Terepgyakorlatok könyve

Szerkesztette: Budai István

TEREPGYAKORLATOK KÖNYVE

Szerkesztette:

BUDAI ISTVÁN

GYŐR

2011

A kötet „A kistérségi szolgáltatások fejlesztése az önkormányzatok és a képzőintézmény közötti kapcsolat erősítésével” –TÁMOP 5.4.4.-09/A-2009-0015 projekt keretében készült.

Projektmenedzser: Wajzer Gábor
Projekt szakmai vezető: Peisser-Puli Edit
Ráczné Németh Teodóra

Szerkesztő: © Budai István
Szerzők:
© Azizi Judit
© Budai István
© Csillag Attila
© Horváth-Linberg Judit
© Jones, Sandra
© Joss, Richard
© Lovászy Bernadett
© Lőrincz Norbert
© Nemoda Katalin
© Peisser-Puli Edit
© Polgár Tiborné
© Ráczné Németh Teodóra
© Sági Gabriella

Minden jog fenntartva.

Borítóterv: Rubik Anna
Technikai szerkesztő: Nárai Márta
Lektor: Ohly Éva

Kiadja az Egyesített Egészségügyi és Szociális Intézet – Széchenyi István Egyetem, Győr
Felelős kiadó: Panker Mihály igazgató

2011

Nyomdai munkák: Esély Kft.
ISBN 978-963-08-2451-4

TARTALOMJEGYZÉK

Szemtágító 7
Sandra Jones – Richard Joss: A professzionalizmus modelljei és a kompetenciák fejlesztése 11
Budai István: Terepgyakorlatok a szakmai identitás alakításában 27
Budai István: Terepgyakorlat mint tanulásirányítási folyamat 39
Horváth-Lindberg Judit: Gyakorlat, tapasztalat és reflexió: egy tereptanár gondolatai.....61
Ráczné Németh Teodóra: Tereptanár – mentor, felelősség – viszonyrendszer 87
Sági Gabriella: Az intézmény bemutatása 97
Nemoda Katalin: A gyakornok befogadása és motiválása 111
Csillag Attila: A megfelelő tanulási tapasztalatok biztosítását jelentő terepgyakorlatok 119
Polgár Tiborné: Hogyan dolgozom a gyakornokokkal? 129
Lovászy Bernadett: Tereptanárok problémahelyzetei, dilemmái és megoldási alternatívák 135
Peisser-Puli Edit – Lőrincz Norbert: A gyakorlat feldolgozó szemináriumok integrációs funkciói 143
Peisser-Puli Edit: A projekt gyakorlat és szerepe a gyakornokok értékelésében 153
Azizi Judit: A szupervízió és terepgyakorlat 163
FÜGGELÉK 171
A szociálismunkás-képzés globális alapaelvei.....173
Budai István: Szempontrendszer a terepképzés elemzéséhez és fejlesztéséhez 175
Azizi Judit: Vezérfonal – program az Intenzív szakmai gyakorlathoz 183
Budai István – Lőrincz Norbert – Peisser-Puli Edit – Ráczné Németh Teodóra: Gyakorlatot feldolgozó szeminárium programja és követelményei 195
A szociális és közösségi terepgyakorlatok vezetése szakirányú továbbképzési szak tanterve 201

SZEMTÁGÍTÓ

„A szociálismunkás-képzések egyik legalapvetőbb kérdése az elmélet és gyakorlat integrációja, az elsajátított ismeretek, készségek és értékek beépülése a hallgatók/gyakornokok szakmai személyiségébe. Ebben az igazán felelősségteljes folyamatban vezető szerepe van azoknak a professzionális szakembereknek, akik a – főleg, de nem kizárólagosan – szociális szolgáltatások területén, – több éves szakmai gyakorlattal a hátuk mögött – vállalják a szakmát most tanulók terepen történő tanítását. Őket nevezik ma szociális képzésekben tereptanároknak, vagy más néven gyakorlatvezetőknek. Ilyen nevű szakma … azonban ma még Magyarországon nem létezik, ez „csak" egy feladatkör, vagy jó esetben a munkaköri leírás egy része bizonyos szolgáltató helyeken. Ennek a hiánynak a pótlására vállalkozik – szerencsére ma már nem egyedül – a győri szociálismunkás-képző tanszék a Szociális és közösségi terepgyakorlatok vezetése elnevezésű szakirányú továbbképzés indításával, s ebben a kiemelkedően fontos munkában lehet ez a tanulmánykötet az egyik legfontosabb szakirodalom. Hazai szerzőktől sajnos ma még nagyon kevés olyan dolgozat jelent meg ebben a témában, olyan, amelyik ezzel a komplex feladatkörrel elemzően, részletezően foglalkozna, s ezért tartom hézagpótlónak, s ezért kitüntetetten fontosnak a kötet megjelentetését!" (részlet *Ohly Éva* lektori véleményéből)

A Szociális Munkások Nemzetközi Szövetsége (IFSW) és a Szociális Munkást Képző Iskolák Nemzetközi Egyesülete (IASSW) a szociális munka szakmai elvárásainak és a szociális munkásképző-iskolák tevékenységére vonatkozó szempontjait – *A szociálismunkás-képzés globális alapelveit* (Global Standards for Social Work Education and Training) – a két szervezet közös világkonferenciáján 2004-ben fogadták el Adelaide-ben. Az alapelvek többek között szorgalmazzák, hogy a terepgyakorlatok tekintetében a tereptanárok és a szupervíziót végzők számára országonként/iskolákként készüljenek kézikönyvek, amelyekben szerepeljenek a terepgyakorlatok irányelvei, folyamatai és követelményei.

„A kistérségi szolgáltatások fejlesztése az önkormányzatok és a képzőintézmény közötti kapcsolat erősítésével" című, 2010–2012 között futó, TÁMOP 5.4.4.-09/A-2009-0015 projekt egyik fontos célkitűzése a terepen folyó szociális képzések fejlesztése, megújítása, és ennek keretében a terepgyakorlatok innovációit bemutató, fejlesztését elsegítő könyv megjelentetése. Jelen kötettel tehát elsődleges szándékunk, hogy *a Széchenyi István Egyetem műhelyében és a képzőstábbal együttműködő szociális intézményekben, szervezetekben folyó terepgyakorlatok* tapasztalataiból, dokumentumaiból és az ezzel kapcsolatos elméleti, módszertani tanulmányokból, írásokból és dokumentumokból az általunk nagyon fontosakat egy csokorba összegyűjtve átadjuk a téma iránt érdeklődő gyakorló szociális munkát és közösségfejlesztést folytató szakembereknek, és főleg a terepgyakorlatok közreműködőinek.

Ezzel kívánjuk támogatni egyrészt a projekt fő célkitűzését; *a szociális szolgáltatások, az azokat működtető fenntartók és a képző intézmények közötti együttműködést,* a szolgáltatásokban és közösségekben dolgozó szakemberek továbbképzését. Másrészt: a projekt keretében kidolgozásra került a *„Szociális és közösségi terepgyakorlatok vezetése" című szakirányú továbbképzés* – lényegében a tereptanárokat másoddiplomához juttató képzés – tanterve és programja, az első – egyetemi keretek között folyó – kurzus 2011 szeptemberében el is indult. Miután Magyarországon mindezidáig nem sok terepgyakorlatra vonatkozó tanulmány, kötet jelent meg, ezt a hiányt pótlandó állítottuk össze az anyagot, amely egyúttal a fenti (és lehet, hogy más azonos, hasonló) kurzus résztvevőinek *tankönyvéül* is szolgál.

A terepgyakorlatok egyetlen szereplője sem nélkülözhető. Más és más a szerepe a terepkoordinátornak, a tereptanárnak, a terepgyakorlatnak helyet adó intézmény vezetőjének, a szolgáltatást igénybe vevőknek, a gyakorlatokat feldolgozó szemináriumok vezetőinek, az oktatási egységek vezetőinek.[1] Ezért nem „csak" a tereptanároknak szólnak a kötetben szerelő tanulmányok, dokumentumok, hanem a *terepgyakorlatok valamennyi közreműködőjének, tevőjének, felelősének,* hiszen csak széles körű koordináció és együttműködés alapján lehet eredményes terepképzésről beszélni.

Köztudott, hogy a közösségekben és a közösségekkel folytatott fejlesztő munka egyúttal a szociális munka továbbfejlődésének egyik – ma még kevésbé használt – lehetősége. A Széchenyi Egyetemen folyó szociálismunkás-képzés fejlesztésén dolgozó képzőstáb régóta kitörési pontnak tekinti a közösségfejlesztésre történő felkészítést, ezért is vállalkozott a TÁMOP 5.4.4. C „Útitársak" projekt keretében *az interprofesszionális szemléletű közösségi munkára történő felkészítés* (kurzusok, modulok, programok) alternatíváinak kidolgozására, kurzusok kipróbálására és működtetésére.[2] Így a kötet – miután a metodika szinte azonos, vagy nagyon is hasonló – *egyaránt szól a szociális intézményekben, szervezetekben és a közösségekben folyó terepgyakorlatokról, és azok közreműködőihez.* A tereptanárképzésben résztvevők pedig távlatosan a közösségi munka terepgyakorlatokon is tereptanári feladatkört tudnak majd betölteni. Így ér össze és erősíti egymást a két TÁMOP projekt tevékenysége.

A kötet elméleti tanulmányokkal kezdődik, így elsőként *Sandra Jones és Richard Joss* munkája, amely a professzionalizáció, a képzésfejlesztés és a kompetenciák összefüggéseit taglalja sokféle megközelítésben, hiánypótló szerepéről győződhet meg az Olvasó. *Budai István* tanulmányai közül az első a szakmai identitás és annak képzési keretek között történő alakulását teszi a középpontba. A másik szemléleti és metodikai alapvetést ígér,

[1] A tanulmányokban a szerzők egyaránt használják a kliens, a szolgáltatást igénybe vevők, a szolgáltatást használók és más kifejezéseket (a szerkesztő megjegyzése).

[2] Itt elsősorban a közösségfejlesztők és a közösségi szociális munkások felkészítéséről, képzéséről van szó (a szerkesztő megjegyzése).

azaz mire vállalkozhat a szaktudás megszerzése tekintetében a terepgyakorlat, miképpen oldható az elmélet és a gyakorlat között feszülő (ál)vita, és milyen tanulásirányítási metodikákkal célszerű élni a gyakorlatokon. Az alapvetés azért is lényeges, mert a képzések egészének minőségéért az iskolák/képző stábok a felelősek. Ugyanakkor a terepgyakorlatok programját és követelményeit csak a terepen dolgozó kollégákkal együttműködve lehet kidolgozni. Ilyen szempontból is igen tanulságos, hogy a továbbiakban a Svédországban tevékenykedő tereptanár, *Horváth-Lindberg Judit* szemüvegén keresztül láthatjuk a terepen folyó képzés elvi és metodikai kérdéseit, különös hangsúllyal a tapasztalati és reflektív tanulásra és a terepen történő szakmai fejlődésre. *Ráczné Németh Teodóra* a tereptanárok és/vagy mentorok felelősségét és viszonyrendszerének összetettségét állítja elemzése középpontjába.

A további öt tanulmányt praktizáló tereptanárok írták. A szerzők *Ságí Gabriella, Nemoda Katalin, Csillag Attila, Polgár Tiborné és Lovászy Bernadett* lépésről lépésre, nyíltan és őszintén osztják meg tapasztalataikat és gondolataikat az Olvasóval, a gyakorlatok tervezésével, szervezésével és vezetésével összefüggő kérdéseket, módszereket, problémáikat és dilemmáikat, hogy így is tanuljunk egymástól. A gyakorlatokat feldolgozó szemináriumok fejlesztő és integrációs szerepéről szól *Peisser-Puli Edit és Lőrincz Norbert* szerzőpáros tanulmánya. A győri képzés sajátos funkciókkal bíró projekt-gyakorlatán keresztül mutatja be az ebben szereplő szakemberek munkamegosztását, kompetenciáit és a gyakornokok értékelésében betöltött szerepét *Peisser-Puli Edit* másik tanulmánya. Szintén a jövő felé való kitekintésre vállalkozik *Azizi Judit* tanulmánya, amely a szupervízió terepgyakorlatokon való szerepét, továbbá a csoportos szupervízió néhány kérdését állítja a fókuszba.

A függelékben szereplő dokumentumok döntően a széchenyis műhely termékei, „saját gyakorlat protokolljai", következésképpen elsősorban helyben alkalmazandók. Ugyanakkor szempontokat adnak bármely szociális és közösségi munkára történő felkészítéssel-képzéssel foglalkozó stábnak.

Bízom benne, hogy felkeltettem az Olvasó érdeklődését, kíváncsiságát, és remélem, hogy örömét látja a kötet tanulmányainak, dokumentumainak olvasásában! Szívesen vesszük minden kritikai és elismerő észrevételét, megjegyzését, javaslatát!

Jó tanulmányozást kíván a szerkesztő!

A PROFESSZIONALIZMUS MODELLJEI ÉS A KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSE[3]

(részlet)

SANDRA JONES – RICHARD JOSS

Bevezetés

Jessup (1991) a szakmai kompetenciát két módon határozta meg, ami azt sugallja, hogy különbség van a szakmai és a munkakörrel kapcsolatos kompetencia között.

> „Akkor tekintünk valakit komptensnek egy foglalkozás vagy szakma vonatkozásában, ha rendelkezik a készségek, képességek megfelelő repertoárjával, valamint olyan tudással és értelmezési készséggel, képességgel, melyet képes alkalmazni többféle kontextusban és szervezetben. Másrészt akkor mondhatunk kompetensnek valakit egy munkakör vonatkozásában, ha kompetenciája egy bizonyos munkahelyen egy bizonyos feladat ellátására képessé teszi."

Ennek alapján azt állíthatjuk, hogy bár vannak mind általános (generikus), mind specifikus különbségek a professziók[4] között a tudás, a készségek, képességek és az értelmezések vonatkozásában, mindazonáltal alapvető közös vonások, azonosságok is megfigyelhetők a kompetenciák természetében. Ezek a közös vonások kerültek a középpontba a legutóbbi idők azon munkáiban, amelyek a szakmai kompetenciával és annak alkotóelemeivel foglalkoztak (*Pearson* 1984; *Preston–Walker* 1992). Az alapvető azonosságok feltételezése mögött egy másik alapfeltevés rejlik, mely arról szól, hogy mi alkot egy „professziót", és mi különbözteti meg azt más foglalkozásoktól.

A szakirodalomból kiderül, hogy különböző megközelítésekkel definiálhatjuk, hogy mi alkotja a „professziókat", és melyek lehetnek meghatározó sajátosságaik. Elkülöníthetjük a professzionalizmus különböző modelljeit is. E modellek mögött a professzionális tevékenység természetéről szóló feltételezések különböző kombinációi rejlenek. Ezek a feltételezések különbözőképpen hatnak arra a módra, ahogy a szakmai kompetenciát meghatározzuk és kifejlesztjük. A szakmai gyakorlat eltérő modelljei egymás mellett létezhetnek ugyanazon szervezeten belül. Mindebből az következik, hogy a szakmai gyakorlat sajátos formájához szükséges központi kompetenciák bármely meghatározási

[3] A tanulmány eredeti megjelenési helye: Yelloly, M.–Hankel, M. (eds.) (1995) Learning and Teaching in Social Work: Towards Reflective Practice. Jessica Kingsley Publ., London. pp. 15–33.
Kötetünkben a tanulmányt nem teljes terjedelmében közöljük (a szerkesztő megjegyzése).

[4] A professzió alatt a szakma fogalmát, a professzionalizmus alatt a szakmává válást, egy szakma fejlődési folyamatát értjük (a szerkesztő megjegyzése).

kísérletének számot kell vetnie a különböző szakmai módszerek relatív hatékonyságával és ezeknek az adott társadalmi és politikai kontextus keretei között folyó szakmai gyakorlatban való alkalmazhatóságával, ami növekvő mértékben megkérdőjelezi a „professziók" státuszát, autonómiáját és számonkérhetőségét.

Tanulmányunk első részében röviden összefoglaljuk a professziók meghatározási kísérleteinek különböző megközelítéseit. Bár a korai munkák nagy része jól ismert, (amelyek egy részét a későbbi elemzések meghaladták), ezek közül jó néhány (például az ezoterikus tudás fogalma) még mindig hatással van a vitákra. A továbbiakban a professzionalizmusnak a szakirodalomból kirajzolódó különböző modelljeit írjuk le. Ezzel egy olyan vonatkoztatási keretet kívánunk felvázolni, amelyben értelmezhetők az egyes modellekhez kapcsolódó szakmai kompetenciák.

Az elemzésből azt a következtetést vonjuk le, hogy a szociális munka számára a professzionalizmusnak az a legmegfelelőbb modellje, amely a szakmai kompetencia megszerzésének és elmélyítésének *legfőbb* eszközeként a tapasztalati tanulást állítja a középpontba. Ez a modell Gibbs (1988), Kolb (1984), Schön (1983, 1987) és Winter (1991) műveiből származik.

A professziók meghatározása

A professzió és professzionalizmus fogalmának jelentése nemigen vált ki vitákat manapság. A legtöbb embernek van valamilyen elképzelése a „professziók" és más foglalkozások közötti különbségekről, és mindezidáig a professzionális státusszal bíró embereknek megkülönböztető tisztelet járt. Mindazonáltal a különbségek közelebbi vizsgálata megmutatja, hogy milyen nehéz megtalálni a jellegzetességeknek azt a közvélekedés által elfogadott készletét, amely a professziókat megkülönbözteti más foglalkozási területektől. A professziókkal foglalkozó korai tudományos közlemények leíró és elemző munkák voltak, melyek megkísérelték az azonosságok és különbözőségek némelyikét jellemezni.

A szakmák jellemzőiből kiinduló megközelítés

A szakmák jellemzőiből kiinduló korai elmélet például azon az elképzelésen alapult, hogy a professzionális struktúrák leírása megmagyarázza a professziók természetét. Feltételezte, hogy van egy ideáltípus, mely a professzionalizmus esszenciáját jeleníti meg, és hogy egy foglalkozást akkor tekinthetünk méltónak a professzionális státuszra, ha minél inkább megközelíti ezt az ideáltípust. Ennek a megközelítésnek a klasszikus képviselője Greenwood (1965), aki a professzió öt jellemzőjét különböztette meg. Ezek voltak a szisztematikus elmélet, a közösségi szankció, a tekintély, az etikai kódex és a

professzionális kultúra. Mindezeket megalapozta az a szakmai törekvés, azaz a törekvés, amely a szakma, a közösség érdekeinek szolgálatát fejezi ki. Mindazonáltal még leíró szinten sem sikerült a professziók közös jellegzetességeinek elkülönítése.

A munkamegosztásból kiinduló megközelítés

A második fő megközelítés képviselői a professziókat a strukturális differenciálódás és a munka funkcionális megosztása alapján igyekeztek meghatározni. A strukturális-funkcionális elemzés alapja a professzió foglalkozási funkciójának speciális természete. Az alapvető feltételezés ez esetben az, hogy természetesen kialakult társadalmi és biológiai megfelelés van a professziók jellegzetességei és a társadalom természete, illetve szükségeletei között (néhány szerző amellett érvel, hogy a professziók olyan funkciókat teljesítenek formalizált módon, melyeket a preindusztriális társadalmakban tradicionálisan a családok töltöttek be).

A professzionalizmus eszerint a társadalom rendelkezésére álló tudás növelésére és a közjó érdekében való felhasználására szolgáló módszer. Ez a közmegegyezésen alapuló hivatásbeli misszióról szóló elmélet jelenik meg Durkheim (1957), Etzioni (1964) és Parsons (1951) műveiben. E beszámolók némelyike (*Halmos* 1970) a szakmai etika jelentőségét is hangsúlyozza, mint ami elősegíti a morális rend érzetét.

Itt sincs megegyezés arra vonatkozóan, hogy melyek a professziók közös strukturális vagy funkcionális elemei. Ezek az elméletek sem nyújtanak betekintést a professzionalizálódás folyamatába. Mindkét megközelítésnek van még egy súlyosabb hátránya. Ez az, hogy a közjó megegyezésen alapuló (közös értékeken és együttműködésen nyugvó) hivatásbeli szolgálatának elképzelését megkérdőjelezi a különböző foglalkozási területeken működő szakemberek közötti érdekkonfliktusok mindennapi jelensége.

A szakmai kontrollból kiinduló megközelítés

Ez a megközelítés azon az elgondoláson alapul, hogy a szakmai kontroll magyarázatot kínál az együttműködés problémáira. Ebből a szemléletből kiindulva a professzionalizáció csak egyike a sokféle módszernek, melyekkel a foglalkozások képviselői igyekeznek kontrollálni saját munkaterületüket. Így a professziók összehasonlíthatók. A szakmai kontrollt középpontba állító szemlélet mögött egy sajátos társadalomkép húzódik meg, mely szerint a társadalomban egymással versengő csoportok harcolnak, hogy biztosítsák saját érdekeik érvényesülését.

Ez a szemlélet amellett érvel, hogy nincs reális különbség a professziók és más foglalkozások között azon kívül, hogy a professziók olyan „foglalkozásokká váltak, melyek domináns pozíciót vívtak ki a munkamegosztásban, annak érdekében, hogy saját munkájuk lényegének meghatározása fölött kontrollal rendelkezzenek” (*Friedson* 1973). Azaz a

professzió nem több, mint a szakmai szerveződés egy specifikus formája melletti ideológikus elkötelezettség, és a professzionalizálódás az a folyamat, melynek során néhány foglalkozás igyekszik nagyobb kontrollt szerezni saját belső és külső környezete fölött.

Ebben a modellben a munkát exkluzív tudás támasztja alá, amely tudás inkább szakértői, semmint a szolgáltatáson vagy a foglalkozáson alapuló. A modell szerint a szakemberek sokféle „kapuőrző" (gatekeeping) módszer használatával nyernek hatalmat arra, hogy biztosítsák a tudás fölötti exkluzív kontrollt.

A kontroll magában foglalja a belépés jogának meghatározását, a felkészülés meghatározását és biztosítását, továbbá a gyakorlat végzéséhez szükséges „jogosítványok" kibocsátását. Ez a hatalom bizonyos privilégiumokban ölt testet, mint amilyen az autonómia (a munka tartalmának és a tagok viselkedésének meghatározása), az anyagi elismerés és a relatív szabadság a külső elszámoltathatóságtól. A szakmai etikai kódexek (ezek gyakran, de nem kizárólagosan formálisan lefektetettek) és más implicit kontrollformák, mint amilyen a korlátozott belépés és a képzésen keresztüli szocializáció, arra szolgálnak, hogy biztosítsák az önszabályozást. Ezek a restrikciók együtt tartják fenn a közös szakmai értékrendet, mely a szakmai kultúra mélyen fekvő szabályaiból és jelentéséből következik. Ezeket a belső szabályozás elengedhetetlen eszközeinek tekinthetjük.

A szakmai kontroll modell alapján nyilvánvaló, hogy ahol a különböző professziók hasonló munkaterületeken tevékenykednek, a határok átfedik egymást, és konfliktusok bekövetkezésére számíthatunk. Ez gyakran az egyes professziók különböző értékkészletében nyilvánul meg. Az értékkészlet célja, hogy legitimitást biztosítson a professzió saját elméleti paradigmáinak vagy munkamódszerének. Ennek a megközelítésnek a képviselői (*Huntington* 1981) amellett érvelnek, hogy a professzionális tevékenység magyarázatához a foglalkozás strukturális és kulturális sajátosságait kell elemezni.

Visszatérve ahhoz, amit Jessup mondott a szakmai kompetencia definíciójáról és a munka más formáitól való különbségeiről. Winter elemzése (1991) rámutat a szakmai kompetencia széles és komplex természetére, mely szerint a kompetencia felmérése inkább komplex ítéleteket jelent, semmint értékelő skálák egyszerű leolvasását, és a kompetenciára inkább csak következtetni lehet, semmint megfigyelni azt. Más szóval, a szakmai kompetencia több mint a meghatározott funkciók körében előírt teljesítmény, melyet a tudás és az értelmezés alapoz meg.

A funkcionális elemzés által feltárt egységek és elemek alapot adhatnak a kompetens gyakorlatra való következtetéshez, de magukban nem magyarázzák meg azt, amit Schön (1983) a szakmai kompetencia „művészetének" nevezett. Amellett érvelünk, hogy a szakmai kompetencia osztályozása csak akkor igazságos ennek a művészetnek a vonatkozásában, ha azt tükrözi, amit a szakember ténylegesen csinál a gyakorlatban. Miközben fel lehet tételezni az azonos folyamatot a szakmai tevékenységek mögött, nyilvánvaló, hogy amit a szakemberek csinálnak gyakorlatuk során, különbözik mind a

professziók között, mind azokon belül. Azért, hogy megértsük ezeket a variációkat és ezek következményeit a szakmai kompetencia meghatározására, szükségünk van olyan vonatkoztatási rendszerre, mely lehetővé teszi a professzionalizmus különböző modelljeinek vizsgálatát.

A professzionalizmus modelljei

Bár a definíciós megközelítések között nem alakult ki konszenzus arra vonatkozóan, hogy milyen közös jellemzői vannak a professzióknak, a változás, mely a professziók jellemzőiről a szakmai teljesítményre helyezte a hangsúlyt, eredményezett bizonyos konszenzust.

A bizonytalanság szerepe

Az egyetértés egyik területe az, hogy a professzionális tevékenység lényegéhez tartozik a képesség arra, hogy a szakember bizonytalan helyzeteket kezeljen. Bár sok helyzetben a rutin elégséges, a szakember folyamatosan találkozik ismeretlen, valójában nyilvánvalóan egyedi helyzetekkel. Különböző tevékenységi formákat mérlegelhet (vagy választhatja a nem beavatkozást) a helyzet megoldására. A megítélés (a diszkrecionalitás) gyakorlását a professzionális tevékenység alapvető aspektusának tekintik, és az elemzők egy része a szakmai csoportok lényegi azonosságának tartja (*Schön* 1983; *Pearson* 1984). Walker szerint (1992a) a megítéléshez szükséges kompetencia egyike azon két elemnek, melyek mellett a professzionális tevékenység természetéről szóló elmélet érvelhet. A másik a szakmai felelősség a személyes teljesítmény folyamatos javításáért.

A tudás szerepe

A tudás (és értelmezés) természete és alkalmazása továbbra is kulcsfontosságú dimenziója a professzionális tevékenységnek, bár egyre inkább vitatják, hogy a tudás egysíkú koncepciója megfelelő lenne.

Minden munkához szükség van tudásalapra, de ez a megközelítés arról szól, hogy a különbség egy sajátos dimenzióban mutatkozik meg – a tudásalap elméleti orientációjában. Ez a szisztematikus megalapozó elméletek készletének a tudásalapban való meglétére vagy hiányára, kifinomultságának mértékére, és főleg a hozzájuk kapcsolódó értékekre utal. Ezek szintén kölönböznek a szakmai csoportok között és azokon belül. Hasonlóképpen különbség van a tudás alkalmazásának módszereiben, és főleg abban, hogy ezt a folyamatot egy explicit vagy implicit praxis-teória irányítja-e vagy sem. A praxis-elmélet teszi lehetővé az elméletnek és gyakorlatnak az integrációját, és a gyakorlat szakmai értékeire teszi a hangsúlyt.

Az értékek szerepe

Ahogy a definíciós megközelítések ismertetéséből nyilvánvaló, semmiképpen sem beszélhetünk a professziók közös, konzisztens értékalapjáról – ezzel a ténnyel magyarázták a professzionális csoportok közötti konfliktusokat, főleg azokban az esetekben, amikor ugyanazokkal a kliensekkel dolgoztak (lásd például a pártfogó felügyelők és a rendőrök közötti konfliktusokat). A különbségekbe beletartoznak a formálisan lefektetett vagy impliciten létező – etikai kódexben megjelenő tartalmak. Ez az értékalap olyan „informális" szabályokat és jelentéseket is tartalmaz, melyek a szervezeten belüli szubkultúrákból származnak. Ezek konfliktusba kerülhetnek a formális álláspontokkal, mivel olyasfajta gyakorlatot segíthetnek elő, mely máshol elfogadhatatlannak minősülne – példa erre, ahogy bizonyos professziók bánnak a nőkkel vagy az etnikai kisebbségekkel.

Más kulcsfontosságú mutatók

Van még három olyan mutató, mely szintén segítheti a professzionális tevékenység különböző modelljeinek kifejtését. Az első kettő, a kliensekkel való kapcsolat és az énkép bizonyos mértékig következménye a tudásalapnak, a teoretikus orientációnak, a praxis-elméletnek és a szakmai kontextusban rejlő értékeknek.[5] A *kliensekkel való kapcsolat* arra a módra vonatkozik, ahogy a szakember interakcióban van velük, és azokra az előfeltételezésekre utal, melyek befolyásolják ezt a kapcsolatot. Például jelentõsen különbözhetnek az egyes professziók abban, hogy mekkora hangsúlyt tesznek a praxis-elméletben a kliensekkel folytatott munka folyamatára.

Hasonló a helyzet a szakember *énképével*. Az a mód, ahogy a szakember önmagát szemléli, tükrözi a szakma értékalapját és a kulturális normákat, melykre az egyént a felvételi és a képzési folyamatban szocializálják. Ezt megerősíti a tudásalap természete, a teoretikus orientáció és a praxis-elmélet. Az énkép a szakmai teljesítmény fontos jellemzőjének mutatkozik (*Jones–Levi* 1983). Mind az értékalap, mind az énkép magába foglalja bizonyos kulturális normák beépítését és internalizálását a professzionális munka során – ez olyan kérdés, melynek következményei vannak a szakmai kompetencia fejlődésére. Ahogy manapság látjuk, a Neuman (1979) művéből származó holisztikus szemlélet – szemben a korábban említett behaviorista kompetencia mozgalommal – különös figyelmet szentel annak, hogy milyen hatással van a szakmai kultúra vagy szubkultúra a teljesítményszintre.

Utolsóként említjük elemzésünkben a *szakmai fejlődés módszerét*. Ez azokra a módszerekre vonatkozik, melyekkel a szakmai tudás és tapasztalat megszerezhető, fejleszthető és finomítható. A módszerek különböznek annak megfelelően, hogy mekkora jelentőséget

[5] A hazai szakmai fogalom használatban a kliens mellett egyre inkább terjed a szolgáltatást igénybe vevő, -felhasználó kifejezés (a szerkesztő megjegyzése).

tulajdonítanak a tapasztalatokból való tanulásnak és a formális oktatási intézményben folyó tanulásnak. Szólnunk kell itt a „tapasztalatokkal" való tanulás (learning by experience) és a „tapasztalatokból" való tanulás (learning from experience) megkülönböztetéséről, mivel e koncepciót később használni fogjuk. A tapasztalatokkal való tanulás esetében a hangsúly a próbálkozáson alapuló cselekvő tanulásra (learning-by-doing) kerül, és kevésbé lényeges a gyakorlati modellek építése. A munkahelyi mentor az egyetlen olyan szakember, akitől tanulni lehet, más szakemberek tapasztalatainak nincs ekkora jelentősége.

A *tapasztalatokból való tanulás* egyszerre jelenti a saját és a mások tapasztalataiból való tanulást. Ez történhet mind direkt módon, mind előre megtervezett tapasztalatokon keresztül, mint amilyen az esettanulmány, a szimuláció, és így tovább. Más szóval a tapasztalatnak nem kell okvetlenül direktnek lennie. Egy másik megkülönböztető jellemző az, hogy bármilyen is a tapasztalat formája, minden esetben magában foglalja a lehetőséget a reflexióra és a gyakorlat modelljeinek építését, tesztelését és finomítását további kísérletekkel. A szakmai fejlődés módszerei inkább alapvető meghatározói a szakmai tejesítménynek, semmint annak következményei, és messzemenően meghatározzák a szakember szakmai továbbfejlődését.

Ezeket a dimenziókat használva, a szakirodalom alapján, a szociális és közösségi munka gyakorlatában három főbb professzionális modellt különíthetünk el, és egy további variációt, mely – miközben magában foglalja e három jellemzőinek többségét – a külső nyomásra adott specifikus szervezeti válasznak tekinthető. Mielőtt azonban rátérnénk ezekre, jeleznünk kell néhány fenntartásunkat. Mint minden modell esetében, fontos emlékeztetnünk arra, hogy ezek „ideáltípusok", melyek csak megközelítik a realitást. Továbbá ezek nem helyezhetők el egy kontinuumon, valójában vannak átfedések ezek különböző jellemzői között. Azt is meg kell jegyeznünk, hogy ezek a modellek egyszerre létezhetnek ugyanazon szervezeten belül, bár általában megfigyelhető az adott szervezetben, hogy egy közülük gyakrabban jelenik meg, mint a többi forma.

Praktikus vagy technikai professzionalizmus

A praktikus szakember énképe szerint afféle „mesterember". A tudásalap a praktikus tudás (know-how), mely a munkahelyzetekből jön létre. Gyakran ez „hallgatólagos tudásként" működik. Kevés a sajátos vagy ezoterikus tudás. A praktikus szakemberek, amikor és amennyiben erre szükségük van, különböző tudományágakból merítenek tudást. Ennek következtében orientációjuk alapvetően ateoretikus, a józan észen alapul. A praktikus szakember tagadja, hogy az elméleteknek jelentősége lenne.

A praxis-elmélet implicit, a know-how koncepcióján alapul, és az új helyzetekre próba-szerencse alapon alkalmazzák. Minden új helyzetet úgy kezelnek, mint amely egyedi megoldást igényel, amit külön meg kell találni, és ott és akkor kell alkalmazni. Az értékek a munka mesterségbeli természetéből, a szakmai kultúra tradícióiból és a gyakorlat informális

szabályaiból következnek. A kliensekkel való kapcsolatot az interakciót kizárólag a szakember kontrollálja.

A szakmai fejlődés ebben a megközelítésben a tapasztalatokból való tanuláson alapul, és általában a mester melletti tanulás modelljén keresztül valósul meg. Az a hit vezérli, hogy a „mesterséget" nem lehet megtanulni a könyvekből, az elméletek ebben nem relevánsak. Gyakran előfeltételezik a gyakorlati tradíciókba való beavatás periódusát, mely a mester által vezetett gyakorlás (coaching) folyamatát jelenti. Ez alapvetően a szakmai gyakorlat szociális-konstruktivista megközelítése.

A professzionalizmus ezen formája elleni legfőbb kritika, hogy a komptencia alapja ez esetben az intuíció, és mivel nem foglalható szavakba, nem tanítható szisztematikus módon. Mivel a tanulás a próba-szerencse módszeren alapul, hiányzik a modellből a folyamat elmélete, mellyel a szakmai tudás és értelmezés elmélyíthető és finomítható. Kevéssé találjuk meg a szisztematikus reflexiót vagy az általánosítást a különböző gyakorlati helyzetek vonatkozásában. Mivel a sajátos kompetencia, mely a gyakorlatot konstituálja, nem verbalizálható, ennek következtében nem osztályozható, nem lehet elkülöníteni egyes elemeit vagy széttördelni ilyen elemekre. Mindazonáltal ez a szakmai munka alapvetően behaviorista modellje. Ez kitűnik abból, hogy nagy hangsúlyt tesz a munka látható eredményeire, és tagadja az eredmény elérését lehetővé tevő kognitív folyamatok, teoretikus tudás, értékek és viselkedések jelentőségét.

Technikai szakértői professzionalizmus

Ez esetben az énkép a „szakértőé", aki kizárólagos birtokosa a technikai tudásnak és szakértelemnek. A formális tárgyi tudás ezoterikus anyagát elméletek, eljárások és információk alkotják, aminek a gyakorló szakember az egyedüli birtokosa. Ez a tudás továbbá a racionális szakértőké. A tudást kognitív folyamatként – nem produktumként – ritkán foglalják bele a tudásalapba. A tudást leginkább objektív igazságnak tekintik, és több szempontból „értékmentesnek" tartják.

Az elméleti orientáció olyan elméletekből áll, melyek tudományos kutatás eredményei. A praxiselmélet explicit, a technikáknak és a szakértelemnek a problémákra való alkalmazásán nyugszik. Az új problémákat szabályok által irányított vizsgálaton keresztül „oldják meg".

A problémákat kisebb részekre tördelik, melyeket a specialista szakemberek kezelni tudnak. A parxiselmélet ritkán foglalja magában a klienssel való személyes kapcsolatok elméleteit.

Az értékalap a technikai racionalizmusé, és nagy hangsúlyt tesznek a „szakértőként való gondolkodásra" (mely távolságtartó és objektív), továbbá a differenciációra és specializációra. Az értékrend inkább problémacentrikus semmint kliens-centrikus, és elsődleges jelentőségű a tudományosság, illetve a tudományterület iránti hűség. A klienssel való kapcsolatot az objektivista megközelítés vezérli. A technikai szakértő magasabbrendű

tudása folytán vár el tiszteletet. Ő kontrollálja a klienssel folytatott interakciót, és a klienstől függetlenül választja ki, illetve írja elő a probléma megoldását. Ez a szakember által megfogalmazott szükségletekből indul ki és nem a kliens kívánságaiból.

A szakmai fejlődés folyamatában nagyra értékelik az akadémikus tudást és az elméleteket. A szakembernek a képzés folyamatában meg kell tanulnia a szabályokat, az eljárásokat és a vezérfonalakat, melyek a gyakorlat technikáját alkotják. A tanulás eredetileg a gyakorlati terepen kívül történik, a tanításban didaktikus megközelítést használnak, és nagyobb hangsúlyt fektetnek a tételes tudásra, mint a folyamatjellegű tudásra. A folyamatot, az interperszonális kapcsolatot és a dialógust megfosztják jelentőségétől, bár folyamati készségeket esetleg érintőlegesen tanítanak. A modell a professzionális tevékenység alapvetően empirikus és behaviorista szemléletét hordozza. Elősegíti a szakmai kompetencia definíciójának fragmentált, részkre tagolt szemléletét.

Ennek változata a menedzseri szakértelem

Ez a modell sok vonásában azonos a szakértői modellel, viszont két ága van, az egyik a *„szakértő menedzser”*, a másik a *„technikai operátor”*. A menedzserek elméleti orientációjába beletartozik a „menedzsment elmélet”, praxis elméletükbe a „menedzsment technikák”. A kliensekkel való kapcsolat hasonló a szakértői modellhez, de a menedzser szakember tekintély kapcsolatban van az „operatív” kollégákkal is.

Ezzel ellentétben a „technikai operatív szakembereket” egyre inkább megfosztja készségeiktől és professzionális státuszuktól a növekvő mennyiségű kötelező szabály és előírás. A munka menedzseri kontrollja a szakemberek önállóságát jelentősen korlátozza. Ez a szemlélet gyakran párosul növekvő mértékben hierarchizált struktúrákkal, egyszemélyes döntéshozással és olyan menedzsment rendszerek bevezetésével, mint például a célkitűzésekkel való vezetés. Ez gyakran annak a felismerésnek a következménye, hogy a szervezetnek szüksége van az elszámoltathatóság explicitebb demonstrálására és a kliensek megelégedettségének növelésére.

Reflektív szakember

Ez esetben a szakemberek úgy tekintenek magukra, mint facilitátorokra, akiknek szerepe annak elősegítése, hogy a bizonytalan világban a kliens megtalálja az optimális cselekvési módot vagy egy probléma megoldását. A modell alapfeltevése, hogy nincs egyedüli üdvözítő megoldás. Sok megoldás vagy cselekvési mód lehetséges, mely különbözhet a tértől és az időtől, vagy attól, hogy ki alkalmazza. Az elméleti orientációba beletartoznak (és elsődlegesek) a társadalmi viszonyok elsajátított elméletei éppúgy, mint a rendszerezett tudás. Alapfeltételezés, hogy az elméletek lehetnek hiányosak és fogyatékosak is.

A tudásalapba tartozhat ezoterikus tudás is, de nem szükségszerűen van így. A tudás a klienssel való kapcsolatban nyilvánul meg, és azon belül alakul. A gyakorló szakember a tudás minden releváns forrását használja, beleértve ebbe a kliens tudását is. A praxiselmélet igen fejlett, és a felhasznált folyamat- és interperszonális elméleteken alapul. A gyakorlat elméletének konstruktivista valóságszemlélete azt jelenti, hogy az új szabályokat a gyakorlatból fejlesztik ki, a bizonytalanság új értelmezését adva. Az értékalap abból ered, hogy a kliensnek központi szerepet tulajdonítanak a gyakorlati helyzetben és az interakcióban. Mivel álláspontjuk szerint a problémák a társas helyzetben konstruált valóságon belül léteznek, és ezért nem kezelhetők elkülönítve a társadalmi, politikai és gazdasági kontextustól, a probléma elemzésében és a problémamegoldásban a holisztikus szemléletet értékelik.

A „klienssel" folytatott kapcsolat áll a professzionális gyakorlat középpontjában. Ez a kapcsolat folyamatos, együttműködő dialógus, melyet a szakember facilitál, de nem kontrollál. A szakember törekvése, hogy a klienssel felszínre hozza és megoldja a konfliktusokat, közös értelmezéseket dolgozzon ki, és reflexív szerződést kössön. A szakember a tiszteletet nem a felsőbbrendű tudás alapján várja el, hanem a konszenzuson keresztül éri el.

A szakmai fejlődés a tapasztalati tanulás folyamatában történik, a szakember a tudást a gyakorlatból szerzi. A tanulás a megfigyeléssel történő elemzés, a reflexió, a kísérletezés és a konceptualizáció folyamatában zajlik. A tudás folyamattá válik, nem tekinthető produktumnak. Az absztrakt konceptualizáció új modellekhez és elvekhez vezet, melyeket ellenőriznek és finomítanak. A gyakorlat ezen modellje esetében központi jelentőségű, hogy a szakmai kompetenciát a komplex, közös és megtárgyalt folyamat termékének tekintik, melybe az is beletartozik, hogy a szakember felelősséget visel a folyamatos szakmai fejlődésért.

Következmények a szakmai kompetenciákra vonatkozóan

Manapság a foglalkozási kompetencia meghatározása és specifikálása abból a politikai és gazdasági klímából ered, mely nagy hangsúlyt ad a költséghatékonyságnak és az eredményességnek. Eredetileg ez összekapcsolódott az általános pénzügyi elszámoltathatóság követelményével, de az elszámoltathatóság egyre növekvő mértékben kiterjed a foglalkozások lényegére, beleértve ebbe a professzionális tevékenységet. Egyik következménye ennek, hogy a foglalkozási kompetencia meghatározásának és mérésének domináns szemlélete a behaviorizmus, így központi jelentőségűnek tekintik a szakmai munka kimenetelét.

A behaviorista tradíciónak megfelelően ez esetben a fókusz a szakemberen van.

Ezen a kontextuson belül a szakmai teljesítményt a viselkedés egymástól elkülönült elemeiből álló sorozatnak látják, melyeknek midegyike megfigyelhető és mérhető.

A kompetenciát a megfigyelt viselkedési kimenetelek alapján bizonyítják és ítélik meg. Kevéssé veszik figyelembe a kimenetelt létrehozó folyamatot vagy más, a bemenethez tartozó hatást, beleértve ebbe a szakmai munka szervezeti kontextusát is. Ahogy Preston és Walker (1992) leírta: ezt a modellt „nyilvánvaló egyszerűsége, közérthetősége és az általános felhasználási lehetősége" tette alkalmassá arra, hogy a foglalkozási kompetencia mérésének alapvető modellje legyen.

Ezzel a redukcionista és „fragmentációs" modellel állíthatjuk szembe eltérő lehetőségként a holisztikus megközelítést. Ahogy Walker John Dewey tanítása alapján (1992b) leírta, ez egybecseng a kognitív pszichológia újabbkeletű tanuláselméletével. A *holisztikus* megközelítés szerint a kompetencia komplex jelenség, mely nem fogható fel egymástól elkülönülő, láthatólag egymástól független elemek sorozataként. A holisztikus megközelítés képviselői amellett érvelnek, hogy az egyéni kompetencia ritkán jelenik meg egymagában, hanem általában strukturált felállásban kombinálódik. Az elemek kombinációi ezekben a felállásokban „különböznekk időtől, helytől és a gyakorló szakember sajátosságaitól függően."

A behaviorista modell alapvetően individualista, a holisztikus szemlélet perspektívája tágabb. Figyelembe veszi az egyéni tapasztalat hatását, de számításba veszi a csoportfolyamatokat, továbbá a szervezeti kultúra és értékek hatását a professzionális teljesítményre. A kultúra, az értékek és a csoportnormák folyamatosan hatással vannak a szakmai kompetencia fejlődésére. A professzió értékalapja egyszerre alkotja az egyéni gyakorlat kereteit és ágyazódik be abba.

Ennek következményei jelentősek. A professzonalizmus „praktikus" és „technikai szakértői" modellje behaviorista indíttatású. A praktikus szakember például jelentőséget tulajdonít a teljesítménynek és a mesteri szintet próbálkozással éri el, ezzel a tanuláselmélet stimulus-válasz-megerősítés behaviorista modelljére hasonlít. A tudásalap bizonytalan (a tárgyi tudást és a folyamat-tudást leértékelik), és bár nehéz behaviorista értelemben részekre bontani, a viselkedési kimenetel jelenti a kompetencia megítélésének legfontosabb forrását.

Ehhez hasonlóan a technikai szakértő is a professzionalizmus empirikusan megalapozott behaviorista modellje. A technikai racionalizmus valójában magában foglalja a részekre bontást és a redukcionizmust. Valójában a szakértő kompetenciája gyakran jelenik meg a specialisták szakmai rendszerében, ahol minden egyes szakember a probléma más és más, számára megoldható részével foglalkozik. A szakmai fejlődésben az akadémikus tudást, az elméleteket és a technikát értékelik. A technika teszi lehetővé a tudás és az elmélet alkalmazását, a kompetenciát ezen keresztül lehet lemérni.

A szakmai fejlődés folyamatában az egyéni távolságtartást és az objektivitást hangsúlyozzák. Ezt olyan értékrend támasztja alá, mely leértékeli a személyes tapasztalat, a háttér vagy a szervezeti kontextus jelentőségét. Így bár ez individualisztikus modell, mindazonáltal tagadja az egyéni sajátosságok és attitűdök jelentőségét a kompetencia fejlődésében és bemutatásában.

Ezzel szemben a reflektív szakértelem holisztikus modelljében a foglalkozási kompetencia alapvetően nem választható el a foglalkozás tudásalapjában, értékeiben, attitűdjeiben és filozófiájában mutatott komptenciától. Azaz nem csupán a szakmai gyakorlat kimenetelével foglalkozik, hanem azokkal a kognitív folyamatokkal is, melyek által ez kifejlődik és megjelenik.

A szakmai gyakorlat ezen formájában központi jelentőségű az előfeltevés, hogy minden résztvevő egész személyiségével vesz részt az interakcióban, mindegyik magával hozza saját hátterét, értékeit és kultúráját a szakmai gyakorlat specifikus kontextusába. A szakmai kompetenciába beletartozik a megítélések kiformálódása a közös jelentésekről szóló tárgyalás folyamatában. A tudás, az értékek, a kognitív és a viselkedési kompetenciák kombinációjából alakulnak ki a strukturált felállások, melyek a specifikus kontextusban hozott döntéseken alapulnak. Ez a modell nagymértékben alkalmas olyan helyzetek kezelésére, melyekben alapvető jelentőségű az egyenlőség, a kényszertől való mentesség és a diszkriminációmentesség kérdése.

A kompetencia fejlesztése és a refletív gyakorlat

A professzionalizmus reflektív praxismodelljében a kompetencia holisztikus megközelítése ölt formát. E modellt a tapasztalati tanulás elmélete alapozza meg. A tapasztalati tanulási ciklust (1. ábra) először Kolb (1984) írta le, majd Gibbs (1988) és Schön (1987) fejlesztette tovább.

A model lényege röviden: az egyén reflektál a tapasztalataira, „a cselekvés új elméleteit” alkotja meg az absztrakt konceptualizáció során; ezekkel „kísérletezik” a gyakorlatban; majd ismét visszatér a reflexió ciklusába, a gyakorlat a ciklus minden egyes iterációja során fejlődik. Bár a kognitív folyamat leírásában a modell hasznos, de nem mond semmit a bemenet, a folyamat és a kimenet viszonyáról. Véleményünk szerint a ciklus minden egyes pontjához kapcsolódhatnak inputok és outputok. Az inputok és outputok lehetnek kognitív, affektív és viselkedési komponensek. A gyakorló szakember bármely ponton bekapcsolódhat a ciklusba.

A kimenetekbe beletartozhatnak új analízisek, akciómodellek, tudásformák és az értékalapot érintő változások. Ezek a kimenetek nem mindig megfigyelhetők, és hosszú idő eltelhet azon változások előtt, melyekben az, amit mi „kognitív helyzetnek” nevezünk, nyilvánvalóvá válik.

1. ábra

Kolb modellje a tanulási módozatokról és stílusokról

Forrás: Kolb (1984).

Ezek alapján elkezdhetjük felépíteni a kompetenciák azon mátrixát, melynek alapján a reflektív szakember képes felvázolni a diszkrecionális döntéshozás során figyelembe vett holisztikus struktúrákat. Az 1. táblázat mutatja be a kompetenciák azon három fajtáját, melyeknek szerepe van a tanulási ciklus minden egyes szakaszában.

1. táblázat

A szakmai tevékenység kompetenciáinak mátrixa

Szakasz	*Bemeneti kompetenciák*	*Folyamati kompetenciák*	*Kimeneti kompetenciák*
Tapasztalat/Kísérlet	Viselkedési készségek Praktikus/rejtett tudás Értékek/hitek A tevékenység elméletei	Interperszonális/interakciós készségek	Megfigyelhető viselkedések
Reflektív megfigyelés	Analitikus/reflektív készségek Tárgyi tudás	Analitikus készségek Integratív készségek Folyamati tudás Eszközök létrehozása	A megoldás elemzése Konfliktusmegoldás A tudás új formái Új értékek/hitek
Absztrakt konceptualizáció	Modellek ismerete és modellépítés	Modellépítő készségek A tapasztalatok és reflexió integrációjának képessége	A cselekvés elméletei Új modellek A tudás új formái Lehetséges intervenciók

Forrás: A szerző saját szerkesztése.

A kompetencia tradicionális modelljei a megfigyelhető kimeneti viselkedésekre koncentrálnak. Ezt a funkcionális analízisben alátámasztja a „megalapozó tudás és

értelmezés", de ez az aspektus esetleg csak alárendelt szerepet játszik, amikor a kompetens viselkedési kimentekről elegendő bizonyíték van. Minket inkább az érdekel, hogy a kimeneteknek csekély magyarázó ereje van abban az esetben, amikor például a kompetens teljesítményt *nem* sikerül elérni. Itt azt az individuális képességet kell megértenünk, ami lehetővé teszi a személyes és a külső tudás, az értékek és a készségek és képességek hatékony integrálását; következésképpen a létrejövő folyamat kezelését, továbbá a munkatevékenység világa új modelljeinek létrehozását.

Ahogy az a reflektív gyakorlati megközelítés általunk adott leírásában kimondatlanul benne rejlik, véleményünk szerint nem foglalkozhatunk a tudással úgy, hogy elkülönítjük a megértéstől vagy a tudás különböző formáinak használatában megnyilvánuló értékektől, vagy attól a kontextustól, melyben a tudást felhasználják. A tudás sosem teljes, és folyamatosan módosul a gyakorlat és a reflexió során. Az értelmezés és az elmélet integrációja a gyakorlat elméletével és magával a gyakorlattal az, ami lényeges a kompetens szakmai gyakorlat szempontjából.

Az 1. táblázat és főleg a középső oszlop celláinak tüzetesebb elemzése világossá teszi, hogy ha egy rigorózus kompetencia megközelítést alkalmazunk, sőt – ami még rosszabb –, ha a képzést kizárólagosan kimeneti szabályozással tervezzük, akkor az egyéni fejlődés elősegítéséhez szükséges folyamatokról szóló információk és ezek értelmezése nagy valószínűséggel szóba sem kerül.

Fordította: Kozma Judit

Irodalom

Cave, E.–McKeown, P. (1993) Managerial Effectiveness: The Identification of Need. – *Management Education and Development*. 24 (2) pp. 122–137.

Durkheim, E. (1957) *Professional Ethics and Civil Morals*. Routledge and Kegan Paul, London.

Etzioni, A. (1964) *Modern Organisation*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Yersey.

Friedson, E. (1973) *The Professions and their Prospects*. Sage, London.

Gibbs, G. (1988) *Learning by Doing*. Further Education Unit, London.

Greenwood, E. (1965) Attributes of a Profession. – Zald, M. (ed.) *Social Welfare Institutions*. Wiley, London.

Halmos, P. (1970) *The Personal Service Society*. Constable, London.

Huntington, J. (1981) *Social Work and General Medical Practice: Collaboration or Conflict*. George Allen and Unwin, London.

Jessup, G. (1991) *Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training*. The Falmer Press, London.

Jones, S.–Levi, M. (1983) The Police and the Majority: The Neglect of the Obvious. – *The Police Journal*. 41 (4)

Kolb, D.A. (1984) *Experiential Learning*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Yersey.

Neumann, W. (1979) Education Responses to the Concern for Proficiency. – Grant, G. et al. (eds.) *On Competence: A Critical Analysis of Competence – Based Reforms in Higher Education*. Jossey-Bass, San Francisco.

Parsons, T. (1951) *The Social System*. Routledge and Kegan Paul, London.
Pearson, H.T. (1984) Competence: A Normative Analysis. – Short, E.C. (ed.) *Competence: Inquiries into its Meaning and Acquisition in Educational Settings*. Lanham, University of America Press, New York – London.
Preston, B.–Walker, J.C. (1992) *Competency Based Standards in the Professions and Higher Education*. Centre for Research in Professional Education, University of Canberra.
Schön, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner*. Basic Books, New York.
Schön, D.A. (1987) *Educating the reflective Practitioner*. Jossey Bass, San Francisco.
Walker, J.C. (1992a) *The History and Philosophy of the Competency Movement in Australia*. Centre for Research in Professional Education, University of Canberra.
Walker, J.C. (1992b) *Standards and Partnerships in Teaching and Teacher Education: USA and UK Experience*. Centre for Research in Professional Education, University of Canberra.
Winter, R. (1991) *Competence and the Idea of Professionalism*. ASSET Programme Conference Paper, 1, Danbury Park, Chelmford.

TEREPGYAKORLATOK A SZAKMAI IDENTITÁS ALAKÍTÁSÁBAN[6]

BUDAI ISTVÁN

A tanulmány a szociális és közösségimunkás-képzés egyik fundamentálisnak tekinthető kérdésével, a szakmaiság, a szakmai identitás és a terepen folyó képzés összefüggéseivel foglalkozik. Arra kívánja felhívni a figyelmet, hogy milyen tapasztalatok, kutatások és törekvések szolgálják a terepen folyó minőségi képzést, milyen eredményeknek lehet őszintén örülni, másrészt, hogy milyen folyamatokkal, gyakorlattal, tendenciákkal szemben kellene határozottan kritikusnak és változtatásokra késznek lenni (*Budai és társai* 2006).

Mi legyen a képzés magvában?

Minden képzés alapkérdése az adott mesterség, foglalkozás, hivatás lényegéből történő kiindulás, azaz mik a szakmaiságot összetartó lényegek, elemek, erők. Miben kell nagyon szilárdnak lenni a szakembernek? A szociális szakmában és képzésben dolgozók nap, mint nap szembesülnek a szakmai identitás kérdésével, azaz hogy mit jelent, mit fejez ki a szociális és közösségi szakember önazonossága?

> „Az önazonosság, az identitás, azt a szakmai eszenciát, azt a szakmai belső magot jelenti, amitől ez a hivatás hivatássá válik. Az identitásnak köze van a tisztasághoz, tehát tisztán tudom, hogy mi vagyok, másrészt köze van a társadalmi elismertséghez, és mindez egy jól körülhatárolható egység a tudatomban…" (*Kersting* 1996, 27–29)

Ez így jó kiinduló pont lenne a szociális munka szakmai identitásának megragadásához, de:

> „…A szociális munka területén nagyon nehéz ezt az egységet világosan kidomborítani. Tulajdonképpen a szociális munka … vonatkozásában, eddigi történetében, sok lehetséges modellt kipróbáltunk, s egyik sem volt egészen megfelelő erre a szakmára … a szakemberek körében is … törékennyé vált az identitástudat … egy olyan nyitott identitásról beszélnek, amely a jövőre irányul és ami tulajdonképpen azt jelenti, hogy egy élet során az állandó tanulási folyamatban az identitás állandóan változik … hogy a szociális munkásnak nincsen világosan körülhatárolt szakmai önazonosság-tudata, de ez segítség lehet éppen azoknak a megtámogatásában, akik tőlünk kérnek támaszt és segítséget." (*Kersting* 1996, 27–29)

[6] A tanulmány eredetileg „20 év után…önkritikusan – avagy mit tesz a szociálismunkás-képzés a szakmai identitás alakításában" címmel jelent meg az Esély folyóirat 2010/ 4. számában (51–82. o.), ez annak rövidített, szerkesztett változata.

A fentiek mindkét oldala fontos. A szociális munka művelőinek mindennapi tevékenységük végzéséhez valóban határozottan szükségük van biztos pontokra, a tevékenység lényegéhez, valamilyen esszenciális maghoz, értékekhez való azonosulásra, ugyanakkor tisztában kell lenni a permanens változások ezt gyengítő, vagy éppen elbizonytalanító, megváltoztató erejével is. A Kersting idézet optimizmusát áthatja a jövőbe vetett hit, az állandó tanulás és megújulás nélkülözhetetlensége és az, hogy identitásbeli bizonytalanságaink érzete is hozzájárulhat a szolgáltatásokat igénybe vevők bizonytalanságainak megértéséhez és e szellemiségében a velük történő partneri munkához. Mások az igazodáshoz oly fontos biztosabb összetevőkre teszik a hangsúlyokat:

> „e szakma paradigmatikus nyitottsága ad esélyt arra, hogy nagyon sajátságos (és állandóan változó) történelmi és politikai összefüggésekkel foglalkozzék, miközben ugyanakkor törekednie kell egy bizonyos fokú egyetemlegességre, tudományos megbízhatóságra, szakmai autonómiára és morális felelősségre." (*Lorenz* 2001, 12)

Az identitáshoz igen szorosan közel áll az attitűd fogalma, azaz, hogy milyen értékrendszerű szellemi beállítottság, elméleti álláspont, modell alapján viselkedik, cselekszik a szociális munkás.

A változó társadalmi szükségleteknek megfelelően a szociális munka professzionalizálódása során az identitás kérdése közvetve, vagy közvetlenül mindig a szakmáról szóló gondolkodás középpontjában állt. Különféle társadalomfilozófiai megközelítések alapján a szociális munka lényegét Samuel Barnettől, Mary Richmond-on át Lena Dominelli-ig, vagy Walter Lorenz-ig sokan, sokféle módon értelmezték és határozták meg az adott társadalmi viszonyoknak megfelelően. Ilyen volt például az 1970-es években a Pritchard – Taylor-féle (1978) vigasztalás-változtatás-irányítás-társadalmi konfliktusok kezelése – lényeg négyese.

A különféle értelmezések alapján különböző rendszerezésekre és modellképzésekre került sor, ilyenek például Szabó (1999), Payne (2005), Howe (2008) és mások szociális munka áttekintésére vonatkozó rendszerezései. Mindezek szándéka többek között a gyakorlatban dolgozó szociális munkások tájékoztatása a szociális munka különböző felfogásairól és orientálásuk saját identitásuk alakítása érdekében.

Az elmúlt 20 évben Magyarországon a szakmabeliek széles köre manifesztáltan természetszerűen segítő identitásban gondolkodik, kérdés, hogy hányféle módon fejezhető ki ez, hányféle identitás van, ki-ki milyen megközelítésben miféle segítői identitást vall magáénak, mit tart gondolati-érzelmi eszenciának. A szociális munka rendszerezésére és tipizálására vonatkozó elméletek és modellek és az azok szerint történő gondolkodás még nem nagyon honosodott meg a hazai szakmai gyakorlatban, ezek túl távolinak és túl spekulatívnak tűntek és tűnnek a jelen ezernyi, szinte azonnal megoldandó gondja és baja közepette.

A bajok okaitól a felelős jobbításokig

Itt most nem vállalkozhatunk a különböző szociális munka felfogások teljes körű bemutatására, praktikus volta miatt viszont kiváló kiinduló szempont lehet a Karuza és társai (1982) által leírt modell, amely egyfelől a szociális problémák okai és megoldásaik alapján történő feltételezésekre és felelősségekre épül, másfelől a szociális munkás és a szolgáltatást igénybe vevők viszonyrendszerében gondolkodik, és ezek alapján tipizálja a szociális munkát. A szociális munkás és a szolgáltatást igénybe vevők közötti kapcsolatot alapvetően két szempont határozza meg: 1) Kik hibáztathatók a problémák meglétéért, kik a felelősök a problémák kialakulásáért? 2) Kik a felelősök a problémák megoldásáért? A két kérdést együttesen kezelve négyféle segítői viszony és attitűd különböztethető meg (1. táblázat).

1. táblázat

A felelősség meghatározásának következményei a szociális munkában

		Felelősség a problémák megoldása érdekében	
		Nagy	*Kicsi*
Felelősség a problémák kialakulásáért	*Nagy*	Erkölcsi	Felvilágosító
	Kicsi	Kompenzáló	Medikális

Forrás: Karuza és társai (1982) nyomán.

A *medikális szemléletű megközelítés* értelmében a bajba jutottak kevésbé okozták a bajokat, és a megoldás kulcsa sem lehet náluk, hanem vannak a szakemberek, akik ezt mindenkinél jobban tudják és omnipotens módon teszik is dolgukat. Következésképp a szolgáltatást igénybe vevők betegnek, hibásnak, elfuseráltnak, butának tekinthetik magukat (és sokszor a szakemberek is őket), és a beavatkozások során a szakember túlzott szerepe miatt nem sok dolog motiválja őket az önmaguk sorsa iránt érzett felelősségtudat erősödése érdekében. A modell hátránya, hogy a kliensek függőségét erősíti, az sem biztos, hogy a szociális munkások összes tudása és kompetenciája hosszabb távon jótékony hatású lehet, a szakmai felelősségüket pedig könnyen elveszíthetik.

Idehaza igen elterjedt a medikális szemléleten alapuló segítői identitás. A gyakran érzelmi alapokra („arra vagyok, hogy szeretettel segítsek és én ezt már nagyon is jól tudom csinálni…") támaszkodó és az apró-gyors eredmények elérését megcélzó („hamarabb megcsinálom, mint a kliens…") identitás lényegében paternalisztikus jellegű, elsősorban az aktivitásra képtelen szolgáltatást igénybe vevőknél járható, bár minimális aktivitás szinte mindegyikőjüknél elképzelhető. Kérdés: Mit lehet gondolni a túlsegítés-túlirányítás, a kliens helyett a szakemberi cselekvés okozta következményekről, a szolgáltatást igénybe vevők elbizonytalanodásáról, önállótlanságáról, amikor éppen az Ő elvesztett (irreleváns) tudását és kompetenciáit kellene újra előhozni, átfordítani, relevánssá tenni. Nagyon

alaposan célszerű tehát meggondolni, hogy milyen szolgáltatások során alkalmazható a medikális identitás (ld. még *Varsányi* 1996).

A *kompenzáló modell* szintén csak kevésbé hibáztatja a szolgáltatást igénybe vevőket a bajok meglétéért, mert azok okai e nézet szerint inkább strukturálisak. Ugyanakkor nagy felelősséget várnak el tőlük a problémák megoldásában. A pozitív szemléleten alapuló segítő folyamat mintegy kompenzálhatja, magabiztossá, megküzdővé teheti a klienseket, segítheti kapcsolatépítési, döntési, problémakezelő képességeik fejlődését. A szociális munkás itt is szakértő, de inkább a motiváló, „felrázó" szerepe dominál. Hátránya, ha a szolgáltatást igénybe vevők túlzottan kényszerítve érzik magukat a problémakezelés folyamatában, így a folyamat közbeni kudarcok – kellő ellenszer nélkül – jelentősen vissza vehetnek a már elért eredményekből.

A hazai szociális szakemberek és tereptanárok körében nem tekinthető tipikusnak a kompenzáló identitás. Azért, mert még ha a szociális munkások kevésbé hibáztatnák is a klienseket a bajok okai miatt, a szociális szakma hazai fejlődésének sajátosságai miatt és a szociálismunkás-képzések eddigi erőfeszítései ellenére az empowerment, a szolgáltatást igénybe vevők megküzdővé és képessé tevése nem tudott beivódni a szociális munkások értékrendjébe és kultúrájába. Így igen nehéz elérni a kliensek nagyobb felelősségvállalását a problémák kezelésében.

