
Pöcze Gábor

A személyiségfejlesztés szerepe a szociális szakemberképzésben

Habár kisebb-nagyobb bizonyossággal, de mi, akik szociális szakemberek képzésével foglalkozunk, mindannyian azt állítjuk, hogy munkánk eredményessége végső soron tanítványaink személyiségének függvénye. Bár igaz, hogy „vannak, akik tudják, s vannak, akik tanítják”, nem adjuk fel azt az igényünket, hogy tanítványaink szociálisan éretten, fejlett intellektussal és nyugodt érzelmekkel kerüljenek e pályára. A magyar „közoktatásipari” közgondolkodás amúgy is hajlik rá, hogy már a legkisebbek esetében is „nevelésről”, „harmonikus személyiségfejlesztésről”, „szociális érzékenyítésről” meditáljon. S ez így van rendjén: az iskola és a személyiségfejlesztés összekapcsolása egy lélektelen, „porosz” tömegoktatás kritikájaként fogalmazódott meg (legalább szavakban, pedagógiai füveskertünk talajában).

Megfigyelhető egyébként, hogy amilyen mértékben uniformizálódik és tömegesedik a 19. század kedélyesen patriarchális iskolázása, olyan ütemben és erővel jelenik meg a differenciált, személyes bánásmód követelése – a szakirodalomban. Vajon *ténylegesen* milyen mértékig vagyunk képesek befolyásolni diákjaink személyiségfejlődését? S ha képesek vagyunk, akkor el tudjuk-e fogadni és fogadtatni a szakma tanítása közben, hogy a szaktudás legalább egy része önmagunkra vonatkozó tudás, még pontosabban önnönmagunk „intenzív (belső) átélése”, nembeliségünk titkainak kifürkészése? S ha igen: nekünk, állítólagos „mestereknek”, s ugyanakkor tanügyipari közalkalmazottaknak, van-e közünk e tanítványaink bensőjében reményeink szerint zajló folyamathoz?

Előrebocsátom: nem tudom a választ a feltett kérdésekre. Csak azt tudom, hogy választ kell keresni, mert nehéz kérdések, s mert tanítványaink kérdései. Ha van, aki velem tart e rövid keresésben, kérem segítsen pontosabban kérdezni egy valamikori pontosabb válasz reményében.

Mit akarunk?

Fogalmazzunk bárhogy: egyszerűen szólva az a célunk, hogy normális, egészséges, gazdagon motivált, saját érzelmi háztartásukkal bánni képes, érett emberek kerüljenek segítő pályára. Nem célunk természetesen „problémátlan” emberek kiválogatása és felkészítése, mert tudjuk, hogy ilyen emberek nincsenek, vagy ha lennének is, mire pályára lépnek, lesz gondjuk bőven. Abban viszont bízunk és érdekeltek vagyunk, hogy problémáikat kezelni képes tanítványaink legyenek, sőt, segíteni szeretnénk abban, hogy megtanuljanak bánni nehézségeikkel. Józan hipotézis: ha ők maguk megtanulják, mit kezdjenek bajaikkal, talán tudnak majd segíteni klienseiknek is.

Buda Béla azzal indítja egyik figyelemre méltó tanulmányát, hogy a legborúlátóbb becslések szerint a modern ipari társadalmak polgárainak 95%-a potenciális kliense a segítőknél (de akkor ki a segítő!?), s legalább életének egy meghatározott szakaszában jószerével mindenki rászorul rövidebb-hosszabb támogató kapcsolatra. (Buda, 1986.)

Ha igaz ez a becslés, nyilvánvaló, hogy a segítő hivatást választók zöme is „érdekelt” bizonyos, személyének szóló segítő jellegű támaszban. Régi megfigyelés, hogy az ebből a szempontból leginkább érintett szakmák esetében (pszichológus, szociális munkás) a pályaválasztás egyik rejtett motívuma az önségítési törekvés.

