

BUDAI ISTVÁN

## „...szakmai identitásában megerősödve lépjen ki a gyakorlatba...”<sup>1</sup>

Az Európai Felsőoktatási Térséghez – ismertebb néven a Bologna-folyamathoz – való csatlakozás ma már mindennapos kérdés, téma a felsőoktatásban dolgozó hazai és más európai országok tanárai, kutatói, oktatásszervezői körében (Lorenz, 2001). A magyar felsőoktatási reformkonceptió többedik változata után egyre inkább bizonyossá válik, hogy az akadémiai, az intézményi, az irányítási és a finanszírozási területen markáns változások elé nézünk. A többciklusú képzés bevezetése igényli pl. az egyes szintek kimeneteinek, a horizontális és a vertikális átjárás, a kiadandó szakképesítések követelményeinek definiálását. A jelenleginél lényegesen jelentősebb szerepet kapnak a felsőfokú képzés formálásában a munkaerőpiac és annak változó igényei. Mindez adott perspektíva a szociális képzések területén is. A jövőt formáló gondolkodás során célszerű tehát röviden áttekinteni a magyarországi szociális képzések eddigi fejlődését, küzdelmeit és elért eredményeit. Sajátos megközelítésben és metodikával a szociális munkás-képzés néhány dilemmáját vizsgálta meg a szerző doktori értekezésében. Ennek néhány, különösen a jövő alakítása szempontjából átgondolandó kérdését és összefüggésrendszerét mutatja be az alábbi tanulmány, amely kiindulópont lehet a képzést továbbfejlesztő folyamatban (Budai, 2003).

### Alapvetés

Az 1998–2003 között zajló kutatás *általános céljai* voltak:

- hozzájárulni a magyar szociális munkás-képzés fejlődésének vizsgálatához,
- kifejleszteni egy, a magyar szociális munkás-képzés erősítését szolgáló értelmezési-kutatási keretet,
- hozzájárulni a magyar szociális munka és a szociális szolgáltatások professzionalizálódásához.

<sup>1</sup> A kutatás egyik interjúalanyának megfogalmazása (Budai, 2003).

## SZOCIÁLIS MUNKA

*Konkrét célok* voltak: a magyar társadalmi körülmények és változások háttérében

- összegyűjteni, feltárni, megvizsgálni az 1980-as évek végén beindult magyarországi szociális munkás-képzés fejlődésének legfontosabb tapasztalatait,
- bemutatni és elemezni a szociális munkás-képzés dilemmáit, kialakulásuk okait, releváns összefüggéseit,
- megvizsgálni, megállapítani, milyen tényezők, változások és folyamatok járulhatnak hozzá a szociális munkás-képzés dilemmáinak feloldásához.

A szociális munkás-képzést körülvevő, egymással kapcsolatban álló különböző tényezők és folyamatok, így a politikai, a kormányzati szempontok, a szakmai követelmények, a szolgáltatásokat „használó” szükségletei stb. mikro és makró szinten egyaránt hatást gyakorolnak a képzésre, és viszont. A képzés és a befolyásoló tényezők közötti kapcsolat különböző dilemmákat vethet föl.

A kutatás során elemzett szakirodalmat és a kutató ez irányú, korábbi személyes tapasztalatait alapul véve dilemmához vezet a szociális munkás-képzés gyakorlatában, ha:

- a szociális munkát használók szükségletei, a szociális szolgáltatások működési szempontjai és a képzés nyújtotta szaktudás összhangjának megteremtése igényel döntéseket,
- maga a különböző társadalompolitikai kérdések (jóléti állam modellje, a társadalom minősége, az állam szerepe a szociális szolgáltatásokban stb.) képzésben való megjelenítése a kérdés (Ferge, 2000),
- maguk a képzésben tanítandó szociális munkaformák és modellek (eset-, csoport-közösségi alapú munka, politizáló-politikamentes, terápia-terápia mentes, radikális, interakcionista, hagyományos stb.) a vita tárgyai,
- a szociális szolgáltatások (egyúttal a képzés gyakorló terepei) és a képző iskolák (stábok) együttműködésének és fejlesztésének mikéntje a kettőjük közötti tárgyalások alapja,
- az országos és az önkormányzati jogszabályok képzésbe emeléséről kell döntéseket hozni,
- a társtudományok és társszakmák szociális munkás-képzésben való szerepének mikéntjéről van szó,
- egy adott képző kurzus adott egyetemi-főiskolai közegbe történő beintegrálása igényel döntéseket,
- a „megkésett” magyarországi szociális munkás-képzés európai gyakorlathoz való felzárkózásának (európai gyakorlatba illesztésének) mikéntje kerül a fókuszba,
- a fejlesztéséhez használható magyar és különböző európai modellekről, alternatívákról gondolkodunk,
- a képzés metodikai fejlesztése van a gondolkodás középpontjában stb.

Látható tehát, hogy a fenti problémákkal, küzdelmekkel és változá-

sokkal összefüggésben *célszerű a dilemmát kulcsfogalomként tekinteni*, mert ennek feltárása és alkalmazása:

- viszonylag pontos képet nyújt a képzésfejlődéssel összefüggő bonyolult helyzetek megértéséhez,
- a változás és fejlesztés szempontjait helyezi előtérbe (a képzésfejlesztés különösképpen dilemmákat indukál és vice versa),
- hozzájárul a magyar szociális munkás-képzés erősítését szolgáló értelmezési keret kifejlesztéséhez,
- hozzájárul a szociális munka gyakorlatában egyre inkább teret kapó, reflektív gondolkodás alakulásához,
- kihangsúlyozza a szociális munkában alapvető jelentőségű érték-központú szemléletet, a szociális munka alapvető értékeinek való megfelelést, tágan értelmezve hozzájárul a szociális munka profesionalizálásához stb.

A képzés működtetése és fejlesztése okán célszerű tehát feltárni a változást elősegítő vagy akadályozó dilemmákat. Az ezekkel való foglalkozás, illetve ezek kezelése, feloldása egyik biztosítéka lehet a további fejlődésnek.

A fentiek alapján *a kutatás feltételezte*:

- hogy az immár 14 éves magyar szociális munkás-képzés a kezdetektől máig fontos dilemmákat vet fel, megkockáztatható: a szociális munkás-képzés eddigi története dilemmák sorozatának tekinthető,
- hogy a megkésett professzionalizálódás útját járó szociális szolgáltatások és szociális munkás-képzés ellentmondásos viszonyban állnak egymással, mert egyrészt ugyan a szociális munkás-képzés jelentős szakmapolitikai tényező, és hatással van a szociális szolgáltatások tevékenységére, de ugyanakkor ez a hatás jelentősen csorbul a mai magyar társadalmi valóság és a szociális szolgáltatások rendkívül nehéz helyzete és bonyolult érdekviszonyai között. Másrészt a szociális szolgáltatásoknak nincs pontos, szakszerű és manifeszt elvárása a szociális munkás-képzéssel szemben, a képzés során megszerzendő szaktudást és kompetenciákat illetően. A szociális munkára ható, gyakran változó társadalmi elvárások és a szolgáltatásokkal élőktől származó szükségletek sem artikulálódnak megfelelően a képzések felé. Mindez a képzés gyakorlatában számos dilemmával jár,
- hogy a dilemmák oka többek között a hagyományos és a korszerű, hatékonyabb szakmai képzés küzdelme, azaz hogy a magyar szociális munkás-képzés tanterv-elméleti és képzésfejlesztési problémákkal küszködik, továbbá az interdiszciplináris és -professzionális megközelítés és szemlélet mára még nem vált a szociális munkás-képzések jelentős tényezőjévé.