A *felvilágosító* megközelítés bár a klienseket tartja a bajok fő okozójának, és mivel most a bajban többnyire nem is urai önmaguknak, a felvilágosítást helyezi a folyamatok fókuszába, és kevésbé teszi őket felelőssé a helyzet javítása érdekében. Inkább a segítő szakember erejére támaszkodva remélhetők a pozitív változások. A szociális munkás preventív módon kíván a jövő felé tekinteni, modellként azt tudja mutatni, hogy a probléma kezelhető, hogy a bajban lévők megtanulhatják mi a helyes, és hogy később segítő kapcsolat hiányában is majd a maguk lábán állhatnak. E modell hátránya, hogy a szolgáltatást felhasználók sokszor bűnösöknek, ill. túlzottan a szociális munkás szakmai tekintélye alá rendeltnek érezhetik magukat. Miként a medikálisnál már látható volt, itt is túlértékelődhet a segítő szerepe.

A hazai, alapvetően kríziskezelő szociális szolgáltatásoktól objektív és szubjektív okoknál fogva sokszor távol áll a kliensek preventív modellkövetésre történő motiválása. Lehet-e beszélni a szociális munkás modell szerepéről akkor, hogyha – éppen a hibásság éreztetésével – nem tud bizalom kiépülni közte és a szolgáltatásokat igénybe vevők között éppen azért, mert a szolgáltatás a preventív segítés helyett elsősorban szankcionálást és a megbüntetést alkalmazza. Védelembe vételre és a gyerekek kiemelésére rugózik például, és a kliens számára pedig nem érzékelhető semmilyen együttérzés, gyermekjóléti támogatás a hatósági elemekkel is bíró gyermekvédelmi eljárás elkerülése érdekében. A szociális munkásoknál sokszor tapasztalható eszköztelenség sem eredményezhet hathatós felvilágosítást, modell-mutatást. A felvilágosító identitás sem tekinthető túl gyakorinak idehaza.

A negyedik segítői attitűd *morális* szemléletű, amely szerint, ha már lustaságuknál és önfejűségüktől fogva a kliensek a bajok fő okozói, akkor erkölcsi kötelességük is a bajok orvoslása. A jobbítás, az önmagukon segítés elsősorban az ő kötelességük és felelősségük, fő feladatuk úrrá lenni saját magukon. A szociális munkás szerepe itt elsősorban a feltételek megteremtése, az ösztönzés, az, hogy a klienseket emlékeztesse, hogy saját maguk okozták a problémát, így felelősségük megtalálniuk a megoldások kulcsait is.

A mai magyar társadalomban a hátrányos helyzetű településeken, térségekben, mélyszegénységben élő családok, a munkanélküliek, a romák vannak kikiáltva a bajok okozóinak, bűnbakoknak, ők a bűnös szegények. Számtalan eset, adat bizonyítja, hogy a szociális szakemberek jó része a bajok forrásaként csak a családot, az alkoholbeteg, bántalmazó apát nevezi meg, és nem értelmezi a problémákat tágabb dimenziókban, strukturálisan is. Úgy érzik, hogy az ő szakmai küszködésük szélmalomharc, és az igen erős társadalmi ellenszélben dolgozva sokszor azonosulni is tudnak a gyorsan terjedő bűnbakképző mechanizmussal is. Így a kliensek hibáztatásával, megbüntetésével épül föl választófal a szakemberek és közöttük, a bizalom megteremtése szinte lehetetlen, és sokszor csak a verbalitás szintjén deklarálódik fontossága. Az erőteljesen terjedő morális szemléletű identitás tekintetében kérdés: Milyen eredményeket lehet elérni kötelezettségi alapon? Mit kezdenek a kliensek az őket állandóan bűnösnek tekintett, őket hibáztató, regulázó, szankcionáló, büntető, kontrolláló segítőkkel? Lehet-e őket egyáltalán szolgáltatás igénybe vevőinek tekinteni? És mit lehet kezdeni egyes szolgáltatást felhasználók magára hagyásával „már más szolgáltatás hatókörébe kerültek, nekünk már nincs semmi dolgunk velük” alapon.

A Karuza és társai-féle modell a szociális munka gyakorlatának és az elméleti megfontolásoknak ötvözetét jelenti, a különböző jellegű segítő identitások és attitűdök eldöntése, vállalása szempontjából hasznos keretet ad. A szociális munka széles körű gyakorlatában a rendkívül heterogén motivációval, tapasztalattal és képzettséggel bíró szociális szakemberek között mindegyik segítő identitás, szemlélet él, hat. Akár úgy, hogy egy-egy szociális szolgáltatás egyik vagy másik modellben találja meg azt a szellemi lényeget, amivel azonosulni kíván, és ebben fejeződik ki az ott dolgozók identitása (pl. kompenzáló közösségi szociális munka adott településen, vagy adott vallási szellemiséggel dolgozó szolgáltatás stb.). Akár úgy, hogy egy szolgáltatásban alkalmazottak szakmai személyiségük alakulása következtében már eleve magukkal hoztak kialakult identitást(okat). Ez jó menedzsmenttel megsokszorozhatja egy-egy szolgáltatás erejét, hatékony lehet az egysíkúság, a rutin szerinti munkavégzés, sőt még az eszköztelenség ellen is, ugyanakkor jelentős konfliktusforrás lehet a „kinek az identitása a kívánatosabb, korszerűbb” alapon. Akár úgy, hogy egy-egy eset, beavatkozás, projekt egyszerre többféle identitás szellemében történő tevékenységet is elbír, sőt igényel (hátrányos helyzetű

településen, mélyszegénységben élőkkel, tartós betegekkel, munkanélküliekkel foglalkozás, alkohol betegek önsegítése stb.).

A fenti megközelítések tehát támpontokat adhatnak annak tisztázására, hogy egy-egy adott konkrét esetben, helyzetben, szolgáltatásban, klienscsoportban milyen identitással és attitűdökkel lehet eredményes beavatkozásokat végezni. Kérdés: miképpen alakul ki, változik, fejlődik a szociális munkások szakmai identitása, miképpen segít ennek alakulásához a terepen folyó képzés. Ennek fényében célszerű megvizsgálni, mit tett és tesz a szakmai szocializáció egyik, de kiemelkedő jelentőségű (és nem mindenható tényezőnek tekinthető) szakaszában a képzés. Miként kezeli magát a szakmai identitást, attitűdöket? Milyen eszenciális lényeg kerül a képzési folyamatok fókuszába? (*Budai* 2006).

Terápiás – fenntartói – emancipatórikus funkciók

Miután kevés a nemzetközi szaksajtóban megjelent kurrens témákkal foglalkozó szakanyag magyar fordítása, így a képző fórumokon sem került a viták középpontjába a szociális munka mibenlétére, alapértékeire, értelmezéseire és azok változásaira vonatkozó különböző felfogások és a szakmai identitás kérdése. Nem nagyon érintette meg a szakembereket például a Dominelli (1997) által, az állam és az állampolgár viszonya közvetítőjének értelmezett szociális munka sem, pedig kiváló támpontokat ad a szakmai identitás kérdésének jobb értelmezéséhez[7].

E szerint a szociális munka *terápiás, fenntartói és emancipatórikus funkciója és szellemisége* jelentheti a szakmaiság tekintetében az eligazodást és a vonatkoztatási pontokat az azonosulni kívánó szakember számára. A *terápiás* (vagy medikális) jellegű szociális munka felfogás szerint a kliens elsősorban a bajok előidézője, ezért elsősorban ráirányul a beavatkozás, amely magasfokú szakértői, technikai tudást: tanácsadást, terápiát igényel a szakembertől (ezért individualista jellegű), de nem alkalmazható sokféle felhasználói csoportnál, mint a munkanélkülieknél, a szegénységben élőknél, a lakhatási problémákkal küszködőknél. Látható, hogy az erős szakértelem tekintetében e felfogás találkozik a Karuza és társai-féle (1982) medikális modellel, de különbözik attól a problémák előidézésének kliensi felelősségében. Talán kimondható, hogy a terápiás jellegű szociális munka éppen a szakértelem kinyilváníthatósága szempontjából (hiszen így határozottan megragadható és érzékelhető a segítő tevékenység hatása) vált egyre vonzóbbá idehaza a szakemberek, a tereptanárok és a gyakornokok jó része számára.

A *fenntartói* felfogású szociális munka szerint a szociális problémák veszélyesek (lehetnek) a társadalomra, ezért a társadalmi harmónia érdekében, különböző kontrollokkal,

[7] A kérdéssel Kozma Judit foglalkozik részletesen disszertációjában. Publikálásra került: Kozma Judit (2007) A szociális munka professzionalizációja a jóléti államokban. *Kapocs*. 29. 2–19.

prevenciós, rehabilitációs programokkal az állam (a társadalom) elvárásait közvetíti az egyébként hibásnak tartott szolgáltatást igénybe vevők felé megelőzendő, csökkentendő a társadalmi konfliktusokat, ezért morális alapállása (változzanak meg a kliensek) sem elhanyagolható. Kérdés persze, hogy kinek az érdekéről szól ez: a társadalom valamennyi tagja, vagy inkább a felső-közép osztály érdekéről. A „tőke-munka békéjeként" leírt modell és identitás alapján itt is a szakember szakértelme dominál, ezért a Karuza-féle taxonómiát tekintve inkább a medikálishoz és a felvilágosítóhoz áll közel, de vannak találkozó pontjai az erkölcsi modellel is. Óvatosan megfogalmazható, hogy különösen az ezredforduló után kiteljesedő, ún. „jog-vezérelt" – hatósági – szociális munka miatt egyre inkább követett, igenelt identitássá vált ez a gyakorló szakemberek és tereptanárok többségében, és jó fogódzónak ígérkezett a nagyon is eszköztelen friss diplomások jó részénél, akik sokszor határozatlan motiváltságukból következően is szívesebben vállalják a kontrolláló szerepekkel való azonosulásokat.

A kritikai alapállású *emancipatórikus* megközelítés szerint miután a problémák oka alapvetően strukturális, így a szociális munka alapfunkciója az állampolgári jogok érvényesítése, a társadalmi kirekesztődés elleni küzdelem, a társadalmi szolidaritás és integráció elősegítése azok számára, akik ideiglenesen, vagy tartósan nem képesek elérni a többség számára elérhető javakat. Különböző csoportokkal, közösségekkel vállaljon szerepet a közvélemény formálásában, érvényesítésében, a társadalmi feltételek alakításában, befolyásolásában. A Karuza-féle rendszert tekintve leginkább a kompenzálóval kapcsolható össze. Visszatekintve, most úgy tűnik, hogy az e modell szerinti identitás az 1990-es évek kezdetén a mainál mintha lényegesen erősebb hatású lett volna, és ugyanakkor idővel a képzésben résztvevő gyakornokok csak kisebb csoportja tudott elköteleződni mellette.

Újra vissza az alapokhoz…

Az elmúlt jónéhány évben Magyarországon a jóléti állam krízise következtében a korábbiakhoz képest egyre nyilvánvalóbbá vált a szociális szolgáltatások diszfunkcionális működése, a jogszabályok szakmailag sokszor indokolatlan és főleg ad-hoc változásai és a mindennapi valóság közti ellentmondás. Az ezzel összefüggő viták különböző informális csatornákon, másrészt szakmai találkozókon, fórumokon, konferenciákon és a szociális szakma internetes levelező listáján kapnak teret[8]. Egyre inkább tapasztalható, hogy a szociális munkások és a tereptanárok egy jó része társadalmi valóság-ismereti hiányokkal

[8] Képzési vonatkozásban a legutóbbi időszakban például: SzocExpo 2009. november 12–13, Iskolaszövetség Sopron Konferenciája 2010. február 4–5, Szociális Szakmai Szövetség Küldöttgyűlése 2010. április 23, Szociális munka és társadalmi környezet konferencia, Szeged, 2010. május 20–21. Ld. különösen Bánfalvi István, Krémer Balázs, Lena Dominelli és Nagy Endre előadásait, hozzászólásait.

bír, egyedül, atomizáltan, magányosan (ld. egyszemélyes gyermekjóléti szolgálatok), túlzottan adminisztratív és bürokratikus, igen gyakran szinte kizárólagosan hatósági, vagy a „szociális rendőr" szerepekben működik, a szolgáltatások igénybe vevőit hibásnak, gyengének, betegnek, lehetetlennek és tehetetlennek tekintik (vö. Karuza erkölcsi identitás, Dominelli fenntartói funkció!). Ezért ők maguk sem nagyon hisznek saját tevékenységük hatékonyságában, vagy ha igen, akkor inkább „megnevelni", vagy „kigondozni" akarják a klienseket (vö. Karuza: medikális, felvilágosító identitás, Dominelli: terápiás, fenntartói funkció!).

Előtérbe kerültek a szociális munka segítő és a hatósági funkciójának, a hatékonyságnak, a minőségbiztosításnak, a szociális menedzsmentnek kérdései. A szociális törvény és a hozzá kapcsolódó jogszabályok igen gyakori módosítása pedig a „jog-vezérelt" szociális munka valóságát és mindenhatóságát vetíti elénk, egyeseknek kapaszkodóként, másoknak egyetlen igazodó pontnak, megint másoknak nyűgként. Ebben a helyzetben újra hangsúlyosabbá válnak a szociális munka öndefiniálásával, lényegével és társadalmi küldetésével összefüggő kérdések. Feltétlenül szükséges tehát az alapokhoz visszanyúlni. Ehhez Lorenz (2006) a szociális munka gyakorlatában és a (terepen folyó) képzésében érvényesülő három paradigma újragondolását kínálja: 1) megpróbálja a szolgáltatások igénybe vevőit az univerzálisan érvényesíthető, korrekt és jótékony hatású viselkedési formákhoz igazítani (ezek az elit rétegek normái, vö. Dominelli fenntartói funkció), 2) kulturálisan tradicionális jellegből kiindulva a képzés egyfajta kultúra közvetítő folyamat, 3) a szolgáltatást felhasználók autonómiájából kiindulva az önmegvalósítás és az életük feletti kontroll alapján idővel tudjanak magukkal mit kezdeni[9].

A szociális munka Globalis Alapelvekben (*A szociális munkás-képzés globális alapelvei* 2006) is hangsúlyozott alapvető értéke a szakember és a szolgáltatást igénybe vevők közötti kölcsönös bizalom, partnerség és együttműködés, amely során erőt adnak egymásnak (főleg a kliensnek), alapvetően figyelembe véve azt, hogy együtt elemezzék a helyzeteket, együtt állapítsák meg a szükségleteket és a problémákat. Ugyanakkor a szociális munkásnak szakértelme révén mégis vezérelnie kell a folyamatokat, és ez felveti a hatalmi viszonyok különböző megnyilvánulási formáit. A hatalom működéséhez, de a segítő és hatósági funkció áttekintéséhez kiváló szempontokat ad Tew (2009) rendszerezése. Az általa értelmezett keret szerint a hatalom – itt most a szociális munkás beavatkozása – egyfelől megnyithat, másfelől bezárhat lehetőségeket. A beavatkozások során kérdés, hogy a szociális munkástól a kliensek felé irányuló szakmai hatalom inkább produktivitást eredményező-e (szegények, munkanélküliek, romák, hajléktalanok segítése), védelmező-e (tartós betegek, idősek, bántalmazottak, áldozatok támogatása), vagy hatásos ellenőrző-korlátozó-e (a közös megállapodásokra és döntésekre való rendszeres visszatérés, pártfogói

[9] Walter Lorenznek „Történelemformálás: emlékezet és kortárs szakmai gyakorlat" címmel hangzott el előadása az IFSW Világkonferenciáján, Münchenben, 2006. július 31-én.

munka) jellegű lesz-e. Egy másik, az együttes erőt hangsúlyozó dimenzió értelmében a hatalom megosztása egyfelől kooperativitással elért eredményekben (vö. Karuza-féle kompenzáló modell) realizálható és mérhető, vagy másfelől a szakember egyes kliensekkel szövetkezve akarva, vagy akaratlanul mások kirekesztésére (például agresszív, bántalmazó apák figyelmen kívül hagyása a menekült anyákkal és gyerekeikkel való foglalkozás során) irányulhat. Igen gyakori kérdés, hogy a hatalom nélküliek segítése mikor és miként termelhet paternalizmust, mikor vált ki bezárkózást, ellenállást a kliensek részéről és akkor milyen segítő módszerekkel lehet tovább lépni. Tew modellje is jó fogódzó lehet a hazai terepképzésben dolgozóknak a „mi legyen a képző folyamat középpontjában" kérdés megválaszolásához.

A német szakirodalom és a hazai gyakorlat több szempontú elemzése alapján jut el Pataki (2006) a szakma professzionalizálódását végig kísérő kérdéshez, a segítő és a kontroll funkció, (identitás) kettősségéhez, dilemmájához: szociális szakmai környezet vs bürokratikus szervezeti (intézményi) környezet, azaz mi a szakmai és a bürokratikus identitás viszonya egymáshoz és miképpen hatnak ezek egymásra. Ráirányítja a figyelmet a hazai szociálismunkás-képzések által többnyire képviselt és közvetített segítői, másrészt a szakma gyakorlatában terjedő kontroll egymással szemben álló identitására, adott esetben egy-egy szakember önmagában meglévő dilemmájára, szerepkonfliktusára és identitászavarára (vö. *Lorenz* 2006, ld. még *Parlsoe* 1996).

Óvatosan megjegyzem: a fenti – és sok más fontos szakmai – kérdések valószínűleg nem állnak a képzési folyamatok fókuszában, sem az elméleti stúdiumokon, sem a terepgyakorlatokon. Hiszen az oktatóknak képessé kellene tenni magukat erre az eddig kevésbé begyakorolt feladatra, és egy sor új eszközre lenne szükségük a szakmai identitás értelmezéséhez (például a védelem és kooperáció során a kontroll funkciójára, és viszont a kontroll során a segítő funkcióra), önmagukkal és a diákokkal a dilemmákkal való megküzdéshez. A tereptanároknak pedig az elsősorban bürokratikus szervezeti keretek között, kontroll mechanizmusok szerint dolgozva igen nehéz saját helyzetükből önmagukat kirántva más értékrendbe, identitásba átlépni, átlényegülni, vagy plurális identitással működni (vö. fent *Tew* 2009)[10].

Összefoglalva

A hazai szociálismunkás-képzés 22 éve számtalan tapasztalatot adott a szociális szakmának és a képzésekbe bármilyen módon bekapcsolódott szakembereknek és a tereptanároknak. Mit jelent egy tradicionális (poroszos hagyományú) felsőoktatási

[10] Ld. még Pataki Éva: „A kettős mandátum: a szociális munka segítő és kontroll funkciójának érvényesülése a gyakorlatban" című előadását a „Szociális munka és társadalmi környezet" című konferencián 2010. május 20-án, Szegedi Tudományegyetem, Egészségtudományi és Szociális Képzési Kar, Szeged.

rendszerben felépíteni egy sok bizonytalansággal bíró, de modern szemléletű, problémaközpontú, gyakorlat orientált képzést. Érzékeljük, hogy a felsőoktatási dominánsan diszciplináris tér, szellemiség miképpen hat a képzésre, hogy a szakmai és akadémiai szempontok nem erősítik egymást. Tudjuk persze, hogy a szakma és a képzés fejlődése szoros kölcsönhatásban van egymással, annak összes előnyével és hátrányával, tudjuk, hogy miként gyengíti egymást terep és iskola. Látjuk, hogy milyen következményei vannak a gyakorlati szociális munka és az akadémiai képzés párhuzamosságának, a kétféle identitás közvetítésének. Látjuk a szociális munkával szemben megfogalmazódó újabb kihívásokat. Tudjuk, hogy szükségszerűen, vagy nem teljesen szükségszerűen igen sok időt, energiát használtunk fel a szervezeti keretek, formák kialakítására, változtatására, formálására. És tudjuk, hogy mindig termelődnek mindenre megoldást kínáló, de sok mindenre egyáltalán nem megoldásokat hozó alternatívák.

A tanulságok sok szempontú elemzése folyamatban van. Látható az is, hogy minél mélyebbre megyünk egyik-másik kérdés elemzésében, annál több bizonytalan pont tárul fel és egyre több feltételezéshez jutunk. Ezért a jövőben elengedhetetlenül fontosak és szükségesek lennének a szociális képzésre irányuló kutatások, újabb és újabb adatok gyűjtése és elemzése, képzési modellek kimunkálása és képzési kísérletek lefolytatása.

Kicsit ki kellene lépni és kívülről kellene rátekinteni jelen helyzetünkre. Megítélésem szerint alapkérdés, hogy milyen segítői paradigma, értékrend és identitás szerint kíván a szociálismunkás-képzés hosszabb távon tovább lépni Magyarországon. Hogy elfogadja-e és követi-e a nemzetközileg ma ismert legmodernebbnek tekintett – a kliensek autonómiáját és önrendelkezését preferáló – paradigmát, a radikálisabb színezetű, emancipatórikus szociális munka funkcióra való felkészítést. Ha igen, akkor képzők, alkalmazók, szociális szakemberek, intézmények, szervezetek összefogásával képesnek kell lenni a hazai képzési alapelvek kimunkálására, ahogy ez a 2000-es évek elején a nemzetközi szintéren a Szociális Munkások Nemzetközi Szövetsége (IFSW) és a Szociális Munkást Képző Iskolák Nemzetközi Egyesülete (IASSW) együttműködésével (igaz négy éves küzdelmes munka során) megtörtént (*A szociális munkás-képzés globális alapelvei* 2006). Az alapkérdések átgondolásához jó segítséget adhatnak a fentiekben bemutatott, a szociális munka tipizálására vonatkozó korábbi rendszerezések, másfelől az e tanulmányban is vázolt Karuza és társai-féle, segítői identitásra és attitűdökre vonatkozó tipizálás, a Dominelli-féle, állam és az állampolgár viszonya közvetítőjének értelmezett szociális munka funkcióiról szóló tipizálása, a Lorenz által értelmezett, szociális munkában használatos paradigmák, vagy a Tew-féle, a hatalmi viszonyok megnyilvánulási formáira vonatkozó leírás (2. táblázat).

A szociális munka lényegének határozott körvonalazása után, ahhoz viszonyítva célszerű beszélnünk minden más további kérdésről. Például, hogy miképpen lehet az értékeket,

attitűdöket, szakmaiságot, az identitás alakítását tanítani, de ez már átvezet egy másik igen fontos, ám máig úgyszintén kevésbé átbeszélt problémakör – képzés-metodika – világába.

2. táblázat

Segítői identitások, funkciók és paradigmák

Karuza és társai (1982)	*Dominelli (1997)*	*Lorenz (2006)*	*Tew (2009)*
Felelősség a problémák okaiban és megoldásában: • Kompenzáló • Erkölcsi • Felvilágosító • Medikális	Az állam és az állampolgár viszonyának közvetítője a szociális munkás: • Terápiás • Fenntartói • Emancipatórikus	A szociális munkában alkalmazott paradigmák: • Viselkedési normákhoz igazítás • Kultúra közvetítő • Autonómia, önmegvalósítás, életünk feletti kontroll	A hatalom gyakorlása alapján: 1) Produktív • Védelmező • Ellenőrző 2) Kooperatív • Eredményt termelő • Kirekesztő

Forrás: A szerző saját szerkesztése.

Irodalom

A szociális munkás-képzés globális alapelvei – Global Standards for Social Work Education and Training. (2006) Magyarországi Szociális Szakembereket Képző Iskolák és Oktatók Egyesülete (Iskolaszövetség), Budapest.

Budai I.–Csoba J.–Goldmann R. (2006) A szociális képzések magyarországi fejlődésének főbb állomásai. – *Esély*. 2. 49–70. o.

Dominelli, L. (1997) *Sociology for Social Work*. Macmillan Press Ltd., London.

Howe, D. (2008) *An Introduction to Social Work Theory*. Ashgate, Aldershot.

Karuza, J.–Sevon, M.A.–Rabinowitz, V.C.–Brickman, P. (1982) 'Attribution of responsibility by helpers and recipients.' – Wills, T.A. (ed.) *Basic Processes in Helping Relationships*. Academic Press, New York.

Katz K.–Bányai E. (szerk.) (2009) *Kortárs szociálismunka-elméletek, tereptanítás, szupervízió*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület – ELTE TáTK Szociális Munka és Szociálpolitikai Tanszéke, Budapest.

Kersting, J.H. (1996) A szociális és a pedagógus szakma azonosságai és különbségei. – Budai I.–Somorjai I.–Tordainé Vida K. (szerk.) (1996) *Szociális képzés európai szinten – hazai viszonyok között*. Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola – Széchenyi István Főiskola, Esztergom–Győr. 24–29. o.

Lorenz, W. (2001) 'Social Work in Europe – portrait of a diverse professional group'. – Hessle, S. (ed.) *International Standards Setting of Higher Social Work Education*. Stockholm University, Stockholm Studies of Social Work, Stockholm.

Lorenz, W. (2006) Történelemfelfogás: emlékezet és kortárs szakmai gyakorlat. – *Kapocs*. 26. 54–59. o.

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

Pataki É. (2006) Kettős mandátum: a kontroll és segítő funkció problematikája a szociális képzésekben. – Albert J. (szerk.) *Esélyek a szociális képzések megújulására*. Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola – Iskolaszövetség, Veszprém–Budapest. 99–110. o.

Payne, M. (2005) *Modern Social Work Theory*. Palgrave Macmillan, Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York.

Pritchard, C.–Taylor, R. (1978) *Social work: Reform or revolution?* Routledge & Kegan Paul, Henley and Boston, London.

Szabó L. (1999) *A szociális esetmunka kialakulása és elméleti hátterei*. Szociális Munka Alapítvány, Budapest.

Tew, J. (2009) A hatalom és a hatalom nélküliség értelmezése. – Katz K.–Bányai E. (szerk.) *Kortárs szociálismunka-elméletek, tereptanítás, szupervízió*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület – ELTE TáTK Szociális Munka és Szociálpolitikai Tanszéke, Budapest. 133–158. o.

Varsányi E. (1996) Önreflexió, személyesség és racionalitás. – *Esély*. 2. 117–128. o.

TEREPGYAKORLAT MINT TANULÁSIRÁNYÍTÁSI FOLYAMAT

SZEMLÉLETI ÉS METODIKAI KÉRDÉSEK A TEREPEN FOLYÓ KÉPZÉSBEN

BUDAI ISTVÁN

A tanulmány a szakirodalmi háttér és a szakmai tapasztalatok elemzése segítségével választ kíván adni arra, hogy milyen szemlélettel, milyen tanulásirányítási módszerekkel és stratégiákkal dolgozhat a szociális és közösségi terepgyakorlat vezetője, miképpen vértezheti fel a gyakornokokat a terepen folyó gyakornoki tanulás folyamatában leendő tevékenységük folytatására.

Sokszorosan összetett dologról van szó. Az alábbiak egyfelől a terepen folyó képzés teljességét, de főleg a korszerű tanulásirányítás szellemiségét érintik, s amely így vonatkozik a képzések filozófiájára (küldetésére), céljára, tartalmára, formáira, a képzésben szereplők közötti bonyolult viszonyrendszerre stb. Ebben a folyamatban a szociális és közösségi munka gyakorlatvezetője elsősorban segítő, támogató, facilitátor, tutor, mentor szerepekkel, a gyakornok pedig egyáltalán nem „csak" hallgató, hanem szakmai tudását, kompetenciáit fejlesztő aktív, cselekvő személyiség – tanuló, gyakornok, és főleg: leendő kolléga.

Pillanatkép a hazai terepképzésről

Mivel szembesülnek a felsőfokú szociális szakokon[11] tanuló gyakornokok a terepen, különösen az intenzív, összefüggő, szakmai (féléves) gyakorlaton? Köztudottan kevés oktatói, tereptanári és képzésvezetői vizsgálat, forrás, kvantitatív és kvalitatív elemzés és evidencia áll rendelkezésünkre a 22 éves képzésről és főleg a terepgyakorlatokról, inkább szakemberi tapasztalatok különböző halmazaival lehet számolni (*Stubs* 1996; *Szöllősi* 1997; *Szoboszlai* 1999; *Budai* 2001; 2004; 2010; *Tóth* 2006a; 2006b; *Kocsis* 2009; Háló folyóirat terepképzéssel foglalkozó tematikus száma: 2007 december). A dolgok állását jól mutatja egy korábbi országos felmérés adata: „A szociális képzésekben tanuló diákok 60%-a elégedett a képzésekkel" (*Mányai–Bass* 2006), vagy a másik, egy volt diák megnyilvánulásában: „…A gyakorlati munkához tanultaknak szinte csak 25%-át tudom hasznosítani…" (3Sz honlap).

[11] A korábbi szociális felsőfokú képzési rendszer főiskolai és egyetemi szakjairól, a Bologna rendszer megalapított és működő BA, MA alapszakjairól van/lehet szó (BA szakok: Szociális munka, Szociálpedagógia, MA szakok: Szociális munka, Szociálpolitika, Egészségügyi szociális munka, Közösségi és civil tanulmányok, Szociális munka – szociális gazdaság és a továbbiakban alapítandó újabb szakok). Szakirányú továbbképzési szakok is elindultak és ezek száma is növekvő.

Az iskolai-tantermi képzésben közvetített tudás, ismeretek, készségek-képességek, kompetenciák és értékek sokszor:

- lényeges ellentmondásban vannak a terepgyakorlatok során szerzett tapasztalatokkal, és viszont
- az intézményes keretek – kényszerek és lojalitások, a szakemberi túlterheltség és abból következő kiégettség, az eszköztelenség, tehetetlenség, a gyenge hatásfokú, vagy hatástalan eljárások, a minőségi szakértelem hiánya stb. miatt gyorsan eliminálódnak, kisiklanak, elvesztik lényegüket.

„…amit Te tanultál az iskolában, az gyönyörű, csak itt ezt a gyakorlatban nem lehet használni…" – mondja sokszor egy-egy tereptanár, intézményvezető, vagy „…a szociális szolgáltatásoknál nincsenek lendületben tartó, összegző, értékelő esetelemzések … mert nincs idő … ez egyfajta gondolkodáskényszer a képző intézményrendszer részéről a … terep felé…" – mondják az oktatók (*Budai* 2001, 42, 44).

A gyakornokok szembesülnek továbbá azzal, hogy a dominánsan esetmunkát jelentő és a kvázi kríziskezelő terepgyakorlat során sokszor áthatolhatatlan falaknak ütköznek, pedig a tanórákon tanult problémamegoldó-, vagy rendszerszemléletű modellek – a segítő folyamatok struktúrája – korábban biztos alapoknak bizonyultak – hiszen jól vizsgáztak belőle, most viszont – többek között a miatt is, hogy egy-egy tereptanár kolléga igen bonyolult esettel kínálja meg gyakornokát – e biztos keretnek tartott eljárások nem elegendőek és nem megfelelőek.

„…a régi rutinok nem épültek le, a rendszernek van egy tehetetlensége…" – mondta korábban egy képzésvezető, aktualitása ma még inkább időszerű (*Budai* 2001, 43). Nincs mindig nyílt, szakmai kommunikáció a mindennapi szakmai élet kitermelte tanulságos (olykor szakmailag kudarcos vagy fájdalmas) esetekről, a szolgáltatásokat igénybe vevők „kiilleszkedési karrierútjának" mélyreható okairól, összefüggéseiről, az ellehetetlenülésükkel járó túlélési stratégiákról, vagy a megtanult tehetetlenségükről (ld. napszámban dolgozás, csicskáztatás elviselése). Nem mindig tudunk őszintén beszélni a gyakornokokkal a „szociális botrányokról": például az intézményi ellátás igénybevételének és a különböző védelembe vételek visszásságairól, a bántalmazottak támogatásáról, a lakás maffiákkal és uzsorásokkal szembeni tehetetlenségről, vagy éppen a szociális ellátórendszer egészének, egy-egy szociális intézmény működési zavarairól, diszfunkcióiról, tehetetlenségeiről stb.

Nemzetközi tendenciák

Nemzetközi szakmai összefogással időközben elkészültek a szociális képzések globális alapelvei. A szociális képzések továbbfejlesztéséhez mindenképp irányadónak tekinthető a

Szociális Munkások Nemzetközi Szövetségének (IFSW) és a Szociális Munkást Képző Iskolák Nemzetközi Egyesületének (IASSW) a szakmai elvárások és a szociálismunkás-képzés összhangjára vonatkozó tevékenysége, mind a két nagy múltú szervezet példás együttműködése. És maga e folyamat végterméke, a *Global Standards for Social Work Education and Training* (továbbiakban Globális Alapelvek), amelyet a két világszervezet közös világkonferenciáján, 2004 októberében Adelaide-ben fogadott el. Az alapelveknek ugyan nincs normatív funkciója, tehát nem minimum sztenderdekről van szó, hanem elsősorban képzések és a terepképzések fejlesztési elvárásait és irányelveit foglalják magukban, amelyek teljesítésével lehet eljutni a szociális munka és szociálismunkás-képzés magasabb szintű minőségi állapotához (hazai változatban ld. *A szociális munkás-képzés globális alapelvei* 2006).

A dokumentum bemutatja és érzékelteti a szakmát és képzését érintő legfontosabb kérdéseket és összefüggéseket, így: a szociális munka új definícióját; a szociális munka alapvető céljait, funkcióit; az alapelvek rendszerezését: képzési célok és kimenetek, tantervek, gyakorlatok, tanárok, diákok, a képzés irányítása, értékek; az alapelvek kifejlesztésének folyamatát; a dokumentum használatát, továbbá értelmező, kiegészítő megjegyzéseket.

A dokumentum jelentőségét és korszakosságát jól kifejezik az alábbiak:

- az alapelvek 4–6 évnyi, egyeztetésekre, egyezkedésekre, kompromisszumokra, konszenzusokra épülő munka folyamatának az eredménye, modell-értékűségéhez nem fér kétség
- a dokumentum a szociális szakmában és képzésében egyetemlegességet, globalitást (szakmai értékrendet, identitást, kereteket) manifesztál
- az egységes szakmai szemléletet kifejező alapelvek alapján megfogalmazott célok elérésére lehet törekedni
- viszonyítási és kiinduló pont lehet a nemzeti alapelvek kidolgozásához.

A dokumentum kísérletet tesz a 21. század eleji társadalmi kihívásoknak megfelelő szociális munka definíciójára[12]:

> „A professzionális szociális munka elősegíti a társadalmi változásokat, a probléma megoldásokat az emberi kapcsolatokban, valamint segíti az empowerment-et; az emberek felszabadítását a jólét fokozása érdekében. Az emberi viselkedésről és a társadalmi rendszerekről szóló elméletek felhasználásával a szociális munka azokon a pontokon avatkozik be, ahol az emberek egymással és társadalmi környezetükkel kerülnek kapcsolatba. Az emberi jogok és a szociális igazságosság alapvető fontosságúak a szociális munkában".

[12] Az első definíciót Montrealban 2000-ben, a „végsőt" Adelaide-ben 2004-ben fogadták el, de az International Federation of Social Work (IFSW) világkonferenciája 2006-ban is foglalkozott a definíció világban végbement társadalmi változások alapján történő pontosításának kérdésével. Különböző szakmai körökben ez ma és a jövőben is sztenderd téma.

Az Alapelvekben meghatározott célok szerint a szociális munka nélkülözhetetlen funkciói tehát az alábbiak: fejlesztés, védelem, bátorítás, megelőzés, képviselet, beavatkozás, megerősítés, előmozdítás, foglalkozás, megalkotás – megvalósítás, kiállás (a kliensek érdekében), elősegítés, kontrollálás (a kliensek és környezetük érdekében).

A szociális munka definíciója alapvetően kifejezi, hogy *a szociális munka elméleti háttérrel, tudományos kutatásokkal és a gyakorlatban közvetlenül alkalmazható tudással* kell, hogy működjék. A definícióból levezetve a Globális Alapelvekben megfogalmazott képzési célok a szociális munka valamennyi területére, formájára értendők.

A dokumentum maga is, és a nemzetközi praxisban a szociális munka elméletével foglalkozó számos kutató, szerző is alapvetően meghaladandónak tekinti az ún. tradicionális terápiás (individuális, instrumentális, szűken pszichologizáló, mentálhigiénés) jellegű szociális munkát. Azt a szemléletet, hogy főleg a szolgáltatásokat igénybe vevők (egyének, családok, csoportok, közösségek) maguk a bajok és problémák okozói. Hogy alapvetően a bajba jutottak maguk tegyenek önmaguk sorsának jobbra fordításában (idővel jussanak el az öngondoskodás szintjére) és ebben támogassák őket tanácsadással, terápiákkal és más eljárásokkal a szociális munkás. Meggondolandónak tekinthető persze az a szemlélet is, hogy mennyiben tartható fent a szociális munka történetileg kialakult mandátuma, azaz, hogy miután a szociális problémák veszélyesek a társadalomra, így a szociális munka lényegében prevenciókkal, rehabilitációval tolmácsolja a társadalom elvárásait a szolgáltatások felhasználói felé, csökkentendő ezzel a szociális feszültségeket és a társadalmi konfliktusokat (*Dominelli* 1997; *Lorenz* 2006).

A Globális Alapelvek elsősorban a szociális munka ún. „emancipatórikus" jellegét hangsúlyozzák és erősítik azon az alapon, hogy a szociális problémák okai alapvetően társadalmi gyökerűek, strukturális jellegűek. És azon az alapon, hogy a túlgondoskodó, paternalista attitűd (állam) nem nyújt hosszabb távon megoldásokat, sőt passzívvá és a cselekvésen kívülivé teszi a szolgáltatásokat igénybe vevőket. Következésképp a mai kor, a globalizálódott világ kihívásainak megfelelni kívánó, korszerű felfogású szociális munka alapvetően emelje fel és emancipálja a szociális szükséghelyzetben lévő egyéneket, családokat, csoportokat és közösségeket. Szóljon a társadalmi kirekesztődés ellen, segítse elő a társadalmi szolidaritást, motiválja és katalizálja a változásokat és integrációkat, hívja fel a közvélemény figyelmét a társadalmi igazságtalanságokra és egyenlőtlenségekre, azaz lépjen egyféle emberjogi szakmává válás felé is (*Németh* 2004; *Kozma* 2007).

Ilyen összefüggésben kerül a dokumentum és ezzel együtt szakmai figyelmünk fókuszába az empowerment, azaz a függőség és a tehetetlenség állapotából a fejlődés, a kiteljesedés, a hatni tudás állapota felé vezető útra és folyamatra. Az emberi életsors és viselkedés irányításához szükséges képességek, az eredményes döntések és cselekvések megtanulása, az autonómia és az érdekérvényesítő képesség fejlődése, visszanyerése, a diszkrimináció

elleni társadalmi igényesség fokozása, a közösségi szolidaritás és részvétel, az egyén és a közösség közötti felelősség megoszlása, a másokért való tevés.

Mire vállalkozzék a terepgyakorlat?

Szaktudás – szakmai kompetenciák

Célszerű kiindulni a két legáltalánosabb kifejezésből; a szakmai tudásból és a szakmai kompetenciákból. Minden képzésben alapvető kérdés, hogy milyen szakmai tudás közvetítésére, alakítására, fejlesztésére hivatottak a tereképzésben közreműködő ágensek, intézmények, szervezet és maguk a tereptanárok.

A szociálismunka-tudás strukturálásához jó segítséget kínál Rolfe (1998) megközelítése és rendszerezése (1. táblázat).

1. táblázat

A szociálismunka-tudás (egyfajta) strukturálása

	Elméleti „mi" tudás	*Gyakorlati „hogyan" tudás*
Tudományos ismeretek	1. A dolgokról való tudás, amelyet könyvekből, folyóiratokból, médiákból és az előadásokon, szemináriumokon, konferenciákon stb. lehet megszerezni	2. A dolgok, amelyeket könyvek információi, instrukciók, megfigyelések, folyamatok követése alapján tud megcsinálni
Tapasztalati tudás	3. A dolgokról való tudás, amelyeket saját tapasztalatból, vagy egyéni kidolgozó munka során lehet megszerezni	4. A dolgok, amelyeket a tanulási folyamatban részt vevő személy saját tapasztalati bázisára építve önállóan képes megcsinálni
Személyes tudás	5. A különleges helyzetekre, vagy személyekre (beleértve a tanulási folyamatban részt vevő személyét) vonatkozó tudás, amelyet a személyes tapasztalatok, vagy kidolgozó-konstruáló munkák során lehet elsajátítani	6. A dolgok, amelyeket sajátos helyzetekben és személyekkel (beleértve a tanulási folyamatban részt vevő személy) meg tud valósítani (csinálni)

Forrás: Rolfe (1998) összeállítása nyomán.

Az eredetileg ápoló-képzésben használt konstrukció nem csupán a „mi" (tartalom) és a „hogyan" (know-how) tudás különbségtételére teszi a hangsúlyt, hanem arra is, hogy a dolgok „megcsinálásával", azaz a szociális problémák kezelésével, megoldásával szerezhetők újabb és jelentős tudások, különös jelentőséget tulajdonítva a tapasztalatok által megszerzett tudásnak. Ismeretes viszont, hogy a hazai szociálismunkás-képzésekben ma

még kevésbé van gyakorlata a tapasztalati alapú tudás-szerzésnek. Jól látható a táblázatból, hogy a szaktudás megszerzése hosszú (az alapképzésen jóval túlmutató, 8–12 éves) folyamatnak tekinthető, és amelynek csak egy igen rövid időszakát jelenti maga a képzés, vagy az első diploma megszerzésére irányuló képzés.

A szociálismunka-tudást leíró, elemző szakemberek számára igen fontos kritérium, vezérfonal lehet, hogy milyen tudásokat kell és lehet közvetíteni az alapképzésekben, pl. a tudományos ismereteket a hagyományosabb képzési formák, vagy önálló kidolgozó-tervező munka során (ld. 1. és 3. mező).

A tapasztalati tudások egy jó részét pedig a szakmai terepgyakorlatok, azok elemző szemináriumai során. A képzésben tehát jelentős terepet kell adni az instrukciók és megfigyelések alapján történő önálló, gyakornoki tevékenységre („megcsinálásokra") (ld. 2. és 4. mező). Látható továbbá, hogy a személyes tudások megszerzésének időszaka és tere döntően maga a munkavégző tevékenység és a szakmai továbbképzés lesz, az alap- és mesterszak (BA és MA) diplomája ehhez még nem elegendő (ld. 5. és 6. mező).

Az e fajta tudás strukturálás nem csupán a különböző tudás elemek egymástól való megkülönböztetését jelenti, hanem azok összekötését is egymással. A könyvekből és a szemináriumokon megszerzett ismeretek és azon ismeretek birtokában megcsináltak együtt képeznek jelentős tudásokat, pl. egy, a képzés során megvalósított és egyúttal jószolgálati projekt kivitelezése releváns elméleti „mi" és gyakorlati „hogyan" tudásokat eredményez a gyakornokokban. A családlátogatás fortélyait sem lehet elsajátítani csak könyvekből és információkból, az összes sikerével és kudarcával együtt alapvetően szükség van a saját megélt tapasztalatra. Ha a családgondozóval együtt történő családlátogatáson a gyakornok lényegében „csak" hospitál, így a felelősség nem az övé, itt elsősorban „mi" tudásra tesz szert (ld. 3. mező), ha pedig önállóan, „teljes" felelősséggel végzi a látogatást, akkor „hogyan" tudásra tesz szert (ld. 4. mező), de a kettő együtt válik biztos tudássá[13].

Az elmélet versus gyakorlat álvitája

Fenti megközelítéseket és a kialakult hazai gyakorlatot ismerve célszerű érinteni a terepeken folyó képzés igen fontos – gyakorlati/szakmai tudás/kompetenciák és/vagy akadémiai/kutatási bölcsesség – dilemmáját.

A hazai szociális felsőfokú képzések kezdeteitől (1989-től) a képzés mindennapi gyakorlatában jelen volt/van – mint, ahogy ez jelen van minden gyakorlatorientált szakmára

[13] A kompetencia-alapú képzés megközelítés kérdéseivel e tanulmányban nem foglalkozunk. Részletesen ld. Budai István – Kozma Judit: „A kompetencia-alapú közösségfejlesztő képzés elé" című tanulmányát, amely rövidesen megjelenik a TÁMOP 5.4.4. C. Útitársak projekt „Együttműködés a közösségi munkában" kiadványában (tanulmány jelenleg hozzáférhető a projekt honlapján: http://uni.sze.hu Petz Lajos Egészségügyi és Szocális Intézet, Szociális Munka Tanszék link-je).

való felkészítésben – az ún. elmélet és gyakorlat közötti, sokszor áthidalhatatlan különbség és ellentmondás. Igen sokszor feloldhatatlan problémákat jelentve a képző stáboknak, képzés vezetőknek, terepkoordinátoroknak, „elméleti tantárgyakat" oktatóknak és tereptanároknak, nemkülönben a gyakornok diákoknak.

„…a terepen dolgozók sokszor negatívan ítélik meg a képzést, a szociális munka tanárait…"
„…a képzés nagy problémája, hogy nincs integráció az elmélet és a gyakorlat között … jobban figyelembe kellene venni a mai magyar társadalom változásait…"
„…a képzés tegyen képessé integrált gondolkodásra…"
„…az akadémiai ismeretek és a gyakorlathoz elengedhetetlenül fontos készségek között kell az egyensúlyt megcélozni" –

mondják oktatók és tereptanárok egyaránt (*Budai* 2001, 48, 64, 73, 78).

Sajnos a képzések hivatalos és szakmai szervezetek által történő akkreditációja máig nem érvényesíti a képzések gyakorlat-orientáltságából adódó elemi követelményeket, illetve az elmélet-gyakorlat integrációját szorgalmazó követelményeket.

A hazai helyzetből kilépve az akadémiai és a szakmai képzés összevetése tekintetében a felnőttoktatásra vonatkozó kutatásukban igen érdekes megállapításra jutott Cohen és Hull (1994, 45–46). Már dolgozatuk címe is kettősséget jelez: „Szakmai tréningek vagy akadémiai képzés – egy általános probléma". A több kérdéskörre kiterjedő vizsgálat egyik kiindulópontja volt, hogy az akadémiai szférában és az elméleti képzés során nehéz használni a gyakorlat tapasztalatait. Megállapították: jelentős különbségek tapasztalhatók az akadémiai és a szakmai képzés között: Amíg az akadémiai (iskolai) képzés elsősorban elméleti ismereteket nyújt, így elsősorban a kritikai elemzésben és a kutatás módszertani tudásban fejleszti a diákokat/gyakornokokat, addig a szakmai képzés elsősorban a gyakorlatban alkalmazható (pl. könyvtárhasználat, információs technológiák használata, rövidebb – riport – és terjedelmesebb – esszé – írás stb.) készségek és képességek fejlesztésére irányul (*Cohen–Hull* 1994, 45–46). A túlzott prakticizmus veszélye idehaza is fennáll, hiszen a diákok általában nem igénylik tanáraiktól a szociális munka különböző elméleteit.

Dominelli (1997) egyértelműen az elmélet-gyakorlat intellektuális és érzelmi vonatkozásokban történő integrációjának nélkülözhetetlenségére hívja fel a figyelmet. Szerinte olyan képző folyamat tekinthető eredményesnek, melynek során a képzés résztvevői megértik, hogy az elmélet a tudás gyakorlati kiterjesztéséhez ad információkat, azaz, amit a gyakorlatban csinálnak a szakemberek és a diákok, az konzisztens kell, hogy legyen elméleti alapjaikkal. Az integrációs szempont fontossága miatt az elmélet-gyakorlat közti különbségtétel szerinte ilyen értelemben hamisnak tekinthető.

Figyelemre méltó England (1986) megállapítása is, miszerint a diákok általában nem önmagában az elmélet ellen tiltakoznak, hanem gyakorlati tevékenységükhöz kívánnak releváns elméletet használni: „A szociális munkás képzésben résztvevők tapasztalata, hogy

egész sor elmélet elsajátítását kívánják a diákoktól anélkül, hogy megfelelő figyelmet fordítanának azok hasznosíthatóságára, értelmezésére és integrációjára." (*England* 1986, 96). Fisher (1997) szerint már látni azt az újabb tendenciát is, miszerint a kizárólag készségek, képességek alapján, a „csak" mechanikus módon praktizálók is egyre inkább felismerik a szociális munka akadémiai tudásának (és a szolgáltatást felhasználók tudásának is) jelentőségét.

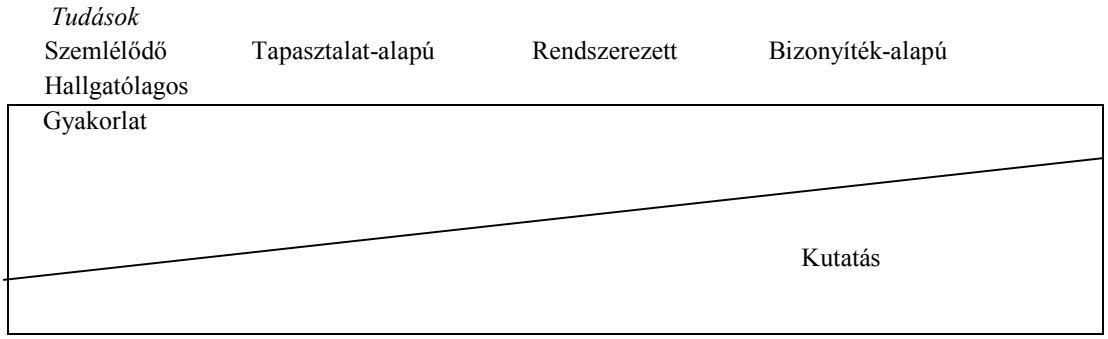
Igencsak előre mutató Taylor ajánlása is a Dominelli és England által felvetettekre:

> „…nem elégséges a diákokat 'csak' a gyakorlati tudásra képezni, hanem ismereteiket használniuk is kell tudni a gyakorlatban. A diákoknak képesnek kell lenniük a gyakorlatban való gondolkodásra és cselekvésre. Ahogy a képzés során megküzdenek az új és előre nem látható szituációkban, úgy majd szociális munkásként kell képesnek lenniük kritikai reflektív ítéletek és döntések meghozatalára…" (Taylor 1996, 53)

Szakmai körökben közhelyként használt kifejezés szerint az elmélet gyakorlat nélkül üres, a gyakorlat elmélet nélkül vak. Az elmélet-gyakorlat polémiához fontos megközelítésnek tekinthető a svéd Johnsson és Svensson (2005) megközelítése, ők a gyakorlat elméletéről és a tudományos elméletről beszélnek. Szerintük a szociális és közösségi munkások, illetve a kutatók másképpen értelmezik és kezelik az elméletet. A gyakorlatban dolgozók szerint létezik egy elmélet, amely „csupán" *a jelenségek rendszerezésére és magyarázatára irányul* és a gyakorlattól elrugaszkodott feltevéseken alapul, továbbá létezik egy, a *gyakorlat tapasztalataiból származtatott elmélet* is, amely lényegesebben elfogadhatóbb számukra. Így az elmélet-gyakorlat közti szakadék még mélyebbnek tűnik. Érdemes itt egy pillantást vetni a gyakorlatok és az elméletek által szerezhető tudás egyes összefüggéseire (1. ábra).

1. ábra

A tudás sokarcúsága



Forrás: Johnsson–Svensson (2005, 428) ábrája nyomán.

A szerzők a szociális munkát egy, a gyakorlat és a tudomány közös arénájában megjelenő sokarcú tudásnak értelmezik. A „szemlélődő-hallgatólagos" kifejezés ebben az összefüggésben a szociális (és közösségi) munkások know-how, vagy ösztönös, improvizatív, intuitív, a pillanatnyi megoldásra vonatkozó, konzekvenciók nélküli tudását

jelenítik meg a rendszerben. A tevékenységek során szerzett tapasztalatok, elért eredmények szavakba foglalhatók, megmagyarázhatók, amelyeket bármelyik szociális munkás elmondhat, ill. más helyzetekben is alkalmazhat, leegyszerűsítve ezek tekinthetők a „tapasztalat-alapú tudásnak". A tevékenység több szempont alapján, többféle módon történő elemzése és rendszerezése során lehet eljutni a „rendszerezett tudás"-hoz, amelyben már lényegesen több a tudományos és kevesebb a gyakorlati elem. Az „evidenciákon (bizonyítékon)-alapuló tudás" – a metodológiai szempontokat figyelembe véve – alapvetően a kutatások eredményeképpen írható le, azaz, hogy a gyakorlat a tudományos ismeretek talajáról nőjön ki, ami másfelől persze korlátozó jellegű is, hiszen így evidencia-alapú szociális és közösségi munka csak a tesztelhető és rutinszerű gyakorlatra korlátozódik. Az 1. ábrából jól látható, hogy a különböző tudások a gyakorlat és a kutatás során egyaránt alakíthatók, fejleszthetők és elsajátíthatók, a különbség ezek arányában van: a szemlélődő-hallgatólagos tudáshoz elsősorban gyakorlat során lehet jutni, a bizonyítékon-alapulóhoz pedig elsősorban kutató tevékenység során. Viszont minden tudás a tapasztalatból kell, hogy kiinduljon, és így az elméleti szinteken is nélkülözhetetlen a tapasztalati bázis.

A szakmára közvetlenül előkészítő szociális és közösségi munkás képzésben, az akadémiai és a szakmai, továbbá az elméleti és gyakorlati képzés szoros kölcsönhatásban kell legyen egymással, az ún. akadémiai szférának alapvetően szüksége van a gyakorlatra, és viszont: a praktikumnak pedig éppen a gyakorlat által „kitermelt" elméleti fogódzókra, szempontokra, rendszerekre stb. Nem tekinthető szerencsésnek tehát a képzés akadémiai (elméleti) és szakmai (gyakorlati) formában történő merev megkülönböztetése, szétválasztása. Igazából itt egy jól hangzó, sokszor jól eladható ál-dilemmáról van szó, amely adott esetben inkább védekezésnek, vagy szakmai bizonytalanságnak tekinthető.

A vázolt (vélt, ál) dilemma feloldásához a legcélravezetőbb út a nem kizárólagosságra való törekvés; a „vagy-vagy" helyett az „és" megközelítéssel több eredményhez lehet jutni. Kimondható, hogy a jelen társadalmi-szociális változásaival való szembe nézéssel és helytállással, a szociális és közösségi szolgáltatási koncepciók kidolgozásában, megvalósításában való alkotó közreműködéssel, a gyakorlatok képzésekbe történő szervesülésével lehet eljutnunk *a szociális és közösségi munka tudományos státuszának megalapozásához. Ez pedig alapvető szakmafejlődési érdek*.

Mit ad az iskola és mit a terep?

A képzések fejlesztésével foglalkozó szakembereknek, vezetőknek, oktatóknak és tereptanároknak tehát alaposan újra végig kell gondolni, hogy mi az, amit funkciójából következően elsősorban és döntően az iskola tud nyújtani (elméleti ismeretek alapozása, kritikai gondolkodásra tanítás, vizsgálatokra, elemzésekre való felkészítés, integrációk kialakítása, stb.). És mi az, amit elsősorban vagy csak a terepen, az indukciós bázison (a

„szociális valóság” saját élményen történő megtapasztalása, koncepciók kipróbálása konkrét gyakorlati helyzetekben, „szociális és közösségi képességek, kompetenciák” fejlesztése, a tevékenység elemzése stb. – azaz nem csupán szűken véve az elméleti ismeretek gyakorlatban történő kipróbálása!) lehet megtanulni. És mi az, aminek tanulásához mindkettőre szükség van? Ennek átgondolásában segít a 2. táblázat.

Az elhatárolások és meghatározások természetesen nem lehetnek pontosak, és – minden ilyen felosztás – kicsit mesterséges. De felhívja a figyelmet, hogy a szociális és közösségi munkára történő képzésekben nem lehet és nem szabad a tanteremben és a terepeken folyó tanulásirányítást bármilyen ok miatt szétválasztani. A célok, funkciók igen bonyolult módon, különböző kombinációkban testesülnek meg a mindennapok során.

2. táblázat

A tanteremben és a terepen folyó képzés funkciói

Tantermi képzés mibenléte	*Terepgyakorlatok mibenléte*
A tudás hosszabb távra történő megszerzése, alkalmazásának biztosítása: vizsgálatok, elemzések, absztrakciók, összefüggések megértése, meglátása, kritikus gondolkodás fejlesztése	A mára és a közeli jövőre, azaz a mindennapi gyakorlat konkrét tennivalóinak elvégzésére való felkészülés
Attitűdök, viszonyrendszer, értékek, identitás, hivatástudat alakítása	Módszerek, technikák, készségek, képességek fejlesztése, értékek, identitás, hivatástudat alakítása

Forrás: A szerző saját szerkesztése.

A terepgyakorlatok fejlesztése

Fentiek alapján a terepgyakorlatok fejlesztése három – szakmai, strukturális és metodikai – megközelítésben képzelhető el.

Szakmai megközelítésben a terepgyakorlatok igen fontos feladata, hogy a gyakornokok saját maguk is képesek legyenek az öngondoskodás képességétől eljutni az „empowerment állapotába”, hiszen neki, mint leendő szociális és közösségi munkásnak a „képes és kompetens vagyok képét, modelljét” kell mutatnia a szolgáltatásokat igénybe vevők körében. Ennek érdekében a terepen folyó képzéseknek egyfelől *evidencia* (kipróbált, bizonyított) *alapú* felkészítésnek kell lenniük, azaz a már jól működő technikákat, módszereket kell elsajátítani a gyakornokoknak, másfelől *kompetencia alapúnak* kell lenniük, azaz az legyen a *fő kérdés, hogy mire képes, és mit tud megcsinálni, mint gyakornok, és rövidesen, mint szakember* (vö. kompetencia-alapú képzés).

A kompetencia-alapú szemlélet többek között az alábbiakat fejezi ki:

- elköteleződést és szilárd értékrendet a közösségek és tagjainak sorsa, fejlődése érdekében
- nyílt, hiteles kommunikáció folytatását
- a közösségek, családok, csoportok és egyének szükségleteinek felmérését, ezek szociális és társadalmi kontextusba helyezését, elemzését
- tudományos, metodikai és gyakorlati alapozottsággal a pozitív változtatásokhoz való tervezést, a közösségek és tagjainak képessé tevését
- a szociális szolgáltatásokat igénybe vevő egyénekkel, családokkal, csoportokkal és közösségekkel, szakmabeli kollégákkal és más szakmabeliekkel való együttműködést
- a szakember tudásának, kompetenciáinak permanens minőségi fejlesztését,

ahogy a fentieket a Globális Alapelvek 3.5. pontja is méltán szorgalmazza:

> „Elengedhetetlen annak biztosítása, hogy a tanterv segítsen a diákoknak a kritikai gondolkodás képességeinek kifejlesztésében, a tudományos attitűd kialakításában, az érvelésben. Elősegíti a nyíltságot az új élmények befogadására, az új paradigmák elfogadására, és hozzájárul az életen át tartó tanulás melletti elköteleződéshez."

A hazai szakok képzési és kimeneti követelményei megkísérlik a kompetencia-alapú szellemiséget bevinni a képzés gyakorlatába, ennek formalitásairól sokszor szó van a képző szakemberek körében. Köztudott, hogy a képzésben elért minőség – megszerzett kompetenciák hasznossága – általában igen csekély módon mutatható ki a végzősök körében, így a szociálismunkás-képzések gyakornokai körében is. A szociális és közösségi munka céljaiból és funkcióiból kiindulva minden képző intézménynek sort kell keríteni a szociális és közösségi munkás képzésekben kialakítandó, fejlesztendő kompetenciák meghatározására, strukturálására, úgy, hogy ebben a folyamatban paritásos alapon részt vegyenek és alkotó szerepet kapjanak a képző szakembereken kívül a munkaadók, tereptanárok és a végzősök, és már végzett, kezdő szakemberek is.

A *strukturális* megközelítést a Globális Alapelvek 3.2. pontja célozza meg.

> „Legyenek világos tervek a képzési program elméleti és gyakorlati alkotóelemeinek szervezése, megvalósítása és kiértékelése terén."

Erre két válasz lehet. A terepgyakorlatok egészének rendszerszemléletű értelmezése és kezelése: az egyes gyakorlatok helyének, szerepének, egymásra építettségének elérésével, a képzési folyamat fokozatosságával, az egyes elemek (képzési formák) egymással és a képzések céljával, funkciójával történő relevanciájának megteremtésével (*Woods* 1990).

A másik válasz: a tantermi és a terepképzés közötti határok feloldása, átjárása (egyfajta Schengen!), amely jól érvényesíthető például a *probléma-alapú tanulás* (problem based

learning) során. Ennek értelmében a képzési folyamat fókuszában a valós és időszerű társadalmi és szociális problémák állnak, valamint ezeknek aktív, intenzív vizsgálata, megértése, megoldása (idővel egyre gyakrabban) saját maguk – a gyakornokok – irányításával. Formái a merev tantárgyi struktúrák felbontásával a moduláris képző-rendszer; a komplex, interdiszciplináris, interprofesszionális kurzusok, terepgyakorlatok, elméleti-gyakorlati projektek, schwehrpunktok lehetnek, ahogy a Globális Alapelvek 3.6. pontja kifejezi:

> „A terepgyakorlatoknak mind időtartamukban, mind az elvégzendő feladatok összetettségében és komplexitásában, valamint a tanulási lehetőségek tekintetében biztosítani kell, hogy a gyakornokok jól felkészüljenek a szociális munka végzésére."

A *metodikai* megközelítést a továbbiakban részletesebben mutatjuk be.

Tanulásirányítási folyamat modelljei

Számos európai országban, az Egyesült Államokban, Ausztráliában, Kanadában és más országok szociális képzésében dolgozó oktatók és tereptanárok igen magas színvonalú módszertani felkészültséggel bírnak, és erősen jellemző a diákok/gyakornokok mérhetetlen lelkesedése és aktivitása. A tanár még meg sem szólal a tanórán, már kérdések özönét kapja a diákoktól, szimultán válaszokra késztetve őt. És ez az állapot nem csökken a tanóra végéig. Itt a diákok/gyakornokok valóban tudni akarnak, és nem csupán a folyamatok „hallgatói" maradnak. Mindez arra épül, hogy *a tanulás egészét rendszerként és folyamatként értelmezik, amelyben a gyakornok a főszereplő, a tereptanár a segítő, facilitáror.* Nyilvánvaló, hogy e légkör és állapot előidézője nagymértékben persze a képzések társadalmi presztízsétől és az oktatók – tereptanárok módszerkultúrájától függ.

Másik kiinduló pontunk: *a szociális és közösségi munka és a képzési módszerek – módszertan kölcsönhatása evidencia*. A módszer a célhoz vezető út egy pontján alkalmazott eljárást, a módszertan pedig e módszerek rendszerbe szerveződését jelenti, a mi esetünkben *a terepen folyó képzés vonatkozásában alkalmazott módszerek rendszeréről beszélünk.*

A szakmai és képzési módszerek összefüggéseire, kölcsönhatására a Globális Alapelvek is felhívják a figyelmet:

- „A képzési program-célok eléréséhez hozzá kell rendelni megfelelő és elegendő gyakorlati készségeket, ismereteket, értékeket, legyenek azok az egyes programok irányultságából fakadóan fejlesztő, protektív, preventív és/vagy terápiás beavatkozások.
- A gyakorlatban a szociális munka értékeinek, etikai elveinek, ismereteinek és készségeinek alkalmazása szükséges, hogy szembe lehessen szállni az egyenlőtlenség, a társadalmi-, a politikai- és gazdasági igazságtalanság ellen…
- …Szupervízióval működő terepgyakorlatok megvalósítása szükséges..." (*A szociális munkás-képzés globális alapelvei* 2006, 14).

A továbbiakban olyan modelleket és stratégiákat mutatunk be röviden, amelyek hozzásegítik a diákokat/gyakornokokat, hogy megértsék a több szinten zajló szociális-társadalmi folyamatok mögötteseit, azok irányító mechanizmusait. Olyanokat, amelyek a tereptanárokat képzésmetodikai tevékenységük át/újragondolására ösztönözhetik. Az oktatásmetodikai szakirodalomban a hagyományosokon túl számtalan viszonylag új megközelítéssel, stratégiával és modellel találkozhatunk; így pl. a kifejezetten motiváló kutató-felfedező, vagy a projekt módszerrel, a kompetencia- és a probléma-alapú (PBL) képzéssel, az informatika segítségét igénybe vevő e-learning-gel, vagy open learning-gel, a mesterfokú tanítás-tanulással (mastery learning) stb. Jelen tanulmány a terjedelmi korlátok miatt nem tud foglalkozni mindegyikkel, csak néhány olyannal, amelyeknek jelentős hatása lehet a mindennapi szociális és közösségi munkában (*Budai* 2006).