Csak hogy: klienseink vagy tanítványaink a hallgatók? Igaz-e, hogy ha valakin „példamutatón” (tehát – tegyük fel – szakmailag a legkorrektebben) segítenek, vagy (vigyázzunk a megfogalmazással!) hozzásegítik, hogy megoldja problémáját, maga jobb segítővé válik?

Sőt: van-e egyáltalán jogunk tanítványaink egyedi problémáival foglalkozni? Hiszen „szerződésünk” alapvetően nem erről, hanem arról szól, hogy megtaníttuk őket egy szakma alapjaira. S jóllehet a szakma alapjaihoz hozzátartozik a személyiség lehetséges egyensúlya, hovatovább a személyiségfejlesztés maga is, elégséges indok-e felkínálni az önnönmagaán való tanulmányi munkálkodás lehetőségét annak, aki mindenekelőtt egy meghatározott szakmát szeretne megtanulni? Ha pedig a hangsúlyt nem tanítványaink „hozott” problémáira helyezzük (bár kérdés, lehet-e bármi másra, ha a hitelességet erős normának fogadjuk el...): belsővé válik-e a „szociális érzékenyítés” eredménye?

Megannyi dilemma, melynek mélyén a szakma szükségleteinek meghatározására és a képzési program összeállítására hatalommal felruházott „szakértelmiségi elit” hatalommegosztási készsége lapul. (Illyés, 1993.)

A sokfajta lehetséges lélektani megközelítés közül hazánkban elsősorban azok nyertek tért, amelyek elismerik a társas kapcsolati viszonyok „transzfer” hatását. A személyiségközpontú, és általában a humanisztikus iskolák szerint például az empátia képessége empatikus helyzetben alakul ki és növekszik az emberben. A feltétel nélküli pozitív elfogadás, valamint a kongruencia a tágabb értelemben felfogott tanulás számára a lehető legkedvezőbb légkört teremti. (Buda, 1978 és Rogers, 1970.) E tanuláselméleti megközelítés szerint a tartós, valódi tanulás végeredmény-

ben nem más, mint a belsővé váló személyes tapasztalat. Eszerint tehát a szociális szakemberképzés legfontosabb összetevője a képzés szociális légköre. Ez lehet az ismeretelméleti háttérre annak a ténynek, hogy mivel felénk a szociális szakemberképzés és a személyiségfejlesztő munka összekapcsolását lehetségesnek is, és szükségesnek is ítélte a szakma – ideértve a lélektant és a szociális munkát egyaránt.

Ennek megfelelően az általunk ismert valamennyi felső- és középfokú képzési programban valamilyen formában megjelent a személyiségfejlesztő, képességfejlesztő célú csoportmunka.

A középfokú szociális asszisztens képzés alapvonásait meghatározó gestori javaslat így fogalmaz:

(az ön és társismeret) „feladata a leendő szociális (pedagógiai) szakemberek személyiségének formálása, felkészítésük arra a helyzetre, amelyben saját személyiségük munkaeszközzé válik, s önismeretük fejlődése az egyetlen valóságos és megbízható visszajelzése munkateljesítményük színvonalának. Feladata ezeknek a foglalkozásoknak hozzásegíteni a leendő szociális (pedagógiai) szakembereket szakmai problémáik hiteles kommunikációjához, és ahhoz, hogy megfelelő csoportokban egymás szakmai (személyes) problémáit adekvát módon tudják értelmezni, és képesek legyenek egymást kölcsönösen segíteni.” (Kristóf, 1990.)

Az általános szociális munkás képzés tantervi irányelveihez kiadott melléklet így fogalmaz:

