

Göncz Kinga Az emberi kapcsolatok technikusai?

(Gondolatok az amerikai szociális munkás képzéssel kapcsolatban)

Amerikai tanulmányutam alatt mindvégig arra a kérdésre kerestem a választ, hogyan történik a jövőendő szociális munkás hallgatók kiválasztása, majd szakmai identitásuk alakítása, személyiség- és készségfejlesztésük a képzés ideje alatt. Érdekelt, hogy az egyetemi oktatók hogyan kísérik ill. hogyan segítik elő azt az érési-tanulási folyamatot, amelyben a fiatal felnőttkor identitás-alakulásával párhuzamosan a szakmai identitás is kialakul.

Noha a magyarországi felsőoktatási rendszer sokban különbözik az amerikaitól, és jelentősen különböző a társadalmi háttér is, mégis érdemes áttekinteni az amerikai képzésnek ezt az oldalát és az ezzel kapcsolatos fő dilemmákat.

A témát azért tartom fontosnak, mert a szociális munkás szakmában – ahogy az orvos, tanári, pszichológiai pályákon is – a munka tárgya az ember, a fő munkaeszköz pedig a szociális munkás személyisége. A kiválasztás, képzés és értékelés tehát nem vonatkozhat kizárólag az elméleti ismeretekre.

A kiválasztás

Az amerikai felsőoktatási rendszerben a BSW fokozat (bachelor of social work) körülbelül a mi főiskolai szintű szociális munkás képzésünknek felel meg, a master fokozat (MSW) pedig az egyetemi szintnek. A BSW képzés azonban csak két év, igaz, ez két alapozó évre épül. E két alapozó év alatt a hallgató különböző humán tárgyakat (modern amerikai történelem, etika, kommunikációelmélet, angol, néprajz, filozófia, zenetörténet), biológiát, fizikát, matematikát, közgazdasági, szociológiai, magatartástudományi alapismereteket tanul, és akár többször is módosíthatja a második két évre

vonatkozó pályaválasztását. Tehát még az egyenesen középiskolából főiskolára került hallgatónak is csak két év múlva kell döntenie. A hallgatók többsége azonban nem ilyen fiatal, hanem hosszabb-rövidebb szakmai gyakorlat után tanul tovább: így egyfajta önkiválasztás is működik. Az MSW képzésre szinte kizárólag szakmai gyakorlat után jelentkeznek a hallgatók: a nappali tagozaton több mint 50%-uk 30 év feletti, a részidős képzésben pedig 65%-uk.

Ennek megfelelően a kiválasztás kérdése is másként vetődik fel az idősebb hallgatók esetében, akikről okkal feltételezhető, hogy kialakultabb önismerettel, adekvát szakmai motivációval jelentkeznek. Náluk a felvételhez két személy ajánlása szükséges, az ajánlónak nyilatkoznia kell a jelölt ismereteiről, motivációjáról, emocionális stabilitásáról és érettségéről, ítéloképességéről, kommunikációs és kapcsolatteremtő-készségéről, továbbá várható fejlődéséről. Mindezeket egy – az alkalmatlantól a kiválóig terjedő – skálán értékeli. Ehhez mellékel a jelölt egy önéletrajzot, amelyben azokról az élettörténeti eseményekről is beszámol, amelyek szakmaválasztásához vezettek (egy homoszexuális hallgató pl. nyíltan vállalta szexuális orientációját, mint ebben meghatározó szerepet játszó tényezőt). Személyes felvételi beszélgetésre – a magas költség- és ráfordítás-igény miatt – csak akkor kerül sor, ha ez a fentiek alapján szükségesnek látszik.

A kiválasztás alapvető dilemmája egyszerű: az iskolák egzisztenciális érdeke azt diktálná, hogy minél több hallgatót vegyenek fel; a szakmával és a jövőendő kliensekkel szemben érzett szigorú felelősség a válogatást indokolja. Az Egyesült Államokban az iskolák versenyeznek a hallgatókért, és nem a hallgatók az egyetemi helyekért, ahogyan Magyarországon. (E dilemma szempontjából mi tehát egyelőre előnyösebb helyzetben vagyunk.)

Kedvezőbbek azok a hagyományaink is, amelyeknek megfelelően a felvételt személyes beszélgetés előzi meg. Sokkal kevésbé működik viszont az önszelekció, mivel magasabb az érettségi után közvetlenül, szak-

mai tapasztalat nélkül jelentkező fiatalok jelentkezési aránya, és egyelőre csak néhány helyen adott a két alapozó előkészítő év utáni szakmaválasztás lehetősége.

Még egy alapvető különbség, amely befolyásolja a jelentkezők összetételét: mennyire ismerik Magyarországon illetőleg Amerikában a szociális munkás szakmát. Amerikában a leendő hallgatók többé-kevésbé tudják, mire vállalkoznak, milyen karrier-lehetőségeik lesznek ezzel a végzettséggel. Nálunk, ma, a jelentkező hallgatók légtüres térben mozognak, csak hiedelmekre és feltételezésekre támaszkodhatnak.

Skill-fejlesztés kontra személyiség-fejlesztés

Morales és Sheafar (1977) szerint a szociális munka oktatása az alábbi hármastól áll:

ismeretek ————— értékek

skillek

A modern, technicizált amerikai társadalomban a skill-fejlesztésen nagy hangsúly van: tankönyvek garmadája jelent meg ennek oktatásáról.

