

BUDAI ISTVÁN

Megközelítések a szociális munkás-képzés fejlesztéséhez II.

Tanulásmegvezetés-metodikai kérdések

„Ha a világot folyamatosan csak részleteiben látjuk, ha csak jelenlegi intézményünkben, csak két szemünkkel lehatárolt perspektíván keresztül vizsgálódunk, és ha valamennyien csak ezzel az élettapasztalattal és a kérdések korlátozott megértésével rendelkezünk, akkor csak romlani fogunk a szolgáltatások egészén.”
(Laming, idézi Hume – Sharples 1995)

A hazai és a nemzetközi, de főleg az európai szakmai tapasztalatok, a vonatkozó szakirodalomban megjelent teoretikus elemzések és a különböző szakmai viták alapján három egymásra épülő tanulmány a szociális képzések alapvető összefüggéseire, a „MIT, MIÉRT, HOGYAN tanítsunk, és MILYEN KERETÉKBEN történjék a szociális munkás-képzés” kérdésekre keresi a válaszokat. Az első tanulmány a szakmai tudás és a kompetencia alapú képzés néhány kérdését vizsgálta meg (ld.: Megközelítések a szociális munkás-képzés fejlesztéséhez I., Budai 2006).

Jelen tanulmány a nemzetközi (brit és német) szakirodalomra támaszkodva egyfajta elméleti választ kíván adni arra, hogy *milyen módszerekkel, tanulási stratégiákkal, eszközökkel vértézheti fel a képzés a diákokat leendő szociális munkás feladataik ellátására, vagyis hogy miképpen válik alkalmassá a képzés a kor kihívásainak megfelelő biztos, releváns és konvertálható tudás fejlesztésére, a szakma gyakorláshoz szükséges kompetenciák, a szakmai személyiség, identitás alakítására. Azaz kereteket és alternatívákat kíván nyújtani a szociális munkás képzés metodológiai kérdéseire. A válaszok itt most elsősorban tehát a „HOGYAN tanítsunk?” kérdést célozzák meg.*

Bevezetés

A szociális munkás-képzéssel szembeni újabb és újabb szakmai kihívások egy sor szakmai és képzésmetodikai témát indukálnak. Például azt, hogy vannak-e eredményes szociális-munka módszerek, és melyek azok; vannak-e a szakma értékalapján működő hatékony módszerek, például a kemény szociális problémák kezelésére (Jordan 1999), ill. hogy az eset-

munka gyakorlatán túllépve melyek a csoportos és közösségi szociális munka eredményes módszerei. Az érem másik oldala, hogy miként lehet ezeket a módszereket jól elsajátítaniuk a diákoknak, s hogy vajon megfelelő oktatás-képzés metodikával, a szociális munka értékeinek és etikai elveinek megfelelően, pro-aktív és preventív megközelítésekkel zajlik-e a felkészítés az emberi szükségletek felmérésére, a közösségek fejlesztésére, a politika-csinálók tevékenységének befolyásolására, a gazdasági folyamatok kontroll alá vételére stb.

A képzésmetodika alaposabb vizsgálatát indokolja továbbá, hogy Magyarországon *a szociális képzések akkreditációja során ezidáig háttérbe szorultak a HOGYAN kérdései*. Másrészt különböző vizsgálatok és kutatások szerint a szociális munkás képzéseket *az oktatásmetodikai kultúra hiányosságai jellemzik* (Budai 2004). Igen sok tényező hatása következtében ma már ijesztő arányú a szociális diplomások pályaelhagyása, és az okok egyike a képzés problémáira és eredménytelenségére, ezen belül a metódika bizonytalanságaira is visszavezethető (Darvas és társai 1997, Forrai – Ladányi 2005, Mányai – Bass 2006, Tóth 2006). Megállapítható még, hogy a magyar szociális munkás-képzés oktatásmetodikai kérdéseiben korábban nem születtek a szükségleteknek megfelelő számban és minőségben tanulmányok és elemzések, csak az utóbbi időben szaporodtak meg az írások, elemzések (Ágoston 2006, Hervainé 2006, Pataki 2002, 2006, Puli – Galavits 1999, Szoboszlai 1999, Tóbiás 2006 stb.).

A szakmai és képzési módszerek és a módszertan kölcsönhatása evidencia. A módszertant ugyanakkor a helyén kell kezelni, vagy maga a módszer a célhoz vezető út egy pontján alkalmazott eljárást, a módszertan pedig az e módszerek rendszerbe szerveződését jelenti. A mi esetünkben a képzés vonatkozásában alkalmazott módszerek rendszeréről beszélünk.

A szakmai és képzési módszerek összefüggéseire, kölcsönhatására felhívja a figyelmet a Global Standards for Social Work Education and Training dokumentuma is:

- „A képzési program-célok eléréséhez hozzá kell rendelni megfelelő és elegendő gyakorlati készségeket, ismereteket, értékeket, legyenek azok az egyes programok irányultságából fakadóan fejlesztő, protektív, preventív és/vagy terápiás beavatkozások.

- A gyakorlatban szükség van a szociális munka értékeinek, etikai elveinek, ismereteinek és készségeinek alkalmazására, hogy szembe lehessen szállni az egyenlőtlenséggel, a társadalmi, a politikai és gazdasági igazságtalansággal...

- ...Szupervízióval működő terepgyakorlatok megvalósítása szükséges...” (A szociális munkás-képzés globális alapelvei 2006, 14).

Álljon itt egy példa a szerző saját tapasztalatából. A szociális munka és a szociális munkás-képzés tanulása során számos európai országban, továbbá az Egyesült Államokban és Kanadában megfordulva igen sokféle alkalmam nyílt a különböző képzési helyzetek tanulmányozására. Revelációként hatott rám egyrészt az oktató kollégák igen magas színvonalú módszertani felkészültsége, s még inkább a diákok mérhetetlen lelkesedése és aktivitása. A tanár még meg sem szólalt a tanórán, már kérdések

özönét kapta a diákoktól, szimultán válaszokra készítette ezzel őt. És ez az intenzitás nem csökken a tanóra végéig. Itt a diákok valóban tudni akartak, és nem csupán a folyamatok „HALLGATÓI” maradtak. Nyilvánvaló, hogy e légkör és állapot előidézője nagy mértékben a tanárok módszerkultúrájától függött.

Európai kitekintés

A fentiekből következően célszerű tágabb dimenziókba lépni, és rövid kitekintést adni Európa két – a szociális képzéseket illetően nálunk nagyobb hagyományokkal rendelkező – országának tapasztalataira. Ezért az Egyesült Királyságot és Németországot fogom kiemelni, mivel ráadásul e két ország képzési tapasztalatai gyökeresedtek meg leginkább Magyarországon, ezeket használjuk leginkább a mindennapi képzési gyakorlatban.

Képzésmetodikai értékek az Egyesült Királyságban

Az utolsó 25–30 évben a brit szociális munkás-képzés követte a szociális szakma nagy változásait és az azzal járó vitákat. A szociális munkás-képzés lényegére és szerepére vonatkozóan máig is érvényes Kendall fél évszázaddal korábbi (1950) definíciója, amely többek között a tudományos kutatás, a tudás és a készségek egyensúlyának és integrációjának fontosságáról szól, valamint a Seeböhm-jelentés (1968), amely deklarálja az azonos elvek alapján történő képzés nélkülözhetetlenségét. Utóbbi hatására, parlamenti törvény háttérével jött létre 1973-ban a nagyhírű Central Council for Education and Training in Social Work (CCETSW) kvázi autonóm szervezet, amely a szociális munkás-képzések tartalmának és sztenderdjeinek meghatározásáért felelt, és amely meghatározta a szociális munkás-képző iskolák funkcióit, ebből fakadóan az oktatásmetodikai kérdések elveit. „A CCETSW szerepe a szociális tudományok szükségleteinek a szociális munkás-képzésekkel való találkozásának elősegítése” (Lymbery és társai 2000, p. 270). Ilyen szervezet, testület ma még nem létezik Magyarországon.

Az 1980-as évektől kezdve a szociális szférában is megjelentek a versennyel, a piaccal, a minőségbiztosítással, továbbá a menedzsment szemlélettel összefüggő kérdések és egyúttal az azok problematikusságára utaló bírálatok is (Adams 1998, Barr 1998, Ford 1996, Lymbery és társai 2000, Preston-Shoot és Jackson 1995 stb.). Előtérbe került az állami, a helyi közösségi és a családi felelősség egyensúlyának újragondolása. Egyre inkább hangoztatott képzésfilozófiai-metodikai kérdéssé vált, hogy a képzések fejlesztésénél jobban figyelembe kell venni a szolgáltatások és a felhasználóik szempontjait. És ezzel válik különlegessé a diákok szerepe is, tehát hogy valójában ők maguk is partnerei, kliensei, „vásárlói” lesznek a tudásnak és a képzésnek. Adams (1998) figyelemre méltó érvelése szerint egyre szélesedő küzdelem van kialakulóban a minőségi szociális munkás-képzés tekintélye érdekében: konstruktív szemlélettel

szigorúbb követelményeket kell támasztani a diákokkal, a képző stábokkal és a végzősöket alkalmazókkal szemben (ld. még: Parton – O'Byrne 2000, Preston-Shoot – Jackson 1995).

A CCETSW-et a kezdeti, igen progresszív szerepének elismerése mellett (a szervezet a szociális munka túlélését segítette, hangsúlyossá vált a rasszizmus és a diszkrimináció elleni harc stb.) a szakmai közvélemény idővel felrótta a szervezet elbürokratizálódását és rugalmatlanságát, ill. ezek következményeit. A bírálókat szerint elsősorban az állami szempontokat támogatja, és nem figyel kellőképpen a szakmai tartalmakra, metodikára és a szolgáltatásokat felhasználók igényeire. Bírálták a benne megtestesülő erős kormányzati ellenőrzést, és a túlzott szabályozást is: egyes szerzők a konzervatív modernizációs kormányzati folyamat meghosszabbított karjaként definiálták (Brewster 1992). Mások szerint nincs ereje az alkalmazók és a képzések érdekeinek egyeztetésére, vagy a társdiszciplínák felőli (jog, medicina) nyomás kivédésére (Adams 1998). Elvárando, mondta Jones 1996-ban, hogy a CCETSW opponálja a kormányzati akaratot, annak érdekében, hogy új partnerek segítségével a szociális szakma és képzés új vízióját tudjuk felvázolni. Jogos volt Orme (1996) felvetése is, miszerint *ha a képzés reaktív marad, akkor csupán a politika végrehajtójává válik, ha proaktív, akkor jó gyakorlatot indukálhat*, és a szakemberek kompetens tevékenységére reflektálhat egyebek közt abban is, hogy a szociális munkások is a politika kommentálói lesznek, ill. hogy a politikusokkal tárgyalási pozícióba kell kerülniük (Jones 1996).