Tapasztalat-alapú tanulás

Nagy hagyományokkal és elterjedtséggel rendelkezik a nyugat-európai és főleg az angolszász országokban (így Észak-Európában, Ausztráliában stb.). E megközelítés, szemlélet és gyakorlat alapját képezi több, más – a szociális és közösségi képzésekben is alkalmazható – oktatási modellnek.

Eredete Dewey amerikai filozófushoz és oktatáskutatóhoz (1859–1952) köthető, akinek oktatói és kutatói tevékenysége igen jelentős pedagógiai paradigma-váltást eredményezett: Ennek lényege, hogy *a „mit tanulnak”-ról a „hogyan tanulnak”* (a diákok)-ra került a hangsúly, azaz *a tanulás tartalma helyett a tanulás folyamata került a képzés fókuszába.* Dewey interakcióról és környezetről, reflexióról és tapasztalásról, valamint közösségről és demokráciáról való felfogása nagyon hasonló volt a szociális munkások megközelítéséhez. Az oktatásról szóló radikális elméletei paralell és igen közel állóan fejlődtek a szociálismunkás-képzés gyakorlatával (*Gibbons–Grey* 2002). Dewey oktatási filozófiája az alábbi szempontokat foglalja magában: a különböző egyéni értékek és képességek felismerése; a képzésben résztvevők a cselekvés és tapasztalat által válnak elkötelezetté; a világot illetően több és különböző módon történő értelmezésre jutnak a diákok; a „tanulás egy élethosszig tartó folyamat” melletti elkötelezettség kialakítása.

Kolb (1984) – Dewey követőjeként – „Tapasztalati tanulás: a tapasztalat, mint a tanulás és a fejlődés forrása” című munkája Dewey tapasztalat-alapú képzés elméletére, Lewin csoport-kutatására és Piaget kognitív tanulási teóriáira épül, aki a *tanulót, a tudás aktív alkotójának tekinti és nem csupán passzív befogadójának*. E szerint a tanulók megkonstruálják saját tudásukat és tesztelik korábbi tudásukra és tapasztalatukra épülő ötleteiket és megközelítéseiket. Majd ezeket egy új helyzetben alkalmazzák, azaz ebbe integrálják az új tudást, alapul véve, hogy az emberek leginkább és legjobban a tevékenységük során tanulnak. Mindennek eredménye lesz az új tudás.

A tapasztalat-alapú képzés Kolb-féle négy-szintű modellje az alábbiakat foglalja magában: 1) a tanulók a konkrét tapasztalásnak vetik alá magukat, 2) újravizsgálják és reflektálnak tapasztalataikra, 3) a visszajelzésekből absztrakt koncepciókat és általánosításokat formálnak, 4) mindezeket új, gyakorlati szituációkban tesztelik (próbálják ki) (Kolb ábráját ld. e kötet Jones–Joss: A professzionalizmus modelljei és a kompetenciák fejlesztés című tanulmányban).

Idővel Boud–Knight (1996) további javaslatokat tett a tapasztalat-alapú képzés-modell sikeres alkalmazásához:

- Alkalmazni kell a tanulók/diákok saját tapasztalatait.
- A diákok/gyakornokok a saját személyes és kulturális tapasztalataikra vonatkozóan megalkotják saját egyéni jelentéseiket. A tanár facilitátori szerepben „próbára teszi" ezeket az értelmezéseket és javasolja a tudás megszerzésének alternatív útjait.

  A folyamat itt a kiscsoportban lévő erőkre épít, hiszen a csoportban a megtapasztalt tudás áttekintése során a csoport-tagok megosztják egymás között az alternatív megismerési utakat.
- A tanulás holisztikus és integrált jellegű. Elmélet és gyakorlat, egyén és társadalom, művészet és tudomány nincsenek szétválasztva egymástól, úgy tekintendők, mint egy teljes egész. A tanár facilitátori szerepe a diákokat/gyakornokokat segítő tevékenységében fejeződik ki, hogy kapcsolatokat alkossanak a különböző típusú tapasztalatok és tudások között. A tapasztalat önmagában persze eltorzíthatja, kényszerítheti és limitálhatja az értelmezéseket, így a facilitáror szerepe éppen az, hogy „próbára bocsássa" a tapasztalat értelmezését, és hogy elősegítse ezt a folyamatot csoport helyzetekben.

A tanulás e fajta megközelítése, *a szociális és a közösségi munka tevékenység közötti közelség és integráció abban fejeződik ki, hogy mindkettő az adott helyzetben a különböző interakciós folyamatokra és az abban részt vevő személyekre összpontosít és nem a képzési tartalomra.* Biztonságos közeget nyújt a diákoknak a felfedezések és változások számára, buzdítja az egyéneket és a csoportokat, hogy alternatív módon nézzék a világot, és ily módon foglakozzanak problémáikkal.

Freire (1970, 1994) az „elnyomás és a szociális egyenlőtlenség fölé emelkedő" tevékenységnek értelmezte az oktatást, azaz, hogy képessé tegye a tanulókat/diákokat, hogy kiszabaduljanak a gondolkodás megszokott (leegyszerűsített) sémáiból és a szocializált hiedelmeikből, hogy új módon lássák és értelmezzék saját maguk világát. Freire elfogadta és méltányolta a tapasztalat-alapú oktatást, de megjegyezte, hogy el kell tekintenünk a tapasztalat kritikátlan ünneplésétől. Úgy jellemezte a hatékony kritikus tanárokat, mint akiknek kell, legyen kompetenciájuk (különösen a kommunikációban és a csoportmunka

elősegítésében), bátorságuk (a próbára tevő feltételezésekben) és kellő alázatosságuk (ne tekintsék magukat mindenhatónak). Tisztaságuk abban, hogy legyenek képesek kitörni a domináns paradigmákból, és legyenek felkészülve arra, hogy rizikót vállalnak annak érdekében, hogy elfogadják a diákok kreativitását (*Gibbons–Grey* 2002).

3. táblázat

A tapasztalat-alapú és a didaktikus tanulási modellek összevetése

Dimenziók	*Tapasztalati-alapú model*	*Hagyományos didaktikus model*
Motivációs elméletek	Teljesítmény orientált, alapos tudásra és lényeges belső célokra fókuszál	Teljesítmény orientált, a motiváció hiányára vagy meglétére fókuszál, hangsúlyozza a teljesítményt és külső célokat (sikerek és versengő sztenderdek)
Elméleti alapok	Szocio-kognitív keret alkalmazása	Szociális tanulás elmélet
Oktatási modell típusa	Tanulási modell – hogyan tanulnak a diákok? – tapasztalati, induktív, alulról felfele, a tanulás aktív és interaktív folyamat, a diákok tapasztalnak és elköteleződnek a tanulás során	Tanító modell – mit tanuljanak, mit érjenek el? – a tanulás szervezett, sorozatos és kontrollált viselkedés, amely meghatározott célok elérését szolgálja
A tanulási stratégiák mintái	Lényeg a folyamat – milyen úton és módon tanulnak – hogy érnek el oda, hogyan vesznek részt, hogyan kötődnek az eredményekhez kapcsolódó tevékenységekhez (tanulási feladat)	Lényeg az eredmény — a feladat végrehajtása, vagy elvégzése. Tanulj azért, hogy átmenj egy vizsgán!
Tanulási feladatok megközelítése	Kooperativ/résztvevői (kortársi együttműködés), önvezérelt, önirá-nyító, önmagára figyelő /szabályozó, az egyének és csoportok erőforrásként	Versengő, egyéni teljesítményre hangsúlyt tevő, személyes képességek, képességek fejlesztése, dominál az összehasonlítás, a tanulás, mint eszköz a célhoz
Problémameg-oldás, alkalmazott tanulási stratégiák	Mély tanulási stratégiák: a meg nem értett tananyag újra áttekintése, kérdezés, példakeresés, a jelen és a múltbeli tapasztalat között létesít kapcsolatot, sok forrás használata	Felszínes, ismétlő tanulás, információ megszerzése, tanári kinyilatkoztatások feljegyzések másolása, visszaadása, találgatás, nincs lehetőség kérdezésre
Domináns oktatói stílusok/stratégiák	Facilitatív – kreatív, változó, eredményes, a diákok érdeklődé-sének, jelenlegi fejlődésének megfelelően, és hiteles problémáihoz igazított, kihívásokkal teli, aktív stratégiák az információk integrá-lására, a megértést ellenőrző, időben visszajelző, diák-központú	Didaktikus, levezető, fentről lefelé haladó, szájba rágó, tanár által kontrollált
Domináns tanulási stílus	Megtanulni a felfedezés folyamatát	„Magoló” tanulás

Tanulásra adott reakciók	Érdekes és élvezetes	Unalom és érdektelenség
Tanulás értékelése	Tanulás alapú: készségfejlesztés (nagyobb kompetencia-érzés): az összehasonlító feedback, értékelés kerülése, fókusz a személyes előrehaladáson	Eredmény (standard) alapú: versengés demonstrálása, az önérték a teljesítéssel kapcsolódik össze (jelentős teljesítmény-szorongás), a társakkal való összemérés, a legmagasabb teljesítményt jutalmazza
Osztálytermi atmoszféra	Kreatív, támogató, interaktív, bátorítja a pozitív hozzáállást (erősség alapú) és a személyes autonómiát, választékosság, felelősségteljesség	Hagyományos előadás helyzet
Oktató szerepe	Facilitátor, erőforrás, vezető szerep, modell, segítő, támogató	Oktató, értékelő, számonkérő
Jellemző hiba	Hibás tanulási stratégia	Nem megfelelő hatás és képesség
Kimenet	Erőforrás gazdagság	A diák „gyámoltalansága”

Forrás: Gibbons–Grey (2002, 538–539) összeállítása nyomán.

A 3. táblázatot áttekintve világos, hogy itt nem csupán egy korszerű tanulási metódusról, a tapasztalat-alapú képzési modell lényegi jellemzőiről és előnyeiről van szó, hanem *a szociális és közösségi munka igen fontos – szigorúbban véve: nélkülözhetetlen – összetevőiről* is.

A gyakorlatban a szakember el kívánja érni, hogy *a szolgáltatást igénybe vevő/csináló személyek megélt tapasztalatait alapul véve, a velük folytatott interaktív folyamatból, a résztvevői együttműködésből ők maguk tanuljanak leginkább.* A múlt történései és a jelen fejlődés változásai között legyen szerves kapcsolat, hogy a folyamat eredményeként belső célok alakuljanak ki bennük, hogy idővel önvezérelt, önirányítók legyenek, hogy nagyobb kompetenciával, személyes autonómiával bírjanak, hogy erőforrásokkal legyenek gazdagabbak. Végül, de nem utolsósorban, hogy a segítő folyamat magának az igénybe vevőknek/résztvevőknek is jó élmény legyen. Mindezért van óriási relevanciája a tapasztalat-alapú képzési modellnek a szociális és közösségi munkás-képzésben, hiszen ezek a tanulással kapcsolatos diák/gyakornoki élmények szakmai személyiségük integráns részévé válva jótékonyan fognak megjelenni a mindennapi praxisban. Úgy fogják végezni a munkát, ahogy azt megélték és megtanulták (így transzferálható a tanulási folyamat szakmai tevékenységgé), ekként fognak rendelkezni biztos szociális tudással és kompetenciákkal. Modell a modellben – ebben van az ereje.

Az elméleti stúdiumokban meg lehet sokszorozni a céltudatos szempontokkal felépített résztvevői megfigyeléseket. A különböző labor- és terepgyakorlatokon viszonylag gyorsan megtanulják a gyakornokok, hogy mit, *miért és hogyan célszerű megfigyelniük, hogyan lehet a tapasztalatokat rögzíteni és rendszerezni*. Eltérő szakmai tapasztalataik (ld. nappali

és levelező képzés) alapján differenciált hangsúlyokkal és módokon. A tapasztalatokra való reagálások és reflexiók, az alternatív értelmezések, a jóízű együttgondolkodás, az absztrakciók és koncepciók kialakításának színterei lehetnek a gyakorlatot elemző megbeszéléseknek. Ahol kiderül, hogy *mit értett meg (és mit nem) a „szociális és közösségi világból", miként értelmezte azt, tehát magát a tananyagot*. A megértett és értelmezett, „szociális és közösségi világról" szóló integrált tudás kipróbálására pedig az újabb, magasabb szintű (párban, team-ben, egyénileg folytatott) gyakorlatokon lehet sort keríteni. Következésképp egy adott, terepképzési folyamatban (formában) a tapasztalatszerzéstől az aktív cselekvésig tartó ciklus többször egymás után és egymással párhuzamosan is lezajlik.

Reflektív professzionalizmus – reflektív képzés

A „reflektív gyakorlat" kifejezés viszonylag új, az 1990-es évektől kezdődően jelent meg a szakirodalomban. Mára már a szociális és közösségi munka egyik fontos perspektívájának tekinthető, amely a szociális, közösségi munkás és a szolgáltatást igénybe vevők/csinálók folyamatos interakciójára teszi a hangsúlyt a lehető legteljesebb jólét elérése érdekében (*Payne* 1997; *Kelemen* 2006).

Schön (1983) és követői által kimunkált reflektív professzionalizmus modell lényege a *szolgáltatásokat igénybe vevők tapasztalatainak, érzéseinek reprezentációja, együttes feldolgozása, visszatükrözése, reflexiója*, azaz *folyamatos és kölcsönös interakció és reflexió a szociális szolgáltatásokat felhasználók és a szolgáltatásokat reprezentáló szociális munkások között.* Ezért egyfelől a szociális (és más) szakember és kliensek együttes tevékenységének és az eredmények szüntelen és kritikus vizsgálatára, a tevékenység és az intuitív tudás közti kapcsolatok megtalálására, másfelől a tevékenységéről alkotott gondolatok kritikus újra vizsgálatára (thinking about action – thinking about thinking) kell megtanítani a gyakornokokat a terepgyakorlatok során. Következésképp, így (talán) már a gyakornok munkája következtében is cselekvőképesek lehetnek a szolgáltatásokat igénybevevők.

A reflektív gyakorlat egyik fő elmélet alkotója Schön – Dewey pragmatikus tanítása alapján – elméletében (1987) megkülönbözteti egymástól a tevékenységben benne levő reflexiót (reflexion in action) és a tevékenységről szóló reflexiót (reflexion on action). Míg az előző a tevékenységeknek és az eredményeinek a kritikus vizsgálatában testesül meg, addig az utóbbi egy olyan folyamat, amely a tevékenységről alkotott gondolatokat később újra vizsgálja, és újra reflektál azokra. Schön, elfogadva a dewey-i filozófiából eredő gondolkodás, érzelmek, cselekvések egységét, a reflexiót nem csupán technikai folyamatnak tekinti, hiszen a reflektív körkörös folyamatban gondolataink kihatnak érzéseinkre, amelyek kihatnak arra a helyzetre, amiben dolgozunk, és az abban résztvevők reflexiói kihatnak arra, hogy miképpen értelmezzük a helyzetet. A szolgáltatást igénybe vevők és a szociális, közösségi munkás közötti oda-vissza kettős reflexióról (reflektív

rendszerről) van szó. Így a reflexió a rutinszerű cselekvések elkerülésének profi módszerének tekinthető.

Schön szerint a dolog lényege a problémák megoldásában, a kontextusos, speciális, egyedülálló gondolkodásban, a tudás különleges értelmezésében van. Fő kérdései: mit tudunk arról, amit csinálnunk kell, hogyan kell azt csinálnunk, tehát miképpen válunk kompetenssé. Jellemzői: az előre látás, a dolgok elintézése, a folyamatos vizsgálódás és korrekció. Mikor egy dolog meglepetésekhez, vagy zavarodottsághoz vezet, a reflektív tudás transzformálódik, azaz a megelőző tapasztalatok adják a megoldást az új problémához. Látni kell ugyanakkor azt is, hogy *a kritikai reflektivizmus által termelődő tudás nehezen megragadható, lehatárolható, rendszerezhető,* és „igazi" értelmiségiként működő szakembereket igényel. Ami a képzésben résztvevők tekintetében szakmailag perspektívikusan igencsak kifizetődő, de ismerve a diákok rekrutálódására vonatkozó jelenlegi folyamatokat, motívum rendszerüket és tanulási beállítódásaikat, rövid távon – a képzési folyamatban – viszont igen sok nehézséget jelent. Schön a szociális problémát, mint egyedi, bizonytalan, nehezen definiálható, bonyolult és értékdilemmákat rejtő helyzetnek, a beavatkozást pedig – amikor „már (szinte) nincsenek használható elméletek és technikák" – egymással versengő paradigmák alkalmazási szinterének tekinti, következésképp a reflektív gyakorlatot a szakemberképzés kontextusában vizsgálva „képzés művészete"-ként aposztrofálja (*Schön* 1987, 4–5).

Azonosulni lehet Rolfe és társai (2001) megállapításaival is, miszerint a kritikai tudományok erőt adnak az öntudathoz, az önreflexióhoz, a sorsunk irányítása feletti hatalom visszaszerzésének érzésének kialakulásához. „… a rendszeres reflexiók, a kritika és változás segítségével szabadságot ajánl az alárendelődés helyett, ez a kritikai reflektivizmus lényege" (*Rolfe és társai* 2001, 158). A kritikus alapállás közismerten nélkülözhetetlen a szociális és közösségi munkások tevékenységéhez, autonóm gondolkodásához. A kritikai szellem voltaképpen stílus, attitűd a személyes diszpozíciók meghatározásához, így mindenképpen a képzések szerves részévé kell tenni.

Kérdés, milyen szerepet töltsön be, és milyen módon dolgozzék a tereptanár kritikai reflektivizmust alakító tanulási folyamatban a képzés során? Akkor válnak hiteles szakmai és tanári személyiségekké, ha a facilitátori, a képessé tevő, a tanácsadó stb. szerepeik közel kerülnek egymáshoz, egymásba simulnak, összetetté válnak, adott esetben egyik-másik szerep jelentősége erősödik fel. Akkor, ha a képzési folyamatban kialakul a tereptanár önmagáról szóló reflexiója is, ha saját magát kreálja meg, ha ebben a megközelítésben válik a folyamat „hangjává", ha „a tereptanár-szakember, mintegy eszközzé" válik a képző folyamatban. Mint közreműködő és egyúttal megfigyelő folyamatosan visszagondol az elvégzett cselekvésekre, továbbá rendszeresen újra és újra gondolja a különböző cselekvésekről szóló gondolatokat is (doing – thinking about doing – thinking about

thinking), azaz a „reflektív szakember” szerepét tölti be. Mindez igen jelentősen hat az oktató szakmai és tereptanári személyiségére és fejlődésére (*Rolfe és társai* 2001).

Jelentőségét tekintve a tereptanár szerepével egyenértékű a képzésben részt vevő gyakornokok szerepe. Kiváló kiindulópont Dominelli (1997) érvelése, miszerint *a képzési folyamaton belüli szakmai fejlesztést, fejlődést elsősorban a gyakornok saját kapacitása, saját lépései határozzák meg, mintsem a tereptanárok, vagy a képzéssel összefüggő követelmények és szabályok.* Igen fontos, hogy a gyakornokok egyre jobban értsék önmagukat, egyre jobban használják tapasztalatukat és megszerzett tudásukat már a képzés során – pl. saját képzésük megszervezésében – is. A tereptanároknak olyan nyílt és őszinte munkalégkör kialakítására kell törekedniük a különböző terepszínhelyeken, ahol a gondolatok szabadon áramolhatnak, ahol a gyakornokok egymás munkáját erősítik meg, ahol a folyamatos kommunikáció, tárgyalás, egyezkedés és döntések sora közelebb hozza őket egymáshoz. Ennek pozitívan érzékelhető hatása lesz saját maguk és a tereptanárok későbbi motivációira, tevékenységére és szakmai identitására is.

Felfedező tanulástól a tudás „megkonstruálásáig”

A tanulás konstruktivista felfogása többek között arra hívja fel a figyelmet, hogy a gyakorlathoz szükségesnek tekintett praxis elméletek nem mindig egyeznek a tudományosan elfogadott elméletekkel, és sokszor a „legegyszerűbb” megfigyeléseken alapuló tudások is megfelelő támpontokat adnak a tanulási folyamatban. A szociálismunkás-képzésben dolgozó tanárok is számos esetben találkoznak a jelenséggel, miszerint a gyakornokok – sőt nem kevésszer a gyakorlatban dolgozó szakemberek – tapasztalataikból naív elméleteket és modelleket alkotnak, amelyek nincsenek összhangban a tudomány vagy a szakma álláspontjával. Van a képző iskola világa és attól szinte függetlenül az iskolán kívüli (szakmai) világ és ezek nincsenek koherens rendszerben egymással (*Budai* 2004).

A viszonylag nagyobb oktatási hagyományokkal bíró kutató – felfedező tanulásirányítási stratégia alkalmazása többszörösen előnyös lehet. Ki lehet indulni Gambrill (1997) jövőre utaló szempontjaiból, miszerint kritikus diskurzusokat jelentő és biztos tudást eredményező, problémaközpontú képzési modellekre van szükség, amelyek a döntésekre és a kihasználható lehetőségekre koncentrálás mellett magukban foglalják a kutatások eredményeinek képzésre és terepre történő átvitelét is.

Kutatás és felfedezés eredménye lehet a képző folyamatban a különböző szociális és közösségi problémahelyzetek meghatározása, illetve azok kezelése és/vagy megoldása, a szolgáltatásokat igénybe vevők visszailleszkedési folyamatának, az érdekérvényesítő képesség fejlődésének (empowerment) a támogatása. A felfedezés öröme és a kutatási eredmény hallatlanul nagy motiváló erő a gyakornokok tanulására. A kutató-felfedező-konstruáló stratégia előnyös lehet azért is, mert ötvözi a tapasztalat-alapú és a reflektivitásra

épülő stratégiákat is, és jelentős mértékben fejleszti a szociális és közösségi munkás különböző kompetenciáit.

A szociális és közösségi munkában elsősorban alkalmazott, a terepek igényei alapján meghatározott kutatásokra van szükség. Az utóbbi években a nemzetközi szakirodalomban egyre gyakrabban jelennek meg tanulmányok, elemzések a szociálismunka-kutatások tárgyában (European Journal of Social Work című folyóirat tematikus száma, 2005/3. szám). Az egyik tanulmányban érdekes és fontos összefüggésekre hívja fel a figyelmet Karvinen-Niinikoski (2005). Szerinte a tradicionális szakértelem felől a bizonyítékokon (evidenciákon) alapú tudás, a dinamikus szakértelem felé kell elmozdulni a jövőben, hiszen *a szociális munkának kutatás-alapú gyakorlatra van szüksége, ez lehet a szakma fejlődésének egyik célja és biztosítéka*. A bizonyítékokon alapuló képzés ugyanis elősegíti a neo-professzionalizációt, még akkor is, ha ez bizonyos vonatkozásban szemben áll a reflektív szakértelemmel és a kritikai gyakorlattal. Mindenképp keresni kell a hagyományos paradigmák, a kreatív és reflektív szakértelem egyensúlyát, hiszen új, innovatív tudásra van szükség a változó világban (*Fook* 2004).

Kérdés, miképpen lehet a tradicionális és hierarchikus szakértelemtől elmozdulni a nyitottabb, dialógus-alapú, kooperatív-jellegű felé. Karvinen-Niinikoski (2005) álláspontja szerint a tudás átadásától a tudás megkonstruálása felé, az innovatív tudások felé, azaz a kutatás orientáltság felé kell elmozdítani a képzéseket, így a terepen folyó képzéseket is. Egyet lehet érteni nézetével, miszerint a képzés során a gyakornokok lényegében a tudás kutatói és termelői, ez a szakmai képzés egyik lényege.

A tudás konstrukcionista megközelítése a konstruktivista gyakorlat terjedéséből következően kell, hogy megjelenjék a képzésekben. A kritikai alapállású, hasznos céllal bíró, *az összerakásra, építésre, előrevivő tevékenységre utaló konstruktív szociális munka középpontjában a szakemberek és a szolgáltatások igénybe vevői/csinálói közötti közvetlen kapcsolat áll, amelynek során beszélgetéseken keresztül érti meg a szakember és a problémával küszködő személy/közösség önmaga a nehézségeit, veszteségeinek okait, itt tehát az elfogadás és a törődés iránti szükséglet kielégítése van a folyamat fókuszában.* „A kliensek szeretnék meghatározni a saját tapasztalataik jelentését, és befolyásolni akarják azt is, hogy mások milyen értelmezést adnak az ő tapasztalataiknak” (*Howe* 1993, 195; a konstruktív szociális munka értelmezéséről részletesen ld. *Parton–O’Byrne* [2006] tanulmányát).

Az objektivizmus a tanulás lényegéről nem más, minthogy szigorú tantervi keretek között a tanulók a tanár beszédéből, a tankönyvekből (ezek mintegy csővezetékként funkcionálnak) szerzik meg a nekik átadott tudást, a végső (sokszor egyetlen, kizárólagos) igazságot. Ezzel szemben a konstruktivizmus a puszta empirizmuson, a kategorizálhatóságon túllépve a tanulókban/diákokokban lezajló kognitív folyamatra úgy épít, hogy *a tanulás az ötletek, elképzelések fejlesztését, gyakorlati szerkezetek építését*

jelenti különböző értelmezések keresésével, reflexiókkal, absztrakciókkal. A lényeg nem csupán az eredményen van, hanem a tereptanárok és a gyakornoktársak egymás elfogadására építve a tanulási folyamat során felmerülő nehézségek megértésén és kezelésén, hogy miképpen képesek jelentéseket konstruálni, hogy milyen utakon és módokon jutnak el megoldásokra, részeredményekre, ezzel a társadalmi folyamatok biztos tudásához, a mély megértéshez (vö. *Dewey* és követői).

Az ilyen módon szervezett tanulási folyamatra az életközelség, a valóság többféle reprezentációja, összetettsége, bonyolultsága, az elméleti-gyakorlati összefüggések hangsúlyozása, az adott probléma több szempontból történő feldolgozása és elemzése, a különböző probléma-megoldási stratégiák elemzése stb. jellemző. A folyamat során építeni kell a gyakornokok korábbi (megélt) tapasztalataira, a korábban elsajátított elméletekre, az együttes team, vagy csoport munkára és élményére. Ilyen jellegű feladatokkal a tudás megkonstruálásáról (quasi kutatásáról) van szó és nem a reprodukálásáról.

A tereptanár a tanulási lehetőségeket kínálja fel, hogy a gyakornokok maguk építsék fel tudásukat. A tereptanár felmér, beavat, segít, vezet, bábáskodik a dolgok, jelenségek, összefüggések megértésében, amely sok vonatkozásban a szociális munkás szerepeinek modellálását jelenti, az ő számára is tanulási folyamat maga a tanítás, azaz a tanulás irányítása, facilitálása (*Parton–O'Byrne* 2006).

Irodalom

A szociális munkás-képzés globális alapelvei – Global Standards for Social Work Education and Training. (2006) Magyarországi Szociális Szakembereket Képző Iskolák és Oktatók Egyesülete (Iskolaszövetség), Budapest.

Boud, D.–Knight, S. (1996) Course design for reflective practice. – Gould, N.–Tayor, I. (eds.) *Reflective Learning for Social Work: Research, Theory and Practice*. Ashgate Publishing, Aldershot, Arena. pp. 23–34.

Budai I. (2001) A szociálismunkás-képzés dilemmái a tanterv- és képzésfejlesztés tükrében. – *Esély*. 2. 51–71. o.

Budai I. (2004) „…szakmai identitásában megerősödve lépjen ki a gyakorlatba…" – *Esély.* 1. 61–79. o.

Budai I. (2005) A továbblépés elé… – *Háló.* 8–9. 6–12. o.

Budai I. (2006) Megközelítések a szociális munkás-képzés fejlesztéséhez I. – *Esély*. 6. 62–88. o.

Budai I. (2010) 20 év után – önkritikusan… avagy mit tesz a szociálismunkás-képzés a szakmai identitás alakításában. – *Esély.* 4. 51–82. o.

Budai I.–Somorjai I.–Varsányi E. (szerk.) (2008) *Képzésmódszertani kézikönyv a közösségi szociális munka tereptanárai számára*. Széchenyi István Egyetem, Győr.

Cohen, D.–Hull, C. (1994) Professional training or academic education; a common problem. – *Journal of Interprofessional Care*. 8 (1) Spring. pp. 45–56.

Dominelli, L. (1997) *Sociology for Social Work*. Macmillan Press Ltd., London.

Kocsis E. (szerk.) (2009) *Terepgyakorlati vademecum*. PTE Illyés Gyula Főiskolai Kar – Iskolaszövetség, Szekszárd–Budapest.

England, H. (1986) *Social Work as Art*. Allen and Unwin, London.

Fisher, M. (1997) Research, Knowledge and Practice in Community Care. – *Issues in Social Work Education*. 17 (2) Autumn. pp. 17–30.

Fook, J. (2004) 'What professionals need from research. Beyond evidence-based practice'. – Smith, D. (ed.) *Social Work and Evidence-based Practice*. Research Highlight in Social Work 45. Jessica Kingsley, London. pp. 29–46.

Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum, New York.

Freire, P. (1994) *Pedagogy of Hope*. Continuum, New York.

Gambrill, E. (1997) Social Work Education, Current Concerns and Possible Futures. – Reich, M.–Gambrill, E. (eds.) *Social Work in the 21st Century, Theories, Knowledge, and Values, and the Social Work Profession*. Pine Forge Press, Thousand Oaks, California, London, New Delhi. pp. 317–326.

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

Howe, D. (1993) *On Being a Client: Understanding the Process of Counselling and Psychotherapy*. Sage, London.

Johnsson, E.–Svensson, K. (2005) Theory in social work – some reflections on understanding and explaining interventions. – *European Journal of Social Work*. 8 (4) pp. 419–434.

Karvinen-Niinikoski, S. (2005) Research orientation and expertice in social work – challenges for social work education. – *European Journal of Social Work*. 8 (3) pp. 259–272.

Kelemen G. (2006) Reflektív gondolkodás a szociális munkában. – *Esély*. 1. 9–92. o.

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

Kozma J. (2007) A szociális munka professzionalizációja a jóléti államokban. – *Kapocs*. 29. 2–19. o.

Lorenz, W. (2006) Történelemfelfogás: emlékezet és kortárs szakmai gyakorlat. – *Kapocs*. 26. 54–59. o.

Mányai J.–Bass L. (2006) *A szociális terület szakember-ellátottságának jellemzői*. Kutatási beszámoló, kézirat.

Németh L. (2004) Mit vár a társadalom a szociális szolgáltatatóktól a XXI. században? A Szociális Munka Napján elhangzott előadás. Zalaegerszeg, nov. 4.

Parton, N.–O'Byrne, P. (2006) Mi a konstruktív szociális munka? – *Esély*. 1. 47–66. o.

Payne, M. (1997) *Modern Social Work Theory*. 3nd ed. Macmillan, London.

Rolfe, G.–Freshwater, D.–Jasper, M. (2001) *Critical Reflection for Nursing and the Helping Professions: A User's Guide*. Hounsmills, Basingstoke, Palgrave, Hampshire.

Rolfe, G. (1998) Advanced practice and the reflective nurse: developing knowledge out of practice. – Rolfe, G.–Fulbrook, P. (eds). *Advanced nursing practice*. Heinemann, Butterworth. pp. 219–228.

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

Schön, D.A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass Publisher, San-Francisco.

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

Szoboszlai K. (1999) Helyzetkép a terepoktatásról a szociális munkás-képzésben. – *Esély*. 2–3. 104–120. o.

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

Taylor, I. (1996) Reflective learning, social work education and practice in the 21th century. – Gould, N.–Taylor, I. (eds.) *Reflective Learning for Social Workers*. Arena, Aldershot. pp.153–161.

Tóth E. (2006a) A terepgyakorlatok hatása a szakmai identitás alakulására a szociálpedagógus képzésben. – *Esély*. 1. 30–46. o.

Tóth E. (2006b) Hogyan fejleszt a képzés? Szakmai szocializáció, oktatásirányítás, metodika. – Albert J. (szerk.) *Esélyek a szociális képzések megújulására*. Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola – Iskolaszövetség, Veszprém–Budapest. 65–82. o.

Wilson, J.S. (1981) *Field instruction*. The Free Press A Division of Macmillan Publishing Co., Inc.

Woods, R. (1990) A szociális munka gyakorlatának oktatása. – *Esély*. 5. 44–52. o.

GYAKORLAT, TAPASZTALAT ÉS REFLEXIÓ: EGY TEREPTANÁR GONDOLATAI[14]

HORVÁTH-LINDBERG JUDIT[15]

Hátterem

Iskolai pályafutásom, egyetemi végzettségem nem szociális munkás. 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 szinteken. Vannak tapasztalataim a szociális terepmunkában, a közösségi szociális munkában, természetesen ezekben előfordult az esetmunka is. Svédországba érkezett menekültekkel dolgoztam, olyan emberekkel, akik 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 képzési 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 támogatásával 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 is voltak ezek, mindegyikben az elmélet és gyakorlat között hidat építő, közvetítő szakemberként dolgoztam, s a munkamódszerem következetesen a reflexió volt.

[14] A szöveget gondozta: Somorjai Ildikó.

[15] A szerző Svédországban Solnai városában dolgozott tereptanárként. A tanulmány idézett szövegeit a szerző fordította (a szerkesztő megjegyzése).

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 alapját képezi szakmai tevékenységüknek.

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, hanem személyesek. Amikor a gyakorlat tapasztalatait összegzik a gyakornokok egy dolgozatban, esszében, ezek a naplófeljegyzések olyan információkat tudnak adni, amelyekre az összegzés írásakor már nem emlékeznek, vagy, nincsenek tudatában annak, hogy azt a dolgot valaha is megtapasztalták.

Maga az írás folyamata arra ösztönöz, hogy „írd le, amit nem tudtál, hogy tudsz", kéri a gyakornokoktól 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, 25)

Szellemi tevékenység tehát, ahogy dolgozunk a nyelvvel, megformáljuk esztétikailag is, formába öntjük a megélt dolgot. 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 … 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, 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 részt vevő személyek kommunikációjának alaphangját.

A szociális munkás egyik feladata, hogy hivatalos feljegyzéseket, szakvéleményeket készítsen, bizonyos nyelvi és tartalmi kereteken belül. E dokumentumoknak objektíveknek és semleges hangvételűeknek kell lenniük, nem utolsósorban 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 olyannak, 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 kérdés feltevései 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 szociális munka terepgyakorlatainál is, mert a képző intézményben történő elméleti ismeretek, tudások átvitele a gyakorlatba csakis ott, a gyakorlatban történhet meg. De továbbra is fennáll 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 *Josefsson* 2002, 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, 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 részt vevő tisztviselők professzinális tudására. Sokan, akik a szociális szférában, betegbiztosítónál, vagy az egészségügyben dolgoztak és 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, 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?

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, 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, 231).

Így van ez sok foglalkozásnál, s így van ez nem utolsósorban 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 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 az egy tanulóval, vagy pacienssel való találkozás." (*Josefsson* 2002, 233–234) Ez természetesen a szociális munka valósága is, legyen az egy szolgáltatást igénybe vevő 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 utolsósorban 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, 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, 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", 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* 1984).

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 problémamegoldási folyamattal hozhatók összefüggésbe, azzal, hogy hogyan működik együtt a tanárokkal, vezetőkkel, munkatársakkal." (*Moxnes* 1984, 50) Moxnes szerint ez a meta-tanulás a tradicionális 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, 51)

Érdemes áttekinteni és elemezni azt, hogy is van ez a szociális munkás gyakornokok esetében. A környezet, a munkahely légköre, esetünkben a terepgyakorlat helyszíne

magatartásokat, alapértékeket kínál fel, melyek elősegíthetik, vagy megakadályozhatják a tudás elsajátítását. 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 tananyag 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, 53)

Tanulni a mindennapokban

„A mindennapokban való tanulás az a tudás elsajátítás, mely az oktatási intézményeken kívül történik. Sok ember úgy tartja, hogy a legfontosabb dolgok, melyeket megtanult, nem az iskolán belül tanulta meg." (*Moxnes* 1984, 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, 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, továbbá 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, 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 lennie egy intellektuális folyamatnak, 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, 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 és képességek 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") (*Polonyi* 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 használatában: mi ügyesen használjuk ezeket, anélkül, hogy pontosan el tudnánk mondani, hogyan tesszük ezt. Polányi a készségek, képességek és természetük 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, 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 (practice - 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, mint a hallgatólagosan meglévő tudás, a professzionális szakmai tudás, a „skill”, vagy szakmai készség-képesség, 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, 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, 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, amelyeket megszokásból, vagy rutinból végzünk el, csakis abból a célból, hogy a mit és miért cselekvések érthetővé és azok belső összetevői beláthatóvá váljanak.

A szupervízor 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 utolsósorban 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 számára nem más, mint egy másik – bárány." (*Stiwne* 1993, 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 szupervízió különböző funkciói

A szociális munka szupervíziójáról szóló szakirodalom fejlődése magával hozta a szupervízió különböző meghatározásait is. Az amerikai Suanna Wilson (1981) a tereptanárt szupervízornak 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 szupervízor/tereptanár „handledare", ez tükörfordításban „kézi-vezető". Óhatatlanul is eszébe jut a magyarul beszélőknek, hogy ez a tevékenység rokonítható azzal, amikor a tanulónak mintegy „vezeti a kezét" az, aki tanítja. A szupervízió vagy „handledning", vagyis „kézi-vezetés" 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 szupervízornak, 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, 3–5) szerint a következők:

- Megtervezni (planning) és kiosztani (assignment) a munkát az intézmény célja és erőforrásainak lehetőségei szerint. A tereptanárnak 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 felügyeletet vállal azért, hogy összegyűjtse (gathering), feldolgozza (processing) és továbbadja (disseminating) az információkat.
- Fontos, hogy ő maga egy adminisztrációs ütközőpont (administrative buffer) legyen, amikor a szolgáltatást igénybe vevők 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, 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 intézményt igénybe vevőket is.

Ahhoz, hogy a tereptanár el tudja látni adminisztrációs feladatait, arra van szükség, hogy garantált professzionális tekintélye legyen, melyet el kell választani a hatalom fogalmától. A tekintély ebben az esetben nem csak a szakmai tudással megalapozott tekintély, hanem legitim 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 pozíció 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 szupervízor 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, tekintetbe véve a gyakornok képességeit és lehetőséget adni arra, hogy reagálni tudjon, valamint arra, hogy fel tudja dolgozni a történteket.” (*Kadushin* 1976, 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 mindig 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 gyakornok mellé írásos instrukciót ad a tereptanárnak, többek között arról, milyen elvárásai vannak a gyakornokkal, illetve a tereptanárral szemben a terepgyakorlat ideje alatt.

A gyakorlat elsődleges célja – a képző intézmény megközelítésében –, hogy a gyakornok 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 esetmunkára (casaework), vagy az individuális, tehát egyénekkel végzett munkára, s mind a közösségi munkára (community work). A kapott tapasztalatokra reflexiókat fogalmaz meg, mind írásban, mind szóban, a képző intézményben tartott szemináriumokon történik ez, melyek fontos részei a gyakorlatnak. Ezzel a szeminarizáló 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 etnicitások 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* én., 10)

Attól függően, hogy a gyakornok melyik szociális munkás képzési szakirányra jár (szociális munkás, szociálpedagógus, intézményvezetői, idősgondozói stb.), változik a gyakorlat ideje. Például az utóbb említett vezetőképzésben 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 szupervízori-tereptanári szerepem iránt a gyakorlat időtartama alatt változóak voltak, s a feladatok is, attól függően, hogy milyen tudással és tapasztalattal rendelkezett a gyakornok, az iskolában megtanult tudasán kívül.

Számomra a gyakornok, 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 tapasztalataival. Úgy érzem, nekem, mint tereptanárnak nagyon érzékenynek kell lennem arra, 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 munkánk sikeres lesz-e vagy sem. Úgy gondolom, hogy ez a felismerés, a gyakornok–tereptanár kapcsolatában is nagyon fontos. Egy tereptanár, aki nem „érzi" gyakornokának 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 gyakornok belelát a mindennapi munka rutinjába, látja tereptanárát kulönböző 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 gyakornokot 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 gyakornok terepgyakorlata 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, gyakorlat feldolgozó/megbeszélő szemináriumaira. A tereptanár is készít egy tervet, az intézményi struktúrában betöltött szerepéből és saját munkaköréből és tudásából kiindulva, és nem utolsósorban 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, a 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, amelyek 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[16] szerepét is betölteni.

[16] A kifejezés értelmezését ld. később (a szerkesztő megjegyzése).

- Olyan atmoszférát teremteni, ahol tág tere nyílik a kreativitásnak, azaz elősegíteni a munkatársak kreativitását, méltányolni munkájukat, akkor is, ha az 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, 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 munkahelyi 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 tananyag, az ott elsajátított tudás és ezek munkahelyi „megjelenítése" (gestalting) között milyen összefüggések vannak. 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 egységeivel, a magasabb beosztású vezetőkkel és politikusokkal, akik kidolgozzák a szociális munka irányait, amelyeknek jelentős hatásuk van a helyi szociálpolitika alakulására. Fontosnak tartom azt is, hogy tanulmányi látogatást tegyenek olyan intézményekben, amelyek hozzájárulnak szakmai érdeklődésük kielégítéséhez, vagy esetlegesen jövendő munkahelyük lehet.

Szintén nagy hangsúlyt helyezek arra, hogy a gyakornoknak legyen valamilyen saját elképzelése a terepgyakorlat ideje alatt, melynek megvalósításához, mind a tervek megírásához, mind a kivitelezéséhez mint tereptanár segítséget adok, de célom az, hogy a gyakornok „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/ szupervízor dolga ilyenkor nem több, minthogy jelezze: itt vagyok, jelen vagyok, s látom, sikerül. A tereptanár nem csak szupervízor, 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 gyakornok bizonytalan a gyakorlat elején, a bizonytalanság jöhet egy későbbi szakaszban is. És természetesen, a gyakorlati idő túlságosan is kevés ahhoz, hogy a gyakornokok „végigjárják" az alább leírt fejlődési szakaszok összes lépcsőjét.

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

1) *Az öncentrikus szakasz*

Jellemzője a bizonytalanság. Gyakran érzi a gyakornok ebben az önközpontúnak 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 gyakornok számára, erősségeinek feltérképezése, és egy biztonságos, jól struktúrált munkakörnyezet megteremtése. Ez hozzájárul a biztonság érzés megerősödéséhez. Ebben a szakaszban lehetséges minden érzelem megengedése.

2) *Sikerül vagy nem sikerül, avagy a teljesítménykényszer szakasza*

Jellemzője a „kipillantás". A gyakornok 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 tereptanár feladata: megtalálni az

optimálisan növelt követelményt. Rávezetni a gyakornokot 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 gyakornok felismeri a több és mélyebb tudás szükségességét. 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 gyakornoknak, 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, 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 szupervízor? Berta Capen Reynolds rámutat arra, hogy ennek a periódusnak is 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, 83) Ehhez az is hozzátehető, hogy bizonyos foglalkozásokban soha nem volt kérdés a szupervízió folyamatossága, akkor sem, ha valaki például már több éve volt pszichoterapeuta. Manapság sokfajta támasza van a különböző foglalkozásoknak, különböző színvonalon dolgozó embereknek: mentor, szupervízor, 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, amely legjobban tudja elősegíteni éppen annak az individuumnak a tanulását, aki éppen a tanulója. Látnia kell, hogy éppen ez a gyakornok 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. 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 utolsósorban 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-speciális, egzisztenciális, önismereti-intraperszonális, természeti, testi-kinesztetikus, szociális, nyelvi. Természetesen egyikünk sem teljesen vagy így, vagy úgy tanul, mindannyian több tanulási stílust elegyítünk egymással. 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.

A fejlődési modell leírása és alapgondolatai Helge Rønnestad (1991) nyomán a következők:

- Minden fejlődés két irány felé vezethet: 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 következőképpen 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 professzionális tapasztalatokat. Az ember túlértékeli kliense 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 komplexitás, vagyis az összetettség tudata annyit jelent, hogy a gyakornok 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 őt körülvevő sok-sok követelmény és befolyás átélésének a lehetőségét. 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 perspektívát 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 gyakornokokkal, mind a főnökeikkel, kollégáikkal és más intézmények reprezentánsaival szemben. Hogyan lehet dolgozni ezzel az anyaggal? És nem utolsósorban, hogyan lehet feldolgozni a tereptanárság tapasztalatait?

Egy lehetőség volna a „párbeszéd-szemináriumok" indítása, melyek segítik elmélyíteni a tudás elsajátítását, ugyanakkor a tanulást is élvezetesebbé teszik. „Mint munkamódszer a »dialógus-szeminárium« kiterjeszti a tudás fogalmának perspektíváját, s mivel kiterjeszti az értelmezési területét, ezáltal körülöleli a gyakorlati tudás természetét is." Ezt írja Göranzon és Hammarén abban a munkájukban, ami a dialógus-szemináriumi módszerről szól (*Göranzon–Hammarén* 2006, 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. 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 mindenekelőtt megbeszélhetővé, megvitathatóvá váltak." (*Hammarén* 2005, 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, 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 írja:

> „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 állásfoglalás, csak egyszerűen tényeket tartalmazó valóság, mely a szavak, a művészet vagy a zene formájában, magában foglalja mindkét oldalt, azok teljes történelmi tapasztalatával együtt." (*Sällström* 1991, 26)

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.
- A reflexió felszínre hozása külső inspirációt igényel, melyet mind az elméleti megközelítésből, mind a művészi szintre fejlesztett ábrázolásból meríthetünk." (*Hammarén* 1999, 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.

Irodalom

Argylis, Ch. (1957) Personality and Organisation. – 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. – Cartwright, D.–Zander, A. (eds.) *Group Dynamics*. Evanston, Ill, Row Peterson; – Schyllander, E. (1987) *Supervision in Social Work. Alfred Kaldushin*. (Kompendium), Stockholms Universitet, Institutionen för Socialt arbete – Socialhögskolan, Stockholm.

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. – Göranzon, B.–Hammarén, M.–Ennals, R. (eds.) *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.

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

Handledd studiepraktik. (én.) Stockholm Universitet, Institutionen för Socialt arbete – Socialhögskolan, Stockholm.

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

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. – 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 M. (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, Stockholm.

Sällström, P. (1991) The Essence of Dialogue. – Göranzon, B.–Florin, M. (eds.) *Dialogue and Technology*. Springer Verlag, London.

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

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

TEREPTANÁR – MENTOR, FELELŐSSÉG – VISZONYRENDSZER

RÁCZNÉ NÉMETH TEODÓRA

A tereptanárság fogalma mindannyiunk számára ismert – legalábbis úgy gondoljuk könnyen definiálható. A meghatározás leírása bizonyára senki számára nem okoz nehézséget, viszont, ha annak mögöttes tartalmait nézzük, akkor gyorsan világossá válik számunkra, hogy egy bonyolult, szövevényes viszonyrendszerről van szó, amelyben a tereptanár számos szerepben van jelen, attól függően, hogy az adott tevékenység mely fázisáról beszélünk.

Ezért is kiemelkedően fontos, hogy ezek a tartalmak minél jobban körülhatároltak legyenek, hiszen a terepgyakorlatok rendszerében meghatározó jelentőségű, hogy az egyes szereplők miként vélekednek erről. Mit gondol saját szerepéről a tereptanár? Milyen, a tereptanárral szemben támasztott elvárásokkal jelennek meg a gyakornokok a gyakorlati helyszínen? Miként vélekedik erről a fogadó intézmény vezetése? Nem utolsósorban: mit definiál erre vonatkozóan a képző intézmény? Jelen tanulmányban e szövevényes viszonyrendszerre, az ebben való működés nehézségeire, és az eligazodáshoz, hatékony feladatellátáshoz szükséges kompetenciákra térek ki, iránymutatást adva a tereptanári feladatok ellátásához.

Tereptanár vagy/és mentor?

A TÁMOP 5.4.4 projekt „A” komponense keretében kidolgozásra került tereptanári kurzus megvalósítását egy felkészítő tanfolyam előzte meg, ahol azok a szociális, gyermekjóléti és gyermekvédelmi ellátásban dolgozó szakemberek vettek részt, akik tereptanári feladatokat látnak el, illetve saját intézményükben e tevékenység koordinátorai lehetnek.

A képzés kezdetekor felmerült, hogy a projekt szellemiségéhez igazodva a korszerű tereptanárképzés gondolatvilága elővételezi a mentori szerep és funkció betöltésének szükségességét.

Joggal merül fel a kérdés: Mi a különbség tereptanár és mentor között? Ahhoz, hogy ez a kérdés megválaszolható legyen, a két fogalom gyökereihez kell visszanyúlni. Lássuk először a tereptanár egyfajta definiálását:

„A tereptanár a gyakorló intézményben dolgozik, három fő feladata van:
– korrekt és hatékony módon megismerteti a gyakornokokat az intézmény elképzeléseivel és eljárásaival;

– ismereteket közöl és fejleszti a gyakornok készségeit, képességeit, értékeli munkáját;
– segíti a gyakornokot az elméleti és a gyakorlati tudás összehangolásában, illetve érzelmi és erkölcsi támogatást nyújt." (*Nagyné Varga* 2001)

A tereptanár tevékenysége e megfogalmazás értelmében elsősorban a gyakornokra irányul, és nagy hangsúlyt kap fejlesztő szerepe, amely során a gyakornok már meglévő készségeire, képességeire, kompetenciáira épít.

A mentor fogalom meghatározásával egészen az ókori görög mitológiáig nyúlhatunk vissza, ahol Mentór Alkumusz fia, Odüsszeusz jóbarátja és fiának atyai tanácsadója volt. Odüsszeusz Mentórra „rábízta egészen a házát", amikor a trójai háborúba indult. Mentór gyámként állt Odüsszeusz fia, a felnövekvő Télemakosz mellett, sőt az ithakaiak gyűlésén is felszólalt érdekében. Amikor Pallasz Athéné, a bölcsesség istennője az immáron gyermekből ifjúvá serdült fiút jó tanácsokkal és buzdítással kívánja ellátni, maga is Mentór alakját veszi fel.

A mentor a mai szóhasználatban egy olyan személyt jelent, aki mint idősebb és tapasztaltabb barát, tanár vagy tanácsadóként segít valakit. A mentor elkíséri az általa segített személyt szakmai fejlődése során, és példát mutat neki. Mindez a mentori szerep korszerűbb értelmezését adja. A hagyományos értelmezésben a mentor idősebb és bölcsebb, irányítja a fiatalabb és feltörekvő mentoráltját. Ebben az összefüggésben mesterekről és inasokról, támogatókról és pártfogoltjaikról, szakértőkről és kezdőkről beszélünk. A kortárs mentor fogalom sokkal egyenlőbb viszonyrendszert feltételez, ami által lényegesen több lehetőséget is kínál.

Szakmai szempontból megközelítve a mentor szerepe a képzési folyamatban szoros kapcsolat kiépítése a gyakornokkal. A munka során kérdéseket tesz fel, meghallgat és felszínre hozza mentoráltja tudását. A mentornak képesnek kell lennie mentori beszélgetés folytatására. A mentori beszélgetés során arra ösztönzi a gyakornokot, hogy reflexióit a saját hasonló helyzetben, témában vagy probléma megoldásában szerzett tapasztalatai alapján tegye meg, ezt követően pedig számos forrásból gyűjtsön információt (talán magától a mentortól is), válogasson a lehetőségek között, és az ily módon rendelkezésére álló információk alapján válassza ki a megfelelő beavatkozást, tervezze meg annak lépéseit és hajtsa végre.

Ha a mentorálást így értelmezzük, akkor ebben az esetben a mentor kérdező képessége az, ami segíti mentoráltja gondolkodását és fejlődését. A gyakornok nem válik függővé mentorától, fejlődik önálló kritikai gondolkodásmódja. A gyakornokot abban támogatja, hogy felszínre hozza az adott szituációra vonatkozó válaszait. Mindez úgy történik, hogy a gyakornok saját felelősségében hozza meg döntéseit. Azáltal, hogy számba veszi a beavatkozás lehetséges következményeit, e döntés megalapozottabbá, felelősségteljesebbé, kevésbé vitathatóvá válik.

Ha nagyon leegyszerűsítjük a mentorálás folyamatát, akkor annak központi eleme a mentori beszélgetés. A mentori beszélgetés egy olyan modell, amely részben Kolb, Honey és Mumford által kidologozott tanulás elméleteken alapul, részben pedig a klasszikus problémamegoldó modellen, stratégiai tervezésen és döntéshozatali folyamaton. A mentori beszélgetés célja, hogy facilitálja az önfejlesztést. Négy kérdésen alapul:

– Hol vagyok most?
– Hol akarok lenni?
– Hogy jutok oda?
– Hogy csináljam?

A mentor először azt kívánja elérni, hogy mentoráltja reflexiókat fogalmazzon meg az adott helyzetre. Majd a mentor támogatást nyújt a döntéshozatalban, célok kitűzésében és a célok elérésére irányuló stratégia megalkotásában. A kidolgozott terv megvalósítása során bátorít és megerősítést ad. Az ily módon vezetett mentori beszélgetés eredményeként a mentorált személy olyan értékes problémamegoldási és döntéshozatali folyamatot tanul, amely bármely szituációban jól alkalmazható. E munka során a mentor nem az aktuális szükségleteknek megfelelő támogatást adja csupán, hanem mentoráltját olyan eszközökhöz juttatja, amelyek segítségével a jövőben felmerülő helyzeteket is képes lesz kezelni (*Rolfe* 2006).

Mindezeket figyelembe véve nyilvánvalóvá válik, hogy a mentori tevékenység egy olyan összetett támogatói folyamat, ami a támogatott személy saját kapacitásaira építve segíti elő a szakmai fejlődését. A jó tereptanár egyúttal tehát a jó mentor szellemiséggel, viszonyrendszerében dolgozik.

Tereptanári szerepek és felelősségek

Erre a kérdésre válaszolva a legfontosabb a felelősség kérdésének megvizsgálása. Miért felel a tereptanár? Kinek tartozik „beszámolási" kötelezettséggel? Ha a tereptanári tevékenységet nézzük, akkor meg kell állapítanunk, hogy egy rendkívül összetett feladatról van szó.

A tereptanár olyan kapcsolatrendszerben végzi munkáját, amelyben különböző szerepeket tölt be, különböző elvárásoknak kell megfelelnie úgy, hogy mindezek között képes legyen összhangot teremteni.

Az egyik szerepében a terepintézmény dolgozója, amely során az intézményi elvárásoknak kell megfelelnie. Munkáját az adott intézmény küldetésének, filozófiájának megfelelően végzi. Elsődlegesen meg kell felelni az intézmény szolgáltatásait igénybevevőknek, és ezzel párhuzamosan az intézmény vezetésének, fenntartójának. Már önmagában ez a megfelelési kettősség is hordoz magában ellentmondásokat. Az intézmény által nyújtott szolgáltatások – amelyek a vezetés és fenntartó által deklaráltak – nem minden esetben adnak adekvát válaszokat az igénybevevők számára. Számos esetben kell nemleges választ adni az általuk

megfogalmazott igényekre (ld. a későbbi példát), de sajnálatos módon a szükséglet-kielégítés sem tud mindig megvalósulni. Ebben a helyzetben a tereptanár számára elvárásként fogalmazódik meg, hogy munkáját az intézményi filozófia szellemében, a kliensi szükségletekre adekvát, az adott intézményi keretek között megvalósítható válaszok adásával végezze.

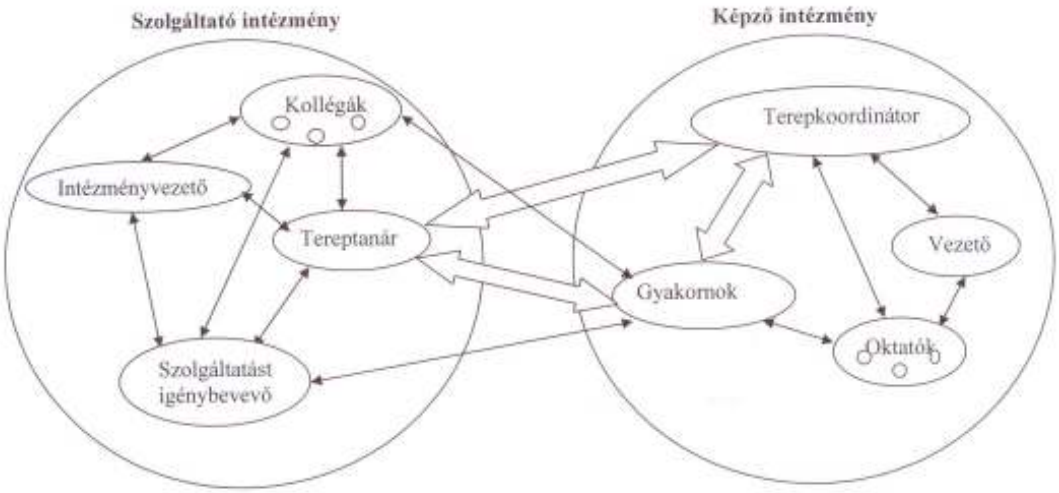
A másik jelentős szerepében tanárként, vagy a már bemutatott mentorként van jelen. A gyakornokok fejlődésének támogatásában játszott szerepében is kettős elvárásnak kell megfelelni. Az egyik a képző intézmény által fogalmazódik meg, és amely terepintézmény és a képző iskola közötti megállapodás formájában – szóban vagy írásban – rögzítésre is kerül. Ez a megállapodás határozza azt meg, hogy milyen módon kell a gyakornokot támogatni munkája során. Meghatározza az időkereteket, a kimeneti elvárásokat és azokat a sarokpontokat, amelyekre a gyakorlat folyamata során figyelemmel kell lenni. A tereptanár számára így válik világossá, hogy egy adott gyakorlati periódus végére milyen eredményhez kell juttatnia a gyakornokot. A képző intézmény által megfogalmazott elvárásokkal szemben komoly felelőssége van, hiszen az ezektől való eltérés veszélybe sodorja a gyakornok sikerességét. Ebben a munkában fontos hangsúlyozni, hogy a hosszabb gyakorlatok esetében egy igen összetett folyamatról van szó. E folyamat során komoly felelőssége van a gyakornok előrehaladásának visszajelzésében, szükség esetén a képző intézmény ez irányú konzultációba történő bevonásában. Hiszen neki van lehetősége arra, hogy a nem megfelelő irány esetén korrigáljon, a gyakornokkal ezt egyeztesse.

Ez a fajta felelősség már átvezet a gyakornokkal szembeni felelősség kérdéséhez. A gyakornok számára akkor teremt tereptanára korrekt, világos helyzetet, ha folyamatos visszajelzéseket ad, ha továbbgondolásra készteti az egyes helyzetekben, ha visszatükrözi számára a tevékenységében fellelhető diszfunkcionális elemeket – vezet, támogat, eszközökhöz juttat, ahogy a mentor teszi mentoráltjával. Nem az lesz a jó megoldás, ha a gyakorlati időszak végén tájékoztatja az elért eredményről, amelyet számszerűsít is számára osztályzat formájában. Ebből sok tanulság már nem szűrhető le a gyakornok számára, mivel azt sem fogja világosan érteni, hogy hol indult el a nem megfelelő irányba, és akkor mit tehetett volna másképp. Lehet, hogy verbálisan végigvezethető lesz ez még a tereptanár és a gyakornok számára, de valódi tartalommal már nem tölthető meg. A segítséget az jelenti a gyakornoknak, ha a tereptanár azonnali és természetszerűen folyamatos visszajelzést ad, gondolkodásra késztet, megoldási alternatívák kidolgozását várja tőle, amit a döntést követően ki is próbál a gyakornok. Ez esetben nemcsak számba veheti az általa korrigált folyamat lehetséges változási irányait, hanem meg is tapasztalhatja. A gyakorlati tevékenységet éppen ez a tapasztalati tanulás különbözteti meg az elméleti oktatástól, tehát ezért is kiemelten fontos, hogy a tereptanár ennek az elvárásnak is megfeleljen. A gyakornokok a terepre érkezve már rendelkeznek több-kevesebb elméleti tudással, aminek ismerete szintén fontos a tereptanár számára, hiszen ezzel fog tovább dolgozni, erre épít.

A gyakornokok pedig a felkészültségük fokától függően különböző elvárásokkal érkeznek. A még kevés ismerettel rendelkezők rövidebb időt fognak eltölteni a terephelyen, és lényegesen több konkrét információra lesz szükségük. A már több specifikus ismerettel is rendelkezők számára pedig az lesz a fontos, hogy a megszerzett tudásuk és a gyakorlati tevékenység integrációját segítse a tereptanár. Ebben felszínre kell hozni az adott munkához kapcsolódó tudást, praktikus ismeretekkel, módszerekkel kell bővíteni, illetve hozzásegíteni a gyakornokot ahhoz, hogy önállóan is tudjon majd ilyen tudásokat szerezni (azaz azok hol lelhetők fel? hogyan hozzáférhetők? hogy tudja használni azokat?).

1. ábra

A terep és a képző intézmény kapcsolatrendszere



Forrás: A szerző saját szerkesztése.

Ha ezt az összetett elvárás- és viszonyrendszert nézzük, akkor meg kell állapítanunk, hogy nem könnyű összhangot teremteni benne (ld. 1. ábra). Számos esetben tapasztalhatjuk, hogy ellentmondás van két, vagy mindhárom szereplő között. A képzőintézmény által megfogalmazottak egy szélesebb elvárás halmazt jelentenek. Adott esetben ezek ütközhetnek az intézmény lehetőségeivel. Hogy világosan érthető legyen, íme egy példa az idősellátás területéről:

> *A képzés során a gyakornokok komplex ismereteket szereznek az idősek körében végezhető szociális munkára vonatkozóan. Ez a tudás lehetővé teszi számukra, hogy egy bármely élethelyzetben lévő idős ember szükségleteire, problémájára reagálni tudjanak. A terephelyszín ebben ad kereteket. A primer keretet az intézmény jellege adja: azaz milyen szolgáltatásokat biztosít az időskorúak számára. Jelen példánkban az intézmény az alapszolgáltatások közül házi segítségnyújtást biztosít hétköznapokon és étkeztetést a hét minden napján. Az intézményi elvárások is eszerint fogalmazódnak meg: a jelzett keretek között kell biztosítani az idősek szükségletei szerinti szolgáltatást. A szükségletek kérdése*

azonban már ott zavart okoz, amikor kiderül, hogy a szolgáltatást igénybe vevő ágyban fekvő, és neki minden nap szüksége van a segítségre a házi segítségnyújtás és az étkeztetés vonatkozásában. Jelen esetben ez számára nem megoldható: házi segítségnyújtásban hétvégén nem részesülhet, ami súlyos problémát jelenthet számára – vegyük csupán a kiszállított étel elfogyasztásának kérdését. A gyakornok elméleti képzés során megszerzett ismeretei szerint megoldásra váró problémával áll szemben, ami az intézményi keretek között nem is rendezhető. Gyakori megoldása a helyzetnek, hogy átbeszélve az ügy intézményi kereteken túli vonulatait, megértve a szükségletek valósságát és a megoldás sürgősségét, a gyakornok lesz az, aki legalább egy kis időben, de besegíthet a szolgáltatás biztosításába a hétvégi időszakban. Hiszen őt nem kötik az intézményi keretek… De valóban így van ez? Ez lesz a helyes megoldás, hogy felmentjük őt az intézményi keretek, szabályok alól?

Biztosan nem. Amennyiben az adott intézményben látja el feladatait, rá is vonatkozik az intézmény valamennyi előírása, és feladatait a szakmai programban foglaltak szerint kell ellátnia. Ezért is nagyon fontos, hogy megismerje az intézmény alapdokumentumait, konkrét szolgáltatásait és együttműködési színtereit. Számára nem biztos, hogy minden szempontból átgondolt semmilyen tanulsággal nem jár, ha tereptanára más keretek között is engedi dolgozni. Nem ezt a megoldást kell megtanulnia, hiszen a diploma megszerzését követően nem egy, hanem tíz, húsz vagy még több idős ember hétvégi ellátatlanságára kell majd megoldást találnia. A dolog lényegét megragadva: a gyakornoknak abban kell útmutatást nyújtani, hogy az elméletben megtanult tudásával milyen más irányokban tud elindulni a megoldást keresve, milyen együttműködési színterek lehetségesek, kik vonhatók be a feladat megoldásába. Az intézményi kereteken túl a jelzőfunkció betöltésére, további lehetséges partnerek (laikusok, önkéntesek stb.) felkutatására kell képessé tenni – ott és akkor eddig terjed a kompetenciája, nem tovább.