Annyi bizonyos, a skill-fejlesztés elősegíti a kompetencia kialakulását, lehetővé teszi, hogy a hallgató elemeire bontva gyakorolja a szociális munka bonyolult folyamatát, az interakcionális skilleket, az analitikus skilleket (szervezeti problémák feltárása) és a szisztémás skilleket (másodrendű források használata). Mindez a legnagyobb mértékben megfelel a nagyon pragmatikus amerikai gondolkodásnak és elvárásrendszernek, beleillik az oktatási rendszer – hasonlóan szerveződő – egészébe.

Sok szó esik azonban e szemlélet és módszer korlátairól, a skillek fogalmának tisztázatlanságáról, és arról a veszélyről, hogy a skillek oktatása a *hogyan*-ra összpontosít a *miért* helyett.

Mindenesetre, a korai idők személyiség-fejlesztés központú oktatása után (amely a pszichoterápiás-pszichoanalitikus képzés modelljét követte) az inga átlendült a másik oldalra. A hallgatók személyiségi jogait tiszteletben tartják, és hangsúlyozzák, hogy ami a skilleken túlmegy, az a hallgató magánügye, nem érinti az oktatást.

Ez a felfogás maximálisan figyelembe veszi a hallgató érdekét és jogait, kevésbé védi azonban a jövőendő kliensét. Ideológiájául az a felfogás szolgál, hogy az egyetem a hallgatóval szerződik, az egyetemi szolgáltatás

vásárlója a hallgató, tehát az ő érdeke az elsődleges.

A dilemma (vagy konfliktus) feloldásának másik módja a hallgatók terápiába küldése. Ez esetben az egyetem csak a terápia végeredményét értékeli kielégítőnek vagy nem kielégítőnek.

A tereptanári szupervízió

Mindaz, ami a laboratóriumi skill-fejlesztésnél megkerülhető, az a terepgyakorlatokon már nem hárfítható el. A hallgató itt kerül szembe „élesben” a kliensekkel történő találkozás érzelmileg megmozgató szituációjával.

A terep kiválasztásánál fontos szerepe van a terep-koordinátornak, aki – minthogy jól tudja, az adott terep milyen fajta „igénybevétellel” teszi próbára a hallgató „teherbírást” – tanácsot tud adni, ki hova menjen, hova ne. A problémás esetekben menthetetlenül újra szóba kerülnek azok az élet-történeti események, amelyek segítik vagy gátolják a hallgató működését egy adott terepen.

A terep-koordinátor csak a terepkiválasztást segíti, és a tereptanár-hallgató kapcsolat szupervíziós felügyeletét látja el. A továbbiakban a tereptanár az, aki a hallgató szociális munkássá válásának folyamatát a legközelebből látja, kíséri, segíti.

A tereptanári szupervízió három modelljét különböztetik meg:

1. *A tanítvány-modell.* A cselekvéses tanulás modellje lényegében a szociális munka kezdeti idejéből származik, amikor nagyrészt önkéntesek dolgoztak. A szupervízor úgy adta át tudását, mint mester a tanítványnak. A tanítvány jelen volt az interjúk készítésénél, végigasszisztálta az órákat, végignézte a videofelvételeket.

2. *A fejlődési modell (growth model).* Középpontjában az emberi viselkedés megértése és az egyedi esetkezelés (casework) folyamatának megtanulása áll. Ahhoz, hogy valaki a kliens fejlődésében hinni tudjon, át kell élnie saját pszichés fejlődését. Ebben a modellben a szupervízor szerepe a terapeutaé.

3. *A szerep-rendszer modell.* A szerep-modell hidat képez a pszichológiai és szociológiai megközelítés között. Szupervízor és hallgató között itt egyenlőbb a viszony, mint az előző modellekben. A tereptanár kompetenciája fontos a hallgató elégedettsége szempontjából. A kommunikáció ál-

landó kölcsönös visszajelzést követel meg; a kommunikációért vállalt felelősség megoszlik a tereptanár és a hallgató között. A szerepelvárás folyamatok viták során alakul ki. (A szupervízornak olyan mértékben kell figyelnie a hallgató érzelmi reakcióira, hogy azok ne akadályozzák a tanulást, mivel a hallgatók erős pozitív és negatív érzéseket élnek át a kliensekkel kapcsolatban.)

Wijnberg és Schwartz (1977) szerint a tereptanárnak a következőkben kell segítenie a hallgatót:

a) abban, hogy szubjektív reakciói normalizálódjanak;

b) elő kell készítenie a hallgatót bizonyos várható érzelmi reakciókra;

c) meg kell tanítnia a hallgatót arra, hogyan használja fel a különböző forrásokat (szupervízor, egyetemi tanszemélyzet, kollégák, személyes terápia stb.) arra, hogy érzelmi reakciói a kliens javát szolgálják – de legalábbis ne ártsanak neki. (Az érzelmi reakciók igen értékesek lehetnek a kliens problémájának megértése szempontjából.)

A terepgyakorlat fázisainak áttekintése segíti ezeket a funkcióknak a gyakorlatba történő átültetését. Grossman, Levine-Jordano és Shearer (1991) szerint ezek a fázisok a következők:

1. Találkozás és tájékozódás: a tereptanárnak fel kell tárnia a hallgató erősségeit és sérülékeny oldalait, foglalkoznia kell a hallgató előzetes asszociációival, amelyek a terepre vonatkoznak. Fel kell építeniük azt a teherbíró kapcsolatot, amely elbírja majd a kölcsönös visszajelzéseket.

2. Felmérés: a tereptanárnak fel kell mérnie a hallgató viszontáttételes sebezhetőségének mértékét. Mindezt úgy, hogy ne sértse a hallgató privátszféráját.