Mindazonáltal oktatásmetodikai kérdésekben a brit szociális munkás-képzés utóbbi 15-20 éves szakmai fejlődésében hangsúlyossá és elterjedté vált a Kolb-féle *tapasztalat-alapú tanulás és képzés* (Kolb 1984), továbbá a *reflektív professzionalizmus* alkalmazása (Schön 1987). Igen sok publikáció foglalkozik a tanulás *komplex voltaival, a dolgok, jelenségek, folyamatok értelmezésével, a gyakorlatban konvertálható készségek fejlesztésével, a hatékony tanítás – tanulásirányítás jellemző jegyeivel, a kritikai alapállással, a problémaorientált megközelítéssel* (Lymbery és társai 2000, Parker 1997, Preston-Shoot – Jackson, 1995).

Egyet kell érteni Coulshed-del is (1993), aki a tudás egyensúlyát megtestesítő képzésről úgy beszélt, mint amelynek része egyrészt az emberi gondolkodás, másrészt a környezetre való reagálás képessége. Az ezen alapuló *képessé tevő tanulási környezet* (empowering learning) megakadályozza a diákok leminősítését, és elveti azt a téves nézetet, miszerint csak a tanár megközelítése az egyetlen helyes út, így a diák passzivitásra van készítetve.

Összességében az utolsó másfél évtized publikációinak szerzői többségében megegyeznek abban, hogy a szociális munka néhány éve veszített ugyan integratív erejéből és állami funkciójából, morális legitimitásából, és sérülékeny is vált, ugyanakkor újabb modellek kimunkálásával és elterjedésével a kirekesztettség, az elnyomás elleni harc jelentős terepévé tette a szociális szolgáltatásokat, mindez pedig hatással volt és van a szociális munkás-képzések egészére és módszertanára (Pietroni 1994, Jones 1996).

Képzésmetodikai válaszok Németországban

Miként az Egyesült Királyságban, úgy Németországban is jelentős mértékben hatnak a régmúlt szociális munkás-képzéssel összefüggő történései. Érvényesek például Solomon (1919) szociális nőiskolákban alkalmazott képzési-módszertani elvei, azaz hogy a képzésnek nem elsősorban olyasmint kell megtanítania a diákoknak, amit nem tudtak addig, hanem *olyan emberré kell alakítani őket, amilyenek nem voltak addig*. Kezdetektől fontos cél volt, hogy érett személyiség kerüljön ki a képzésből. A „szociális károk orvosai” kell képezni őket, s a képzés jelentős elemének kell tekinteni a szociális gondolkodásra való nevelést (Solomon 1919: 112).

Az elmúlt két évtizedben sok „klasszikus” és újkeletű probléma került a szociális munkás képzéssel összefüggő viták középpontjába. Például az, hogy lehetséges-e sokféle szakterületre képezni egységes alap nélkül, továbbá az örök dilemma: széles ismeretanyag vagy gondolkodni tanítás. Fókuszba kerültek a szakmai kompetenciákkal kapcsolatos kérdések. Sok szociális munkát tanító tanárban vetődött fel aggodalom a túlzottan elméleti jellegű képzésekkel összefüggésben, hiszen sokszor elsősorban elméleti síkon közvetítik a gyakorlati módszereket. Létezik ugyanakkor a tanárok részéről egyfajta kritikai megközelítés is, azaz kérdéssé teszik, hogy oktatási szempontból mit fogadjanak el a praxistól. Egyre többen kardoskodtak *a reflektivitás, a változtathatóság, a rugalmasság, a gyakorlatban realizálható képességek, a tevékenységek, a kompetenciák tanítása mellett* (Brake 2000). Wendt (1985), s a kognitívan elsajátítandó *formális, szociális és kapcsolati, továbbá érzelmi kompetenciák fejlesztését* tartják fontosnak. Gáspár (1999) szerint az egyes stúdiumok közötti integráció, az elmélet–gyakorlat közötti integráció igénye, ill. a diákoknak a tantervfejlesztő folyamatban való részvétele már az 1970-es évektől kezdődően megvolt a német szociális munkás-képzésekben. A szociális munka összehangolt beavatkozási stratégiáira, a multi-professzionális segítő tevékenységre való felkészítés ma már tetten érhető a képzésekben.

Másfelől az utóbbi években hangsúlyosabbá vált az akadémiai követelményekhez való erőteljesebb igazodás, vagyis az egyetemi szintű szociális munkás-képző kurzusok megszervezése és beindítása. Következésképp a tanárok ugyan saját érdeklődésüket, kutatásukat viszik be a képzésbe, de ezek hasznossága a szociális munka mindennapi gyakorlata terén nem mindig releváns. A diákok sok mindenről tanulnak, de sokszor hiányosak szociális munka-módszereik, készségeik és kompetenciáik.

Képzésmetodikai dilemmák

A fenti megközelítéseket és a kialakult hazai gyakorlatot ismerve célszerű ezen a ponton érinteni a HOGYAN kérdés egy-egy fontos dilemmáját.

Képzés és/vagy tréning

A nemzetközi és a magyar gyakorlat, továbbá a szakirodalom a képzés és a tréning fogalmát megkülönbözteti egymástól. (Itt nem térünk ki az oktatás és a képzés fogalmának értelmezésére és differenciálására.)

Tréningnek általában egy adott, konkrét szakmai feladat előírt módszerű megvalósításának előkészítését, a hatékony, speciális sztenderdek gyors elsajátításának folyamatát tekintik. Főként gyakorlati készségek alakításáról, azaz lehatárolt, specifikus tevékenységről van szó, és az elméleti megközelítés vagy nem szerepel, vagy csak pótló funkcióval bír. Dominelli (1997) figyelmeztet arra, hogy a csak tréningeken résztvevők kevésbé válnak innovatív gondolkodókká, általában nem keresik az új horizontokat és az új metodikákat, viszont napi, gyakorlati-technikai problémákat kiválóan oldanak meg az így szerzett tudásuk birtokában. A sarkos megállapítás részben vitatható, hiszen köztudottan vannak kifejezetten innovációt, értékorientációt, a személyiség fejlődését megcélzó tréningek is.

Képzésnek tekinthető az értékek által vezérelt, szakmai szocializációnak az a nélkülözhetetlen fázisa, amely általános tudás közvetítésére, elsajátítására és fejlesztésére szolgál, általában előkészíti a diákokat a munkába állításra – tehát az adott hivatásra irányuló előkészítés, képessé tétel, a kompetenciák kialakítása. Ireland (1985) szerint „olyan tevékenység, melynek célja a képzésben részt vevő személy horizontjának szélesítése a tudás és a készségek (kompetenciák) megszerzése révén” (Ireland 1985, idézi Dominelli 1997: 177).

Összességében határozottan állítható, hogy a tréning és képzés fogalma, és az ezzel összefüggő tevékenység nem értelmezhető mechanikusan, ezen tevékenységek egymást átfedik, vagy egymás kiegészítői, hiszen a szakmai tevékenységre való felkészítés során egyaránt szükség van a leendő szakember szakmai horizontjának kialakítására és a mindennapi feladatainak elvégzéséhez szükséges készségek elsajátítására.

Akadémiái és/vagy szakmai képzés – iskola és/vagy terep

Dominelli (1997) felhívja a figyelmet az elmélet-gyakorlat intellektuális és érzelmi vonatkozású integrációjának nélkülözhetetlenségére. A szociális szakmai közéletben és a szakirodalomban idehaza eddig elsősorban racionális szinten voltak próbálkozások és törekvések az elméleti és a gyakorlati elemek összekapcsolására, ám érzelmi vonatkozásokban már kevésbé, nem beszélve a racionális és érzelmi vonulatok közötti integrációk bemutatására és elemzésére. Dominelli szerint az olyan képző folyamat tekinthető eredményesnek, melynek során a képzés résztvevői megértik, hogy az elmélet a tudás gyakorlati kiterjesztéséhez ad információkat, vagyis hogy amit a gyakorlatban csinálnak a szakemberek és a diákok, annak konzisztensnek kell lennie az elméleti alapjaikkal. Az integrációs szempont fontossága miatt az elmélet-gyakorlat közti különbségtétel szerte ilyen értelemben hamisnak tekinthető.

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

munkás-képzésben részt vevők tapasztalata, hogy egész sor elmélet el-sajátítását kívánják a diákoktól anélkül, hogy megfelelő figyelmet fordítanának azok hasznosíthatóságára, értelmezésére és integrációjára.” (England 1986: 96).

A brit gyakorlatban és szakirodalomban az egyetemeken közvetített képzési tartalmakat sok helyen mechanikusan akadémiai és szakmai tudáselemekre bontják, de jelentőséget tulajdonítanak a kétféle tudás kapcsolatrendszerének is. Az akadémiai és a szakmai képzés összevetését illetően a felnőttképzésben végzett kutatásukban igen érdekes megállapításra jutott Cohen és Hull (1994). Már dolgozatuk címe is kettősséget jelez: „Szakmai tréningek vagy akadémiai képzés – egy általános probléma”. A több kérdéskörre kiterjedő vizsgálat egyik kiindulópontja az volt, hogy az akadémiai szférában és az elméleti képzés során nehéz használni a gyakorlat tapasztalatait. A kutatók az akadémiai és a szakmai képzés különbségével kapcsolatos gondolataikat és tapasztalataikat összevetve megállapították, hogy jelentős különbségek tapasztalhatók az akadémiai és a szakmai képzés között: Amíg az akadémiai képzés elsősorban elméleti ismereteket nyújt, a kritikai elemzésben és a kutatás módszertani tudásban fejleszti a diákokat, addig a szakmai képzés elsősorban a gyakorlatban alkalmazható (pl: könyvtárhasználat, információs technológiák használata, rövidebb – riport – és terjedelmesebb – esszé – írás stb.) készségek fejlesztésére irányul (Cohen – Hull 1994: 45–46). A túlzott praktizmus veszélye persze fennáll, hiszen a diákok általában nem igénylik tanáraiktól a szociális munka különböző elméleteit. Fisher (1997) szerint viszont már látni azt az újabb tendenciát is, miszerint a kizárólag készségek alapján, a „csak” mechanikus módon praktizálók is egyre inkább felismerik a szociális munka akadémiai tudásának (és a szolgáltatást felhasználók tudásának is) jelentőségét.