A kutatásban kiemelten *az alábbi dilemmák vizsgálatára került sor*:

- Vajon a magyarországi szociális munkás-képzés a szociális munka szaktudásának fejlesztése terén, az ismeretek, a készségek és az értékek valamelyikének primátusán alapuló-e, vagy az ismeretek, a készségek és az értékek erős egyensúlyán alapuló tudás közvetítésére törekszik?

Így lehet erősen elméleti és kevésbé készség- és érték orientált, vagy erősen készségfejlesztő és értékorientált és kevésbé akadémikus, vagy a kettő valamilyen kombinációját jelentő egy-egy képző kurzus és az egész képzés (Barbour, 1984).

- További dilemma, hogy vajon a tanterv- és képzésfejlesztést illetően a magyarországi szociális munkás-képzés elsősorban az erős tantervi stabilitásra törekszik, amelyben a tanterv alapvetően a stabil tartalomban fejeződik ki, vagy a folyamatos tantervi megújulásra, változtatásra törekszik-e? És végül a tudás közvetítésének jellegét illetően a magyarországi szociális munkás-képzés erősen a diszciplinaritásra, vagy a diszciplinaritás és az interdiszciplinaritás erős egyensúlyára törekszik-e?

### A kutatás módszerei

A kutatás a különböző indikátorok segítségével a magyar szociális munkás-képzés fejlődésének mozaikjait a dilemmák tükrében kívánta összerakni, ezzel kívánta a felfedezéseket és a tudást gyarapítani. A kutató alapvetően a szociális munkás-képzés gyakorlatának kollaboratív vizsgálatára vállalkozott, ennek során váltak érthetőbbé a valóság különféle szegmensei és hasznos értékekké a kutatás alapvető kérdései (Broud, 1994, Jarvis, 2000).

A kutatás elsősorban a szociális munkás-képzés folyamatainak, jelenségeinek, egyes elemeinek (képző iskolák, tantervek, interjú alanyok) egyediségét, alternatív megértését célozta meg. Fontos kutatási értéknek tekintette az egyedi tapasztalatokat, megközelítéseket, gondolatokat, értékelte ezzel, hogy e témát nem elsősorban mennyiségi vagy statisztikai módon kívánta vizsgálni. A különbségeket holisztikus módon elemezte és óvatosan magyarázta. Mindez több szempontból kiváló összeköttetést teremtett maga a kutatás és a valóság között (Denzin és Lincoln, 2000, Rolfe és társai, 2001, Silverman, 1993).

A kutató a beavatkozások „fekete dobozába” kívánt betekinteni, vagyis a szociális munkás-képzésben dolgozók szemszögéből az „élő tapasztalatokat” akarta megragadni. A kutatás határozott dinamikára, problémaközpontúságra, nyitottságra, komplexitásra törekedett (Lincoln és Guba, 2000). Egészére a plurális gondolkodáson, a kételkedésen alapuló elemzés, magyarázat és értékelés volt jellemző, és próbálta elkerülni a csapdahelyzeteket; az előítéleteket és az interjú alanyok által kifejezett vágyakat (Hankiss, 2002).

A kutatás kísérletet tett egy olyan, a kvalitatív és kvantitatív kutatási megközelítéseket és módszereket egyaránt tartalmazó *multi-metodika ki-vitelezésére*, amelyben a kvalitatív elemek a dominánsabbak és amelyeket a kutatók általában a gyakorlat, a különböző programok és képzések értékelésére, továbbá az értékutatásra használnak (Ruckdeschel és társai, 1994, Patton, 1980, Salomon, 1991).

Miután a szociális munka szükségleteinek összefüggésében a kutatás a magyarországi szociális munkás-képzés fejlődése során a felvetődő dilemmák vizsgálatára vállalkozott, így a többszempontú megközelítés alapvető és hasznos keretnek bizonyult. A kutatás alapvetően arra töre-

kedett, hogy a különböző módszerek, a mintavétel, az adatgyűjtés és adatelemzés szerves egységet, rendszert alkossanak (Foster, 1997). Azonosult Padgett (1998) három – „szigorúság”, „megfelelőség” (relevance) és „felelősség” – kutatási kritériumával.

Rolfe és társai (2001) a gyakorlat fejlesztésének stílusairól szóló modelljét alapul véve a kutatás főleg a tapasztalatból fakadó, elméleti tudásra (a reflektív módon dolgozó elméleti szakemberre) épített, támaszkodott a szakirodalomból és a kutatásokból fakadó elméleti modellekre, továbbá a reflektív gyakorló szakember tapasztalataira is. A kutató saját magát is használta a kutatás folyamatában, ezzel különleges szerepet töltött be a valóság többdimenziójú magyarázatában, hiszen a saját személyes tapasztalatok újra felfedezésének eszközévé vált, és mert többdimenziójú értelmezéseket és látásmódokat kölcsönzött a különböző kutatott kérdéseknek (Shakespeare és társai, 1993).

Az effajta kutatások nehézsége, hogy jelentősen függenek a kutató személyétől, fantáziájától, kreativitásától, dinamizmusától, érettségétől, empátiájától. Másfelől szembesülni kellett a kvantitatív kutatások képviselőinek igen erős ellenállásával és igényeivel (ilyen igény pl. a nagyfokú objektivitásra való törekvés, a szilárd, megbízható és főleg numerikus adatok feltárása, a mérhető valóság-eszmény, az ok-okozati viszonyok felderítése, az általánosíthatóság stb.) (Atkinson és Hammersley, 1994, Denzin és Lincoln, 1994, Padgett, 1998, Sarantakos, 1998, Steinmetz, 1991).

A kutatás során a vonatkozó hazai, a brit és a német szakirodalom kritikai elemzését is elvégeztük, s a kutató alapvetően a brit kutatásmethodikai, ezen belül a *kvalitatív kutatások bőséges szakirodalmára épített*. További *kutatási módszerek* voltak: a résztvevő megfigyelés, a dokumentum-elemzés (tantervek, képző programok, akkreditációs dokumentumok), és a négy elemből álló interjúsorozat (strukturálatlan, két strukturált és fókusz-csoport interjúk).

A kvalitatív kutatásokban a megbízhatóságot és a hitelességet veszélyeztető tényezők ellen, az igaz és hamis információk szétválasztásához jó támpontokat adott az ún. triangulation megközelítés, amely a nagyobb bizonyosság érdekében többféle megközelítés egyesítését, az adatgyűjtéshez használható különböző módszerek alkalmazását fejezi ki, s amely hozzájárul a kvalitatív kutatás szigorúságának növeléséhez (Begley, 1996a, Cowman, 1993, Lincoln és Guba, 1985, Oakley, 2000, Redfern és Norman, 1994, Silverman, 1985).

A Denzin (1978) és Janesick (1994) által definiált típusok közül a methodikai, a megfigyelői, az adat- és diszciplínák közötti triangulation szempontjai kerültek alkalmazásra a kutatásban, hiszen:

– a szociális munkás-képzés fejlődésének dilemmái Magyarországon, ill. az ezen belüli résztémákban *többféle* kvantitatív, kvalitatív *módszerrel* többféle megközelítésben zajlott az adatgyűjtés,

– a kutatás során a vizsgálat tárgyait *több* – a kutató, a kutatásban közreműködő segítők, az interjúalanyok – *nézőpontból*, több személy (kutató) által vizsgálták,

– a kutatás adott témájához a megfigyelésekből, a dokumentumelem-

## SZOCIÁLIS MUNKA

zésekben és az interjúsorozatból származó *különböző forrású adatokat* használtak fel,

– a kutatás során a *különböző diszciplínákban* (szociológia, pszichológia stb.) *használatos módszereket* alkalmazták (Begley, 1996b).