„A szociális munkás tevékenységéhez szükséges a megfelelő szintű önismeret, tolerancia-decentralás, empátiakészség, tudatos kommunikáció (”tanult személyesség”), kongruencia, kooperativitás, konfliktuskezelés, cooping-stratégiák, transzformációs képesség, kultúraközi érzékenység, problémaérzékenység, felelősség, etikus magatartás, énvédelem. Ennek érdekében a hallgatók nyolc féléven keresztül hetenként két órában vegyenek részt önismereti gyakorlatok végzésében saját élmény szinten, valamint strukturált gyakorlatokon (ennek célja, hogy „jelenség-specifikusan”, az elméleti órákon és terepgyakorlatokon megismert lélektani törvényszerűségeket, jelenségeket demonstrálja, illetve segítse azok pszichológiai feldolgozását). Ennek eredményeként a leendő szociális munkások megfelelő szinten képessé válnak kétszemélyes és csoporthelyzetek kezelésére, szervezeti készségeket sajátítanak el (interjú, exploráció, konzultáció, csoportvezetés, családi problémák kezelésének technikái). A készségfejlesztés csoportkeretekben történik, ami megkívánja a csoportmunka szabályainak betartását. A képzés egész folyamatában biztosítani kell a hallgatók személyes szintű felkészítésének és mentálhigiénés védelmének szervezett kereteit.” (Esély, 1990.)

Mindez persze nem jelenti azt, hogy nem léteznek ettől eltérő megközelítések. Szép számmal akadnak, akik szerint például a szociális munka nem igényel mást, mint valamilyen – bármilyen – indítékú elkötelezettséget a rászoruló irányában, vagy/és valamilyen „magasabb rendű” elhivatottságot. E nemritkán transzcendens magyarázattal élő megközelítés is számol egyfajta intenzív lelki munkával; ezt azonban magánügynek

tekinti, s semmilyen szalon nem kezeli képzési (oktatási-tanulási) problémaként.

A korábban idézett különböző dokumentumokban megfogalmazódó célok meglehetősen szerteágazóak, megfogalmazásuk nagy eltéréseket mutat, bennük mégis kimutathatóak alapvető azonosságok.

1. A képzésekhez kapcsolódó minden „csoport”-munka elsődleges célja a személyiségfejlesztés. Jóllehet e megfogalmazás túlságosan általános, mélyebb elemzéssel megállapítható, hogy e célkitűzés a segítő szakmákban általában nagyra tartott empátia, tolerancia és kongruencia szakmaisvelkedésbeli modifikálása érdekében, továbbá általános emberi értékek szakspecifikus kifejtése érdekében folyik. Így fogalmazva a feladat már világosabb: a sajátélményű csoportmunka eredményeképpen a hallgató (tanuló) legyen nyitottabb más emberek irányába, tanulja meg szeretni és tisztelni a másságot, legyen képes saját értékrendjétől eltérő értékek megbecsülésére, érzelmileg és értelmével egyaránt tudjon közelkerülni lehetséges klienseihez, és kerülje az álságos szándékot, magatartást.

2. A személyiségfejlesztés céljához tartozónak szokás tekinteni, hogy a hallgatók legyenek lelkileg erősek, teherbíróak. Ez egyfajta felkészülést jelent a várható testi-lelki megpróbáltatásokra: a sajátélményű csoport feladata azon finommechanizmusok begyakoroltatása, amelyek képessé tesznek a kliensek problémáinak megosztására, a részleges tehervállalásra. Expressis verbis ugyan nem jelenik meg, de több dokumentum végigolvasása után érzékelhetjük: arról a premisszáról van szó, amely miatt, illetve amely jegyében a szociális szakember „kibírja” a megpróbáltatásokat. Az önismeret feladata eszerint az, hogy mindenkit hozzásegítsen ahhoz, hogy önmagából felszínre hozza ezt az alapvető értékforrást. Ha feltételezzük, hogy hallgatóink motiváltak a szociális foglalkozások valamelyikére, akkor a csoportmunkának ebből a szempontból „csak” annyi a feladata, hogy támogassa a csoporttagokat spontán elkötelezettségük tudatosításában.