Ezzel meg is teremtettük az összhangot a különböző szereplők elvárásai között, mert ha logikusan végiggondoljuk, valamennyi szereplő ezt várja el. Hogy fogalmaz a képző intézmény? Általánosan definiálva azt mondja, hogy a gyakornok felkészültségének megfelelően az adott területen minél szélesebb körű tevékenység végzésre kerüljön sor. A fenti példa során ez történik.

Az intézmény azzal a feltétellel működik közre a képzési folyamatban, hogy a saját tevékenysége nem sérül, sőt gazdagodik ezáltal – új szemlélet és gondolkodásmód jelenik meg. Ezt az igényt is kielégíti példánk, hiszen épp a megengedő magatartás sértené az intézményi filozófiát és munkavégzést, hozzátéve, hogy a szolgáltatást igénybe vevők oldalán is jelentősen sérül az esélyegyenlőség, – minden rászoruló idősnek nem jut gyakornok –, és megértetni sem könnyű, hogy miért volt csak az adott időszakban lehetőség „speciális” szolgáltatás igénybevételére.

A gyakornok pedig az a szereplő, aki a legtöbbet profitál mindebből, hiszen különböző körülmények között és helyzetekben tanulja meg alkalmazni tudását, eszköztára bővül, még inkább képes lesz adekvát válaszokat adni a felmerülő szükségletekre.

A terepen folyó képzés szereplőinek viszonyrendszere

Ahhoz, hogy a leírt folyamat maradéktalanul megvalósuljon nemcsak intézményi szintű kapcsolatok erősítésére van szükség, hanem az adott tevékenységért felelős szereplők közti koherens kommunikációra is. A képző intézmény képviseletében a terepkoordinátor személye lesz hangsúlyos. Ő az, aki kapcsolatban áll elsődlegesen a tereptanárral és a gyakornokkal. E hármasnak erős egységet kell képeznie, hiszen a gyakorlat folyamata akkor tud kiteljesedni. Másodlagosan kapcsolatban áll a terepintézmény vezetőjével, ami szintén fontos, hiszen az intézményi működésre vonatkozóan, az ott folytatható gyakorlati lehetőségről vele tud egyeztetni. A terepkoordinátor fontos kapcsot jelent a képző intézmény (küldetés, vezetés, képzésben részt vevő valamennyi munkatárs) és a többi szereplő között (ld. 1. ábra).

A már említetteken túl nem elhanyagolható jelentőségű a tereptanár és a terepintézmény vezetője közötti viszony. A terepintézmény vezetője kompetens meghozni a döntést, hogy az intézmény munkatársai közül kik és mely gyakorlatokban vehetnek részt. Ez azonban nem pusztán egy vezetői döntés, hanem a továbbiakban kötelezettségeket jelent. Amennyiben tereptanári szerepekre delegál munkatársakat, számukra szükséges ehhez a megfelelő helyet és időkeretet biztosítani. Az első pillanattól tisztázott helyzetet kell teremteni a tereptanár és a gyakornok számára is abban, hogy a gyakornok mely intézményi fórumokon vehet részt, esetlegesen köteles részt venni.

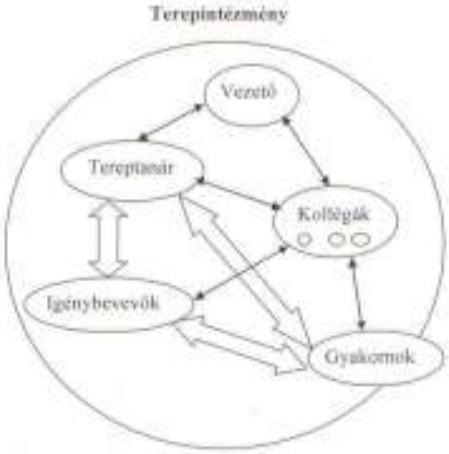
A gyakornok és a tereptanár közötti viszonyról már sok szó esett. A legfőbb eldöntendő kérdés, hogy mit és milyen módod „oktat” a tereptanár. A leírtakból már kiderült, hogy az úgynevezett tárgyi tudás helyett inkább a tapasztalatok átadására helyezem a hangsúlyt, és a meglévő tárgyi tudás esetében annak felszínre hozására kell fókuszálni.

Mindenképpen érdemes megnézni, hogy a metodikában a két szélsőség között kell megtalálni az arany középutat. A gyakornokok „óvónénis” vezetése és a gyakornok magára hagyása között számos jó lehetőség kínálkozik. A módszerek megválasztása függ az adott helyzettől, a gyakornok felkészültségétől és tereptanár kezdeményező képességeitől, innovatív elemek alkalmazására való nyitottságától.

A tereptanárnak úgy kell fejlesztenie a gyakornokot, hogy továbbra is a szolgáltatást igénybe vevő szükségleteit tekinti elsődleges és legfontosabb szempontnak, tereptanári szerepében is az ő érdekeit szem előtt tartva végzi munkáját. Erre tanítja, irányítja a gyakornokot is, így áttételesen az ő szempontjai is elsődleges szemponttá válnak (2. ábra).

2. ábra

A terepintézményben dolgozók – kliensek –gyakornokok viszonya



Forrás: A szerző saját szerkesztése.

Következtetések

Végezetül lássunk még két kérdésre adott választ, amelyek az eddigiekben leírtak következtetéseiként állhatnak itt.

Mentor és/vagy tereptanár?

Ha a mentori feladatokat és a mentorálás folyamatát alaposan végiggondoljuk, majd mindezt összevetjük a tereptanár kapcsolatrendszerével, felelősségével és kompetenciáival, akkor arra a következtetésre juthatunk, hogy közel áll a két fogalom egymáshoz. A mentorság nem bírja el a tradicionális képzési metodikát. Mentorálásról folyamatjellegű tevékenységek esetében beszélhetünk, viszont a terepgyakorlatok esetében szép számban találhatók rövid, adott intézményt, adott intézményi munkát megismerő gyakorlatok, amelyek elsődleges célja az információ- és ismeretszerzés, a megfigyelés. Más kérdés azonban, hogy tudunk-e ezekre a gyakorlatokra úgy tekinteni, mint egy folyamat részei, hiszen éppen a céljából adódóan nemcsak az ismeretszerzést szolgálják, hanem annak lehetőségét is kínálják a gyakornokok számára, hogy megfelelő módon tudják kiválasztani a hosszabb időtartamú gyakorlataik helyszínét. Tehát valójában a „mentorálás" folyamata itt kezdődik: abban kívánunk támogatást nyújtani, hogy megfelelően döntsön a gyakornok a jövőbeni tevékenységére vonatkozóan. Amennyiben a nem pusztán szimpátián alapuló, tudatos döntést szeretnénk elősegíteni, úgy biztosan mentori eszközökhöz fogunk nyúlni.

A döntést nem mi, tereptanárok hozzuk meg, hanem olyan információkat adunk, amelyek alapján képessé tesszük a gyakornokot a megfelelő döntés meghozatalára.

Könnyű helyzetben van-e a tereptanár? Indokolt-e a felkészítéséről, képzéséről gondoskodni, még akkor is, ha évtizedek óta a szakmában van – hiszen Ő a mester?

Nincs könnyű helyzetben a tereptanár. Sőt, még nehezebb helyzetben lehet, ha már évtizedek óta van a szakmában, hiszen előfordulhat, hogy hiányoznak a korszerű ismeretek és módszerek eszköztárából, amelyek lehetővé tennék a mentori szerep ellátását. Bonyolult viszonyrendszerben, ellentmondásos érdekek között kell feladatát végezni. Mindvégig egyetlen fő érdek mentén haladva: a szolgáltatást igénybe vevő szükségleteinek megfelelő ellátás biztosítása – és mindezt át kell adnia a gyakornok számára. A folyamat során figyelnie kell a gyakornok reakcióit, munkamódszerét, kialakult érzelmeit, és ugyanígy a szolgáltatást igénybe vevőét. Ha bármely téren úgy ítéli meg, hogy beavatkozásra van szükség, cselekednie kell anélkül, hogy az érintett felek bármelyike sérülne. Lehet, hogy valóban mestere szakmájának, de még a leggyakorlottabb mester számára is kihívást jelentő feladat tudásának, tapasztalatának hatékony átadása. Ez a feladat pedig még kiegészül a gyakornok eddigi tudásának felszínre hozásával, továbbá a gyakornokok arra késztetésével, hogy használja mentora tapasztalatát.

E munka hatékonyságának elősegítése érdekében tartom szükségesnek a tereptanári képzéseket, melynek során nem csupán tudását, ismereteit tudja aktualizálni a leendő tereptanár, hanem korszerű eszközökhöz, metodikához is jut, amely révén gyakornoka mentorává válhat.

Irodalom

Nagyné Varga I. (2001) A tereptanári ismeretek. – Kocsis E. (szerk.) *Tereptanári munkatankönyv.* Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 239–346. o.

Rolfe, A. (2006) *The Mentoring Conversation*. http://mentoring-works.com/mentoring_conversation.html

AZ INTÉZMÉNY BEMUTATÁSA

SÁGI GABRIELLA

Tereptanárnak lenni felelősségteljes és összetett feladat. Az intézményünkbe érkező gyakornokok az iskolában kapott elméleti tudást a mi segítségünkkel fogják átültetni a gyakorlatba, ugyanakkor az itt megélt tapasztalatokat tudják majd az elméleti tanórákon elemezni. Az intézményünkbe érkező gyakornokok zöme ilyenkor találkozik először a munka világával. Sok új, számukra ismeretlen helyzettel kerülnek szembe.

Megkérdeztem gyakornokaimat, hogy melyek azok az információk egy intézménnyel kapcsolatban, amelyekre kíváncsiak, melyek azok a kérdések, amelyekre az első intézményben eltöltött napokban választ szeretnének kapni.

A beszélgetésekből az derült ki, hogy sok esetben elveszettnek gondolják magukat, hiszen az intézményben több éve dolgozó szakemberek számára egyértelmű helyzetek, kérdések számukra nehezen átláthatóak és értelmezhetőek. Egy, a számukra készült bemutató anyag összeállításakor igyekeztem a tőlük kapott ötleteket, kérdéseket rendszerezni, és azokra választ adni. Mindig figyelembe kell venni, hogy milyen gyakorlatra érkeznek. Máshova helyeződnek a hangsúlyok egy intézménylátogatás alkalmával, és máshova egy egész képzési folyamatot lezáró komplex, intenzív gyakorlat alatt.

Az intézmény elhelyezkedése, környezete, alapinformációk az intézményről

Tapasztalataim szerint a gyakornokok, különösen a más városból, „vidékről” jövők nincsenek tisztában a gyakorlati hely, intézmény elhelyezkedésével, a település rész megnevezésével, az intézmény közvetlen környezetével. Általában nem ismerik pontos alapadatait sem (neve, címe, fenntartója stb.)

Fontos tisztázni a gyakornokokkal, hogy az adott terepintézmény hol helyezkedik el a szociális ellátórendszer egészében. A vonatkozó törvény (a Szociális igazgatásról és a szociális ellátásokról szóló 1993. évi III. törvény) alapján meg kell beszélni az adott terepintézmény pontos helyét a szociális ellátórendszerben, meg kell fogalmazni azokat az ellátási típusokat, amelyeket az intézmény biztosít.

A vonatkozó törvény és a helyi szolgáltatásokra vonatkozó rendeletek összefüggésében itt kell tisztázni a lehetséges ellátási formákat, melyek tartoznak az alapszolgáltatás, illetve a szakosított ellátás körébe, és szükséges megbeszélni az egyes ellátási típusok tartalmát is. Ennek tisztázása azért fontos, mert a gyakornokok sokszor hallanak, tanulnak a különböző ellátási típusokról, azonban a tudás sokszor nem áll össze bennük rendszerré.

Példa:
Egyesített Egészségügyi és Szociális Intézmény, Győr, Kálóczy téri Idősek Otthona

Az Egyesített Egészségügyi és Szociális Intézmény Győrben 1990-ban alakult meg. Az intézmény az évek során folyamatosan bővült, változott, egyre több feladatot látott el a város, majd a Győr és kistérségéhez tartozó településeken a szociális rendszerben. Az Egyesített Egészségügyi és Szociális Intézmény napjainkban a Területi Gondozó Szolgálatot, az időskorúak otthonait, a Fogyatékossággal Élők Átmeneti és Napközi Otthonát foglalja magában, amely ellátja a város idős gondozásával összefüggő szociális alapszolgáltatási és szakellátási feladatokat, működteti a sérült felnőttek nappali és átmeneti ellátását biztosító intézményt. 2005. január 1-jétől a szociális ellátások mellett biztosítja a város egészségügyi ellátásai közül a felnőtt és gyermek háziorvosi, fogorvosi alapellátást, a háziorvosi és fogorvosi ügyeletet, fogszabályozást, fogászati prevenciót, működteti a védőnői és az iskolaorvosi szolgálatot. (A gyakornokokkal a törvény és a helyi szolgáltatáskoordinációs koncepció összefüggésében feldolgozásra kerül, hogy melyik ellátási forma tartozik a szociális, illetve az egészségügyi ellátáshoz, melyek tartoznak az alapszolgáltatás, illetve a szakosított ellátás körébe, és amennyiben szükséges itt tisztázásra kerülhet az egyes ellátási típusok tartalma.) Az intézmény működési köre: időskorúak ápoló-gondozó otthoni ellátása és átmeneti ellátása esetén Győr város közigazgatási területe, valamint a Győr és kistérségéhez tartozó települések. Irányító szerve: Győr Megyei Jogú Város Önkormányzatának Közgyűlése. Az Önök gyakorlati helye tehát az Egyesített Egészségügyi és Szociális Intézmény Győr által fenntartott Kálóczy téri Idősek Otthona lesz. A Kálóczy téri Idősek Otthona Győr egyik legszebb részén, Révfaluban a Duna partján épült. Az intézmény szomszédságában találunk felnőtt és gyermek háziorvosi rendelőt, illetve Nyugdíjasok Garzonházát. Az intézmény pontos címe: 9026 Győr, Kálóczy tér 9-11. Az intézmény egyike az Egyesített Egészségügyi és Szociális Intézmény által működtetett négy bentlakásos idősotthonnak. Itt található az Egyesített Egészségügyi és Szociális Intézmény központja is. Az épület ötemeletes.

A földszinten irodákat találunk. Az emeleteken helyezkednek el a lakószobák, összesen 137 lakó elhelyezésére van lehetőség. Az épületben nagyrészt háromágyas szobák vannak, négy szoba kétágyas, igény esetén ide kerülnek elhelyezésre élettársak/házastársak. Kulturált étkező, dohányzó, társalgó és a mozgássérültek által könnyedén használható vizesblokk található otthonunkban, a lakók teakonyhát is igénybe vehetnek, valamint lehetőség van önálló mosásra, vasalásra is. A szobák berendezését az intézmény biztosítja, de igény szerint a lakók hozhatnak magukkal személyes tárgyakat, képeket, kisebb berendezési tárgyakat.

Az intézmény szervezeti felépítése és működésének szabályai

Fontos, hogy a hozzánk érkező gyakornokok tisztában legyenek az intézmény szervezeti felépítésével, működésének belső rendjével. Itt kell a gyakornokokkal megismertetni az intézmény által biztosított tevékenységi köröket. Ezek alapján itt is meg lehet határozni az ellátási típusokat, így a megerősített tudás alapján a gyakornokok még inkább átlátják terepintézményük helyét az ellátórendszer egészében.

Amennyiben az intézmény szervezeti struktúrája megkívánja, a könnyebb átláthatóság érdekében szervezeti ábrával is be kell mutatni az intézmény szervezeti felépítését.

Fel kell hívni továbbá a figyelmet azokra a dokumentumokra, amelyek meghatározzák egy adott intézmény adatait, szervezeti felépítését, működési rendjét, tevékenységi körét. Ezen dokumentumok az intézmény *Alapító Okirata*, illetve a *Szervezeti és Működési Szabályzat*. Jó gyakorlat lehet, ha ezeket a dokumentumokat kézbe vehetik a diákok, illetve megismerkednek ezek tartalmával. Természetesen a dokumentumok teljes elolvasására nincs lehetőség, ezért a tereptanár feladata, hogy irányított módon, a gyakorlat céljaihoz igazítva emeljen ki részeket. Például, ha az intézmény bemutatáson több gyakornok vesz részt, akkor csoportokat lehet alakítani, akik konkrét kérdésekre a válaszokat dokumentumokból keresik ki önmaguk számára.

Példa

Ahhoz, hogy Önök számára egyértelművé váljon intézményünk felépítése a következő szervezeti ábrát szeretném bemutatni és értelmezni (1. ábra).

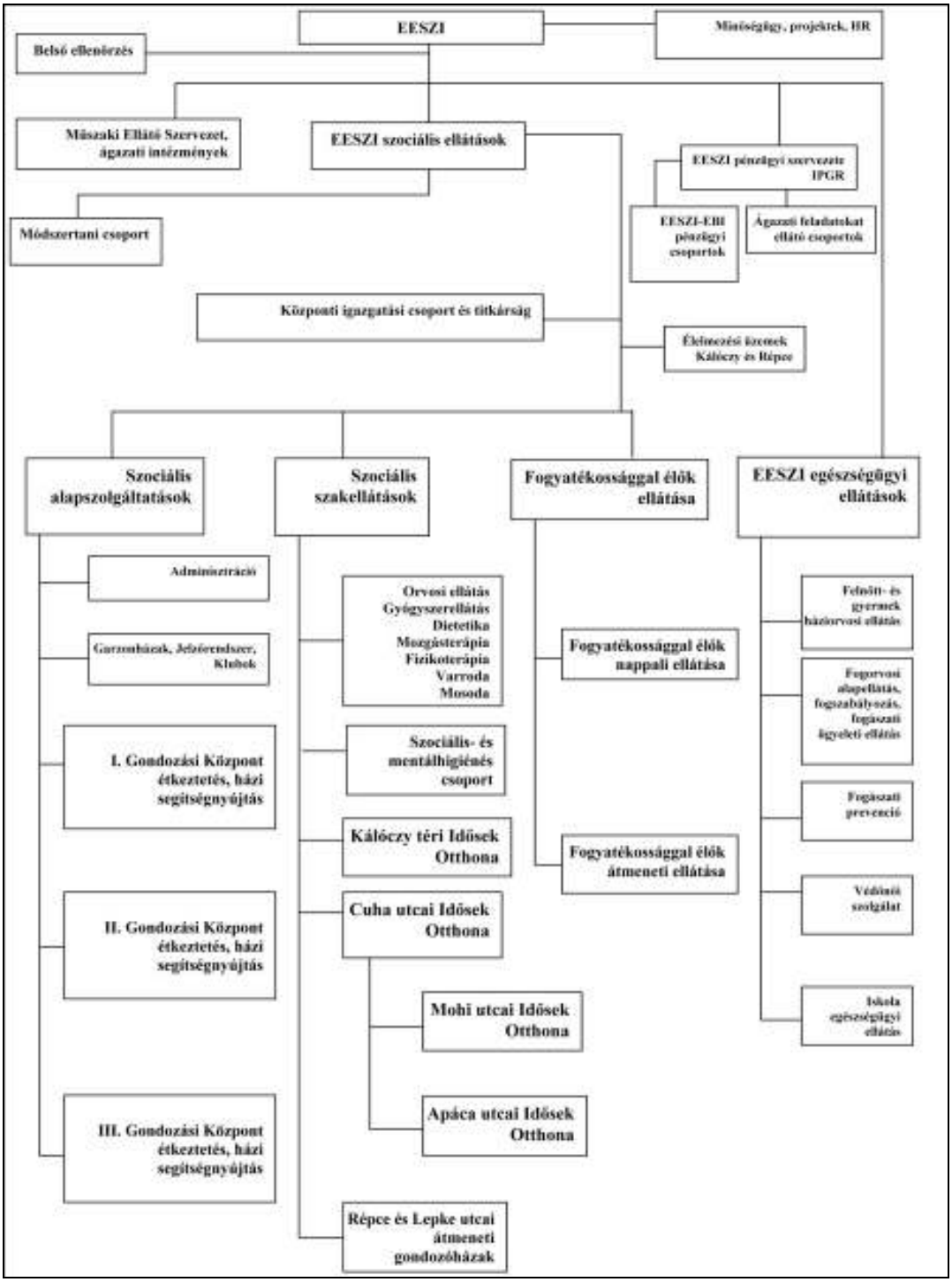
A szervezeti ábrán nyomon követhetőek az Alapító Okiratban, illetve a SZMSZ-ben is megnevezésre kerülő intézményi tevékenységi körök, így

A szociálisan rászorultak és időskorúak:

- étkeztetése
- házi segítségnyújtása
- jelzőrendszeres házi segítségnyújtása
- az időskorúak és fogyatékossággal élők nappali és átmeneti ellátása
- az időskorúak tartós bentlakásos elhelyezését nyújtó ápoló-gondozó otthoni ellátása
- szociális témájú képzések szervezése
- egészségügyi alapellátás biztosítása
- regionális módszertani feladatok ellátása

1. ábra

Az Egyesített Egészségügyi És Szociális Intézmény szervezeti felépítése



Forrás: Egyesített Egészségügyi És Szociális Intézmény.

Az Egyesített Egészségügyi és Szociális Intézmény *szociális ellátásokat* biztosító feladatait a következő szervezeti felépítésben látja el:

Területi Gondozó Szolgálat keretein belül a következő személyes gondoskodást nyújtó alapszolgáltatásokat látja el: három gondozási központon keresztül étkeztetés, házi segítségnyújtás, jelzőrendszeres házi segítségnyújtás, illetve Győrben 12 idős klubban az idősek nappali ellátását.

Idősek Otthonai: az intézmény két átmeneti elhelyezést nyújtó gondozóházat működtet (Idősek Átmeneti Gondozóháza) a Répce, illetve a Lepke utcában.

Az intézmény *tartós bentlakásos ápoló-gondozó otthoni* elhelyezést biztosít időskorúak részére a város négy pontján. Összesen 232 fő részére nyújtott ellátás átlagos idősotthoni elhelyezést jelent, amiből speciális nagyobb biztonságot jelentő elhelyezést kínál a 29 férőhelyes intenzív gondozást biztosító részleg a demencia kórképpel rendelkezők számára, amely itt a Kálóczy téri Otthon ötödik emeletén kapott helyet. Telephelyek: Kálóczy téri Idősek Otthona 135 fő, ebből 29 intenzív gondozást igénylő lakó, Apáca utcai idősek Otthona 28 fő, Mohi utcai Idősek Otthona 25 fő, Cuha utcai Idősek Otthona 44 fő.

Fogyatékossággal élők Átmeneti és Napközi Otthona: elsősorban az értelmi fogyatékossággal és/vagy egyéb sérültséggel, halmozott fogyatékossággal élő, de önellátásra részben vagy segítséggel képes fiataloknak és családjaiknak nyújt szakmai segítséget a nappali ellátás biztosításával (32 fő ellátott). Az Átmeneti Otthon a fogyatékossággal (értelmi, érzékszervi, mozgásszervi sérültséggel) rendelkező, saját otthonukban átmenetileg önellátásra képtelen személyeket lát el (10 fő).

Az intézmény egyes szervezeti egységei ellátják az egészségügyi és a szociális ágazat valamennyi egységét, például: Műszaki Ellátó Szervezet, amely az EESZI üzemeltetésében lévő ingatlanokkal, vagyonkezelési, műszaki (felújítás, épületek karbantartása) feladatokkal foglalkozik.

Az intézmény szervezeti egységei egymás mellett, szakmailag és szervezetileg is mellérendeltségi viszonyban működnek. Minden részleg önálló szakmai vezetéssel rendelkezik, munkájukat az igazgató, távollétében az általános igazgatóhelyettes hangolja össze.

Az intézmény integrációjában megvalósul a különböző ellátási szintek egymásra épülése. A folyamatos információcsere az egyes ellátási formák dolgozói között lehetővé teszi, hogy minden szolgáltatást igénybe vevő a legmegfelelőbb ellátási típusban részesüljön. Fontos, hogy a szociális ellátórendszer (ahogy a neve is jelzi) rendszerként működjön, illetve az egyes ellátásokat biztosító intézmények, szervezeti egységek is rendszerként kell, hogy működjenek a kliens érdekében, hisz a személyre szabott, valós egyéni igényekre és szükségletekre szabott ellátás csak így valósulhat meg.

Az intézményben folyó tevékenység bemutatása, a szolgáltatás célja és feladata, a szolgáltatást igénybe vevők köre

A gyakorlatra érkezők számára fontos, hogy az első találkozás alkalmával képet kapjanak a gyakorlati helyen folyó tevékenységekről, arról, hogy az adott szolgáltatás milyen céllal jött létre, és milyen feladatokat lát el, kik veszik igénybe a szolgáltatásokat.

Természetesen egy adott terület (pl. mentálhigiénés csoport) munkájának részletes bemutatása, a munkaterületen használt dokumentumok bemutatása stb. már nem képezi részét ennek az átfogó intézmény bemutatásnak. Meg kell vitatni, hogy milyen okok vezetnek a szolgáltatásokat igénybe vevők körének (célcsoport) változásaihoz (társadalmi változások, változó szakmai koncepciók, új szabályozások stb.).

Nagyon fontos, hogy megismerkedjenek a terepintézmény *Szakmai Programjával,* mely dokumentum részletes választ ad a fent említett kérdésekre. Jó gyakorlat, ha az intézmény Szakmai Programját a gyakornokok kézbe vehetik, illetve megismerkednek felépítésével, tartalmával. A Szakmai Program teljes elolvasására itt sem nyílik lehetőség, így a tereptanár a gyakorlat céljának megfelelően kell, hogy a legfontosabb tartalmi elemeket feldolgoztassa. Például irányított kérdéseket tesz fel: melyek a szakmai program legfontosabb célkitűzései az adott intézményben (a gyakornok az adott rész elolvasás után mutassa be a programot), vagy mit takar az ellátottak jogainak védelme (a gyakornok az adott rész elolvasása után ismertesse a feldolgozott anyagot).

Pontosan meg kell határozni a gyakornokok számára, hogy kik alkotják az ellátottak körét. Fontos, hogy ismerjék a mindenkori hatályos jogszabályi hátteret, amelyben megtalálják a különböző ellátási formákhoz kapcsolódó ellátotti kört. A hatályos jogszabály nevének, számának ismertetését, a vonatkozó szakasz elolvasását fontos feladatnak tartom. (Szociális ellátások esetén: Szociális igazgatásról és szociális ellátásokról szóló 1993. évi III. törvény.)

Példa

A Kálóczy téri Idősek Otthona személyre szabottan látja el a város idősgondozásával összefüggő szociális szakellátási feladatokat. A mindennapi munka középpontjában a szociális ellátásra, ápolásra szoruló emberek fizikai szükségleteinek kielégítése, a boldog, békés öregkor megteremtésére, a lelki harmónia megőrzésére való törekvés áll.

A szolgáltatást igénybe vevők köre: Győr város területén és a kistérségbe tartozó településeken életvitelszerűen élő, lakó és tartózkodási hellyel rendelkező személyek vehetik igénybe a szolgáltatást, azok, akik önmaguk ellátására nem, vagy csak folyamatos segítséggel képesek, és

- a rájuk irányadó nyugdíjkorhatárt betöltötték, rendszeres fekvőbeteg gyógyintézeti kezelést nem igényelnek

- a 18. életévüket betöltötték, és ellátásuk más típusú ápolást-gondozást nyújtó intézményben nem biztosítható. Pl. nyugdíjkorhatárt még életkor szerint nem éri el, de közlekedési baleset következtében önmaga ellátására képtelen, nem rehabilitálható, ilyen esetben az idős otthoni felvétele javasolható.

Fő feladatunk az otthon megteremtése. E feladat mellett előtérbe kerül a lakók egészségi állapotának megfelelő holisztikus szemléletű egészségügyi ellátás, a biztonságos ápolás megszervezése és kivitelezése. A rehabilitációs szemléletű megközelítésnek köszönhetően lakóink életminősége pozitívan befolyásolható, és az esetek nagy többségében szinten tartható. Célunk az idős, beteg ember egyéni szükségleteihez mért segítségnyújtás, melynek miként jét és mértékét mindenkor a szolgáltatást igénybe vevők állapota határozza meg. Lakóink egészségi állapotának javítását, szinten tartását rendszeres szakorvosi és 24 órás szakképzett nővéri felügyelettel biztosítjuk. A gyakori mozgásszervi betegségek kezelését szakember végzi (fizikoterápiás asszisztens). Az ellátás fontos eleme a lakók megfelelő diétájának biztosítása. Dietetikusunk személyes beszélgetések, illetve csoportfoglalkozások alkalmával is találkozik lakóinkkal, segítve a helyes életmód kialakítását.

Az intézmény tevékenységében fontos helyet foglal el a lakók pszichés gondozása, segítése, valamint a mentálhigiénés preventív tevékenység, továbbá a szociális munka feladatainak ellátása. Intézményünkben 2001 óta működik szociális és mentálhigiénés csoport, az ott dolgozó munkatársak nagy hangsúlyt fektetnek a mentális és pszichés egészség megőrzését szolgáló közösségi tevékenység kiterjesztésére. Munkájuk során mindig figyelembe veszik az ellátottak állapotát, aktivitását és igényeit is.

A foglalkoztatás területén feladatunk az otthonban lakók számára biztosítani a foglalkoztatást szervezők által nyújtott segítséget, és az általuk szervezett programokkal színesíteni hétköznapjaikat. A közösségi programok a szabadidő hasznos eltöltését, valamint a jeles ünnepekről, vagy alkalmakról való megemlékezést jelenti.

A szolgáltatást igénybe vevők köre az évek, illetve évtizedek alatt folyamatosan változó képet mutat, a helyzet soha nem statikus, a változásokat számos okra vezethetjük vissza (a társadalmi változások, a népesség születéskor várható élettartamának növekedése, az egyre nagyobb arányú idős népesség, a családok helyzetének átalakulása, a lakóhely elveszítése, rossz anyagi körülmények, az egészségügyi ellátórendszer átalakulása, a kórházi ágyak csökkentése, a rehabilitációs lehetőségek beszűkülése stb.).

Az ellátás igénybevételének módja

A jogszabályi háttér ismerete itt is elengedhetetlen, hiszen tapasztalat alapján a gyakornokok elméleti résztudásokkal rendelkeznek, amelynek koherenciáját a terepgyakorlat, a tereptanár szakmai tevékenysége erősíteni hivatott. Adott törvény,

jogszabály nevének, számának ismertetését, az adott törvényi szakasz elolvasását hangsúlyos feladatnak gondolom. (Szociális ellátások esetében: Szociális igazgatásról és szociális ellátásokról szóló 1993. évi III. törvény.)

A gyakornokoknak be kell mutatni azokat a dokumentumokat, amelyekkel az igénybevételi eljárás során találkoznak (pl. Kérelem a személyes gondoskodást nyújtó szociális ellátás igénybevételéhez, Előgondozási adatlap I-II., Adatlap gondozási szükséglet vizsgálathoz, Értékelő adatlap, Elutasító/ vagy beutaló határozat).

Példa

Az ellátás iránti igény benyújtása írásban, kérelem kitöltésével lehetséges, amelyet Győr Megyei Jogú Város Polgármesteri Hivatal Népjóléti Osztályára kell beadni. Kérelem igényelhető a Népjóléti Osztályon, illetve az EESZI telephelyein is. A kérelemhez csatolni kell egy három hónapnál nem régebbi nyugdíjszelvényt, szükség van házi és szakorvosi javaslatra. Az ellátás igénybevétele önkéntes, az ellátást igénylő, illetve törvényes képviselője kérelmére, indítványára történik. (Amennyiben szükséges, tisztázásra kerülhet a gyakornokok számára, hogy mit jelent, ha az ellátást igénylő cselekvőképtelen/korlátozottan cselekvőképes/ki a gondnok /ki az ideiglenes gondnok.)

A beérkezett kérelemben feltünteti az ellátást igénylő, hogy melyik intézménybe kéri felvételét. Az önkormányzat a hozzá beérkezett kérelmet megküldi az intézményünknek, és a Központi Igazgatási Csoport munkatársai előgondozás során tartózkodási helyén felkeresik az igénylőt. Az előgondozás során munkatársaink gondozási szükséglet vizsgálatot végeznek, illetve feltérképeznek minden körülményt, ami az ellátást kérő elhelyezését befolyásolja. Az elkészült előgondozási dokumentáció visszakerül az önkormányzathoz, és a személyes gondoskodást nyújtó szociális ellátás iránti kérelemről az ápolást, gondozást nyújtó idősek otthona esetében Győr város polgármestere dönt. A kérelem elutasításáról/ vagy az idős otthonba való utalásról a Népjóléti Osztály írásban, határozatban értesíti az ellátást igénylőt, illetve törvényes képviselőjét. A határozat egy példányát megküldik az intézményvezetőnek. Az idős otthonba való utalás még nem jelent elhelyezést, mert a várakozók száma intézményünkben folyamatosan 200 feletti.

Az intézmény vezetője a beérkezések sorrendjében gondoskodik az ellátási igények kielégítéséről. Meg kell említeni a soron kívüli elhelyezés lehetőségét. Amennyiben különböző okok miatt az ellátott soron kívüli elhelyezésére van szükség, ezt fel kell tüntetni a kérelemben és a határozatban is. A beutaltak soron kívüli elhelyezéséről bizottság dönt, amelynek tagjai:

- az intézményt fenntartó képviseletében a városi önkormányzat Népjóléti Osztály vezetője, vagy a Szociális csoport vezetője
- az intézmény képviseletében az intézményvezető és két szakmai vezető.

A felvételekre vonatkozó döntés meghozatalánál a bizottság megvizsgálja az összes rendelkezésre álló adatot, információt, és ezek után határoz a soron kívüli elhelyezésről. Az intézményvezető az ellátás igénybevételének megkezdésekor (beköltözéskor) az ellátást igénylővel, vagy annak törvényes képviselőjével köt megállapodást. (Ki lehet térni a gyakornokokkal egy ilyen megállapodás – szerződés – tartalmi elemeire.)

Intézmény személyi feltételeinek bemutatása, munkakörök, munkakörökhöz kapcsolódó feladatok, a munkakörök betöltésének feltételei, munkaköri leírások

A gyakornokok sokszor az itt eltöltött gyakorlati időben találkoznak először a munka világával. Sokszor nem egyértelmű számukra, hogy az adott munkahelyen milyen munkakörökben, kik dolgoznak, ki-ki milyen szerepet tölt be, milyen feladatokat lát el, nem ismerik a kollégák közötti alá- fölérendeltségi viszonyokat. Nehezen fogalmazzák meg a különböző munkakörökhöz kapcsolódó feladatokat.

Fontos ezeknek a kérdéseknek a tisztázás, hiszen csak ilyen módon tudják átlátni az intézmény mindennapi működését. Érdekes és sokszor felmerülő kérdés, hogy milyen iskolai végzettség szükséges egyes munkakörök betöltéséhez. Tájékoztatónkban ismertethetjük az adott munkahely munkaköreit, röviden összefoglalhatjuk a munkakörökhöz kapcsolódó feladatokat, illetve megnevezzük a munkakör betöltéséhez szükséges iskolai végzettséget.

A gyakornokok többféle funkciójú (hospitáló, projekt, intenzív) gyakorlatra érkeznek intézményünkbe, ezért az intézmény bemutatásánál csak rövid és általános formában kell ismertetni velük a munkakörökhöz tartozó kérdéseket, és egy adott, konkrét munkakör részletesebb, átfogóbb bemutatását véleményem szerint csak az általános intézmény-bemutatás után, az adott gyakorlattípusnak megfelelően kell megtenni.

Hasznos lehet a gyakornokok számára, ha megismerkedhetnek az adott intézményben használatos munkaköri leírással, láthátják és átnézhetik az adott intézmény szervezeti organogramját, a Szervezeti és Működési Szabályzat ide vonatkozó részét, illetve az 1/2000. (I.7.) SzCsM rendelet 3. számú mellékletét („A személyes gondoskodást nyújtó szociális intézményekben foglalkoztatottaknak az adott munkakör betöltéséhez szükséges képesítési minimum előírásai”).

Visszajelzéseikből kitűnik, hogy sok megválaszolatlan kérdésük van a személyi feltételekkel kapcsolatban, hiszen a gyakorlatra érkezők potenciális munkahelyet is látnak a terepintézményben. Ezért gondolom, hogy ezeknek a kérdéseknek a tisztázása fontos része az intézmény bemutatásának.

Pontosan ki kell mutatni a tereptanár munkakörét és kompetenciáit. Saját tapasztalatból tudom, hogy nekem tereptanárnak is fontos, hogy pontosan meg tudjam határozni magam, a rendszerben/intézményben elfoglalt helyemet, hogy milyen ügyekben, témákban és tevékenységekben vagyok kompetens.

Példa

A szervezeti felépítés megértéséhez ismertetem azokat a munkaköröket, és röviden a munkakörhöz kapcsolódó feladatokat, amelyekkel az idősek otthonában végzett gyakorlat során találkozhatnak.

Szociális gondozó, ápoló: 34 fő.

Feladatai közé tartozik az idősotthonainkban az ellátottak ápolása, gondozása. Segít a beköltözéskor a beilleszkedésben, felügyeli a gyógyszerszedést, ha kell, orvosi ellátást biztosít. Tisztálkodásnál, étkezésnél, szükség esetén a lakó öltözködésében, megfelelő ruha kiválasztásában is részt vesz. Napi szinten vezeti az ápoláshoz tartozó dokumentációt. Közreműködik az ellátottak levegőztetésében. Ez a munkakör szociális gondozó és ápoló végzettséget igényel.

Foglalkoztatás szervező: 2 fő.

Szociális végzettségű szakember, általában szociális munkás vagy szociálpedagógus, aki az ellátást igénybe vevők életkorának, személyiségének és egészségi állapotának megfelelően tart foglakozásokat. Kapcsolatot tart a kliens családjával, rokonságával, esetleg baráti körével. Szervez ünnepekhez kötött programokat, kirándulást, városnézést, színház- és múzeumlátogatást. Bevásárol, segíti az ellátottak hitéletének gyakorlását. Megszervezi számukra többek között a fodrász, pedikűrösi ellátást.

Szociális és mentálhigiénés munkatárs: 4 fő + 1 fő csoportvezető.

Ez a munkakör is szociális végzettségű szakembert igényel, főként szociális munkások vagy szociálpedagógusok látják el. Lelki egészségvédelmet folytat az ellátást igénybe vevők számára a testi – lelki egészség fenntartásának, megőrzésének érdekében. Részt vesz szellemi és szórakoztató tevékenységek, kulturális események megszervezésében, segíti a társas kapcsolatok kialakulását, fenntartását, szükség szerint javítását. Feladata a konfliktusok, lelki krízisek okainak feltárása és ezek megoldásának segítése. Az ellátottak élete során felmerülő érzelmi veszteségek, gyász feldolgozásában is segítséget nyújt.

Dietetikus: 1 fő.

Olyan élelmezési, táplálkozási szakember, akinek feladatai közé tartozik a diétás tanácsadás, a gyógyítás különböző területein. A beteg élelmezés, a korszerű kiegyensúlyozott táplálkozás megismertetése.

Feladata a szaktanácsadás is:

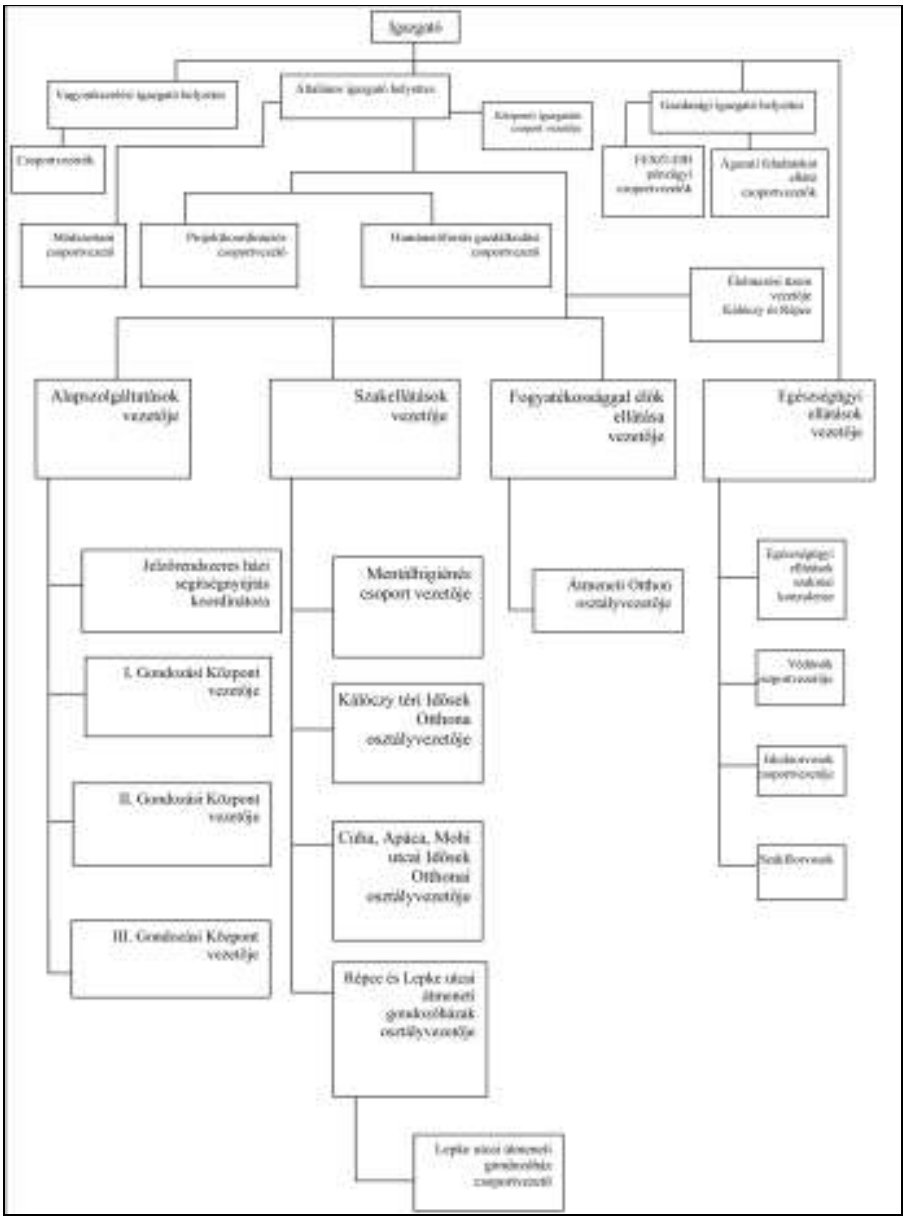
– megelőző céllal: egészségesek körében, aminek célja a rizikótényezők kiszűrése, az egészséges táplálkozás elméleti és gyakorlati megvalósításának ismertetése.
– másodlagos megelőzés: a betegségek diétájának ismertetése, egyénre szabott étrendi tanácsok.

A dietetikus végzettség főiskolán/BSc képzésben szerezhető meg.

A vezetői kapcsolatokat a 2. ábra mutatja be.

2. ábra

Az Egyesített Egészségügyi és Szociális Intézmény organogramja



Forrás: Egyesített Egészségügyi és Szociális Intézmény.

Az organogram egy intézmény szervezeti, funkcionális és hierarchiai kapcsolatainak sematikus ábrája. A 2. ábrán megjelenítésre kerül az egész intézmény szervezeti felépítése, azonban jelen esetben csak a Kálóczy téri Idősek Otthonát érintő rész elemzésére helyezünk nagyobb hangsúlyt. Ha a szervezeti ábrára nézünk, láthatjuk, hogy a felsorolt munkakörökben dolgozók kinek a közvetlen és közvetett irányítása alatt végzik a munkájukat. Foglalkoztatás szervező, illetve szociális- és mentálhigiénés munkatársaink a szociális- és mentálhigiénés csoportvezető irányítása alatt dolgoznak, az ápolók és a dietetikus munkatárs pedig az osztályvezető ápoló irányítása alatt végzi munkáját.

Szakmai etikai normák

Az intézménybe érkező gyakornokok tisztában kell legyenek a gyakorlatot meghatározó szakmai etikai normákkal. Intézmények rendelkezhetnek ebben a kérdésben belső szabályzattal is, amit a tereptanároknak meg kell beszélni a gyakornokokkal. Ezek közös feldolgozása és elemzése sok kellemetlenségtől, vitás kérdéstől, helyzettől óv meg bennünket, gyakornokainkat, intézményünket.

Elengedhetetlen, hogy a gyakornokok megismerkedjenek a Szociális Munka Etikai Kódexével, ami a szociális munka folyamatában résztvevők értékeinek és emberi méltóságának megőrzését, helyreállítását és kiteljesedését szolgálja. Elősegíti a szakma elkerülhetetlen etikai dilemmáiban való eligazodást és azok feloldását. Feltétlenül kézbe kell adni az Etikai Kódexet, és különféle munkáltató módszerek segítségével elemezni kell annak tartalmát.

A gyakornokok számára elengedhetetlenül fontos, hogy tudják, miképpen alkalmazzák és használják a szakmai, etikai szabályokat az intézményben, mert a gyakornokok szakmai identitásának fejlesztése folyamatos feladat a tereptanár számára.

Példa

Önök, gyakornokok nagy valószínűség szerint itt az intézményben fognak először éles helyzetbe kerülni. Eddigi tanulmányaik alatt elsajátítottak nagyon sok hasznos tudást, azonban a mindennapokban folyó munkában még nem vettek részt. Gyakorlatuk során találkoznak az idősotthon lakóival, találkoznak hozzátartozókkal, részesei lesznek egy munkahelyi közösségnek.

Ezeknek a normáknak egy részét a szocializációval magunkkal hozzuk, a másik részét pedig a mindennapi munka/gyakorlat során megtapasztaljuk és elsajátítjuk. Ez egy folyamat, ami a szakmai identitásunk kialakulásának része. Nézzük a legfontosabb, azonosságtudatunkra leginkább hatással bíró elemeket. Gyakorlatuk egyik legfőbb feladata,

hogy szakmai identitásuk alakuljon, fejlődjön, így egy rövid áttekintést és átgondolást engedjenek meg.

Értékorientáció, értékrend. Kialakulásában főleg a szocializációnak (gyermekkori, munkahelyi, társadalmi stb.) van jelentős szerepe.

Normák, melyek szerint cselekszünk. Ugyancsak a szocializáció a meghatározó, de jelentős szerepet kap a társadalmi hatás, a jogok és kötelezettségek rendszere, valamint a környezet szabályozó funkciója.

A hely, ahol vagyunk.

Szerepvállalás, szereptudat, szereptévesztés. Az alap, amik és akik vagyunk, illetve amivé, vagy akivé válni szeretnénk.

Ezek az elemek egész pályánk alatt alakítanak bennünket, folyamatosan változó, jövőre irányulóan.Végül szeretném Önökkel ismertetni azokat a legalapvetőbb szabályokat, amelyek mentén az intézmény dolgozói végzik a munkájukat, és amelyek betartását Önöktől is kérjük.

- A szolgáltatás során tiszteletben tartjuk minden ember méltóságát, értékét, és jogait.
- A szolgáltatás során tilos a hátrányos megkülönböztetés bármilyen okból, így különösen az ellátott neme, vallása, nemzeti, etnikai hovatartozása, politikai vagy más véleménye, kora, cselekvőképességének hiánya vagy korlátozottsága, fogyatékossága, születési, szexuális orientációja, vagy egyéb helyzete miatt.
- A szolgáltatásban résztvevők (munkatársak, gyakornokok) általános adatvédelmi szabályokon túl is kötelesek a titoktartásra és az információk felelős kezelésére.
- A titoktartás minden szóbeli, írásbeli, hang- és képanyagra rögzített információra igaz.
- A gyakornok az ellátást igénybe vevő személyes adataiba, ellátásához kapcsolódó anyagaiba, illetve az intézmény működésével kapcsolatos dokumentumaiba csak a tereptanára tudtával és beleegyezésével kaphat betekintést, a titoktartási szabályok szigorú betartása mellett.
- A segítő kapcsolat a bizalomra, őszinteségre, a kliens autonómiájának tiszteletben tartására alapul. Törekedni kell az egyenrangú – partneri – kapcsolat kialakítására.
- Amennyiben a gyakornok tudomására jut egy kliens bántalmazása, vagy függő, kiszolgáltatott helyzetével való visszaélés, kötelessége ezt jelenteni a tereptanárnak.

Irodalom

Alapító Okirat. Egyesített Egészségügyi és Szociális Intézmény, Győr.

Budai I.–Somorjai I.–Varsányi E. (szerk.) (2008) *Képzésmódszertani kézikönyv a közösségi szociális munka tereptanárai számára*. Széchenyi István Egyetem, Győr

Polányi M. (1994) *Személyes tudás I*. Atlantisz, Budapest.

Szakmai és Működési Szabályzat. Egyesített Egészségügyi és Szociális Intézmény, Győr.

Szakmai Program. Egyesített Egészségügyi és Szociális Intézmény, Győr.

Terepgyakorlati vademecum. (2009) PTE IGYFK – Iskolaszövetség, Szekszárd – Budapest.

A GYAKORNOKOK BEFOGADÁSA ÉS MOTIVÁLÁSA

NEMODA KATALIN

Megítélésem szerint a terepgyakorlatok legfőbb feladatai:

- A szolgáltatást igénybe vevők megismerése.
- A szolgáltatásokat nyújtók megismerése: a különböző tevékenységek, funkciók, szektorok stb.
- A szociális munkában közreműködők megismerése: a szolgáltatást igénybe vevők környezete, adományozók, fenntartók, közösségek.
- Az önismeret alakítása: személyes filozófia, társadalmi problémák iránti érzékenység, én-használat
- A szerepkörök megismerése: a szociális munka határai, lehetőségei, stílusa, szerepkörök, gyakornoki szerepkörök stb.
- Szakmaközi tudás biztosítása: többféle szakma képviselőinek együttműködése, partnerség, multidiszciplináris team-ekben való munkavégzés.
- Munkamódszerek, munkafolyamatok, gyakorlati modellek megismerése: egyének megismerése, interjúkészítés, lebonyolítás, értékelés, csoportmunka, nehéz, bonyolult helyzetekben való viselkedés gyakorlata, közösségi szociális munka gyakorlata stb.
- Dokumentációk, tervezési stratégiák, jogszabályok gyakorlati alkalmazásának megismerése, belső minőségmenedzsment folyamatok a gyakorlatban stb.

A szakmai terepgyakorlat meghatározott keretek között, a jogszabályi háttér figyelembevételével végezhető. A gyakorlatban érintettek feladatai a keret megállapodásokban, szerződésekben kerülnek meghatározásra.

A terepgyakorlat minden szereplője számára fontos a feladatok, kötelezettségek írásba foglalása szerződések, együttműködési megállapodások formájában. A gyakornok számára is egyfajta útmutató, hogy miképpen lássa el feladatát, milyen lehetőségei vannak, mit várhat el a tereptanárjától, az adott intézménytől. A képző és terepintézmény szempontjából pedig nyomon követhetővé válik, hogy a gyakornokoknak hol, mikor, milyen munkát kell végezniük, milyen írott szabályok mentén végzik tevékenységüket, illetve, hogy azok be nem tartása milyen következményeket von maga után, milyen esetben tekintendő teljesítettnek, vagy nem teljesítettnek az adott gyakorlat.

A szakmai terepgyakorlatról készült megállapodás olyan írásos dokumentum, amely magában foglalja a gyakorlat menetét, időrendjét, a követelményeket és a szereplők feladatait. Tartalmi elemei: a szerződő felek, a terepgyakorlat helye, időbeli rendje, a

gyakornok feladatai a terepgyakorlat során, a terepgyakorlat szereplőinek kötelezettségei, a terepgyakorlat értékelésének módja, szempontjai, időpontja; a szerződés megszegésének következményei, szerződés megváltoztatásának módja.

A terepgyakorlat kezdetekor a gyakornok és a tereptanár közösen megtervezik a szakmai gyakorlatot. A gyakornok részére így átláthatóvá válik a gyakorlat menete, érvényesülhet a fokozatosság elve a terepmunkába való bevonás során. A gyakorlati terv készítése során tisztázódnak a feladatok és a kölcsönös elvárások a terepgyakorlatra vonatkozóan. A gyakorlati tervet a gyakornok, a tereptanár és az intézményvezető (részleg vezető) aláírásával látja el. A tereptanár vezetőjével történő egyeztetés alapján akadályoztatása esetére helyettest nevez meg, akinek ismernie kell a terepgyakorlat célját, a képző intézmény követelményeit, a gyakornok feladatait és szükség esetén kompetensen vezetnie kell a gyakorlatot.

A terepgyakorlat időkeretét és szakmai programját az határozza meg, hogy mely képzési forma, szak, tagozat, évfolyam, illetve félév terepgyakorlatáról van szó. Tekintettel arra, hogy a gyakorlati terv szinte egészét a gyakornokkal közösen célszerű elkészíteni, ezért akkor érdemes konkretizálni, amikor a gyakornok már elkezdte az ismerkedést az intézménnyel, vannak információi az intézményben folyó szakmai munkáról.

A terepgyakorlat előkészítése

A képzés során a diák szakmai önképének alakítása, érdeklődésének felkeltése a szakma iránt részben a terepgyakorlaton kezdődik, és részben a szakma elméleti és készségfejlesztő óráin. Ennek eléréséhez fontos, hogy olyan terepintézményekkel kössön szerződést, melyek tisztában vannak e gyakorlatok céljával. A tereptanárok számára ösztönző lehet a pluszdíjazás, vagy ha a képző intézmény írásban is elismeri lelkiismeretes munkáját, esetleg alkalmanként ajánlást ír, illetve lehetőséget biztosít a tereptanári konzultációk során a szakmai továbbfejlődésre.

Vannak olyan gyakornokok, akik a kötelezőn kívül vállalnak többletmunkát, ezzel is segítve a gyakorlat sikeres kimenetelét és az ő saját szakmai fejlődését, egyúttal az intézmény működését is.

Amikor egy intézmény gyakornokokat fogad, azzal a jövőbeni szakemberek felkészítését vállalja, azokét a szakemberekét, akik leendőbeli kollégák, illetve társintézmények munkatársai lesznek. Nagy a felelősség, és többletmunkával jár minden dolgozó részéről. Nemcsak a gyakornokokat kell felkészíteni, hanem a klienseket, szolgáltatást igénybevevőket is. Az intézményi kapacitások ilyen irányú újragondolását, szerveződését vonja maga után.

Mindemellett vállalja azt is, hogy új szellemiségek, új gondolatok kerülnek be a „szakmai vérkeringésbe", látja, hogy milyen tudással rendelkeznek a pályakezdő szociális munkások, ezáltal rálátása és „beleszólása" lesz a képzési folyamat egészébe.

A terepintézménynek fontos szerepe van abban, hogy a gyakornokokkal kellően lelkes tereptanári kollégák foglalkozzanak. A gyakornokok tanításával járó plusz munka ellensúlyozására megoldás lehet náluk az esetszámok átmeneti csökkentése. A tereptanár munkáját, és ezáltal a gyakorlatot is segítheti a plusz munkáért adott munkaidő-kedvezmény is. Motiváló ereje van a szakmai elismerési rendszer kiépítésének az intézményen belül.

Igen lényeges a terepintézmények vezetőinek felelőssége. Neki és a tereptanárnak el kell dönteniük, hogy a gyakornokok fogadásának időpontjában mennyire leterhelt az intézmény, légköre lehetővé teszi-e a fogadásukat, lesz-e bármilyen olyan történés, változás, mely megnehezítené a beilleszkedésüket.

Fel kell mérni az intézmény kapacitását, a személyi, tárgyi feltételeit. Nem mindegy sem a gyakornokoknak, sem pedig a tereptanárnak, hogy csak a kliensekhez igyekezve tudnak négyszemközt beszélgetni, vagy van egy iroda, helyiség, meghitt sarok, ahol nyugodtan fel tudnak készülni a szakmai munkára. A befogadás megnyugtató érzését sugallhatja a gyakornokok számára, ha külön íróasztal áll a rendelkezésére, ahol szakanyagokat, dokumentumokat tanulmányozhat, elkészítheti a jegyzeteit, felkészülhet a konkrét munkájára.

Következő a szervezeti egység és a tereptanár kijelölése, megbízása (esetleges felszerelése az adott munkahelynek). A munkatársak tájékoztatása, felkészítése, valamint a munkatársak felkérése az együttműködésre. A gyakornok ugyanis nem elkülönülve, hanem az adott munkahely egészében jelen lesz, tevékenykedni fog az egyes munkaközösségekben, és ez minden kollégát érinteni fog kisebb, nagyobb mértékben. Azon túl, hogy a közös helyiségek használata során találkozik a kollégákkal, nagyon fontos, hogy velük is kapcsolatot alakítson ki, megismerje az ő szakmai tudásukat és identitásukat. A kollégákkal zajló beszélgetések is nagyon alkalmasak arra, hogy a szakmai munka újabb aspektusait ismerje meg a gyakornok.

A szervezeti egység vezetője (vagy intézményvezető) és a tereptanár témakör szerint egyeztet, és ütemezi a gyakornok befogadását. A tereptanár saját maga fejlesztésével készül fel a szakmai és a tereptanári szerep ellátására, egyeztet a terepkoordinátorral, felkészül a képző iskola követelményrendszeréből, részletesen megismeri az együttműködési megállapodásba foglalt célokat, feladatokat, elvárásokat. Érdemes a kapcsolódó, illetve legfrissebb, kurrens szakirodalmat áttanulmányozni, amihez nagy segítséget adhat a képző intézmény.

Szükségszerű lépés a szolgáltatást igénybe vevők felkészítése is. Érdemes az előnyöket kihangsúlyozni, mint például a gyakornok fiatal életkora egy „problémás" kamasz esetében.

A szolgáltatást igénybe vevő lényegében vállalja egy harmadik személy megjelenését a segítő kapcsolatba, ez pedig erősítheti azt a gondolatot, hogy az én problémám fontos a szakember(ek) számára. A szakmai személyiségek különbözőségét is megtapasztalhatja ebben a többszereplős segítő folyamatban, hiszen nem vagyunk egyformák, mindenkinek más

és más segítő személyiség lehet hatékony. Mindemellett láthatja, hogy ezt a szakmát is tanulni kell és így elkerülhető a „maga meg honnan tudja, még fiatal…” sokszor előforduló előítélet, sztereotípia.

A gyakornokok fogadása

Feladatok a tereptanár – gyakornokok megbeszélése során

- az intézmény és a munkatársak bemutatása; szervezet működési rendjének, elvárásoknak, viselkedési szabályoknak a tisztázása, értelmezése
- a gyakornokok tájékoztatása a munkafeladatairól, munkaköri követelményekről, munkarendről, az értékelés rendszeréről
- a gyakorlati terv közös elkészítése, jóváhagyatása az intézményvezetővel (szervezeti egység vezetőjével)
- az időkeretek, a konzultációk biztosításának rendszere, a tereptanárokkal való kapcsolattartás módjának tisztázása
- a gyakornok motivációjának feltérképezése.

Szempontok a gyakornokok fogadásakor

Már a konkrét találkozás előtt elengedhetetlen, hogy a gyakornok pontos információval rendelkezzen a terepintézmény és a tereptanár elérhetőségéről, ez lehet a képző intézmény feladata, de szerencsésebb, ha részét képezheti a gyakornok saját felkészülésének is.

A tereptanár és gyakornok találkozása a szociálismunkás-képzés egyik fontos eseménye. A diák számára kiemelt jelentősége van, mivel a tereptanár az, aki végigkíséri az első találkozásait kliensekkel, szociális intézményekkel, segíti szakmai kompetenciájának megszerzésében, de tanúja kezdeti kudarcainak, bizonytalankodásainak, tévedéseinek is.

A tereptanár számára is fontos esemény a diák megjelenése az intézményben: felül kell vizsgálnia – mind a saját, mind a gyakornok, mind a kliensei, illetve mind a kollégái szemszögéből is – napi munkavégzését és rutinját. A gyakornok frissen szerzett „könyvízű” tudásának fényében kell megfogalmaznia, hogy miből is áll a tevékenysége. El kell viselnie, hogy valaki olyan közelről lát bele a munkájába, ahogy senki más azelőtt.

A gyakornokok tanulási folyamatán túl számolni kell felmerülő kérdésekkel, dilemmákkal, amelyek megfelelő kezelése komoly odafigyelést igényel a tereptanár részéről.

A tereptanárnak mielőbb meg kell ismernie, hogy a tanulási folyamatban pontosan hol áll a gyakornok, képet kapjon tudásáról, kompetenciáiról, képességeiről, készségeiről, azok fejlettségi szintjéről. A gyakornokok helyzetének, motivációinak megismerése, az elérendő célok közös megfogalmazása elengedhetetlen a hatékony közös munkához. Mindezek

tudatában láthatóvá válnak a gyakornok tanulásának apró lépései. Az értékelést is megkönnyíti, ha tudjuk, hogy honnan – hova jutottunk a szakmai fejlődésben.

Kiemelt jelentősége van a gyakornokok fokozatos és folyamatos bevonásának a munkafolyamatokba, az ellátásokat nyújtó szervezetek és intézmények munkájába. A „bedoblak a mélyvízbe…" helyzet kimenetele kétes is lehet, nem minden esetben építő jellegű, és a kliens érdekei is sérülhetnek.

Tereptanári feladatok során szükségszerű munkájának újraértékelése az időgazdálkodás szempontjából is. Mennyire leterhelt, milyenek a munkahelyi követelményei, vagy milyen az esetek nehézségi foka, mely esetekben miképpen követelik meg/vagy nem a tereptanár jelenlétét a gyakornoki tevékenység során? Van-e ideje, kapacitása a gyakornokot segítő munkára?

A gyakornokok motiválása

Tapasztalat, hogy a gyakorlat célját és a feladatokat olvasva először talán nem is tűnnek azok nehéznek a gyakornok számára, de a terepintézménynél, a valódi emberekkel történő szembesülés már riasztóan hathat számukra. A gyakornokok gyakran fogalmazzák meg azon aggodalmukat, hogy nem tudja, mit mondjon a kliensnek, mit és hogyan kérdezzen, stb.

A kezdeti ijedtséget lehet csökkenteni a széles körű felvilágosítással mind a kliensekről (demográfiai, szociális jellemzőik, amennyiben ismert egyéni helyzetük, viselkedésük, reagálásuk, viszonyaik és tulajdonságaik), mind az intézményről, ott dolgozókról. A motiválás kezdetben bátorítás formájában is megnyilvánulhat.

Az emberekkel való foglalkozás magával hozza annak szükségességét, hogy a gyakornok jól ismerje erősségeit, gyengeségeit. Ennek felismerését szolgálják az iskolai keretek között működő szakmai képességfejlesztő tréningek, a gyakorlatokat feldolgozó szemináriumok és a szupervízió. Nagy segítség a gyakornokok számára a tereptanárának, illetve a többi kollégának hiteles, folyamatos visszajelzése a munkafolyamat során.

Ahogy a segítő kapcsolat során az első interjú nagymértékben meghatározza az egész munkafolyamatot, a tereptanár és a gyakornok találkozása is fontos része a terepgyakorlatnak. Szükségszerű, hogy a tereptanár elég időt (napi fél–1órát) tudjon szentelni erre a találkozásra és ne a napi munkába beiktatott röpke pár perc időtartamú legyen. A jó munkakapcsolat, az egymás iránti tisztelet, a megbecsülés egymás megismerését követően alakulhat ki, és lehet folyamatos motiváló tényező a munkakapcsolat során.

A kölcsönös megismerést is jelentő motivációs beszélgetés célja a személyes motívumok feltárása, tájékozódás a gyakornokok habitusáról, kommunikációjáról, személyiségbeli jellemzőiről, attitűdjeiről, szaktudásáról, kompetenciáiról, valamint annak a felmérése, hogy milyen ismeretekkel bír a gyakornok a gyakorlati helyként szolgáló intézményről, a benne folyó munkáról.

Motivációs kérdések lehetnek:

A szakma, szakterület megválasztásával kapcsolatos kérdések

Miért ezt az iskolát, szakot választotta?
Miért ezt az intézményt választotta gyakorlati helyként?
Milyen konkrét tapasztalatai vannak (intézményi ismeretek, munkatapasztalatok, korábbi gyakorlati tapasztalatok)?
Volt-e már számára meghatározó szakmai sikerélmény?

Személyiségre, önismeretre vonatkozó kérdések

Meséljen magáról!
Mik az erősségei, kiemelkedő képességei, pozitív tulajdonságai, kompetenciái?
Min szeretne fejleszteni?
Szeret önállóan dolgozni? Mennyire szereti, ha irányítják?
Szerinte mit jelent az együttműködés?