A kvalitatív vizsgálatoknak megfelelően kicsi, de tipikus mintával a kiemelkedő minőség elérése volt a cél, így a mintaválasztást az erős tudatosság és szigorúság jellemezte (Babbie, 1989, Sarantakos, 1998). A mintavétel keretét a Magyarországon jelenleg működő 12 szociális munkás-képző iskola (és kurzusa) jelentette. A hét magyar iskola (kurzus) kiválasztásában – a kutatási részvételről való megegyezés alapján – az alábbi szempontok játszottak szerepet:

- érvényesüljenek területi szempontok – az ország minden részéből legyenek iskolák,
- a főiskolai szintű kurzusok és egy egyetemi szintű szociális munkás-képző kurzusok többségben legyenek a mintában,
- sok-karú, képző iskolák is szerepeljenek a mintában,
- a résztvevők (kiválasztott iskolák) bocsássonak rendelkezésre elemezhető dokumentumokat, és ott le lehessen folytatni a vizsgálatokat.<sup>2</sup>

Az interjúalanyok kiválasztásánál az eredeti, értékes, hiteles és megbízható információ megadására képes, kompetens személyekre esett a választás, akiknek szakmai identitása vitathatatlan, akik mélyen involválódtak és elköteleződtek a szociális munkában és a szociális munkás-képzésben, és akiknek alapos tudásuk van a képzés legfontosabb kérdéseiről. Szempont volt továbbá, hogy a képzésben eltérő szerepet betöltő személyek kerüljenek a mintába. A fókusz-csoport-interjúk felvételénél törekedni kellett arra, hogy a már előzetesen interjúvoltak bekerüljenek a mintába. Így interjúalanyok voltak az egyes iskolák kurzusvezetői, tanárai, tereptanárai, diákjai, volt diákjai, szociális munkások, továbbá a munkáltatók képviselői. Az egy-egy iskolában lefolytatott fókusz-csoport előnye az információk szélessége és mélysége, hátránya a vezetők-beosztottak együttes jelenléte, az ebből adódó esetleges feszültség feloldása az interjúvezető feladata volt (Atkinson és Donev, 1992, Cseh-Szombathy és Ferge, 1975, Denzin, 1970, Padgett, 1998, Silverman, 1985, 2000).

Azonosulni kellett Schönnek (1991) a reflektív professzionalizmusra vonatkozó megállapításával, hiszen jelen kutatás feladatainak csak egy részét lehetett hagyományos módon kutatni. A különböző helyzetek, dilemmák megítélése dialógusokat, többféle próbálkozást, intuíciót stb. igényelt. Fontos volt építeni Atkins és Murphy (1994) reflektív folyamatokra

<sup>2</sup> A kutatásban részt vevő magyar szociális munkás-képző iskolák: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola általános szociális munkás-képzése Budapest; Debreceni Orvostudomány Egyetem Egészségügyi Főiskola általános szociális munkás-képzése, Nyíregyháza; Eötvös Loránd Tudományegyetem szociális munkás-képzése Budapest; Szent-Györgyi Albert Orvostudományi Egyetem Főiskolai Kar általános szociális munkás-képzése, Szeged; Széchenyi István Főiskola általános szociális munkás-képzése, Győr; Pécsi Orvostudomány Egyetem Egészségügyi Főiskola általános szociális munkás-képzése, Szombathely; Wesley János Lelkészképző Főiskola általános szociális munkás-képzése, Budapest.

vonatkozó nézetével, mert a kutatásban a kényelmetlen érzés tudata lényegében nem egyéb, mint hogy megjelennek a szociális munkás-képzés dilemmái, s hogy a „helyzet kritikai elemzése” egyezik a dilemmák keletkezési okainak vizsgálatával, az „új perspektíva” pedig a dilemmák feloldásával.

A kutatás sz. előzetes folyamatterv megléte ellenére sem volt előre kiszámítható, inkább jellemezte a kontinuitás, az ismétlődés és a ciklikusság (Kolb, 1984, Shakespeare és társai, 1993).

A kutatás kiemelt jelentőséget tulajdonított a szubjektív jelentések vizsgálatának, amelyeken keresztül mélyebb információkat lehetett szerezni a vizsgált személyek (a képzésben közreműködők) szociális munkás-képzéssel összefüggő tapasztalatairól, gondolkodásáról, viszonyairól, érzéseiről. A realitás szubjektív értelmezése során így szükség volt arra, hogy meghatározzuk a vizsgált személyeknek az egy-egy eseményhez kapcsolódó érzéseit, hogy szisztematikusan, reflektáló módon elemezzük az eseményekhez kötődő jelentéstartalmakat (Denzin és Lincoln, 1994, Dimmock és társai, 1998).

A kutatás folyamatában a kutatónak az eredeti tanári és kurzusvezetők szerepei mellett a kutatási céloknak és problematikának megfelelően megfigyelői, adatgyűjtő, interjúvezetői (különösen a strukturált és fókusz-csoport interjúkban), dokumentum- és interjúelemzői, továbbá kutatásvezetői, szervezői stb. szerepeknek kellett megfelelnie. Mivel a kutatásban segítőként részt vettek a minta iskoláinak kurzusvezetői, az adatok összegyűjtésében és elemzésében pedig diákok, így az ő bevonásuk és felkészítésük is különleges tanári-kutatásmenedzselő szereppel járt.

A kutatás folyamatában kiemelkedő szerepe volt tehát a partneri kapcsolatoknak, így a:

- kutató – kurzusvezetők,
- kutató – kutatást segítő diákok,
- kutató – vizsgált személyek,
- kurzusvezetők – vizsgált személyek,
- kurzusvezetők – kutatást segítő diákok,
- kutatást segítő diákok – vizsgált személyek stb. között.

Ezek összességében különböző szinteket képeztek és egy jól átlátható rendszert alkottak, amelyben különböző szerepekkel bíró résztvevők erősítették egymást.<sup>3</sup>

## A kutatás eredményei

A megállapítások, a tanulságok és következtetések megfogalmazása elsősorban a kutatás mintájára, a kutatásban részt vevő, képző iskolákra

<sup>3</sup> A kutatás többi fontos metodológiai kérdésének (a vizsgált kérdések és a kutatási módszerek viszonya, az alkalmazott módszerek előnyei és korlátai, a mintavétel stratégiája, a minta jellemzése, erősségei és korlátai, a kutatás eszközei, az adatgyűjtés és -elemzés folyamata, a kutatás és a kritikai reflektívizmus összefüggései, az etikai megfontolások stb.) részletes bemutatására itt nincs mód (Budai, 2003).

(kurzusokra) és a közreműködő személyekre vonatkoznak, de nyilvánvalóan van relevanciájuk a szociális munkás-képzés egészére is.

Általában megállapítható, hogy az e témakörben lényegében első kutatás hozzájárult egy eddig kevésbé feltárt terület, a magyar szociális munkás-képzés fejlődésének vizsgálatához, a problémakörrel való gondolkodáshoz, ezzel a szociális munka, -szakma és -szolgáltatások professzionalizálódásához, elősegítette a szociális munkás-képzés erősítését szolgáló, értelmezési keret kifejlesztését, továbbá a magyar szociális munkás-képzés helyének vizsgálatát az európai összefüggések között. A kutatás új tudással járult hozzá a szociális munkás-képzés fejlesztésének problematikájához, vizsgálatához. A kutatás kiemelkedő eredménye, hogy:

- a „dilemma” érzékletes fogalmának bázisán megkísérelt egy használható kutatási keretet adni,
- feltárta, értelmezte és elemezte a szociális munkás-képzés fejlődésének dilemmáit,
- néhány fogódzót adott azok kezeléséhez és feloldásához.