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

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

Adams (1998) szerint a képzésnek rendelkeznie kell a szociális munka adekvát, elvárt jellemzőivel. Így a képző kurzusoknak alapvetően kalkulálni kell a gyakorlók megélőztető szociális munka-tudásával, tapasztalatával. A gyakorlatok tantervét közelebb kell hozni az osztálytermi tanításhoz és viszont, például a gyakorlatok stábjainak akadémiai képzésbe emelésével, szerepeinek bővítésével és viszont, az iskolai tutorok gyakorlatokon való közreműködésével.

A képzések fejlesztésével foglalkozó szakembereknek, vezetőknak, az oktatóknak és a tereptanároknak alaposan újra végig kell gondolniuk, hogy *mi az, amit* – funkciójából következően elsősorban és döntően – *az*

iskola tud nyújtani (elméleti ismeretek alapozása, kritikai gondolkodásra tanítás, vizsgálatokra, elemzésekre való felkészítés integrációk kialakítása stb., és mi az, amit elsősorban csak a terepen, az indukciós bázison (a „szociális valóság” saját élményen átszűrt megtapasztalása, a koncepciók kipróbálása, a készségek fejlesztése, a tevékenység elemzése stb. terén) lehet megtanulni. És mi az, aminek tanulásakor mindkettőre szükség van?

Az elmélet és gyakorlat összefüggésének szorosságát alátámasztandó, a szociális szolgáltatások és a képzés kölcsönhatásait tekintve határozottan kimondható, hogy a szociális munkás-képzés különös sajátossága, hogy a „szolgáltatás szolgáltatásának” tekintendő, nevezetesen, hogy a képzés lényege nem egyéb, mint az, hogy tegye világossá a diákok és gyakorlók számára, hogy milyen társadalmi összetevők nyomán keletkeznek a szociális problémák, és miképpen lehet problémakezelési stratégiákat alkalmazni (Gáspár 1999). Kérdés persze, hogy így definiálják-e, és ilyenek tekintik-e magukat a képző iskolák, elfogadják-e, „elviselik”-e a „szolgáltatás kiszolgálását”, a többszörösen „alárendelt helyzetet és szerepet”, „elvesztve ezzel a vezető szakmai szerepüket”. Vagy egyszerűen „csak” igazodnak a felsőoktatás erősen akadémiai követelményrendszeréhez, és „csak” járják a maguk útját az egyetemek keretein belül. Másfelől: vajon mennyiben tekintik ugyancsak szolgáltatásnak a képzést a szociális ellátásban dolgozók, az intézmények és szervezetek? Milyen szakmai viszony kialakítása lehet hatékony a diákok képzése érdekében? Meg kell válaszolni ezeket az évek óta magunk előtt tolt kérdéseket is, és konkrét lépéseket kell tenni a hatékony együttműködés érdekében.

Az akadémiai és a szakmai, továbbá az elméleti és gyakorlati képzésnek szoros kölcsönhatásban kell lennie egymással a szakmára közvetlenül előkészítő szociális munkás-képzésben. Az ún. akadémiai szférának alapvetően szüksége van a gyakorlatra, és viszont: a praktikumnak pedig éppen a gyakorlat által „kitermelt” elméleti fogódzóra, szempontokra, rendszerekre stb. Nem tekinthető szerencsésnek tehát, ha mereven elkülönítjük a képzést, akadémiai (elméleti) és szakmai (gyakorlati) formára bontva. A kérdés viszont állandóan fennáll: mikor, milyen mennyiségben és minőségben célszerű az akadémiai és a szakmai hangsúlyokra fókuszálni a képzés folyamatában.

Gyakorlati és kutatási bölcsesség

A szakmai körökben közhelyként használt kifejezés szerint az elmélet gyakorlat nélkül üres, a gyakorlat elmélet nélkül vak. Az elmélet–gyakorlat polémiához fontos szemléletnek tekinthető a svéd Johnsson és Svensson (2005) megközelítése, akik a gyakorlat elméletéről és a tudományos elméletről beszélnek. Megállapításuk szerint másképpen értelmezik és kezelik az elméletet a szociális munkát gyakorlók és kutatók. Az előzők szerint az elmélet csupán a jelenségek rendszerezésére és magyarázatára irányul és a gyakorlattól elrugaszkodott feltevéseken alapul. Ugyanakkor létezik egy, a gyakorlat tapasztalataiból származtatott elmélet is, amely lényegesebben elfogadhatóbb a gyakorlatban dolgozók számára. Így az elmélet–gyakorlat közti szakadék még mélyebbnek tűnik.

Érdeemes tehát egy pillantást vetni a gyakorlatok és az elméletek által szerezhető szociális munka-tudás egyes összefüggéseire (1. ábra).

Johnsson és Svensson (2005) a szociális munkát a gyakorlat és a tudomány közös arénájában megjelenő, sokarcú tudásként értelmezik. A „szemlélődő-hallgatólagos” kifejezés ebben az összefüggésben a szociális munkások know-how, vagy ösztönös, improvizatív, intuitív, a pillanatnyi megoldásra vonatkozó, konzekvenciók nélküli tudását jeleníti meg a rendszerben. A tevékenységek során szerzett tapasztalatok, elért eredmények szavakba foglalhatók, megmagyarázhatók, s ezeket bármelyik szociális munkás elmondhatja, ill. más helyzetekben is alkalmazhatja. Leegyszerűsítve ezek tekinthetők a „tapasztalat-alapú tudásnak”. A tevékenység több szempont alapján, többféle módon végzett elemzése és rendszerezése során lehet eljutni a „rendszeresített tudás”-hoz, amelyben már lényegesen több a tudományos, és kevesebb a gyakorlati elem. Az „evidenciákon (bizonyítékon) alapuló tudás” – a metodológiai szempontokat figyelembe véve – alapvetően a kutatások eredményeképpen írható le, tehát a gyakorlatnak a tudományos ismeretek talajáról kell kinőnie, ami másfelől persze korlátozó jellegű is, hiszen így az evidencia-alapú szociális munka csak a tesztelhető és rutinszerű gyakorlatra korlátozódik. Az 1. ábrából jól látható, hogy a különböző szociális munka-tudások a gyakorlat és a kutatás során egyaránt alakíthatóak, fejleszthetőek és elsajátíthatóak, a különbség ezek arányában van: a szemlélődő-hallgatólagos tudáshoz elsősorban gyakorlat során lehet jutni, a bizonyítékon alapulóhoz pedig elsősorban kutató tevékenység során. A szerzők szerint viszont minden szociális munka-tudásnak a tapasztalatból kell kiindulnia, és így az elméleti szinteken is nélkülözhetetlen a tapasztalati bázis.

Fentiekből következően a kérdés másik oldala a képzés és a kutatás – mint tudás-termelés – egymáshoz közelebb hozásával írható le mind a különböző tevékenységekben és mind az intézményi szinteken. A CCETSW (1992) által kiadott dokumentum szerint a szociális munkás képzések az egyetemek gyakori konzervativizmusa és kirekesztő magatartása miatt nehezen tudnak beilleszkedni a felsőfokú képzés rendszerébe, s az ebből eredő problémák még ma is jól érzékelhetőek Magyarországon is. Ennek nyilvánvaló oka, hogy egyrészt a szociális munka később került be a felsőfokú képzésbe, másrészt pedig gyakran a társdiszciplínák diszkriminációs gyakorlatának áldozatává vált. Eddig elsősorban külföldön láthatók erős törekvések arra vonatkozóan, hogy a szociális munkás-képzés beépülhessen az akadémiai szférába, ottani státust érjen el, és hogy a tanárok egy része is egyre inkább a kutatások felé irányítja figyelmét (a tudás vagy/és kompetencia dilemmáját vö. Budai 2006).

Összességében a vázolt dilemmák feloldásához vélhetően a legcélravezetőbb út nem a kizárólagosságra való törekvés, hanem az, hogy a „vagy-vagy” helyett az „és” logikája váljék általánossá (képzés és tréning, akadémia és szakmai képzés, gyakorlati és kutatási bölcsesség, tudás és kompetencia stb.). Kimondható, hogy a *jelen társadalmi változásaival való szembenézéssel és helytállással, a szociális szolgáltatási koncepciók kidolgozásával, a megvalósításukban való, alkotó közreműködéssel, a gyakorlatok szervesülésével a képzésekbe gyorsabban lehet eljutnunk a szociális munka és a szociális*

munkás-képzés tudományos státusának megalapozásához. Így válhat maga a szociális munkás-képzés a szociális munka tudományának előfutárává. Ezek igen fontos szakma-, képzéspolitikai és ugyanakkor képzésmetodikai kérdések.

Tanulásirányítási stratégiák

A továbbiakban bemutatjuk, hogy *milyen képzésmetodikai modellekkel és stratégiákkal* operálva lehet hatékonyabb szociális munkás-képzést folytatni és elérni. Olyan modellekről és stratégiákról van szó, amelyek hozzásegítik a diákokat-gyakornokokat, hogy megértsék a több szinten zajló szociális-társadalmi folyamatok mögötteseit, azok irányító mechanizmusait. Olyanokról, amelyek a szociális képzésekben dolgozókat képzésmetodikai tevékenységük át- és újragondolására ösztönözhetnek. Az oktatásmetodikai szakirodalomban a hagyományosokon túl számtalan viszonylag új megközelítéssel, stratégiával és modellel találkozhatunk; így pl. a kifejezetten motiváló kutató-felfedező vagy a projekt módszerrel, az informatika segítségét igénybe vevő e-learning-gel vagy open learning-gel, a mesterfokú tanítás-tanulással (mastery learning) stb. Jelen tanulmány a terjedelmi korlátok miatt nem tud foglalkozni mindegyikkel. Olyanokkal célszerű itt foglalkozni, amelyeknek jelentős hatása lehetséges a mindennapi szociális munka-tevékenységben.

Tapasztalat-alapú tanulás

A tapasztalat-alapú oktatás nagy hagyományokkal rendelkezik és igen elterjedt a nyugat-európai, és főként az angolszász országokban (így Észak-Európában, Ausztráliában stb.). Különösen így van ez a szociális munkás-képzésben. Ez a tény a megközelítés, szemlélet és gyakorlat alapját képezi több, más – a szociális képzésekben is alkalmazható – oktatási modellnek.