3. A csoportmunkától gyakran azt várják el, hogy megtanítsa a hallgatót a saját élményeiből történő tapasztalatszerzésre. Nem véletlen, hogy sokszor nem az „önismereti csoport”, hanem a „saját élményű csoport” elnevezéssel találkozunk. Az önismereti csoportok egyik, nem is rejtett célja a befelé fordulás elősegítése, az ember önmagával kezdeményezett párbeszédének serkentése, és e belső dialógus útján történő tapasztalatszerzés támogatása. (P.H. Hanson, 1984.) E tapasztalatszerzés támogatásával a szociális szakemberképzésnek végső soron a saját kompetenciájában bízó, önmaga spontán érzéseire is figyelni tudó, tehát saját személyiségével dolgozó szakember nevelése a célja. Ehhez képest másodlagos, de a középfokú szakképzésben meglehetősen hangsúlyos feladat a sajátélményű tapasztalatszerzés *mint* tanulási forrás feltárása a javarészt kognitív stratégiákkal „képzett” hallgatók számára. Ez azt jelentené, hogy a csoport egyik színtere azon tapasztalatoknak, ahol nem kizárólag kog-

nitív úton közvetítődő ismeretelemek támogatják a hallgatók előrejutását.

4. Végül a csoportmunka rendre visszatérő célja bizonyos szociális (társas) technikák saját élményen keresztül történő elsajátítása. A hallgató megismerve a csoportvezetők munkáját modellszerepként, megfigyeli és elsajátítja (természetesen elméleti ismeretekkel kiegészítve) a szociális csoportmunka fogásait, módszereit, eljárásait. Ha specializálódni kíván ezen a területen, akkor saját élményű kiképző csoportban vesz részt, majd ko-facilitátorként gyakorlatot szerez. Feltételezzük tehát, hogy az önismereti munka segít tisztázni a szociális csoporttechnikákhoz való viszonyt és a saját képességek felismerését is.

Hogyan akarjuk?

A személyiségfejlesztéshez vezető tanulásszervezési, curriculumfejlesztési eljárások elvben nagyon sokféle módot tesznek lehetővé; mindenesetre többfélet, mint amennyit a különféle szociális képzésekben valójában alkalmazunk. Az egyik kézenfekvő lehetőség az, ha a képzés folyamatát és az önismeret megszerzése érdekében szervezett csoportot időben szétválasztjuk, s az önismereti munkát megköveteljük ugyan, de nem a képzés részeként, hanem felvételi vagy alkalmazási kritériumként. Ebben az esetben nyilvánvaló, hogy a hallgató vagy a felvételi előtt, vagy a képzés befejezése után, de még a munka megkezdése előtt vesz részt önismereti munkában. Ez az alternatíva számos szempontból kevésbé ellentmondásos, mint a sajátélményű csoport képzésbe építése és kötelező előírása. Megvalósítása elé azonban akadályokat gördít, hogy ma Magyarországon kevés, területileg egyenlőtlenül elosztott, és általában meglehetősen drága a csoportmunkába való bekapcsolódás lehetősége. (Pöcze, 1993.)

Újabb alternatíva, ha a személyiségfejlesztés a képzés egészébe tudatosan tervezett módon épül be: az oktatás módszerére általánosan jellemzővé válik a sajátélményű tanulás, s ezen keresztül a személyiségfejlesztés. Ebben az esetben nincs „külön” önismeret, valamiféle „kvázi tantárgyként”, ellenben minden ismeretegység „dolgozik” a személyes vonatkozásokon keresztül is. Nem vitatható előnyei mellett ez a tanulásszervezés számos negatívummal jár: egyrészt nem valószínű, hogy a tanítványok jobban sajátjuknak éreznék ezt a megközelítést, mint a csoportmunka külön megjelenését. Másrészt – legalábbis elvben – a képzésben résztvevő bármilyen tárgyat tanító oktatónak megfelelő felkészültséggel (vagyis jószerevel egy újabb „szakmával”) kellene rendelkeznie.

Megfigyelhető, hogy elsősorban azok a képzések sikeresek a vizsgált szempontból, amelyek a *saját* szakmai kompetenciájukban erős, ám jól együttműködő stábtagnak kollektív vállalkozásaként jönnek létre. Más oldalról ez azt is jelenti, hogy azok a képzések, amelyeknek szervezői a stábtól függetlenül, „piaci” módon megrendelnek egy önmagában egyébként korrekt személyiségfejlesztő csoportot, s annak vezetői nem vesznek

részt szorosan a képzés egészének tervezésében-szervezésében, a saját-élményű csoport és más képzési területek találkozási pontjain erősen konfliktusosak. Az iskolákban folyó középfokú képzésekben, ahol a csoportvezetők a tantestület tagjaiként jelennek meg, általában a személyiségfejlesztő csoportok sikeréről számolnak be. Igazolhatóan tűnik tehát az a megfigyelés, hogy amilyen nagy a távolság a csoportvezetők és a stáb között, olyan lesz a távolság a hallgatók és a csoport között.