A kutatás tehát alap a vizsgált dilemmák értelmezéséhez, különösen a három, kiemelten vizsgált dilemma terén.<sup>4</sup>

### *A szociális munkás-képzés fejlődésének néhány fontos tapasztalata*

A szakirodalom- és dokumentum-elemzések, továbbá a „terepen” (szociális munkás-képző iskolákban és szolgáltatásokban) folyó kutatás alapján a szociális munkás-képzés fejlődésének legfontosabb tényezőit és jellemzőit – a teljesség igénye nélkül, de mint a kutatás egyik jelentős eredményét – foglalja össze az 1. táblázat.

**1. táblázat A mintában szereplő szociális munkás-képző kurzusok főbb tényezői és jellemzői (a „terepen” folyó kutatás vizsgálati és SWOT-analízis alapján)**

#### **Főbb tényezők és jellemző vonások**

Belső erősségek, értékek	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A szociális munkás-képzés léte maga</li> <li>– A (kvázi) konszenzussal bíró, szabályozó rendszer alapján folyó képző programok, tevékenység: tantervi irányelvek (Az általános szociális munkás-képzés tantervi irányelvei, 1990), képesítési követelmények (Magyar Köztársaság Kormánya, 1996)</li> <li>– A képzés céljainak, a képzés során közvetített tudásnak viszonylagos kongruenciája</li> <li>– Kialakított és fejlesztett tantervek</li> <li>– A kialakult és fejlődő képző stábok, innovációra való hajlandósága</li> <li>– A vezető tanárok képzésfejlesztésről alkotott tervei</li> <li>– Igény az akadémiai és a gyakorlati jelleg egyensúlyának megteremtésére, integrált tudás kialakítására</li> <li>– A képzés társdiszciplinák által történő támogatottsága</li> </ul>
--------------------------	--

<sup>4</sup> A strukturálatlan, a strukturált és a fókusz-csoport interjúk elemzését korábban már bemutatta a folyóirat (ld. Budai István: A szociálismunkás-képzés dilemmái a tanterv- és képzésfejlesztés tükrében, *Esély*, 2001, 2, 4, 5. számok).

*Budai: „...szakmai identitásában megerősödve lépjen ki a gyakorlatba...”*

- első gyengeségek, nehézségek
- A képző stáboknak a szociális munka gyakorlatához való kapcsolata és elkötelezettsége
  - Az akadémiai és a gyakorlati képzés egymástól való távolsága
  - A tereppel, a szolgáltatásokkal kapcsolatos ambivalens viszony
  - A képző iskolákkal szemben támasztott túlzott diszciplináris elvárás, a szociális munka mint diszciplína körüli bizonytalanságok (Magyar Köztársaság Kormánya, 1996)
  - A társdiszciplínák túlzott befolyásoló szerepe a képzésben, a tanterv- és képzésfejlesztésben
  - A képzés során közvetített tudás definiálatlansága
  - A változó (társadalmi) szociális szükségletek képzésbe kerülésének esetlegességei
  - A képzés tudományos háttérének hiányosságai
  - A tanterv- és képzésfejlesztés esetlegességei, a tantervelméleti kultúra hiányosságai
  - A képzésben részt vevő diák-szerep minőségének esetlegességei és bizonytalanságai
  - A képzés rutinok szerinti végzése
  - A képző stábokban nincs jelentős erő a dilemmák és az ellentmondások feloldására
  - Az egyes képző stábok zártsága, egymással való kooperáció, szolidaritás alacsony szintje
  - Az alternatív képző iskolák, kurzusok hiánya
- Külső lehetőségek
- A szociális munka iránti társadalmi igény kifejeződése a képzés felé
  - A képzési piac ösztönző szerepe
  - A folyamatos tantervfejlesztés és az „inter” szemlélet erőteljesebb bevétele a képzésbe
  - Kiterjedt és tovább bővülő terepkapcsolatok
  - Rendelkezésre álló európai és magyar képző modellek
  - A képző stábok nemzetközi kapcsolatrendszerének megléte és fejlődése
  - Az EU csatlakozás hatása és befolyása a szociális munkára és képzésre
  - Az információs technológiai fejlődés hatása és befolyása
- Külső veszélyek
- A presztízs nélküli szociális munka és szakma
  - Az állami és más támogatások hiányosságai és esetlegességei
  - A társdiszciplínák képzéseinek (pszichológus, szociológus, pedagógus, orvosi, egészségügyi) „gyarmatosítási” törekvései
  - A képző iskolák, stábok és a szolgáltatások „vad-kapitalista” piaci mezőben működnek

A szociális munkás-képzés túl van a „forradalmi”, pozitív dinamikával jellemezhető időszakán, az utóbbi években kissé megtorpant a fejlődésben.

Az áttanulmányozott szakirodalom bőségesen adott szempontokat a szociális munka-szaktudás társadalmi, szakmai megközelítésű értelmezéséhez. A szociális munka-tudás nehezen definiálhatósága mellett a kutatás során jól kikristályosodott, hogy egyszerre erősödik egyfelől a taxonomizálási, másfelől az integrációs igény.

## SZOCIÁLIS MUNKA

„...a képzés tegyen képessé integrált gondolkodásra...” (17. sz. interjúalany), „...a szociális munka jól tud integrálni...” (2. sz. fókusz-csoport).

A képzési dokumentumok több dimenzióban elképzelt elemzése során kiderült ugyan a képzés által közvetített tudás több tényező, az ismeretek, a készségek és az értékek egységén és egyensúlyán alapuló megközelítés igénye; pl. hogy nincs szükség „katedra-tudomány” oktatására, de maguk a stúdiumleírások alapvetően akadémiai jellegűek, az absztrakt elemekre helyezik a hangsúlyt. A felvett interjúk valamennyi formájában, de különösen a fókusz-csoport interjúkban kapott primátust a szociális munka tudományos, multi-diszciplináris és szakszerű meghatározásának, leírásának, strukturálásának igénye.<sup>5</sup>

A szociális munkás módszerek olyan, fontos elemeinek tanítása, mint például a változni és változtatni tudás, a kockázatvállalás tanítása, a döntésképeség fejlesztése, a jogtudat alakítása stb. igényként jelen volt az interjúalanyok gondolkodásában, de kevésbé volt tetten érhető a stúdiumok tartalmi leírásaiban. Az egyes szociális munkás-képző iskolák fejlesztési terveiből sem derült ki határozottan a társadalmi változások képzést motiváló, befolyásoló szerepe. Alig-alig jelent meg az informatika, a menedzsment, a marketing és a média a szociális munka-tudás összetevőjeként. Ugyanakkor fontos megközelítés volt a közvetített tudás tekintetében a szociális munka értékeinek megőrzése, továbbvitele, a szakmai szerepek bővítése. A szociális munka és a szociális munkás-képzés megképesítése eddig elsősorban tehát a szakmai kompetenciahatárok meghúzását állította a szakemberek gondolkodásának középpontjába.