Eredete Dewey amerikai filozófushoz és oktatáskutatóhoz (1859–1952) köthető. Dewey oktatói és kutatói tevékenysége igen jelentős pedagógiai paradigma-váltást eredményezett, amely lényege, hogy a „mit tanulnak”-ról a „hogyan tanulnak” (a diákok)-ra került a hangsúly, azaz *a tanulás tartalma helyett a tanulás folyamata került a képzés fókuszába*. A megközelítés-váltás különösen fontos a szociális képzések terén, mert Dewey álláspontja az interakcióról és a környezetről, a reflexióról és a tapasztalásról, valamint a közösségről és a demokráciáról nagyon hasonló volt a szociális munkások megközelítéséhez. Nézetrendszerének alakulásához hozzájárult, hogy a Hull-House-féle Chicagói Settlement Projektben szoros szakmai együttműködés alakult ki közte és Jane Addams (1860–1935) között. Nehéz meghatározni, hogy vajon Dewey hatott-e jobban Jane Addamsre, vagy fordítva. Mindenesetre nyilvánvaló volt a kölcsönösség, kitűnően támogatták egymást, és vállalták közös kötelezettségeiket. Mindazonáltal Dewey oktatásról szóló radikális elméletei párhuzamosan,

és igen közel állóan fejlődtek a szociális munkás-képzés gyakorlatával (Gibbons – Grey 2002).

A professzionalizálódási folyamat során a szociális munkás-képzés domináns modellje is a tudás-átadás hagyományos didaktikus stílusához idomult. Freire (1970) „banki szisztéma”-ként nevezte meg ennek lényegét, amely szerint a tanár a tudás kizárólagos szakértője, aki a tudást „beletölti” a tanulóba azért, hogy ők tárolják azt magukban (mint az emberek pénzüket a bankban), és majd amikor szükségessé válik, felhasználhassák.

Ettől merőben eltérő Dewey oktatási filozófiája, amely az alábbi elméleteket és szempontokat foglalja magában: a különböző egyéni értékek és képességek felismerése; a képzésben részt vevők a szociális cselekvés és tapasztalat által válnak elkötelezetté; a világot illetően több és egymástól eltérő értelmezésre jutnak a diákok; a „tanulás egy élethosszig tartó folyamat”. Dewey tevékenysége később jelentősen inspirálta egyebek közt Boud, Kolb és Schön tapasztalat-alapú oktatáselméleteit.

Kolb (1984) a „Tapasztalati tanulás: a tapasztalat mint a tanulás és a fejlődés forrása” című munkája Dewey tapasztalat-alapú képzés elméletére, Lewin csoport-kutatására és Piaget kognitív tanulási teóriáira épül. Kolb Piaget-ra utal, aki a tanulót a tudás aktív alkotójának tekinti és nem csupán passzív befogadójának. A konstruktivista vagy kognitív perspektíva a tudást aktív tevékenységnek tekinti, a diákok aktív részvételére, a problémamegoldásra és a kritikus gondolkodásra alapoz. Eszerint tehát a diákok megkonstruálják saját tudásukat és tesztelik korábbi tudásukra és tapasztalataikra épülő ötleteiket és megközelítéseiket. Majd ezeket egy új helyzetben alkalmazzák, vagyis ebbe integrálják az új tudást, alapul véve, hogy az emberek leginkább és legjobban a tevékenységük során tanulnak. Mindennek eredménye lesz az új tudás.

A tapasztalat-alapú képzés *Kolb-féle négy-szintű modellje* az alábbiakat foglalja magában: 1. a tanulók a konkrét tapasztalásnak vetik alá magukat, 2. újrazvizsgálják és reflektálnak tapasztalataikra, 3. a visszajelzések-ből absztrakt koncepciókat és általánosításokat formálnak, 4. mindezeket új, gyakorlati szituációkban tesztelik (próbálják ki). Az elmélet és gyakorlat közötti különbség áthidalására Jeffries (1996) a Kolb és Freire-féle reflexiós ciklus alkalmazását tartja megoldásnak.

Knefelkamp és Schneider (1997) képzési koncepciója Kolb modelljét szociális keretekre és viszonyokra alkalmazta. A szerzők arra helyezték a hangsúlyt, hogy elfogadják az embereket állampolgárságukban és a szociális igazságért való törekvésükben. Nézetük szerint a diákoknak inkább van szükségük a többfajta megismerésre, álláspontra és törekvésre, mint „csak” az ő személyes, egyéni tapasztalataikra. Eredménynek a diák által, a gyakorlatok során kifejlesztett képességeket (empátia, ítélkezés, kockázat vállalás) és elkötelezettségeket (gondoskodás, bölcsesség, igazságkeresés és bátorság) tekintik.

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

- *Alkalmazni kell a diákok saját tapasztalatait.*
- *A diákok a saját személyes és kulturális tapasztalataikra vonatkozóan megalkotják saját egyéni értelmezéseiket. A tanár facilitátori szerepben*

„próbára teszi” ezeket, és javasolja a tudás megszerzésének alternatív útjait. A folyamat itt a kiscsoportban lévő erőkre épít, hiszen a csoportban a megtapasztalt tudás áttekintése során a csoport-tagok megosztják egymás között az alternatív megismerési utakat.

- A tanulás holisztikus és integrált jellegű. Elmélet és gyakorlat, egyén és társadalom, művészet és tudomány nincsenek szétválasztva egymástól, teljes egésznek tekintendők. A tanár facilitátori szerepe a diákokat segítő tevékenységében fejeződik ki, azzal a céllal, hogy kapcsolatokat alkossanak a különböző típusú tapasztalatok és tudások között. A tapasztalat önmagában persze eltorzíthatja, kényszerítheti és limitálhatja az értelmezéseket, így a facilitátor szerepe éppen az, hogy „próbára bocsássa” a tapasztalat értelmezését, és hogy elősegítse ezt a folyamatot csoport helyzetekben.

Látható, hogy a tanuláshoz ez a fajta megközelítés és a szociális munka-tevékenység közötti közelség (integráció) abban fejeződik ki, hogy mind a szociális munka, mind a tapasztalat-alapú képzés elsősorban az adott helyzetben a különböző interakciós folyamatokra és az abban részt vevő személyekre összpontosít, és nem a képzési tartalomra. Biztonságos közeget nyújt a diákoknak a felfedezések és változások számára, buzdítja az egyéneket és a csoportokat, hogy alternatív módon nézzék a világot, és ily módon foglalkozzanak problémáikkal.

Freire (1970, 1994) az „elnyomás és a szociális egyenlőtlenség fölémelkedő” tevékenységnek értelmezte az oktatást, vagyis azt, hogy képessé tegye a tanulókat-diákokat a gondolkodás megszokott (leegyszerűsített) sémáitól és a szocializációs hiedelmeiktől való megszabadulásban. Célja, hogy új módon lássák és értelmezzék saját maguk világát. Freire elfogadta és méltányolta a tapasztalat-alapú oktatást, de megjegyezte, hogy el kell tekintenünk a tapasztalat kritikátlan ünneplésétől. A hatékony kritikus tanárokat úgy jellemezte, mint akiknek rendelkezniük kell kompetenciával (különösen a kommunikációban és a csoportmunka elősegítésében), bátorsággal (a próbára tevő feltételezésekben) és kellő alázatossággal (ne tekintsek magukat mindenhatónak). Tisztaságuk abban áll, hogy képesek kitörni a domináns paradigmákból, és rizikót vállalnak annak érdekében, hogy elfogadják a diákok kreativitását (Gibbons – Grey 2002).

A képzés mindennapi gyakorlatában érvényesülő dimenziók alapján célszerű összehasonlítani a tapasztalat-alapú képzést a hagyományos didaktikai modellekkel és gyakorlattal (1. táblázat).

SZOCIÁLIS MUNKA

1. táblázat *A tapasztalat-alapú és a didaktikai tanulási modellek összevetése*

Dimenziók	Tapasztalat-alapú modell	Didaktikai modell
Motivációs elméletek	Teljesítményorientált, alapos tudásra és lényeges belső célokra fókuszál	Teljesítményorientált, a motiváció hiányára vagy meglétére fókuszál, hangsúlyozza a teljesítményt és külső célokat (sikerek és versengő szztenderdek)
Elméleti alapok	Szocio-kognitív keret alkalmazása	Szociális tanulás elmélet
Oktatási modell típusa	Tanulási modell – hogyan tanulnak a diákok? – tapasztalati, induktív, alulról felfelé, a tanulás aktív és interaktív folyamat, a diákok tapasztalnak és elköteleződnek a tanulás során	Tanító modell – mit tanuljanak, mit érjenek el? – a tanulás szervezett, sorozatos és kontrollált viselkedés, amely meghatározott célok elérését szolgálja
A tanulási stratégiák mintái	Lényeg a folyamat – milyen úton és módon tanulnak – hogy érnek el oda, hogyan vesznek részt, hogyan kötődnek az eredményekhez kapcsolódó tevékenységekhez (tanulási feladat)	Lényeg az eredmény – a feladat végrehajtása, vagy elvégzése. Tanulj azért, hogy átmenj egy vizsgán!
Tanulási feladatok megközelítése	Kooperatív/résztvevői (kortársi együttműködés), önvezérelt, önirányító, önmagára figyelő/szabályozó, az egyének és csoportok erőforrásként szerepelnek	Versengő, egyéni teljesítményre hangsúlyt tevő, személyes képességek fejlesztése, dominál az összehasonlítás, a tanulás a célhoz vezető eszköz
Probléma-megoldás, alkalmazott tanulási stratégiák	Mély tanulási stratégiák: a meg nem értett tananyag újra áttekintése, kérdezés, példakeresés, a jelen és a múltbeli tapasztalat között létesít kapcsolatot, sok forrás használata	Felszínes, ismétlő tanulás, információ megszerzése, tanári kinyilatkoztatások, feljegyzések másolása, visszaadása, találgatás nincs lehetőség kérdésre
Domináns oktatói stílusok/stratégiák	Facilitatív – kreatív, változó, eredményes, a diákok érdeklődésének, jelenlegi fejlődésének megfelelően, és hiteles problémáihoz igazított, kihívásokkal teli, aktív stratégiák az információk integrálására, a megértést ellenőrző, időben visszajelző, diák-központú	Didaktikus, levezető, fentről lefelé haladó, szájba rágó, tanár által kontrollált
Domináns tanulási stílus	Megtanulni a felfedezés folyamatát	„Magoló” tanulás
Tanulásra adott reakciók	Érdekes és élvezetes	Unalom és érdektelenség
Tanulás értékelése	Tanulás-alapú: készségfejlesztés (nagyobb kompetencia-érzés): az összehasonlító feedback, értékelés kerülése, fókusz a személyes előrehaladáson	Eredmény (szttenderd) alapú: versengés demonstrálása, az önérték a teljesítéssel kapcsolódik össze (jelentős teljesítményszorongás), a társakkal való összemérés, a legmagasabb teljesítményt jutalmazza