A csoportvezetők és a stábtagok közelsége azonban az általunk ismert képzések egyikében sem jelenti a csoport „feloldódását” a képzés más tartalmaiban. E feloldódás gyakorlati hátrányai mellett már csak azért sem terjed el, mert gátja még egy – történeti – ok is: tekintve, hogy a szociális szakemberképzés Magyarországon új vagy újrainduló program, a szociális munka gyakorlatának a curriculumfejlesztésben nem lehetett meghatározó szerepe. A képzésben közvetített tartalmak nem szervesen, mintegy a gyakorlat egyik megjelenési formájaként alakultak ki, hanem „interdiszciplinárisan”, vagyis a szakma hátterében álló diszciplinák hozzáadásával. Tény, hogy jelenleg nagyon kevés szociális munkás vagy szociális szervező végzettségű oktató vesz részt „integráló” szereppel a képzésekben. (Ide kívánkozik zárójelben: ennek hátrányai nemcsak és nem is elsősorban a sajátélményű csoportok okozta szervezési és tartalmi nehézségekben jelentkeznek. A szakmára még vár az a feladat, hogy hozzásegítse a „képzési lobbít” a közvetített ismeret- és képességelemek egzaktabb körülírásához.) Így – érthető módon – minden társdiszciplína őrizte és őrzi relatív önállóságát, de legalábbis belső logikáját. Igaz ez azokra a pszichológiai gyakorlati megközelítésekre is, amelyek Lewintől és Morenótól napjainkig kidolgozták és féltve ápolják szakmaiságuk szabályait és garanciáit.

Ha igaz ez a magyarázat, még várunk kell (jobb esetben) 10-20 évet arra az időre, amikor a szociális munka önálló elméleti háttérrel alakító szerepet játszik a szociális szakemberképzésben. (Ami a csoportmunkát illeti, máris látszanak az önállóság jelei: megindultak a szociális csoportmunkára való felkészítésben alkalmazott csoporttechnikák hazai adaptációi.)

Addig azonban valószínűleg együtt kell élnünk az önismereti csoportokkal „megerősített” képzések belső ellentmondásaival. Úgy látom, ezek főleg a következő pontokban foglalhatók össze:

1. A legszembetűnőbb ellentmondás a személyiségfejlesztő csoportmunka szakmai szempontból kötelező önkéntessége és a képzésen belüli kötelező jellege között feszül. Közismert, hogy bármilyen személyes változás feltétele az, hogy az illető akarja a változást. Ezért irányzattól, iskolától függetlenül minden megközelítés *önként* jelentkezőkkel kíván dolgozni.

Az ellentmondást az sem oldja fel, ha a hallgatót a jelentkezéskor körültekintően tájékoztatjuk a képzés és a személyes szféra összefüggéseiről. Az elfogadható, hogy intenzív és személyes részvételre épül az oktatás, ám soha sem tudható előre, hogy a tényleges folyamat során mely

ponton érezhetjük úgy, hogy megbocsáthatatlanul és visszafordíthatatlanul „mélyre” ment a csoport. Sajátos csapda rejlik e folyamatban: az egyén bevonása a csoportba egyirányú utcához hasonló, amelyből visszafordulni nem lehet, előrejutni szintén nem, vagy legalábbis nem azokkal az eszközökkel, amelyekkel a csoportszerződés értelmében – általában – a csoport „operál”. Ilyenkor olyan „elakadások” jelentkezhetnek, amelyek a személyiségfejlesztő céllal szervezett csoportokra magukra vetnek rossz fényt; előfordulhat, hogy a hallgató sajátos, téves, de érthető általánosítással a pszichológiáról mint tudományról, vagy a pszichológusról mint gyakorlati szakemberről alakít ki előítéletes, negatív képet. Megtehetné, gondolhatnánk, ha csak saját magáról lenne szó; de mi lesz, ha (esetleg rászoruló) klienseit is óvja, visszatartja majd szakmai gyakorlata során e szakma képviselőitől?