3. Tervezés: terepkoordinátornak, tereptanárnak és hallgatónak együttesen tanulási tervet kell készíteniük. Az sem jó, ha a hallgató kikerüli az őt érzelmileg érintő helyzeteket, de az sem szerencsés, ha extrém módon keresi azokat.

4. Megbeszélések arról, hogy a hallgató hogyan ismerje fel viszontáttételes reakcióit és hogyan kezelje őket.

5. Befejezés: a tereptanárnak segítenie kell a hallgatót a lezárási szakasz érzelmi reakcióinak feldolgozásában.

A szakmaválasztás motivációja és annak következményei

Akárcsak más segítő szakmák esetében, itt is nagy irodalma van a szakmaválasztás hátterében álló személyes okoknak.

Sokat emlegetett jelenség, hogy a parentifikált gyerekek (vagyis azok, akik gyerekkorukban „szüleik »szülei«” voltak) nagyobb gyakorisággal választanak segítő foglalkozást, mint mások. A korábbi pszichés traumák – ha kellően feldolgozzák és integrálják őket – komoly motivációt és empátiás készséget jelentenek.

Vigilante (1983) tapasztalata az volt, hogy a szociális munkás képzés során olyan narcisztikus karaktervonások kerülnek felszínre, amelyek a felvételi idején még nem észlelhetők. Arra a következtetésre jut, hogy különbséget kell tenni a *karakterológiai* én-közponitúság (amely például abban jut felszínre, hogy a hallgató a maga foglalkozási szerepét igen hangsúlyozottan úgy tekinti, mint másokat megmentő, gyógyító szerepet; filozófiáját nem képes megváltoztatni; hibáit mások számlájára írja; a szociális szolgáltatásokat homogén módon rossznak látja anélkül, hogy észlelné a dolgok komplexitását) és a *szituatív* én-közponitúság között. (Ez utóbbi azzal függ össze, hogy a szociális munkás hallgató új szociális szerepet tanul, átépülőben van az én-képe és identitása – ami egy időre pszichés egyensúly-vesztést jelenthet, hogy azután egy más minőségű egyensúly állhasson be.)

A fiatal hallgató és az idősebb hallgató

A fent említett krízis-helyzet elsősorban a fiatalabb hallgatóknál alakul ki, akik számára az egyetemi évek és a szakmai identitás alakulása egybeesik a késői kamaszkorral, fiatal felnőttkorral. Ekkor kell kialakítaniuk önállóságukat, befejezniük a szeparáció-individuáció folyamatát, leválniuk a szülői házról, megszilárdítaniuk én-identitásukat, kialakítaniuk intimitás-képességüket. A szociális munkás képzés során sorozatosan szembekerülnek mások olyan problémáival, amelyek megindítják saját szorongásaikat, felerősítik saját konfliktusait, ahelyett, hogy megoldani segítenének azokat. A tanároknak ezt a folyamatot kísérniük és segíteniük kell.

Az idősebb hallgatónál a tanárnak más a szerepe: amíg a fiatal hallgatót abban kell segítenie, hogy szociális munkássá váljék, az

idősebb hallgatót abban, hogy újra diák tudjon lenni. Támogatnia kell akkor, ha szerep-konfliktusba kerül családi szerepei és az egyetemi elvárások között. Az idősebb hallgatónak magasabb a motivációs szintje, de nehezebb számára az ön-reflexió és a hibásan rögzült viselkedésmódok korrekciója.

Az idősebb hallgatói többség kihívás a tereptanároknak is, hogy módosítsák oktatói módszereiket; ezek a hallgatók esetleg jobban tudnak együttműködni az egész teammel vagy egy azonos helyzetű kollégával, mint az egyéni szupervíziós kapcsolatban az autoritást képviselő tanárral.

A problémás hallgató és a tanárok „kapuőr” funkciója

Mindenféle szűrés és személyiségfejlesztés ellenére akad időnként olyan hallgató, aki alkalmatlannak látszik erre a szakmára. Márpedig az iskola nemcsak hallgatójéért felelős; felelősséggel tartozik a szakma minőségének, és a kliensek és a társadalom jóllétének is.

Hogyan oldható fel ez a korábban már említett dilemma?

Az amerikai tapasztalat az, hogy a képzésbe bekerült hallgatók 80-90%-a végez is. Tehát a felvétel után különösebb szűrés, rostálás már nincs. Kinek kell akkor indokolt esetben megállapítania az alkalmatlanságot, és milyen kritériumok alapján? Milyen jogi következményekkel? Ezek a kérdések Amerikában is nagy vitákat váltanak ki.

A BSW képzés voluntőr munkája és az MSW képzésbe jelentkezők előzetes szakmai tapasztalata és referenciái szűrőként működnek.

A terep-koordinátor azután helyezi ki terepre a hallgatót, hogy az kitöltött egy információs lapot szakmaválasztási motivációjáról, addigi tapasztalatairól, érdeklődéséről, erősségeiről és korlátairól. A koordinátornak lehetősége van valakit bizonyos ideig visszatartani a terepgyakorlattól, terápiába küldeni stb. Mégis előfordul, hogy kliensközébe kerül olyan hallgató, akinek viselkedése ártalmas (lehet) a kliensre nézve. Az ilyen esetekben működni kell a „kapuőr” (gatekeeper) funkciónak. Ugyanakkor nehéz azt biztosítani, hogy az eltanácsolás valóban a magas szakmai standardok védelmében, és ne a tanár személyes elfogultságának megfelelően történjen. Konkrét frott értékelés lehet csak az eltanácsolás alapja, és nem szubjektív érzések.