Dimenziók	Tapasztalat-alapú modell	Didaktikai modell
Osztálytermi atmoszféra	Kreatív, támogató, interaktív, bátorítja a pozitív hozzáállást (erősség alapú) és a személyes autonómiát, választékosság, felelősségteljeség	Hagyományos előadás helyzet
Oktató szerepe	Facilitátor, erőforrás, vezető szerep, modell	Oktató, értékelő, számonkérő
Jellemző hiba	Hibás tanulási stratégia	Nem megfelelő hatás és képesség
Kimenet	Erőforrás gazdagság	A diák „gyámoltalansága”

Gibbons – Grey (2002: 538–9) összeállítása nyomán

A táblázatot áttekintve világos, hogy itt *nem csupán egy korszerű tanulási metódusról, a tapasztalat-alapú képzési modell lényegi jellemzőiről és előnyeiről van szó, hanem a szociális munka igen fontos – szigorúbban véve: nélkülözhetetlen – összetevőiről is.* A szociális munkában a szakember szeretné elérni, hogy a szolgáltatást felhasználó személyek megélt tapasztalatait alapul véve, a velük folytatott interaktív folyamatból, a résztvevői együttműködésből ők maguk tanuljanak a leginkább. A múlt eseményei és a jelen fejlődés változásai között legyen szerves kapcsolat, hogy a folyamat eredményeként belső célok alakuljanak ki bennük, hogy idővel önvezéreltek, önirányítók legyenek, hogy nagyobb kompetenciával, személyes autonómiával bírjanak, hogy erőforrásokkal legyenek gazdagabbak. Végül, de nem utolsó sorban cél, hogy a segítő folyamat magának a felhasználóknak is jó élmény legyen. Mindezért van óriási relevanciája a tapasztalat-alapú képzési modellnek a szociális munkás-képzésben, hiszen az efajta tanulással kapcsolatos diákélmények szakmai személyiségük integráns részévé válva jótékonyan fognak megjelenni a mindennapi szociális munka praxisában. Úgy fogják végezni a szociális munkát, ahogy azt átélték és megtanulták, így transzferálható a tanulási folyamat szakmai tevékenységgé, ekként fognak rendelkezni biztos szociális tudással és kompetenciákkal. Modell a modellben – ebben van az ereje.

Miután a hazai szociális munkás-képzésben tanuló diákok eddigi tanuló-diák életük során alapvetően az „ismeretátadó-vevő” oktatásra szocializálódtak, kérdés, hogy miképpen lehet kialakítani és fejleszteni a tapasztalat-alapú tanulást, *miként válhat a tapasztalat a tanulás egyik fő tényezőjévé.*

Az elméleti stúdiumokban meg lehet sokszorozni a céltudatos szempontokkal felépített résztvevői megfigyeléseket. A különböző labor- és terepgyakorlatokon viszonylag gyorsan megtanulják a diákok, hogy mit, miért és hogyan célszerű megfigyelniük, hogyan lehet a tapasztalatokat rögzíteni és rendszerezni. Eltérő szakmai tapasztalataik (ld. nappali és levelező képzés) alapján differenciált hangsúlyokkal és módokon. A tapasztalatokra való reagálások és reflexiók, az alternatív értelmezések, a jóízű együttgondolkodás, az absztrakciók és koncepciók kialakításának szinterei lehetnek a gyakorlatot követő, az elméletet és gyakorlatot, vagy

a különböző diszciplínákat integráló – szigorúan kiscsoportos – szemináriumok. Ezeken kiderül, hogy ki mit értett meg (és mit nem) a „szociális világból”, miként értelmezte azt, tehát magát a „szociális világról” szóló tananyagot. A megértett és értelmezett, a „szociális világról” szóló integrált tudás kipróbálására pedig az újabb, magasabb szintű (párban, team-ben, egyénileg folytatott) gyakorlatokon lehet sort keríteni.

Következésképp egy adott képző folyamatban a tapasztalatszerzéstől az aktív cselekvésig tartó ciklus többször egymás után és egymással párhuzamosan is lezajlik. Ugyanakkor látni kell, hogy a jelenleginél lényegesen tudatosabban és rendszerben építkező, folyamatban gondolkozó képzésnek egyáltalán nem kedvez a jelenben általában használatos tantervi és képzési logika, sőt, a kredit rendszer sem, tehát újfajta tantervi építkezésre, konstrukcióra és folyamatra is szükség van.

Reflektív professzionalizmus – reflektív képzés

A „reflektív gyakorlat” kifejezés viszonylag új a szociális munkában és képzésben; az 1990-es évektől kezdődően jelent meg gyakrabban a szakirodalomban. Mára már a szociális munka egyik fontos perspektívájának tekinthető, amely a szociális munkás és a szolgáltatást felhasználók folyamatos interakciójára teszi a hangsúlyt, a lehető legteljesebb jólét elérése érdekében (Payne 1997). Abban már a kezdetekkor többé-kevésbé egyetértés volt, hogy igen nehéz a reflektív szakember felkészítését akadémiai képzési miliőben folytatni. Kritikusi az attraktivitás hiányában a problémák látszólagos enyhítése eszközének, vagy másfelől konceptuális és metodikai ernyőnek tekintették, mint amelyben úgymond több a misztikum, mint a kézzelfogható elem (Kelemen 2006, Prior 2005).

A reflektív gyakorlat egyik fő elméletalkotója, Schön – Dewey pragmatikus tanítása alapján – elméletében (1987) megkülönbözteti egymástól a *tevékenységben benne levő reflexiót* (reflexion in action) és a *tevékenységről szóló reflexiót* (reflexion on action). Míg az előző a tevékenységeknek és az eredményeinek kritikus vizsgálatában testesül meg, addig az utóbbi egy olyan folyamat, amely a tevékenységről alkotott gondolatokat vizsgálja újra és reflektál azokra. Schön, elfogadva a Dewey filozófiájából eredő gondolkodási, érzelmi és cselekvési egységet, a reflexiót nem csupán technikai folyamatnak tekinti – hiszen a reflektív körkörös folyamatban gondolataink kihatnak érzéseinkre, amelyek kihatnak arra a helyzetre, amiben dolgozunk, és az abban résztvevők reflexiói kihatnak arra, hogy miképpen értelmezzük a helyzetet. A szolgáltatást felhasználók és a szociális munkás közötti oda-vissza kettős reflexióról (reflektív rendszerről) van szó. Így a reflexió a rutinszerű cselekvések elkerülésének profi módszereként tekinthető.

Kérdés, hogy mit kínál a reflektív gyakorlat a szociális munkában? Schön szerint a problémák megoldását, a kontextusos, speciális, egyedülálló gondolkodást, a tudás különleges értelmezését. Fő kérdései: *mit tudunk arról, amit csinálnunk kell, hogyan kell azt csinálnunk, tehát miképpen válunk kompetenssé*. Jellemzői az előrelátás, a dolgok elintézése, a folyamatos vizsgálódás és a korrekció. Amikor egy jelenség meglepetésekhez

vagy zavarodottsághoz vezet, a reflektív tudás transzformálódik, azaz a megelőző tapasztalatok adják a megoldást az új problémához. Látni kell ugyanakkor azt is, hogy a kritikai reflektívizmus által termelődő tudás nehezen megragadható, behatárolható és rendszerezhető, ezért mindez „igazi” értelmiségiként működő szakembereket igényel. Ez ugyan a képzésben részt vevők számára szakmailag perspektivikusan igencsak kifizetődő, de ismerve a diákok rekrutálódásának jelenlegi folyamatait, motívum rendszerüket és tanulási beállítódásaikat, rövid távon – a képzési folyamatban – viszont igen sok nehézséget jelent.

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

Schön a szociális problémát mint egyedi, bizonytalan, nehezen definiálható, bonyolult és értékilemmákat rejtő helyzetnek, a beavatkozást pedig – amikor „már (szinte) nincsenek használható elméletek és technikák” – egymással versengő paradigmák alkalmazási színterének tekinti, következésképp a reflektív gyakorlatot a szakemberképzés kontextusában vizsgálva „képzés művészete”-ként aposztrofálja (Schön 1987: 4–5).

Brookfield (1987) szerint sok kapcsolódó pont van a kritikai alapállású tanítás és a különböző fajtájú terápia, tanácsadás és a szociális munka különböző formái között. A kritikai gondolkodás nem egyéb, mint a reflektív készségek alkalmazása a reális életben, s így ez a gyakorlat, a reflektálás révén megtanít arra, hogy mit és miért csinálunk úgy, ahogyan csináljuk. Véleménye szerint e kritikus gondolkodás alapja a szabad oktatásnak és annak a szociális munkának, amely a személyes és társadalmi változások elérésében látja a lényegét.

A *kritikus gondolkodás* Brookfield (1987) által vázolt lépései voltaképpen párhuzamosak Kolb modelljének fázisaival. A tanulás egy kiváltó eseménnyel kezdődik, amely egy belső diszkomfort érzetet („a kényelmetlen érzet tudata”) és zavartságot kelt. Ezt követi az értékelés-beccsítés („a helyzet kritikai elemzése”), vagy egy visszajelzési periódus, valamint a megértés és az értelmezés új útjainak feltárása, végül a tesztelési lehetőségek. Nyitottnak kell lenni az új információk irányában, keresni kell az új cselekvési utakat, perspektívákat, és ki kell fejleszteni az alternatív perspektívákat. Befejező fázis a tudás integrálása, vagy az új gondolkodási utak szerinti cselekvés (Atkins – Murphy 1994).

Kérdés, hogy *milyen szerepet töltsön be és milyen módon dolgozzék a tanár* a kritikai reflektívizmust alakító tanulási folyamatban a szociális munkás-képzés során. A tanárok és a tereptanárok akkor válnak hiteles szakmai személyiségekké, ha a facilitátori, a képessé tevő, a tanácsadó stb. szerepeik közel kerülnek egymáshoz, egymásba simulnak, összetetté válnak, ill. ha az adott esetben egyik-másik szerep jelentősége erősödik fel.

Hitelesítő momentum, ha a képzési folyamatban kialakul a tanár önreflexiója is, ha saját magát kreálja meg, ha ebben a megközelítésben válik a folyamat „hangjává”, ha „a tanár-ember, mintegy eszközzé” válik a képző folyamatban. A képzési folyamatban a tanár mint közreműködő és egyúttal megfigyelő folyamatosan visszagondol az elvégzett cselekvésekre, továbbá rendszeresen újra és újra végigveszi a különböző cselekvésekről szóló gondolatokat is (doing – thinking about doing – thinking about thinking), azaz a „reflektív szakember” szerepét tölti be. Mindez igen jelentősen hat az oktató szakmai és tanári személyiségére és fejlődésére (Rolfe és társai 2001).