A társdiszciplínák támogatása rendkívül sokat jelentett a szociális munkás-képzés elindulásában és 14 éves fejlődésében. A képzés erősödésével a társdiszciplináris hatás és befolyás ma már bizonyos mértékig korlátozó tényező. Idővel előtérbe kerültek a „szociális munka érdekeinek” határozottabb érvényesítését szándékozó törekvések, amelyek megcélozták az önálló szociális munka diszciplína kialakítását. Ez viszont merevítheti a tudás kereteit, a diszciplináris háttérű, de alapvetően interdiszciplináris (integratív) szakmai tudás kialakulását. Kérdés, elérkezett-e az idő, eljutott-e odáig a szociális munkás-képzés, hogy határainak kiépítése után kifelé nyisson pl. az „inter”-szemlélet segítségével. Ez valós dilemma, hiszen egyfelől nem érkezett el az idő, mert a szakmavédelem vált hangsúlyos kérdéssé, másfelől elérkezett, hiszen nyilvánvalóvá vált, hogy az „inter” megközelítés a fejlődés egyik lehetősége.<sup>6</sup>

A vizsgált szakirodalom, a dokumentumok és az interjúk elemzése alapján látható: a szociális szolgáltatásoknak és szakmai szervezeteknek

<sup>5</sup> A „szociális munka” és a szociális munkás-képzés jelenleg a társadalomtudományok képzési területén belül a szociológiai tudományok közé került besorolásra.

<sup>6</sup> Megjegyzendő még: az utóbbi években a gondolkodás szintjén, sőt néhány helyen a gyakorlatban is már történtek lépések az egyes diszciplínák, továbbá az elmélet és a gyakorlat közötti integrációk kialakítására (Nyíregyházi Országos Képzési Konferencia, 1996, PHARE-TEMPUS „Further Education Courses for Community Care” című nemzetközi projekt, amelynek a Széchenyi István Főiskola Szociális Munka Tanszéke és a Jászberényi Tanítóképző Főiskola Szociálpedagógia Tanszéke volt tagja 1998 és 2001 között, Somorjai és társai, 2001, Szöllősi, 1997 stb.).

*Budai: „...szakmai identitásában megerősödve lépjen ki a gyakorlatba...”*

ma nincs manifeszt és deklarált elvárása a szociális munkás-képzésekkel szemben, a képzés során közvetítendő tudást illetően. Nem jelenik meg határozottan és egyértelműen, hogy milyen szociális munkásra van szükség. Markánsan nem érhetők tetten a szociális szolgáltatások, közvetetten a szolgáltatást használók szükségletei, a képzéssel szemben támasztott követelményei.

„A szociális szolgáltatásoknak nincsenek jól meghatározott és differenciált elvárásaik...” (3. sz. fókusz-csoport).

Kérdés: eljött-e ennek az ideje? Ugyanakkor a szociális szolgáltatások gyakorlata nem mindig tekinthető minőséginek, ami csökkenti a szociális munkás-képzés hatásait, ill. egy alacsonyabb minőségi szintre húzhatja le a képzési folyamatot. Egyféle inerciát fejez ki, hogy egyre több szolgáltatás részben vagy teljességében az olyan leszűkített szociális munka végzése felé fordul, amelyben elsősorban a kontroll szerepek és a bürokratikus munka érvényesülnek és kevésbé a szabad akarat, az önkéntesség, a bizalom, az „empowerment”, a szolgáltatás, a használókkal folytatott együttes munka. Az ilyen jellegű tevékenység nincs összhangban a szociális munka értékrendjével és a szociális munkás-képzés során közvetített értékekkel és tudással.

Az egyes szociális szolgáltatások és az egyes szociális munkás-képző iskolák eredményes együttműködése ellenére az előbbiek hatása is megtörik az utóbbiak „falainál”, és viszont. A képző iskolák és a terep hatásai kölcsönösen gyengítik egymást, az iskolai kurzusok és a szolgáltatások sokszor ellentétes szemléletet közvetítenek, másra szocializálódik a diák az osztályteremben, és másra a terepen. A képzés során közvetített értékek nem mennek át a szolgáltatások gyakorlatába, és a szakma jó tapasztalatai sem válnak a képzés részévé,

„Így sem a szakszerű munka, sem az elvégzett munka nem marad meg sokáig” (2. sz. interjúalany).

Mindez alapvetően ellentmond a képzés lényegének és küldetésének.

Az egyes szociális munkás-képző iskolák (kurzusok) és az egyes szociális szolgáltatások közötti együttműködés hivatalosan a képzés érdekei, céljai alá rendelődnek. Ugyanakkor a fenti okok miatt a szolgáltatásoknál folyó gyakornoki munka csak részben szervesül az ott folyó tevékenységrendszer természetes és karakterisztikus elemévé. A gyakornokok gyakran lesznek ingyen segéderők, vagy válnak felesleges személyekké, egy-egy szolgáltatásnál. A szolgáltatások vezetői és dolgozói többnyire ambivalens módon viszonyulnak a gyakornokokhoz és közvetetten a szociális munkás-képző iskolákhoz. Egyik fél részéről sincs megfelelő energia az eredményes viszony kialakítására. Fenitek alapján látható, hogy beigazolódott a kutatás második feltételezése.

Összességében a szociális munkás-képzésben a törésvonalak az alábbiak mentén húzódnak:

- a szociális munkás-képzés, a szociális szolgáltatások és a szolgáltatásokat használók szükségletei,

## SZOCIÁLIS MUNKA

- az egyes képző iskolák és a környezetükben lévő szolgáltatások (gyakornokok terepei),
- a különböző képző iskolák (kurzusok),
- a képzést alkotó társdiszciplínák és a szociális munka tanulmányi terület („diszciplína”),
- a szociális munkás-képzés szükségletei és az egyes képző iskolák feltételei,
- a szociális munkás-képzés és más humán képzések stb. között.

Fontos kérdés: miképpen lehet a SWOT-analízisben (1. táblázat) ki-mutatott belső erősségeket és külső lehetőségeket mozgósító erővé tenni a gyengeségek csökkentése és a veszélyek elkerülése érdekében.

### *A szociális munkás-képzés legfontosabb dilemmái*

Bár a szakirodalomban csak igen kevés közvetlen adat található a szociális munkás-képzés dilemmáit illetően, de a terepen folyó kutatás és a dokumentum elemzések megerősítették a szociális munkás-képzés fejlődését kísérő és jellemző dilemmáknak, egyúttal a kutatás első feltételezésének meglétét. Jellegüket tekintve a dilemmák érintik a képzés leg-  
alapvetőbb kérdéseit, így a képzés szabályozását, a szolgáltatásokhoz va-  
ló viszonyát, a képzés során közvetített tudást, magát a tudás közvetítés  
folyamatát és a tanterv- és képzésfejlesztést. A dilemmák tehát a képzés  
fontos elemei, természetes velejárói, meglétük, jellemző vonásaik,  
paradoxonai befolyásolják, segítik illetve gátolják a képzés fejlődését.

A 2. táblázat minden rangsorolás nélkül a szociális munkás-képzés  
meglévő, e kutatás során összegyűjtött legfontosabb dilemmáiról ad  
rendszerezett áttekintést.

### **2. táblázat A magyarországi szociális munkás-képzés dilemmái**

<b>Szemponatok</b>	<b>Dilemmák</b>
A képzés szabályozá- sára vonatkozóan	Erős központi szabályozás alapján zajló, egységes szociális munkás- képzés versus gyenge központi szabályozás és különböző érték- szemléletek alapján folyó alternatív képzések (iskolai műhely)-e a célravezető út? (Ha utóbbi, akkor mi kerüljön be központilag a szabályozásba) Stabil, hosszú ideig érvényes versus folyamatosan módosított köz- ponti követelmények (standardok) szerint folyják-e a szociális mun- kás-képzés? A felsőoktatás inkább akadémiai követelményeinek versus a szociá- lis munka szükségleteinek megfelelő szociális munkás-képzésre van-e szükség?
A szociális munkás- képzés és a szociális szolgáltatások viszo- nyára vonatkozóan	A szociális munkás-képzés tanárai versus a szociális szolgáltatások dolgozói határozzák meg elsősorban a képzés során közvetített tu- dást (avagy ki, kihez alkalmazkodják jobban ebben: a szociális munkás-képző iskolák a szolgáltatásokhoz, vagy fordítva)? A szociális munkás-képzésben dolgozók még a „régiságunk”,

*Budai: „...szakmai identitásában megerősödve lépjen ki a gyakorlatba...”*

azaz a szociális munka versus „képző szakma” érdekeit képviseljek-e elsősorban?