2. Szorosan az önkéntességgel összefüggő ellentmondás a csoporttag választási szabadságának korlátozásából eredő feszültség. A csoporttag, vagyis a képzésben résztvevő hallgató általában nem választhat szabadon módszert és csoportvezetőt, míg bárki, aki önként jelentkezik csoportmunkában való részvételre, szabadon (helyesebben csak a körülmények korlátozta módon) választhatja meg a csoportvezetőjét és a munkafarmát. E szabadsága az egész folyamat során megmarad: bármikor dönthet úgy, hogy abbahagyja a munkát.

3. Gyakran tapasztalható ellenállás a szociális szakképzésen belül szervezett, sajátélményű csoportmunkával szemben a módszer miatt*. Sokan készséggel vállalnák, hogy szakirodalmat dolgoznak fel, előadásokat hallgatnak, demonstrációs filmeket néznek meg inkább, minthogy személyesen aktivizálódjanak egy csoportban.

Mások úgy érzik, hogy egy jól szervezett „átverés”, egy rejtett, második felvételi alkalmassági vizsga résztvevői, amely során, hogy ne „játszhasák el” a megfelelő képességekkel rendelkező szakemberjelölt szerepét, egy csoportban teszik ki őket rejtett vizsgálatnak.

4. Gyakran kifogásolt sajátossága a képzéshez kapcsolódó sajátélményű munkának a tanulmányi csoport és a sajátélményű csoport tagság-azonossága, és a szoros, intenzív spontán ventiláció miatti határelmosódás. Sőt, számos esetben több szakterület is igényt tart sajátélményű munkamódszerre: csoport a színtere a kommunikációs képességfejlesztésnek, a személyiségfejlesztő céllal szervezett gyakorlatoknak, az esetmegbeszélésnek, a szupervízió megtanításának és így tovább. Az egyes csoportok aztán egymásbatűnnek, sokszor ismétlődnek bizonyos strukturált gyakorlatok, és többnyire ugyanazok az emberek vannak együtt.

5. Végül fel kell figyelni a sajátélményű csoport késleltetett (hosszabb távú) hatásmechanizmusa és az ismeretelsajátítás „mohósága”, de leg-

* Egyes képzőintézmények ezt a dilemmát úgy oldják föl, hogy a sajátélményű csoportokban való részvételt az intézményen kívül, a hallgatók „szétszórásával” biztosítják. Sajnos ez a módszer Budapesten kívül nehezen alkalmazható. – *A szerk.*

alábbis rövidebb idejű perspektívája közötti ellentmondásra. A képzésen belüli diszciplínák sokszor egy-másfél év alatt tájékozott, kvázi-felkészült állapotba hozzák a hallgatókat, szemben az önismeret elnyújtott, késleltetett, néha szándékoltan hosszabb érési időt feltételező módjával. A hallgató gyakran türelmetlen, igen sokszor már a sajátélményű csoport ideje alatt elméleti általánosításokkal próbál operálni, személyes bevontságát objektív kívülállással és „tudományos” érdeklődéssel törekszik kiváltani, helyettesíteni. Ez akaratlanul korlátozza jelenlétének személyességét, távolítja a csoporttagságtól.

A felsorolt ellentmondások közül egy is elegendő lenne ahhoz, hogy megmagyarázza, miért alakulhat ki ellenállás a csoporttal szemben. Hát még együtt!

Mindez talán elégséges indok ahhoz, hogy feltételezzük: a képzéseken belül szervezett csoportok „másmilyenek”, sajátos szervezési és vezetési munkamódot igényelnek.

Hogyan csináljuk?