Jelentőségét tekintve a tanár szerepével egyenértékű a képzésben részt vevő diákok szerepe. Kiváló kiindulópont Dominelli (1997) érvelése, miszerint a képzési folyamaton belüli szakmai fejlesztést, fejlődést elsősorban a diák saját kapacitása, saját lépései határozzák meg, s csak ezt követően a tanárok, vagy a képzéssel összefüggő követelmények és szabályok. E szempont érvényesítésére mindenképp nagyobb hangsúlyt célszerű fektetni a szociális képzés tanárainak. Igen fontos, hogy a diákok egyre jobban értsék önmagukat, egyre jobban használják tapasztalatukat és megszerzett tudásukat már a képzés során – pl. saját képzésük megszervezésében – is. A tanároknak olyan nyílt és őszinte munkalétkör kialakítására kell törekedniük a szemináriumokon és a gyakorlatok terepszínhelyein, ahol a gondolatok szabadon áramolhatnak, ahol a diákok egymás munkáját erősítik, ahol a folyamatos kommunikáció, tárgyalás, egyezkedés és döntések sora közelebb hozza őket egymáshoz. Ennek pozitívan érzékelhető hatása lesz saját maguk és a tanárok későbbi motívációira, tevékenységére és szakmai identitására.

A felfedező oktatástól a tudás „megkonstruálásáig”

A viszonylag nagyobb oktatási hagyományokkal bíró *kutató-felfedező tanulásmódszertani stratégia* alkalmazása többszörösen előnyös lehet a szociális munkás-képzésekben. Ki lehet indulni Gambrell (1997) jövőre utaló szempontjaiból, miszerint *kritikus diskurzusokat jelentő és biztos tudáshoz vezető, problémaközpontú képzési modellekre van szükség, amelyek a döntésekre és a kihasználható lehetőségekre koncentráció mellett magukban foglalják a kutatások eredményeinek képzésre és terepre való átvitelét.*

Kutatás és felfedezés eredménye lehet a képző folyamatban a különböző szociális problémahelyzetek meghatározása, ill. azok kezelése vagy megoldása, a szolgáltatásokat felhasználók visszailleszkedési folyamatának, az „empowerment”-nek a támogatása. A felfedezés öröme és a kutatási eredmény hallatlanul nagy motiváló erő a diákok tanulásához. A kutató-felfedező-konstruáló stratégia előnyös lehet azért is, mert ötvözi a tapasztalat-alapú és a reflektivitásra épülő stratégiákat is, és jelentős mértékben fejleszti a szociális munkás különböző kompetenciáit. A hazai szociális képzésekben a meglévő eredmények ellenére a kezdetektől fogva nem kevés gondot jelent a gyakorlatorientált szakmai kérdések és a kutatási szempontok együttes kezelése.

A European Association of Schools of Social Work magyarországi re-

gionális konferenciája 2006-ban külön szekciót szánt a kutatás és képzés összefüggéseinek megvitatására, s itt hangsúlyt kapott, hogy a szociális munkában elsősorban alkalmazott, a terepek igényei alapján meghatározott kutatásokra van szükség. Az utóbbi években a nemzetközi szakirodalomban egyre gyakrabban jelennek meg tanulmányok, elemzések a szociális munka-kutatások tárgyában. Nemrégiben az *European Journal of Social Work* című folyóirat tematikus számot jelentetett meg e problémakörben (2005, 3. szám). Az egyik tanulmányban érdekes és fontos összefüggésekre hívja fel a figyelmet Karvinen-Niinikoski (2005). Szerinte a tradicionális szakértelem felől az evidenciákon (bizonyítékokon) alapuló tudás, a dinamikus szakértelem felé kell elmozdulni jövőben, hiszen *a szociális munkának kutatás-alapú gyakorlatra van szüksége, ez lehet a szakma fejlődésének egyik ideális célja*. A bizonyítékokon alapuló képzés ugyanis elősegíti a neo-professionalizációt, még akkor is, ha ez bizonyos vonatkozásban szemben áll a reflektív szakértelemmel és a kritikai gyakorlattal. Mindenképp keresni kell a hagyományos paradigmák, a kreatív és reflektív szakértelem egyensúlyát, hiszen új, innovatív tudásra van szükség a változó világban (Fook 2004).

Kérdés, hogy miképpen lehet a tradicionális és hierarchikus szakértelemtől elmozdulni a nyitottabb, dialógusosabb, kooperatívabb felé. Karvinen-Niinikoski (2005) álláspontja szerint *a tudás átadásától a tudás megkonstruálása felé*, az innovatív tudások felé, azaz a kutatás-orientáltság felé kell elmozdítani a szociális munkás-képzéseket. Egyet lehet érteni nézetével, miszerint a képzés során a gyakornokok lényegében a tudás kutatói és termelői, s ez a szakmai képzés egyik lényege. Szigorúbban fogalmaz Labonte-Roset (2005), aki szerint a kutatások nem mások, mint a képzési programok minősítésének útjai.

A tudás konstrukcionista megközelítésének a *konstruktivista szociális munka* terjedéséből következően kell megjelennie a szociális munkás-képzésekben. A kritikai alapállású, hasznos céllal bíró, az összerakásra, építésre, előrevivő tevékenységre utaló konstruktív szociális munka *középpontjában a szociális munkások és a szolgáltatások felhasználói közötti közvetlen kapcsolat áll, amelynek jóvoltából beszélgetéseken keresztül érti meg a szakember és a problémával küszködő személy önmaga nehézségeit, veszteségeinek okait. Itt tehát az elfogadás és a törődés iránti szükséglet kielégítése áll a folyamat fókuszában*. „A kliensek szeretnék meghatározni a saját tapasztalataik jelentését, és befolyásolni akarják azt is, hogy mások milyen értelmezést adnak az ő tapasztalataiknak” (Howe 1993, p. 195., a konstruktív szociális munka értelmezéséről részletesen ld. Parton – O’Byrne tanulmányát, 2006).

Az objektivizmus a tanulás lényegét úgy tekinti, mint ami a tanulók számára a szigorú tantervi keretek között már a tanár beszédéből, a tanönyvekből (amelyek mintegy csővezetéként funkcionálnak) megszerkezhető, az átadott „végső igazságok” révén. Ezzel szemben a konstruktivizmus a pusztá empirizmuson, a kategorizálhatóságon túllépve a tanulóknál-diákoknál lezajló kognitív folyamatra úgy épít, hogy a tanulás az ötletek, elképzelések fejlesztését, gyakorlati szerkezetek építését jelenti különböző értelmezések keresésével, reflexiókkal, absztrakciókkal. A lényeg nem csupán az eredményen van, hanem azon is, hogy a tanárok

és a diáktársak egymás elfogadására építve a tanulási folyamat során felmerülő nehézségek megértésén és kezelésén *különböző módon képesek jelentéseket konstruálni*, s hogy eltérő utakon és módokon jutnak el a megoldásokhoz, részeredményekhez, s ezzel egyúttal a társadalmi folyamatok biztos tudásához, a mély megértéshez is (vö. Dewey és követői!).

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

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

Az inter-professzionális megközelítés

A szociális munkás-képzésben figyelembe kell venni általában a tudományok demokratizálódását, gyakorlatiassá válását, a szolgáltatásokba való betagozódását, továbbá a társtudományokban és a társadalomtudományokban végbe menő és felerősödő differenciálódást, a szociális munkához alapvetően szükséges holisztikus és „inter-professzionális” szemlélet érvényesítését. Elsősorban a brit szakirodalomban találhatók (főként az egészségügyet és a szociális ellátást érintő), az inter-professzionális tevékenységre és képzésre vonatkozó tanulmányok.

Az *inter-professzionális tevékenység lényege*, hogy a különböző szakmák képviselői közös kommunikáció és cselekvés során, a csoportdinamika jótékony hatása következtében meglévő tudásukat *elegyítik egy közösen meghatározott cél elérése érdekében*. Így a *szakértelem megsokszorozódik a jobb minőség elérése érdekében*. Ehhez a team-munkához feltétlenül szükséges a részt vevő szakemberek *egymás iránti nagyfokú tisztelete és együttműködése*. Minden közreműködőnek alaposan ismernie kell a szakmáját és feltétlenül azonosulni kell azzal. El kell fogadnia, hogy kinek-kinek a saját szakmája más és más, de egyik sem felsőbbrendű. Le kell mondani bizonyos szakmai kompetenciákról, és el kell ismerni más szakmák értékeit és teljesítményét. A munkát a holisztikus szemlélet jellemzi. Egymás kompetenciáinak elismerésével a különböző szolgáltatások megtervezése, megszervezése szakmailag hatékonyabb lesz, a felelősség megosztás átláthatóbbá válik. Nem a minden áron való egyetértésről van szó, hanem arról, hogy az építő jellegű eszmecsere, viták, esetleges konfliktusok megoldása után a megállapodás eredményesebb, tartósabb megoldásokat hozhat magával. Más szerepeinek elfogadása alapján csökkenhet a szakmák

közötti hierarchia és feszültség is (Barrett és társai 2005, Hopkins – Hume 1996, Leathard 1994, Quinney 2006).

Az inter-professzionális munka is viszonylag új kihívás és lehetőség a szociális képzések számára, a szűk, egyoldalú képző stratégiáktól, folyamatoktól mozdíthat el, igen modern szemléletű tanulásirányítási stratégiákat igényel, és egyúttal a már bemutatott tanulásirányítási stratégiákat jelenítheti meg, integrálhatja végtelen variációban. Fontos szempontokat kölcsönöz számunkra Berger (1972, idézi Casson 1982) táblázata, melyben a tradicionális szellemiségű képzést az inter-diszciplináris szellemiségű egyetemmel veti össze (2. táblázat).