Olyan szakmai programban, mint a szociális munkás képzés, az előmenetel részei (Cobb és Jordan, 1989):

- a vizsgajegyek,
- az előadások látogatása, az azokon való részvétel minősége,
- az etikai magatartás,
- a kliensekkel való munkához szükséges pszichológiai jóllét állapota.

A „kapuőr” funkciónak egyértelmű kereken és elvárásokon kell alapulnia, és csak a problémák ismételt megfogalmazása után kerülhet sor eltanácsolásra. Először segíteni kell a hallgatót abban, hogy problémáit felismerje. Még ha nehéz is ez, a hallgatót akkor is be kell vonni a döntésbe.

A legkönnyebb azokat kiszűrni, akik éretlenek, illetve alacsonyak az intellektuális képességeik. Ennél nehezebb kiszűrni a narcisztikus karakterűeket, és a merev karakter-struktúrájú hallgatókat, akik nem képesek internalizálni a szociális munkás értékeket és skilleket.

Akiket a legnehezebb – még indokolt esetekben is – eltávolítani, azok a) a kiváló tanulók, akik motiváltak is, de a terepen elégtelenül működnek, és b) azok a hallgatók, akiknek eredményei az elméleti tárgyakban az alsó határon vannak, de gyakorlati képességeik jók, csakúgy, mint szociális ítéletalkotó képességük.

A „kapuőr” funkció érvényesítése ellen hat Amerikában többek között az utóbbi években tapasztalható gazdasági recesszió, amikor is az iskolák a túlélésért harcolnak.

Az eltanácsolásnak jogi vonatkozásai is vannak, amelyek iskolára és hallgatóra egyaránt vonatkoznak, de ezek tárgyalása már egy másik frás feladatra lenne.

Hartmann és Wills (1991) egy felmérésben úgy találta, hogy a terep-koordinátorok és a tereptanárok is szívesen elkerülik a kapuőri funkció gyakorlását, mivel az belső kétségeket ébreszt és a hallgatók agresszív reakcióinak szenvedő alanyává teszi a tanárt. A legtöbb tereptanár fontosnak tartaná ezt a funkciót, de többnyire nem kap támogatást a terep-koordinátortól.

Az egész probléma valamelyes odébbgörgetésének, és így látszattmegoldásnak látszik a *licenciátus* bevezetése. Az iskola elvégzése után s attól függetlenül kerül sor egy írásbeli tesztvizsgára, melynek sikeres letétele jogosít a „licensed social worker” címre. A kérdés az, vajon egy írásbeli vizsga megbízhatóbb képet ad-e a jelölt alkalmasságáról, mint az egyetem két éve a sok

személyes találkozással, szupervíziós helyzettel?

Irodalom

- Born, C.E.–Carroll, D.J.: „Ethics in admission”, *Journal of Social Work Education*. 1988/1.
- Cobb, N.H. – Jordan, C.: „Students with questionable values or threatening behavior: precedents and policy from discipline to dismissal”, *Journal of Social Work Education*. 1988/2.
- Davis, L.V.–Sherman, E.: „Intolerance of ambiguity and student performance in social work education”. *Journal of Social Work Education*. 1987/1.
- Grossman, B.–Levine-Jordano, N.–Shearer, P.: Working with Students' Emotional Reactions in the Field: An Educational Framework. In: Schneck, D. – Grossman, B. – Glassman U. (szerk.): *Field Education in Social Work*. Kendall-Hunt, 1991.
- Hartmann, C.–Wills, R.M.: The Gatekeeper Role in Social Work. A Survey. In: Schneck, D. – Grossman, B. – Glassman, U. (szerk.): *Field Education in Social Work*. Id. mű.
- Kiel, H.: „The concept of skills in social work education: a review of the literature”. *Contemporary Social Work Education*. 1982/1.
- Koerin, B.B.–Harrigan, M.P.–Reeves, J.W.: „Facilitating the transition from student to social worker: challenges of the younger student”. *Journal of Social Work Education*. 1990/2.
- Moore, L.S. – Urwin, C.A.: „Quality control in social work: the gatekeeping role in social work education”. *Journal of Teaching in Social Work*. 1990/4.
- Saari, C.: „The process of learning in clinical social work”. *Smith College Studies in Social Work*. 1989/1.
- Schachter, B.: „The younger social work student: personal developmental issues and the learning experience”. *Journal of Teaching in Social Work*. 1988/2.
- Vigilante, F.W.: „Students' narcissism and academic performance in social casework”. *Journal of Contemporary Social Work*. 1983/10.
- Wijnberg, M.H.–Schwartz, M.C.: „Models of student supervision: the apprentice, growth and role systems models”. *Journal of Education for Social Work*. 1977/3.

Talyigás Katalin Tereptanári képzés Amerikában

1991-ben nyolc olyan tanár, aki a szociális munkás képzésben vesz részt, lehetőséget kapott, hogy 2 illetve 4 hónapos C. I. P. ösztöndíjként megismerje az amerikai szociális munkás képzést.