Gyakorlatra vonatkozóan:

Milyen jellegű szakmai tevékenységet kíván itt folytatni és miért?
Mit gondol önmagáról, miben tudna tevékenyen részt venni az adott intézményben, és ezt miért tartaná fontosnak?

A motivációs beszélgetés legnagyobb sikere az, ha a gyakornok maga fogalmazza meg feladatát, annak lényegét. A belső motivációt erősíthetjük ezzel, ami kihat az egész gyakorlatra (esetmunkára, stb., „én tettem valamit...” érzése).

A terepgyakorlat szempontjából a gyakornokokat motiváló tényezők

- intézmények, munkakörök megismerése által bővülnek szakmai ismeretei
- személyközi kommunikációban, kapcsolatfelvételben tapasztalatok szerzése
- „védett” környezetben kipróbálhatja a szakmához kapcsolódó gyakorlati munkát, felelősségteljes munkavégzés élménye
- team-munkában való tapasztalatszerzés
- szakmai sikerélmény szerzésének lehetősége
- szakmai munkakapcsolatok építésének lehetősége
- mivel a gyakorlati terep megválasztható, ezáltal a tudatos karrierépítés is megvalósítható
- a terepgyakorlatra jelentkezés akár kvázi állásinterjú is lehet
- az intenzív szakmai gyakorlat legnagyobb előnye, hogy a gyakornokok beletanulnak a munkába, érdemben tudnak dolgozni és kiderül, hosszabb távon megfelelnek-e a szakmai elvárásoknak. Belülről látnak egy munkahelyet, megtanulják az adott szakmaterület viselkedési, kommunikációs normáit, a napi

ügymenetet, mik az elvárások és mik a sajátosságai egy-egy területnek. Az intézmény pedig látja, alkalmas-e a gyakornok a munkára, így ez az időszak akár próbaidőnek is felfogható

- tesztelhetik magukat, hogy hol tartanak tudásban, mi az, ami megvan bennük, és mi az, amin még dolgozni kell
- beilleszkedési próbatétel egy új közösségbe
- szakmai gyakorlat során kialakulhatnak azok a szempontok, elvárások, amelyek a gyakornok számára fontosak egy munkahelyet illetően.
  A jövőbeni munkahelykeresést nagymértékben meghatározhatja, ha már volt lehetősége megtapasztalni különböző struktúrájú, vezetőségű, fenntartású intézményeket.

Összegzés

Használható diplomát adni a hallgatóknak, talán ez a gyakorlat fő célja. A mindennapi tapasztalatok mutatják, hogy az elméleti tudás megszerzésén túl nélkülözhetetlen a munkahelyi légkör, szakmai kompetenciák fejlődése. A szakmai gyakorlat fontos előnye, hogy precizitásra, hatékony munkavégzésre tanít, tapasztalatot és ezáltal magabiztosságot ad a valódi munkakezdéshez.

Tapasztalataim alapján mondom, hogy a motiválás nem működik az előnyök számba vétele nélkül. A gyakorlatból származó előnyök végiggondolása alapján, ha egy gyakorlatra felkészült intézményben, kellően lelkes, motivált, erős szakmai identitással és elköteleződéssel bíró tereptanár fogadja a gyakornokokat, akkor belső motivációja erősödik, ami kellő magabiztosságot ad a gyakorlat megkezdéséhez, a kliensekkel való foglalkozáshoz. A megfelelő kapcsolatfelvétel egy együttműködőbb, sikeresebb munkakapcsolatot eredményez gyakornok – tereptanár, ezen túlmenően pedig gyakornok – kliens között. A megelégedett szolgáltatást igénybe vevő pedig az intézményről kialakult képet befolyásolja pozitívan.

Egy sikeres gyakorlat a képzési rendszerben történő helytállást eredményezi, és serkentően hat a gyakornok további szakmai fejlődésére. A gyakornokok fogadása és a gyakorlat során létrejövő motiválás tehát a gyakorlat egészére kihat, befolyásolja sikeres kimenetelét, és a terepmunka minden szereplőjét érinti.

Irodalom

Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar Szociális Munka Alapszak tantárgyi programja.

Göncz K. (1996) *A tereptanár és a gyakornok – Találkozások és játszmák a szociálismunkás-képzés terepgyakorlata során*. www.szochalo.hu

Klein S. (szerk.) (2001) *Vezetés- és szervezetpszichológia*. SHL Hungary KFT, Budapest.

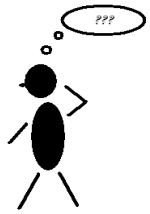
A MEGFELELŐ TANULÁSI TAPASZTALATOK BIZTOSÍTÁSÁT JELENTŐ TEREGYAKORLATOK

CSILLAG ATTILA

Útra fel!

Jelen tanulmányban az elmúlt évek gyakorlati példáit felidézve igyekszem bemutatni a gyakornok és tereptanár közös munkájának azon szegmensét, mely a feladatok, tevékenységek meghatározását, a megfelelő tanulási tapasztalatok biztosításán keresztül a hatékony és eredményes közös munkát eredményezheti. Az elmúlt 5 évben a Szt. Cirill és Method Alapítvány Gyermekek és Családok Átmeneti Otthonában dolgoztam családgondozóként, ahol bántalmazott és szociálisan hátrányos helyzetű gyermekekkel és családokkal foglalkoztam. Ez alatt az idő alatt számos, a Széchényi István Egyetemről és a Győri Tanítóképző Főiskoláról intézményünkbe, gyakorlatra érkező diákkal volt alkalmam együtt dolgozni. Különböző típusú és nehézségű feladatot végeztünk el a rám bízott diákokkal, javarészt úgy, hogy a közös munka mind a szolgáltatást igénybe vevők, mind a gyakornok, mind pedig a tereptanár számára is tanulságos volt. A gyakornokok fogadása mellett alkalmam nyílt együtt dolgozni számos, nem a szociális képzésben részt vevő, de intézményünkben önkéntesként tevékenykedő fiatallal is. Akadt olyan projekt is, melynek lezárulta után, az önkéntes fiatal úgy döntött, hogy a későbbiekben szociálismunkás-képzésben szeretné tovább folytatni tanulmányait, s jelenleg, stúdiumának befejeztével ezen a területen tevékenykedik. Az egyetemi/főiskolai diákokkal végzett munka mellett az elmúlt 10 évben több nemzetközi projektben vettem részt, mint szervező, pályázatíró, koordinátor vagy tréner. Bár ezen projektek szervesen nem kapcsolódnak a szociális képzéshez, úgy gondolom, módszertanuk, a külföldi és hazánkból érkezett fiatalokkal való közös munka nagymértékben segített megértetni a gyakornokokkal való hatékony és hasznos, mind a négy fél (szolgáltatást igénybe vevő, gyakornok, intézmény, tereptanár) számára elengedhetetlenül fontos közös munka lényegét. A következő néhány oldalon keresztül megosztom ezeket a tapasztalatokat, melyek segíthetik a munkát, esetleg elgondolkodtathatnak, vagy új nézőpontból világítják meg a gyakornoki munkát, a gyakornokokkal végzett tevékenységet.

Az első találkozás



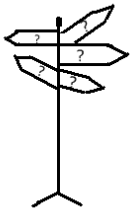
Mielőtt a gyakornok és a tereptanár hatékony közös munkájáról, a feladatok tudatos és megfelelő kiválasztásáról írnék, feltétlen meg kell említenem az első találkozás jelentőségét. Az intézményünkben töltendő gyakorlat típusától függetlenül az első találkozás általában nagy meglepetést okoz, mind a gyakornok, mind pedig a tereptanár számára. Az esetek nagy részében a gyakornokok az intézményünkbe való megérkezéskor számos megválaszolatlan kérdéssel, dilemmával küzdenek.

Mint ahogy általában a későbbi beszélgetéseik során kiderül, jelentős részük megriadt, összezavarodott az első találkozást megelőzően. Többségük nem igazán tudta hova érkezett, hol helyezze el az ellátórendszerben a szolgáltatást, melyet esetünkben, a Szt. Cirill és Method Alapítvány Gyermekek és Családok Átmeneti Otthona nyújt, és akadt, aki az első percekben, bár rendelkezett a gyakorlathoz kapcsolódó kinyomtatott tematikával, nem igazán tudta megmondani „melyik bolygóra is érkezett". A konkrét feladatok kijelölése, közös megbeszélése, a követelményrendszer tisztázása előtt úgy gondolom, feltétlen szükséges, hogy megismerkedjünk a gyakornokkal, akivel az elkövetkezendő időszakban együtt dolgozunk.

Megismerjük céljait, motivációját, erősségeit, a gyakorlathoz fűződő esetleges félelmeit, a szakmához kapcsolódó tapasztalatait, érzéseit. Tapasztalataim alapján, ezen első találkozás helyszíneként remekül funkcionálhat egy, a későbbiekben, a gyakorlati helyszínül szolgáló intézményben lévő iroda vagy helység, ahol nyugodt légkörben beszélgethet egymással a gyakornok és az őt segítő tereptanár. Elengedhetetlen ez annak a kiegyensúlyozott, kölcsönös tiszteleten alapuló kapcsolatnak a megalapozása érdekében, mely a későbbiekben a sikeres közös munka feltétele lehet.

Az ismerkedő beszélgetést követően megvitatásra és tisztázásra kerülhet, hogy hol is vagyunk tulajdonképpen, melyek a gyakorlati hely adottságai, mire kell odafigyelni, melyek azok a keretek, amelyek között dolgozni fogunk. Az első találkozás nagy jelentőséggel bír az azt követő munka minőségét, eredményességét illetően, támpontot, alapokat nyújt mind a tereptanárnak, mind pedig a gyakorlatra érkező gyakornoknak.

Merre tovább? Honnan hova?



Miután a gyakornok és a tereptanár közösen lefektették jövőbeni közös munkájuk alapjait, megszűnhet, vagy valamelyest csökkenhet a kezdeti bizonytalanság, átnézésre kerülhet a gyakorlathoz kapcsolódó képzési program (vezérfonal). Ideális esetben a tereptanár ezt már egyeztette a

gyakorlatért felelős terepkoordinátorral, átnézte, és határozott elképzelésekkel, irányelvekkel érkezik az első találkozásra. Személyes tapasztalat, hogy az intézményünkbe érkező diákok többsége kezdetben értetlenül áll az elvégzendő feladatok teljesítésével kapcsolatban, az útmutatóul szolgáló tematikával szemben. Nagyon fontosnak tartom, hogy mind a diák, mind pedig a tereptanár tisztában legyen azzal, melyek azok a feladatok melyeket közösen el kell végezniük a rendelkezésre álló időben. Mindezért elengedhetetlenül fontos a gyakorlat tematikájának, leírásának (vezérfonalának) közösen történő átnézése és megvitatása.

Miután megbeszélésre kerültek a feladatok, elvárások, feltétlen szükséges tisztázni, hogy honnan hova kívánunk eljutni, mindezt milyen körülmények, keretek és szabályok között tesszük.

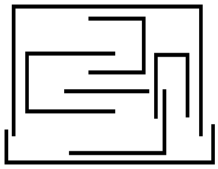
A feladatok ellátásához feltétlen szükséges átgondolni, hogy melyek azok a speciális adottságok, melyekkel az adott terephelyen találkozhat a gyakornok. Bár a gyakorlat helyszínéül szolgáló intézményt (az ellátórendszerben elfoglalt helye, felszereltsége, pozitív-negatív adottságai, az intézményben dolgozó kollégák személye stb.) korábban már megismertette a tereptanár, fontos az ellátáshoz kapcsolódó klienskör közelebbi, részletesebb megismerése.

Miután mindezek megbeszélésre, tanulmányozásra kerültek, fontos a gyakorlat időbeni struktúrájának tisztázása. Ez mindkét féltől (gyakornok, tereptanár) nagyfokú odafigyelést és kiemelt figyelmet igényel. Fontos, hogy rendszeres, kellően átgondolt legyen a különböző gyakorlatok teljesítésének kerete, s bár a gyakorlathoz kapcsolódó tematika általában konkrét útmutatással szolgál ezzel kapcsolatban, ha szükséges, el lehet ettől térni, a vezérfonal rugalmasan kezelhető. A gyermekek és családok átmeneti otthonát tekintve, a gyakorlat teljesítésének időbeosztását nagymértékben befolyásolja az intézményhez kapcsolódó klienskör időbeosztása. Abban az esetben, ha a terepgyakorlat célcsoportját iskoláskorú gyermekek alkotják, elengedhetetlen a gyakorlat délutánonként való lebonyolítása. Ha ez nem egyezik a gyakorlatos órarendjével, időbeosztásával (ez több alkalommal előfordult), úgy gondolom, feltétlen szükséges, a gyakornok munkaidejének rugalmas kezelése.

Fontos szegmense az időbeosztásnak a tereptanár munkarendje is, bár adódhat olyan eset, gyakorlati tevékenység, amikor nem feltétlenül szükséges a tereptanár jelenléte, egy az intézményben dolgozó szakember helyettesítheti őt. Mindezek mellett úgy vélem, kiemelt fontosságú, hogy a terepen dolgozó szakember jó mentorként, kellő önállóságot adva, amennyiben szükséges háttérbe húzódva, de jelenlétével segítse, bátorítsa a gyakorlati tevékenységet teljesítő diákot. Emellett elengedhetetlen, hogy mind a gyakornok, mind pedig a terepen dolgozó szakember világosan lássa a gyakorlat céljait és azt a folyamatot, melynek során a tematikában meghatározott és közösen megfogalmazott feladatok teljesítésre kerülnek.

Kapcsolatok

Tereptanár – gyakornok



Mint ahogy azt már korában is említettem, a gyakornok és tereptanár közti őszinte, közös alapokra helyezett kapcsolat elengedhetetlen az együtt végzett munka sikerességéhez.
A tereptanár nagyfokú felelősséggel tartozik azért, hogy a rábízott gyakornok ellássa a tanulmányaihoz kapcsolódó gyakorlati feladatokat, valamint azért, hogy a gyakorlati munka által belelásson a tereptanár által képviselt intézményben dolgozó szakemberek munkájába.

A feladatok kiválasztásánál egy másik fontos szempont, hogy lehetőség szerint a diák bár önállóan, de irányítva, szabadon, mégis meghatározott keretek között fejlődjön mind szakmailag, mind pedig szakmai személyiségét tekintve. Nagy felelősség ez a tereptanár számára, hiszen gyakran olyan környezetbe, olyan utazásra kalauzolja a rábízott gyakornokot, mely számos veszélyt, nehézséget hordoz magában.

Kliens – gyakornok

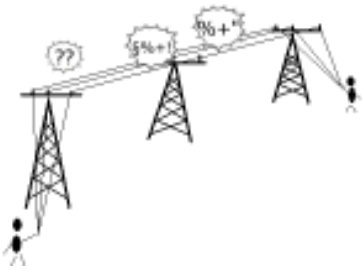
Többször előfordult az elmúlt években, hogy a szociális képzésben részt vevő gyakornok megkeresett azzal, hogy „ő bizony nem gondolta volna, hogy ilyen is van”. Különösen megfigyelhető volt ez akkor, mikor a gyakornokok kapcsolatba kerültek bántalmazott családokkal, gyermekekkel. Az elmúlt időszakban többször előfordult, hogy a gyakorlatot teljesítő gyakornok nem tudott mit kezdeni a gyermekotthonban lakó gyermekek irányába mutatott erőteljes kötődésével. A gyakornok kézműves foglalkozást szervezett az intézményben lakó gyermekek és anyák számára. A foglalkozások alkalmával a résztvevők, akik már egy kis figyelemért „cserébe” rengeteg szeretetet adnak, olyan mértékben elkezdtek kötődni a foglalkozást szervező fiatalhoz, hogy az nem tud mit kezdeni a kialakult helyzettel. A tereptanár feladata itt is kiemelten fontosnak bizonyult. Rendszeres beszélgetések alkalmával kielemeztük, hogy miért is alakul ki és miért ilyen intenzív a ragaszkodás a gondozott gyermekek részéről, valamint hogyan lehet ezt kezelni és feldolgozni.

Egy másik érdekes példa, mikor a gyakornok interjút készít, vagy személyesen beszélget a családdal, klienssel, akivel a későbbiekben, a gyakorlat időtartama alatt, együtt dolgoznak. Ilyen esetekben a beszélgetést egy tudatos, alapos felkészülés kell, hogy megelőzze. Egy, a családdal készítendő interjút megelőzően megbeszélésre kerülnek a gyakornok esethez kapcsolódó kérdései, meghatározásra kerül a beszélgetés vezérfonala, valamint az interjú készítéséhez kapcsolódó szabályok, viselkedési előírások. Annak ellenére, hogy mindezek alapos átgondolásra, megbeszélésre és gyakorlásra kerülnek, előfordult, hogy a beszélgetést kezdeményező gyakornok nem tudott megszólalni az adott szituációban. Mivel a helyzet

teljesen újszerű volt neki, a tudatos előkészítés ellenére sem tudott mit kezdeni vele. A tereptanár felelőssége ebben az esetben sem elhanyagolható. Ilyenkor ő a kapocs a szolgáltatást igénybe vevők és a gyakornokok között. Ő az, aki jelenlétével, ha kell, rávezető kérdéseivel elősegíti, indukálja a folyamatot. Fontosnak tartom, hogy az ilyen és ehhez hasonló helyzeteket követően megbeszélésre kerüljenek a diák és a tereptanár tapasztalatai. Elengedhetetlen, hogy a gyakornok rendszerezze magában az interjúval kapcsolatos érzéseit, tapasztalatait, és ehhez, ebben az esetben a tereptanár nyújthat a legnagyobb segítséget, útmutatást.

Mivel az ilyen és ehhez hasonló programok tevékenységek által a képzésben részt vevő gyakornok személyesen megtapasztalhatja azokat a problémákat, nehézségeket, érzéseket, melyekkel a későbbieken, munkája folyamán szembesül, s melyeket a tanteremben nem tud megélni, elengedhetetlen szerepe van a tanulás ezen személyes tapasztalatokon alapuló fajtájának a szociális szakemberek képzésében. Mindazonáltal fontos hangsúlyozni, hogy amennyire hatékony, olyannyira körültekintést igénylő is ez a folyamat.

Kommunikáció



A tereptanár és a gyakorlat időtartama alatt rábízott gyakornok közti folyamatos kapcsolattartás elengedhetetlen részét képezi a sikeres és hasznos közös munkának. Ha a gyakornoknak kérdése, új elképzelése fogalmazódik meg az általa teljesítendő feladatokkal kapcsolatban, azt megoszthassa, megbeszélhesse tereptanárával, s a kettejük közti kommunikáció ne korlátozódjon le a gyakorlat helyszínéül kijelölt vagy választott intézményben közösen eltöltött időszakra.

A folyamatos kommunikációnak mindkét említett fél részéről számos akadálya, nehezítő tényezője lehet. Nehézségeket okozhat többek között a tereptanár munkabeosztása és a gyakornok órarendje közti ütközés, az esetleges betegségből, helyettesítésből, a tereptanár elutazásából, adódó időhiány. Mindezen problémák áthidalására napjainkban számos olyan, az internet kínálta lehetőség létezik, melynek tudatos alkalmazása, felhasználása előreviheti a közös munkát. Bevált gyakorlat, hogy a gyakornokokkal egy közösségi portál segítségével egy zárt, más által hozzá nem hozzáférhető csoportot hozunk létre, ahová mind a gyakornok, mind pedig tereptanára a nap 24 órájában leírhatja az aktuális munkafolyamattal kapcsolatos észrevételeit, problémáit, elképzeléseit. Úgy tapasztaltam, hogy ezt a lehetőséget gyakran és rendszeresen használják a diákok, és ezáltal nagymértékben megnő a diák-tanár, vagy jelen esetben inkább diák-mentor közti kommunikáció hatékonysága. Mindamellett, hogy segíti a munkafolyamatot, rendszeresen visszanézhető, és követhető dokumentáció alapjául szolgálhat a gyakorlat folyamán. Több

alkalommal előfordult, hogy a gyakorlati idő leteltét követően a gyakornok ezt a kommunikációs csatornát használta arra, hogy továbbra is kapcsolatban maradhasson tereptanárával, a gyakorlati helyével, és amennyiben lehetőségei engedik, önkéntesként, vagy a későbbiekben munkatársként jelentkezzen a korábban gyakorlati helyéül szolgáló intézménybe.

Elmélet és gyakorlat

A különböző intézmény típusokban végzett gyakornoki tevékenység egyik legfontosabb feladata, hogy felvértezze a gyakornokot azzal a tapasztalati tudással, amely biztos elméleti alapokra helyezve, folyamatosan bővítve, fejlesztve elkíséri őt későbbi, szakmai munkája során. A terepen folyó munka másfelől az addig megszerzett elméleti tudásnak a gyakorlatban való kipróbálását is jelenti. Emellett a szociális szakma számos olyan elemével kell megismerkednie, mellyel a „tanteremben" nem találkozhat, s melyek megismeréséhez, elsajátításához elengedhetetlenül szükséges a „terepmunka".

Az elméleti tudással „kézenfogva" kell, hogy megvalósuljon egy-egy gyakorlati stúdium, e mellett fontos szerepe van a leendő szakemberek szűrésében is. A jó terepgyakorlat amellett, hogy fejleszti a gyakornok kompetenciáit, mérlegre is teszi őt, tudását, problémamegoldó képességét, kreativitását, személyiségének alkalmasságát. Nagyon fontos funkció ez, melynek érvényesülésében meghatározó feladatai vannak a tereptanárnak. A tematika (vezérfonal) által meghatározott irányelvek mentén úgy kell meghatározni a gyakornok feladatait, hogy amellett, hogy betekintést nyer a segítő szakma gyakorlati megvalósulásába (természetesen a gyakorlat típusát szem előtt tartva) mind személyiségében, mind pedig tudásában megmérettessék. Az elméleti tudás fejleszthető, gyarapítható, és megalapozza a jövőben ellátandó feladatok minőségét. Vannak olyan komponensek, amelyek csak a gyakorlati tevékenység által világítódnak meg, s ezáltal megmutatják, hogy az adott gyakornok alkalmas-e tanulmányai lezárását követően arra, hogy szociális szakemberként tevékenykedjen. A tereptanár az, aki elkalauzolja a gyakornokot abba a világba, melyben később tevékenykedni fog. A tereptanár felelős azért, hogy a rábízott gyakornok a gyakorlat ideje alatt gazdagodjon, elméleti és gyakorlati tudása bővüljön, és megméretetthesse magát valós helyzetekben, ugyanakkor felkészüljön a szakmai munkára.

A fejlesztés és a szűrés mellett a gyakorlati munka egy másik, szintén elengedhetetlen funkciója a motiválás. A gyakornok motivációja természetesen nem kizárólag az őt segítő tereptanáron múlik, de a felelősség ebben az esetben is nagymértékben a terepen dolgozó szakember kezében van. Feladata, hogy a szociális szakma fontossága, nehézségei, a szükséges ismeretek megismertetése mellett közvetítse a gyakornok felé ennek a hivatásnak

a szépségeit. Az elmúlt évek során találkoztam olyan diákkal, aki bár nem tudatosan választotta ezt a pályát, és kezdetben őszintén elmondta, hogy jövőbeni munkáját nem a szociális szférában képzeli el, az intenzív szakmai gyakorlatának befejeztével, családgondozóként helyezkedett el egy mosonmagyaróvári intézménynél és azóta is ebben a szakmában dolgozik.

Saját tanulmányaimat felidézve ugyanakkor elmondhatom, hogy volt olyan gyakorlati hely, mely az ott eltöltött gyakorlati tevékenység lezárását követően meggyőzött arról, hogy bár nagyon szép szakma, amit tanulok, de a jövőben nem fogok ezen a területen dolgozni. Ezen kellemetlen élmény az egyik tereptanáromnak volt köszönhető, aki feladatának ellátása során nem motivált sem engem, sem pedig diáktársaimat. Jó útmutató volt ez a negatív példa számomra, hogy hogyan nem szabad tevékenykedni, dolgozni egy tereptanárnak, és megmutatta azt is, hogy mekkora felelősséggel bír személye abban, hogy a vele dolgozó gyakornokok milyen élményekkel, ismeretekkel, érzésekkel végzik gyakorlati munkájukat, s annak befejeztével, hogy ítélik meg ezt a csodálatos szakmát.

A tapasztalati tanulás

A gyakorlati tevékenység, a különböző terepintézményekben eltöltött tanulmányok fontosságát nem lehet eléggé hangsúlyozni. A tanulási folyamat során a terepen eltöltött idő alatt a gyakornoknak lehetősége nyílik arra, hogy saját élményei, gyakorlati tapasztalatai által fejlődjön, gondolkodjon, vonjon le következtetéseket. A tapasztalati tanulás egy olyan aktív tanulási és fejlesztési út, melynek során a gyakornok saját próbálkozásai feldolgozásából jut új ismeretekhez magáról, a szolgáltatásokat igénybe vevőkről, a szociális szakmáról és a világról. Az így megszerzett tudás a korábbinál eredményesebb személyes működéshez vezet, mert alapvetően a gyakornok saját, tényleges tapasztalataira épül. A tereptanár feladata, hogy segítse ezt a folyamatot, azáltal, hogy biztosítja a feltételeket, melyek között a gyakornok saját tapasztalásai, élményei által gazdagodhat. Ha kell, azzal segíti a rábízott diákot, hogy vezeti, támogatja, facilitálja, de ha a körülmények és a feladat típusa megengedi, a háttérbe húzódik, és hagyja, hogy a gyakornok (bár meghatározott keretek között) kipróbálhassa eddig megszerzett tudását, azaz mennyire tud helyt állni olyan helyzetekben, melyekhez hasonlóval tanulmányai befejeztével meg kell majd birkóznia.

A terepintézményben töltött idő elteltével, a tapasztalati tanulás révén a gyakornok megváltozik, fejlődik. Optimális esetben érik, összetettebben látja a különböző struktúrákat, az adott problémákat, az „eseteket” kifinomultabban, tudatosabban, érzékenyebben látja és éli meg.

Elengedhetetlen fontosságú, hogy a gyakornok az így megszerzett tudást a tanulási folyamat alatt és annak lezárultával értékelje és elemezze.

A lezárás

Nagyon fontos, hogy miután lezárásra kerül egy adott gyakorlat, a tereptanár és a gyakornok közösen értékeljék a folyamatot.

A terepgyakorlat tudatos, átgondolt lezárása ugyanolyan fontossággal bír, mint a gyakorlat során végbemenő folyamat bármely más periódusa, eleme. A lezárás folyamán véglegesedik, helyére kerül a közös munka alkalmával megszerzett tapasztalat, „élményanyag". Ez az alkalom, amikor újra, a közös munka folyamán utoljára, rendszerezésre, átgondolásra, kerülnek az élmények, tapasztalatok. Több szempontból is kiemelt fontossággal bír a gyakorlat ezen része.

Lezáró beszélgetés

A lezáró beszélgetés során fontos hogy megvizsgálják a következőket:

– Honnan hova jutottak?
– Megvalósultak-e a közösen eltervezettek?
– Melyek voltak azok a problémák, nehézségek, amelyek hátráltatták a folyamatot?
– Mi az, amit másképp lehetne/kellene csinálni?
– Milyen érzései voltak a közös munka folyamán a gyakornoknak, tereptanárnak?
– Mi volt az, amit nehezebben éltek meg?
– Melyek voltak azok az élmények, amelyek feldolgozása nem okozott problémát?
– Melyik fél miben gazdagodott a közös munka során?

Visszajelzés

Bár a gyakorlat időtartama alatt az azt teljesítő diák folyamatosan kap visszajelzést munkáját illetően mind a kliensek, mind pedig tereptanára, oktatói részéről, a komplex, teljes folyamatot tekintve ez az az alkalom, amikor értékelésben részesülhet. Az értékelés ne egyoldalú, kizárólag a tereptanár részéről történő kommunikációs folyamatként nyilvánuljon meg. A gyakornoknak is szerves részt kell vállalnia benne. Fontos, hogy ahogy a közös munka folyamán, itt is mindkét fél elmondhassa, megfogalmazhassa véleményét, gondolatait, és közösen kerüljenek levonásra, feldolgozásra azok a tapasztalatok, amelyek később hasznosításra kerülhetnek.

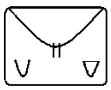
Bár a lezáró beszélgetés folyamán mind a gyakornok, mind pedig a tereptanár számára fontos, hogy tudatosodjon, hogy egy folyamatnak a végére értek, az lezárásra kerül, elengedhetetlen a gyakornok jövőbeni sikeres munkája érdekében való motiválása.

Szükséges azon készségek, képességek kihangsúlyozása, melyek segíthetik, előbbre vihetik a gyakornokot későbbi tanulmányai, munkája során.

Folyamatosság biztosítása

A gyakornokok a közös munka lezárását követően többször azzal a kéréssel fordultak hozzám, hogy szeretnének még együtt dolgozni, mert a gyakorlat ideje alatt megkedvelték a terepintézményt és az ott folyó munkát. Ennek következtében többször megtörtént már, hogy a korábban gyakorlatot teljesítő diákok önkéntesként „visszatértek" az intézménybe, és továbbra is együtt dolgozunk különböző programokban, projektekben.

Hátizsák



Különböző tréningek és képzések alkalmával gyakorta használjuk a hátizsák metaforát, ami azt jelképezi, hogy az adott képzésen résztvevők egy képzeletbeli hátizsákba pakolják bele, teszik el a megtanultakat, azokat az élményeket, tudást, amelyek által gazdagodtak. Úgy vélem, hogy a gyakornoki tevékenység lezárásakor is használható ez a hasonlat. Az utolsó beszélgetés alkalmával a gyakornokkal közösen megvitatjuk, hogy melyek azok a tapasztalatok, amelyeket beépíthet a jövőbeni munkájába. Nagyon fontosnak tartom, hogy mit visz magával a gyakorlat végeztével a gyakornok. Mi az, ami a hátizsákjába kerül, ami elkíséri a későbbi tanulmányai, élete során, ami kihatással lehet a döntéseire, munkájára?

A hátizsák nem csak a gyakornok, a tereptanár számára is nagy jelentőséggel bír. Fontos, hogy egy gyakorlat lezártakor ő is megvizsgálja, értékelje a közös munka során történteket, és megpróbálja tapasztalatait hasznosítani, beépíteni későbbi munkájába.

Irodalom

Pease, A. (2010) *Testbeszéd*. Park Könyvkiadó Kft., Budapest.
Berne, E. (2002) *Emberi játszmák*. Háttér Kiadó Kft., Budapest.

HOGYAN DOLGOZOM A GYAKORNOKOKKAL?

POLGÁR TIBORNÉ

Hosszú évek óta dolgozom a győri Hajléktalanokat Segítő Szolgálatnál, mint tereptanár. Az évek során megpróbáltam arra a kérdésre válaszolni, hogy miképpen tudok úgy dolgozni a gyakornokokkal, hogy az minden szempontból kielégítő legyen, hogy a közös munka során mi lényegében már egy munkatársat kapjunk a gyakornok személyében, Ő pedig ne a „gyakorlatozó diák" legyen, hanem leendő kolléga.

A kérdésre rendkívül nehéz és szakmailag több síkról megközelíthető, bonyolult, sok szálon futó válasz adható. Mindenekelőtt egy újabb kérdéssel kell indulni, hiszen az egész téma alapját a gyakorlat céljának meghatározása szabja meg. Nekem a legfontosabb kiindulási pont: mi a gyakorlatok célja? Számomra a szociális munka terepgyakorlatának fő feladata, hogy a gyakornokot olyan helyzetbe hozzuk, amely során képessé válik a képességeinek és kompetenciáinak fejlesztésére, és az eddigi szakmai élményei és tapasztalatai alapján az elméletben megtanultakat a gyakorlatban megfelelően alkalmazza. Minden évfolyam terepgyakorlatát az adott felkészültségi szint határozza meg, de a végcél mindig ugyanaz.

A gyakorlati munka megkezdésével a diákszerep átváltozik gyakornoki szereppé, és elindul a szakma intenzív tanulása.

Fő cél, hogy a gyakornok olyan terepen töltse gyakorlatát, amelyet Ő választ és nem egy „kényszer szülte" megoldás eredményeként kerül oda. Ez minden esetben fontos ahhoz, hogy a tőle elvárható szinten maximálisan teljesítsen úgy, hogy közben megvan a szakmai tanuláshoz való motivációja és nyitottsága.

Ismerje meg az intézményt, az intézményben folyó munkát, a szakmai értékek, normák, módszerek nyújtotta kereteket, lehetőségeket és ezek között dolgozva folyamatosan próbáljon reflektálni saját magára. Mindezt úgy tudja a tereptanár irányítása alatt véghez vinni, hogy közben felhasználja a személyes erőforrásait, kreatívan próbál dolgozni és betartja az Etikai Kódexben előírtakat. Ennek biztosítása érdekében a gyakorlat megkezdésekor a gyakornokkal közösen felidézzük az ide vonatkozó szabályokat, és adok egy Etikai Kódexet számára.

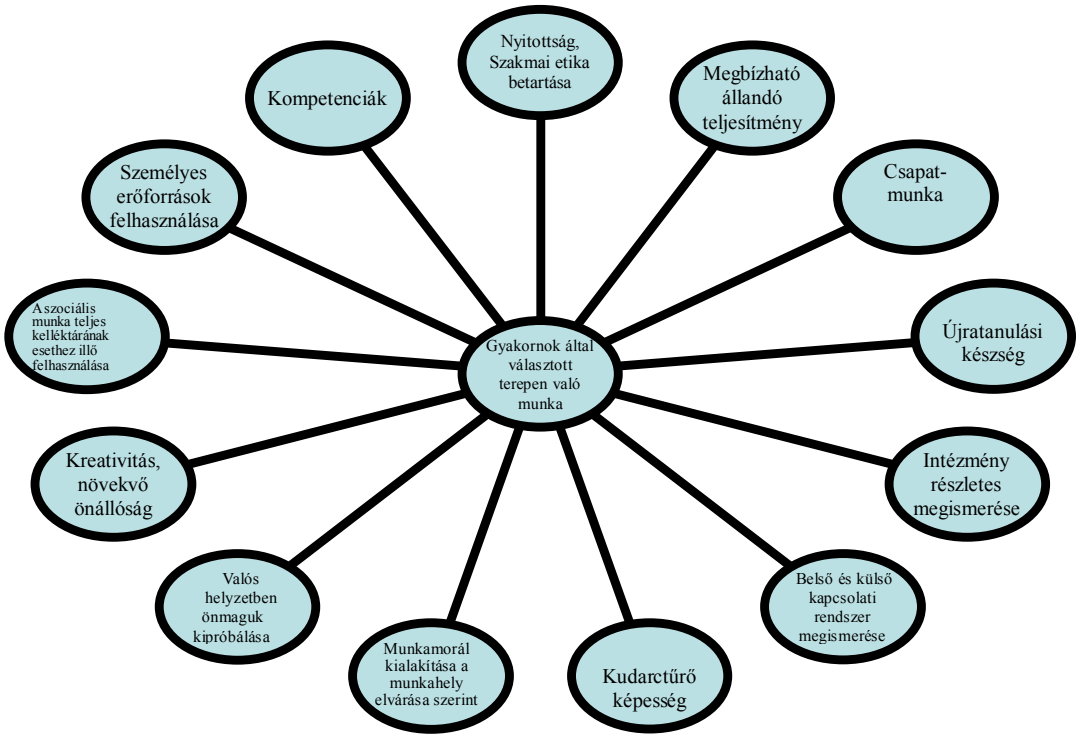
A terepgyakorlat maga egy állandó körforgás (1. ábra), amely eredményeként megfogalmazódik egy jó érzés, egy öröm, s amely folyamat során kialakul a szakmaszeretet, a szakmai identitás, és a már fent említett célok mellett megtanítja a gyakornoknak a(z):

- nyitottságot, szakmai etika szerinti munkavégzést
- megbízható, állandó teljesítményt

- csapatmunkában való közreműködést
- újratanulás képességét
- kreativitás használatát, növekvő önállóságot és a kudarctűrő képességet
- valós helyzetben önmaguk kipróbálását
- szociális munka teljes kelléktárának felhasználását
- intézmény és dolgozóinak alapos megismerését
- szociális munkások belső és külső kapcsolati rendszerének megismerését
- személyes erőforrások felhasználását
- és segíti kialakítani a munkahelyen elvárt kompetenciák kialakítását.

1. ábra

A terepgyakorlatok lényeges elemei



Forrás: A szerző saját szerkesztése.

Tehát a terepgyakorlatok céljaként megfogalmazható, hogy az intenzív szakmai gyakorlat végén már kész szakember legyen a gyakornok. Képes legyen az intézményhez forduló emberekkel önálló szakmai munka végzésére, kialakult munkastílusa legyen és egészséges szakmai önbizalma is kiépüljön.

Tapasztalataim szerint ahhoz, hogy a gyakornok a szociális terület minden területébe megfelelő betekintést tudjon tenni, nagyon fontos a gyakorlóhely megfelelő kiválasztása.

Ennek fő vonalait kijelölik a képző intézmények, így a terepen már „csak” fogadni kell a gyakornokot. Ettől függetlenül fontos megemlíteni, hogy a gyakorlat azt mutatja, hogy a gyakorlatvezető tereptanár és gyakornok jó, ha már iskolai keretek között személyesen találkoznak és a személyes kontaktuson túl előzetes betekintést is nyerhetnek a területre, megkönnyítve ezzel a választást. A gyakornok számára is vonzóvá kell tenni a terepet, ezért fontos, hogy ne csak az elvárásokkal ismertessük meg őket, hanem azzal is, hogy mit biztosítunk számukra. Ilyenek például:

- kellemes munkakörnyezet
- lendületes, szakmailag jól felkészült, több szakterület szakembereiből álló munkatársi kör
- állandó kihívások
- valódi kliensek, valódi napi munka
- folyamatos tanulási lehetőség és korrekt értékelés
- folyamatos kontroll, a felkészültség igénye szerint.

A közös és jó munka akkor jöhet létre, ha a tereptanár vállalja a felelősséget a:

- gyakorlathoz szükséges feltételek optimális biztosításáért,
- gyakornok terepen történő tanulásáért,
- gyakornok munkájának szakmai vezetéséért,
- terepmunka értékeléséért,
- folyamatos kapcsolatért a tanszék munkatársaival,
- és megfelel a terep és a gyakornok érdekeinek.

A gyakorlat kezdetén szükséges lépés a gyakornok tudásának, kompetenciáinak, készség szintjének felmérése. Számomra csak ennek birtokában indulhat a gyakorlat, ez alapozza meg, hogy a gyakornok számára „megfelelő” eseteket, feladatokat tudjunk kiválasztani és felajánlani. A túl kicsi vagy túl nagy feladat is motiválatlanná tehet, vagy kudarcélményt okozhat. A gyakorlat menetét igyekszem személyre szabottá tenni, figyelembe véve a gyakornok személyiségét, tudását, kompetenciáit, képességeit, készségeit. Az eredményes munka érdekében szükséges, hogy a terep és tereptanár meg tudjon felelni a gyakornok és a szolgáltatást igénybe vevők érdekeinek egyeztetésére. Az érdekes, jól megválasztott munka minden esetben olyan kihívás a gyakornok számára, amely kiválóan motiválja a tanulásra.

A tereptanár önmagában nem tudhat mindent, ezért bevonom az intézmény arra megfelelő munkatársait is, így a gyakornok önállóságot kap, nem minden idejét tölti velem. A megfelelő munka biztosítása érdekében közösen egyeztetett időben rendszeres konzultációs lehetőséget biztosítok a számára. Ennek jelentősége a kezdeti kudarcok, bizonytalanságok, tévedések kezelésében és folyamatos munkatevékenysége irányításában van. Minden gyakornok esetében ez a folyamat más és más, ezért személyre szabottnak kell lenni a konzultációknak is. Amennyiben a tereptanár szükségesnek ítéli, úgy a szeminárium

vezetővel konzultációt kezdeményezhet. Erről azonban minden esetben tájékoztatja az érintett gyakornokot is.

A gyakorlat során fontos tisztázni, hogy a terepintézmény mit vár el a gyakornoktól, mint leendő szociális munkástól és mint potenciális kollégától, munkatárstól. Meg kell határozni tényszerűen az elvárt feladatokat, így a(z):

- egyénekkel, családokkal, csoportokkal, közösséggel folyó közvetlen munkát
- részvételt valamelyik szociális munkacsoportban vagy projektben
- esetmegbeszélésen, team-ben, stábmegbeszélésen való részvételt
- írásos beadványok, feljegyzések készítését
- ügyeleti- vagy ügyfélfogadási feladatokat
- látogatásokat családokhoz, intézményekhez, felettes- és társszervekhez
- intézményközi kapcsolattartást
- dokumentáció vezetésének szakszerű módját.

Megfelelő felkészítés során, egy egészséges várakozás alakul ki a gyakornokban, és így kérdések fogalmazódnak meg bennük, elvárások alakulnak ki a tereptanárral és a gyakorlóhellyel kapcsolatban. Ha ezek ismeretében dolgozunk, akkor élményszerűvé tehetjük a munkát. A kielégített igények mindig újabb és újabb kérdéseket hoznak, és ez is a motiválás egyik fő eszköze lehet. Bennem ilyen kérdések szoktak megfogalmazódni, amelyekre rá kell kérdezni:

- Mit szeretne megtanulni a gyakorlat során?
- Milyen tevékenységben szeretne elmélyülni?
- Milyen előzetes tapasztalatai vannak?
- Milyen területeken igényel több segítséget?
- Milyen speciális, a gyakorlat során hasznosítható tudással rendelkezik, és hogyan lehet ezt az adott helyen alkalmazni?

A munkavégzés során, ha nem csak közvetlenül velem, a tereptanárral közösen történik a munkavégzés, akkor is fontos a közvetlen megfigyelés. A közvetett információszerzés soha nem szorítkozhat csak a munkatársak visszajelzéseire, támaszkodnunk kell a gyakornok által megfigyeltekre, tapasztaltakra, beszámolóira is. A közvetett és közvetlen információk, a megfigyelés minden esetben alapja lesz a gyakorlat végén történő gyakornoki értékelésnek.

A folyamatos támogatás és követés mellett tudatosítani kell több olyan tényezőt, amely az intézménnyel, a gyakornokkal, a gyakorlati munka folyamatával kapcsolatos. Ilyen a szakmai szerep elvárások tisztázása, a megfelelő távolságtartás kialakításának megtanítása a kliensek tekintetében. Az eddigi diák szerep elsősorban kétszereplős volt, a diák és tanár között, most azonban a saját szerep változása mellett pontosan tudni kell, hogy milyen a helyes távolság a tereptanár, a kollégák és a szolgáltatást igénybe vevők felé. Amennyiben

túl távol tartja magát, az minden esetben gátolja a sikeres munkát, amennyiben túl közel szeretne kerülni bármelyik csoporthoz, úgy nem csak, hogy sikertelen lesz, hanem a tapasztalat szerint olyan sérülések érhetik, amelyek negatív irányba befolyásolják a szakmában maradási esélyeit.

Másik és szintén nagyon fontos tényező, hogy a gyakorlat megkezdése előtt, de a folyamat során is szembesíteni kell az intézményi realitással, specialitásokkal. Ennek elmaradása szintén olyan helyzetbe hozhatja a gyakornokot, amely akár pályaelhagyóvá is teheti.

A hajléktalan ellátás olyan speciálisan összetett tevékenység, ahol akár egy ellátottnál halmozottan jelenhetnek meg a szenvedély-, a pszichiátriai megbetegedések, az agresszió különböző szintjei, de a különböző fizikális betegségek halmozódása is. Nyilván az intézményben dolgozó szakemberek erre felkészültek, a helyzeteket jól kezelik, de a gyakornoknál a megfelelő felkészítés adhatja meg a „védettséget". Ez egyébként bármely terepen, az ottani specialitásokkal is igaz.

A közös együttdolgozás során a tereptanár szembesül a gyakornok tudásának hiányosságaival, illetve a téves elgondolásaival. Minden esetben időben és az aktuális helyzetben kell beavatkozni azzal, hogy először szembesíteni kell ezekkel. Ennek lényege természetesen a kollegiális szakmai fejlesztés és nem pedig a tudatlan diák elmarasztalása. Ezután a gyakornok erősségeinek és gyengeségeinek figyelembevételével együtt kell kidolgozni a megoldási alternatívákat, stratégiákat.

A gyakornok, ha még csak laikusként jelenik meg az intézményben, már akkor is elsődleges a kliensekre való fókuszálás. Nagy odafigyeléssel kell, hogy dolgozzon a tereptanár, mert sok veszély fenyegeti a gyakornokot. Gyakori tapasztalat, és még a frissen végzetteknél is előforduló hiba, hogy az érzelmi bevonódás határait nem jól ítélik meg. Ilyen esetben azonnali szakszerű beavatkozásra van szükség, de a preventív felkészítés a legfontosabb.

A túlzott megfelelni, segíteni akarás gyakran azt eredményezi, hogy a segítő észrevétlenül is belecsúszik abba a hibába, hogy a szolgáltatát igénybe vevők helyett cselekszik. Ennek megelőzése és kontrollja a tereptanár feladata. Megelőzhetőek ezek a problémák a gyakornok önállóságának megtartása mellett, a tereptanár instrukciójának betartása és kísérő szerepe mellett.

A gyakorlati munka értékelése számomra több lépcsős feladat. A gyakorlat folyamán, már a konzultációk során érdemes rész-értékeléseket végezni azzal kapcsolatosan, hogy a köztünk született szóbeli és írásbeli megállapodásban megfogalmazottak hogyan valósultak meg. Van-e a munkavégzés során említésre méltó, jelentős változtatni való? Ezzel is korrekt visszajelzést biztosítok, hogy mire kell különösen figyelnie a gyakornoknak. Megbeszélem vele az eddigi haladását, egyértelműen megfogalmazom, hogy melyek azok a területek, ahol az előmenetel megfelelő, és melyek azok, amelyek nagyobb figyelmet igényelnek, ahol fejlődnie kell. Az írásos záró értékelésen alaposan meg kell vele beszélni a gyakorlat

tapasztalatait, és indokolni azokat az észrevételeket, amelyeket a képző intézmény felé írásban közlünk.

A gyakorlatvezető kötelessége, hogy rendszeresen visszajelezze a gyakornoknak munkájáról szerzett tapasztalatait, hogy az írásbeli értékelés során már szinte semmi olyan információ ne hangozzék el, amiről korábban még nem esett szó, amit még nem beszéltek meg. A tereptanárnak világosan ki kell fejtenie, miért találja a gyakornok munkáját problematikusnak, valamint azt is, hogy milyen megoldásokat lát az eredményesség elérése érdekében. Minden értékelésnél gyakornoki önértékelésre is szükség van, azaz hogyan látja a saját tevékenységét, hogyan értékeli önmagát, egyúttal meghallgassuk, meghalljuk a gyakornok saját érzéseit is. Személyesen nálam arra is volt példa, hogy a gyakornok munkájára a „nem meg felelő" minősítést kellett javasolni. Ezt a véleményemet időben tudattam a gyakornokkal, hogy maximális idő álljon rendelkezésére hiányosságai pótlására, s a hibák kijavítására. Nagyon nehéz a tereptanár helyzete ilyen esetben, azonban a szakmára való alkalmatlanság megállapítását a tereptanárnak fel kell vállalnia.

Összegezve azt gondolom, hogy a képző intézmény és a terep közös munkáján alapul a gyakornok számára létrehozott biztonságos és megfelelő tudást biztosító szakmai terepgyakorlat. A terep vonzóvá tételében nekünk is elengedhetetlen az előkészítő munka, az előzetes kapcsolatépítés. A közös munka során pedig a fent megfogalmazott szempontok, a megfelelő munkakörülmények biztosítása, a „mit miért" tisztázása, a konkrét szakmai tevékenység, a szemlélet és a szakmai identitás formálása. A gyakorlat végig közösen megfogalmazott célokon alapul, amelyben az indoklás fontossága, a jó gyakorlatok és módszerek, az együttműködés, a partnerség, a folyamatos kommunikáció alkalmazása segíti a tapasztalati tanulást, segít abban, hogy a terepmunka mindegyik résztvevő fél számára a várakozásnak megfelelő eredményt hozzon.

Irodalom

Budai I.–Somorjai I.–Varsányi E. (szerk.) (2008) *Képzésmódszertani kézikönyv a közösségi szociális munka tereptanárai számára.* (Leonardo Da Vinci Community Care Approach: A strategy for social inclusion project) Széchenyi István Egyetem, Győr.

Somorjai I. (szerk.) (2001) *Kézikönyv a szociális munka gyakorlatához*. Szociális Szakmai Szövetség, Budapest.

Szociális Munka Etikai Kódexe. (2005) Szociális Szakmai Szövetség, Budapest.

TEREPTANÁROK PROBLÉMAHELYZETEI, DILEMMÁI ÉS MEGOLDÁSI ALTERNATÍVÁK

LOVÁSZY BERNADETT

Tereptanárnak lenni több mint megfelelő szociális szakmai végzettséggel és néhány év szakmai gyakorlattal bíró szakembernek lenni. A tereptanárok, mint mesterek, facilitátorok gyakornokokra gyakorolt hatása legalább olyan fontos, mint az elméleti tudás elsajátítása. A tereptanárok kiválasztásának kritérium rendszere nem, vagy csak részlegesen érvényesül. A terepintézmények vezetői többnyire az elegendő gyakorlattal, de tereptanári képzettséggel nem rendelkező munkatársaikat kérik fel erre a feladatra, akik munkájukat lelkesen és a terepintézmény vezetőjének támogatásával, de a szükséges felkészítés hiányában problémákkal, nehézségekkel küzdve végzik. Emberi, szakmai dilemmáik, problémáik egy részével fordulhatnak a képző intézmény terepkoordinátorához, és kevésbé munkahelyi vezetőjükhöz, hiszen a képzésre vonatkozó kérdésekben ők többnyire nem kompetensek. Tapasztalataim szerint a tereptanárok sokszor egymást segítve „vészelik” át a problémahelyzeteket, jól-rosszul kezelve azokat.

Tekintettel arra, hogy a dilemmák olyan kérdések, problémák, amelyek sokszor túlmutatnak az egyedi nehézségek esetlegességén, tipikusan kezelhető feszültségeket, vagy éppen fontos tanulságokat tartalmazhatnak, elemzésük segítséget nyújthat a szakemberek számára. Jelen tanulmányban a gyakran előforduló tereptanári problémahelyzeteket, dilemmákat tekintem át. Két különböző, néhol átfedéseket tartalmazó gondolatmenetet követve, a teljesség igénye nélkül, saját tereptanári munkám tapasztalataira és a tereptanári műhelyeken, a más intézményekben dolgozó tereptanár kollegáim meglátásaira alapozva.

A terepgyakorlatok folyamatában

A gyakorlat előtt

Nincs arra vonatkozóan széles körű tapasztalatom-információm, hogy az egyes terepgyakorlatok előtt hol milyen előkészítés zajlik, de az általam végzett tereptanári munka során inkább a tanévek során megvalósuló terepműhelyeken tettem szert azokra az ismeretekre, melyek tereptanári munkámat segítették.

Azonban azok a kollégáim, akik újonnan lépnek be egy-egy képzőintézmény tereptanári körébe adott tanév elején, csak régebbi tereptanár társaikra hagyatkozhatnak – ha még dolgoznak ilyen kollégák az intézményben –, a gyakorlattal kapcsolatos dilemmáikat, problémáikat, kérdéseiket velük oszthatják meg.

Nyilván lehetőségük lenne felkeresni adott képző intézmény terepkoordinátorát is, de valójában ez nem történik meg, a kapcsolatuk még nem alakult ki, talán kicsit formális is. Ennek a problémának a megoldása a terepgyakorlatok megfelelő előkészítésével még a gyakorlatok megkezdése előtt, személyes találkozásokkal, tájékoztatással orvosolható.

Fontosnak tartom kihangsúlyozni, hogy ez csak a kölcsönösség jegyében valósulhat meg, nem elegendő a képzőintézmény szándéka, ha mi magunk nem veszünk részt a megbeszéléseken, melyekre meghívást kapunk.

A gyakorlat megkezdésekor: kapcsolatfelvétel, megismerkedés

A képzőintézmény terepkoordinátora felelős a gyakorlat megfelelő előkészítéséért, a terepintézmény tájékoztatásáért, a leendő gyakornokok megfelelő instruálásáért, hogy megfelelően történjék a gyakornok első találkozása a tereppel, a tereptanárral való kapcsolatfelvétel. A történet többszereplős volta miatt megfelelő szervezés esetén is előfordul, hogy a gyakornok nem akkor és nem oda érkezik ahová kellene, sok esetben tájékozatlanságot mutatva miért is jött, mi az ő feladata. Nem kell mondanom, hogy miért fontos az első benyomás mindkét oldalról, amely megalapozza az első napok hangvételét, vagy ha rövidebb gyakorlatról van szó, az egész gyakorlatot. Ez egy többszereplős történet, melyben a gyakornok – gyakorlatlanságánál fogva – lehet a leggyengébb láncszem, mert nem figyelt, mert figyelt, de nem tudta, hogyan csinálja, hogyan mondja ott, akkor, élőben, nem tudja pontosan mi a feladat, mi az elvárás stb.

Támogatásra van szüksége, védőhálóra, melyet a tereptanárnak és a terepkoordinátornak kell megadnia ezekhez az első pillanatokhoz. Nekik kell egymással úgy együtt dolgozni, úgy előkészíteni a gyakorlatot, hogy a kapcsolatfelvétel, az ismerkedés, a közös munka céljának, a feladatoknak az átbeszélése gördülékenyen, a gyakornokban a tereptanár kompetenciáit éreztetve és ezáltal biztonságot sugallva történjen meg.

Bár törekvés és cél a képzőintézmények részéről, hogy gyakornokaik olyan területre/intézménybe menjenek, melyre szeretnének (természetesen szem előtt tartva azt, hogy tanulmányaik során több területet is megismerjenek), ennek ellenére előfordul, hogy erre éppen nincs módjuk és így az adott intézménybe már kevesebb lelkesedéssel, fenntartásokkal lépnek be, ami – legalábbis kezdetben – nagymértékben meghatározza motiváltságukat, hozzáállásukat. A gyakornokok többsége – érthető módon – ezt rögtön a gyakorlat elején nem mondja el, általában később derül ki. A tereptanár kaphat erre vonatkozóan tájékoztatást a terepkoordinátortól, aki segíthet a tereptanárnak és a gyakornoknak a terepgyakorlat céljának meghatározásában, a honnan-hová szeretnénk és tudunk eljutni kérdésében, és nem a gyakorlat során később derülne ki, hogy én azért „így”, mert nem is „ezt” és nem is ide akartam. Tapasztalatom szerint folyamat közben már a tereptanárok is nehezebben szembesülnek ezzel a ténnyel, megtorpanthatja a tanulási folyamatot mindként részről, és bizalomvesztést okozhat.

A gyakorlat első hetében

A gyakorlat első hetében a gyakornok felkészültségének hiányosságai okozhatnak komoly fejtörést a tereptanároknak. Ha tájékozottak is arról, mit kellene tudnia általában a gyakornoknak, akkor se igaz ez az egyes gyakornokokra vonatkozóan. Van olyan gyakornok, aki „képben van", felkészült és érdeklődő, van, aki nincs és/vagy csak kevéssé érdekli a munka. A tereptanárnak az első napokban – a szakmai lépések előtt – időt kell szánnia a gyakornok személyiségvonásainak és kompetenciáinak megismerésére, és egyedileg kell meghatároznia – természetesen a gyakorlat típusától függően és a kötelező elemeket nem elhagyva –, mi az, amit és milyen mélységben kell ismertessen kezdetben, hogy az első önálló feladatokhoz eljuthasson a gyakornok. A gyakorlati terv még így is többnyire általánosra sikeredik, mert a fejlesztendő képességek, készségek, kompetenciák felismeréséhez több időre van szükség.

A gyakornokoknak a kollegiális közösségbe való beilleszkedése is ekkor kezdődik el. A könnyen oldódó, nyitott gyakornokokat a közösség is gyorsabban befogadja, de ez nem mindenkire igaz, van, akinek több idő és segítség kell, személyisége, stílusa is lehet nehezen kezelhető a munkahelyi közösség számára, mely gyakran a gyakornok bizonytalanságából fakad. A gyakornokok elhelyezése a gyakorlat időtartamára sok helyen nem állandó, ami kezdetben feszültséget okozhat az egyébként is csupa újdonsággal találkozó gyakornokban, aki nem tudja hova ülhet, hova állhat, hol nem zavar stb. Ezeknek a problémahelyzetnek a felismerése, megoldása, feloldása egyértelműen tereptanári feladat, nyílt, határozott és támogató kommunikációval mindkét irányba és közvetítéssel. Az előzőekben említett beilleszkedést követően általában ez a probléma megszűnik.

Az önálló feladatok során

A következő lépcsőfok, amikor önállóan elvégzendő feladatokat kap a gyakornok. Sok esetben ez nem jelent problémát, azonban, ahol például a készségek hiányosságával, a gyakornok félelmeivel-szorongásaival (nem megfeleléstől, ismeretlentől stb.) találkozik a tereptanár, ott a továbblépéshez egyedi megoldások szükségesek. A félelmek és szorongások oldása talán az egyszerűbben orvosolható probléma, szakmaiságunk, gyakorlatunk, saját pályakezdésünk felidézése segíthet ebben. A készségek hiányossága azonban már komolyabb kihívás, a gyakornoki tervben meghatározottak átértékelését teszi szükségessé. Ebben az esetben komoly dilemma, hogy valóban mindenkinek ugyanazt kell-e teljesítenie egy gyakorlat lezárásáig, hogyan tudja ezt egy tereptanár elérni, el kell-e érje, mondván, hogy végül ugyanazt a diplomát kapják a hallgatók. A tereptanárnak egyszerre kell megfelelnie a képzőintézmény elvárásainak és a gyakornok meglévő/nem meglévő kompetenciáinak. A képző intézmény követelményei általánosak, kevéssé egyénre

szabottak, miközben a tereptanár közvetlenül látja a gyakornok egyéni vonásait, tanulási tempóját, módszerét.

Tereptanárként azt a szemléletet képviselem, hogy elég kellene legyen, hogy a képzés elején lévő gyakorlatoknál egyedileg mindenki addig jusson el, amíg tud – az egyes gyakorlatok elvárásait tágan meghatározva. Ha jól felépített és koherens, reflektív a képzési és terepgyakorlati rendszer, akkor ezek a készségbeli hiányosságok már az első néhány gyakorlat során kiderülnek, visszajelzésre kerülnek, a képzés és a terepmunka során egyaránt lehetőség van a fejlesztésükre, hogy az intenzív gyakorlat során már ne jelentsenek problémát.

Ennek a fázisnak a leggyakoribb dilemmája, az eset/projekt választás. Nagyon sok elvárásnak kell megfelelni egyszerre. Ne legyen túl egyszerű vagy túl nehéz, az esetnek legyen íve, amiben lehet dolgozni, de ne rójon túlzott felelősséget a gyakornokra. Vajon új esetről legyen szó, vagy egy régi részletéről? A gyakornokkal közösen kell kiválasztani az esetet, de vajon képes-e jól felmérni az eset/projekt nehézségeit vagy akár a saját képességeit. Mi legyen a szempont, szerteágazó, de jól feldolgozható, vagy egyszerűbb: kevésbé jól ismertethető írásban, de jól megtanulható rajta keresztül az adott terület munkamódszere és persze sorolhatnám még. Számos kérdés, melyben jobban eligazodhat egy tereptanár, ha az adott gyakorlattípusra felkészítést kapott, ha tudja, milyen határokon belül mozoghat, ha Ő is megfelelő kompetenciákkal rendelkezik, azaz hogyan lehet bevonni a gyakornokot a közös döntésbe, segíteni őt a helyes választásban. A tereptanár számára segítség lehet, ha a terepintézményben van egy olyan személy (pl. koordinator, mentor), aki összefogja a tereptanárok munkáját, és aki a tereptanári munka területén nagy gyakorlattal rendelkezik. Ha nincs ilyen személy, akkor a gyakorlat feldolgozó szemináriumok oktatóival történő konzultációra való lehetőség biztosítása. Ha egy adott képzőintézménynek szoros és kölcsönös a kapcsolata oktatói szinten is a terepgyakorlatokat végző tereptanárokkal, akkor ezek a konzultációk gördülékenyen megvalósulhatnak.

A gyakornokok szoronghatnak, félhetnek, lehetnek bizonytalanok önmagukban, és talán ez a gyakoribb, és ezek feloldása, feldolgoztatása, a változás segítése lehet a feladatunk. De nem feledkezhetünk meg a túlzottan magabiztos gyakornok nyújtotta csapdahelyzetről sem, ami – számtalan egyéb feladatunk mellett – kényelmesnek tűnhet. Keltheti azt az érzetet is bennünk, hogy milyen jól elmagyaráztuk és megmutattuk és megtanítottuk a dolgokat rövid idő alatt. A túlzott magabiztosság mögött azonban meg kell látnunk a valódi képességeket, segítenünk kell a gyakornokot szakmai önismeretének kialakulásában, még ha időnként fájdalmasak is számára ezek a visszajelzések.

Gyakorlat lezárásakor

Sokszor a tereptanár is azt hiszi, ez a legnehezebb feladata.Valóban nem könnyű a megadott időn belül elvégezni a tervezett beavatkozásokat, a kliens nem a gyakorlat időtartamán belül, hanem a való életében, időben és térben létezik és küszködik a

problémáival. Előfordulhat, hogy a gyakornok gyakorlati ideje lejárt, de még megígért néhány dolgot a szolgáltatást igénybe vevőnek, amit teljesíteni szeretne, de már nem tudja. A gyakornoknak és a tereptanárnak is ez egy problémahelyzet. A gyakornok elszakadásának, a lezárásnak a segítése, a befejezetlenség érzésén átsegítés nagyon fontos feladata a tereptanári munkának, szem előtt tartva, hogy a kliens problémájának, érdekeinek, érzéseinek stb. figyelembe vétele a legfontosabb szempont végig az önálló esetvezetés során és annak lezárásakor is! Tapasztalataim szerint a gyakorlat lezárására a tereptanárnak már az esetválasztáskor, a gyakornok időkereteit figyelembe véve kell gondolnia. Ha pontosan nem is kiszámítható, de megfelelő gyakorlattal-tapasztalattal felmérhető, hogy mennyit érdemes „markolni", hogy se sok, se kevés ne legyen, majd ennek tudatában segíteni a gyakornokot céljai, feladatai meghatározásában.

A gyakorlat értékelésekor

A gyakorlatnak vége, értékelni kell a gyakornok munkáját. Számomra ez mindig kihívást jelent. Szeretnék megfelelni a képzőintézmény azon elvárásának, hogy értékeljek a megadott szempontrendszer szerint (mely azóta, hogy tereptanárok és képzőintézmény közösen próbáljuk formálni, már kezelhetőbb számomra), aztán írjam le szövegesen, ahol igyekszem az adott gyakornok erősségeit és hiányosságait, a tanulási folyamatot, annak keretén belül a fejlődést leírni, de végül osztályzatban kell mindezt meghatároznom. Milyen teljesítményre milyen osztályzatot adok? Hogy ott volt, amikor megbeszéltük, csinálta, amit megbeszéltünk, először kevésbé jól, de utána egyre jobban, igyekezett, törekedett, fejlődött, jók voltak a meglátásai, megtanult rendszerben gondolkodni, átlátni ok-okozati összefüggéseket – ezt várnám el egy már diplomázott, új kollégától is, de vajon ennek osztályozását várják-e tőlem? Ha írásban gyengébb vagy kommunikációban, de fejlődött magához képest, elég, ha ezt a részletes értékelés tartalmazza vagy látszania kell az osztályzatban is?

Az utóbbi időben gyakran felvetett és egyelőre még nem orvosolt probléma a visszajelzés hiánya a képzőintézmény részéről a tereptanárok és a terepintézmények felé. Ez elbizonytalanodást okoz saját szerepük, helyük és munkájuk megítélésében, különösen, ha a gyakornok képzőintézménytől kapott – összevont – gyakorlati jegyét saját munkájuk értékelésének élik meg. Általánosan igaz és így erre a munkára vetítve is, hogy csak reflexiók, kölcsönös kommunikációk, értékelések tükrében tudunk változni, fejlődni tereptanári munkánk során és ezek segíthetnek abban is, hogy kevésbé éljük meg a magárahagyottság érzését.