2. táblázat A tradicionális és az inter-diszciplináris egyetemi szisztéma összehasonlítása

	Tradicionális egyetem	Inter-diszciplináris egyetem
Képzés	„kisiskolás” de absztrakt	életteli, konkrét
Képzési célok	„mi tudás”	„know-how tudás”
Tartalmak minősége	elavult tudás	megújítható tudás
Tanítási módszer	ismétlések	felfedezés
Hangsúlyok	tartalmak	struktúrák
Képzés bázisa	a tudás akadémiai rendszerezésének passzív elfogadása	folyamatos, kritikai és episztemológiai elutasítás
A képzés	leragad az „elszigetelődésnél”, kialakítja az ismeretek abszolútumát, amely „megöli” az életet	áthidalja az egyetem és a társadalom közti szakadékot, reális tudást alakít
Követelmény	hierarchikus, rigid, leíró rendszer	rekonstruálható alap, teljességre törekvés
Előnyben részesíti az	izolációt, versenyt	kollektív tevékenységet, kutatást

Forrás: Berger 1972, idézi Casson 1982

A táblázatban az inter-diszciplináris egyetem oszlopában lényegében a korszerű képzés jellegzetességei szerepelnek (vö. 1. táblázat!). Egyértelmű, hogy jó vizsgálódási nézőpontot kölcsönöz a szociális munkás-képzés elemzéséhez is. Egy másik fajta metszetben Casson (1982) a tantervek tipizálásával foglalkozva részletesen elemzi a diszciplinák tanterveken belüli kapcsolatrendszerét. E szerint a diszciplinák közötti kapcsolatokat nem elsősorban az egyes diszciplinák belső tartalmai határozzák meg, viszont az adott iskolán belüli viszonyok, struktúrák mérvadó képzést befolyásoló tényezők. Állítása könnyen elfogadható, ha a hazai szociális munkás-képző iskolák kilencvenes évek eleji kialakulását, az adott anyaintézménybe való integrációját, vagy sokszor sajnos perifériára szorulását nézzük, s tudjuk azt is, hogy az adott intézményben hegemon diszciplinák milyen mértékben határozták(zák) meg a szociális munkás-vagy szociálpedagógus képzések filozófiáját, karakterét, kimeneteit, és

hogy ezek milyen mértékben gátolták(ják) a szociális képzési identitás fejlődését.

Tudjuk, hogy a különböző szakmai képzéseket a sztereotípiák, az attitűdök, a képesítések, a regisztrációk és munkahelyi alkalmazások, maguk a szervezeti keretek stb. határolják el egymástól. A nem hierarchizált, a kommunikáció javítását, az egyéni tanulás tapasztalatainak megosztását zászlajára tűző, a reflektivitásra építő, a próbálkozásokon és az egymás iránti bizalmon alapuló inter-professzionális képzés a fenti határokat kívánja kollegiálisabb, de egyúttal radikálisabb módon átlépni. A diákok a valóságos munka hatása következtében válnak involváltabbakká. Szakmai minőséget növelő és előállító projekteken vehetnek részt, továbbá saját gyakorlatukon keresztül kaphat értelmezést az inter-professzionális tevékenység (Carlisle és társai 2005).

Az inter-professzionális képzés előnyeit Bartholomew és társai (1996: 8) az alábbiakban jelölték meg:

- „...jövőre orientálón tud építkezni, aki
- az interprofesszionális együttműködés korlátait töri át (...) a foglalkoztatási kultúrát kritikusan vizsgálja (...) egymás szakmai szerepeinek jobb elfogadásához járul hozzá;
- a különböző szakmai szinteken és tartalmakkal dolgozó szakemberek együttműködését szorgalmazza;
- egy innovatív, adaptív modell kialakítását támogatja;
- konkrét módon járul hozzá a kompetenciák fejlesztéséhez;
- hálózatok fejlesztését segíti elő az információk cseréje és valamennyi szereplő közötti terjesztése érdekében.”

A szakmai szerepek azonosságainak és különbözőségeinek megismerését, a szakmaközi együttműködésre irányuló motivációt, a hasonló és a sajátos kompetenciákat, a közös érdekek megkeresését, a hálózatépítést és az információcserét beemelni a közös képzésekbe valóban jelenthet egyfajta áttörést a tradicionálisabb képzésekben. Másfelől egyet lehet érteni Wynard (1999) az inter-professzionális képzés hátrányaira (nehézségeire) vonatkozó gondolataival is: készségei nehezen taníthatók, tantervileg nehéz koordinálni a különböző képzéseket, nehéz egymáshoz közel hozni a különböző szakmai identitásokat, lojalításokat, továbbá a képzésbeli innovációk közvetlenül nem képesek a munkahelyek működésén változtatni.

A jelenleg még merev tantárgyi és diszciplináris képzési struktúra a magyar felsőoktatásban, a diákok kevés vagy korlátozott szakmai tapasztalata miatt az inter-professzionális képzések szellemisége és szempontjai elsősorban az iskola rendszeren kívüli továbbképzésekben (tanfolyamok, tréningek, műhelymunkák), a szakirányú továbbképzésekben, kisebb mértékben a mesterfokú képzésekben érvényesülhetnek a jövőben.

Végül...

A tanulmány a szociális munkás-képzés metodikájának megújításához kívánt kereteket adni, a képzési folyamatban alkalmazható tanulásirányítási stratégiákat próbálta bemutatni azzal a szándékkal, hogy azok jótékony hatást gyakoroljanak a leendő szociális munkás szakemberek metodikai kultúrájának erősítésére. A stratégiákat bonyolult képzési világunkban nem lehet steril módon és főleg mechanikusan alkalmazni. Hiszen látható volt, hogy a különböző tanulásirányítási stratégiák több ponton találkoznak egymással. Ezek választéknak tekinthetők, és hogy mikor mit, hogyan választunk, milyen metodikai rendszert és repertoárt építünk ki, az a képzőstáb vagy az egyes tanár feladata. Álljon itt egy példa, amely remélhetően jól reprezentálja a fenti gondolatok lényeges összefüggéseit.

A különböző stratégiák különleges módon szervesülhetnek a szociális munkás-képzésben ma már egyre gyakrabban alkalmazott *projektmunkában*, amely egy adott szociális intézmény vagy szervezet, vagy adott közösség megrendelése és valós felhasználói szükségletek felmérése alapján egy konkrét szociális munka projekt tervezését, megszervezését, kivitelezését jelenti, csoportos és közösségi szociális munka keretében, a gyakornokok által létrehozott és működtetett team-ben.

A Széchenyi István Egyetem (Győr) szociális munkás-képzésének gyakorlatában 10 éve működik, és minden esetben két szemeszterre terjed ki a szociális munka projekt. Szándékaink szerint ebben az oktatási formában egyszerre érvényesül a tapasztalat-alapú tanulás, a kritikai reflektívizmus, a kutató-felfedező és a konstruktív szociális munka. A projektet kiváltó esemény maga egy adott szociális probléma megléte, vagy egy szociális intézmény, szervezet, vagy közösség felől érkező megrendelés. A probléma megoldására szerveződik a projekt teamje, amelyben kifejeződik az adott projektbe bekapcsolódó gyakornokok érdeklődése és érdeke. A felhasználói szükségletek, a szociális probléma feltárása, kritikai elemzése, ezeknek a megértése, a különböző értelmezések és jelentések keresése igen értékes folyamatokat és dinamikákat indukálnak a gyakornoki teamben. Ehhez társíthatók az adott problematikával összefüggő újabb elméleti szempontok, amelyek a gondolkodás megszokott sémáiból való kiszakadáshoz vezethetnek.

A projekt tervezése-konstruálása lényegében alternatív cselekvési utak keresését és az erőforrások mobilizálását jelenti. Egyebek közt sor került már olyan projekt kidolgozására, amely utcagyerekek egyesületének létrehozását, generációk közötti párbeszédet, kórházi gyerekosztályon folyó szociális munka kialakítását, szociális majális megrendezését, szombati napközi szervezését, értelmi fogyatékkal élőkkel való foglalkozást, idősek klubjának működtetését, hajléktalanok komplex segítségét stb. szolgált (vö. szolgáltatásban!).

A gyakornokok a felmérés és tervezés során kialakult team-tudásukat a projekt kivitelezése során tudják tesztelni. A team-munka és az egyéni tevékenység folyamatos monitorozása, kritikus elemzése (reflection in action) után az év végén sor kerül a szummatív értékelésre, amelynek során korábbi elemző és értékelő gondolataik kerülnek újragondolásra (reflection on action) a gyakornoki teamben és a nagyobb közösség előtti

SZOCIÁLIS MUNKA

prezentációval, vagy workshop-on. A több-szemponjú szakmai értékelés, önértékelés előhívja azokat a gondolatokat, melyek szerint képesek vagyunk úrrá lenni problémáinkon, s ezzel jelentősen lehet építeni a szakmai kompetenciákat és az identitást. Az egész folyamatban facilitáló és reflektív szakemberként vesz részt a tanári pár: egy elméleti stúdiumokat tanító oktató és a tereptanár. Együttműködésük modellértéke vitathatatlan (vö. problem based learning – PBL, Budai 2006).

Sajnos az ezzel ellentétes gyakorlatra is látunk számos példát. Előfordul, hogy egy európai uniós támogatású képzési projekt vezetői szintén a változások ígéretével adnak teret a fenti szellemiség terjesztésére, de a megvalósítás mégis tele van korlátokkal, régi és erős beidegződésekkel. Így akár egy nagy tapasztalattal bíró szakemberek számára szervezett továbbképzés is az akadémikus képzések jegyeit viseli magán, tantervvel, tanóra- és tantárgyrendszerével és részben módszerével, és így általában nem tud kitörni a megszokás keretei közül, sőt bizonyos értelemben erősíti is azokat.

1. ábra A sokarcú tudás a szociális munka gyakorlatában

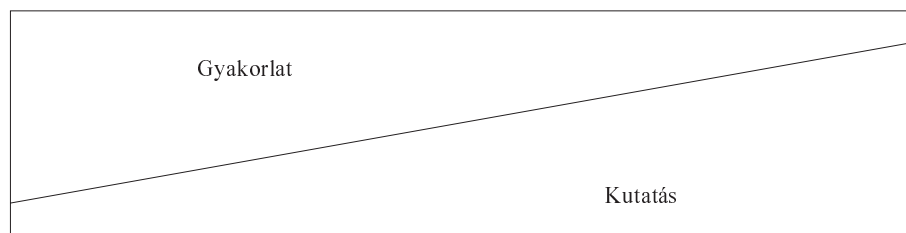
Tudások

Szemlélődő
Hallgatólagos

Tapasztalat-alapú

Rendszerezett

Bizonyíték-alapú



Johnsson – Svensson (2005, p. 428) ábrája nyomán

Hivatkozások

- Adams, R. (1998): *Quality Social Work, Quality Education for Social Workers*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, London: Macmillan Press, Ltd
- A szociális munkás-képzés globális alapelvei (2006): Magyarországi Szociális Szakembereket Képző Iskolák és Oktatók Egyesülete (Iskolaszövetség), Budapest
- Ágoston Magdolna (2006): Hozzászólás Szabó Lajos cikkéhez II. Háló, január 4–6. old.
- Atkins, S. and Murphy, K. (1994): Reflective Practice. *Nursing Standard*, 8. (39), 49–54.
- Barr, H. (1998): Competent to collaborate: towards a competency-based model for interprofessional education. *Journal of Interprofessional Care*, Vol. 12. N. 2, pp. 181–187.
- Barrett, G., Sellman, D. and Thomas, J. (2005): *Interprofessional Working in Health and Social Care: Professional Perspectives*. Basingstoke: Palgrave, MacMillan.