A képzés során közvetített tudás jellegére és a képző folyamat lényegére vonatkozóan

A kurzusok az ismeretek (a szociális munka elmélete és a társdiszciplínák ismeretei), a készségek és az értékek valamelyike közvetítésének primátusára versus az ismeretek, a készségek és értékek erős egyensúlyán alapuló tudás közvetítésére törekedjenek?  
Diszciplínának tekintendő-e a szociális munka vagy tudományos háttérrel bíró, gyakorlatban alkalmazott szakmai tudásnak?  
Standard versus aktuális tudásokból építkezzék-e elsősorban a képzés?  
Absztrakt, akadémiai (ismereteket) versus praktikus, professzionális készségeket közvetítsen-e elsősorban a képzés?  
Alkotó, reflektív, önálló, kritikus gondolkodásra, önmegvalósítás tanulására versus automatikusan alkalmazható skillek tanulására van inkább szükség a szociális munkás-képzésben?  
Széles társadalomtudományi és szociálpolitikai beágyazottságú, progresszivitást, radikális változtatást kifejező tudás versus „megalkuvó”, „szűk” szociális munka-tudás közvetítésére kerüljön sor a szociális munkás-képzésben?<sup>7</sup>  
Politikai színezetű versus politikamentes szociális munka tudást közvetítsen a szociális munkás-képzés?  
A preventív versus a kríziskezelő jellegű segítségnyújtásra való felkészítés álljon-e a szociális munkás-képzés középpontjában? Terápia közeli versus terápia mentes szociális munka-tudást közvetítsen-e a szociális munkás-képzés?  
A szakmai készségfejlesztés versus a személyiségfejlesztés álljon-e a képzés középpontjában?  
A közvetített tudás-tartalom versus a képző folyamat álljon-e elsősorban a képzés középpontjában?

A tanterv- és képzésfejlesztés mibenlétét illetően

Stabil – hosszú ideig érvényes – versus folyamatosan változó – megújuló – iskolai szintű tantervek alapján történjek-e a képzés (a változó világ változó követelményeinek, apró tantervi módosításokkal, versus merészebb változtatásokkal lehet-e jobban megfelelni)?  
A diszciplináris versus interdiszciplináris, -professzionális megközelítésnek legyen-e prioritása a képzésben? Erősen diszciplinaritásra, vagy a diszciplinaritás és az interdiszciplinaritás erős egyensúlyára törekedjék a képzés?  
Nytított versus zárt jellegű tantervek alapján történjek-e a szociális munkás-képzés, azaz a választhatóság versus a kötelezőség legyen inkább a domináns?  
Megrendeljenek-e tanterv- és képzésfejlesztést külső szakemberektől a szociális munkás-képző iskolák stábjai versus saját maguk tanulják meg ennek elméleteit és módszereit?  
Erősen támaszkodjék-e a magyar szociális munkás-képzés az európai (nemzetközi) tapasztalatokra versus sajátos magyar képzés kiépítése a célszerűbb? Az európai tapasztalatokon belül az angolszász versus német képzési modellelre támaszkodjék elsősorban? Stb.

<sup>7</sup> A „megalkuvó” tudás kifejezés ebben az összefüggésben arra utal, hogy a szociális munkás csak a pillanatnyi megoldásra törekszik, nem a probléma több dimenzióban történő tartós megoldására, továbbá a szolgáltatást használó felvilágosítására, erőinek növelésére. A „szűk” kifejezés itt a csak mechanikus tevékenységekhez szükséges készségekre vonatkozik.

A dilemmák sorát nyilván lehet bővíteni. A 2. táblázatból jól érzékelhető, hogy a dilemmák kiváló szempontok a szociális munkás-képzés- és tanterv fejlesztéséről való gondolkodáshoz. A magyar interjúalanyok igen hasznosnak tartották a szociális munkás-képzés dilemmáinak feltárását, a velük való foglalkozást, vizsgálódást (Berger, 1972, idézi Casson, 1982). A professzionális képzésnek pl. ugyan prioritása van a véleményekben, de ezzel együtt bizonytalanság is tapasztalható a professzionális és akadémiai elemek arányát és meghatározását illetően. A tudományos szempontok alapján végzett tudásközvetítés követelménye evidencia, ugyanakkor az adott esetben felesleges tudásokat is bevisz a szociális munkás-képzés mindennapjaiba. Az interjúalanyok egyúttal megfogalmazták a megújítható vagy az integrált tudás kialakítása iránti igényüket, és felhívták a figyelmet a képzésben meglévő irreleváns tudások kiszűrésének fontosságára is (Ferge, 1976). A képzésben dolgozók egy része megelégszik az ismeretek abszolútumával, másik része pedig igen fontosnak tekinti a szisztematikus készségfejlesztést, és többen megpróbálnak lépéseket tenni a képzések és a felhasználók közötti rés áthidalására.

#### *A dilemmák kialakulásának okai*

A kutatás szakirodalom- és dokumentum elemzései, továbbá az interjúk tapasztalatai alapján megállapítható, hogy a dilemmák kialakulásának okai széles skálán mozognak. A teljesség igénye nélkül a legjellegzetesebbeknek tekinthetők:

- a magyarországi szociális munka és szociális munkás-képzés „megkésettisége”, helyzetének sajátosságai: kis volumenű iskolák, kis létszámú képző stábok stb.,
- a hagyományos és korszerű (hatékony) képző szisztémák, filozófiák, orientációk, módszerek és követelmények közötti differenciák a magyar felsőoktatásban,
  - a szociális munkás-képző iskolák és a szociális szolgáltatások közötti diszharmóniák.
  - képzés- és tantervfejlesztő szakértelem körüli problémák,
  - az „inter” és integrációs szemlélet érvényesülésének kezdetlegességei,
  - a kutatási tapasztalatok hiányai stb.

Mind a szociális munkás-képzésben részt vevő tanárok, mind a terep-tanárok és a diákok kinyilvánították a folyamatos képzés- és tantervfejlesztés szükségességét, ennek kivitelezésével összefüggésben vetődött fel sok probléma és dilemma. Az mindenképpen látható, hogy a szociális munkás-képzésben széles körben még nem terjedtek el a modern képzési elvek, modellek és gyakorlat. A vizsgált mintára vonatkozóan végül beigazolódott a kutatás harmadik feltételezése.

A dokumentum-elemzések, a strukturálatlan, a strukturált és a fókusz-csoport interjúk egyaránt megerősítették a tanterveket készítőket és a képzésfejlesztőket tantervelméleti és képzésfejlesztő tudásával kapcsolatos problémáit. A strukturálatlan interjúk során egyfelől kiderült a képző stábok, az egyes tanárok, a vezetők innovációs hajlandósága. Ezzel együtt

*Budai: „...szakmai identitásában megerősödve lépjen ki a gyakorlatba...”*

általában nem vert gyökeret a stábkeretben folyó tanterv- és képzésfejlesztő tevékenység. Általában az integrációk és az interdiszciplinaritás kialakításának, a strukturált interjúkban az ismeretek–kézségek–értékek egyensúlyán alapuló integrációs tudás fejlesztésének, a gyakorlati szakemberekkel folytatott interjúk során pedig a szociális munka-tudás komplex leírásának az igénye fejeződött ki. A strukturált interjúk rávilágítottak továbbá a tanterv- és képzésfejlesztés ad-hoc jellegére. Az adatok szerint a magyar szociális munkás-képző stábok többnyire nem belső indíttatásból, hanem inkább külső kényszerek hatására változtatnak tanterveket, és nem járják végig tudatosan, következetesen a képzésfejlesztés folyamatát. A hagyományos és a modern küzdelme a metodikák terén is tetten érhető, hiszen egyaránt érvényesülnek a képzés mindennapjaiban a felfedezésre, a kritikus gondolkodásra, a diákok aktivitására és a csak passzív befogadásra, a csak „hallgatásra” építő módszerek.