A legfontosabb talán a sajátélményű csoport célmeghatározása. Úgy vélem, két oldalról is elhibázott dolog összetéveszteni a személyiségfejlesztést és az önismereti csoportot: egyrészt, mert az önismeret fejlesztése magától értetődően csak az egyik lehetséges és szükséges célja a képzéshez kapcsolódó csoportmunkának, emellett még számos, korábban is említett feladata lehet. Másrészt azonban hiába korlátozott, valójában elérhetetlen célról van szó: az önismeret nem cél, és nem is állapot, hanem a létezés sajátos minősége, s mint ilyen, fejleszthető, tökéletesíthető, ám el nem érhető. (Török, 1986.)

Ami pedig a korábban általánosnak nevezett „személyiségfejlesztést” mint célmeghatározást illeti: korektebb, ha *fejlesztésről*, s nem „állapotról” beszél, elmosódott azonban, ha nem bontjuk részekre, s nem specifikáljuk meghatározott szakmai területekre. Ennek lehetséges módja az, ha definiáljuk azokat a képességterületeket, szakmai kompetenciákat, amelyek kialakítására éppen a sajátélményű csoporton keresztül látunk lehetőséget. A teljesség igénye nélkül ilyenek: adekvát énközlés, egyérmű, a helyzetnek megfelelő kommunikáció, gyors reakciókészség, érzelmi kifejezőképesség, hiteles viselkedés, feltétel nélküli pozitív elfogadás stb.

E meghatározott kompetencia-területekre megfelelő fejlesztő eljárások alkalmazhatók. Ezek rokonsága, esetleges ellentmondásai (egyszóval: csoportosítása) talán ki is rajzolják a különböző, egyenként is definiált „csoportok” feladatait és programjait.

A képzések általában is pusztán a szakmai képességek formálására vállalkozhatnak: ha meg kell válaszolnunk azt a kérdést, hogy hallgatóink klienseink-e vagy tanítványaink, a magam részéről egyértelműen az utóbbinak tekintem őket. (Egészen más lapra tartozik, hogy különösen az átképzésként szervezett középfokú tanfolyamokon, de valószínűleg sok

felsőfokú képzésben is az átlagosnál magasabb a nagyon rossz szociális körülmények között élő hallgató. Ebben az esetben sem kell azonban az oktató stábnak vagy a stábtagnak valamelyikének kliens – segítő kapcsolat kialakítására törekednie: az eredményes tanulmányok folytatásához szükséges feltételeket – esetleg – egy, a stábhoz csatlakozó, de tanári szerepkört nem vállaló szociális munkás segítségével lehet javítani.)

A képességfejlesztés „elválasztása” a személyes problémamegoldástól nemcsak a csoportvezetők számára nagyon nehéz feladat. A hallgatóktól is komoly tanult distinkciós viselkedést követel. A szakma megtanulása és a személyes szükségletekre reagáló csoportlét eredményes megkülönböztetésére eddigi tapasztalataink szerint általában két utat követnek a képzésekben: az egyik lehetőség – és ezzel elsősorban a középiskolákban szervezett programok élnek – a csoportfigyelem fókuszálása, illetve a csoport munkájának bizonyos fokú tematizálása. Nem valamiféle merev menetrendről, még kevésbé „tantervről” van szó, hanem a csoportvezetők finom „beavatkozásáról”, arról, hogy a tanulókat foglalkoztató kérdések közül néhányat kiemelnek, másokat hangsúlytalanítanak. A „kiemelt” csoportproblémák kezdetben a kommunikációs viselkedés, az eltérő szociokulturális minták, illetve a befolyás, a hatalom szakmaspecifikus területeire „fókuszálják” a tanulók figyelmét. Később, amikor a csoporttagok különböző terepeken is tanulnak, a figyelem egyre sűrűbben a segítő szereppel és a szociális munkás klienssel kapcsolatos személypercepciójának kérdéseire kerül.