A C. I. P. olyan amerikai szervezet, amely 1948-ban célul tűzte ki, hogy a világ minden tájáról Amerikába, ezen belül először Clevelandbe hívja a szociális szakembereket. Megismerteti velük az amerikai társadalom történetét, a demokratikus hagyományokat. A különböző szociális intézményekben végzett munkán keresztül is hozzásegíti a program résztvevőit, hogy fogalmi rendszerük bővüljön, s magukévá tegyék azt az értékrendet, amit a program kezdeményezői és mai örökösei egyaránt hirdettek: a szolidaritás és a tolerancia értékrendjét. Ez nem jelentette azt, hogy elhallgatták volna az amerikai demokrácia súlyos problémáit. Ottlétünk alatt megismertük a szakemberek válaszait ezekre a társadalmi kihívásokra is. Nyomasztó élményként éltük meg a Clevelandi szegénynegyedek létét, láttuk Amerika szerte az utcán csavargó gyerekeket, a kábítószer rabjait, hallottunk előadásokon a bűnözés kiterjedtségéről.

Megismertük a társadalombiztosítás hiányának következményeit, az időskori magatehetetlenséggel összefüggő gondokat, találkoztunk tömeges munkanélküliséggel, és kilátástalanságtól szenvedő feketékkel.

Mégis elsősorban a szabadság szellemiségének pozitívumairól bizonyosodtunk meg.

A Clevelandi (Ohio állam) *Case Western Reserve University* országosan elismert, független egyetem. A *Case Institute of Technology* (alapítva 1880-ban) és a *Western Reserve University* (alapítva 1826-ban) egyesülésével jött létre, 1967-ben. Az egyetemnek 8500 hallgatója van, többségük Ohio államból, de az Egyesült Államok mind az ötven állama képviselteti magát. Mintegy 85 országból csaknem 1000 külföldi hallgató is tanul itt.

Az egyetemen több mint 60 szakterületen folyik oktatás és kutatás. Hét tanszékét és volt hallgatóját tüntették ki Nobel-díjjal. Az alkalmazott társadalomtudományok

intézete, a *Mandel School of Applied Social Sciences* 1916-ban alakult meg a *Western Reserve University*-n, és ezen a szakterületen egyike volt azon intézeteknek, amelyek egyetemi keretek között kezdték meg működésüket. Az intézet alapító tagja a Szociális Munkásokat Képző Iskolák Amerikai Szövetségének (AASSW) és a Szociális Munkás Képzés Tanácsának (CSWE). Az intézet két éves alapképzésének végén a hallgatók a szociális adminisztráció *Maser of Science* (MSSA) fokozatát kapják, amelyet a Szociális Munkás Képzés Tanácsa hitelesít (akkreditál). Lehetőségük van a „filozófia doktora” (Ph. D.) fokozat megszerzésére is, és működik továbbképzési program is.

A Non-profit Szervezetek Mandel Központja a non-profit szervezetek irányításának, vezetésének és menedzselésének kérdéseivel, valamint a non-profit szektornak az amerikai társadalomban betöltött szerepével foglalkozik. A jogi fakultással is van közös programjuk. Az intézet adja ki az Alkalmazott Társadalomtudományok Folyóiratát (*Journal of Applied Social Sciences*), amely a humán szolgáltatások területének szaklapja. Az Intézet elsődleges céljai közé tartozik, hogy a hallgatóknak magas szintű szociális munkás képzést biztosítson, hozzájáruljon a szakma fejlődéséhez, és fejlessze a hallgatók vezetői készségét. Az Intézet képzési programjai arra az elvre alapoznak, hogy az emberek életminősége nagy mértékben függ környezetükkel való kapcsolataiktól. A programok az egyéni élethelyzetekre, az emberek gazdasági, szociális és pszichológiai jólétére összpontosítanak, valamint olyan környezet kiépítésére, amely támogatja és megtartja az emberi tapasztalatokat. A közösségi önszolgáltató csoportok támogatásával, szociális és jogi érdekvédelemmel és közvetlen szolgáltatások nyújtásával a kisebbségek, a szegények és a jogfosztottak megerősítését tűzi ki célul.

A képzés a szakmai elkötelezettség elvére épül, amely olyan alapvető értékeken nyugszik, mint az emberi szabadság, méltóság, valamint az egyéni rendelkezés jogának tiszteletben tartása. A Master's fokozatot nyújtó képzésben részt vevő hallgatók az egyénnel, családdal, közösségi csoportokkal való közvetlen foglalkozásra, és/vagy szociális tervezésre, közösségfejlesztésre, és/vagy a humán szolgáltatások adminisztrációs vagy vezetői feladataira készülnek fel.

A hallgatók emellett valamely speciális szakterület tudásanyagát is elsajátítják. Az

Intézet arra törekszik, hogy megtartsa vezetői szerepét mind a szakmában, mind pedig a helyi, regionális, országos és nemzetközi közösségekben. Munkatársai aktívan részt vesznek a szakmai problémák megoldásában, és olyan programokat dolgoznak ki, amelyek a gyakorlat szükségleteire felelnek.

A tervezésben és a fejlesztésben szorosan együttműködik a szociális intézetekkel és a közösségekkel.

Mi magunk a tőlünk telhető legtöbb munkával vállalkoztunk arra, hogy a magyar képzés gondolatkörét megismertessük az amerikai kollégákkal, s kidolgozzuk a magyar viszonyokra építhető képzési programot.

Az is modell értékű volt, ahogyan tanítottak minket, foglalkoztak velünk, a C.W.R.U. tanárai felkészültek a magyar oktatást segítő speciális témákból és érdeklődéssel kísérték a magyar kollégák beszámolóját.