A tereptanár viszonyrendszerében

Tereptanár – gyakornok

A gyakorlatok során a tereptanárnak legalább három szerepnek, a szakember-, a tanár- és a kollégaszerepnek kell megfelelnie ahhoz, hogy a gyakornok valóban fejlődhessen a terepen szakmailag és emberileg egyaránt. Kettejük közös munkájának meghatározó eleme mindkettejük motiváltsága, mely a gyakorlatot megelőzően és a gyakorlat során folyamatosan kell, hogy alakuljon. Ha a tereptanár nem eléggé motivált a tereptanári munkára, akkor szakemberként hagyja, hogy elsajátítsa a gyakornok amit tud, de nem tanítja és nem tekinti kollégának sem az adott gyakorlatost. Ha a gyakornok nem motivált eléggé, akkor a tereptanárból óhatatlanul és sokszor kizárólagosan a tanárszerepet hívja elő, provokálja ki, háttérbe szorítva a szakembert, aki mintaként szolgálhatna a nem tudatos elsajátítások terén, és a kollégát, aki a gyakornok leendő szakember mivoltát erősítheti meg. Ennek feloldása mindkettejük megfelelő motiválásával érhető el, melynek módját, eszközeit e tanulmány előző részei már részletezték.

Hosszabb gyakorlat esetén a tereptanár és a gyakornok gyakran azt tapasztalja, hogy a sok és intenzív együttlét, a közös és remélhetőleg kölcsönös tanulási folyamat hatására a gyakorlat végén nehéz, de szükséges az elválás. A kapcsolat lezárásának szükségességét, a gyakorlat időkereteit már a gyakorlat elején tisztázni kell, és a gyakorlat során többször tudatosítani a gyakornokban, egyben megtanítva a klienssel történő kapcsolat lezárásának módját is.

Ebben a viszonyrendszerben jelenik meg az a tipikus dilemma is, hogy mikor vagyok sikeres tereptanár. Csak, ha sikerül elhivatott „szociális munkást faragnom” a gyakornokból a gyakorlat végére, vagy akkor is, ha egy jól működő tereptanár-gyakornok kapcsolatban, támogatott, segített, ösztönzött tanulási folyamat végén mégis arra jön rá, hogy nem akar szociális munkás lenni. Ez utóbbit is sikeres tanulási, önismereti folyamatnak könyvelem el. Ha ez gyakrabban kimondásra, átbeszélésre kerülhetne, segíthetné az ebben még bizonytalanabb kollégákat.

Tereptanár – gyakornok – szolgáltatást igénybe vevő

Ebben a hármas viszonyrendszerben leginkább az okoz nehézséget, hogy a tereptanár eldöntse, mikor engedi el a gyakornok kezét, mikor lépnek az önálló esetvitel azon fázisába, ahol megfelelő felkészítés után egy időre a gyakornok és a kliens magára marad és jutniuk kell valamire. A tereptanárnak, aki az adott intézmény szakembere is és elsődleges feladata a kliens érdekeinek képviselete, úgy kell megválasztania ezt a pillanatot, hogy se ők, se a gyakornok ne sérülhessen, ehhez pedig szakembersége, emberismerete és tapasztalatai mellett komoly pedagógia tapasztalatokkal is kell rendelkeznie. Nekem személy szerint sokszor az is komoly fejtörést okoz, hogy a többszörösen felkészített gyakornok

beszámolója alapján vajon reális képet kapok-e arról, hogy történt egy-egy beszélgetés, mi zajlott a „négy fal közt”, vagy ami valószínűbb, a saját személyes szűrőjén keresztüli kép az, amit átad. Ahhoz, hogy a történtek átbeszélése során, az általam adott visszajelzések adekvátak legyenek és hatékonyan segíthessem őt az értékelésben, a továbblépésben, már ismernem kell őt annyira (és ha módomban állt – az előzetes találkozások alkalmával – a szolgáltatást igénybe vevőt is), hogy reális képet alkothassak a beszélgetésekről úgy is, hogy nem voltam jelen.

Tereptanár – terepintézmény vezetője

A terepintézmények évről évre, több képzőintézményből, számos gyakornokot fogadnak hosszabb-rövidebb időre. A gyakornokok jelenléte extra költséget jelent minden évben az intézményeknek, melynek fedezésére nem kapnak támogatást. Ez lehet feszültség forrása, csökkentheti a motiváltságot, és befolyásolhatja a terepintézmény szűkre szabott költségvetési keretei közt dolgozó munkatársak gyakornokokhoz való hozzáállását. Meglátásom szerint ennek a dilemmának a feloldása a képző intézmények és terepintézmények összefogásával, a terepgyakorlatok oktatásban betöltött szerepének meghatározásával és ezáltal a finanszírozás kérdésének újragondolásával képzelhető el.

Tereptanár – terepintézményben dolgozó munkatársak

A gyakorlat előkészítése során a munkatársak felkészítése a gyakornok érkezésére, a velük kapcsolatos feladatok ismertetése (a terepintézmény vezetőjével összhangban) az egyik elengedhetetlen feladat a tereptanár részéről, megelőzve azt a problémahelyzetet, amikor elégséges információ hiánya miatt úgy érezhetik a kollégák, hogy át kell vállalni valamilyen plusz munkát a tereptanár helyett, vagy akadályozni fogja őket a gyakornok, például adminisztrációs munkájuk elvégzésében.

Tereptanár – képzőintézmény

Többnyire a terepintézmény terepkoordinátora az, aki a gyakornok kérdéseire választ kell adjon, még a terepre történő kihelyezés előtt és a későbbiekben is hozzá fordulnak a tereppel kapcsolatos problémáikkal. Nem kérdés tehát, hogy folyamatos és személyes kapcsolatban kell lennie a terepintézményekkel, ismernie kell a helyet, a körülményeket, a munkamódszereket. Végig látogatni, megismerni számtalan terephelyet az évek során, nem kevés idő és energia, de a hozadéka nem csak a megismerés, nem csak az, hogy „tudom miről beszél a gyakornok”, „tudom hol és milyen munkakörülmények közt dolgozik” stb. , de az is, hogy megismerhető a tereptanár saját közegében, és egy ilyen látogatással munkájának fontossága más hangsúlyt kaphat a terepintézményben. A tereptanár és a

képzőintézmény kapcsolatának helyszíne nem lehet kizárólagosan csak a képzőintézmény, mert ahol így van, ott csak szóban valósul meg a kölcsönösség.

A képzőintézmény és a terepintézmény terepgyakorlatra vonatkozó elvárásai, meglátásai különböznek. Bár gyakorlatorientált szakmáról van szó, úgy tűnik, tanításának fejlődésével ez a szakadék egyre tágult. Ha tereptanárokat érintő dilemmákról esik szó különböző megbeszéléseken, fórumokon, szinte mindig elhangzik, hogy a képzőintézmény elvárásai hosszabb távon állandóak, de ez a képzés mibenlététől is függ. Ennek feloldására a képzőintézmények még nem mindenhol tesznek lépéseket, de egyértelműen ez a jövő. A képzőintézmény, melynek tereptanáraként dolgozom, már egy ideje elindult egy úton, melynek hatásai kezdenek érezhetővé válni. Műhelyek, képzések, közös gondolkodások hatnak a változás irányába, a magára hagyottság, a bizonytalanság érzése szűnik, a bevonódás, a motiváltság nő, a közös nyelv-gondolkodásmód megszületésére remény van, de ezért még mindkét részről komoly erőfeszítések szükségesek.

Irodalom

Göncz K. (1996) A tereptanár és a gyakornok. – *Kézikönyv a szociális munka terepgyakorlatához*. Szociális Szakmai Szövetség, Budapest. 127–142. o.

Horvát-Lindberg J. (2008) Gyakorlat, tapasztalat és reflexió: egy tereptanár gondolatai. – Budai I.–Somorjai I.–Varsányi E. (szerk.) *Képzésmódszertani kézikönyv a közösségi szociálismunka tereptanárai számára*. Széchenyi István Egyetem, Győr. 72–92. o.

Nánási Zs.–Sajgóné Vinnai A. (2008) Terepgyakorlatok Magyarországon. – Budai I.–Somorjai I.–Varsányi E. (szerk.) *Képzésmódszertani kézikönyv a közösségi szociálismunka tereptanárai számára*. Széchenyi István Egyetem, Győr. 221–226. o.

Ohly É. (1996) A terepgyakorlatokról a koordinátor szemével. – *Kézikönyv a szociális munka terepgyakorlatához*. Szociális Szakmai Szövetség, Budapest. 142–161. o.

A GYAKORLAT FELDOLGOZÓ SZEMINÁRIUMOK INTEGRÁCIÓS FUNKCIÓI

PEISSER-PULI EDIT – LŐRINCZ NORBERT

Miről szól a gyakorlat feldolgozó szeminárium?

(Helye, szerepe, funkciói a képzésben, integrációs tapasztalatai)

A szeminarizálás, mint az elméleti vagy az elméleti-gyakorlati stúdiumokhoz szervesen kapcsolódó oktatási forma a kezdetektől szerves képzésmetodikai eleme a szociális munkás képzéseknek. Szinte evidenciaként kapcsolódott a gyakorlat-orientált képzési filozófiához, amelyben nem csak az fogalmazódott meg, hogy a professzionális segítő tevékenységet megtanulni vágyóknak szükségük van a tanultak elmélyítésére, a kiscsoportban megsokszorozható ismeretekre, saját készségeik, képességeik mások tükrében való fejlesztésére, hanem az is, hogy a tanultakat védett környezetben tudják feldolgozni, a diáktársak és a szemináriumvezető támogató közreműködésével legyenek képesek összekötni az elméletet a gyakorlattal és viszont, összefüggésekben megérteni a lényeges szakmai kérdéseket kifejezetten praktikus feladatok elvégzése és azok elemzése segítségével.

A gyakorlat feldolgozó szemináriumok eredendő küldetése a legkülönfélébb terepgyakorlatokhoz kapcsolódó képzési követelmények iskolai keretben történő beteljesítése, vagyis az, hogy a terepen tanultakat a diákok képesek legyenek megfogalmazni, szakmai szempontból adekvátan kifejezni, azokat elhelyezni az addig elsajátított tudások között, teremtsenek kapcsolatot közöttük, és összefüggéseiket átlátva csökkentsék az elmélet és gyakorlat közötti vélt vagy valós ellentéteket. Igen, mondhatjuk, hogy a gyakorlat feldolgozó szemináriumok egyik legégetőbb vállalkozása „ab ovo” az akadémikus, illetve a praktikus tudások összeegyeztetése, a diákok fejében automatikusan kialakuló ellenérzés feloldása, egyfajta küzdelem a „békéért”, amely aztán a szakmai identitás részeként hosszú távon lesz képes befolyásolni, meghatározni a leendő szociális munkások mindennapi segítő tevékenységét.

A szociálismunkás-képzésben eddig működő gyakorlat feldolgozó szemináriumok helye tehát vitathatatlanul az elméleti, elméleti-gyakorlati stúdiumokkal együtt (egy alapozó, elmélyítő, vagy integráló képzési szakaszban) futó terepgyakorlatok visszakapcsolása volt az iskolai keretbe úgy, hogy integratív funkciójával megszakíthatatlan kapcsolati láncot hozott létre és tartott fenn a diákok gyakorlat-orientált képzési folyamatában. Emellett kiegészítette, elmélyítette, feldolgozhatóvá és elemezhetővé tette a gyakorlati tapasztalatokat, integrálta a megelőző tudásokat a konkrét terepgyakorlat tudásaival, hidat képezett elmélet és gyakorlat képzelt vagy valós partjai között, és előrevetítette, hogy a

gyakornokok, oktatók és tereptanárok megtett erőfeszítései várhatóan – belátható időn belül – összerendezik a gyakran szétszaladó tudásokat, ismereteket, értékeket és készségeket.

Mi tehát a gyakorlat feldolgozó szeminárium? Munkáltat, meghallgat, visszajelez, értelmez, magyaráz, integrál, barátságos viszonnyá rendezi a képzés tudományos és praktikus tudásait. Ez nem kevés, de ma nem több ennél. Jó esetben, magas diák motiváció, a szociális munka elméletében és gyakorlatában is „jártas" szemináriumvezető, pontosan definiálható szakmai identitással rendelkező tereptanár szerencsés csillagzata alatt ezek a funkciók egységes egésszé állnak össze, és megközelítik a képzés küldetését:

> „(…) érdeklődő, tevékeny, kritikus szemléletű, alkotó személyiségeket készítünk fel hivatásukra. Az itt végzettek széles körű, a napi munkában jól hasznosítható szociális munka-tudással és kompetenciákkal rendelkeznek. Képesek összefüggésekben és rendszerekben gondolkodni, a kialakult helyzetet, problémát több szempontból megközelíteni, magabiztosak a változások, az egyének, csoportok, családok és közösségek szociális problémáinak kezelésében." (*Küldetésnyilatkozat* 2011)

Emellett fontos beszélnünk a szeminárium és a terepgyakorlat intézményfejlesztő lehetőségéről, szerepéről, mely azt jelenti, hogy az adott terephelyszín beengedi az új szakmai ötletek, módszerek használatát, netán beépíti saját gyakorlatába, hallgat a képző intézmény gyakornokai által tapasztalt és megfogalmazott jelzésekre, tehát mer betekintést engedni és ugyanakkor profitálni is egy terepgyakorlatból.

A gyakorlat feldolgozó szeminárium praktikus megközelítése szempontjából fontos, hogy a szeminárium tartalmazza a fent leírt elméleti-gyakorlati megközelítési mód gyakorlati megvalósulásának lehetőségét – így az alábbi fontos elemekre lehet osztani:

1) Pillanatnyi reflexió a szemináriumi csoport minden tagja részéről:
   - a terephelyszín, mint támogató háttér megléte és működése, annak esetleges diszfunkciói, a diszfunkciók feloldásának lehetőségei
   - a tereptanári partnerség jellemzői, az együttműködés gyakornoki és tereptanári alakításának szerepe és lehetőségei a gyakorlat teljesítésében
   - a munka- és az esetválasztás nehézségei, dilemmái, a terepgyakorlat célja szempontjából releváns választás támogatása
   - az elméleti tudásalapok beépítésének lehetőségei, ezekre fókuszálva az integráció alapozása, majd mélyítése
   - a gyakornoki tevékenységgel kapcsolatos reflexiók szakmai és szakmai szubjektív elrendezése, a szupervíziós kompetenciák felismerése.
2) Krízisintervenció: a problémafelvetésekre történő reagálás, átbeszélés, az elakadás vagy a nehéz problémahelyzetek kezelése, iránymutatás.
3) A gyakornoki tevékenység elemzése: a vállalt munka részletes bemutatása megadott szempontrendszer alapján, majd problémák, kérdések, dilemmák megfogalmazása,

reakciók a csoport részéről, s végül megoldási alternatívák felvázolása, út és iránymutatás.

4) Elmélet és gyakorlat összekapcsolása: az egyes gyakornoki tevékenységek elméleti kapcsolódási pontjainak reflexiója a terepintézmény szakmai gyakorlatára, a szociális munka gyakorlatára, a kettő összhangjára.

A tereptanárok

- számára a gyakorlat feldolgozó szeminárium legtöbbször „lila köd", csupa-csupa kérdőjel, láthatatlan fórum, hovatovább munkájuk bírósága, ahol nincsenek jelen, és mégis jelen vannak;
- csak közvetett információkkal rendelkeznek az ott zajló eseményekről: a diák beszámolója, a szemináriumvezető tájékoztatása, a tereptanári műhely sorsközössége érintik ugyan a történéseket, de azokat tapasztalati szinten nem tudják a tereptanári munkába életszerűen beágyazni, sőt, gyakran félreértésekhez vezetnek;
- bár láthatják a szeminárium tematikáját, sokszor nehéz összeegyeztetni az általuk vezetett gyakorlat programjával, éppen az integrációs cél látszik elveszni – nem azért, mert a tematikák önmagukban nem érthetőek vagy értelmezhetőek, hanem azért, mert nincs meg, vagy nem elég mély az érintkezési pont – a magyarázatok, a párbeszéd, a személyesség esetlegessége vagy hiánya miatt;
- igyekeznek feladataikat maradéktalanul ellátni a terepen: a gyakorlat követelményeit lefordítják a terep és az intézmény nyelvére, beágyazzák a gyakornokokat a valós napi szociális munka környezetébe, végigkísérik őket a feladatokon, beavatják őket a szociális munka specialitásaiba, kérdeznek és válaszolnak, értelmeznek és magyaráznak – mindezt úgy, hogy tudják, ebből a környezetből visszatér a gyakornok az iskolába, ahol fejlődését más szemmel, más mércével figyelik;
- ritkán jönnek be a szemináriumokba, mert vagy nem hívják őket, vagy ha hívják, nem tudnak mit kezdeni a helyzettel – bizonytalanok, mert szinte biztosak abban, hogy elmélet és gyakorlat megint ütközni fog, ahol az iskola hazai pályáján csak az elmélet lehet a győztes;
- látják a gyakornokok fejlődését a terepen, értékelik őket a terepen és az iskolában a terepkoordinátorral, mindezt anélkül, hogy részletes képet kaphatnának szemináriumi megnyilvánulásairól. Ám, amíg a terepen a gyakorlatot az elmélettel, addig az iskolában többnyire az elméletet a gyakorlattal kell összefüggésbe hoznia, és ez a bökkenő. A tanulmány következő fejezete éppen ezt az integrációs értelmezési keretet tárgyalja, azzal a nem titkolt szándékkal, hogy a leendő tereptanárok kapaszkodókat találjanak ebben a rendkívül bonyolult, és egyben rendkívül egyszerű kérdésben.

Integráció több szálon

(Elmélet és gyakorlat, tereptanár és szemináriumvezető, gyakornok és segítői: tereptanár és szemináriumvezető)

Az elmélet és gyakorlat úgynevezett dilemmájáról széles körű összefoglalót talál az olvasó jelen kézikönyv egy másik tanulmányában (*Budai* 2011), itt most a gyakorlatkövető szeminárium integrációs funkciójához kapcsolódó megközelítésekre csak utalunk röviden és inkább magyarázzuk azokat.

Rendkívül fontos, hogy a gyakorlatokat követő szeminárium valamennyi szereplője értse, hogy a közös cél nem más, mint a diákok szakmai identitásának kialakítása. A szakmai identitás rendkívül összetett, melynek azonban egyetlen közös szála a tudások összekapcsolása és adekvát, tudatos használata. Minden ismeret, készség, képesség, stb. erre a szálra fűződik fel a képzés folyamatában. Minden, így a gyakorlatkövető szemináriumok integrációs küldetése is.

Éppen ezért a tereptanár, a szemináriumvezető és a gyakornok szemléletében is változásokat kell indukálni az elmélet és a gyakorlat kapcsolatáról. Ehhez a szemléletváltáshoz adnak segítséget az 1. táblázatban összegzett megállapítások.

Tereptanár és szemináriumvezető mintha egy esztergagép két különböző szerszáma lenne, alakítja a diákot, aki próbálja saját formáját megtartani, és közben úgy fejlődni, hogy az esztergályosoknak is megfeleljen. Hihetetlenül nehéz helyzet ez. Miközben mindenki a legjobbat akarja, vagyis hogy a diák a kellő formát érje el minden rendelkezésre álló eszköz segítségével, gyakran túlszaladnak a méretezésen, vagy éppen olyan keménynek találják a munkadarabot, hogy ellenállásába beletörik a szerszámuk.

S mindez azért, mert kevéssé vagy egyáltalán nem tudják saját szerszámaik paramétereit. Tudják egymásról, hogy vannak, nagy valószínűséggel milyenek, de nem hangolják össze sem magukat, sem munkájukat. Ebből adódik aztán az, hogy a gyakorlatkövető szemináriumon a szemináriumvezető gondol valamit a gyakorlatról, a terepről és a tereptanárról – és ugyanígy fordítva, a tereptanár is képzel valamit a képzésről, iskoláról, és a szemináriumvezetőről. Akkor is így van ez, ha megfelelően előkészített terepgyakorlatról van szó – a terepkoordinátor szervező, koordinatív funkciói jól működnek –, mert magán a szemináriumon ez az előkészítő, monitorozó tevékenység nem tud megjelenni.

1. táblázat

Különféle felvetések, megállapítások és azok „kezelési" módja a gyakorlatkövető szemináriumok integrációs funkciójának tereptanári értelmezéséhez

Felvetések, megállapítások	*„Kezelési" módok*
Az akadémiai szférában és az elméleti képzés során nehéz használni a gyakorlat tapasztalatait (*Cohen–Hull* 1994)	A gyakorlatkövető szeminárium bármennyire is igyekszik praktikus lenni, meg kell feleljen feladatának, vagyis integrálnia kell a gyakorlatot az elmélettel: egyszerűen *fogadjuk el*, hogy ez valóban nehéz, ahogyan a terepgyakorlatba bevitt elméleti összefüggések megtanítása is
Míg az akadémiai képzés a kritikai elemzésben és a kutatás-módszertani tudásban fejleszti a diákokat, addig a szakmai képzés a gyakorlatban alkalmazható készségek fejlesztésére irányul (*Cohen–Hull* 1994)	Jó kompetenciahatár, összeköti az elméletet és a gyakorlatot, nem elválasztja, *fogadjuk el*, hogy ez egy jó kompromisszum
A túlzott prakticizmus veszélye idehaza is fennáll, mert a diákok nem igénylik tanáraiktól a szociális munka különböző elméleteit (*Budai* 2011)	A gyakorlatkövető szeminárium a szakmai identitást is alakítja, *lássuk be*, hogy eredendő feladata az elméletekbe való involváció erősítése
Az elmélet-gyakorlat intellektuális és érzelmi vonatkozásokban való integrációja nélkülözhetetlen (*Dominelli* 1997)	*Tudatosítsuk*, hogy a két fél (elmélet-gyakorlat, ráció-érzelem) az egy egész, csak akkor igaz, ha teszünk kapcsolatukért, s ez a szeminárium küldetése – nem más
Az elmélet a tudás gyakorlati kiterjesztéséhez ad információkat, azaz, amit a gyakorlatban tesznek a diákok, az konzisztens kell, hogy legyen elméleti alapjaikkal (*Dominelli* 1997).	Fontos ez saját szakmai identitásunkban is, *képviseljük* a terepen, ezáltal csökkentve a vélt vagy valós távolságot a terep és az iskola, a terepgyakorlat és a gyakorlatkövető szeminárium között
A konzisztencia és az integráció fontossága miatt az elmélet-gyakorlat közti különbségtétel hamisnak tekinthető (*Dominelli* 1997)	*Emelkedjünk felül* a napi tevékenységek sugallta torz állásponton, *engedjük*, hogy a gyakorlatból elmélet szülessen a gyakorlatkövető szemináriumokon – hiszen ez az elmélet gyökere, nem a semmiből születik, hanem a valóságból
A diákok általában nem önmagában az elmélet ellen tiltakoznak, hanem gyakorlati tevékenységükhöz kívánnak releváns elméletet használni (*England* 1986)	Hasznosítható, értelmezésében valószerű, integrált elméletek előállításaként is *felfoghatjuk* a szemináriumot – ennyiben a terepgyakorlat rendszerezett tükörképe lehet szemünkben
A mechanikus módon praktizálók is egyre inkább felismerik a szociális munka akadémiai tudásának és a szolgáltatást felhasználók tudásának is a jelentőségét (*Fischer* 1997). Létezik egy a gyakorlat tapasztalataiból származtatott elmélet is, amely lényegesen elfogadhatóbb a szociális és közösségi munkások számára (*Johnsson–Svensson* 2005).	*Tekintsük* segédeszköznek az elméleteket, hiszen ezeket mi magunk is „csináljuk" nap, mint nap: az iskola csak felerősíti a gyakorlat elméletalakítását, nem át- vagy felülírja azokat
A diákoknak ismereteiket használniuk is kell tudniuk a gyakorlatban, képeseknek kell lenniük a gyakorlatban való gondolkodásra, kritikai reflektív ítéletek és döntések meghozatalára (*Taylor* 1996)	*Vegyük észre*, az elmélet-gyakorlat dilemmája olyannyira egyszerű, hogy fel is oldja önmagát: amikor a terepen együtt gondolkodunk a diákkal, az már önmagában elmélet-képző hatású – a gyakorlatkövető szeminárium ugyanezt teszi, csak csoportban megtöbbszörözi ennek az intenzitását

Forrás: A szerzők saját szerkesztése.

Ha az 1. táblázat gondolatait újraolvassa az olvasó, látni fogja, hogy nem csak a tereptanárnak kell tudatosítania önmagában és szakmaiságában azokat, hanem a szemináriumvezetőnek is. De még ez sem elegendő, mert a diáknak értenie és éreznie is kell azt, hogy tanárai egyirányba alakítják őt, és bár az egyik inkább a készségeket fejleszti, a másik inkább a kritikai vizsgálódást és kutató szellemet erősíti, mégis ezek a kompetenciák közös céllá szerveződnek: összekapcsolni az elméleti-gyakorlati tudásokat, rendezni a gondolatokat összefüggéseikben, vagyis egyszerűen: integrálni.

A terepgyakorlatok és gyakorlat követő szemináriumok közös célja kell, hogy legyen a diákok ösztönös-intuitív tudásainak megfogalmazása, kifejezése, magyarázata, vagyis a tapasztalati alapú tudás megteremtése. Ugyanígy mindkettőnek kihívás a megfogalmazott tapasztalatok sokszempontú elemzése és rendszerzése, mely folyamat már közelebb áll az akadémizmushoz, de amelyet ugyanúgy lehet – és szükséges is – a terepen is megtenni. Ha ez a terepen is megtörténik, akkor a szeminárium szerepe nem más, mint az elemzés és rendszerezés fokozott késztetését gyakoroltatni a diákokkal, elmélyíteni a szakmai identitásban ezt a készséget, hovatovább levegővé, sóvá változtatni, ami nélkül szociális munkát végezni nem lehet. Ha nem történik meg, akkor kifejezetten a szeminárium lesz hivatott mind a tapasztalati alapú, mind pedig a rendszerezett tudás közvetítésére – ebben az esetben sem róhatja fel a terep az iskolának azt, hogy az elméletet preferálja a gyakorlattal szemben. Ez ugyanis azt mutatná, hogy a terep nem érti az elmélet-gyakorlat kapcsolatát – bár erre kevés esélyünk van, mert Olvasónk ebben a pillanatban már hivatott tudója a hamis dilemma, a gyakorlatkövető szeminárium és az integráció témakörének: „(…) minden tudás a tapasztalatból kell, hogy kiinduljon, és így az elméleti szinteken is nélkülözhetetlen a tapasztalati bázis.” (*Budai* 2011)

Mivé fejleszthető a gyakorlat feldolgozó szeminárium?

(A megújítás legfontosabb szempontjai)

Amikor a tapasztalásból kiinduló, vagyis a terepgyakorlatra alapozott szemináriumi integrációról beszélünk, akkor nem mondunk mást, mint hogy követjük azt a tanulási folyamatot, amelyben a gyakornok halad és feldolgozzuk vele és a csoporttal együtt:

1) a gyakorlaton szerzett tapasztalatait – *mit tett és tapasztalt e közben?*
2) a „reflection on action”, vagyis a tevékenységekről való folyamatos gondolkodást – *hogyan tette, amit tett?*
3) a reflexiók nyomán keletkező visszajelzéseket, amelyeket a csoporttagok és a gyakornok maga is megfogalmaz – *Miként értelmezhető, amit tett és annak milyen következményei vannak* (dilemmák, útelágazások, kompetenciahatárok)?

4) az ezek nyomán kialakított koncepciókat, terveket és azok indoklását – *Mit fog tenni a következő lépésben és miért azt, és hogyan?*
5) az új helyzetben kipróbált tevékenységeket – *Mit tett és tapasztalt e közben?*

Nem lehet nem észrevenni két dolgot, ha az Olvasó alaposan végiggondolja a fentieket. Egyrészt, hogy az utolsó pontban visszatér a folyamat kezdőpontjához, de már minden egyes körben újabb és újabb tapasztalatokat dolgoztat fel a szeminárium. A Kolb-féle tanulási ciklusról van itt szó, de nemcsak ezt hangsúlyozzuk itt, hanem azt is, hogy ugyan a szemináriumok tudat alatt eddig is használták ezt, vagy egy ehhez nagyban hasonló folyamat-feldolgozó módszert, de vagy nem tudatosítottuk alaposan, vagy nem magyaráztuk meg a gyakornokoknak, akik nem értvén a célt, nem is mindig tudtak lépést tartani vele.

Az integrációhoz használt módszereket mindig és következetesen kell használni a szemináriumvezetőknek, magyarázni szükséges azt a gyakornokoknak és a tereptanároknak egyaránt. Ma nagyon szűk az a kommunikációs metszet, ami a terepgyakorlatok és szemináriumaik eszköz- és módszertáráról szól, vannak, de lebegnek a levegőben, ezért nem mindig teljesedhet ki. A gyakorlat feldolgozó szemináriumnak jól artikuláltnak, megmagyarázottnak és következetesnek kell lennie minden szereplő számára – így nyitott könyv lehet, amelybe bármelyik szereplő bármikor belenézhet, mert érteni fogja a célját, eszközét, módszereit.

Ennek praktikuma lehet egy, ún. gyakornoki szemináriumi protokoll, mely tartalmazza:

- a gyakornokakkal szembeni elvárásokat és követelményrendszereket, mint pl. a szeminárium céljai – különös tekintettel az integrációs funkcióra, kapcsolódása a terepgyakorlathoz, a képzéshez, a jelenlét, a részvétel szabályai, szóbeli és írásos követelmények, tanulási technikák
- de ugyanezen füzet tartalmazhatja a tereptanár szemináriumon való részvételének elvárt és teljesített szempontjait, az elmélet és gyakorlat integrációjának hármas konszenzusait (tereptanár – gyakornok – szeminárium)
- a terepkoordinátor vagy épp a szupervíziós lehetőségek „étrendjét”, hogy egyrészt a gyakornok képes legyen elkülöníteni az egyes problématípusokról való kommunikáció helyét, terét, idejét, másrészt pedig e kiadvány által a tereptanár is első kézből értesülhetne a gyakornok feladat- és támogató rendszeréről.

Ez teremthetné meg a hatékony, egyes szereplők közti kommunikáció alapját. Fontos lehet kidolgozni az egyes kommunikációs pillérek gyakorlati konkrétumait, mint pl. tereptanári beszámoló a gyakornoki munkáról, előrehaladásról, a szemináriumvezető visszajelzése a tereptanárnak gyakornoka fejlődéséről stb.

A képzés és vele a gyakorlat feldolgozó szeminárium integrációs funkciója akkor működik a legnagyobb hatásfokkal, ha az adott gyakorlathoz a legmegfelelőbb – terepintézményi

céljait és vállalásait szakmai szempontból célzottan artikuláló – terepintézményt és tereptanárt rendeljük.

Már a 3) pontban elindul az elmélet-alkotás, amikor is a visszajelzésekben újraértelmezzük és ok-okozati összefüggésekben láttatjuk a gyakornokkal saját tevékenységét. Ha ezeket saját maga képes a csoport segítségével és a szemináriumvezető támogatásával önmagának megfogalmazni, akkor már csak egy lépés a koncepcióban való gondolkodás, vagyis az elméletté formálás. Ez egyfajta „Aha!"-élmény, ami kifejezetten csökkenti a távolságot a gyakornok fejében elmélet és gyakorlat között. Ha ezt egy már tanult elméletre vissza tudja vetíteni, az maga a szakmai és képzési csúcspont!

A legegyszerűbb példával élve:

1) ha egy gyakornok egy első interjút hoz be a csoportba tapasztalatként, és segítünk számára jól megfogalmazni, hogy mit tett és tapasztalt meg ez alatt, pl. a feltett kérdéseivel kapcsolatban,
2) majd reflektáltatjuk a kérdezés hogyanjaira,
3) és visszajelezzük számára, vagy visszajeleztetjük önmagának önmagáról, hogy „mi" és „ő" miként értelmezzük, amit és ahogyan tett, pl. túl sok kérdés, zárt kérdések, meg nem várt válaszok, stb., és elgondolkodtatjuk ennek következményeiről,
4) eztán megújított interjú-tervet készíttetünk vele és azt indoklásokkal láttatjuk el,
5) és a következő szemináriumig a terepgyakorlaton kipróbáltatjuk vele, arra ezután újabb ciklusban reflektálunk,
6) és végül beazonosítjuk a szociális munka interjú-technikájának egy már tanult módszerét (pl. célzott interjú) a saját tevékenységére, akkor mindent megtettünk annak érdekében, hogy az integrációs képességet a gyakorlatra alapozottan fejlesszük. Ebben a jól megrajzolt folyamatban a gyakorlatkövető szeminárium „Aha!" -élmények sorozata lehet.

Röviden *összefoglalva:* a gyakorlat feldolgozó szeminárium lehet olyan integratív kiscsoportos tanulási forma, amely a gyakornokok tapasztalati úton elsajátított egyéni jelentéseit segíti megfogalmazni, ösztönös – szemlélődő – hallgatólagos tudásból tapasztalati alapú tudássá rendszerezni, amit új helyzetben próbáltat ki, majd annak tapasztalatait megfogalmaztatja, mindaddig, amíg arra a terepgyakorlat lehetőséget ad, majd a gyakorlat végén újabb szempontokkal zárja le és nyitja meg az utat a további feldolgozáshoz. Ahhoz, hogy bármely típusú terepgyakorlatot követő szeminárium ilyen legyen, több feltételnek kell rendelkezésre állnia.

Elvárások a gyakornokkal szemben:

- szükség van motivált, tanulásukban irányítható, befogadó habitusú gyakornokokra – ha problémát érzünk e téren, különösen gondoljuk át a terepintézménnyel, a

tereptanárral és a gyakornok segítőivel (terepkoordinátorral, szemináriumvezetővel) együtt
- kell, hogy a gyakornok értse és önmaga számára meg tudja fogalmazni a képzés adott szakaszának integrációs céljait, saját feladatait és felelősségét az integrációban – ez szintén a gyakornok segítőinek együttműködésével realizálható.

Elvárások a terepintézményekkel szemben:

- kellenek motivált
- terepintézményi létüket folyamatosan karbantartó és fejlesztő,
- képzési kapacitásukat jól megfogalmazó,
- a hallgatót be és elfogadó, annak helyet és támogatást biztosító,
- és az aktuális intézményi szakmai állapotról korrekt módon tájékoztató terepintézmények (pl. ne az évek óta kudarcos eseteket kapják meg a hallgatók),
- olyanok, akik adott esetben el tudják fogadni a gyakornoki, szemináriumi intézményi kritikát is.

Elvárások a tereptanárokkal szemben:

- elengedhetetlenek a saját szakmai identitásukra önreflektív,
- az elmélet-gyakorlat integrációs megközelítéseit jól ismerő,
- azokat tereptanári feladataikban adekvátan alkalmazó,
- facilitátori attitűddel dolgozó tereptanárok,
- akik valóban szakmai tudásukkal és támogatásukkal tudják támogatni gyakornokaikat.

Elvárások a szemináriumvezetővel szemben:

- meghatározóak a szemináriumot jól megfogalmazó
- következetes,
- a szociális munka terepein közvetett vagy közvetlen tapasztalatokkal bíró,
- „elmélet a gyakorlatból” szemlélettel rendelkező
- facilitátori attitűddel dolgozó szemináriumvezetők,
- akik a gyakornokok érdekében képesek hatékonyan kommunikálni a többi támogatói körrel (tereptanárok, terepkoordinátor, intézményi fenntartó stb.).

Elvárások a terepkoordinátorral szemben:

- és fontos a terepkatasztert átlátó, gondozó és a terepgyakorlatokat a szemináriumokkal kölcsönhatásban értelmező
- hiteles terepkoordinátor, aki megfelelő módon átlátja és koordinálja az egyes szereplők működését a hallgató szemszögéből, a képző intézmény céljainak figyelembevételével.

E tapasztalat-alapú tudást azért gondoljuk kulcsfontosságúnak, mert a gyakornok folyamatosan terepen van a képzésben, és folyamatos a gyakorlatkövető szemináriumok sora is. Mégis különös hangsúlyt kap az intenzív szakmai gyakorlat, ahol megkülönböztetetten fontos, hogy ilyen, terveink szerint jól működő támogató közösség mentén sajátítsa el a terephez való viszonyát, próbálhassa ki önmagát, s készülhessen fel az egyedileg végzett szociális munkára, mely ma a legtöbb helyen várja az *élet*-ben.

Összegezve

A tanulmány célja nem volt kevesebb, mint a gyakorlat követő szemináriumok képzésünkben ma betöltött és a közeljövőben betölthető-betöltendő szerepét végiggondolni és leendő tereptanárainkkal végiggondoltatni – az integrációs funkció szempontjából. Szemináriumvezetőként összegyűjtöttük a 15 éves győri képzés legfontosabb, integrációt célzó tapasztalatait, leírtuk, hogy ezekből táplálkozva mi is ma a gyakorlatkövető szeminárium. Ezután részletesebben foglalkoztunk az integráció terepgyakorlatokhoz kapcsolódó viszonyrendszereivel (elmélet-gyakorlat, tereptanár-szemináriumvezető, gyakornok és segítői), melyhez praktikus kezelési útmutató táblázatban foglaltuk össze a teendőket, itt elsősorban leendő tereptanáraink számára. Végül a győri terepképzés megújítása érdekében előrevetítettük, de egyben meg is terveztük a terepgyakorlatok szemináriumainak innovációs aspektusait, azok feltételrendszerével, és a munkafüzetben megtalálható feladatokkal együtt – hogy azokkal megismerkedve tereptanárainkkal együttműködve alakíthassuk a terepgyakorlatokat és az azokat követő szemináriumokat gyakornokaink és mindannyiunk érdekében.

Irodalom

Budai I. (2011) *Terepgyakorlat, mint tanulási folyamat*. (Szemléleti és metodikai kérdések a terepen folyó képzésben) ld. korábbi fejezetet.

Cohen, D.–Hull, C. (1994) Professional training or academic education; a common problem. – *Journal of Interprofessional Care*. 8 (1) Spring, pp. 45–56.

Dominelli, L. (1997) *Sociology for Social Work*. Macmillan, Basingstoke.

England, H. (1986) *Social Work as Art*. Allen and Unwin, London.

Fisher, M. (1997) Research, Knowledge and Practice in Community Care. – *Issues in Social Work Education*. 17 (2) Autumn. pp. 17–30.

Johnsson, E.–Svensson, K. (2005) Theory in social work – some reflections on understanding and explaining interventions. – *European Journal of Social Work*. 8 (4) pp. 419–434.

Küldetésnyilatkozat. (2011) Széchenyi István Egyetem Szociális Munka Tanszék, Győr.

Taylor, I. (1996) Reflective learning, social work education and practice in the 21th century. – Gould, N.–Taylor, I. (eds.) *Reflective Learning for Social Workers*. Arena, Aldershot. pp. 153–161.

A PROJEKTGYAKORLAT ÉS SZEREPE A GYAKORNOKOK ÉRTÉKELÉSÉBEN

PEISSER-PULI EDIT

A projektgyakorlat tartalma

A szociális projektmunka folyamatáról Kóbor (2009, 1) a következőket írja:

- „(…) meghatározott; forrásteremtő, csoport- közösségfejlesztő, szolgáltatásfejlesztő és -teremtő stb. célok érdekében kifejtett, egymásra épülő, egymással szoros kapcsolatban álló tevékenységek és programok rendszere
- megvalósítása előzetes tervekre épül, tehát egyaránt fontos elméleti és gyakorlati oldala, illetve azok integrációja a projekt folyamatában
- a megcélzott, szociális (közösségi) munkát igénybe vevő csoport(ok), szervezetek, intézmények igényeire, szükségleteire alapozva a projekt tevékenységeket általában team munkában valósítják meg a segítő szakemberek együttműködése által
- lényeges elemei a reális tervezhetőség, majd a megvalósítás utáni értékelés, előre meghatározott indikátorok alapján
- arra törekszik, hogy a projekt tevékenységek és eredmények hosszabb távon legyenek fenntarthatók
- felhasználja a szociális csoportmunka és közösségi munka eszközeit".

Győri képzésünk terepgyakorlati rendszerében a szociális projektmunka Projekt I. és Projekt II. néven a legnagyobb időtartamú, két féléves terepképzést jelenti, amely jellegénél fogva meghatározó szerepet játszik diákjaink szakmai készség- és képességfejlesztésében és a szakmai identitás alakításában is. A projektgyakorlat szereplői a terepintézmények, az intézmények szolgáltatásainak igénybe vevői, diákjaink, akik a terepen gyakornokként dolgoznak, a tereptanárok, a terepkoordinátor, a szakmai képességfejlesztést vezető szeminárium vezetője és a gyakorlatot követő szeminárium vezetője csakúgy, mint a képzés más gyakorlatainál. Minden terepgyakorlatunk más-más céllal szerveződik, így a szereplők feladatai, tevékenységei minden esetben egyedi összefüggésekbe helyezik a tartalmat, a munkát és annak értékelését is. A terepgyakorlatok specifikumai azonban egy közös szálra futnak fel: a szociálismunkás-képzés követelményeinek teljesítésére, a küldetés-nyilatkozatunkban megfogalmazott szociális (közösségi) munkás identitásra.

A projektgyakorlat sajátosságai kifejezetten a gyakornoki értékelés szempontjából:

- egy adott szociális vagy közösségi probléma, vagy szolgáltatást igénybe vevő klienscsoport köré szerveződő projekt megtervezése és megvalósítása
- amely elemző, tervező, menedzseri, vezető, közvetítői, monitorozói, értékelő készségek és képességek mentén alakítja a szakmai identitást
- 3–6 fős gyakornoki teamekben
- szükségletfelmérés, projekt-terv készítés, az erőforrások mobilizálása, a projekt munkájának szervezése, a projekt megvalósítása tevékenységekkel
- determináns tereptanári támogatással és feladatokkal: intézményi háttér biztosítása, segítségnyújtás és tanácsadás a szükségletek felméréséhez, a projekt-terv elkészítéséhez, a források mobilizálásához, a projekt ütemtervének megfelelő kivitelezéséhez, együttműködés a projekttanárral heti rendszerességű konzultatív elemzés, monitorozás és értékelés formájában, a gyakorlati tapasztalatok és az elméleti tudás integrációjának megvalósításával. Az integrációs témakörre (a vonatkozó tanulmányt ld. e kötetben) azért utalunk, mert az a gyakornoki értékelés csúcspontja, amikor a gyakornok maga alkot gyakorlati tapasztalatából elméletet, így képezve új tevékenységeket, amelyek kipróbálásának eredményét ismét behelyezi egy elméleti konstrukcióba, és rajzolja a körforgást tovább és tovább tapasztalatai tudatos reflexiójaként
- a projekttanár támogatásával: projekt-elméleti ismeretek átadása, és ezek integrációja a gyakorlattal, vagyis a projekt megvalósításával, állandó konzultatív kapcsolatban
- folyamatos tevékenységekkel: első félévben szükségletfelméréssel és tervezéssel, második félévben megvalósítással, értékeléssel, projekt konferencián való bemutatással, jövőirányult át-visszaadással az intézménynek, illetve gyakornoktársaknak
- többszereplős értékeléssel: gyakornoki team, tereptanár és projekttanár szempontjainak egyeztetésével, az egyéni és team-munka, az írásos tervdokumentumok és a gyakorlati megvalósítás, valamint a prezentáció minőségének fókuszaival, a projekttanár érdemjegy javaslatával.

Ahhoz, hogy a gyakornokok ezt a terepgyakorlat tartalmat elsajátítsák és szakmai identitásukba beépítsék, a tudások, ismeretek és készségek összetett tárházával kell találkozniuk a szakmai képességfejlesztés szemináriumvezetője, a tereptanár és a projekttanár kompetenciáinak megfelelően.

Az alábbiakban felsoroljuk a leglényegesebbeket, hogy világosan lássuk a projektgyakorlat gyakornoki értékelésben játszott szerepét:

- igény- és szükségletfelmérés: SWOT-elemzés, hat szolga, kérdőív, interjú, fókuszcsoportos interjú, megfigyelés, dokumentumelemzés, statisztikai adatok másodelemzése
- érdekegyeztetés a projekt hatásában érintettekkel: személyek, csoportok, szervezetek
- problémaelemzés: problémák ok-okozati összefüggéseinek meghatározása, probléma-gráf készítése, cirkuláris összefüggésrendszer írásbeli rögzítése
- célelemzés: a problémákhoz kapcsolt – reális, konkrét, mérhető – célok megfogalmazása, a célok eléréséhez szükséges eszközök feltárása, cél-gráf készítése
- a projekt belső logikájának kialakítása: a projekt összetevők rendszerszemléletű átgondolása, viszonyuk, egymásra hatásuk mérlegelése
- feltételek és kockázatok pontosítása: a valószínűsíthetően projektet befolyásoló tényezők és hatásuk következményeinek számbavétele
- a projekt fejlődését mutató mérési módszerek meghatározása: mérési módszerek, haladás- és teljesítménymutatók összegyűjtése
- tevékenységek ütemezése: a résztevékenységek egymásra hatásának kalkulációja, a tevékenységek kezelhető feladatokká bontása, a tevékenységekhez és feladatokhoz kapcsolt időtartamok és határidők kikövezése, feladatmegosztás, az egyes feladatok felelőseinek rögzítése
- költségterv készítés: befektetések meghatározása, eszköz- és pénzügyi forráslista, majd részletes költségvetés készítése, adományszervezési terv vázolása, költségütemezés pontosítása
- fenntarthatóság feltételeinek és megvalósításának rövid, közép- és hosszú távú stratégiája átgondolása és közvetítése a terepintézmény felé
- kommunikáció és team-munka a projekttagok között: kommunikációs készségek fejlesztése, szerepválaszték és egyéni választás lehetőségei, együttműködés kialakítása teamben és azon kívül (interprofesszionális szemléletű szociális és közösségi munka)
- a projekt-terv megvalósításának rendszeres és folyamatos monitoringja
- eredmények értékelése: célok mellé rendelt mérőszámok, mutatók adatainak elemzése, következtetések és konstruktív kritikai észrevételek összegyűjtése, innovatív és jövőcentrikus tervezés és projekt-átadás a terepintézménynek.

A projektgyakorlat szereplőinek kompetenciái a gyakornoki értékelésben

Látható, hogy a célorientált projekt tervezés projekt-elmélete által meghatározott gyakornoki feladatok egymásra épülnek, időben és térben behatároltak, következményük van, így a folyamat jelleg különösen meghatározza a projektgyakorlat teljesítését és értékelését (*Németh* én.). Egyszerű formában (1. táblázat) gyűjtöttük össze a folyamat-centrikus értékelés projektgyakorlatra vonatkozó sajátosságait, hogy a gyakornokok értékelésének szereplői és kompetenciái jól elkülönülten jelenjenek meg.

1. táblázat

A gyakornokok értékelésének szereplői és kompetenciáik a projektgyakorlat folyamatában

Szereplő (Ki?)	*Kompetencia (Mit és milyen módszerrel?)*	*Az értékelés folyamata (Mikor?)*
Szakmai képességfejlesztés szeminárium vezetője	Projekt-elmélet feladataihoz kapcsolódó készségek és képességek fejlődése: kommunikáció, együttműködés, problémalátás, célmegfogalmazás, tervezés, cselekvés, elemzés, értékelés-önértékelés stb. Szituációs és készségfejlesztési gyakorlatok, tematikus gyakorlatok (probléma- és célmegfogalmazásra, eszközökre, módszerekre, megvalósításra), értékelési-önértékelési gyakorlatok.	A terepgyakorlatot megelőző, vagy azzal párhuzamos szemeszterben, szeminarizálásnak megfelelően folyamatos és félév végi értékeléssel, érdemjegy nélkül.
Gyakornoki team	A tereptanárral és a projekttanárral közösen a diák-team tagjainak munkája, egyéni és teamben nyújtott teljesítmény, az írásbeli munkák, a projekt kivitelezése és a prezentáció minősége, saját szakmai tudás, ismeret, készség, képesség fejlődés, a tereptanár és a projekttanár együttműködése a teammel. Tereptanárral konzultáció, projekttanárral konzultáció, közös konzultációk (tt, pt, gyt), gyakornoki team önálló önreflexív értékelő találkozásai, évfolyamszintű projekt értékelő óra (gyt-ek, tk, tt, pt), folyamatrögzítő napló, projekt konferencia.	Tereptanárral folyamatos és rendszeres konzultáció, projekttanárral heti-kétheti rendszerességű konzultáció, legalább három közös konzultáció (tt, pt, gyt), folyamatos önreflexiók, évfolyamszintű projekt értékelő óra az első félév végén (gyt-ek, tk, tt, pt), folyamatrögzítő napló a második félévben, projekt konferencia a második félév végén.
Gyakornok	A team-munka és benne a saját szakmai tevékenységek, szerepek a gyakornoki team értékelő fórumain, az ütemtervben vállalt feladatok teljesítése, együttműködési-, kommunikációs, stb. készségek, képességek fejlődésének önreflexiója.	A gyakornoki team értékelő fórumain rendszeresen és folyamatosan, féléves értékelésen, év végi értékelésen.

	Aktív részvétel a gyakornoki team értékelő fórumain, féléves értékelésen (tt, pt, gyt) való önreflexív közreműködés, folyamatrögzítő napló egyéni fókuszai és a visszajelzések (tt, pt) integrációja, project konferencián és évvégi értékelésen való önreflexív közreműködés.	
Tereptanár	A gyakornoki team projektmunkája, benne az egyes gyakornokok projekt-tevékenységeivel: projekt és kapcsolódó ismeretek alkalmazása, kommunikációs készségek, kapcsolatalakítás, helyzetfelmérés és megítélés, beavatkozások, munkavégzési jellemzők (értékelőlap). A gyakornoki team fórumain, illetve az értékelőlapon a folyamatrögzítő napló és a project konferencia tapasztalatai alapján.	A terepgyakorlat folyamán a projektmunka egyes fázisaiban, félévkor az évfolyamszintű közös (tt, pt, gyt) értékelő órát követő konzultáción, év végén az értékelőlap szempontjai szerint.
Projekttanár	A projektgyakorlat írásos dokumentumainak minősége (szükségletfelmérés, projekt-terv, folyamatrögzítő napló és prezentáció), a tapasztalati tanuláson alapuló elmélet-gyakorlat integrációja. A gyakornoki team értékelő fórumain, a tereptanár javaslatán (gyakorlatból való elméletalkotás) alapuló érdemjegy megajánlással (elmélet-gyakorlat integrációja, a gyakorlatból való elméletalkotás szerint) és tanulmányi rendszerben	Az írásbeli dokumentumok határidőre való elkészítése után azonnal, a gyakornoki team értékelő fórumain, félév végén és év végén.
Terepkoordinátor	Szervezői szerepe szerint nem értékel, de kontroll funkciója van az előrehaladásért és tapasztalat-megosztásért, a féléves évfolyam szintű értékelés szempontjai szerint: intézmény bemutatása, célcsoportok, szolgáltatások, szükségletfelmérés eredményei, projekt-terv elkészítése, tevékenységek, sikerek, kudarcok, team-reflexív értékelés. Év végén a projekt konferencia tapasztalatai, az értékelőlapok szempontjai szerint. Folyamatos elérhetőség és támogatás a terepgyakorlat előkészítése, szervezése, tartalma, követelményei és teljesítése, valamint lezárása terén. Féléves értékelő óra szervezése, lebonyolítása, konklúziója. Évvégi projekt konferencia szervezése, lebonyolítása, konklúziója. Értékelőlapok összegyűjtése, adminisztrációja. Érdemjegyek összegyűjtése.	Szervező és koordinatív feladatokban a gyakorlat megkezdése előtt, indításánál, közben a nehézségek megoldásakor, félév és év végén.

Rövidítések: tt=tereptanár, pt=projekttanár, gyt=gyakornoki team, tk=terepkoordinátor
Forrás: A szerző saját szerkesztése.

Látható, hogy projektgyakorlatunknak a gyakornokok értékelésében betöltött szerepét több dimenzióban is értékelhetjük. Koncentrálhatunk az értékelésben közreműködő szereplőkre, sajátos kompetenciáikra, az értékelés eszközeire, módszereire vagy időbeliségére, összekapcsolhatjuk a dimenziókat egymással részben, vagy teljes egészében. Bármelyik utat választjuk is, az értékelés középpontjában mindig a gyakornok kell, hogy maradjon. Így kell lennie ennek a csoportos szupervíziós keretek között ugyanúgy, ahogyan a team-munkában is. Bármely dimenziónak a gyakornokból kell kiindulnia, és hozzá kell visszatalálnia úgy, hogy közben praktikus eszköznek kell maradnia a gyakornok önértékelési képességének kialakításában és fejlesztésében. *Jelenlegi értékelési rendszerünk a projektgyakorlatban:*

- sokszereplős, generálja a szereplők együttműködését az értékelés különböző fórumain (konzultációk, laborok, team-munka, évfolyamszintű tapasztalatcsere, konferencia)
- a szereplők rendszerében a tereptanár és a gyakornok-team köré szervezi az értékelés más érintettjeit, azaz a tereptanári szerepkört állítja a középpontba
- folyamatorientált, jól ütemezi a projektgyakorlat előrehaladásának lépéseit és a hozzájuk minden esetben kapcsolódó értékelési feladatokat
- meghagyja a gyakornoki teamek egyedi működésmódját a terep megismerésétől a projekt megvalósításáig a köztes határidők kellő rugalmasságával
- alkalmazkodik a terepintézmény kiválasztásában a projektgyakorlat tanulási- és munkafolyamata elvárásaihoz (a gyakorlat fogadására alkalmas intézmény, helyszín lehető leggondosabb kijelölésével)
- megadja a gyakornoki teamnek a lehető legkompetensebb tereptanárral való együttműködés lehetőségét (a gyakorlat vezetésére alkalmas tereptanár lehető leggondosabb megválasztásával)
- összetett, azaz többféle eszközt és módszert kombinál és épít egymásra
- kiemeli és erősíti a tereptanár sajátos, terep-specifikus értékelési eszközeit, módszereit és kompetenciáit, amellett, hogy megtartja az értékelés rögzített szempontjait (ld. értékelőlap)
- elsősorban a tereptanár és a gyakornok-team tapasztalataira helyezi az értékelés hangsúlyát,
- ezzel párhuzamosan visszafogja a projekttanár tisztán elméleti tanárként való működését, mert a szakmai képességfejlesztés szemináriumával előkészíti vagy párhuzamossá teszi a projektelmélet elsajátítását
- időtartamát tekintve alapossá teszi a terep megismerését, a szolgáltatást igénybe vevők szükségleteinek felmérését, a projekt-terv elkészítését, és gyakorlatorientált

módon önmagának a megvalósításnak minimum egy teljes félévet, de általában annál is több időt szentel

- szabályozza a két félév közötti vizsgaidőszak projekt tevékenységeit, azaz a projekt folyamatosságát
- igyekszik a képzés küldetésnyilatkozatában, tantervében, a tárgy tematikájában leírt célokat elérni, azaz a gyakornok szakmai identitás-fejlesztését a maximálisan elérhető szintre emelni úgy, hogy…
- …alapvetőnek tartja elmélet és gyakorlat integrációját, a gyakornok képessé tételét a project-elmélet átültetésére és gyakorlati megvalósítására
- ennek érdekében tereptanár műhelyeket működtet, amelyeken a tereptanárok által hozott tapasztalatokat és kérdéseket megosztja a tereptanárok és a képző iskola között, azokra megoldási alternatívákat ad, facilitálja az integrációs mechanizmusokat
- a lehető legjobban megpróbál a szociális és közösségi munka szakma (terepintézmények) elvárásainak megfelelni, szolgáltatásfejlesztési igényeiket a gyakornoki team elképzeléseivel összehangolni.

Olyan bonyolult értékelési rendszerekben azonban, mint a projektgyakorlaté is, könnyű eltévedni az értékelés tárgyát, módját vagy időpontját illetően is, ezért foglalkozunk itt még a képzésfejlesztést, terepgyakorlat-megújítást szolgáló lehetőségekkel (2. táblázat).

2. táblázat

A projektgyakorlat értékelési szerepének fejlesztése, megújítása

Fejlesztendő terület	*Fejlesztési, megújítási lehetőségek*
Terepintézmény kiválasztása	A szociális projektmunkát a napi szakmai gyakorlatukban alkalmazó terepintézmények áttekintése, a projektgyakorlat kataszter frissítése. A projektgyakorlat követelményrendszerében megfogalmazott tanulási folyamatot (szükségletfelmérés, projekt tervezés, megvalósítás, monitoring, elemzés, értékelés, jövőorientált átadás és terepintézményi átvétel, folytatás) erőforrásaiban biztosítani és támogatni képes, e kritériumoknak megfelelő intézmények megerősítése a kataszterben, a kritériumoknak nem megfelelő intézmények más típusú gyakorlatba való meghívása. Kistérségi szemléletű projektgyakorlat terephelyek beemelése a kataszterbe, pl. a Győri kistérség kistelepülésein működő intézmények igényfelmérése a projektgyakorlatra. A Győri kistérség vonzáskörzetében lévő más kistérségek intézményeinek beemelése a kataszterbe, igényeik felmérése (Mosonmagyaróvári-, Csornai-, Pannonhalmai-, Téti-, Kapuvár–Beledi kistérségek).
Tereptanár kiválasztása	A projekt elmélet-gyakorlat centrikus szemléletével, a „gyakorlatból elméletet” képzési filozófiát érvényesítendő tereptanárok, szakemberek megkeresése, megerősítése.

	A projektgyakorlat gyakornoki értékelését a gyakorlat megkezdésének pillanatától annak jövő-centrikus lezárásáig folyamatként értelmező, tereptanári értékelő kompetenciáit aktívan és adekvátan használó szakemberek behívása a terepképzésbe. A gyakornok szakmai identitás-fejlesztését a tanulási és értékelési folyamatban tervezetten, szervezetten és tudatosan segítő tereptanárok kiválasztása és képzőintézményi fórumokkal (tereptanár műhely, terepkoordinátori konzultáció, oktató értekezlet, stb.) való támogatása. A tereptanári műhelyeken aktívan reflektáló, saját szakmai és képzési tevékenységét artikuláló, ezeken keresztül a képzésfejlesztésben szerepet vállaló szakemberek, mint tereptanár-mag kialakítása, hosszú távú képzés-tervezésben való szerepük megerősítése. Saját tereptanári tevékenységüket karbantartani és fejleszteni vágyó tereptanárok számára képzési lehetőségek megteremtése, az új tereptanár generáció képzésébe való meghívásuk tapasztalat- és tudásátadás szempontjából.
Értékelőlap, az év végi értékeléshez	Tereptanár műhelyen az értékelőlap frissítése, aktualizálása a gyakorlat-központú értékelés fokozása érdekében. Az értékelés szempontjainak átgondolása, tevékenység-centrikusabb megfogalmazása és részletezése, pl. intézményi megismerés, célcsoport-felismerés, kiválasztás, szükségletfelmérés lépései, projekt-terv készítés, megvalósításban való részvétel, stb.
Projekttanár kompetenciái	A képzésben egységes projekttanár szemlélet kialakítása, tisztázott feladat és „hatáskör”, eltérések és kompetenciahatárok átlépésének megelőzése. A projekt tanár és más szereplők (tt, tk, gyt, gy) kapcsolatának rendszerszerű megfogalmazása, a pt helyének és más szereplők helyének jó megtalálása a kapcsolatrendszerben.
Szakmai képességfejlesztés szemináriumának ütemezése	A párhuzamos és a gyakorlatot megelőző szeminárium előnyeinek és hátrányainak tudatos átgondolása, a szakmai identitás-fejlesztés szempontjából legmegfelelőbb időzítés kialakítása.
Két félév közötti vizsgaidőszak és és a szünetek tevékenységei	A projektgyakorlat folyamatosságának megtartása, a vizsgaidőszak áthidalásának szigorú megterveztetése a gyakornok teammel, a folyamatosság megvalósulásának az értékelésbe való beillesztése, pl. az értékelőlapon is. A tereptanári felelősség felerősítése a gyakornoki team két szemeszter közötti tevékenységében.

Rövidítések: tt=tereptanár, pt=projekttanár, gyt=gyakornoki team, tk=terepkoordinátor, gy=gyakornok
Forrás: A szerző saját szerkesztése.

Rövid lezárás

Tanulmányunkban a projektgyakorlat gyakornoki értékelésben betöltött szerepeit és értékelés-fejlesztési lehetőségeit foglaltuk össze. Tettük ezt azzal a szándékkal, hogy a projektgyakorlat szakmai identitás-fejlesztési feladatát, szerepét, mechanizmusát és működésének feltételeit leendő tereptanáraink megértsék, valamint lássák az értékelés fejlesztési kihívásait a terep és az iskolai képzés együttműködésében, és arra képzésfejlesztési alternatívákat találjanak. A tanulmányhoz kapcsolódó munkafüzet feladatai azt segítik, hogy átgondolva a tereptanári értékelési kompetenciákat tudjunk együtt, közösen tenni gyakornokaink szakmai identitásfejlesztésének érdekében.

Irodalom

Kóbor K. (2009) *Segédanyag a szakmai képességfejlesztés III. és a Projekt I.-II. stúdiumokhoz*. Széchenyi István Egyetem Szociális Munka Tanszék, Győr. http://uni.sze.hu

Németh L. (én.) *Célorientált projekt tervezés*. Oktatási segédanyag. Tanszéki irattár. Széchenyi István Egyetem Szociális Munka Tanszék, Győr.

A SZUPERVÍZIÓ ÉS TEREPGYAKORLAT

AZIZI JUDIT

„Valamennyien sokoldalú kapcsolati rendszerekben működünk, amelyekből énképünket és önértékelésünket nyerjük. Ez azt jelenti, hogy az identitás dinamikus, állandóan változik, az individuumnak számtalan lehetősége van, amik csak keretekkel és szankciókkal akadályoztathatók. Az önexploráció és az akadályozott változtatások csak behatárolt énképet eredményeznek behatárolt kontextusban, ami a fejlődést akadályozza." (*Satir* 2003, 201)

A szupervízió szerepe a terepgyakorlatokon

Különböző szerzők különféle meghatározásokkal és súlypont kijelöléssel dolgoznak. Ferdinand Buer (1999) szupervízióról szóló tankönyve a Német Szupervíziós Társaság égisze alatt jelent meg, ami egyben azt is jelenti, hogy a Társaság által meghatározott standardok képezik az alapját. Ferdinand Buer pszichodrámával foglalkozik és az általa vezetett münsteri (Németország) pszichodráma-központban pszichodrámára épülő, szupervízorok számára szóló továbbképzéseket tart.

Buer a szupervíziót mint formációt írja le. A formáció meglátása szerint intézményi kereteket jelent, amelyek között szakmai kapcsolati munka folyik. A szupervízió mellett a formációra további példákat említ, mint pl. a terápiát, az oktatást, a coaching-ot stb. A szupervíziós formációban tanácsadás történik, amelynek középpontjában a tanácsot kérő szakmai tevékenysége áll. Kersting (2001) szerint a szupervízió folyamán az alábbi súlypontokat állítják fel:

- reflexió a szakember intervencióira
- reflexió a cselekvést kísérő érzéseire
- a szakember értékrendjének, jelentésmintájának reflexiója.

A tanácsot kérő, a kliens, a szupervizált a szupervízióba a munkaterületéről származó problémával jön. A szupervízió igénybevétele alapvetően a tanácsot kérő önálló, szabad döntése.

A *szupervízió célja:* a szupervizált szakmai közérzetének javítása. Ezt a célt akkor lehet elérni, ha a szupervizált konkrét kérdéseire megoldást talál és ezzel a gyakorlati munkában alkalmazható cselekvési szempontokat ismer meg szakmai tevékenységének megváltoztatásához. Ez elérhető szakmai munkájának új dimenzióba helyezése által is, azaz a szupervizált szakmai kontextusának megváltoztatott látásmódba helyezésével elérheti, hogy szakmai helyzetét jobban, másképpen, megnyugtatóbban kezelje.

Melyek a szupervíziós kapcsolat ismertető jegyei?

A szupervízió folyamatában a szupervízor és a szupervizált között úgynevezett professzionális kapcsolat, munkakapcsolat jön létre. Nemcsak Buer gondolja, hogy a szupervízió magja a szakemberek kapcsolati munkája, amely minden esetben a kliensekkel való érintkezésre épül. A szupervízióban a szolgáltatást nyújtó és kérdező között olyan kapcsolatot kell létrehozni és fenntartani, ami hiteles kontaktust tesz lehetővé, ugyanakkor a résztvevőket az előre, közösen kialakított szabályok követésének veti alá.

A professzionális kapcsolat tehát azt jelenti: személyes kapcsolat épül ki a szupervízor és a szupervizált között, ami a további történések bázisát képezi. A szupervízor és a szupervizált kapcsolata aszimmetrikus. Ezt általánosságban a szupervízornak figyelembe kell vennie. Buernél az aszimmetria abban mutatkozik meg, hogy a tanácsadónak önmegtartóztatást, szelektív autentikusságot, empátiát kell gyakorolnia, miközben a tanácsot kérőnek ezeket nem kell a szupervízióba behoznia.

A szupervízió strukturált vezetése által a szupervízor bizonyos hatalomhoz jut. A szupervízor feladata Buer szerint: ezt a hatalmat a szupervizált „hatalommal való felruházására" használja, ezáltal a szupervíziós folyamat elején fennálló hatalmi aszimmetria a folyamat végére kiegyenlítődik. A szupervizált megtartja felelősségét problémájának megoldásáért, a megoldások új nézőpontba helyezéséért és a szakmai hétköznapokon való alkalmazásáért.

Milyen feladatai vannak a szupervízornak?

A munkakapcsolat – ami garantálja a szupervíziós kapcsolatot – létrehozása mellett a szupervízornak különféle feladatai és felelősségei vannak:

- a szupervízor vállalja a felelősséget a szupervíziós folyamat konstrukciójáért és strukturálásáért. Ez azt jelenti, hogy a szupervizor felelős azokért a keretekért, amelyek között a szupervíziós folyamat lejátszódik (szerződéskötés, megfelelő hely, időkeretek betartása stb.)
- ugyancsak a szupervízor feladata a szupervíziós folyamat történéseinek figyelemmel kísérése, áttekintése és értékelése
- a szupervízor képzettségének megfelelően, különböző szempontokat alkalmaz, ezekkel dolgozik a szupervíziós folyamatban. Buer ezeket a tevékenységi szempontokat módszereknek nevezi, amelyek lehetnek: téma-centrikus intervenció, pszichodráma, rendszer szemléletű megközelítés
- NEM feladata a szupervízornak, hogy megoldásokat keressen és találjon, hogy a szupervizáltnak konkrét tanácsot és ötleteket adjon

- feladata viszont, hogy a szupervizált szakmai hétköznapjaira adott reflexióit kísérje és új nézőpontok és utak keresésében támogassa. A szupervizált reflexióit motiválnia kell, mert ez az önálló munkára és a szakmai egyéniség önszerveződésére irányul.

Hogyan értelmezhető a rendszerszemlélet a szupervízió formációjában?

A tanácsot kérő saját maga iránti felelősségérzetét ismerjük már más koncepciókból. Minden ember saját szubjektív nézetéből megszerkeszti a saját világát, saját realitását. Ez azt jelenti, hogy minden ember felelős a dolgok egyéni látásmódjáért. Csak ő tudja ezeket a dolgokat, vagy látásmódokat megváltoztatni. A szupervízor csak próbálkozhat a kapcsolatfelvétel létrehozásával a látásmód alakítása érdekében, találhat kapcsolódási pontokat és tehet ajánlatokat a szupervizáltnak, hogy szembesülhessen saját realitásával, máshogy láthasson, új gondolkodási összefüggésbe kerüljön, új cselekvési módokat találjon. Ez a folyamat a szupervízió rendszerében zajlik:

- ahol a rendszernek tagokra van szüksége
- és csak kommunikáció útján létezhet.

Watzlawick szerint: „Nem lehet nem kommunikálni." A szupervízió rendszerében a szupervizor és a szupervizált kommunikációs céllal találkoznak a szakmai tevékenység vonatkozásában. Christine Lampert (1992) szerint a szupervízió tulajdonképpen egy kommunikációs rendszer, ami ugyanakkor behatárolt megfigyelési eljárással párosul és egy olyan nyelvi környezetet hoz létre, amely lehetővé teszi a kiegészítést, bővítést, vagy az új jelentéstartalmat és ezzel feloldja a szupervíziós rendszer kialakulásának okát.

Hogyan határolódik el a szupervízió a terápiától és a szervezetfejlesztéstől? A szupervíziós történések előfeltétele a szupervizált lelki egészsége. Kersting (és nemcsak ő) ezen a ponton egyértelműen meghúzza a határt a terápia és a szupervízió között. Szerinte a szupervízió a felnőttképzés egyik eszköze. A szupervízió a felnőtt egészséges részvételével dolgozik, akinek ugyan vannak a hétköznapokban problémái, de ettől még nem válik klienssé. Ezen kívül Kersting egy szakmai nehézséget nem tart kizárólag problémának, hanem a munkavállalóval szembeni kihívásnak, amelynek a kezelésével a szakmai elégedettség mint cél érhető el.

Kersting és mások olyan tanácsadási formának tartják a terápiát, amelynek középpontjában az ember fejlődési deficitje áll, amit kezelni kell. A terápia célja jellemezhető a „személyes fejlődés körülhatárolása" kifejezéssel. A szupervízió elhatárolható a szervezetfejlesztéstől, mivel kiscsoportokra vonatkozik és különösen a szakmai látásmódok kialakulását segíti elő (*Buer*1999):

- A szupervízió játszhat szerepet a szervezetfejlesztésben, de maga nem szervezetfejlesztés
- A szupervízió által nem történik intézményi átszervezés, senki nem változtatja meg a szervezet struktúráját
- A szupervízió adott szervezet struktúráján belül, annak alárendelve dolgozik.

Bár ez nem jelenti azt, hogy egyes személyek vagy teamek a rendszeren belül, a szupervízió hatására nem hoznak létre változásokat. A szociálismunkás-képzésben folyó gyakorlatok rendszerében az értékelés sokat vitatott, folyamatosan fejlesztésre, változtatásra szoruló, kiemelten fontos kérdés. Azért kiemelten fontos ez a gyakornokok és a gyakorlat többi résztvevője, szereplője számára, mert:

- a gyakornok saját, szubjektíven megélt gyakorlati tevékenységéről, annak szakmaiságáról, etikai vonatkozásairól kap objektív információkat, amelyek szakmai identitása kialakítása és fejlődése szempontjából meghatározóak
- a tereptanár a gyakorlat végén összegzi a gyakornok addig végzett tevékenységéről és szakmai fejlődéséről kialakított véleményét, ebből a saját, tereptanári tevékenységére vonatkozó fontos információkhoz is jut
- a szemináriumvezető a gyakornokok tapasztalati tanulásán alapuló elméleti-gyakorlati tudásának feltérképezésével, fejlesztésével, elmélet-gyakorlat integrálásán keresztül jut el a gyakornoki tevékenység komplex, adott gyakorlatra vonatkozó értékeléséhez (a gyakorlatot feldolgozó, -követő szemináriumok integráló szerepéről írt másik tanulmányt lásd ebben a kötetben), itt csak hivatkozunk, egyben felerősítjük az integrációs funkció és az értékelés elválaszthatatlanságát
- a szupervízor a csoportülések során a reflexió, önreflexió képességének gyakoroltatásával alakítja a gyakornokok önértékelését.

A győri egyetemen folyó képzésünk során a gyakorlatok egymásra épülésével, valamennyi gyakorlat sajátos, a gyakorlat tartalmához és követelményeihez igazodó értékelési szempontrendszerrel rendelkezik:

- a Laikus gyakorlat félév végi értékelésében a mentor, mint a laikus segítő tevékenységet végző gyakornok elsődleges segítője játszik fontos szerepet, ő áll közvetlen kapcsolatban a „segítettel”. Ha a „segített” elégedett, a segítés szükségleteivel összhangban történik
- az Esetmunka gyakorlatnál már tereptanár vezetése szükséges. A gyakorlat értékelése több szereplőssé válik, kiegészül a kapcsolódó elméleti stúdium vezetőjével, a gyakorlatot kísérő szeminárium vezetőjével, a tereptanárral, ebből következően az értékelési szempontok is több dimenzióból tevődnek össze

- a Projektgyakorlat értékelése két féléven keresztül, illetve mindkét félév végén történik, különböző követelmények és szempontok alapján. A tereptanár és a projekttanár együttműködése ebben az esetben elengedhetetlenül fontos. A szeminárium vezetőjének kialakított követelmény- és értékelési szempontrendszere beépül a gyakorlat teljes értékelési rendszerébe.
- a Szociális csoport és közösségi munka gyakorlat értékelésében a tereptanár meglátásai a meghatározóak, de a végső értékelés a szeminárium vezetőjének a gyakornok tevékenységéről alkotott véleményét is tartalmazza.
- az Intenzív szakmai gyakorlatnál a gyakorlat feldolgozó szemináriumvezetők és a tereptanárok mellett új szereplő jelenik meg az értékelési rendszer részeként – a szupervízor.

Az egyes gyakorlatok során végzett gyakornoki tevékenység értékelése természetesen nem csupán a félév végén történik, az értékelés egyben a gyakornok-tereptanár közötti folyamatos szakmai konzultációk alkalmával is megvalósul, ami a gyakorlat kezdetétől a végéig folyamatos visszacsatolást (feed-back) jelent.

Milyen szerepe van a szupervízornak a diákok gyakorlati tevékenységében, annak értékelésében? Erre a kérdésre próbálunk meg a hallgatókkal folytatott több éves csoportos szupervíziós és szeminárium-vezetői tapasztalataink alapján válaszolni.

Az Intenzív gyakorlatot feldolgozó szeminárium és csoportos szupervízió kíséri. A két különböző, mégis hasonló, egymáshoz szorosan kapcsolódó csoportos tanulási forma tartalmi sajátosságait a szemináriumvezető kollégákkal együtt alakítottuk ki, tettük tereptanárok és hallgatók számára is világossá.

A csoportos szupervízió gyakornoki értékelést meghatározó evidenciái

- a gyakorlat elsődleges szupervízora a tereptanár, ő az, aki ismeri a gyakornok motiváltságát, elméleti tudását, már kialakult, illetve a terepgyakorlat folyamán alakuló, fejlődő szakmai identitásának szintjét, szakmai szemléletét, értékrendjét, személyiségét, kialakult készségeit.
- a szupervízió reflexív tanulási folyamat
- a szupervízió a gyakorlatát végző szakmai személyiségéről, annak alakításáról/alakulásáról szól.
- NEM gyakorlat feldolgozó szeminárium, azaz „nem áll meg” a gyakorlat tevékenységeinek elméleti-gyakorlati feldolgozásánál, vagyis a tevékenységekből származó tapasztalatok reflexiójánál, azok csoportos újrafogalmazásánál, az ezekből származó új gyakornoki tevékenységek tervezésénél és kipróbálásra előkészítésénél. Ugyanakkor arra támaszkodva, a gyakorlatot követő szemináriumon felmerülő, de annak kompetenciahatárát meghaladó szakmai

identitás fejlesztéssel kapcsolatos problémák, szakmai szubjektív kérdések változásorientált megfogalmazását, újrafogalmazását szolgálja

- Ennél fogva értékelési kompetenciája a gyakornok önreflexiós képességeinek kialakítása és fejlesztése, amely elsősorban az önértékelést alakítja, de amely egyúttal szerves része a gyakornok értékelési folyamatának.

A csoportos szupervízió hallgatói oldalról felmerülő legfontosabb kérdései

- milyen tapasztalatai vannak gyakornoktársaimnak, ők hogyan építik be azokat saját szakmai identitásukba, és én abból mit tudok tanulni?
- mik a munka szituációink közötti azonosságok és különbözőségek, és ezek hogyan tükröződnek az egyéni szakmai identitásokban?
- hogyan kezeljük a gyakorlati munka során adódó helyzeteket, és azokra milyen módszerekkel reflektálunk?
- tereptanárommal való együttműködésünk során történteket megértem, de érdekel, hogy ezt mások hogy látják
- a szolgáltatásokat igénybe vevőkkel való együttműködésünk során történteket megértem, meg tudom fogalmazni, de érdekel, hogy ezt a megfogalmazást és helyzetet mások hogy látják?
- hogyan tudjuk kapcsolatainkat tereptanárunkkal és a szolgáltatásainkat igénybe vevőkkel optimálisan alakítani?
- mit jelent az optimális tanulási kapcsolat (tereptanár és gyakornoka között)? Hogyan tudunk mi ehhez gyakornokként viszonyulni?
- mit jelent az optimális segítő kapcsolat (tereptanár és szolgáltatást igénybe vevő illetve gyakornok és szolgáltatást igénybe vevő között)? Hogyan tudunk mi ehhez gyakornokként viszonyulni?
- hogyan bánjunk a nehezen kezelhető felhasználókkal?
- mit kezdjünk a gyakorlat idején végzett munka felelősségével?

A felelősséget azért emeljük ki, mert ez állandóan felmerülő kérdés a gyakornokok és a tereptanárok részéről egyaránt. A válasz megfogalmazása a gyakornokok részéről a csoportos szupervízió egyik fontos feladata, a tereptanárok részéről a tereptanári műhelyek azok a fórumok, ahol lehetőség nyílik a felelősség szintjének közös meghatározására.

A csoportos szupervíziós ülések alapja a nyílt, hiteles, interaktív kommunikáció, az önálló vélemény nyilvánítás. Ez csak akkor működőképes, ha a képzési folyamat kezdetétől a terepen és képző intézményben egyaránt erre szocializáljuk a gyakornokokat. A szocializáció alapja a különböző képzésformák és képzési tartalmak megegyezése a kommunikációs készségek fejlesztésében. A szociális munka képzési folyamata azonnal kell, hogy reagáljon a diákok-gyakornokok értékelési szempontjaira – bármely képzési

fázisról is beszélünk. Ha ez meg is történik, mindig „maradnak" diákok, akik szívesebben hallgatják a többieket, az üléseken passzívak maradnak. Az ő esetükben feltétlenül oda kell figyelni motiváltságukra, munkába történő érzelmi bevonódásukra, hiszen a gyakornoki értékelés szupervíziós felelőssége az is, hogy kiváltson akciókat, reakciókat minden gyakornokból, amely akciók és reakciók képezhetik aztán az értékelés tárgyát.

A képzésünkben alkalmazott szupervíziós folyamat-konstrukció

1) Üdvözlési rituálé – a csoport tagjainak körében népszerűvé vált „reggeli impulzussal" kezdünk, ami azt jelenti, hogy egy előző ülésen önként jelentkező csoporttag (lehetnek ketten vagy hárman is) számára kedves történettel, zenével, verssel, játékkal stb. lepi meg társait. Ezzel oldjuk a szorongásokat, jó csoport hangulatot teremtünk, megnyitjuk az értékelés megalapozásához szükséges kommunikációs csatornákat.
2) Megnyitási rituálé – ezek után a munkalégkör megteremtése, „készen álltok-e a munka megkezdésére" kérdéssel történik. Az elfogadó és megengedő légkör önmagában még nem aktivizálja a csoporttagokat, ezért a szupervíziós helyzetnek készültségi helyzetet is indukálnia kell, csak így mozgathatja meg a gyakornokokat, és adhat alapozást az értékelésnek.
3) Egyebek – mi maradt nyitva az előző ülésről, történt-e valami, amiről a csoportnak értesülnie kell, mit tettek az ülések között a csoport tagjai.
4) Eset ismertetés / feldolgozás – szituáció – mi okoz gondot? Itt gyakran szükség van a szupervízor inputjára, a diákok nincsenek mindig tisztában a gondok súlyával, mi az, amiről érdemes beszélni, és mi az, amit jobb elhallgatni, magukban tartani, vagyis szerintük „szóra sem érdemes".
5) Diagnózis felállítása – hipotézis-képzés és célmeghatározás. A diagnózis alapján a téma mögöttese, pl. hatalom kérdése. Ebből adódik a célmeghatározás: „Mi a célod, gyakornokként mit tehetsz meg?" Kompetencia határok, felelősség – gyakran felmerülő, tisztázandó kérdések. A célok változhatnak.
6) Az első változások lépései – „Mit tudsz első lépésként máshogy csinálni, mint eddig?" – megoldási alternatívák közös megfogalmazása.
7) Záró reflexió – körkérdések, „Mit tanultam ma?", „Mit viszek ma magammal?"

A csoportos szupervízió értékelési szerepének fejlesztése a terepképzés megújításának folyamatában

A szupervízió hozzájárul a szakmai munka, szakmai identitás fejlesztéséhez, fejlődéséhez, magában véve is újítást, megújulást generál a szakma és a gyakornokok számára egyaránt. Formai szempontból megfelel a legkorszerűbb felnőttképzési tanulási folyamatnak, ezt a

korábbiakban már felsorolt evidenciák garantálják: reflexivitás, nyílt kommunikáció, véleménynyilvánítás, rendszerszemlélet.

Fejlesztési lehetőség viszont magának a szupervíziónak a „népszerűsítése", megismertetése a képzésben résztvevőkel, szocializációjuk a szupervízió, mint tanulási eszköz használatára. A gyakorlati tevékenységek értékelésének, az önértékelésnek készségszintű elsajátítása a képzés elméleti tanulási folyamataihoz is hozzátartozik, a későbbiekben pedig a szakmai munkának elengedhetetlen tartozéka. Ez csak úgy valósítható meg, ha a gyakorlatokat feldolgozó szemináriumok szupervíziós elemekre épülnek, hozzájárulva a szakmai identitás fejlesztéséhez.

Irodalom

Bányai E. (szerk.) (2006) *Szupervízió és tereptanítás a szociális munkában. Válogatás az angol nyelvű irodalomból.* Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület – ELTE TáTK Szociális Munka és Szociálpolitikai Tanszéke, Budapest.

Buer, F. (1999) *Lehrbuch der Supervision.* Votum-Verlag, Münster.

Katz K.–Bányai E. (szerk.) (2009) *Kortárs szociálismunka-elméletek, tereptanítás, szupervízió.* Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület – ELTE TáTK Szociális Munka és Szociálpolitikai Tanszéke, Budapest.

Lampert, C. (1992) Meine Wirklichkeit systemischer Supervision. – Kersting, H.J.–Wirsig, H.N. (Hrsg.) *Supervision: Konstruktion von Wirklichkeit.* Institut für Beratung und Supervision, Aachen. 22–53. o.

Kersting, H.J. (Hrsg.) (2001) *Supervision und Qualität – Das Aachener Modell der Supervisionsausbildung.* Institut für Beratung und Supervision, Aachen.

Satir, V. (2003) *Familienbehandlung. Kommunikation und Beriehung in Theorie*. Lambertus Verlag.

Watzlawick, P.–Beavin, J.H.–Jackson, D.D. (1990) *Menschliche Kommunikation.* Verlag Hans Huber, Bern – Stuttgart – Toronto.

Wilson, S. (2001) *Famillienbehandlung Kommunikation und Beziehung in Theorie.* Lambertus Verlag.

FÜGGELÉK

A SZOCIÁLISMUNKÁS-KÉPZÉS GLOBÁLIS ALAPELVEI

GLOBAL STANDARD FOR SOCIAL WORK EDUCATION AND TRAINING[17]

(részlet)

„3. A KÉPZŐ PROGRAM TANTERVÉRE – BELEÉRTVE A TEREPGYAKORLATOKAT – VONATKOZÓ ELVEK

A képző program tantervének színvonalának alakítását illetően a képző iskoláknak állandóan törekedniük kell az alábbiakra:

3.1. A tanterv és a képzési módszerek legyenek összhangban az iskola célkitűzéseivel és az elvárt eredményekkel.

3.2. Legyenek világos tervek a képzési program elméleti és gyakorlati alkotóelemeinek szervezése, megvalósítása és kiértékelése terén.

3.3. Szükséges a létező hazai, vagy helyi sajátosságú szociálismunkás-képzésnek és gyakorlatnak megismerése és fejlesztése, feltéve, hogy ezek a hagyományok és kultúrák nem sértik az emberi jogokat.

3.4. Különleges figyelmet kell fordítani a tantervek folyamatos felülvizsgálatára és fejlesztésére.

3.5. Elengedhetetlen annak biztosítása, hogy a tanterv segítsen a diákoknak/gyakornokoknak a kritikai gondolkodás képességeinek kifejlesztésében, a tudományos attitűd kialakításában, az érvelésben. Elősegíti a nyíltságot az új élmények befogadására, az új paradigmák elfogadására, és hozzájárul az életen át tartó tanulás melletti elköteleződéshez.

3.6. A terepgyakorlatoknak mind időtartamukban, mind az elvégzendő feladatok összetettségében és komplexitásában, valamint a tanulási lehetőségek tekintetében biztosítani kell, hogy a gyakornokok jól felkészüljenek a szociális munka végzésére.

[17] A szociálismunkás-képzés globális alapelvei – Global Standards for Social Work Education and Training (2006) Magyarországi Szociális Szakembereket Képző Iskolák és Oktatók Egyesülete (Iskolaszövetség), Budapest.

3.7. Legyen tervezett koordináció és kapcsolat a képző iskolák és a szakmai gyakorlatra vállalkozó/kijelölt terep/intézmények között.[18]

3.8. Legyen folyamatos tájékoztatás a terepen folyó képzés szervezői és tereptanárai számára.

3.9. Legyen lehetőség a tereptanárok számára, hogy részt vegyenek a tantervfejlesztésben, különösen a terepgyakorlatok alakításában.

3.10. Törekedni kell az egyenrangú partnerségi kapcsolat kialakítására a képző intézmény és a szociális intézmény között, és ahol ez megvalósítható, a szolgáltatást igénybe vevők között is. Bevonhatók a terepen történő képzéssel összefüggő döntésekbe, valamint a gyakornokok szakmai munkája során nyújtott teljesítmény értékelésébe is.

3.11. Szükséges elkészíteni, és hozzáférhetővé tenni a terepmunka kézikönyvét a tereptanárok és a szupervíziót végzők számára. Ebben részletesen szerepelnek a terepgyakorlatok irányelvei, folyamatai és elvárásai.

3.12. Biztosítani kell, hogy a terepgyakorlatok által megkívánt követelmények teljesítéséhez legyenek megfelelő és elegendő erőforrások."

[18] A terepgyakorlatok különféle körülmények között folynak, hivatalos szervezeteken belül, vagy a közösségekkel való közvetlen kapcsolatok révén, ami lehet földrajzilag meghatározott, vagy pedig valamiféle érdek által definiált. Néhány iskola független hallgatói egységeket hozott létre a terepmunka kontextusát illetően a közösségeken belül.

SZEMPONTRENDSZER A TEREPKÉPZÉS ELEMZÉSÉHEZ ÉS FEJLESZTÉSÉHEZ[19]

BUDAI ISTVÁN

A terepeken folyó képzés fejlesztési stratégiáinak kidolgozásához, az elindulásához feltétlen fontos egy, a kérdéskör minden szegmensére kiterjedő értékelésen alapuló elemzés. Ehhez pedig szükség van egy többdimenziós szempontrendszerre, továbbá a terepgyakorlatokról készíthető egy SWOT-analízis is, amelynél úgyszintén szükség van egy szempontrendszere. Egy adott képző iskola terepképzésének elemzéséhez, szakmai minősítéséhez, a fejlesztési stratégiájának és konkrét tervek kialakításához, különböző döntések meghozatalában az alábbiakra célszerű támaszkodni:

- *az adott képző iskola terepképzési tapasztalatai és dokumentációja:* elemzések, jelentések, összefoglalók, gyakorlatok programjai, gyakornokokkal szemben támasztott követelmények, „vezérfonal" a gyakorlatok szervezéséhez, a gyakornoki munka folytatásához, monitorozásához, értékeléséhez, a gyakornokok, tereptanárok munkái, feljegyzései, adminisztratív eszközök, a közreműködők elemzései, narratív megnyilvánulásai, emlékezések, események, programok dokumentumai stb.
- *a terepképzés témájában fellelhető és használható hazai és külföldi szakirodalom* (lásd például: *Wilson* 1981; *Woods* 1990; *Ohly* 1992; *Bognár* 1993; *Borbély és társai* 1996, *Budai és társai* 1996; 2008; *Budai* 2001; 2004; *Somorjai* 2001; *Pataki* 2006; *Tóth* 2006; *Kocsis* 2009 stb.)
- *a szociális felsőfokú képzések elemzésével és fejlesztésével összefüggő publikációk, tanulmányok, tervek, dokumentumok* (lásd például: *Szöllősi* 1997; *Budai* 2004; 2005; 2010; *Szabó* 2005; *A szociálismunkás-képzés globális alapelvei* 2006; *Budai és társai* 2006; 2008; *Hegyesi* 2009; *Varsányi* 2010 stb.).

Az alábbiakban a terepképzések működéséhez, értékeléséhez, minőségi fejlesztéséhez, stratégiai tervek kimunkálásához kipróbálható és használható szempontrendszert mutatunk be, amely persze nem képes az igen szerteágazó kérdés teljeskörű lefedésére. A szempontrendszer általában és adott képző iskolára vonatkozóan is bővíthető általánosabb és specifikus szempontokkal, ugyanakkor csökkenthető és egyszerűsíthető.

[19] Terepképzésen a képző iskolán kívüli terep helyszínen folyó, de a képzési program integráns részeként szereplő gyakorlatok értendők.

1) A terepképzés keretei és feltételei

A terepgyakorlatok intézményes keretei[20]

- Miképpen történik a terepképzésben közreműködő intézmény/szervezet kiválasztása és felkészítése? Milyen szakmai szempontok mentén?
- Van-e a képző iskolának terepkatasztere? Milyen információkat (formális, szervezeti, kapcsolati és szakmai) tartalmaz?
- Milyen formában/módon kerül rögzítésre a képző iskola és a terepintézmény közötti együttműködés?
- Milyen szempontok alapján történik szerződéskötés a képző iskola és a terepintézmény között (vállalások, kötelezettségek, kölcsönös szolgáltatások, „kedvezmények", érvényességek, felmondás stb.)?
- Miképpen zajlik a képző iskola és a terepintézmény közötti folyamatos együttműködés, kölcsönös tájékoztatás a terepképzés szakmai, szervezeti, pénzügyi kérdéseiben?
- Hogyan készül fel a terepintézmény a gyakornokok fogadására (munkahely létesítése, eszközhasználat, stáb felkészítése, el/befogadó légkör stb.)?
- Miképpen értékeli a képző iskola adott terepintézményben folyó terepképzést? Kik végzik ezt? Milyen szempontrendszer alapján?

A terepgyakorlatok személyi feltételei

- Miképpen történik a tereptanárok kiválasztása?
- Van-e a tereptanárok kiválasztásának kritérium rendszere? Miképpen érvényesíthető a gyakorlatban?
- Van-e a képző iskolának tereptanári katasztere? Milyen információkat (formális, szervezeti, kapcsolati és szakmai) tartalmaz?
- Hogyan készülnek fel a tereptanárok munkájukra a tereptanári lét kezdetén, ill. adott szemeszter, adott terepgyakorlatára?
- Miképpen nyújt segítséget a képző iskola a tereptanárok felkészüléséhez?
- Hogyan történik szerződéskötés a képző iskola és a tereptanár között (vállalások, kötelezettségek, érvényességek, felmondás stb.)?
- Mi a terepintézmény vezetőjének szerepe, kötelezettsége és felelőssége az intézményében folyó terepképzés minőségének biztosítása érdekében?
- Hogyan történik az intézményvezetők felkészítése a gyakornokok intézményi fogadására?

[20] Terepintézményként a szociális, vagy más társszakmában (oktatásügy, egészségügy, foglalkoztatás, rendészet, igazságszolgáltatás, közigazgatás stb.) működő intézmény, szervezet értelmezhető, amelyben a szociális terepképzés megvalósítható.

- Van-e az adott képző iskolában terepkoordinátor és mi a munkaköre?
- Milyen a terepképzésben közreműködő személyek egymással történő folyamatos kommunikációja, különös tekintettel az eredmények rögzítése, a problémák, konfliktusok értelmezése és kezelése tekintetében?
- Milyen módon koordinálja a terepkoordinátor a terepképzést a képző iskola (kar, tanszék, intézet és tanárai), a terepintézmény és a gyakornok-hallgatók között?
- Miképpen ad információkat a terepkoordinátor a terepgyakorlat tapasztalatairól az iskolai/tantermi órák oktatatóinak, ill. fordítva, a tantermi órák tapasztalatairól a terepintézmény terepképzésében közreműködőknek?
- Miképpen értékeli a képző iskola az adott terepintézményben folyó tereptanári tevékenységet? Kik végzik ezt? Milyen szempontrendszer alapján? Mi történik ezekkel az információkkal?

A gyakornokok kihelyezése

- Milyen módon (tájékoztatás, a lehetőségek és a gyakornoki igények-szükségletek összekapcsolása, döntési mechanizmus, megegyezés stb.) történik a gyakornokok terepintézménybe történő kihelyezése?
- Kik végzik a kihelyezést? Kinek (képző iskola vezetőjének – szak-, tanszék, intézetvezető – terepkoordinátornak, terepintézmény vezetőnek, tereptanárnak) mi a felelőssége és a jogköre?
- Mennyire ismerik és alkalmazzák ezeket a fenti személyek a mindennapi gyakorlatban?
- Milyen lehetőségek és eljárások vannak a kihelyezés problematikus eseteinek korrigálására?

2) A terepképzés szakmaisága

- Milyen viszony van az adott képző iskola küldetésnyilatkozata, képzési filozófiája és a terepképzés mindennapi valósága/gyakorlata között?
- Milyen szakmai szellemiség, értékrend, identitás, hivatástudatra felkészítés áll adott terepintézmény és tereptanár működésének középpontjában?
- Mit kezdenek (hogyan kezelik) a képző iskola és adott terepintézmény közötti lényeges szakmai, értékrendbeli és identitásbeli különbségekkel?
- Milyen szakmai tudás, kompetenciák, készségek/képességek, értékek fejlesztését, elérését célozzák meg a terepgyakorlatok keretei között?
- Miként tekintenek a képző iskolában a tereptanárra? Modell, minta, mester, tanár, facilitátor, szociális szakember, szupervízor stb? Melyik a domináns, miért?

3) A szakmaiság képző programokban (tantervekben, vezérfonalban stb.) történő megjelenítése

- Mi a terepen folyó (különböző szintű-, formájú- és szervezettségű) képzési forma (gyakorlat) helye, szerepe és funkciója a képző folyamat egészében, a tantervben?
- Milyen integrálódási pontokon kapcsolódnak össze a tantermi képzés során közvetített elméleti tudások/ismeretek a gyakorlatokon szerzett szakmai tapasztalatokkal és viszont?
- Milyen módon kapcsolódnak össze, miképpen épülnek egymásra a terepeken folyó különböző képzési formák, gyakorlatok?
- Miképpen alkotnak a terepképzés különböző gyakorlatai összefüggő, koherens rendszert?
- Mit tesznek a struktúrákból adódó ellentmondások feloldásáért?

4) A terepképzésben alkalmazott tanulás-irányítási metodika

- Miképpen valósul meg a terepképzés keretében a folyamatosság, a szakmai képességek/készségek és kompetenciák fokozatos alakítása?
- Mennyiben jelentik és biztosítják a terepgyakorlatok és intézmények a tapasztalati tanulás keretét, bázisát, ill. az elméletben szerzett tudás/ismeretek gyakorlati kipróbálását?
- Milyen módon határozzák meg a gyakornokok terepen folyó képzését a
  - tanulmányi rend kialakítása tekintetében
  - tevékenységek terepintézmény funkcióihoz
  - szolgáltatást igénybe vevők szükségleteihez
  - gyakornokok képzési szükségleteihez, érdeklődéséhez való igazodást
  - tereptanárok szakmai tapasztalatai, kvalitásai és érdeklődése vonatkozásában?
- Miképpen jelennek meg a gyakornokok tanulmányi/gyakorlati tervében a(z)
  - tanulási-fejlesztési célok
  - adott gyakorlat során fejlesztendő képességek/készségek és kompetenciák
  - tapasztalatszerzési lehetőségek feltárása
  - gyakornoki tevékenység elővételezhető és mérhető eredményei
  - gyakornoki tevékenység és teljesítmény mérésére, minősítésére vonatkozó szempontok?
- Miben nyilvánul meg a tereptanárok és a gyakornokok közötti kölcsönös-partneri kommunikáció (kölcsönös megismerhetőség, kölcsönös elérhetőség, kölcsönös tájékoztatás, kölcsönös elvárások stb.)?
- Milyen a tereptanárok gyakornokokhoz való viszonya? Mennyiben tekintik a tereptanárok a gyakornokokat felnőtt embereknek, leendő szakember kollégáknak?

- Milyen légkörben zajlik a terepképzés?
- Mennyire van lehetőség a gyakornokoknak saját szakmai tapasztalat-szerzésük, tevékenységük megválasztása?
- Mennyire ölelik fel a szociális munka széles területét a gyakornoki tevékenységek, mennyire átfogóak, változatosak ezek, pl.
    - megfigyelési lehetőségek
    - interjúzás, folyamatos interakció a szolgáltatásokat igénybe vevőkkel
    - családlátogatás
    - tanácsadás
    - csoportvezetés (co-vezetés)
    - közreműködés közösségi akcióban
    - ügyfélfogadás
    - részvétel értekezleteken, esetmegbeszéléseken, szupervízión, konferencián
    - más intézményben – gyámhivatal, iskola, kórház, munkaerő központ, bíróság – történő látogatás
    - együttműködés más szakmák szakembereivel, tájékoztatás a szolgáltatásokról
    - beszélgetés a szolgáltatásokban közreműködő szakemberekkel, önkéntesekkel
    - adatbázis használat
    - folyamatok-események rögzítése, elemzése, prezentálása stb.?
- Mennyiben megvalósíthatók és eredményt elérők a gyakornokoknak meghatározott, vagy az általuk megválasztott tevékenységek?
- Mennyiben van lehetőség a terepgyakorlatok során a tereptanár és a gyakornokok közötti reflektivitásra? Miben nyilvánul meg?
- Mennyiben van lehetőség a terepgyakorlatok során a konstruktivista tanulásra? Miben nyilvánul meg?
- Miképpen kezeli a képző iskola és a terepintézmény (tereptanár) általában a gyakorlatokkal, a szolgáltatást igénybe vevő kliensekkel, az intézményben dolgozó kollégákkal, és a gyakorlatban megjelenő más szakemberekkel kapcsolatos gyakornoki félelmeket, szorongásokat, tehetetlenséget?
- Miként mérik fel a tereptanárok a gyakornokok képzési szükségleteit, erősségeit, önállóságukat, felelősségtudatukat, félelmeiket, gátlásaikat?
- Mit kezdenek a tereptanárok a gyakornokok túlzott mechanikus tevékenységével, utánzásukkal, felelőtlenségeikkel, indulat áttételükkel, asszertivitásukkal, tehetetlenségeikkel?
- Miképpen történik a gyakornoki tevékenység és teljesítmény folyamatos értékelése?
- Hogyan mérik fel a tereptanárok a gyakornokok fejlesztett tudását, kompetenciáit, képességeit/készségeit, értékeik változásait?

- Milyen értékelési metodikát használnak a tereptanárok a gyakornoki tevékenység és teljesítmények mérésére? Milyen módon alakítanak ki értékelési kritériumrendszert és minősítési/osztályozási szempontokat?
- Milyen eszközökkel mérik a tereptanárok a gyakornokok tevékenységét, ld. megfigyelés, rendszeres munka megbeszélések, szóbeli és írásos gyakornoki beszámolók, elemzések, összefoglalók stb.?
- Mennyiben van szerepe az értékelés során a jó ok-okozati összefüggések meglátásának, a kiváló szükséglet- és probléma meghatározásnak, az alternativitásnak és a plurális szemléletnek a megoldások és a mindennapi munka során?
- Miképpen értékelik a gyakornokok a tereptanárok, a terepintézmény és a terepkoordinátor tevékenységét? Milyen kritérium rendszer alapján? Mi történik ezekkel az információkkal?
- Hogyan kezelik a terepgyakorlatok során bármely közreműködő részéről felmerült panaszokat?

5) Problémák és dilemmák

1. táblázat

SWOT-analízis séma a terepgyakorlatokról

	Szempontok	Adott terepképzés főbb jellemzői
Belső erősségek, értékek	Keretek, feltételek	
	Szakmaiság, identitás, hivatás	
	Képző program, tanterv	
	Tanulásirányítási metodika	
	Problémák, dilemmák	
Belső gyengeségek, nehézségek	Keretek, feltételek	
	Szakmaiság, identitás, hivatás	
	Képző program, tanterv	
	Tanulásirányítási metodika	
	Problémák, dilemmák	
Külső lehetőségek	Keretek, feltételek	
	Szakmaiság, identitás, hivatás	
	Képző program, tanterv	
	Tanulásirányítási metodika	
	Problémák, dilemmák	
Külső veszélyek	Keretek, feltételek	
	Szakmaiság, identitás, hivatás	
	Képző program, tanterv	
	Tanulásirányítási metodika	
	Problémák, dilemmák	

Forrás: A szerző saját szerkesztése.

- Milyen tartós problémákkal és dilemákkal szembesülnek adott képző iskolák és terepintézmények és a terepképzésben közreműködők?
- Miképpen kezelik ezeket a problémákat és dilemmákat, miképpen oldják azokat meg/fel?

Irodalom

A szociális munkás-képzés globális alapelvei – Global Standards for Social Work Education and Training. (2006) Magyarországi Szociális Szakembereket Képző Iskolák és Oktatók Egyesülete (Iskolaszövetség), Budapest.

Bognár M. (1993) Gondolatok a tereptanárképzésről. – *Esély.* 4.

Borbély S.–Göncz K.–Ohly É.–Pik K.–Szilvási L. (1996) Szociálismunkás-képzés az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. – Tausz K.–Várnai Gy. (szerk.) *Rejtőzködő jelen*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest. 13–40. o.

Budai I. (2001) A szociálismunkás-képzés dilemmái a tanterv- és képzésfejlesztés tükrében. – *Esély.* 2. 51–71. o.

Budai I. (2004) „…szakmai identitásában megerősödve lépjen ki a gyakorlatba…" – *Esély.* 1. 61–79. o.

Budai I. (2005) A továbblépés elé… – *Háló.* 8–9. 6–12. o.

Budai I. (2006) Megközelítések a szociális munkás-képzés fejlesztéséhez I. – *Esély.* 6. 62–88. o.

Budai I. (2010) 20 év után – önkritikusan… avagy mit tesz a szociálismunkás-képzés a szakmai identitás alakításában. – *Esély.* 4. 51–82. o.

Budai I.–Csoba J.–Goldmann R. (2006) A szociális képzések magyarországi fejlődésének főbb állomásai. – *Esély.* 2. 49–70. o.

Budai I.–Somorjai I.–Tordainé Vida K. (szerk.) (1996) *Szociális képzés európai szinten – hazai viszonyok között.* Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola – Széchenyi István Főiskola, Esztergom–Győr.

Budai I.–Somorjai I.–Varsányi E. (szerk.) (2008) *Képzésmódszertani kézikönyv a közösségi szociális munka tereptanárai számára.* Széchenyi István Egyetem, Győr.

Hegyesi G. (2009) *Szociális szakmai fejlesztések*. Szociális Innováció Alapítvány, Budapest.

Kocsis E. (szerk.) (2009) *Terepgyakorlati vademecum.* PTE Illyés Gyula Főiskolai Kar – Iskolaszövetség, Szekszárd–Budapest.

Ohly É. (1992) Vezérfonal az ELTE szociálismunkás-képzés 1992. évi őszi terepgyakorlatához. – *Esély.* 5. 6–94. o.

Pataki É. (2006) Kettős mandátum: a kontroll és segítő funkció problematikája a szociális képzésekben. – Albert J. (szerk.) *Esélyek a szociális képzések megújulására*. Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola – Iskolaszövetség, Veszprém–Budapest. 99–110. o.

Somorjai I. (szerk.) (2001) *Kézikönyv a szociális munka gyakorlatához*. Szociális Szakmai Szövetség, Budapest.

Szabó L. (2005) Közel Bolognához – Soprontól távol. – *Háló.* 7. 2–6. o.

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

Tóth E. (2006) Hogyan fejleszt a képzés? Szakmai szocializáció, oktatásirányítás, metodika. – Albert J. (szerk.) *Esélyek a szociális képzések megújulására*. Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola – Iskolaszövetség, Veszprém–Budapest. 65–82. o.

Varsányi E. (2010) *Szociális munka és kultúra.* Pont Kiadó.

Wilson, J.S. (1981) *Field instruction.* The Free Press A Division of Macmillan Publishing Co., Inc.

Woods, R. (1990) A szociális munka gyakorlatának oktatása. – *Esély.* 5. 44–52. o.

VEZÉRFONAL – PROGRAM
AZ INTENZÍV SZAKMAI GYAKORLATHOZ
(2010/11. TANÉV)

AZIZI JUDIT

A szociális munka nemzetközi meghatározása

„A professzionális szociális munka elősegíti a társadalmi változásokat, a probléma megoldásokat az emberi kapcsolatokban, valamint segíti az 'empowerment'-et: az emberi képességek felszabadítását és az emberek felhatalmazását arra, hogy cselekedjenek jólétük fokozása érdekében. Az emberi viselkedésről és a társadalmi rendszerekről szóló elméletek felhasználásával a szociális munka azokon a pontokon avatkozik be, ahol az emberek egymással és társadalmi környezetükkel kerülnek kapcsolatba. Az emberi jogok és a szociális igazságosság alapvető fontosságúak a szociális munkában." (*A szociálismunkás-képzés globális alapelvei* 2006, 5)

A szociális munka alapvető céljai

- „Előmozdítja a marginalizált, a társadalmilag kirekesztett, kisemmizett, sérült és veszélyeztetett emberek, csoportok társadalmi integrációját
- Foglalkozik és szembeszáll a társadalomban meglévő gátakkal, akadályokkal, egyenlőtlenségekkel és igazságtalanságokkal
- Mobilizál és együtt dolgozik az egyénekkel, családokkal, csoportokkal, szervezetekkel és közösségekkel saját jólétük, egészségük és probléma (kezelő) -megoldó képességük javítása érdekében
- Segíti az embereket, hogy saját, helyi közösségükben juthassanak hozzá a megfelelő szolgáltatásokhoz és forrásokhoz
- Megalkotja és megvalósítja az olyan politikát és politikai programokat, amelyek növelik az emberek jólétét, elősegíti fejlődésüket, emberi jogaik érvényesülését, valamint előmozdítják a társadalom harmóniáját, a szociális biztonságot
- Bátorítja az embereket saját érdekeik képviseletére, a rájuk vonatkozó helyi, nemzeti, regionális és/vagy nemzetközi ügyeik intézésében
- Képviseli az embereket (és/vagy részt vesz az emberekkel) olyan politika formálásában és célzott megvalósításában, amelyek megfelelnek a szakma etika elveinek
- Képviseli az embereket (és/vagy részt vesz az emberekkel) az olyan politikai és strukturális, társadalmi és környezeti feltételek megváltoztatásában, amelyek az embereket marginalizált, kisemmizett, sebezhető helyzetben tartják, valamint sértik a különféle etnikai csoportok társadalmi kohézióját és stabilitását, amennyiben ez a stabilitás általában nem sérti az emberi jogokat

- A vonatkozó törvényes keretek és az etikai normák figyelembevételével dolgozik azon emberek előnyökhöz juttatásában, akik nem képesek erre (pl. az ellátásra szoruló gyerekek, a mentális problémákkal és mentális betegségekkel küszködők)
- Elősegíti a hatásos társadalom- és szociálpolitikai változásokat kezdeményező akciókat, a gazdasági fejlődés okozta egyenlőtlenségek oldását
- Erősíti olyan stabil, harmonikus és egymást kölcsönösen elfogadó társadalom kialakítását, amelyben nem sérülnek az emberi jogok
- Elősegíti a különböző etnikai csoportok és a különböző társadalmak között a hagyományok, kultúrák, ideológiák, meggyőződések és vallások tiszteletét, amennyiben ezek nem kerülnek ellentmondásba az alapvető emberi jogokkal
- A fenti szándékok érdekében célirányosan megtervezi, megszervezi, adminisztrálja és megvalósítja a programokat és működteti a szervezeteket." (*A szociális munkás-képzés globális alapelvei* 2006, 6–7)

A Szociális Munka BA szak célja felkészíteni a gyakornokokat a(z)

- emberi viselkedésről és a társadalmi rendszerekről szóló elméletek felhasználásával, az emberi jogokon és a társadalmi igazságosság elvein alapuló, a társadalmi integrációt, a demokratikus viszonyok erősítését szolgáló szakmai – szociális – munkára
- erőforrások mozgósításával és a feltételek biztosításával az ember és a komplex módon értelmezett szűkebb-tágabb társadalmi környezete közötti harmónia kialakítására és megőrzésére, a feszültségeket, problémákat hordozó viszonyok módosítására, javítására
- közvetlen szociális munka beavatkozásra, a szociális problémák megelőzésére, szakszerű kezelésére, hogy a szociális munka célcsoportjai idővel képessé váljanak saját jólétük emelésére.

A gyakorlatorientált képzés további célja a szakmai kompetenciákhoz szükséges interdiszciplináris ismeretek nyújtása, szociális munka-készségek fejlesztése és a szakmai erkölcs és szakmai etikai állásfoglalások közvetítése.

Az elsajátítandó – szociális munka – szakmai kompetenciák
(az alkalmazás követelményei)

„A Szociális munka alapfokozatot olyan hallgatók kaphatják, akik

a) a képzés során az ismereteket illetően bizonyították, hogy:

- a szociális munka végzéséhez szükséges, elsősorban társadalomismereti, társadalom- és szociálpolitikai, szociális munkára vonatkozó, másrészt pszichológiai, jogi-igazgatási,

(nép)egészségügyi, pedagógiai ismeretrendszerek alapjait elsajátították, ennek birtokában társadalomtudományi képzési területen, mesterképzésbe léphetnek

- felismerik a társadalmi (gazdasági, politikai, kulturális, pszichológiai stb.) folyamatok működési szabályszerűségeit, a társadalmilag kedvezőtlen helyzeteket (egyenlőtlenségeket, igazságtalanságot, diszkriminációt, kirekesztést stb.) létrehozó okokat, következményeket, képesek ezeket kritikus és rendszerszemléletű módon elemezni
- felismerik a különböző életciklusokban és élethelyzetekben kialakuló szociális problémákat, a kielégítetlen szükségleteket, a veszélyeztető tényezőket, képesek az egyén és társadalmi környezete közötti interakciók holisztikus, társadalmi összefüggéseiben való értelmezésére

b) ismereteik alkalmazását illetően alkalmasak:

- a szociális munkás szakképzettségnek megfelelő, szociális munkát folytató intézményen/szervezeten belüli munkakör vállalására és felelősségteljes ellátására
- a szociális munkához szükséges és elsajátított problémakezelő és -megoldó komplex stratégiák, módok, technikák hatékony használatára, a segítő munka-folyamatok kreatív megvalósítására
- kapcsolatteremtésre, hatékony kommunikációra, az emberek motiválására és mobilizálására, az egyének, a családok, a csoportok és a közösségek problémakezelő, -megoldó képességének javítására, társadalmi integrációjuk, szociális biztonságuk elősegítésére
- a szociális munkát felhasználók kapcsolatainak, érdekérvényesítő képességének fejlesztésére a szociálpolitika döntéshozóival való kapcsolatukban: emberi jogi ügyeket illetően eligazításra
- az egyén és környezete erőforrásainak feltárására és hasznosítására
- a hatékony team- és stábszerű munkára, a szakmabeli és szakmaközi kooperációra
- saját tanulási folyamataik hatékony megszervezésére, különös tekintettel a tapasztalati, interaktív, reflektív tanulásra, a különböző információ-források használatára; készségeik fejlesztésére és új kompetenciák elsajátítására
- a szociális munka tanulásához szükséges információforrások, a szakmai gyakorlatban használatos dokumentáció használatára, az informatika különböző eszközeivel hatékonyan kommunikálni, a szaktudást szakmai és nem szakmabeli közönségnek bemutatni

c) a szakmai attitűdök és magatartás terén rendelkeznek:

- szociális munkás szakmai identitással, a szakmai erkölcs iránti elköteleződéssel
- a szociális munkás közvetítői, képviselői, menedzseri, tanácsadói stb. szerepeiben személyes felelősséggel, nyitottsággal, rugalmassággal, alkalmazkodóképességgel
- a szakmaközi kapcsolatokban előítélet-mentes együttműködésre
- a szociális munka vonatkozásában minőségtudattal, különös tekintettel a szociális szolgáltatások fejlesztésére, a szociálpolitikai rendszer alakítására, a szociális munka és szakma önállóságának, kompetenciáinak elismertetésére

- a szociális munka végzéséhez szükséges értékelés és önértékelés képességével, a szociális munka értékeinek kialakítására és megtartására törekvő céltudatos magatartással" (*Szociális munka BA szak képesítési és kimeneti követelményei* 2006.)

Az Intenzív szakmai gyakorlat helye, szerepe és tartalma

Komplex, a szociális munka minden munkaformájára (esetmunka, csoportos és közösségi munka, családsegítés) kiterjedő egyéni (önálló) gyakornoki tevékenység. Legalább két/három eset vitele (szolgáltatást igénybe vevői kör és intézményfüggő feladat variációkkal): a problémák és a szükségletek pontos definiálása, a szükségletek és a szolgáltatások összekapcsolása, a nehézségek, korlátok feltárása, megoldási alternatívák, lehetőségek meghatározása, valamennyi szociális munka beavatkozási módszer és készség fejlesztése. A szakmai etika iránti elkötelezettség, a szakmai identitás erősítése. A gyakornoki tevékenység monitorozása, folyamatos elemzése és értékelése. A gyakorlatot feldolgozó szemináriumon: a gyakornoki tevékenység prezentálása, elemzése, segítése.

A csoportos szupervízión a gyakorlat sikereinek, eredményeinek, élményeinek, tevékenységének, konfliktusainak, kudarcainak kezelése, kockázatok, félelmek, hiedelmek feldolgozása, a segítő foglalkozások kockázatai, burn out kivédése. A gyakorlat egésze, struktúrája, metodikája része a munka világába belépő gyakornokok szakmai szocializációjának.

Az Intenzív szakmai gyakorlat munkarendje

- a hét 4 munkanapján terepintézményben folytatott gyakornoki munka, heti 24 órában (a félévben összesen 336 órában), rugalmas időbeosztással – a tereptanár vezetésével
- a hét egy napján váltakozó beosztással egyik héten Gyakorlat feldolgozó szeminárium 6 tanórában – kettős vezetéssel, a másik héten Csoportos szupervízió 4 tanórában – egy vezetővel (páratlan heteken).

Két napnál hosszabb hiányzás esetén a gyakornok orvosi igazolást köteles tereptanárának bemutatni. Kilenc terepnapnál hosszabb hiányzás esetén a gyakorlatot meg kell ismételni.

A gyakorlóhely kiválasztása: a kihelyezés

A gyakorlat előkészítése a terepgyakorlatot megelőző félév során történik.

Lépései:

- a terepkoordinátor a gyakornokokkal előre megbeszélt időpontban interjút készít a gyakorlattal kapcsolatos elképzeléseikről

- a terepintézmények és tereptanárok nevét, elérhetőségét tartalmazó Terepkataszterből a gyakornokok a terepkoordinátorral közösen választják ki a terepgyakorlat helyét, a tereptanárt
- egy terepen egy vagy két gyakornok teljesíti gyakorlatát
- a felkérés minden esetben a tanszék feladata, de a gyakornokoknak lehetőségük van gyakorlóhelyet, ill. tereptanárt ajánlani a megadott határidőn belül
- a gyakornok felkeresi a koordinátor által felajánlott intézményeket, az ottani történésekről visszajelzést ad
- a terepkoordinátor is felveszi a kapcsolatot az intézménnyel és a leendő tereptanárral.

A gyakornok nem végezheti gyakorlatát olyan intézményben, illetve olyan tereptanár vezetése mellett,

- ahol a gyakorlat ideje alatt, vagy azt megelőzően munkakört töltött be
- ahol maga vagy közeli hozzátartozója szolgáltatást igénybe vevőként megfordult
- ahol közeli hozzátartozója dolgozik, akihez fokozott érzelmi (baráti, szerelmi, rokonsági) szálak fűzik.

A gyakorlat szereplői

A gyakornok – diák

Feladatai

- A gyakorlat kezdetén a gyakornok a tereptanár segítségével elkészíti a saját Gyakornoki tervét, amelyet el kell juttatni a terepkoordinátorhoz
- A Gyakornoki terv alapján a szociális munka minden területére kiterjedő tevékenységet folytat: közreműködik és részt vesz az intézmény/szervezet mindennapi munkájában, a gyakorlat időszakában legalább két/három eset vezetését viszi részben, vagy egészében (ez lehet csoportos és/vagy közösségi munka is), részt vesz az intézmény/szervezet szervezeti életében (munkamegbeszéléseken, esetelemzéseken, szupervízión stb.), adminisztrációjában stb.
- Tevékenységéről munkanaplót vezet, amelyben részletesen (napra lebontottan) rögzíti elvégzett munkáját, és a Gyakornoki tervben meghatározott szempontok alapján részletes elemzéseket készít kompetenciáinak és tudásának bizonyítására: leírja gondolatait, reflexióit, kritikai észrevételeit, javaslatait stb.

A gyakorlat megkezdésétől számított három héten belül – különleges esetben – kérheti a gyakornok a terephely megváltoztatását.

A gyakorlatvezető – tereptanár

Az Intenzív szakmai gyakorlat tereptanára az lehet, aki egyrészt:

- szociális vagy más humán szolgáltató intézményben/szervezetben szociális munkát végez
- közvetlen kliensi kapcsolatban végez szociális munkát
- legalább kétéves szociális szakmai gyakorlattal rendelkezik
- rendszeresen együttműködik a Szociális munka tanszékkel, a terepkoordinátorral és a szeminárium vezetőkkel

Másrészt vállalja a felelősséget:

- hogy a munkahely vezetője számára és az intézménye/szervezete számára is elfogadottá teszi a gyakornok jelenlétét és tevékenységét
- a gyakornok terepen történő tanulásáért, tevékenységéért, annak szakmai vezetéséért
- a terepmunka és a gyakornoki tevékenység értékeléséért.

A tereptanár konkrét feladatai:

- a gyakornok támogatása a Gyakornoki terv elkészítésében
- a gyakornok tudásának, kompetenciáinak megfelelő tevékenységek, esetek felkínálása
- a gyakornok számára heti rendszerességgel, min. 3 óra konzultációs lehetőség biztosítása
- a félév során legalább egy alkalommal részt vesz a Gyakorlatot feldolgozó szemináriumon, tájékozódik az ott folyó munkáról
- a gyakornoki tevékenység „záró értékelésének" elkészítése, amelyet megkap a terepkoordinátor és a gyakornok
- szükség szerint konzultál a terepkoordinátorral
- amennyiben a terepkoordinátorral való munkájában nehézségei támadnak, jogában áll a tanszék vezetőjének segítségét kérni.

Fenti feladatok hiányos teljesítése esetén a megbízónak (az egyetemnek) joga van a tereptanári szerződést felülvizsgálni, vagy felbontani, a megbízás teljesítését felfüggeszteni.

A terepkoordinátor

Feladatai:

- a szakma tanulására alkalmas terepintézmények felkérése
- személyiségükben és tudásukban a terepen folyó képzésre alkalmas tereptanárok felkérése és felkészítése

- a tereptanárok számára rendszeres konzultáció biztosítása, amely a gyakornok és a tereptanár részére a közös munkájukhoz szükséges mindenfajta információcsere fóruma
- külön igény esetén mind a tereptanárok, mind pedig a gyakornokok részére további konzultációs lehetőség biztosítása
- problémák, konfliktusok esetén mediációs tárgyalás biztosítása.

A Gyakornoki terv elkészítésének szempontjai

A terv tartalmazza:

- a gyakorlat helyét (intézmény neve, címe, telefonszáma, fax, e-mail)
- a tereptanár nevét
- a gyakornok nevét
- a gyakorlat pontos idejét (mettől-meddig)
- a gyakorlat napi munkaidő beosztását
- a tereptanár által ajánlott szakirodalmak listáját
- a munkavégzés dokumentumait, azok leadási határidejét (munkanapló, kliensnyilvántartó lap, segélykérő lap, ügyfélnyilvántartás stb.)
- a kitűzött szakmai tanulási, fejlődési célokat
- a gyakornok által elvégzendő tevékenységeket, feladatokat (órákra lebontva, milyen jellegű tevékenységre, mennyi időt szánnak), a gyakornok „munkaköri leírását”
- a tereptanár gyakornokkal szembeni elvárásait (mit vár tőle, mint gyakornoktól, mint leendő szociális munkástól, mint potenciális kollégától, munkatárstól)
- a tereptanárt helyettesítő munkatárs nevét, beosztását
- tereptanár-gyakornok konzultációs rendjét.

A Gyakornoki tervet a gyakornok, a tereptanár, az intézményvezető, a tanszék részéről a terepkoordinátor írja alá.

A *Gyakorlat feldolgozó szeminárium* feladata a mindennapi gyakornoki tevékenységet és többek között az esetvezetést facilitálni, a gyakornoktársakkal való együttműködés, reflexiók, a gyakorlatról való közös és kritikus gondolkodás, a segítségkérés és segítségnyújtás lehetőségeinek megtapasztalása révén. A szeminárium feladata a gyakorlati tevékenység és eseteinek komplex elemzése – előzetesen rendszerezett ismeretekre épített feldolgozás, a problémák és a szolgáltatást igénybe vevők szükségleteinek azonosításától a helyzet értelmezésén, a lehetőségek feltérképezésén át az alternatív megoldások, beavatkozási módszerek és eszközök meghatározásáig. További, a szemináriummal kapcsolatos információkat a félév elején kiadásra kerülő program és követelmény rendszer tartalmaz.

A *Csoportos szupervízió célja:* ismerjék meg a gyakornokok a szupervízió fogalmát, funkcióját, alkalmazási területeit. Legyen saját szupervíziós élményük. Kapjanak segítséget terepen végzett gyakorlati munkájukhoz az ülésekre „behozott" esetek, helyzetek csoportban történő feldolgozásával. A szociális munka szupervíziójának gyakori témái:

- a szociális munkások tevékenységi területeinek, kompetencia határainak kidolgozása
- komplex munkakapcsolat kialakítása a kliens-rendszerrel
- szakmai orientáció a gyakran nehéz esetekben
- más intézményekkel történő hálózati munka támogatása
- a munka szervezésének reflexiója a speciális feladatok vonatkozásában
- a saját etikai értéktartalmak felülvizsgálata.

Az értékelés

Az értékelés alapjául az alábbiak szolgálnak:

- A gyakorlatvezető megfigyelései a gyakornok munkájáról:
  - Közvetlen megfigyelés – hospitálás
    E módszer előnye, hogy közvetlen tapasztalatokat szerezhet mindkét fél egymás munkájáról, munkastílusáról, s közvetlen tapasztalatokat szerezhet a tereptanár a gyakornok aktuális fejlettségi szintjéről.
  - Közvetett információszerzés
    Ez a módszer a gyakornok által készített feljegyzésekre támaszkodik. Nehézsége azonban, hogy a tereptanár előtt észrevétlenek maradhatnak olyan momentumok, amelyek beavatkozást igényelnek.
- A heti rendszerességgel folytatott egyéni konzultációk, megbeszélések.
- A tereptanár közvetlen környezetében dolgozó kollégák megfigyelései és tapasztalatai a gyakornok munkájáról.

Az értékelés – minősítés folyamata

A tereptanár kötelessége, hogy rendszeresen visszajelezze a gyakornoknak munkájáról szerzett tapasztalatait, hogy a félidős értékelés, majd a félévet záró értékelés során már szinte semmi olyan információ ne hangozzék el, amiről korábban még nem esett szó, amit még nem beszéltek meg. Ha a tereptanár elképzelhetőnek tartja, hogy a gyakornok munkájára a „nem felelt meg" minősítést fogja javasolni, ezt a véleményét – vagy akár csak benyomását – a lehető leghamarabb tudatnia kell vele. A gyakornok számára maximális időt kell biztosítani hiányosságai pótlására, a hibák kijavítására. Amennyiben a gyakorlati

idő első felében nyilvánvalóvá válik, hogy a gyakornok nem mutat kielégítő haladást, ezt egyértelműen jelezni kell a félév közi értékelésnél.

A heti konzultációk alkalmával a tereptanárnak világosan ki kell fejtenie, miért találja a diák munkáját problematikusnak, valamint azt is részletesen közölnie kell, hogy milyen megoldásokat lát az eredményesebb munkavégzés érdekében.

A gyakorlat értékelésének két fordulója

1) A félév közi értékelés – a gyakornok egyeztetett időpontban mutatja be terepen, vagy az egyetemen az addig eltelt időben végzett munkáját. A beszámolón a tereptanár és a terepkoordinátor vesz részt, értékel és ad érdemjegyet.

A félév közi értékelés céljai:

- Jelzi a Gyakornoki tervben leírtak megvalósulását
- Történt-e ehhez képest említésre méltó változtatás
- Milyen szempontokra kell különösen figyelnie a gyakornoknak a gyakorlat következő időszakában
- Rögzíti a gyakornok eddigi haladását, megfogalmazza, melyek azok a részterületek, ahol az előmenetel megfelelő, melyek azok, amelyek nagyobb figyelmet igényelnek, ahol a gyakornoknak javítania kell.

A tereptanár és a terepkoordinátor a félév közi értékelés eredményét írásban rögzíti.

2) A félév végi értékelés – a gyakornok egyeztetett időpontban prezentálja a terepen végzett féléves munkáját. A beszámolón a tereptanár és a terepkoordinátor vesz részt, értékel és ad érdemjegyet.

Az értékelő lapon a tereptanár aláhúzással válaszolja meg a gyakorlat egyes részterületeinek minősítését, s ahol szükséges, néhány szóval indokolhatja döntését, hozzáfűzheti megjegyzését.

A szöveges értékelés. Lehetőséget nyújt a tereptanárnak azon tapasztalatok lejegyzésére, melyeket az értékelő lap kitöltésekor nem tudott feltüntetni, de fontosnak tart. A szöveges értékelés főbb szempontjai:

- Itt kerüljön lejegyzésre minden, a diák gyakorlatával kapcsolatos, és a korábbiakban még nem említett észrevétel
- Nyújtson teljes képet a tereptanár a gyakornok szakmai fejlődéséről, készségeinek, szakmai tudatosságának mértékéről

Az alábbi érdemjegyek adhatók:

5 (jeles)	=	folyamatosan kiváló, magas színvonalú teljesítmény;
4 (jó)	=	magas színvonalú, jó teljesítmény;

3 (közepes) = közepes színvonalú teljesítmény, nem felel meg mindenben a szakmai, etikai, általános munkavégzési követelményeknek;
2 (elégséges) = gyenge teljesítmény, az elvárások alatt.

Amit az értékelő lap nem tartalmaz, de a végzett munka értékelésének fontos szempontjai:
Általános munkavégzési követelmények:
– Pontosság
– Megfelelő öltözék
– A határidők betartása
– A feladatok fontossági sorrendjének felismerése
– A személyes felelősség felismerése
– Distancia
– Szociális szakemberhez méltó viselkedés
– Az önértékelés képessége.

Az értékelés ismertetése és megbeszélése után a tereptanár és a gyakornok/ok aláírásukkal nyugtázzák a gyakorlat befejezését. Amennyiben a gyakornok valamilyen oknál fogva nem fogadja el az értékelést és a kapott érdemjegyet, azt indokolnia kell.

Az Intenzív szakmai gyakorlat végső érdemjegye két komponensből áll:

- A terepen folytatott munka érdemjegye, adja a tereptanár
- A Gyakorlat követő szemináriumon elkészült tanulmány érdemjegye, adja a szeminárium vezető

A kettő számtani átlaga lesz a végső osztályzat.

Előfordulhat olyan eset is, amikor a gyakorlat el nem fogadására kerül sor.
A gyakorlat NEM teljesítésének lehetséges okai:

- A diákot gyakorlata teljesítése közben olyan baleset/betegség éri, amely a gyakorlat folytatását lehetetlenné teszi számára.
- A diák életkörülményeiben olyan váratlan változások következnek be, amelyek kizárják a gyakorlat további teljesítését.
- A tereptanár a gyakorlati munka első két hetében a gyakornokot teljességgel alkalmatlannak találja gyakorlata folytatására.

Irodalom

A szociális munkás-képzés globális alapelvei – Global Standards for Social Work Education and Training. (2006) Magyarországi Szociális Szakembereket Képző Iskolák és Oktatók Egyesülete (Iskolaszövetség), Budapest.

Gosztonyi G. (szerk.) (1996) *Mi a szupervízió? Álláspontok a szociális munka szupervíziójáról*. Budapest Szociális Forrásközpont, Budapest.

Heron, J. (1992) *Beavatkozási lehetőségek a segítő kapcsolatban*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Insoo Kim Berg (1995) *Konzultáció sokproblémás családokkal*. Animula, Budapest.
Kozma J. (1998) A szociális munkás szakmai és egyéni fejlődése. – *Kézikönyv szociális munkásoknak*. Szociális Szakmai Szövetség, Budapest.
Kozma J. (2001) Szociális diagnózis. – *Esély*. 3.
Ohly É. (1992) Vezérfonal az ELTE szociálismunkás-képzés 1992. évi őszi terepgyakorlatához. – *Esély*. 5. 6–94. o.
Pataki É. (2002) Reflexiók a terepen folyó szociális esetmunkához az esetmegbeszélések tapasztalatai alapján. – *Esély*. 5.
Pik K. (2002) *Ráhangoló – szupervíziós tapasztalatok*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest.
Lippenmeier, N. (szerk.) (1996) *Szemelvények a német szupervíziós irodalomból*. Supervisio Hungarica füzetek.
Wilson, J.S. (1981) *Field instruction*. The Free Press, New York. (Magyarul: Wilson, J.S. [1994] Terepoktatás. Kézirat. Budapest.)

GYAKORLAT FELDOLGOZÓ SZEMINÁRIUM PROGRAMJA ÉS KÖVETELMÉNYEI

BUDAI ISTVÁN – LŐRINCZ NORBERT –
PEISSER-PULI EDIT – RÁCZNÉ NÉMETH TEODÓRA

A gyakorlat keretein belül a Gyakorlat feldolgozó szeminárium feladata a gyakornoki tevékenység és eseteinek monitorozása, prezentálása, komplex elemzése, facilitálása. A rendszerezett ismeretekre és korábbi gyakorlati tapasztalatokra épített feldolgozás és elemzés: a problémák és a szolgáltatásokat használók szükségletei, a problémahelyzet értelmezése, a szükséglet kielégítési és problémakezelési lehetőségek (összhangja), alternatív megoldások, beavatkozási módszerek, eszközök, lehetőségek és korlátok, a szociális munkás értékszemléletének érvényesítése, az Etikai kódex szellemében történő tevékenység nehézségei stb.

A csoportos reflektív tanulási folyamat lehetőséget ad a gyakorlatról való közös és kritikus gondolkodásra, hogy megfogalmazhatóvá váljanak a gyakornoki tevékenységgel kapcsolatos kérdések és dilemmák, és hogy ugyanakkor a csoport (gyakornok) társak is megerősítéseket, segítséget kérjenek, kapjanak egymástól. A gyakornoki munkát ismertető személy a bemutatás és elemzés kapcsán, a résztvevők külső szempontjainak figyelembevételével jobban rálát 'saját munkájára', annak folyamatára, rendszerbe szerveződik és tudatosul a szociális munka egésze, beavatkozási módszerei, stratégiái. Mindezzel fejlődnek az elemző készségek és kompetenciák, az elmélet és a gyakorlat magasabb rendű szintéziséhez lehet jutni.

A szeminárium kéthetente 6 órában, kettős csoportvezetéssel zajlik.

A gyakorlati tevékenység bemutatására a gyakornokok előzetes megbeszélés alapján jelentkeznek. A szemináriumon a gyakornokok a csoportvezetők segítségével reflektálnak az ismertetésre és az elemzés során felmerülő problémákra, kérdésekre és dilemmákra. A folyamat végén a gyakornok visszajelzést ad a csoportnak a közös gondolkodás eredményéről: a csoporttól kapott és az esetvitel további folyamatában hasznosítható új szempontokról.

1. táblázat

A szemináriumok rendje

A szeminárium programja. A gyakornok tevékenységi lehetőségei, esetválaszték - esetválasztás A Gyakornoki terv összeállításának kérdései: egyéni szakmafejlesztési célok a Vezérfonal alapján
A terepintézmény bemutatása: intézmény kliensköre, szerepköre, struktúrája, tevékenysége, sikerek, korlátok. A gyakornok beilleszkedése, kapcsolatok tereptanárral, intézményvezetővel, más kollégákkal A gyakornoki tevékenység és a kiválasztott esetek bemutatása és elemzése
A szakirodalmi elemzés leadása A gyakornoki tevékenység bemutatása és elemzése
A gyakornoki tevékenység bemutatása és elemzése
A munkanapló és a gyakornoki tevékenység bemutatása és elemzése
A gyakornoki tevékenység bemutatása és elemzése
A gyakornoki tevékenység bemutatása és elemzése Az esettanulmány és a munkanapló leadása A félévi munka értékelése

Forrás: A szerzők saját szerkesztése.

Irodalom a gyakornoki munkához

Bányai E. (2007) *Intenzív családmegtartó szolgáltatások.* (tanszéki honlapon, oktatási segédanyagok)

Bárdos K. Alapvető eszközök a szociális munkában és Bányai–Szabó–Tánczos (1998, 2002) Az esetmunka folyamata. – Kozma J. (szerk.) *Kézikönyv a szociális munkások számára.* Szociális Szakmai Szövetség, Budapest.

Bugarszky Zs. (2004) A szociális szolgáltatások újjászületése Magyarországon. – *Esély* 4. 100–110. o.

Budai I. (2006) Tanulási segédlet az Esetmunka c. stúdiumhoz. http://uni.sze.hu

Galkovic D. (2007) A tehetetlenség lehetséges okai a gyermekjóléti szolgáltatás területén. – *Esély.* 3. 84–97. o.

Göncz K. (1992) Az emberi kapcsolatok technikusai. – *Esély.* 2. 111–114. o.

Katz, K. (2009) A szociális munka kultúrája. – *Esély.* 6.

Kelemen G. (2006) Reflektív gondolkodás a szociális munkában. – *Esély* 1. 89–92. o.

Kostyál L.Á. (2009) Mélyszegénységben élők kapcsolata egyes szociális alapszolgáltatásokkal. – *Kapocs.* 41. 42–51. o.

Kozma J. (2001) Szociális diagnosis. – *Esély* 3. 61–94. o.

Kozma J. (2003) A szegénység pszichológiai vonatkozása. – *Esély.* 2. 15–30. o.

Kozma J. (2007) A szociális munka professzionalizációja a jóléti államokban I. – *Kapocs.* 2–19. o.

Kozma J. (2007) A szociális szolgáltatások modernizációjának kérdései a szociális munka szempontjából. – *Kapocs.* Különszám. 4–19. o.

Krémer B. (2008) A szociális szolgáltatások modernizációja – közpolitikai trendek, elvek, irányok. – *Kapocs*. 39. 18–29. o.

Parton, N.–O'Byrne, P. (2006) Mi a konstruktív szociális munka? – *Esély.* 1. 44–66. o.

Pataki É. (2002) Reflexiók a terepen folyó szociális esetmunkához az esetmegbeszélések tapasztalatai alapján. – *Esély*. 5. 45–56. o.
Pataki É. (2009) *Kontroll és segítő funkció a szociális munkában*. (ld. tanszéki honlap, oktatási segédanyagok).
Révész M. (2007) A gyermekvédelmi alapellátás intézmény története Magyarországon. – *Kapocs*. 33. 36–51. o. és 32. 34–51. o.
Szabó L. (2003) *A szociális esetmunka gyakorlata*. Wesley Könyvek, Budapest.
Toseland, R.W.–Rivas, R. (1977) A csoport megtervezése és elindítása. In:– Hegyesi G.– Kozma J.– Szilvási L.–Talyigás K. (szerk.) *A szociális munka elmélete és gyakorlata. Szociális munka csoportokkal.* 4. kötet, ELTE, Budapest. 253–310. o.
Varsányi E. (2010) *Szociális munka és kultúra*. Pont, Budapest.
Az Esetmunka, a Szociális munka csoportokkal és közösségekkel, a Gyermekjóléti szociális munka, a Szociális munka idősekkel című stúdiumokon készített jegyzetek, vázlatok (különösen a problémakezelő és a rendszerszemléleti modell) és ott használt szakirodalom, http://uni.sze.hu

Követelmények

Szemináriumokon:

- Részvétel kötelező. A félév során a szemináriumról való távolmaradás csak indokolt esetben és maximum 1 alkalommal fogadható el.
- A szemináriumokon való konstruktív, alkotó közreműködés, együttműködés, hozzászólás, kérdések és visszajelzések megfogalmazása, nyitottság a csoportfolyamatban
- A gyakornokok saját munkájuk ismertetésére rövid (2–4 oldal terjedelmű), elektronikus formában írt anyaggal készülhetnek a megadott és részletesen megbeszélt szempontoknak megfelelően. Ennek célja, hogy a gyakornok szakszerűen vázolja fel saját tevékenységét, és szakmai szempontú kérdéseket, dilemmákat fogalmazzon meg. Az összefoglalóban világosan meg kell fogalmazni, hogy milyen jellegű segítséget vár csoporttársaitól a gyakornok. Pl.:
  - Milyen szakmai benyomásokat, tapasztalatokat gyűjtöttem a gyakorlat kezdetén és később? Hogyan változtak ezek?
  - Milyen módon lett „enyém” az adott eset? Mi ennek a jelentősége?
  - Mik a munkavégzés problémái, azok fókuszai?
  - Mik az esetben szereplő felhasználók szükségletei, problémái?
  - Milyen cselekvési tervet állítottam fel? Ti milyen stratégiákban gondolkodnátok?
  - Melyek a saját beavatkozásaim? A beavatkozás formái, eszközei, módszerei, dilemmái

- Hogyan tudok a tereptanárral, a kollégákkal és az intézményvezetővel együtt dolgozni? Hogyan próbálok úrrá lenni a nehézségeken?
- Hogyan válhat szakszerűvé tevékenységem?
- Milyen modell alkalmazása célravezető (problémamegoldó, -kezelő, rendszerszemlélet)? Miért? stb.

A prezentálók számára a sokszorosítás a tanszéken lehetséges.

- Az elemzendő és beadandó *rövid tanulmányt a kötelező, vagy más adekvát szakirodalomból* kell választani. Olyat, amely kapcsolódik a terepintézmény működési területéhez, a gyakornok Gyakorlati tervben vállalt feladataihoz és a választott/vitt esetéhez. A 3–4 oldalas elemzés szempontjait az Esetmunka stúdium szakanyagai (http://uni.sze.hu) adják, továbbá kiemelt szempont: Hogyan fogom használni a tanulmány mondanivalóját a gyakorlat során?

Félév végén:

- A félév utolsó szemináriumára kell elkészíteni és beadni a gyakornok által vezetett egyik esetmunkáról szóló *részletes esettanulmányát*. Szempontjai:
  - Mennyiben vette figyelembe az esettanulmány készítés ajánlott szempontjait? (Részletesen ld. alább a mellékletben!)
  - Mennyiben tükrözi az esettanulmány a konkrét eset valódi és fontos szempontjait?
  - Mennyiben fejez ki eredetiséget, reflektív és kritikai szemléletet?
  - Mennyiben érvényesül a szakmai tudatosság, a szükségletek-problémák és a beavatkozások összefüggéseinek bemutatása?
  - Mennyiben kalkulált a szemináriumi munkával, elemzéseivel és visszajelzéseivel?
  - Mennyiben működött együtt tereptanárával, kollégáival?
  - Milyen a tanulmány áttekinthetősége, szerkesztettsége, stílusa, külső megjelenése?
- Ugyancsak az utolsó szemináriumon kell beadni a munkanaplót. Vezetésének szempontjait ld. a Vezérfonalban!

A szeminárium a szakirodalmi elemzés és az esettanulmány ötfokozatú osztályzásával zárul. Ez az osztályzat az Intenzív szakmai gyakorlat végső osztályzatának egyik komponense.

2. táblázat

Az esettanulmány elkészítésének és értékelésének szempontjai

az eset sommás, 5–10 mondatos (egy bekezdésnyi) bemutatása			
a (felkínált) problémák	a kliensek szerint		
	a szociális munkás szerint		
a szükségletek	a kliensek szerint		
	a szociális munkás szerint		
milyen adatok összegyűjtése • történt meg • kell megtenni			
	a problémákról, szükségletekről		
	a felhasználókról; belső erőforrások		
	a közvetlen környezetükről		
	a segítő támaszokról, külső forrásokról		
a beavatkozás közösen definiált céljai			
megoldási alternatívák felkínálása		1.) előnyei	
		1.) hátrányai	
		2.) előnyei	
		2.) hátrányai	
		3.) előnyei	
		3.) hátrányai	
konkrét beavatkozások – ki (szolgáltatást igénybe vevő, szociális munkás) mit cselekszik?		1.) 2.) 3.)	
reflexiók a konkrét beavatkozásokhoz		1.) 2.) 3.)	
az elért eredmények fenntartása			
az esetmunka egészének kiértékelése, tanulságok			
egyéb megjegyzések, dilemmák			

Forrás: A szerzők saját szerkesztése.

A SZOCIÁLIS ÉS KÖZÖSSÉGI TEREPGYAKORLATOK VEZETÉSE SZAKIRÁNYÚ TOVÁBBKÉPZÉSI SZAK TANTERVE

A szakirányú továbbképzési szak BA/BSc alapdiplomára vagy azzal egyenértékű főiskolai végzettségre épülő képzési program, amely a képzés végén az alapdiplomával egyenértékű másoddiplomát ad.

1. A szakirányú továbbképzés megnevezése:
Szociális és közösségi terepgyakorlatok vezetése

2. A megszerezhető szakképzettség oklevélben szereplő megnevezése:
Szociális és közösségi terepgyakorlatok vezetője

3. Képzési terület:
Társadalomtudományi

4. A szakirányú továbbképzésbe történő felvétel feltétele:

A képzésben BA/BSc vagy ezzel egyenértékű főiskolai végzettséggel és legalább három éves – szociális ellátásban és/vagy a közösségi munkában, a közösségfejlesztést felvállaló civil szervezetben, egyesületben, alapítványban töltött – szakmai gyakorlattal rendelkezők vehetnek részt, feltéve, hogy a kredit megállapításának alapjául szolgáló ismeretek – felsőoktatási törvényben meghatározott – összevetése alapján elismerhető legyen legalább 15 kredit a korábbi tanulmányai szerint az alábbi ismeretkörökben:

- Társadalomtudományi ismeretek: szociológia, szociálpolitika, szociális munka, szociálpedagógia, andragógia, kommunikáció, média, politológia,
- Bölcsészettudományi ismeretek: pedagógia, pszichológia, andragógia.

5. A képzési idő félévekben: *2 félév*

6. A szakképzettség megszerzéséhez összegyűjtendő kreditek száma: *60 kredit*

7. *A szakirányú továbbképzés célja* olyan szakemberek képzése, akik képesek a szociálismunkás- és közösségimunkás-képzésben meghatározó szerepet játszó, külső terepen folyó gyakorlatvezetési (tereptanári) feladatok magas színvonalú megvalósítására, továbbá a terepgyakorlatok szakszerű megtervezésében, lebonyolításában való partneri közreműködésre.

A képzés során elsajátítandó kompetenciák: tudáselemek, ismeretek, képességek, a szakképzettség alkalmazása konkrét környezetben, tevékenységrendszerben.

A végzettek ismerik (tudással bírnak):

- a társadalmat, közösségeket és a szociális szektort jellemző (problémák, helyzetek, jelenségek, egyenlőtlenségek stb.) folyamatokat és azok kölcsönhatásait, különös tekintettel az interprofesszionális szemléletű szociális és közösségi munkára
- a szociális és közösségi munka, a társadalom és szociálpolitika hazai és nemzetközi eredményeit, fejlesztési trendjeit, időszerű kérdéseit
- gyakornokok tanulásirányításának korszerű és hatékony pedagógiai (pszichológiai) módszereit.

A végzettek kompetensek (képesek):

- a szociális- és közösségimunkás-képzés terepgyakorlatainak tervezésére, megszervezésére, lebonyolítására, monitorozására és értékelésére, a terepgyakorlatok tapasztalatainak rendszerbe szervezésére
- a szociális és közösségi problémák bemutatására, pluralisztikus értelmezésére, komplex (rendszerszerű, interprofesszionális szemléletű) kezelésére; ezzel biztosítani a gyakornokok tanulási lehetőségeit, a gyakorlati tapasztalatok megszerzését és megteremteni alternatív beavatkozási módokat
- terepgyakorlatokra vonatkozó tanulásirányítási modellek kidolgozására
- a gyakornokok motiválására, a szakmai identitásuk alakítására, szakmai kompetenciáik fejlesztésére, az érdekérvényesítő képesség fejlesztésére
- a gyakornokokkal való együttműködésre, reflektivitásra, team és csoport munkára
- szakmaközi team-ben, hálózatban dolgozni, az intézmények és szervezetek közötti kommunikáció és a szociális, a közösségi, a civil csoportok együttműködésének fejlesztésére: együttműködni különböző szakmabeli szakemberekkel, szervezetekkel, önkormányzati, civil, vállalati és közösségi képviselőkkel, vezetőkkel
- önmaguk terepgyakorlat vezetői képességeinek, vágyainak, határainak felismerésére mindezekkel modelleket nyújtani a gyakornokoknak.

Személyes értékek:

- kíváncsiság, érdeklődés, kezdeményezés, nyílt, hiteles kommunikáció, pozitív beállítódás, pro-aktivitás, kreativitás
- empátia, tolerancia a helyi közösségek és a szociális szolgáltatások sokszínűsége iránt
- érzékenység a gyakornokok sokféleségével kapcsolatban
- elköteleződés és felelősségvállalás a társadalmi, szociális és közösségi kérdések és problémák (társadalmi egyenlőtlenségek, kirekesztődés, társadalmi integráció, emberi jogok stb.) és a gyakornokok szakmai fejlesztése tekintetében
- nyitottság más szakemberek, gyakornokok véleményének megismerésére, befogadására, a problémák kezelésére, a konfliktusok megoldásában, a fejlesztő folyamatok megvalósításában érdekkiegyenlítő megoldásokra törekvés

- pluralisztikus-, holisztikus-, interprofesszionális- és rendszerszemlélet
- a terepgyakorlat vezetői (tereptanári) önreflexióra, megújulásra, önfejlesztésre való képesség.

A terepgyakorlat-vezetői képesítéssel rendelkezők alkalmazhatók bármely szociális és közösségi munkát folytató intézményben, szervezetben ilyen irányú tevékenységben.

8. A szakképzettség szempontjából *meghatározó ismeretkörök és a főbb ismeretkörökhöz rendelt kreditértékek*

- *Szociális munka és közösségi ismeretek:* 18–26 kredit
  Társadalom- és szociálpolitikai, jogi, szociális munka, közösségfejlesztés, társadalmi felelősségvállalás ismeretei, helyük a szociális és közösségi képzésben.
- *Gyakorlatvezetéssel kapcsolatos ismeretek és képességek:* 14–22 kredit
  Alkalmazott pszichológiai, mentálhigiéniai, pedagógiai és andragógiai ismeretek, terepgyakorlat-vezetői képességfejlesztés: kommunikációs, tanulás-irányítási, együttműködési, konfliktuskezelési, képzési programok és gyakorlat tervezése, szervezése.
- *Terepgyakorlat-vezetői mesterség:* 11–19 kredit
  Információk és tapasztalatok gyűjtése, rendszerezése a terepgyakorlatokról és a terepgyakorlat-vezetési tevékenységről; gyakorlatvezetési terv készítése, kivitelezése és elemzése, szociális és közösségi képzésben részt vevő gyakornokok körében megtartott terepgyakorlat-vezetési foglalkozások és azok multidimenzionális elemzése.

9. *A szakdolgozat:* 5 kredit

Elhelyezkedési lehetőségek

A képesítéssel rendelkezők alkalmazhatók bármely szociális és közösségi munkát folytató intézményekben, szervezetekben terepgyakorlat vezetői tevékenységben:

- helyi, települési szociális és közösségi fejlesztő programokban, projektekben, így: helyi társadalmat fejlesztő, településrendezési, oktatási, foglalkoztatási, rendvédelmi, egészségügyi, szociálpolitikai, jóléti programok megtervezésében, kivitelezésében, pályázatkészítő, forrásteremtő programokban
- helyi közösségek intézményeiben, önkormányzatoknál, civil szervezetekben, települési szövetségekben, vidékfejlesztési programok menedzsmentjében

1. táblázat

Tantárgyi struktúra, óra- és vizsgaterv

1. félév

Tantárgy	Kontakt óra/tréning	Terepgyakorlat	Követelmény	Kredit	Tantárgyfelelős oktató
Társadalom és szociálpolitika időszerű kérdései	10		v	4	Peisser-Puli Edit
Emberi és szociális jogok	10		v	4	Dr. Egresi Katalin
Szociális munka irányzatok, modellek	10		v	5	Dr. Budai István
Terepgyakorlat vezetési képességek	20		f	5	Kóbor Krisztina
Közösségek megismerése	10		f	5	Dr. Kozma Judit
Terepgyakorlat-vezetői mesterség I.		40	f	5	Azizi Judit és mentorok
Összesen	60	40	3v 3f	28	

2. félév

Terepgyakorlat – tanulásirányítási folyamat	10		f	5	Dr. Budai István
Társadalmi felelősségvállalás	10		v	4	Dr. Nárai Márta
Terepgyakorlat tervezés, szervezés	10		f	4	Azizi Judit
Terepgyakorlat vezető és kapcsolatrendszere	10		v	4	Dr. Tóth Edit
Terepgyakorlat-vezetői mesterség II.		60	f	10	Azizi Judit és mentorok
Záródolgozat				5	témavezetők
Összesen	40	60	2v 3f	32	
Teljes kurzus	100	100	5v 6f	60	

Forrás: Széchenyi István Egyetem Szociális Munka Tanszék.

Értékelési és ellenőrzési módszerek, eljárások

Az elméleti tantárgyak vizsgával zárulnak. A gyakorlatok értékelése az évközi munka és teljesítmény alapján: folyamatos, ötfokozatú skálán. A komplex elmélet-gyakorlati tantárgyaknál a gyakorlati feladatokat egyénileg és/vagy team keretben végzik a hallgatók. A tanulmányokat záró-dolgozat készítése és a záróvizsga zárja le.

A záródolgozat követelményei: A záródolgozat egy–másfél ív (40–50 ezer karakter) terjedelmű önálló munka, amely egy, a terepgyakorlat adott témakörének elméleti háttere

alapján egy, a terepgyakorlat vezetői munka fejlesztésére szolgáló koncepció/terv kidolgozása, vagy egy ilyen terv másodelemzése. A dolgozatnak tükröznie kell készítője szakirodalmi tájékozottságát, módszertani jártasságát, valamint az elméleti és gyakorlati ismeretek integrálásának képességét. Elkészítéséhez a témavezető ad segítséget.

A záróvizsga: A záróvizsgára bocsátás feltételei:

– az összes tanulmányi feladat teljesítése, a 60 kredit megszerzésének bizonyítása

– a záródolgozat témavezetője által elfogadott dolgozat benyújtása

A záróvizsga részei:

– a záródolgozat megvédése

– a záródolgozat témájával összefüggő, a szaktárgyi tételsorból a bizottság által választott kérdés(ek) kifejtése.

A záróvizsga eredményének kiszámítási módja: A záróvizsga eredménye a megszerzett két érdemjegy átlaga, egész számra kerekítve.

A tantárgyak annotációi

Tantárgy neve: ***Társadalom- és szociálpolitika időszerű kérdései***	Kreditszáma: 4
A tanóra típusa: szeminárium	
A számonkérés módja: vizsga	
A tantárgy tantervi helye: 1. félév	
Tantárgy funkciója és leírása: A stúdium alapvető célja az időszerű társadalmi változásokra adott társadalompolitikai válaszok, valamint az egyes társadalompolitikák és a szociálpolitika egymásra hatásának vizsgálata. Gyakorlatvezetői munkát végző szakemberek számára napi kihívás saját szakterületük és a tágabb ellátórendszer működésének monitorozása és reflexiója, amellyel munkájuk tartalmát alakítani tudják a változó szükségletekhez. A tantárgy funkciója a hiteles terepgyakorlat vezetői identitás fejlesztése, a naprakész és átfogó, összefüggéseket látó és láttató szakmai gondolkodás fontosságának elsajátítása, a gyakornokok számára attitűdben, tevékenységekben is megnyilvánuló tereptanári minta, mint szocializációs közeg megteremtése. A tematika a legjelentősebb társadalom- és szociálpolitikai események interaktív, nem-formális tanulást biztosító feldolgozására összpontosít: - az alkotmányos jogok megváltozása, hatásuk a társadalom- és szociálpoltikára - a családpolitika átalakuló értékrendszere nyomán megjelenő régi és új célcsoportok - a lakás-lakhatás kérdésének társadalmi és szociálpolitikai válaszai - oktatáspolitika és az oktatásban való részvétel szociális összefüggései - a foglalkoztatás rendszerének időszerű problematikája és a változatlan, illetve átfogalmazott megoldási kísérletek - a regionalitás, a lokalitás, a tér szerepe az ellátórendszer működésében: hozzáférés, egyenlőtlenségek és csökkentésük lehetőségei, a szociálpolitika kistérségi és települési szintje	

- szociális szolgáltatástervezés- és szervezés kihívásai a társadalmi problémák és szociálpolitikai szükségletek koherenciájában
- önkormányzatiság-közigazgatás, önkormányzati társulások vagy járások, jóléti pluralizmus kérdései
- az egészség és betegség szociális vetületei a társadalomban és a szociálpolitikában
- a szociális- és gyermekvédelmi törvénykezés tervezett változásainak következményei a pénzbeli és természetbeni ellátások, a szolgáltatások és intézményes ellátások vonatkozásában
- az átalakuló ellátórendszerhez alkalmazkodó és/vagy szükségletorientált gyakorlatvezetési szemlélet, stb.

A stúdium szervesen kapcsolódik az Emberi és szociális jogok, valamint a Szociális munka irányzatok, modellek tantárgyakhoz, amennyiben ezek meghatározó alapjai vagy éppen következményei a folyton változó társadalmat szükségletekben megfogalmazó szociálpolitikának, és a benne dolgozó szakemberek munkájának.

Fejlesztendő kompetenciák:

A tantárgy funkciójából adódik, hogy a gyakorlatvezetői tevékenység tanulása közben a következő kompetenciák kialakítása és fejlesztése a meghatározó:

- ok-okozati összefüggésekben való gondolkodás
- integráció a képzés előtt és a képzésben tanult ismeretekkel
- az időszerű-centrikus gondolkodás és változáskövetés képessége
- konstruktív kritikai értelmezés, megfogalmazás és megoldásközpontú attitűd
- reflektivitás, önreflektivitás, és a reflexiók tudatosításának és gyakorlatban való felhasználásának tudatos beépítése a gyakorlatvezetői munkába
- a társadalompolitika és szociálpolitika ellátórendszerre gyakorolt hatásainak feedback-je a saját szakmai tevékenységre
- ezek beépítése a tereptanári attitűdbe és főként szakmai identitás-alakításba, fejlesztésbe
- mindezek gyakornokoknak való átadása, konkrét tanulási helyzetekben.

Irodalom:

Magyarország Alaptörvénye (2011. április 25.). – *Magyar Közlöny*. 43.

Krémer B. (2009) *Bevezetés a szociálpolitikába*. Napvilág Kiadó. 245–296, 320–371. o.

Van Parijs, P. (2010) Alapjövedelem: egy egyszerű és erőteljes gondolat a huszonegyedik század számára. – *Esély.* 5.

Virág T.–Zolnay J. (2010) Csapdába került önkormányzatok, csapdában tartott szegények – közfoglalkoztatottság a Csereháton. – *Esély.* 2.

Baji P.–Gulácsi L. (2010) „Beteg önrész" – a lakosság fizetési hajlandósága az egészségügyi szolgáltatásokért. – *Esély.* 4.

Szalai J. (2010) A szabadságtalanság bővülő körei. Az iskolai szegregáció társadalmi „értelméről". – *Esély.* 3.

Blaskó Zs. (2010) Meddig maradjon otthon az anya? – a gyermekfejlődés szempontjai. Kutatási tapasztalatok és társadalompolitikai következtetések. – *Esély.* 3.

Messing V.–Molnár E. (2011) Válaszok a pénztelenségre: szegény cigány és nem cigány családok megélhetési stratégiái. – *Esély.* 1.

Tanulmány a közpolitikában a társadalmi befogadással és szociális védelemmel kapcsolatos szempontok érvényesítésének eszközeként alkalmazott társadalmi hatáselemzésről az EU tagállamaiban. Vezetői összefoglaló. (2011) – *Esély.* 1.

Rechnitzer J. (2010) Területi politika és vidékpolitika – együtt és külön. – Glatz F. (szerk.) *Sikeres vidéki térségek*. MTA Történettudományi Intézet – MTA Társadalomkutató Központ, Budapest. 17–32. o.

Peisser-Puli E. (2010) Sikerek a szociális szolgáltatásszervezésben egy nyugat-dunántúli kistérségi együttműködésben. – Glatz F. (szerk.) *Sikeres vidéki térségek*. MTA Történettudományi Intézet – MTA Társadalomkutató Központ, Budapest. 133–151. o.

Peisser-Puli E. (2011) Finanszírozással irányított szociális szolgáltatásszervezés a Nyugat-dunántúli régió hátrányos helyzetű kistérségeiben. Tézis-tervezet. Tanszéki honlap.

Tantárgy felelőse: Peisser-Puli Edit egyetemi adjunktus

Tantárgy oktatásába bevont oktató(k): Dr. Kozma Judit szociálpolitikus

Tantárgy neve: ***Emberi és szociális jogok***	Kreditszáma: 4

A tanóra típusa: előadás

A számonkérés módja: vizsga

A tantárgy tantervi helye (hányadik félév): 1

Tantárgy funkciója és leírása:

Az emberi és szociális jogoknak a hazai és a nemzetközi jogalkotásban - jogalkalmazásban a II. világháború utáni időszakban való erőteljes megjelenése azt mutatja, hogy a szociális problémák kezelésének létezik egy nem elhanyagolható jogi kontextusa. Mint második generációs jog a szociális jogok az egyes országok, illetve az Európai Unió jogalkotásában töltenek be meghatározó szerepet. A tantárgy különösen nagy figyelmet kíván szentelni ezen jogok kibontakozásának a 20. század során, összevetve az első és harmadik generációs jogok természetével. Külön elemzi az Európai Gazdasági Közösség, az Európai Közösség és az Európai Unió jogalkotását. Ezen túlmenően az Európai Bíróság meghatározó jogeseteit, illetve az angolszász, a német és skandináv modell szociálpolitikájának fő jellemvonásait mutatja be.

A szociális jogok szociális problémák megoldásában játszott szerepe több területen jelenik meg: a munkavállalás, az oktatás, alap- és szakképzés, a szociális biztonság és társadalombiztosítási ellátások, a szociális védelem és a lakáspolitika.

A szociális jog természetének bemutatásán túl a tantárgy elemzi a hátrányos megkülönböztetés tilalmát és az egyenlő bánásmód elvének követelményét Ezeknek a fogalmaknak az elemzésével rávilágít az esélyegyenlőség paradigmájának dilemmájára, a negatív és pozitív diszkrimináció kérdéseire. E tekintetben az Európai Unión belül az egyes tagállamok között nem kis különbség mutatható ki. Közös vonás azonban, hogy az Unió az esélyegyenlőség témáját kiemelten kezeli, „alanyi csoportjai" „alanyi körei" pedig: a nők, a fiatalkorúak, a fogyatékkal élők, az idősek és a migránsok. A tantárgy célja ezeknek a csoportoknak bemutatása a munkavállalás az oktatás és a szociális védelem területén.

Fejlesztendő kompetenciák:

A tantárgy célja, hogy a hallgatók a komparatív elemző képesség fejlesztésével képesek legyenek a szociális problémák felismerésére és azok több szempontú értékelésére, majd kezelésére. A kurzus

elsősorban az Európai Unió szemszögéből azon ismeretek elsajátíttatására törekszik, hogy a hallgatók vessék össze az uniós és a hazai joganyagot, elemezzék a jogszabályokat, mert a jövőbeli szociális problémák jogi megoldásainak kidolgozására, illetve alkalmazására is képessé kell válniuk. Mindezt a bemutatott jogesetek elemzése segíti elő, különös tekintettel az ún. nehéz jogi esetekre. A jogalkalmazás bemutatásán túl ugyanakkor nem elhanyagolható az adott szociális probléma társadalmi kontextusba állítása, társadalmi jellegének értékelése.

Irodalom:

Gyulavári T. (2000) *Európai szociális jogok*. Osiris Kiadó, Budapest.
Halmai G.–Tóth G.A. (2003) *Ember jogok.* Osiris, Budapest.
Ferge Zs. (2010) *Gyerekesélyek Magyarországon*. MTA, Budapest.
Ferge Zs.(2010) *Társadalmi áramlatok és egyéni szerepek*. Napvilág, Budapest.
Várnagy E.–Papp M. (2003) *Az Európai Unió joga.* KKSZ-KERSZÖV, Budapest.
CD jogtár – a hazai jogszabályokra vonatkozva.
Az Európai Unió intézményeinek jogalkotása és dokumentumai: rendeletek, irányelvek, határozatok, jelentések, ajánlások, tájékoztatók stb., www.europa.eu.int/europadirect

Tantárgy felelőse:
Dr. Egresi Katalin egyetemi docens

Tantárgy oktatásába bevont oktató(k): –

Tantárgy neve: ***Szociális munka irányzatok, modellek***	Kreditszáma: 5

A tanóra típusa: szeminárium

A számonkérés módja: vizsga

A tantárgy tantervi helye (hányadik félév): 1

Tantárgy funkciója és leírása:

A stúdium áttekintést nyújt korunk kihívásairól: globalizáció, individualizáció, munkaerőpiac átalakulása, regionalizáció, idősödő társadalmak stb; a változó szociális szükségletekről és a szociális (közösségi) munka válaszairól. Tájékoztatást ad a külföldi és a hazai szociális munka fejlődésének trendjeiről, a polgári demokráciákban kialakult szociális munkában használható szellemiségek, irányzatok és modellek előnyeiről, lehetőségeiről, a gyakorlati tapasztalatok integrációjáról, a hazai modernizációs kísérletekről (minőségbiztosítás, szakmai szabályok, etika). A stúdium szándéka a leendő terepgyakorlat vezető szakértelmének fejlesztése, hozzájárulás a szociális probléma és az arra adható társadalmi, közösségi és intézményes válaszok, továbbá a szociális szakma tágabb dimenzióinak, az interprofesszionális szellemiség megértéséhez, egy elméleti keret nyújtása a gyakorlatorientált szakmáról.

Fejlesztendő kompetenciák:

A fenti tartalmak feldolgozásával az összefüggésekben való gondolkodásra, a szociális munka változásainak követésére, értelmezésére, kritikai analízisére, reflexiójára, a szakanyagok, irányzatok és modellek alkalmazására való felkészítés, a szakmai elkötelezettség és a terepgyakorlat vezetői identitás mélyítése.

Irodalom:

A szociális munka természete és a szociális munka-tudás' – oktatási segédanyag. http://uni.sze.hu tanszéki oldalon.

A szociális munkás-képzés globális alapelvei. (2006) http://uni.sze.hu tanszéki oldalon.

Asquith, S.–Clark, C.–Waterhouse, L. (2008) A szociális munkások szerepe a 21. században. – *Kapocs.* 35. Április. 10–31. o.

Budai I. (2009) Az interprofesszionális együttműködés – mint a fejlesztés egyik lehetősége – és a szociális munka. – *Esély.* 5. 83–114. o.

Johnsson, E.–Svensson, K. (2005) A szociális munka elmélete – Gondolatok az intervenció felfogásáról és magyarázatáról. http://uni.sze.hu tanszéki oldalon.

Karuza, J.–Sevon, M.A.–Rabinowitz, V.C.–Brickman, P. (1982) 'Attribution of responsibility by helpers and recipients.' – Wills, T.A. (ed.) *Basic Processes in Helping Relationships.* Academic Press, New York.

Katz K. (2009) A szociális munka kultúrái. – *Esély.* 6. 108–120. o.

Kelemen G. (2006) Reflektív gondolkodás a szociális munkában. – *Esély.* 1. 89–92. o.

Kozma J. (2207) A szociális szolgáltatások modernizációjának kérdései a szociális munka nézőpontjából. – *Kapocs.* Különszám. 4–19. o.

Krémer B. (2008) A szociális szolgáltatások modernizációja – közpolitikai trendek, elvek, irányok. – *Kapocs.* Évzáró szám. 18–29. o.

Lorenz, W. (2008) A szociális munka és az új társadalmi rend: a szolidaritást gyengítő neoliberalizmus elutasítása. – *Esély.* 1. 91–101. o.

Németh L. (2006) Kedves Szociális Szakma! – *Háló.* Január.

Parton, N.–O'Byrne, P. (2006) Mi a konstruktív szociális munka? – *Esély.* 1. 44–66. o.

Pataki É. (2008) A kontroll és segítő funkció a szociális munkában, A kötelezett kliensekkel való munka elméleti és gyakorlati kérdései. http://uni.sze.hu tanszéki oldalon.

Somorjai I. (szerk.) (2001) *Amivel még nem számolunk… Interprofesszionális együttműködés és szociális munka.* Széchenyi István Főiskola–Kávé Kiadó, Győr–Budapest.

Tew, J. (2009) A hatalom és a hatalom nélküliség értelmezése. – Katz K.–Bányai E. (szerk.) *Kortárs szociálismunka-elméletek, tereptanítás, szupervízió.* Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület – ELTE TáTK Szociális Munka és Szociálpolitikai Tanszéke, Budapest. 133–158. o.

Varsányi E. (2007) Tartalmak és formák egysége a szociális munkában. – *Esély.* 3. 67–83. o.

Tantárgy felelőse:
Dr. Budai István főiskolai tanár

Tantárgy oktatásába bevont oktató(k): –

Tantárgy neve: ***Terepgyakorlat vezetési képességek***	Kreditszáma: 5
A tanóra típusa: tréning	
A számonkérés módja: folyamatos	
A tantárgy tantervi helye: 1. félév	

Tantárgy funkciója és leírása:

A tréning célja a főbb terepgyakorlat-vezetési kompetenciák és képességek (kommunikáció, együttműködés, konfliktuskezelés, tanulás-irányítás, tervezés és szervezés) kialakítása és fejlesztése, a saját szakemberi szerep körüljárása, illetve a szakemberből terepgyakorlat vezetői lépcsőfok átlépésének segítése. Egyben előkészíti a következő félév során feldolgozásra kerülő Tereptanár és kapcsolatrendszere, valamint a Terepgyakorlat-tanulásirányítási folyamat és a Terepgyakorlat vezetői-mesterség I-II. című tantárgyakat.

A gyakorlatok, szituációk által feldolgozásra kerülő főbb témakörök:

Saját kommunikációs, együttműködési, vezetési és konfliktuskezelési képesség felismerése, értékelése, erősségek és gyengeségek tudatosítása.

Saját szakemberi mivolt értelmezése – erősségek, gyengeségek, lehetőségek és veszélyek.

Szakemberből terepgyakorlat reflektív módon vezető mester – különbségek és hasonlóságok.

Elvárások a terepgyakorlat során a gyakornok, az egyetem és önmaga felé.

Konfliktusok és megoldási módjaik (időhiány, hiányzások, nem megfelelő feladat-teljesítések, érdektelenség, képesség-hiány, konfliktus a munkahellyel, stb.)

A terepgyakorlatok monitorozásával, értékelésével kapcsolatos kérdések.

Fejlesztendő kompetenciák:

A szociális és közösségi munkás képzés terepgyakorlatainak tervezése, megszervezése, lebonyolítása, monitorozása és értékelése, a terepgyakorlatok tapasztalatainak rendszerbe szervezése, rendszerszemléletű terepgyakorlat szervezése és vezetése, a gyakornokok motiválása, a szakmai identitásuk alakítása, együttműködés, reflektivitás, terepgyakorlat vezetői képességek, vágyak, határok felismerése, konfliktuskezelés, vezetés és irányítás, önreflexió, önértékelés.

Irodalom:

Peel, M. (1999) *Kommunikációs készségünk fejlesztése.* Budapest.

Roetbuck, C. (2000) *Hatékony kommunikáció.* Scolar, Budapest.

Göncz K. és társai (1998) *Konfliktus-kezelés civil szervezetek számára*. Partners Hungary.

Kocsis E. (szerk.) (2001) *Tereptanári munkatankönyv.* NCSSZI, Budapest.

Lovas Zs.–Herczog M. (1999) *Mediáció avagy a fájdalommentes konfliktuskezelés*. Múzsák Kiadó, Budapest.

Zuschlag, B.–Thielke, W. (2009) *Mindennapjaink konfliktushelyzetei*. Medicina Kiadó, Budapest.

Tantárgy felelőse: Kóbor Krisztina egyetemi tanársegéd

Tantárgy oktatásába bevont oktató(k): –

Tantárgy neve: ***Közösségek megismerése*** Kreditszáma: 5

A tanóra típusa: szeminárium

A számonkérés módja: folyamatos

A tantárgy tantervi helye (hányadik félév): 1.

Tantárgy funkciója és leírása:

A tantárgy funkciója: A hallgatók konkrét feladatokon keresztül megismerik a közösségek formáit és megismerési módszereit.

Témák:

– A közösségek formái és sajátosságaik: helyi közösségek (szomszédságok) és közösségi szerveződések
– A helyi közösségek strukturálódása:
  - földrajzi elhelyezkedés és térbeli elrendeződés
  - demográfiai jellemzők
  - a helyi társadalom centruma és perifériája: gazdasági kapcsolatok, hatalmi tagozódás
  - társas támogató rendszerek
  - a helyi intézmények és igénybe vevőik
  - politikai tagolódás
  - a helyi kultúra és értékrend
– Társadalmi csoportok szerveződései
  - közös érdekek és célok
  - a tagság sajátosságai és tagozódása
  - tevékenységrendszer és hozzáférés
  - csoportkultúra
– A közösség megismerésének módszerei:
  - megfigyelés
  - tapasztalatok és a helyi emlékezet történetei
  - statisztikai adatok értelmezése
  - dokumentumelemzés
  - interjú
  - esettanulmány

A kurzus a hallgatók szakmai-foglalkozási hátterének és tanulási szükségleteinek feltárásával kezdődik, majd feladatokon keresztül ismerkednek a kvalitatív feltárási módszerekkel. A kurzus a bevezető, a tárgyat és a munkamódokat bemutató, valamint a hallgatók tanulási szükségleteit feltáró alkalom után a hallgató saját gyakorlati területének az egyes közösség-megismerési módokat alkalmazó feltárásával folytatódik. Az egyes munkákat még a következő kontaktalkalom előtt elküldik a tantárgy oktatójának, aki személyes visszajelzést ad, illetve kiválasztja azt a két-három munkát, amelyeknek bemutatását kéri a szemináriumi alkalmon a közös megvitatás kiindulópontjaként.

Fejlesztendő kompetenciák**:**

Értékek és attitűdök:
- közösségi elköteleződés, felelősségvállalás
- a másság tisztelete, tanulási lehetőségként való értelmezése
- az azonosságok és különbözőségek elválasztása
- a saját és a másik értékrendjének azonosítása, helyzethez kapcsolása, megértése és pozitív értékelése

Ismeretek:
- különböző értelmezési keretek felismerése, kategóriarendszerek azonosítása

- társadalmi struktúra alapfogalmai
- kvalitatív adatfelvétel módszerei

Készségek:

- kvalitatív adatok értelmezése
- reflexió megfigyelésekre és tapasztalatokra
- egy-egy téma leírása, bemutatása, álláspont formálása és bemutatása

Irodalom:

Budai I.– Nárai M. (szerk.) (2011) *Közösségi munka – társadalmi bevonás – integráció*. Szöveggyűjtemény. Széchenyi István Egyetem, Győr. http://www.tamop544c.pli.sze.hu.

Kozma J.–Csoba J.–Czibere I. (2004) *Helyi társadalmak, kirekesztettség és szociális ellátások*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. http://uni.sze.hu tanszéki oldalon.

Kozma J. és mts. (2010) *Nyomorgó családok és szociális szolgáltatások*. SZMI, Budapest. http://uni.sze.hu tanszéki oldalon.

Csoba J. (2009) „Akarnak-e dolgozni a munkanélküliek? A munkanélküliek munkavállalói képessége és munkavállalási hajlandósága. – *Esély*. 5. 3–19. o.

Virág T. (2005) Az etnikai szegregáció változatai. – Baranyi B. (szerk.) *Roma szegregációs folyamatok a csereháti és dél-baranyai kistérségekben.* Gondolat – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest. 84–132. o. http://www.mtaki.hu/docs/roma_szegregacios_folyamatok/roma_szegregacios_folyamatok_virag_tunde_az_etnikai_szegregacio_valtozatai_k.pdf

Tantárgy felelőse:
Dr. Kozma Judit szociálpolitikus

Tantárgy oktatásába bevont oktató(k): dr. Nárai Márta egyetemi docens

Tantárgy neve: ***Terepgyakorlat-vezetői mesterség I.***	Kreditszáma: 5

A tanóra típusa: terepen folyó gyakorlat

A számonkérés módja: folyamatos

A tantárgy tantervi helye: 1. félév

Tantárgy funkciója és leírása:

Az önálló gyakorlatvezetés tervezése: terepgyakorlati program terv, vezérfonal készítése, saját időtérkép készítése. Információk és tapasztalatok gyűjtése a terepen folyó különböző formájú (Laikus, esetmunka, csoportmunka, intenzív gyakorlat stb.) képzésekről, a terepgyakorlat vezetői tevékenységről. A tevékenységéről készített tanulmányok, feljegyzések, dokumentumok és az elvégzett tereptanári tevékenység, a gátló és segítő tényezők feldolgozása, elemzése, a pedagógiai, andragógiai ismeretek gyakorlati alkalmazásával.

Fejlesztendő kompetenciák:

A gyakorlat lehetőséget ad a terepgyakorlat vezetői szerep gyakorlatban történő kipróbálására. A tereptanár, mint szociális, közösségi szakember, és mint tanár kettős szerepének ötvözésére.

A tereptanár–diák szituáció „mester – tanítvány” szintre emelésének képessége.

Irodalom:

Budai I. (szerk.) (2011) *Terepgyakorlatok könyve*. Széchenyi István Egyetem – EESZI, Győr.
Budai I.–Somorjai I.–Varsányi E. (szerk.) (2008) Képzésmódszertani kézikönyv a közösségi szociális munka tereptanárai számára. Széchenyi István Egyetem – Győr. http://uni.sze.hu tanszéki oldalon.
Kocsis E. (szerk.) (2009) *Terepgyakorlati vademecum*. PTE Illyés Gyula Főiskolai Kar – Iskolaszövetség, Szekszárd–Budapest.
Somorjai I. (szerk.) (2001) *Kézikönyv a szociális munka gyakorlatához*. Szociális Szakmai Szövetség, Budapest.
Wilson, S. (1981) *Terepgyakorlati kézikönyv*. (Fordította: Szentmiklósi T., 1994) kézirat.

Tantárgy felelőse: Azizi Judit terepkoordinátor

Tantárgy oktatásába bevont oktató(k): Csiba Erzsébet, Várnai Viktória mentorok

Tantárgy neve: ***Terepgyakorlat – tanulásirányítási folyamat***	Kreditszáma: 5

A tanóra típusa: szeminárium

A számonkérés módja: folyamatos

A tantárgy tantervi helye: 2. félév

Tantárgy funkciója és leírása:

A stúdium feldolgozza a szociális és közösségi munkás-képzés terepeken folyó gyakorlatainak legfontosabb kérdéseit; az ott folyó gyakornoki tanulási folyamatot, annak szakmai (szociális és közösségi munka), pedagógiai, andragógiai és pszichológiai aspektusait, a terepgyakorlat vezetők (tereptanárok) tanulásirányításban betöltött szerepét, a gyakornokokkal való foglalkozás elméleti, metodikai és gyakorlati kérdéseit. Így a gyakornok beilleszkedését, a gyakornoki feladatok kiválasztását, a szakmai team munkát, a folyamatos támogatást, monitorozást és értékelést, a gyakornokokkal való együttdolgozás jó példáit, problémáit, nehézségeit és alternatív megoldásokat.

Fejlesztendő kompetenciák:

A terepgyakorlat vezetői kompetenciák és szemlélet alakítása, fejlesztése, különös tekintettel a gyakornokok elfogadására, a gyakornokokkal folytatott partneri együttműködésre, a mester-tanítványi viszony alakítására, a gyakornoki tanulási folyamat indirekt támogatására, a gyakornokok folyamatos ellenőrzésére és értékelésére, a tevékenység során előadódó konfliktusok és problémák kezelésére.

Irodalom:

A szociális munkás-képzés globális alapelvei – Global Standards for Social Work Education and Training (2006) Magyarországi Szociális Szakembereket Képző Iskolák és Oktatók Egyesülete (Iskolaszövetség), Budapest.
Budai I. (szerk.) (2011) *Terepgyakorlatok könyve*. Széchenyi István Egyetem – EESZI, Győr.

Borbély S.–Göncz K.–Ohly É.–Pik K.–Szilvási L. (1996) Szociálismunkás-képzés az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. – Tausz K.–Várnai Gy. (szerk.) *Rejtőzködő jelen*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest. 13–40. o.
Budai I. (2006 és 2007) Megközelítések a szociálismunkás-képzés fejlesztéséhez I.,II.,III. – *Esély*. 2006/6, 94–114. o., 2007/1. 84–109. o., 2007/2. 62–88. o.
Budai I.–Somorjai I.–Varsányi E. (szerk.) (2008) *Képzésmódszertani kézikönyv a közösségi szociális munka tereptanárai számára*. Széchenyi István Egyetem, Győr. http://uni.sze.hu tanszéki oldal.
Budai I. (2010) Húsz év után – önkritikusan...avagy mit tesz a szociálismunkás-képzés a szakmai identitás alakításában. – *Esély*. 4. 51–82. o.
Budai I.–Kozma J. (2011) A kompetencia-alapú közösségi munkás-képzés elé (a TÁMOP 5.4.4. C Útitársak projekt honlapján: http://www.tamop544c.pli.sze.hu.
Kocsis E. (szerk.) (2009) *Terepgyakorlati vademecum.* PTE Illyés Gyula Főiskolai Kar – Iskolaszövetség, Szekszárd-Budapest.
Kozma J. (1998) A szociális munkás szakmai és egyéni fejlődése. – Kozma J. (szerk.) *Kézikönyv a szociális munkásoknak*. Szociális Szakmai Szövetség, Budapest.
Ohly É. (1992) Vezérfonal az ELTE szociálismunkás-képzés 1992. évi őszi terepgyakorlatához. – *Esély*. 5. 76–94. o.
Pataki É. (2002) Reflexiók a terepen folyó szociális esetmunkához az esetmegbeszélések tapasztalatai alapján. – *Esély*. 5. 45–56. o.
Tóth E. (2006) Hogyan fejleszt a képzés? Szakmai szocializáció, oktatásirányítás, metodika. – Albert J. (szerk.) *Esélyek a szociális képzések megújulására*. Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola – Iskolaszövetség, Veszprém–Budapest. 65–82. o.
Wilson, S. (1981) *Terepgyakorlati kézikönyv*. (fordította: Szentmiklósi Tamás, 1994) (kézirat).
Woods, R. (1990) A szociális munka gyakorlatának oktatása. – *Esély*. 5. 44–52. o.

Tantárgy felelőse: Dr. Budai István PhD. főiskolai tanár

Tantárgy oktatásába bevont oktató(k): –

Tantárgy neve: ***Társadalmi felelősségvállalás***	Kreditszáma: 4

A tanóra típusa: előadás és szeminárim

A számonkérés módja: vizsga

A tantárgy tantervi helye: 2. félév

Tantárgy funkciója és leírása

A tárgy célja a társadalmi felelősségvállalás elméleti és gyakorlati főbb összefüggéseinek feldolgozása, a különböző részvételi, szerepvállalási eszközöknek, technikáknak a megismertetése, illetve annak bemutatása, hogy milyen hatások befolyásolják az egyes társadalmi szereplők (egyének, civil szervezetek, gazdasági szereplők, önkormányzatok, egyéb intézmények) ez irányú aktivitását, illetve lehetőségeit.

Feldolgozásra kerülő főbb témakörök:

- Civil társadalom fogalmának értelmezése, komponensei
- Politikai / társadalmi nyilvánosság alakulása

- Társadalmi felelősségvállalás értelmezése, állampolgári felelősség
- Önkéntesség, önkéntes tevékenység
- Társadalmi részvétel; közösségi részvétel, passzív és aktív részvételi formák megismerése
- Szociális gazdaság, szociális szövetkezetek
- Társadalmi részvétel, társadalmi felelősségvállalás lehetőségét befolyásoló tényezők, előfeltételek
- A társadalmi felelősségvállalás, szerepvállalás hazai és nemzetközi példáinak megismerése – best practice-ok

Fejlesztendő kompetenciák:

A tantárgy lehetőséget ad a szemléletformálásra, célja
a közösségi elköteleződés és
a felelősségvállalás kialakítása;
a közösségi problémamegoldás,
a demokratikus részvétel igényének felébresztése;
a közösségi/társadalmi részvétel passzív és aktív formáinak, technikáinak elsajátítása.

Irodalom:

Anheier, H.K.–Glasius, M.–Kaldor, M. (szerk.) (2004) *Globális civil társadalom 1*. Typotex Elektronikus Kiadó Kft., Budapest.

Budai I.–Nárai M. (szerk.) (2011) *Közösségi munka – társadalmi bevonás – integráció*. Szöveggyűjtemény. Széchenyi István Egyetem, Győr. http://www.tamop544c.pli.sze.hu.

Czike K.–Kuti É. (2006) *Önkéntesség, jótékonyság, társadalmi integráció*. Nonprofit Kutatócsoport és Önkéntes Központ Alapítvány, Budapest.

Habermas, J. (1993) *A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása*. Századvég–Gondolat, Budapest.

Horváth M.T. (2002) Civil szerveződések szerepe a közszolgáltatásokban. – *Helyi közszolgáltatások szervezése.* Dialog Campus Kiadó, Budapest–Pécs. 157–175.

Kákai L. (2004) *Önkormányzunk értetek, de nélkületek! Pártok és civil szervezetek a helyi társadalmakban*. Századvég Kiadó, Budapest.

Pataki Gy.(2007) Bölcs „laikusok" – Társadalmi részvétei technikák a demokrácia szolgálatában. – *Civil Szemle*. 3. 144–156. o.

Pósfay P. (2008) Együtt tervezve a közös jövőt… Esettanulmány. – *Parola*. 2. 3–7.

Tantárgy felelőse: Dr. Nárai Márta egyetemi docens

Tantárgy oktatásába bevont oktató(k): Dr. Tóbiás László egyetemi docens

Tantárgy neve: ***Terepgyakorlat tervezés, szervezés***	Kreditszáma: 4

A tanóra típusa: szeminárium

A számonkérés módja: folyamatos

A tantárgy tantervi helye: 2. félév

Tantárgy funkciója és leírása:

A kurzus résztvevői megismerkednek a szociális és közösségi munkás képzésben folyó

terepgyakorlat tervezés és szervezés metodikájával, gyakorlati stúdiumonkénti sajátosságaival, dokumentációjával a képzőintézmény–terepintézmény, a képzőintézmény–tereptanár, a terepintézmény–gyakornok, a tereptanár–gyakornok viszonylatokban.

Adott képzési forma gyakorlatainak tervezése, a gyakornoki tevékenység szempontrendszere, az intézményi háttér jelentősége és problémái, a gyakorlat értékelésének szempontrendszere.

Egy kiválasztott intézmény, szervezet vagy közösség felmérése: milyen gyakorlati tevékenység kivitelezéséhez biztosít lehetőséget.

Fejlesztendő kompetenciák**:**

A terepgyakorlat vezetői kompetenciák és szemlélet alakítása, fejlesztése, különös tekintettel a gyakornokok elfogadására, a gyakornokokkal folytatott partneri együttműködésre, a mester–tanítványi viszony alakítására, a gyakornoki tanulási folyamat indirekt támogatására, a gyakornokok folyamatos ellenőrzésére és értékelésére, a tevékenység során előadódó konfliktusok és problémák kezelésére.

Irodalom:

Borbély S.–Göncz K.–Ohly É.–Pik K.–Szilvási L. (1996) Szociálismunkás-képzés az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. – Tausz K.–Várnai Gy. (szerk.) *Rejtőzködő jelen*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest. 13–40. o.

Budai I.–Somorjai I.–Varsányi E. (szerk.) (2008) *Képzésmódszertani kézikönyv a közösségi szociális munka tereptanárai számára*. Széchenyi István Egyetem, Győr.

Budai I.–Kozma J. (2011) A kompetencia-alapú közösségi munkás-képzés elé. http://www.tamop544c.pli.sze.hu.

Kocsis E. (szerk.) (2009) *Terepgyakorlati vademecum.* PTE Illyés Gyula Főiskolai Kar – Iskolaszövetség, Szekszárd–Budapest.

Ohly É. (1992) Vezérfonal az ELTE szociálismunkás-képzés 1992. évi őszi terepgyakorlatához. – *Esély.* 5. 76–94. o.

Wilson, S. (1981) *Terepgyakorlati kézikönyv*. (fordította: Szentmiklósi T. 1994) (kézirat).

Woods, R. (1990) A szociális munka gyakorlatának oktatása. – *Esély.* 5. 44–52. o.

Tantárgy felelőse: Azizi Zouheirné terepkoordinátor

Tantárgy oktatásába bevont oktató(k): –

Tantárgy neve: ***Terepgyakorlat vezető és kapcsolatrendszere***	Kreditszáma: 4

A tanóra típusa: szeminárim

A számonkérés módja: vizsga

A tantárgy tantervi helye: 2. félév

Tantárgy funkciója és leírása:

A tantárgy célja a tereptanári kapcsolatrendszer áttekintése, megértése pszichológiai, mentálhigiénés, andragógiai szempontból. A szerepviszonyok leírásával, a szerepkonfliktusok elemzésével párhuzamosan néhány súlyponti téma bemutatása és értelmezése, amely a tereptanári kapcsolatrendszer működtetésének alapját képezi: a vezetés, a felelősség, a hatalom, a versengés, a tudatos „belső”

kommunikáció, a stressz kezelés, a kiégés megelőzésének egyes kérdései. A tereptanár alapvető kapcsolati rendszere:

Tereptanár – gyakornok
Tereptanár – terepkoordinátor/ szemináriumvezetők
Tereptanár – munkahelyi felettes
Tereptanár – munkahelyi kollégák
Tereptanár – kliensek – közösség tagjai, képviselői

Fejlesztendő kompetenciák:

A stúdium a tereptanár önreflexióra való képességét facilitálja, önismeretét fejleszti, vezetői képességhez való viszonyát tisztázza, elősegíti a hatalommal, a versengéssel kapcsolatos attitűdjeinek megértését. Képessé válik a gyakornokok eredményesebb motiválására, a terepgyakorlatok tapasztalatainak rendszerbe szervezésére.

Irodalom:

Bogo, M.–Vayda, E. (2009) Az elmélet és a gyakorlat integrációja. – Bányai E. (szerk.) *Kortárs szociálismunka-elméletek, tereptanítás, szupervízió.* Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület – ELTE TáTk Szociálpolitikai Tanszék, Budapest. 177–205. o.

Burgess, R.C. (2009) Az „érzelmi intelligencia" egyéni és szervezeti tanulását kiemelő modell. – Budai I.–Somorjai I.–Varsányi E. (szerk.) *Képzésmódszertani kézikönyv a közösségi szociális munka tereptanárai számára*. Széchenyi István Egyetem, Győr. http://uni.sze.hu tanszéki oldalon.

Fekete J. (1991) A segítőfoglalkozás kockázatai. – *Psychiatria Hungarica.* 1. 17–29. o.

Fülöp M. (2001) A versengés szerepe. – *Új Pedagógiai Szemle.* 11. 3–17. o.

Kahn, E.M. (2009) Párhuzamos folyamatok a munkában és a szupervízióban. – Bányai E. (szerk.) *Kortárs szociálismunka-elméletek, tereptanítás, szupervízió.* Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület – ELTE TáTk Szociálpolitikai Tanszék, Budapest. 159–177. o.

Tew J. (2009) A hatalom és a hatalom nélküliség értelmezése. – Bányai E. (szerk.) *Kortárs szociálismunka-elméletek, tereptanítás, szupervízió*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület – ELTE TáTk Szociálpolitikai Tanszék, Budapest. 133–159. o.

Ajánlott:

Baliley, R. (1989) *Stresszkezelési gyakorlatok*. Human Telex Kft.

Berne, E. (1999) *Emberi játszmák.* Háttér Kiadó, Budapest.

Berne, E. (2008) *Sorskönyv*. Háttér Kiadó, Budapest.

Csíkszentmihályi M. (2008) *Kreativitás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Eörsi M.–Ábrahám Z. (szerk.) (én.) *Pereskedni rossz! Mediáció: a szelíd konfliktuskezelés.* Minerva Kiadó, Budapest.

Strasser, F.–Randolph, P. (2008) *MEDIÁCIÓ – A konfliktusmegoldás lélektani aspektusai*. Nyitott Könyvműhely.

Dobák M. (1996) *Szervezeti formák és vezetés*. KJK, Budapest.

Luban-Plaza–Dickhaut (szerk.) (1986) *A Bálint csoportok gyakorlati kérdései*. Medicína, Budapest.

Oláh A. (2005) *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény.* Trefort Kiadó, Budapest.

Tantárgy felelőse: Dr. Tóth Edit főiskolai docens

Tantárgy oktatásába bevont oktató(k): –

Tantárgy neve: ***Terepgyakorlat-vezetői mesterség II.***	Kreditszáma: 10
A tanóra típusa: terepen folyó gyakorlat	
A számonkérés módja: folyamatos	
A tantárgy tantervi helye: 2. félév	
Tantárgy funkciója és leírása: A Terepgyakorlat-vezetői mesterség I-re építve az önálló gyakorlatvezetés tervezése: terepgyakorlati program terv, vezérfonal, saját időtérkép készítése. Információk és tapasztalatok gyűjtése a terepen folyó különböző formájú (Laikus, esetmunka, csoportmunka, intenzív gyakorlat stb.) képzésekről, a terepgyakorlat vezetői tevékenységéről. A tevékenységéről készített tanulmányok, feljegyzések, dokumentumok és az elvégzett tereptanári tevékenység, a gátló és segítő tényezők feldolgozása, elemzése, a pedagógiai, andragógiai ismeretek gyakorlati alkalmazásával.	
Fejlesztendő kompetenciák: A gyakorlat lehetőséget ad a terepgyakorlat vezetői szerep gyakorlatban történő kipróbálására. A tereptanár, mint szociális, közösségi szakember, és mint tanár kettős szerepének ötvözésére. A tereptanár–diák szituáció „mester – tanítvány” szintre emelésének képessége.	
Irodalom: Budai I. (szerk.) (2011) *Terepgyakorlatok könyve*. Széchenyi István Egyetem – EESZI, Győr. Budai I.–Somorjai I.–Varsányi E. (szerk.) (2008) *Képzésmódszertani kézikönyv a közösségi szociális munka tereptanárai számára.* Széchenyi István Egyetem, Győr. http://uni.sze.hu tanszéki oldalon. Kocsis E. (szerk.) (2009) *Terepgyakorlati vademecum*. PTE Illyés Gyula Főiskolai Kar – Iskolaszövetség Szekszárd–Budapest. Somorjai I. (szerk.) (2001) *Kézikönyv a szociális munka gyakorlatához*. Szociális Szakmai Szövetség, Budapest. Wilson, S. (1981) *Terepgyakorlati kézikönyv*. (Fordította: Szentmiklósi T., 1994) kézirat.	
Tantárgy felelőse: Azizi Judit terepkoordinátor	
Tantárgy oktatásába bevont oktató(k): Csiba Erzsébet, Várnai Viktória mentorok	

A KÖTET SZERZŐI ÉS SZERKESZTŐI

Azizi Judit terepkoordinátor, Széchenyi István Egyetem, Szociális Munka Tanszék, Győr

Budai István főiskolai tanár, szakvezető, Széchenyi István Egyetem, Szociális Munka Tanszék, Győr

Csillag Attila családgondozó, tereptanár, Szt. Cirill és Method Alapítvány Gyermekek és Családok Átmeneti Otthona, Győr

Horváth-Linberg Judit pszichológus

Lovászy Bernadett családgondozó, tereptanár, Gyermekjóléti Központ, Győr

Lőrincz Norbert tereptanár, Utcai Segítők Egyesülete, Tatabánya

Nemoda Katalin tereptanár, Családsegítő Szolgálat, Győr

Peisser-Puli Edit egyetemi adjunktus, Széchenyi István Egyetem, Szociális Munka Tanszék, Győr

Polgár Tiborné tereptanár, Hajléktalanokat Segítő Szolgálat, Győr

Ráczné Németh Teodóra igazgatóhelyettes, Egyesített Egészségügyi és Szociális Intézmény, Győr

Sági Gabriella mentálhigiénés és szociális munkatárs, tereptanár, Egyesített Egészségügyi és Szociális Intézmény, Győr