Ismerünk olyan csoportvezetési felfogást is, amely indításképpen szigorúan a segítés, ezen belül is a csoporttagok egymásnak nyújtott segítségének problémájára összpontosít, majd az ezzel kapcsolatos gondolatokból „építi fel” a szakma-szerep egyes elemeit. Bármelyik megközelítésről beszélünk is, közös bennük, hogy a szabadinterakciós csoport dinamikájába tematikus elemeket épít be, természetesen a csoporttagok által „behozott” problémák felhasználásával.

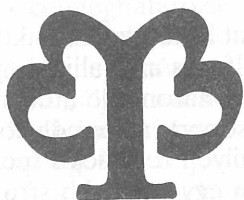
Ettől eltérő megoldás a tagolatlan csoportfolyamat határozott strukturálása, direkter vezetése és koncentrációja. Ez a felfogás azt vallja, hogy a szociális munka területén szükség van legalább két-háromféle „technika” ismeretére. Ilyen lehet pl. az ifjúsági Gordon csoport, a személyközpontú megközelítés empátialabor gyakorlata, valamilyen relaxációs technika vagy akár a fókuszálás. Magam is alkalmaztam egy rövidebb strukturált gyakorlatokat tartalmazó „bemelegítő” szakasz után a co-counseling egyes gyakorlataiból álló, „felvezetésre” épülő személyközpontú (rogersi) empátialaboros, gyakorlat-orientált csoportmódszert. Ezekben a csoportokban a sajátélményű tapasztalatszerzést (beleértve a gyakorlást is) nyomban követi a kognitív feldolgozás. E megközelítés hatására a csoportban kétségtelenül kimutatható volt a magasabb szintű motiváltság, ám ugyanakkor nagyon nehézzé vált a csoport belső konfliktusainak feldolgozása, kezelése. Ezen ellentmondásos „eredmény” ellenére megfontolandónak tartom a képzéshez kapcsolódó sajátélményű csoportokban a direkter csoportvezetői megközelítés lehetőségeinek végiggondolását. Közös a felsorolt ellentmondások áthidalására kialakított programokban,

hogy határozottabban definiálják a „csoportozás” képzésen belüli szerepét: céljuknak a szociális munka szerep attribútumainak személyiség- és csoportdinamikai megalapozását tekintik.

Valószínűleg hosszabb ideig tartó viták során tisztul majd le, hogy hol van az átjáró a magánéleti problémákkal foglalkozó terápiás csoport Skyllája és a szakma viselkedésmintáit bemutató edukatív csoport Kharüdisze között.

Irodalom

- Buda Béla: *Az önismeret problémája a mai társadalomban*, TIT, Budapest, 1986. 7-27. old.
- Kristóf Ágnes [szerk.]: *Javaslat a középfokú szociálisszakember-képzés rendszerére. Nevelélmélet és Iskolakutatás*, 1990. VIII.évf., 3. szám, pp 7-24.
- Philip G. Hanson: *Mire figyeljünk a csoportokban?* In.: Rudas János [szerk.]: *Önismereti csoportok*, TK, Budapest, 1984. 181.p.
- Az általános szociális munkás képzés tantervi irányelvei. In.: *Esély*, 1990/4. 62-75.p.
- Buda Béla: *Az empátia – a beleélés lélektana*, Gondolat, 1978.
- Carl Rogers: *On Encounter Groups*, New York, Harper and Row, 1970.
- Illyés Sándor e tanulmány írásának idején, 1993. május 1-jén „Pszichológiai tudás a szociálisasszisztensek képzésében és munkájában” címmel tartott témánkhoz szorosan kapcsolódó előadást. Tanulmányomban néhány helyen hivatkozom ott elhangzott gondolataira.
- Török Iván: *Egy személyközpontú ismeretterjesztő dilemmái*, In.: *Gondolatok az önismertetről*, TIT, Budapest, 1986. 1.



A BABILON Nyelvstúdió
ANGOL és NÉMET
nyelvtanfolyamokat indít
heti 4x3 és 3x3 órában
Pesten és Budán

Szintfelmérés németből hétfőnként,
angolból szerdánként 14–17 között.

1067 Budapest, Teréz krt. 41.
(A Béke Szálló mellett.)
Telefon: 132-4974, 135-3825