- Bartholomew, A., Davis, J. and Weinstein, J. (1996): Interprofessional Education and Training, Developing New Models. CCETSW.
- Boud, D. and Knight, S. (1996): Course design for reflective practice. In: N. Gould and I. Taylor (eds): Reflective Learning for Social Work: Research, Theory and Practice. pp. 23–34. Aldershot, Arena, Ashgate Publishing.
- Brake, R. (2000): Die Entwicklung der Sozialarbeit, handout, unpublished.
- Brewster, R. (1992): The new class? Managerialism and social work education and training. *Issues in Social Work Education*, 11/2. pp. 81–93.
- Brookfield, S. (1987): Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting. San Francisco, CA, Jossey-Bass, Inc.
- Budai István (2004): A magyarországi szociális képzés fejlődésének néhány dilemmája. PhD értekezés tézisei. Bournemouth University, Egyesült Királyság.
- Budai István (2006): Megközelítések a szociális munkás-képzés fejlesztéséhez I. *Esély*, 6. szám. 62–88. old.
- Casson, P. (1982): Social Work Courses. Their Structure and Content. CCETSW Study 5.
- Carlisle, C., Donovan, T. and Mercer, D. (2005): Interprofessional Education: An Agenda for Health Care Professionals. Salisbury: Quay Books, MA Health Care Limited.
- CCETSW (1992): CCETSW in Europe 1. Social Work Education and 1992. www.ccetsw.org.uk/index2.htm
- Cohen, D. and Hull, C. (1994): Professional training or academic education; a common problem. *Journal of Interprofessional Care*, Vol. 8, No. 1, Spring, pp.45–56.
- Coulshed, V. (1993): Adult Learning: Implications for Teaching in Social Work Education. *The British Journal of Social Work*, Vol. 23, pp. 1–23.
- Darvas Ágnes – Hegyesi Gábor – Nagy Krisztina (1997): Kutatási beszámoló a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán 1994–1996-ban végzett hallgatók körében végzett vizsgálatról, kézirat.
- Dominelli, L. (1997): *Sociology for Social Work*. Basingstoke: Macmillan.
- England, H. (1986): *Social Work as Art*. London: Allen and Unwin.
- Fisher, M. (1997): Research, Knowledge and Practice in Community Care. *Issues in Social Work Education*, Vol. 17, N. 2, Autumn, pp. 17–30.
- Fook, J. (2004): 'What professionals need from research. Beyond evidence-based practice'. In: *Social Work and Evidence-based Practice. Research Highlight in Social Work* 45, ed. D. Smith, Jessica Kingsley, London, pp. 29–46.
- Ford, P. (1996): Competencies: their use and misuse. In: P.Ford and P.Hayek, eds. *Educating for Social Work: Arguments for Optimism*. USA, Hong-Kong, Singapore, Sydney: Avebury-Aldershot-Brookfield, pp.23–33.
- Forrai Erzsébet – Ladányi Erika (2005): Kutatási összefoglaló a gyermekjóléti szolgálatokról. *Kapocs*, IV. évf. 1. szám, 16–45. old.
- Freire, P. (1970): *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Continuum.
- Freire, P. (1994): *Pedagogy of Hope*. New York, Continuum.
- Gambrill, E. (1997): Social Work Education, Current Concerns and Possible Futures. In: M.Reich and E.Gambrill, eds. *Social Work in the 21st Century, Theories, Knowledge, and Values, and the Social Work Profession*. Thousand Oaks, California, London, New Delhi: Pine Forge Press, pp. 317–326.
- Gáspár, P. (1999): A társadalmi változások hatása a curriculumra. *Esély*, 3. szám, 79–93. old.
- Gibbons, J. and Gray, M. (2002): An integrated and experience-based approach to social work education: the Newcastle model. *Social Work Education*, 2002, Vol. 21, N. 5. October, pp. 529–550.
- Hervainé Szabó Gyöngyvér (2006): A szociális munka oktatásának interakcionista

SZOCIÁLIS MUNKÁ

- modellje. In: szerk: Albert József: Esélyek a szociális képzések megújulására Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola – Iskolaszövetség, Veszprém–Budapest, 33–62. old.
- Hopkins, T. and Hume, S. (1996): Inter-professional practice and education. In: TEMPUS ASWE teacher mobility programme, 11 July 1996 Bournemouth University IHCS, unpublished.
- Howe, D. (1993): On Being a Client: Understanding the Process of Counselling and Psychotherapy. London, Sage.
- Hume, S. and Sharples, A. (1995): Education and Training needs of the emerging 'New Professionals' in Community Care. Bournemouth University.
- Jeffries, A. (1996): The Social Work Practice Paradigm: a definitive framework for social work education? *Issues in Social Work Education*, Vol. 16, No. 1. Spring, 86–106.
- Johnsson, E. and Svensson, K. (2005): Theory in social work – some reflections on understanding and explaining interventions. *European Journal of Social Work*, Vol. 8. Issue 4, pp. 419–434.
- Jones, C. (1996): Dangerous times for British social work education In: P.Ford and P.Hayes, eds. *Educating for Social Work: Arguments for Optimism*. Aldershot: Avebury, pp. 22–29.
- Jordan, B. (1999): Social Work in the Shadow of the Market Economy. In *European Social Work: Building Expertise for the 21st Century*, 13. June 1999. Helsinki, unpublished.
- Karvinen-Niinikoski, S. (2005): Research orientation and expertise in social work – challenges for social work education. *European Journal of Social Work*, Vol. 8. Issue 3. pp. 259–272.
- Kelemen Gábor (2006): Reflektív gondolkodás a szociális munkában. *Esély*, 1. szám, 89–92. old.
- Kendall, K. (1950): New Goals for Social Work Education. In: *Proceedings of the Fifth International Conference of Schools of Social Work, Paris*.
- Knefelkamp, L. and Schneider, C. (1997): Education for a world lived in common with others. In: R. Orril (ed): *Education and Democracy: Reimagining Liberal Learning in America*. pp. 327–343. New York College Entrance Examination Board.
- Kolb, D. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall.
- Labonte-Roset, C. (2005): The European higher education area and research-oriented social work education. *European Journal of Social Work*, Vol. 8, Issue 3. pp. 285–296.
- Leathard, A., ed. (1994): *Going Inter-Professional, Working Together for Health and Welfare*. London, New York: Routledge.
- Lorenz, W. (2001): Social Work in Europe – a general overview and future trends. In: 7. European Social Work Symposium, 29 October 2001 Universidad Publica de Navarra, Pamplona, unpublished.
- Lymbery, M., Charles, M., Christopherson, J. and Eadie, T. (2000): The control of British social work education: European comparison. *European Journal of Social Work*, Vol. 3, No. 3, pp. 269–282.
- Mányai Judit – Bass László (2006): A szociális terület szakember-ellátottságának jellemzői (kutatási beszámoló), kézirat.
- Orme, J. (1996): Social work education: reactive or proactive? In P. Ford and P. Hayek eds. *Educating for Social Work: Arguments for Optimism*. Brookfield, USA, Hong Kong, Singapore, Sydney: Avebury-Aldershot, 48–60.
- Parker, S. (1997). *Reflective Teaching in the Postmodern World*. Buckingham: Open University Press.

- Parton, N. and O'Byrne, P. (2000): *Constructive Social Work. Towards a New Practice.* Houndmills, Basingstoke, New York: Palgrave.
- Parton, N. és O'Byrne, P. (2006): Mi a konstruktív szociális munka? *Esély*, 1. szám, 47–66. old.
- Pataki Éva (2002): Reflexiók a terepen folyó szociális esetmunkához, az esetmegbeszélések alapján. *Esély* 5. 45–56. old.
- Pataki Éva (2006): Kettős mandátum: a kontroll és segítő funkció problematikája a szociális képzésekben. In: Albert József: *Esélyek a szociális képzések megújulására Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola – Iskolaszövetség, Veszprém – Budapest*, 97–108. old.
- Payne, M. (1997): *Modern Social Work Theory.* 3rd ed. London, Macmillan.
- Pietroni, P. (1994): Inter-professional teamwork: Its history and development in hospitals, general practice and community care (UK). In: A. Leathard, ed. *Going Inter-Professional, Working Together for Health and Welfare*, London, New York, Routledge, pp. 77–89.
- Preston-Shoot, M. and Jackson, S., eds. (1995): *Education of Social Workers in a Changing Policy Context.* Whiting and Birch Ltd.
- Prior, J. (2005): Some Thoughts on Academic Study if the Proposed New Honours Degree Programme is to Represent a Major Shift in Expectations, *Social Work Education*, Vol. 24, N. 1, February, pp. 5–18.
- Puli Edit és Galavits Noémi (1999): Szerepek és kapcsolatok a szociális munkában. *Esély*, 4. szám. 88–96. old.
- Quinney, A. (2006): *Collaborative Social Work Practice.* Exeter: Learning Matters Limited.
- Rolfe, G., Freshwater, D., Jasper, M. (2001): *Critical Reflection for Nursing and the Helping Professions: A User's Guide.* Hounsmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave.
- Schön, D. A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner.* San-Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Seebohm, F., (1968): Report of the committee of local authority and allied personal social services. Her Majesty's Stationary Office.
- Solomon, A. (1919): Ausbildung weiblicher Beamten für die Wohlfahrtspflege *Schriften der Zentralstelle für Volkswohlfahrt.* Jhrg. Heft. 14, 112.
- Szoboszlai Katalin (1999): Helyzetkép a terepoktatásról a szociális munkás-képzésben. *Esély*, 2–3. szám, 104–120. old.
- Taylor, I. (1996): Reflective learning, social work education and practice in the 21th century. In: N. Gould and I. Taylor (eds). *Reflective Learning for Social Workers.* Aldershot: Arena, pp.153–161.
- Tóbiás László (2006): Hallgatói önkéntesség a Széchenyi István Egyetemen. In: Albert József: *Esélyek a szociális képzések megújulására Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola – Iskolaszövetség, Veszprém–Budapest*, 121–133. old.
- Tóth Edit (2006): A terepgyakorlatok hatása a szakmai identitás alakulására a szociálpedagógus képzésben. *Esély*, 1. szám, 30–46. old.
- Watzlawick, P. és társai (1990): *Változás. A problémák keletkezésének és megoldásának elvei.* Budapest, Gondolat.
- Wendt, W.R. (ed.) (1985): *Studium und Praxis der Sozialarbeit.* Stuttgart.
- Wynard, G. (1999): *Achieving Health and Social Care Improvements Through Inter-professional Education.* In: *The Changing Context for Interprofessional Education*, 23–25 June 1999 Bournemouth University, IHCS, Hartham Park, Wiltshire, England, NHS Executive South West, unpublished.