Abban is egyetértettünk, hogy az e társadalmat megosztó tényezők ellen elsősorban makroszinten kell küzdeni, megfelelő törvénykezéssel, a gazdaságot is befolyásoló eszközöket. A szociális piacgazdaság dilemma rendszerét, a szociális feszültség csökkentésének lehetőségeit is közösen gondoltuk végig. Az „önhibás” szemlélet mind az amerikai, mind a magyar, mind pedig a C. I. P. csoportnak (37 országból jöttek a szociális munkások erre a programra) egyaránt elfogadhatatlan.

Eközben azt is naponta érzékeljük, hogy Amerikában is rendkívül nehéz küzdeni az előítéletes szemlélet ellen.

Míndez azt jelezte, hogy ebben az oktatási rendszerben nincsenek merev válaszfalak elmélet és gyakorlat között.

A Mandel School mintát nyújtott számunkra a gyakorlat szervezésében, az intellektuális és emocionális készségek egyenrangú kezelésében.

A tanároknak van közülük a mindennapokhoz, a szociális problémák napi tevékenységük, alkotó munkájuk része. Ha nem kutatók, akkor aktívan részt vesznek szolgáltatásaikkal Cleveland politikai életében, alapítványok, önkormányzatok működésében. Így a gyakorlat egyben forrása is elméleti tevékenységüknek: tapasztalataikat, következtetéseiket rendszeresen közlik és az oktatásban felhasználják. Így politikai tényezővé válik az iskola, megméretetik a gyakorlatban is, nemcsak a képzés minőség-

gén keresztül hat, bár kétségkívül ez a legfontosabb mérték: hogy ti. hányan választják az iskolát. Az iskola jelen van a városi döntésekben, s feltétlenül jelen van az USA tudományos közéletében, amelynek hatása kisugárzik a mindennapokra.

Közvetlen feladatomban a gyakorlati oktatás megfigyelése volt, az abban való részvétel lehetőségével együtt. Az amerikai képzés egyik erőssége és pozitívuma a praktikumra való felkészítésben rejlik.

A hallgatók, akikkel Clevelandben találkoztam, a következő szisztéma alapján tanulják a szociálismunkás szakmát:

A Cleveland C.W.R.U.-n három év alapos után B.A. diplomát kapnak a hallgatók, ezután jelentkeznek a szociális munkás fakultásra, ahol Master Degree (M. A. fokozat) elnyerése érdekében további két évet tanulnak. Lényegében ez a szakképzési időszak. A hallgatók a képzés e két éve alatt három napot terepen töltenek, két napot az egyetemen. A terepen induló képzést még megelőzi egy nyolc hetes intenzív szociális munkás „labor” blokk, melyen az alapvető szakmai készségek kialakítását és elsajátítását célozzák meg.

A laborban mindenki részt vesz, aki szociális munkát tanul, függetlenül attól, hogy korábban már tanult, vagy dolgozott ezen a területen. Ugyanakkor az elméleti képzés is magas színvonalú, és megalapozza a gyakorlati képzést, illetve reflektál a gyakorlat rejtettebb mozzanataira is.

A gyakorlat rendkívül átgondolt és következetes rendszerben szerveződik, melyet érdemes a hazai oktatásban is meghonosítani.

A gyakorló helyek kiválasztása

A C.W.R.U. of Mandel Schoolban egy önálló egység, munkacsoport foglalkozik a gyakorlati képzéssel. Ez a munkacsoport felelős a terepek kiválasztásáért és az oktatásért. Két főállású oktató és 5 szakértő (félállású oktató) felelős a gyakorlati munka szervezéséért és az oktatás színvonaláért. A szakértők választják ki a gyakorló helyeket. Gyakorló intézmény csak olyan intézmény lehet, amelynek munkáját szakmai szempontból elismerik, s az intézmény a „gyakorló intézmény” címre pályázik.

Feltételek:

- az intézmény anyagi és tárgyi feltételei
- szakemberek működése
- az együttműködés garانتálása

- a hallgatók elhelyezésének, munkaviszonyának garانتálása

Az intézmény kiválasztását követően az egyetem és az intézmény munkatársai együtt megbeszélik és írásban rögzítik a gyakorlatra vonatkozó feladatokat.

Az alábbi példában is így történt:

Egy időseket ellátó egyházi intézmény gyakorló helynek jelentkezett az 1992-es tanévre. Az intézmény igazgatója a megadott időpontban fogadta a tanszék szakértőjét, akivel megbeszélték az egyetem támasztotta követelményeket és az időszíthon nyújtotta tanulási lehetőségeket. Ezután a munkatársak közül kiválasztották a gyakorlatvezető tanárokat (ebben az intézetben 2 főt). A leendő tanárok benyújtották az egyetemnek az alkalmasságukat bizonyító M. A. diplomájukat, és kinyilvánították részvételi szándékukat a képzésben, vállalva a hallgatók irányítását az egyetem követelményeinek megfelelően. Vállalták az oktatással járó többletmunkát, a tereptanári fórumon, illetve a továbbképzésben.

Megkapták az egyetem gyakorlatára vonatkozó szerződési mintákat, terveket, írásos információkat. Megbeszélték, hogy mikor fogadják első találkozásra a hallgatókat, hogyan tartják a rendszeres kapcsolatot az egyetem megbízott szakértőjével (havi egyszeri találkozás, megadott tematika szerint). A jelentkezés és a kiválasztás tényét követően az egyetem tájékoztatta az intézményt arról, hogy 1992-ben a C.W.R.U. „gyakorlóhely” lesz.