### *Röviden a három kiemelten vizsgált dilemmáról*

Az ismeretek–kézségek–értékek erős egyensúlyán alapuló szociális munka-tudás dominánsan nem jelent meg az interjúalanyok válaszaiban, inkább csak igényként, távolabbi célként, és főként a strukturált interjúkban látható az elővételezett és nem feloldott dilemma megléte. Az erős egyensúly kialakítása jelenleg még igen sok nehézséggel jár.

A szélesebb kontextusú curriculum-szemlélet ez idáig nem jellemzi a magyar szociális munkás-képzések tantervi összefüggéseivel foglalkozó publikációkat. A strukturálatlan interjúk hangsúlyozták az egyes képző szakemberek (stábok) nyitottságát a tanterv- és képzésfejlesztési innovációkra. Ugyanakkor nehezíti e folyamat kibontakozását a tanárok, az egyes képző stábok rutinná váló tevékenysége és a képzési piacon való „megfelelés kényszere”. Még nem felismert szükséglet, hogy a permanens tantervfejlesztés egyúttal a képzés-fejldés jelentős eszköze és eredménye lehet.

Kiemelhető az interdiszciplináris szellemiség igen csekély volta a szociális munkás-képző kurzusokon. Ennek valószínűsíthetően több oka van. Egyrészt a magyar szociális munkás-képzésnek az alapvetően diszciplináris karakterű magyar felsőoktatásba kellett beilleszkednie, s meg kell küzdenie a Berger által (1972, idézi Casson, 1982) jegyzett tradicionális egyetem szellemiségével, követelményeivel, a tanároknak pedig saját maguk ellenállásával. Másrészt a szociális munkás-képzésnek illetve magának a szociális munkának csak akkor lehet felsőoktatásbeli rangja és elismertsége, ha komoly lépéseket tesz a diszciplináris követelmények teljesítésében, továbbá tudományos háttérének biztosítása érdekében. Nem véletlenül iniciálódtak a szociális munkás-képzés képesítési követelményei alapvetően a diszciplináris megközelítés, és nem elsősorban a szociális szakma, a szociális munkás-képzés szempontjai alapján (Magyar Köztársaság Kormánya, 1996). Harmadrészt úgy tűnik, ma még nincs kellő erő, elszántság a már deklarációkban megcélzott interdiszciplináris szemlélet meghonosításához, terjesztéséhez az effajta képzés tervezésé-

hez, kivitelezéséhez, a szociális munkás-képzés jelenleg még nem tudja áttörni a diszciplináris kereteket és szemléletet.

*A képzés- és tantervfejlesztés mint a dilemmák feloldásának egyik lehetősége*

A kutatás tapasztalatai alapján általában kimondható: a dilemmák kezelése és feloldása folyamatos képzés- és tantervfejlesztéssel biztosítható.

A szabályozásra vonatkozó dilemmák tekintetében vélhetően a kétféle út egyidejűen fog érvényesülni. A szociális munkás-képző stábok hosszú távon fontos zsinórmértéknek fogják tekinteni a képzés központi szabályozását, de ezzel együtt erőteljes törekvések várhatók a sajátos filozófiájú, az alternatív, az egyedi iskolai műhelyek kialakítása érdekében. Utóbbiak nyilvánvalóan katalizálhatják a szociális munkás-képzés minőségi fejlődését. Evidencia, hogy csak több, különböző képző modell megléte és működése, egészséges versengése alapján lehet majd a szociális munkás-képzés szerves fejlődéséről beszélni.

Várhatóan az alapvetően tudományos háttérrel bíró és a gyakorlatban alkalmazható szaktudás kialakítására való törekvés lesz jellemző (a magas akadémiai és szakmai minőség egymáshoz való közelítésével) mint az elmélet versus gyakorlat dilemmáját feloldó célkitűzés. Ha hosszabb távon a preventív szociális munka („hosszabb távon preventívre volna szükség...”, 10. sz. interjúalany) lesz meghatározó szellemiség és érték, ha a szolgáltatások alapvetően a szolgáltatást használók érdekében kívánnak elkötelezetten dolgozni, akkor azokhoz mindenképpen eredményesebb stratégiát jelent az ismeretek-készségek-értékek stabil egyensúlya, a reflektivitás, az interdiszciplinaritás, amelyek a piacképesebb tudást biztosítanak.

Feladat lesz a szociális munka-szaktudás taxonomikus leírása. Ezt sokáig még döntően a képző szakemberek fogják meghatározni, ami áttekintően egyoldalúvá teheti a képzés fejlődését. Ha az ismeretek-készségek-értékek egyensúlyát jobban biztosító, integrált képzés a távlatos cél, akkor a szociális munka-tudást is e szerint kell strukturálni. A képzés során közvetített szaktudás körüli dilemmák feloldásához kiváló forrás a Ferge-féle (1976) tudás struktúra. Feltétlenül fontos, hogy különböző modelleket dolgozzanak ki és terjesszenek a szolgáltatásokkal való képzésfejlesztési együttműködés érdekében is. Ennek alapja, hogy már ma is egyre több képző szakember tartja fontosnak a szolgáltatások, a szociális szakma képviselőinek markánsabb közreműködését a szaktudás meghatározásában.

Összességében az alábbi fejlesztési szempontok vehetők alapul a szociális munkás-képzés dilemmáinak feloldásakor és a képző kurzusok fejlesztésekor:

- érvényesíteni lehet a szociális munka-tudás széles – a társadalom változásait is figyelembe vevő – értelmezését, nyomatékot kell adni a know-how jellegű biztos tudás közvetítésének, a tanítási tartalom permanens kritikai elemzésére és értékelésének,

Budai: „...szakmai identitásában megerősödve lépjen ki a gyakorlatba...”

„...a kurzusok döntő többsége olyan metodikával, szemlélettel oktat, miszerint nincs lehetőség, hogy a diákok gondolkodjanak, kérdéseket tegyenek fel...” (1. sz. fókusz-csoport),

- a szociális munka rendkívül eklektikus volta és a felsőfokú képzések funkciói miatt széles körben el kellene fogadni a szociális munkás-képzések sokféleségét, iskolateremtő erejét, az egyes iskolákban folyó műhelymunka szerepét és tenni ezek megvalósításáért, különböző alternatív képzések, tantervek iniciálásáért,

- érvényesíteni kellene a dinamikus és folyamatos képzés- és tanterv-fejlesztést, ehhez kiváló kiindulópont lehet például a Kelly-féle (1999) képzés-fejlesztő modell, hangsúlyosabban lehetne érvényesíteni a különösen az Egyesült Királyságban széles körben alkalmazott curriculum modellt,

- jobban lehet sáfárkodni az egyes iskolákon (kurzusokon) belüli és azok közötti interakciókkal, közös tevékenységgel és kutatással erősítendő a különböző stábok identitását és modell-értékűségét, ezzel is segíteni a szociális munkát tanító tanárok szakmai fejlődését,

- széleskörűen lehet alkalmazni a brit, a német és más európai országbeli szociális munkás-képzések integrációs, interdiszciplináris és -professzionális törekvéseit és eredményeit:

„...szociális dolog több szakma képviselőjével együtt dolgozni, sokkal kreatívabbá tesz valamennyiünket...” (3. sz. fókusz-csoport).

- a szociális munkás-képzés értékeit át lehet vinni más humán képzésekbe stb. (Adams és társai, 1998, European Union, 2000, 2001).

## Irodalom

- Adams, R., Dominelli, L. and Payne, M., (editors), 1998. *Social Work: Themes, Issues and Critical Debates*, Houndmills, Basingstoke, Hampshire, London: Macmillan Press, Ltd.
- Atkins, S. and Murphy, K. 1994. Reflective Practice, *Nursing Standard*, 8. (39), pp 49–54.
- Atkinson, A. C. and Donev, A. N., 1992. *Optimum Experimental Design* Oxford, Clarendon Press.
- Atkinson, P. and Hammersley, M., 1994. Ethnography and participant observation. In: Denzin, N., K. and Lincoln, Y., S., (editors), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, CA, Sage, pp 236–247.
- Az általános szociális munkás-képzés tantervi irányelvei, 1990. *Esély*, 4, o. 62–70.
- Babbie, E., 1989. *The Practice of Social Research*, Wadsworth Publishing Company.
- Barbour, R., 1984. Social Work Education: Tackling the theory-practice dilemma, *British Journal of Social Work*, 14 (6) pp 557–578.
- Begley, C. M., 1996a. Triangulation of communication skills in qualitative research instruments, *Journal of Advanced Nursing* 24(4), pp 588–593.
- Begley, C. M., 1996b. Using triangulation in nursing research, *Journal of Advanced Nursing*, 24(1), pp 122–128.

## SZOCIÁLIS MUNKA

- Berger, G., 1972. Opinions and Factors. In: Casson, P. (editor), 1982. *Social Work Courses. Their Structure and Content*, CCETSW Study 5, London, CCETSW, p 11.
- Broud, W., 1994. 'Integral Inquiry' In: Broud, W. and Anderson, B., (editors), *Transpersonal Research Methods for the Social Sciences*, London, Sage, Ch. 3.
- Budai, I. 2003. *Some dilemmas in the development of social work education in Hungary (A magyarországi szociális munkás-képzés fejlődésének néhány dilemmája)*, thesis, Bournemouth University.
- Cowman, S., 1993. Triangulation: a means of reconciliation in nursing research, *Journal of Advanced Nursing*, 18(5) pp, 788–792.
- Cseh-Szombathy, L. and Ferge, Zs. (szerkesztők), 1975. *A szociológiai felmérés módszerei*, Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Denzin, N., K., 1970. *The Research Act in Sociology*, London, Butterworths.
- Denzin, N., K., 1978. *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*, 2nd ed. New York, McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (editors), 1994 and 2000. *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks CA, Sage.
- Dimmock, B., Gomm, R., Reynolds, J. and Robinson, K., 1998. *Roles and Relationships in Social Work*, Milton Keynes, British Open University.
- European Union, 2000, *European social policy agenda*, <http://europa.eu.int/>
- European Union, 2001, *Resolution of the EU Council of Ministers R (2001) 1. concerning the social workers*, European Union.
- Ferge, Zs., 1976. *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*, Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Ferge, Zs., 2000. A társadalom pereme és az emberi méltóság, *Esély*, 1, o. 42–48.
- Foster, R., J. 1997. Addressing epistemological and practical issues in multimethod research: a procedure for concept triangulation, *Advances in Nursing Sciences*, 20, (2), pp 1–12.
- Hankiss, E., 2002. *Idegen világban*, Helikon, Budapest.
- Janesick, V. J., 1994. The dance of qualitative research design: Metaphor, Methodolatry and Meaning, In: Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S., (editors), *Handbook of qualitative research*, pp 209–219.
- Jarvis, P., 2000. The practitioner-researcher in nursing, *Nurse Education Today*, 20, pp 30–35.
- Kelly, A. V., 1999. *The Curriculum Theory and Practice*, 4th ed, London, Thousand Oaks, New Delhi, Paul Chapman Publishing Ltd. A Sage Publications Company.
- Kolb, D. A., 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E.G., 1985. *Naturalistic inquiry*, Beverly Hills, CA, Sage.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G., 2000. Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences. In: Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S., (editors), *Handbook of Qualitative Research*, 2nd ed, Thousand Oaks, London, New Delhi, Sage Publication, Inc.
- Lorenz, W., 2001. Social Work in Europe – a general overview and future trends. In: 7. *European Social Work Symposium*, Universidad Publica de Navarra, Pamplona, 29 October 2001. Megjelent az *Esély* 2003. 3. számában.
- Magyar Köztársaság Kormánya, 1996. 6/1996. (I. 18.) *Korm. rendelete a szociális felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményei*, *Magyar Közlöny*, 4.
- Oakley, A., 2000. *Experiments in Knowing, Gender and Method in Social Sciences*, Policy Press.
- Padgett, D. K., 1998. *Qualitative Methods in Social Work Research, Challenges and Rewards*, Thousand Oaks, London, New Delhi, Sage Publications.
- Patton, M. Q., 1980. *Qualitative Evaluation Methods*, Beverly Hills, California, Sage Publications.

*Budai: „...szakmai identitásában megerősödve lépjen ki a gyakorlatba...”*

- Redfern, S. J. and Norman, I. J., 1994. Validity through triangulation, *Nurse Researcher*, 2. (2), pp. 41–56.
- Rolfe, G., Freswater, D., Jasper, M., 2001. *Critical Reflection for Nursing and the Helping Professions: A User's Guide*, Hounsmills, Basingstoke, Hampshire, Palgrave.
- Ruckdeschel, R., Earnshaw, P. and Firreck, A., 1994. The qualitative case study and evaluation: Issues, methods and examples. In: Sherman, E. and Reid, W.J., (editors), *Qualitative research in social work*, New York, Columbia University Press, pp 315–327.
- Salomon, G., 1991. Transcending the qualitative-quantitative debate: The analytic and systematic approaches to educational research, *Educational Researcher*, 20, pp 10–18.
- Sarantakos, S., 1998. *Social Research*, 2nd ed, Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York, Palgrave.
- Schön, D. A., 1991. *Educating the Reflective Practitioner*, San-Francisco, Oxford Jossey-Bass Publisher.
- Shakespeare, P., Atkinson, D., French, S. (editors), 1993. *Reflecting on research practice issues in health and social welfare*, Buckingham, Philadelphia, Open University Press.
- Silverman, D., 1985. *Qualitative Methodology and Sociology*, Farnborough, Gower.
- Silverman, D. A., 1993. *Interpreting Qualitative Data*, London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications.
- Silverman, D., 2000. *Doing Qualitative Research*, London, Sage.
- Somorjai, I., Budai, I., Gáspár, P., Hume, S., Kersting, H. és Tóth, E. (szerkesztők), 2001. *Amivel még nem számolunk... Inter-professzionális együttműködés és szociális munka*, Győr–Budapest, SZIF-Kávé.
- Steinmetz, A. M., 1991. Doing. In: Ely, M., Auzul, M. and Friedman, T., (editors), *Doing qualitative research: Circles within circles*, London, Falmer, pp 41–68.
- Szöllősi, G. (szerkesztő), 1997. *A nyíregyházi mérföldkő – Jelentés az Iskolaszövetség konferenciájának eredményeiről és javaslatairól*, Budapest, Iskolaszövetség.