A hallgató gyakorló helyének kijelölése

A hallgatók a tanévet megelőző szemeszterben már jelezték a gyakorlati képzésért felelős, főállású munkatársnál, ekkor előző tanulmányaikról és igényeikről adtak számot. A beszélgetés során messzemenően figyelembe vették a hallgatók adottságait, kéréseit, és előkészítették őket a következő szemeszter feladataira. Egy-egy ilyen beszélgetés másfél óráig is eltartott. Számomra a legmeglepőbb az volt, ahogy a hallgatók szándékait, eldzetes elhatározásait igyekeztek befolyásolni, illetve megváltoztatni ezen a megbeszélésen.

A hallgatók számos esetben inkább olyan terepre akartak menni, amit már ismertek, vagy ahol tanulmányaik alapján otthonosabbnak érezték magukat. (Ezt természetesen igénynek érezttem.) A gyakorlatért felelős

tanárok azonban a hallgató erősségeit is figyelembe véve (hiszen előzőleg is dolgoztak, tapasztaltak, felkészültek), a gyenge, korrigálandó pontjaikra is fehévták a figyelmet. Így a hallgatók a beszélgetés végére maguk fogalmazták meg annak a gyakorló helynek a kiválasztását, ahol valóban a legtöbbet tanulhatnak, s ez nem mindig esett egybe eredeti elképzeléseikkel. De elfogadták és megértették a változtatásokat.

Az első gyakorló helyen hetente 3 napot dolgoztak, az egy általános szolgáltatás körébe tartozó intézményi gyakorlat volt (önkormányzat, állami intézmény, szociális hivatal, közösségi ház stb.).

A második évben a szakszolgálatban olyan speciális ismereteket és gyakorlatot szerveznek a jelölteknek, ahol már felkészültebbnek, önállóbbaknak kellett lenniük.

A hallgatók a második gyakorlaton is hetente 3 napot töltöttek az intézményben: a felelős tereptanárokkal mindig egyeztetették a feladatokat, s fokozatosan önállósodtak.

Az első szemeszteren az intézmény helyének megismerése volt a „social welfare” szisztémában. (Dokumentumok megismerése, az intézmény céljának, feladatának, működésének megértése, elsajátítása, kik a kliensek, melyek a szolgáltatások körei stb.). Kötött terjedelmű írásbeli dolgozatot kellett készíteniük, amelyet a szemináriumon megvitattak. Feladatként kapták a kliens kör típusainak, szükségleteinek pontos leírását.

A tereptanítás a „tanulás gyakorlat által” (learning by doing) elv alapján működik. A képzés felelőssége, úgy felkészíteni a hallgatókat, hogy megfelelő tudással, biztos értékekkel rendelkezve, önálló praxisra is képessé váljanak.

A terepre épített tanulás és a gyakorlat integrált része a szociális munkás képzésnek, mely megfelelő lehetőséget nyújt az elmélet és a készségek integrálására. Itt már egyformán érdekelték a hallgatók, a képző intézmény, az elméleti tárgyak oktatói, a szociális intézmények és a kliensek. A tereptanár szerepe rendkívül jelentős, mert ő az, aki közvetlenül irányítja a hallgatók munkáját, s aki a hallgatók véleményét megismerve, visszacsatolhatja a megfigyeléseket az intézményhez. Csak az a diák lesz képes involválódni a gyakorlati munkában, akit a tereptanár rendkívüli figyelemmel kíséri, akinek folyamatosan értékeli a heti, napi tevékenységét, jelezve a fejlődés irányát, és újabb feladatokkal segítve azt.

A két gyakorlóhelyen egy-egy esettanulmány készült, amelyet vizsgabizottság előtt védenek meg a hallgatók. Az esettanulmányhoz dokumentumként fűzték a gyakorlattal kapcsolatos naplójukat, az esettel kapcsolatos dokumentációkat, a félév értékelését, véleményüket.

A vizsgán a tereptanár is részt vett, és konzulensként segítette a hallgatók munkáját.

Feladatok, célok az elsőéves gyakorlatban

Miután a hallgatóval megismertették az intézmény politikáját és működését, tájékoztatják az intézmény helyéről és szerepéről, őszintén feltárták a hallgatók előtt azokat az ellentmondásokat is, amik az igények és a lehetőségek között feszülnek. A kritikus hangvételű elemzés mindig összekapcsolódott az intézmény előtt álló, a következő években fontos feladatok körülhatárolásával.

Az elsőéves gyakorlatban fontos cél volt, a kliens helyzetének megértése, az interjú készítése. Fontos, hogy a hallgatók megtanulják rangsorolni a kliens valódi szükségleteit, és jól diagnosztizáljanak. A beavatkozás bizonyos eseteit is megtanulták már az első évben: a rövid és hosszú távú kliens kapcsolatok meghatározását, mindkét esetben a reális célok kitűzését, tervezését, a valóban végrehajtható tervek készítését. A kommunikációs készségfejlesztés során, láttam, hogy telefonszolgálatra tanították őket, ügyiratok készítését, hivatalos levelezés bonyolítását gyakoroltatták velük, a kliensek érdekeinek képviselését is kidolgozták (felkészülés tárgyalásokra, találkozókra) csoportos foglalkozásokon.

Nagy hatással voltak rám azok a diákok, akik a közösségi neighbourhood centerekben dolgoztak. A fehér diákok megértették a fekete kliensek súlyos problémáit, megértették társadalmi helyzetüket, megszervezték a centerhez tartozó gyerekek napközi ellátását, s mint információs szolgálatot teljesítők, részt vettek a centerhez tartozó pszichológiai tanácsadó szolgálat munkájában. Esténként programokat szerveztek fiatalok számára, családoknak segítettek otthonaik felépítésében, munka nélkül maradt embereknek az álláskeresésben. A tereptanárok ebben a centerben, de a többi intézményben is odaadással szolgálták a kliensek és a diákok ügyét.

A másodévesek Clevelandben már úgy

dolgoztak egy-egy szakterületen, hogy jártasságot, magasfokú készséget bizonyítottak a kapcsolatok kiépítésében és működtetésében.

A „mester” mellett a gyakorlatban önállóan is alkalmazták mindazt a tudást és készséget, amit az iskolában elsajátítottak. Ezek közül néhány: képessé váltak a problémák felismerésére és definiálására, a reális és célzott beavatkozás megfogalmazására, ha szükséges volt „a kliens ügyvédje” szerep betöltésére. Részt vettem üléseken, ahol láthatóan otthonosan mozogtak a tervezésben, hosszabb távú stratégiák kialakításában. Minden hallgató maga választotta meg a szakterülettel kapcsolatos ismeretek megszerzéséhez szükséges stúdiumokat.

Mindezzel együtt jelentős szemléletmódbeli különbségek is voltak a magyar és az amerikai tanítási rendszer között.

Akik a gyermekvédelem területén dolgoztak, más pszichológiai, pedagógiai, intézményfejlesztési tárgyakat vettek fel, mint akik az idősgondozásban töltötték a második gyakorlati évet (vagy annak egy részét). A vizsga a második évben is esettanulmány-

hoz kapcsolódott, de a szakterület ismeretét is magába foglalta az esettanulmány.

Egy-egy területen mélyebb ismeretekkel rendelkeztek a hallgatók, s ez valódi érdeklődésre épült. Ugyanakkor az esetmegbeszélések az intézményen belül, az évfolyam megbeszélése rendszeres időközönként az egyetemen az általános szociális munka ismeretek bővítését és elmélyítését segítették elő.

Befejezésül érdemes megemlíteni a tereptanárok fórumát, amely az elméleti képzést segíti. Rendszeres találkozóik, kiadványaik befolyásolják az elméleti oktatás kérdéskörét. Így mindig újabb és újabb gyakorlat igényelte kurzusok kaphatnak helyet az oktatásban. A tereptanárok fóruma jelentős szerepet játszik a gyakorlatvezető tanárok felkészítésében is. Évente 8-10 szemináriumot, workshopot tartanak, melyek credit értékűek, különböző fokozatok elnyeréséhez segítik a tanárokat. 1992-ben Clevelandben a C.W.R.U.-ról az ELTE Szociálpolitikai tanszékére jönnek dolgozni kollégák, jó lenne a párbeszéd folytatása a magyar szociális munkás képzés magas színvonalú oktatásának megvalósítása érdekében.

CONTENTS**Anthony B. Atkinson:**

The Social Safety Net

Hervé Le Bras:

Pension Age Limit and Biological Age of Life

Danny Pieters:

Introduction into the Social Security Law of the Member States
of the European Community

Antal Bóhm:

Local Societies in Depression Zones

Iván Kaszás:

Policy – Social Policy – Housing Policy...
but what will happen to rented flats?

Ágnes Diósi:

Doubts of Family Care for Gipsies

Katalin Lévai:

'Nothing has been Done in the Interest of Children' Interview
with the Researchers of the Center of Social Methodology

János Máté:

Childcare in Holland

Judit Kozma:

'The More I Worked at School the More I Respected
the Teachers' Interview with Josephine Joelson

Kinga Göncz:

Technicians of Human Relationship? Social Worker's
Education in the U. S.

Katalin Talyigás:

Field Teacher's Training in Amerika

English Summaries

ANTAL BÓHM:**LOCAL SOCIETIES IN DEPRESSION ZONES**

The author defines the depression zones as those traditional critical areas in Hungary where underdevelopment of infrastructure, bad economic prospects, cultural and intellectual marginalisation and unemployment come to the front from time to time. His analysis is mainly based on the difficulties of the new local governments coping with the increased burdens of depression zones under worsening economic situation. The author believes that local governments can not be expected to fulfil entrepreneurial functions because of shortage of their financial sources, but they are supposed to find out new means of supporting possible enterpreneurs in the region.

ÁGNES DIÓSI:**DOUBTS OF FAMILY CARE FOR GIPSIES**

The author elicits in her challenging article the tense connection between the gypsy and non-gypsy population and analyses the consequences of the traditional forceful assimilation policy pursued in Hungary. He points out the most disadvantageous situation of the gypsy population in the labour market and emphasizes that additional burdens, like spread of massive prejudices make life of the gipsies more difficult than that of 'ordinary' Hungarians.

E SZÁMUNK SZERZŐI

Anthony B. Atkinson – közgazdász,
London School of Economics

Bóhm Antal – szociológus,
MTA Politikatudományi Intézet

Diósi Ágnes – szellemi szabadfoglalkozású

Göncz Kinga – pszichiáter, ELTE Szociológiai és
Szociálpolitikai Intézet

Kaszás Iván – szociálpolitikus,
Magyarországi Szociáldemokrata Párt

Kozma Judit – szociológus,
Vitéz János Tanítóképző Főiskola

Hervé Le Bras – demográfus,
A párizsi Laboratoire de Démographie Historique igazgatója

Lévai Katalin – szociológus,
Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület

Máté János – jogász,
Pest Megyei Önkormányzat

Danny Pieters – jogász, egyetemi tanár,
Katholieke Universiteit Leuven

Talyigás Katalin – szociológus,
ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet
