

BUDAI ISTVÁN

## Megközelítések a szociális munkás-képzés fejlesztéséhez III.

Curriculum- és rendszer-szemlélet

*„...miképpen reflektál a képzési program a valóság sajátos viszonyai között a szociális munka tudás lényegére, folyamatára és készségeire...”  
(Global Standards for Social Work Education and Training, Sewpaul és Jones 2004)*

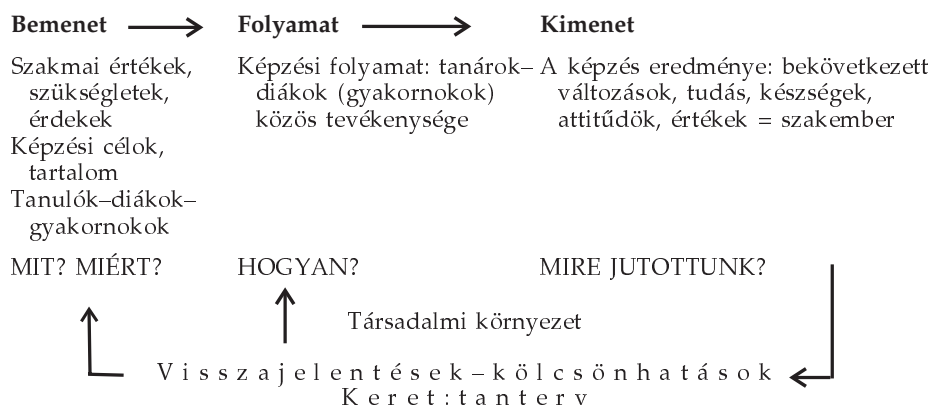
A hazai és a nemzetközi, de főleg az európai szakmai tapasztalatok, a szakirodalomban megjelent teoretikus elemzések és a különböző szakmai viták alapján három egymásra épülő tanulmány a *szociális képzések alapvető összefüggéseire, a „MIT, MIÉRT, HOGYAN tanítsunk, és a MILYEN KERETEKBEN történjék a szociális munkás-képzés” kérdésekre keresi a válaszokat. Az első tanulmány a szakmai tudás és a kompetencia-alapú képzés néhány kérdését vizsgálta meg. A második választ kívánt adni arra, hogy milyen módszerekkel, tanulási stratégiákkal, eszközökkel ruházza fel a képzés a diákokat szociális munkás tevékenységük végzésére, azaz a képzés metodikai kérdéseire kereste a válaszokat (Budai 2006, 2007).*

Jelen tanulmány a brit szakirodalomra támaszkodva és a *Global Standards-ek* háttérében a *curriculum- és a rendszer-szemléletű képzésfejlesztés előnyeiről és lehetőségeiről, a tantervről magáról mint a képzés keretéről, valamint a permanens tanterv- és képzésfejlesztés néhány, kiemelkedően fontos összefüggéséről kíván áttekintést adni. A három tanulmány szorosan összefügg egymással, így az alábbi tanulmány megértéséhez és használatához szükséges az előzők ismerete.*

### A curriculum-szemlélet

A rendszer-szemléletű (rendszerelméleti, ökológiai rendszerperspektíva) megközelítés mind a szociális munka gyakorlatában, mind pedig az oktatásban és a képzésben egyre határozottabban előtérbe került és elterjedt a 20. század hetvenes–nyolcvanas éveitől (Germain és Gitterman 1980, Pincus és Minahan 1973). A képzések rendszer-szemléletű megközelítése az alábbi egyszerű modellben vázolható fel (1. táblázat).

1. táblázat A képzés rendszer-szemléletű megközelítése



Báthory (1992) ábrája nyomán

A pedagógiai kibernetikából származtatott modell a képzést szabályozott rendszernek értelmezi, s a bemeneti ponton különös figyelmet szentel a képzést szabályozó szükségletek meghatározására, mint e rendszer társadalmi alapösszetevőjére, továbbá a tanulók–diákok–gyakornokok szempontjára (érdeklődésére, motivációira, szükségleteire). A rendszer alapvetően attól rendszer, hogy a képzést szabályozó tényezők (bemenet, folyamat, kimenet) között folyamatos visszacsatolásokat, kölcsönhatásokat feltételez. Az egyes elemek között nem egyirányúak a kapcsolatok: nemcsak a céltól az eredményig, hanem az eredménytől a célokig is terjednek. A visszacsatolások tehát egyaránt irányulnak a képzésben részt vevő diákokra, a képzési folyamatra, azaz a tanár munkájára, ill. a célokra, azok mérlegelésére. E visszajelentések biztosítják a rendszer ön-szabályozását, így az abban közreműködők érdekelttségét a fejlesztésben. A bemeneti tényezők közül a szakmai szempontok, a képzési célok és a tartalom néhány összefüggését elemeztük e tanulmány-sorozat első részében, ill. a folyamat egyes kérdéseivel a második részben foglalkoztunk (Báthory 1992).

2. táblázat A tantervi „műfaj” fejlődése

Szillabusz	Nagyvonalú, vázlatos, de előírt célok, tantárgyak idő-dimenziókkal
Tanterv	(Központosított) célok Képzési keretek Előírt tartalom és követelmények (Módszertani ajánlások)

## SZOCIÁLIS MUNKA

Curriculum – folyamatterv (kézikönyv, „partitúra”)	Társadalmi igények, helyzetfelmérés, szükségletek definiálása Célrendszer: követelmények Tartalom meghatározása és elrendezése Alkalmazható módszerek, stratégiák – a tanítási-tanulási folyamat részletes leírása A képzés erőforrásai Eredmény: visszacsatolás, értékelés
---	---

Báthory (1992) ábrája nyomán

Az oktatási-képzési folyamatnak keretet adó, szabályozó tanterv műfaját tekintve az idők folyamán igen jelentős változásokon, fejlődésen ment keresztül világszerte és Magyarországon is (2. táblázat).

Európában és a világban a tanterveket ma már többnyire a tanterv-fejlesztő folyamat és a mindennapi képzési gyakorlat összefüggéseiben, kölcsönhatásaiban értelmezik és kezelik. Az elsősorban angolszász országokban (Nagy-Britannia, Egyesült Államok, Kanada, Ausztrália, India), vagy Skandináviában és Hollandiában elterjedt *curriculum-szemléletet* jobban kifejező dokumentumok szélesebb kontextusban értelmezik a tantervet. Megjelenítik benne a helyzetfelmérést, a képzés iránti szükségletek meghatározását, a képzés filozófiáját, a képzés diákokhoz és tanárokhoz való viszonyrendszerét, a programok építkezését. A curriculum fogalom szélesen értelmezi a tanulás tartalmát, a képzés kivitelezésében alkalmazható tanítási-tanulási stratégiákat, a tanulás erőforrásait: a tanulás helyszínét, a diákok tanulási tapasztalatait és az iskolai környezetet, a visszacsatolás és a reflexiók lehetőségeit, a monitorozást és az értékelést. Összességében tehát a fejlesztés főbb elemei egyúttal jól kifejezik a képzés rendszer-szemléletét (Báthory 1992, Benner 1984, Coulshed 1993, Dewey 1938, Doel és társai 1996, Kelly 1999, Kerr 1968, Kolb 1984, Skillbeck 1976, Stenhouse 1975).

Magyarországon a közoktatásban, a szakképzésben és a felsőfokú képzésben – így a szociális képzésekben is – egyaránt nyomon követhető a tantervek változása és fejlődése, ma egyaránt jelen vannak a hagyományos felfogású és a curriculum-szemléletű tantervek (2. táblázat).

A szociális munkás-képzések tanterv-felfogásában Hegyesi (1999) megállapítása szerint a világban általában alapvetően kétféle gyakorlat érvényesül: egyrészt az ún. elméletből építkező, másrészt a diákok, a tanárok, a szolgáltatásokat felhasználók, a szakma igényeit és a változó társadalmi szükségleteket jobban figyelembe vevő tanterv. Ez azért is lényeges megközelítés, mert egy alapvetően gyakorlat-orientált képzésben a csupán célokból származtatott tartalom, folyamat és módszerek ellentmondásba kerülhetnek a szakmai elvárásokkal. A csak szakmai valóságból építkező képzések viszont túlzottan praktacistává, beszűkülteké tehetnek képzési folyamatokat.

A brit gyakorlatban a tanterv- és kurzusszervezők hagyományosan igen gazdag szakirodalmi háttér felhasználásával dolgoznak. Ezek részletes tájékoztatást adnak a hatékony tanterv tényezőiről, a curriculum-tervezés különböző megközelítéseiről, folyamatáról.

## Tantervi tipológiák, tantervfejlesztési modellek

### *Folyamat-modell*

A curriculum-szemléletnek megfelelően a szociális munkás-képzésben jól alkalmazható a Stenhouse (1975) és a Skillbeck-féle (1976) folyamat-modell, amely különös hangsúlyt helyez a tervezés, a kidolgozás, a kivitelezés és értékelés nagy fázisaira, folyamat jellegére. Azokon belül a helyzetelemzésre, a különböző definíciókra, a fejlesztési dokumentáció áttekintésére, a kurzusok engedélyeztetési folyamatára, a programok felépítésére, a kivitelezés és monitorozás követelményeire, az értékelésre és a tapasztalatok rekonstruálására stb. Jelentősége abban áll, hogy szellemisége párhuzamba állítható a szociális segítségnyújtás folyamatának lényegével.

### *Fejlesztési modell*

Kelly (1999) részletes elemzést mutat be a tantervekről mint tartalomról és mint produktumról, a tantervek és a tantervkészítés fejlődéséről, modelljeiről. A *curriculum-tervezés és -fejlesztés három modelljéről* beszél:

- a „*hasznossági modell*,” amelyben a tudás megszerzésének „gazdaságossági, hasznossági” összefüggései és a képzési tartalom bír központi szereppel,
- a „*célmodell*,” amelyben alapkérdés, hogy a céloknak megfelelően legyenek kiválasztva a képzési tartalmak,
- a „*fejlesztési-fejlődési modell*,” amelyben az emberi (tanuló-diák) fejlődés elősegítése érdekében a célok eljárási elvekké válnak, és amelyben a diák fejlődését elősegítő tartalmak meghatározására kerül a hangsúly.

Azonosulni lehet azon argumentációjával, miszerint a *curriculum* egyrészt *keretként*, másrészt *fejlődésként és fejlesztésként* értelmezhető, amelyben igen fontos kiinduló szempont a célok, és az alapot szolgáltató elvek világos definiálása, mind a tantervkészítés, mind a kivitelezés (ilyen szellemiségű tanterv alapján zajló képzés) során.

„...a fejlesztési modell túllép a folyamat modellen abban, hogy inkább a világos, egyértelmű eljárási elvek alapul vételét tanácsolja, mint csak a tartalmak, vagy csak a célok és feladatok meghatározást, és ajánlja továbbá a humánium és a társadalom különleges nézőpontjának – az emberi és különösen a társadalmi fejlődés, mint ezen elvek forrásának – alapul vételét...” (Kelly 1999, p. 87).

A szociális munkás-képzésben különösen egyet kell érteni a fejlődés szociális dimenziójáról, ill. az ember és a társadalmi környezet összefüggéseiről szóló megfogalmazásokkal, hiszen a képzési folyamatban lényegében demokratikus keretek között folyó szakmai személyiség fejlesztést kell megvalósítani, s amely fókuszában a szakmai szükségleteken túl a diákok szükségletei és érdeklődése állnak.

„...a képzésnek az abban részt vevő valamennyi egyén emancipációjára és az empowerment-re (a diákokat képessé tenni a saját sorsuk irányítására, hogy ennek már a képzésben létrejött átélése alapján legyenek kompetensek hatalommal felruházni a szolgáltatás felhasználókat) kell fókuszálni, a bevonódás valóságos érzékelését és a társadalmi kontrollt... fejlesztve ezzel...” (Kelly 1999, p. 89).

*A fejlesztési koncepció kifejezi tehát a szándékokat, az elveket, az értékeket, a tartalmakat, a tanár és a tanítása között kialakuló dinamikus interakciók komplex folyamatát, így feltétlenül alkalmazható a szociális munkás-képzésben.*

### *Multi-dimenzionális megközelítések*

Figyelemre méltó tantervi taxonómiát jelentő megközelítésekkel lehet találkozni Shane és Tabler (1987) tanulmányában. Beszélnek az elméleti racionalizmuson nyugvó *regresszív megközelítésről*, amely a magas színvonalú – és főleg – intellektuális követelményrendszer és a klasszikus humanista stílus közvetítését jelenti, a többnyire elit rétegekből rekrutálódó diákok számára. Beszélnek továbbá az egzisztencializmuson nyugvó *konzervatív megközelítésről*, amely a tömeges képzésre és ebben a kognitív folyamatokra, az értékek megőrzésére és a fegyelmező stílusra teszi a hangsúlyt. Mindkettő szellemisége erősen meghatározó a mai magyar szociális felsőoktatási gyakorlatban.

Shane és Tabler a mai társadalmi viszonyok között egyfelől a progresszió alapuló – az egyéni különbségeket, továbbá a pszicho-szociális szükségletek tudatosítását jelentő – *innovatív-liberális-analitikus stílusú megközelítést*, másfelől a társadalmi rekonstrukció relevanciáját igenlő *kísérleti megközelítést* – melynek során a tanterv önmaga konkrét társadalmi igényeket elégít ki – tartják inkább járhatónak. Említik továbbá a rekonstrukcionizmus talaján álló, a radikális változást igenlő, a tanulási folyamatban az önmegvalósítást hirdető és pszicho-szociális humanista stílust jelentő *regeneratív megközelítést*, melyben hangsúlyosan kifejezésre jut a tanulási tartalmak lényegi reformja, a jelenlegitől lényegesen eltérő, új, radikális formában. Végezetül a fentiek kombinációját, egyfajta *eklektikus megközelítést* is felsorolnak, melynek tartalma függ a diákok életkorától, kulturális körülményeitől, az egyes stúdiumok természetétől. Az utóbbi szellemiségek mentén kialakított tantervekkel kevésbé lehet találkozni a hazai szociális munkás-képzésekben.

Kelly szociális dimenzióit is figyelembe véve Shane és Tabler modelljei közül a szociális munkás-képzésben az innovatív-liberális-analitikus, a társadalmi rekonstrukciót kifejező kísérleti modellek képzelhetők el első sorban, bár használhatók a regeneratív modell elemei is. A strukturáláson túl leginkább a különböző modellek előnyeiben alapuló és az adott képzési helyzet paramétereit alapul vevő kombinációs lehetőség-modelleket vázoló gondolataik értékesek.

Hemeyer (1985) az alábbi tanterv modelleket különbözteti meg:

- *konceptuális*, amely megmutatja, hogy adott tanterv milyen elméleti rendszerekből épül fel,

- *legitimációs*, amely a kötelezőség–választhatóság, a nyitottság–zárt-ság közti egyensúlyra összpontosít; e szellemiség elemei ma már megjelentek a hazai szociális munkás-képzésekben,
- a *folyamat-szabályozó*, amely elsősorban a diákok interakcióira, személyközi kapcsolataira teszi a hangsúlyt,
- a *kreatív-innovációs* és a
- *strukturális*, amely a „mit, hogyan és milyen struktúrákban tanít-sunk?” – kérdésre összpontosít.

### *Képzési(fejlesztési)-orientációk*

Főleg brit és amerikai szakirodalomra alapozva Bognár (1996) a curriculum-szemlélet, a fejlesztési filozófia és a *képzési-fejlesztési orientációk* terén ad átfogó áttekintést és elemzést. Kiemeli a képzések rendszerszerű működését, a rendszer vezéreszmén-filozófián alapuló irányítását (azaz hogy miképpen tekintenek a képzés-irányítók a képzésben részt vevő diákokra, a közvetítendő, megszerzendő tudásra és a külső, környezeti, szociális és kulturális körülményekre), továbbá a tanterv-fejlesztési folyamat mozzanatait. Mindezek a szociális képzésekben fundamentális kérdéseknek tekinthetők, és mielőbb célszerű lenne ezekkel számolni a hazai szociális munkás-képző iskolákban, a tanterv és képzés-fejlesztés folyamatában.

A diákok és a tanítási tartalom viszonyát alapul véve Miller és Seller (1985) lényegében három jellegzetes képzési, fejlesztési orientációt körvonalaz. Az „*átadó*” orientáció a kötelezősége épít, a kognitív tényezőket tartja fontosnak, a tények és az adatok verbális közvetítését helyezi a középpontba, a képzési tartalmat, a tananyagot szigorúan a tudományok belső logikája szerint strukturálja (ld. tantárgy-rendszer, óra- és vizsgaterv), hangsúlyos szerepet kap a külső, ellenőrző jellegű értékelés (ez a vizsgáztatás különböző formáit jelenti). Az „*átadó*” orientáció lényegében a poroszos, prelegáló jellegű képzés filozófiáját jeleníti meg, és általános elterjedtséggel bír Magyarországon a közoktatásban, a felsőoktatásban, és jelentős mértékben a szociális munkás-képzésekben is.

A „*kapcsolatépítő*” orientáció szellemében a képzési folyamat során a diákokat a valós életre (és szakmára) kívánják felkészíteni; itt a kognitív mellett jelentőssé válnak az affektív és a pszichomotoros személyiségbeli összetevők is. A diákokat különböző elméleti problémákkal szembeesítik, igen fontosnak tartják a problémakezelés és megoldás módjának tanulását és az ahhoz szükséges kompetenciák fejlesztését, amely alapja lesz az értékelésnek is. Nem lezárt ismereteket nyújtanak, a problémák komplex mivoltából következően a tantervi keretek rugalmasak, könnyebben válhatnak inter-diszciplinárisá, inter-professzionálisá. Ez a problémaközpontú képzés átlépi, felülírja a tradicionális tantárgy-rendszert, az egy-egy társadalmi-szociális kérdéssel, problémával való dolgozás keretét pedig a különböző képzési modulok adják. Látható, hogy ennek az orientációnak jelentős relevanciája van a szociális képzésekben, ugyanakkor tudható, hogy ez a szellemiség csak igen csekély mértékben

## SZOCIÁLIS MUNKA

tudott szervezültni a hazai szociális munkás-képzésbe (vö. Kolb tapasztalat-alapú tanulási rendszere, Budai 2007).

Az „átalakító” orientáció a diákok teljes személyiségéből indul ki, akik önmaguk és a környezet értékeit felhasználva fejlődnek, így alapvetően ők maguk szabadon választják meg a számukra lényeges és fontos tanulnivalót. Az alapvetően projekt-tanulás keretében nyílik lehetőség környezetük változtatására, átalakítására, önmaguk teljesítményének, az önmagukhoz mért fejlődés értékelésére.

A Miller és Seller-féle (1985) orientációk nem csupán a képzés mindennapi gyakorlatában használhatók, hanem kiválóan alkalmazhatók a szociális munkás-képző tantervek átfogó elemzéséhez, értékeléséhez, a tantervek tervezéséhez és fejlesztéséhez is. Nélkülözhetetlen fogódzónak bizonyulnak a különböző összetevetésekhöz, támpontokat adnak a fejlesztő gondolkodáshoz. Mindhárom orientációban vannak elemek, melyek szempontokat adnak az adott képző iskolában, az adott minőségi szinten álló képzés továbbfejlesztéséhez (3. táblázat).

3. táblázat A tantervi rendszerek áttekintése

Kelly tipológiája	Shane-Tabler modellje	Hemeyer modellje	Miller-Seller orientációi
Hasznossági modell	Regresszív: racionalista és intellektualista	Konceptuális: elméleti rendszerekből építkezik	Átadó: kognitív, tudomány –tananyag, verbalizáló
Célmodell	Konzervatív: kognitív és értékszemléletű	Legitimációs: többféle egyensúly kialakítására törekvő	Kapcsolat-építő: valós életre, probléma kezelő, probléma megoldó
Fejlesztési-fejldési modell	Innovatív: egyéni különbségeket méltányló, liberális, progresszív  Kísérleti: társadalmi szükségleteket kielégítő  Regeneratív: radikális változást, önmegvalósítást megcélzó  Eklektikus	Folyamat-szabályozó: különböző interakciók preferálása  Kreatív-innovációs  Strukturális: az oktatás struktúrái a középpontban	Átalakító: diák személyiségnek fejlesztése, szabad tananyag választás

A szociális munkás-képzésben elsősorban alkalmazható modellek dőlt betűvel jelölve.

A szociális munkás-képzésben szükség van a rugalmas tantervi keretekre, a tanterv tanár által történő szabályozására, a diákok minden pszichés funkciójának teljes mobilizálására, és különösen lényeges a diákok teljes személyiségével, a képzés szűkebb-tágabb környezetével való kalkulálás, a problémakezelés és -megoldás, a környezetváltoztatás kerüljön a képzés középpontjába, és az eredményeket és a fejlődést különböző keretekben és módokon mérjék.

A tantervi típusok és modellek rövid áttekintésből (3. táblázat) kitűnik, hogy a tantervkészítés és a képzésfejlesztés folyamata csak együtt

értelmezhető a szociális munkás-képzésben is. Egy-egy iskola tanterv- és képzésfejlesztését illetően egy követendő, vagy egy új modell megkonstruálása, vagy bármelyik modell egy-egy elemének kiválasztása és alkalmazása rendkívül munkaigényes és sok dilemmával jár, haszna viszont, hogy a közösen megkonstruált modell és rendszer az egész képző stábé lesz, s ennek motiváló ereje igen jelentős (Barr és Gosby 1999).

## A magyar helyzet

A hazai tantervek a poroszors rendszert követő oktatásban-képzésben általában csak a képzés céljait, a tanulási-képzési folyamat kereteit, a tanulás főbb tartalmait, a tananyag elrendezését, a tanulókkal-diákokkal szemben támasztott követelményeket és a tanulás értékelésének szempontjai határozzák meg.

A magyarországi felsőoktatásban még ma sem általános a curriculum- és rendszer-szemlélet, a tantervkészítés elsősorban a különböző tantárgyak tartalmi tervezését jelenti. A helyzetet kiválóan illusztrálják a Magyar Akkreditációs Bizottság (továbbiakban MAB), a különböző alap- és mesterszakok létesítésére és indítására vonatkozó – a Bologna-deklaráció utáni időszakra érvényes! – útmutatójának szempontjai. Az egyes szakok létesítésekor a korábbi képesítési követelményekhez – a klasszikus „célok-képzési idő-tartalom-értékelés”-hez – képest új szempont az adott szakképzettség hasznosítási területének, a munkaerő-piaci és a társadalmi igények meghatározása. Ugyanakkor az útmutató továbbra is kiemelt jelentőségűnek tekinti az adott szak fő tanulmányi területeinek, azok arányainak (törzsanyag: alapozó és szakmai modulok; differenciáló szakmai anyag; szabadon választható stúdiumok) meghatározását. Az európai trendeknek megfelelően további új szempont a szakmai kompetenciák (ismeretek, készségek, milyen tevékenységek végzésére lesznek alkalmazsak a leendő szakemberek) meghatározása.

Az új szakindítási dokumentumoknál továbbra is kiemelt szempont a képzés óra- és vizsgatervének – tantárgyrendszerének a bemutatása, az egyes tantárgyakat illetően a tantárgyanként elsajátítandó ismeretanyag néhány soros leírása, és nem a képzés egésze folyamatában fejlesztendő kompetenciák, vagy nem az egyes problémákhoz kapcsolódó tananyagstrukturálás és a készségfejlesztés. Az ellentmondás tehát mind tantervelméleti, mind pedig a szociális szakma szempontból óriási.

A magyar felsőoktatási rendszer ugyanakkor deklaráltan kimenetet kíván szabályozni, erre szolgálnak az új felsőoktatási törvény szerint a képzési és kimeneti követelmények (továbbiakban kkk).<sup>1</sup> A kimenet- és keretszabályozási rendszer előnye, hogy igen tág határok között határozza meg egy-egy képzés alap-jellemzőit. Központi szinten – helyesen – nem követelmény az angolszász curriculum-felfogás bő szempontsora, hiszen az azokban szereplő kérdések csak adott képző iskolára vonatkozó helyen, az iskolák szintjén dönthetők el, viszont egyre sürgetőbb fo-

<sup>1</sup> 289/2005.(XII. 22.) sz. Korm. rendelet 15/2006. (IV. 3.) OM rendelete az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről 2. sz. melléklete



gódzókat adni a képző stáboknak a problémaközpontú képzés fejlesztéséhez (vö. Global Standards for Social Work Education and Training).

Nagyfokú a képző iskolák, stábok és az ott dolgozó tanárok, gyakorlatvezetők szakmai és szabályozási autonómiája a képzési tartalom meghatározása, a képzés belső szakaszolása, felépítése, a képzési módszerek, a tanulásirányítási stratégiák és a követelmények meghatározása terén. Miután iskolai szinten, az adott képzés tanszéki, intézeti képző stábjának munkájában készülnek a tantervek, és miután a képzés stúdiumokra bontott céljait, tartalmát, módszereit, követelményeit tartalmazó tantárgyi programokat pedig az egyes tanszékek, tanárok, gyakorlatvezetők készítik el, *van lehetőség a curriculum- és rendszer-szemlélet fokozatos bevezetésére és alkalmazására.*

Kérdés persze, hogy a viszonylag „puha” központi és a viszonylag részletes és konkrét iskolai és tanári szintű szabályozás együttes hatásként érvényesülő tantervek miképpen tudják megjeleníteni a szociális munka főbb karaktereit, változásait, fejlődését, a szociális szakemberekkel szemben támasztott újabb és újabb társadalmi és szociális követelményeket (Budai 2004, Körkérdés a szociális munkás-képzésről 1992, Stubs 1996).

### „Sopron” szellemisége

A hazai szociális szakma és szociális munkás-képzés szakmai közvéleményében, továbbá a képzések tantervi kimunkálásában az 1990. évi *Soproni Konferencia kiemelt és különleges jelentőséggel bírt.* Az akkori munkakonferenciát sokan, sokféleképpen értékelték és értékelik, és főleg idéző-idézik máig (szóhasználatban ld. „soproni norma”).

17 év távlatából kijelenthető, hogy a kivételes lehetőséggel jól élt Sopronban a szociális munkás-képzést vállaló és beindító szakmai kör. Az akkori és ottani ötnapos, produktív együttműködés a szociális szakma és képzés alapvető értékévé vált. A vitatkozó és végül is igen sok kérdésben többé-kevésbé konszenzusra jutott szakembergárda maradandó dokumentumot – a főiskolai szintű, általános szociális munkás-képzés tantervi irányelveit – alkotott, ami több volt, mint irányelv, de kevesebb, mint tanterv vagy curriculum. Megfogalmazódott, hogy a szociális munka közös, egységesítő szempontjainak meghatározására van szükség, arra, hogy mi a szociális munka(ás) alaptudása. A jövőt meghatározó szellemiség öltött testet az ottani munkában és a dokumentumban is, hiszen a szakmának, a szakember mibenlétének és a képzés tartalmának alapkérdései kerültek a fókuszba (Az általános szociális munkás-képzés tantervi irányelvei 1990, Körkérdés a szociális munkás-képzésről 1992).

A szociális képzés korábbi fejlődésének kevés tapasztalata miatt Sopronban az *egyik biztos fogódzónak a szaktudományos háttér bizonyult.* A konferencián köztudottan elsősorban a felsőoktatásban dolgozó elméleti szakemberek vettek részt: pszichológusok, szociológusok, jogászok, szociálpolitikusok, pedagógusok, egészségügyiek és csak egy-két (főleg külföldi szakember) képviselővel a szociális munkások. A sajátos helyzet következtében elsősorban nem a szociális munkások (szakemberek) dön-

töttek, ill. dönthettek a szociális professzió tartalmairól. A résztvevők a saját tudományuk egészét kívánták a szociális munkás-képzés részévé tenni, és így a biztos és a maximalista tudományos háttérrel nyújtották az induló szociális munkás-képzéseknek. Ezek a képzési tartalmak egy „kívánatos” jóléti állami szociálpolitikából indultak ki, és elsősorban a társszakmákból és a társszociálpolitikákból deriválódtak, a szociális munka közelében lévő szakmák, ill. tudományok rakták össze a szociális munkás-képzés alapjait, filozófiáját. Így kevésbé definiálódhatott itt maga a professzionális szociális munkás személye. Nem a szociális munka gyakorlatának változó szükségleteiből rajzolódott ki, és nem a szociális szakemberek döntöttek a tananyag tantervi elrendezéséről, összefüggéseiről, hangsúlyairól és arányairól. Következésképp a szociális munkás-képzésben közvetített szociális munka-alaptudás is meglehetősen eklektikus jellegűvé vált.

Sopronban érthető módon csak részben kerülhetek sorra a képző rendszerrel, a tantervkészítés módszereiről és még kevésbé a képzési metodikákról szóló kérdések. Mindennek következményei viszont ma már jól láthatóan végigkísérték a szakma és a képzés fejlődését. Májig is érzékelhető a társszakmák és társtudományok (sokszor túlságosan is) befolyásoló szerepe a szociális munkás-képzésre (ld. tanulmányi területek jogszabályokká vált merevségei), máig érzékelhető a kognitivitás, a sajátos maximalizmus és az intellektualizmus primátusa a képzésekben, vagy az „anya-intézmény” képzési hagyományai, prioritásai, ld. egészségügyi, pedagógiai stb. képzések (Szöllősi 1997). Sopron a tanterv szempontjából tehát a klasszikus tantervfelfogás alapján dolgozott, és hozott létre produktumot. Sopronra hivatkozni döntően a képzési tartalom (a képzés célja, a mit tanítunk, a társszociálpolitikák arányai) összefüggéseiben szokás.

Voltaképpen miben is „norma” Sopron? Az erről szóló diskurzusok és elemzések alapján ma kijelenthető, hogy értéke a különböző szakmai háttérrel, képzettséggel, tapasztalatokkal bíró szakembereknek a közös érdek felismerésén alapuló, jelentős produktumot létrehozó együtt-dolgozásában határozható meg. Jelentőségének a mai képző stábokban folyó közös tanterv és képzésfejlesztő tevékenységben kell tovább hagyományozódnia. Nem ilyen egyértelmű viszont, hogy az akkori tantervi irányelvekben fogalmazott tudás-tartalmak és követelmények ma mindenben kiállják-e az idő próbáját. A helyükön kell, nem lehet túl- és alul értékelni Sopron értékeit, ugyanakkor a képző szakemberek véleményeiben egyre erőteljesebben kifejeződik egy jogos, a korábbi „vívmányok” eliminálódása miatti elégedetlenség. Más részről pedig ma már szükségszerű a kellő távolságtartás, és az akkori történések és folyamatok kritikai elemzése.

### A hazai szociális munkás-képző tantervek

A szociális munkás-képző stábok igen jelentős képzésfejlesztő tevékenysége ellenére a tantervekről általában megállapíthatók:

- Többnyire *hagyományos szemléletűek*, leginkább az „átadó”, az elméletből a gyakorlat felé haladó, deduktív, prelegáló, mintsem „kapcsolat-építő”, vagy „átalakító” orientációt kifejezők.

## SZOCIÁLIS MUNKA

- Fő jellemzőik: a *tantárgyi struktúra*, az óra- és vizsgaterv, az egyes stúdiumok tartalmi annotációi, a szakirodalmi háttér leírása, újabban a kredit értékek meghatározása (mint korábban érintettük, a MAB is ezeket a paramétereket várja el elsősorban).

- A tartalom-szabályozásból következően domináns a *diszciplináris struktúra*: a tanulmányi területek közötti lehatárolás, a „munka- és felelősség-megoszlás (leosztás)”. Az ezek közötti arányok fontosabb kérdés, mint a társadalmi-szociális problémákból, a szociális munka gyakorlatából kiinduló és építkező struktúra, így a képző folyamatok kevésbé képesek integrált szellemiséget és probléma központúságot képviselni. Nem feltétlenül követelmény a tanárokkal szemben, hogy különböző integrációkra és komplex megközelítésekre törekedjenek – erre elsősorban (korlátosan) saját diszciplínájukon belül nyílik lehetőség. Gyakran a diákokra marad az integrációk elvégzése, különösen a záróvizsgákra készülési időszakában.

- *Nehézségek* adódnak a tantárgy-kreditrendszer és a képző folyamat összehangolásában: a kreditrendszerben az ún. „mintatantervek” szabályozzák ugyan az egyes stúdiumok felvételi sorrendjét, de így csak viszonylagosan lehet érési, szakmai identitási folyamatról beszélni, a diákok egyéni képzési útja (hogyan elvégezze az iskolát) fontosabb, mint a biztos szakmai szocializációjuk folyamata.

- Az e fajta tantervek nem támogatják megfelelően a hagyományos oktatási (tanár prelegál + tankönyv + tartalmak visszamondása) és autokratikus nevelési módszerekkel szocializálódott diákokat, azaz a szociális professzió alapvető értékeinek szakmai személyiségükbe való beépülését. Így a képzési folyamat kevésbé lesz képes a szakma gyakorlásához szükséges kompetenciák fejlesztésére. (A képző-stáboknak egyébként nem kevés nehézséget jelent a kompetencia szemléletű tantervek meghatározása és a képző folyamat megvalósítása.) Mindennek következtében nem lehet csodálkozni a „jól képzett” pályakezdő szociális munkások egyes tevékenységén, viselkedésén, így pl. a felhasználók meg- és elítélésén, szankcionálásán stb. (Budai 2004, Global Standards for Social Work Education and Training 2004).

*Összefoglalva*: Fentieket figyelembe véve joggal tekinthető különleges jelentőségűnek a *permanens képzés- és tantervfejlesztő tevékenység* melletti érvelés, amely magában foglalja a különböző modellek, orientációk közötti választást, ugyanakkor a fejlesztéssel járó számtalan kérdést és dilemmát is. E tevékenység megkövetel egy sajátos szellemiséget és kultúráltságot, amely egyrészt a folyamatos változtatások okainak, szükségességének multi-dimenzionális elemzését, másrészt a képzési filozófiák, célok, tartalmak, stratégiák, módszerek, ellenőrzés-értékelés stb. folyamatos és sok szempontú vizsgálatát jelenti. Továbbá a fejlesztő, változtató folyamatok rendszerszemléletű megközelítését is, valamint a képzés valamennyi szereplőjével (tanárok, diákok, a gyakorlat képviselői stb.), a tantervméletben járatos szakemberekkel való együttműködésen alapuló közös tevékenységet feltételezi.

A curriculum-szemléletű tanterv, mint e rendszer-szemléletű fejlesztő folyamat „végső” eredményként, dokumentumként értelmezhető. Ezen

eredmények következtében a hazai szociális munkás-képzésben többféle tanterv, tantervi struktúra és képzésfejlesztő modell létezhet egyidejűleg, s mindegyik a maga helyén lehet értékes és hasznos. A permanens képzés- és tantervfejlesztő folyamat általános elterjedését segíti a kimenet szabályozó felsőoktatási rendszer és a kkk-k is, az egyes képző intézmények, stábok és tanárok viszonylagos autonómiája, a képző iskolák és társadalmi környezetük közötti kölcsönhatások és konkrét együttműködések, ill. a már megkonstruált, vagy adaptált tantervi modellek.

### Rendszer-szemléletű tanterv- és képzésfejlesztés

A permanens és reflektív rendszer-szemléletű tanterv, ill. képzésfejlesztés folyamatában az alábbi elemek különböztethetők meg:

- a diákok-gyakornokok helyzetének és a szolgáltatások (terep) szükségleteinek felmérése,
- a képzés filozófiájának meghatározása,
- a képzési célok, feladatok meghatározása, különös tekintettel a képzés szűkebb-tágabb társadalmi környezetével való együttműködésre,
- a képző folyamatba lépés követelményei,
- a képzés során alakítandó kompetenciák meghatározása,
- a tanárok szakmai identitásának, szakmai orientációjának, a diákok/gyakornokok hozott motivációinak, érdeklődésének figyelembe vétele,
- a képzés feltételrendszerének, forrásainak meghatározása,
- a képzési program kialakítása: a társadalmi és szociális problémák köré rendeződő tartalom kiválasztása és elrendezése, a tantárgyak-modulok hálótervének kialakítása (különböző folyamatábrák és mátrixok alkalmazásával, idősükségletek meghatározása),
- a képzési folyamat megvalósítása: a különböző tanulási tevékenységek (információ-gyűjtés, adatelemzések, intervenciók stb) és tanulásiirányítási stratégiák, módszerek és eszközök használata; különös tekintettel a különböző (tanár–diák, diák–diák, tanár–tanár) interakciókra, a képzésben szereplők közötti kapcsolatokra, innovációkra, szolgáltatások működtetésére, alkalmazott, gyakorlatra épülő és abban gyorsan hasznosítható kutatásokra,
- A képzésben résztvevők motivációs rendszerének kidolgozása és működtetése,
- a képzési folyamat monitorozása és a tanulási folyamat értékelése (reflection in action),
- a képző folyamat egészének, a tantervnek, a diákok és a képzőstáb tevékenységének elemzése, értékelése (reflection on action) (Budai 2007, Schön 1991).

A reflektív fejlesztő folyamat – rendszer – különböző elemei egyrészt szorosan összekapcsolódnak egymással, kölcsönösen áthatják és meghatározzák egymást, ugyanakkor az egyes elemek egymásból is következnek. Egy-egy elem megváltoztatása befolyásolja a többi elemet, az egész rendszert. Mindez könnyen belátható, ha például a Shane–Tabler-féle innovatív modell alapján zajlik a tantervfejlesztés, akkor ott a diák szük-

ségelemek felmérése alapvetően befolyásolja a képzés során fejlesztendő kompetenciák körét, az alkalmazott tanulásirányítási stratégiákat, a motivációs rendszert, a képző folyamat monitorozását. És ha változnak a diákok képzési szükségletei, akkor a többi elem is változtatásra szorul. Mindez a Miller–Seller-féle kapcsolatépítő modellben az alábbiak szerint értelmezhető: a szükségletek felmérésének magában kell foglalnia az adott gyakornoki csoportot körbevevő, szűkebb-tágabb társadalmi környezet szociális helyzetének, problémáinak megismerését is, ez befolyásolja adott kurzus konkrét céljait, programját, az adott tevékenység végzéséhez szükséges – kiemelten a problémák kezelésére és megoldására vonatkozó – kompetenciák körét (vö. az előző tanulmányban a projekt-munkára vonatkozó gondolatokat, Budai 2007).

A folyamat ugyanakkor lineáris jellegű is: az első elemből következik a második, a másodikból a harmadik, a tanterv- és képzésfejlesztés során célszerű tehát a különböző lépéseket egymás után megtenni. A folyamat másfelől egyfajta reflektivitást is kifejez, ezt szolgálja a folyamatos kritikai elemzés, a visszacsatolások rendszere és a monitorozás stábértékezők, diák, tanári és főleg közös értékelések stb. formában. Az adott tantervfejlesztési ciklus „végigjárása” egyúttal a következő ciklus elindítását jelenti: a permanens fejlesztő folyamat során az összes elem végigjárása után vissza lehet jutni az első elemhez, csak már egy minőségileg magasabb szinten. Azaz hogy mit és hogyan kell csinálni a tanterv és képzésfejlesztést illetően (vö. Kolb tapasztalat alapú tanulásának ciklusai, Kolb 1981, 1984, továbbá: konkrét cselekvés – az elvégzett cselekvések folyamatos átgondolása – a cselekvésekről szóló gondolatok újragondolása: „doing – thinking about doing – thinking about thinking”, Budai 2007 és Schön 1983, 1991).

*A végeredmény az alternatív képzésfejlesztési utak és az új, vagy a továbbfejlesztett tanterv megkonstruálása, vagy a régi továbbfejlesztése.* Az efajta tanterv és képzésfejlesztési folyamat modellértéke a képzés mindennapi gyakorlatában, szakmai relevanciájában hallatlan jelentőséggel bír: hiszen a képzés- és tantervfejlesztési metodikai és a szakmai tevékenységek egymásba simulnak, erősítik egymást, komplex egésszé, kongruenssé válnak. Az ilyen fejlesztés pozitívan visszahat a képzés mindennapjaira, a diákok számára láthatóvá válnak az együttműködés, a rendszeres munkavégzés, a reflektivitás, a kritikai szellemiség stb. megnyilvánulásai. Mindezek átélése identitásuk alakulása szempontjából döntő jelentőségű. *Egyúttal világossá válik az iskola (képzőstáb) képzés legfontosabb összetevőiről alkotott gondolatrendszere, filozófiája is: hogy kik vagyunk, miért vagyunk, és mit, hogyan akarunk.* Ezáltal válik perspektivikusan minőségivé a képző folyamat egésze, amelyben a tanterv „csak a keret” és „csak egy eszköz”.

### A képzés missziója

Egy önmagát minőségi szociális képző iskolának valló stábtól ma már elvárt, hogy eddigi képzési tevékenysége, tapasztalata és eredményei alapján átgondolja, összegezze és *meghatározza* a szociális képzésben és

szakmában betöltött szerepét, az általuk folytatott képzés fő szándékait, vagy misszióját. Az esszenciális deklaráció igen fontos képzéspolitikai és minőségbiztosítási-fejlesztési kérdés is, hiszen a képző-stáb lényegében ebben deklarálja képzési filozófiáját – a képzésfejlesztés vezérlő elvét, azaz viszonyát:

- az általuk közvetített szociális munka-tudáshoz, a szakmához, a szakma értékeihez és etikai elveihez, pl.:
  - ahhoz, hogy mi a viszonya a képző-stábnak egy-egy újabb szociális szolgáltatás bevezetéséhez, mennyiben tekinthető az adósságkezelő tanácsadás vagy az elterelés szociális ellátásnak, mennyiben jelenik meg azokban a szociális munka értékszemplélete,
  - ahhoz, hogy mi a viszonya a képző-stáboknak a minőségbiztosításban, a sztenderdekben és protokollokban kifejeződő és erősödő hazai menedzser-szemplélethez, lehet-e minden szociális munka tevékenységre protokollt felállítani, milyen szükségszerűségei, korlátai és veszélyei vannak e szemléletnek,
- a képzésben részt vevő diákokhoz-gyakornokokhoz, a képző folyamatban betöltött szerepükhöz,
- a társadalmi és a szociális környezethez: intézményekhez, szervezetekhez, egyesületekhez, önkormányzatokhoz, főhatóságokhoz stb.

#### A missziós sztenderdek

„...magukba foglalják az etnikai, nemi reprezentáció kérdéseit éppúgy, mint az adott képző iskola helyi és demográfiai viszonyait alapul véve a diákok rekrutálódását, a felvételi procedúrát” (Global Standards for Social Work Education and Trainings, Sewpaul and Jones 2004, p. 495).

A szándéknyilatkozat tartalmazza továbbá a képző-iskola hasonló – rokon-képzésekhez, hazai és külföldi partner-iskolákhoz való viszonyát, és meghatározza a stáb adott egyetemen belüli helyét, szerepét, például a más szakokon tanuló diákok szociális érzékenyítését illetően. Igazodási pontokat ad, széles körben tájékoztat, kisugároz, hatást kelt, önbecsülést erősít, fejleszt. Nem az a fontos, hogy egy alkalommal sok bölcs tanár szép gondolatokat szül, és az kikerül az iskola falára, hanem hogy az adott szellemiség állandóan diskurzus tárgya legyen. Így igen fontos időnként felülvizsgálni, újrapatni, újrafogalmazni, gyakrabban pontosítani, például a képzés és tantervfejlesztési ciklusokat érintően, vagy a szakmai szükségletek és képzési keretek változása miatt.

### Érvényesítendő kongruenciák

A programcélok és kimenetek meghatározása a tradicionális tantervkészítési gyakorlat értelmében általában kiemelt (evidens) tanterv- és képzésfejlesztési feladat. A jelenlegi tantervek többségében megfogalmazták a Global Standard-ek céljait, ám vannak olyan új, inspiráló cél-szempontok, amelyek átgondolása mindenképp indokolt. Ilyen pl.:

## SZOCIÁLIS MUNKA

„• ...A képzési módszerek meghatározása, valamint annak leírása, hogy miképpen esnek ezek egybe a szociális munkás diákok kognitív és affektív fejlődésével.

• ...az utalás arra, hogy a szociális munkás gyakornokok miképpen válnak képessé egy kezdő szintű szaktudás elsajátítására, továbbá a szociális munka értékeinek, ismereteinek és készségeinek önreflektív alkalmazására a gyakorlatban.

• az utalás arra, hogy a képző program miképp illeszkedik a nemzeti és/vagy regionális/nemzetközi szinten meghatározott szakmai célkitűzésekhez, s hogy miként felel meg a helyi, nemzeti és/vagy regionális, esetleg nemzeti fejlesztési szükségleteknek és prioritásoknak.

• Mivel a szociális munka nem légüres térben működik, a képzési programnak tükröznie kell a globális szintű, egymást befolyásoló kulturális, gazdasági, kommunikációs, társadalmi, politikai és pszichológiai jelenségek hatásait.

• Terjen ki a képzési program célkitűzéseinek és az elvárt kimenetek (eredmények) elérését szolgáló önértékelés kialakítására.

• Törekedjen a képzéssel egyenértékű külső szereplők (más iskolák, más szakemberek, szakmai szervezetek és más diákok) értékelésének bevonására is, amennyire ez megoldható és pénzügyileg kivitelezhető. Az értékelés megtörténhet ez egyenrangú külső moderátor vezetésével, írásban és szóban, és/vagy írásbeli dolgozatok, disszertációk (szakdolgozatok) elemzésével, és a tantervek külső szakemberek (volt diákok) által történő áttekintő elemzésével és értékelésével...” (Sewpaul and Jones 2004, pp. 495–496).

A Global Standard-ek az iskolai szinten megfogalmazandó képzési célokat illetően is következetesen képviselik egyrészt a szociális munka értékein alapuló tevékenységet, másrészt elvárják, hogy a célok igazodjanak a globális (egy, közös világban élünk) valóság sajátos viszonyaihoz. Továbbá a képességek vállaljanak kritikusságot a társadalmi jelenségek vonatkozásában, és reflektáljanak rugalmasan az újabb és újabb szakmai kihívásokra, legyenek azokkal adekvátak, hogy a szociális munka perspektívkusan pl. az emberi jogok szakmájává is tudjon válni (vö. az első tanulmányban a szociális munka definíciókat és szándékokat, Budai 2006). Harmadrészt erősítsék fel a diákok – mint szolgáltatás-megrendelők – képzésben betöltött szerepét. Ezek aláhúzzák mind a tapasztalat-alapú tanulás, mind a reflektív professzionalizmus, vagy éppen a konstruktivizmus szellemiségének követelményét és lehetőségét a szociális munkás-képzésben (vö. az előző két tanulmány vonatkozó részeit, pl. Gibbons – Gray 2002, Kolb 1984, Schön 1987, Parton – O’Byrne 2000, 2006 stb.).

A tantervfejlesztő stábnak ezen a ponton érdemes tehát a Global Standard-eket összevetni a hazai kimeneti szabályozást megtestesítő képzési és kimeneti követelményekkel, továbbá saját, korábban definiált céljaikkal. Bizonyára lesz több azonosság, de bizonyára több pont további gondolkodásra készíthet.

A Global Standard-ek tantervről szóló alfejezete is részletes szempontrendszerrel operál. Felhívja a figyelmet az iskolai *képzési célok, az elvárt*

kimenetek és a tanterv más részeinek (program, képzési tartalom, alkalmazott tanulás-irányítási stratégiák, módszerek, a képzés szervezése, eszközei, az értékelés stb.) tantervekben érvényesítendő kongruenciájára. Hangsúlyozzák, hogy a tanterv kivitelezését össze kell hangolni az adott település, térség, régió társadalmi, kulturális, gazdasági, demográfiai, szociális összefüggéseivel, problémáival, hagyományaival, a különböző etnikai csoportok jelenlétével, életével. Kiemelten a diákok kritikus gondolkodására, a gondolkodási attitűdök fejlesztésére hív fel; arra hogy a tantervben világosan meg kell fogalmazni, hogy miképpen lehet a képzési folyamatban nyitottá tenni a diákokat az új tapasztalatokra, paradigmákra, és hogy idővel elkötelezettek legyenek az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning) iránt.

A sztenderdek részletesen foglalkoznak a terepen folyó képzés követelményeivel. A terepen folyó képzés eredményessége érdekében felhívják a figyelmet a képző iskola és a terep-intézmények közötti konkrét és jótékony hatású szakmai és tudományos együttműködésre (tereptanárok szisztematikus bevonása az iskolai keretek között folyó kurzusok vezetésébe, tantervfejlesztésbe, az elméleti tanárok gyakorlatban való alkalmazására, a különböző szakmai fejlesztési tervek elkészítésében, kivitelezésében, projektek vezetésében stb.), amely biztosítéka a képzési célok és a tanulási lehetőségek komplexitásának. Amennyiben lehetséges, az együttműködés kiterjedhet a szolgáltatást felhasználók körére is – hangsúlyozza a Global Standards. A különböző iskolai tantervekhez kapcsolódóan fontosnak tartanak egy olyan „vezérfonál” kimunkálását és alkalmazását a tereptanárok számára, amely a gyakorlatok sztenderdjeit, eljárásait, az értékelő munka különböző konkrét folyamatait és formáit tartalmazza.

Végezetül kihangsúlyozza a rendszer-jellegű tanterv- és képzésfejlesztés állandó, reflektív folyamatának tantervben történő rögzítésének fontosságát (ld. korábban!) (Sewpaul and Jones 2004).

## A képzés szereplői

A szociális munkás-képzés soktényezős és sokszereplős arénájában kiemelten kezelendők a képző stábokkal és a képzésben résztvevőkkel szemben támasztott elvárások. A Global Standard-ek két, vonatkozó alfejezetéből az első egyértelműen kinyilvánítja, hogy a szociális munkás képző iskolák stábjainak szakmai minőségi szinten kell állniuk, azaz hogy az adott országban a szociális munka fejlődési státusa szerinti kvalifikációval kell bírniuk. Különösen fontos az adott ország hangsúlyozása, hiszen például, ha a magyarországi szociális munka minőségére és viszonyaira utalunk, és ha csupán a hazai szakma jelenlegi státusából és presztízséből indulnánk ki, akkor ez nem lenne túlzottan szerencsés, hiszen a képzés összes problémáját és diszfunkcióit tekintve ma még mindig jobb helyzetben van, mint a szociális ellátás, és intézményrendszere. Jól jellemzi e helyzetet, hogy míg egyes képzőstábok és erre létrejött grémiumok MA szakokat tudtak akkreditáltatni (Szociálpolitika, Szociális munka és Egészségügyi szociális munka), addig sem a szaktárca illetékesei, sem a szakmai szervezetek, egyesületek nem tudják meghatározni, hogy milyen in-



tézményekben, szervezetekben és munkakörökben lehet majd nem is olyan távoli időben az MA szinten végzett, friss diplomásokat alkalmazni.

A sztenderdek egyértelműen elvárják, hogy a képzőstábok tagjai kapjanak lehetőséget a tantervi célok, a szándéknyilatkozat, a képzési kimenetek és minden olyan fontos ügy megalkotásában, amelyet maga a stáb fontosnak tart. A stábtagnak kapjanak folyamatos támogatást szakmai fejlődésükben, különös tekintettel a szociális munkáról alkotott tudás (vö. első tanulmány vonatkozó részei, Budai 2006), a tanítás és tanulás-irányítás gyakorlati kérdéseiben, a szociálpolitika hatásainak elemzésében, értékelésében és a szociális munka gyakorlatának kutatásában és publikálásában. Világos, egyenlőségi alapú „politikát”, viszonyulást vár el a stáboktól az új tagok és a tereptanárok rekrutálása és kinevezése terén; a nemi, származási, etnikai és egyéb identitásbeli különbségek vonatkozásaiban.

Jelen tanulmány már többször felhívta a figyelmet a képzésben résztvevők nagyobb körére, a képzést – mint szolgáltatást – közvetlen megrendelőkre, a diákokra és az ő, képzésben betöltendő, megnövelendő szerepükre. A Global Standard-ek kiindulásképpen igen lényegesnek tekintik a felvételi kritériumok és eljárások világos meghatározását, ami talán jó alapot jelenthet Magyarországon, hiszen ma úgy látszik, hogy az általános felsőoktatási ernyő alá becsatornázott felvételi eljárás a szociális munkáképzésben – érthető okok miatt – nem megoldott és nem megnyugtató helyzetet eredményezett. A képzési és a szakmai közvéleményben – helyesen – tovább zajlik a vita arról, hogy miképpen lehet e képzésre jelentkezőket megfelelő módokon és eszközökkel szűrni. A több – és igen sok energiát jelentő – kipróbált felvételi eljárás ellenére jelenleg még nincsenek olyan szisztémák, amelyek segítségével kielégítőbb helyzet jöhetne létre. Mindezzel együtt kellene kezelni azt is, hogy miképpen lehetne csökkenteni a kisebbségi csoportok alul reprezentáltságát a szociális képzésekben.

A sztenderdek fontosnak tartják egyfelől a diákok közötti egyenlőséget nemi, származási, kulturális, életkori, családi, fizikai állapota, társadalmi-gazdasági státusa, etnikai, nyelvi, vallási, politikai és szexuális orientációja stb. tekintetében. Másrészt el kell fogadni, hogy a diákokat orientáló, az egyes kurzusok meg- és kiválasztását jól támogató, a diákprezentációk elvárásait, módszereit, a diákok szakmai rátermettségének és tevékenységének értékelését bemutató, a karrierútjuk tervezését elősegítő diák tanácsadó szolgálat létrehozása és működtetése is a képzés része.<sup>2</sup>

Hangsúlyozni kellene a diákok képzésben betöltött szerepe újragondolásának fontosságát, hiszen – miként ez a második tanulmányban különösen kiderült – nem passzivitásra ítélt „hallgatókkal” dolgoznak együtt a tanárok (ezért használta a szerző a diák vagy gyakornok fogalmat). Hanem az ő egyéni szükségleteikre, motivációikra építve kell magasabbrendű interakciókra, a szociális munkában oly fontos személyközi kapcsolatokra jutni, így lehet bevonni őket a társadalmi valóság alaposabb vizsgálatába és a szociális helyzetek, problémák mélyebb megértésébe és azok kezelésébe (vö. projekt-oktatás, Budai 2007).

<sup>2</sup> 79/2006. (IV.5.) sz. Korm. rendelete a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. Törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról

Álljon itt egy példa arra, hogy miként emelhető be a diák-gyakornok tapasztalata tananyagként a képző folyamatba, vagy miként válhat adott kérdés tanárává, miként kerülhet professzionális szerepbe. Nemrégiben első éves szociális munkás diákok két végzős társukat interjúvolták meg egy tanórán. A szociális munka szinte valamennyi fontos területe a beszélgetés fókuszába került. Pl. mi volt a nehezebb az intenzív gyakorlatokon, hogyan fogadták el a (gyakornoki) személyiségüket a kliensek, vagy hogy kinek a helyzetét volt könnyebb megérteni – a kliensekét vagy a sajátjukét stb. Mit üzennek a végzősök a kezdőknek: ti. hogy legyenek kritikusak, járjanak nyitott szemmel, lássanak, ne csak nézzenek stb. A jó hangulatú, nyílt, őszinte diskurzus során a kortársak hitelessége kapott primátust, a tanár „csak” a kereteket nyújtotta ehhez.

\*

Befejezésül kimondható tehát: a képzés kerete, azaz a tanterv és problematikája csak a képzés egészében, összefüggéseiben, kölcsönhatásaiban rendszerszemlélettel értelmezhető. Ami nem más, mint curriculum-szemléletű tantervfejlesztés, és nem más, mint a képző folyamat egészének rendszeres, szisztematikus, reflektív fejlesztése.

## Irodalom

- Az általános szociális munkás-képzés tantervi irányelvei (1990): *Esély*, 4, 62–70. old.
- Barr, A. and Gosby J. (1999): Tanterv és kurzusfejlesztés. In: TEMPUS FECCC tanármobilitási program, 25 October 1999, Bournemouth University, IHCS, unpublished.
- Báthory Zoltán (1992): Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításméltet vázlat. Tankönyvkiadó, Budapest
- Benner, P. (1984): *From Novice to Expert*. California: Addison-Wesley.
- Bognár Mária (1996): A szociális képzés curriculum-fejlesztési alternatívái. In: Budai István, Somorjai Ildikó, Tordainé Vida Katalin (szerk): *Szociális képzés európai szinten – hazai viszonyok között*. Esztergom, 54–59. old.
- Budai István (2004): „...szakmai identitásában megerősödve lépjen ki a gyakorlatba...” *Esély*, 1. szám, 61–79. old.
- Budai István (2006): *Megközelítések a szociális munkás-képzés fejlesztéséhez I*. *Esély*, 6. szám, 62–88. old.
- Budai István (2007): *Megközelítések a szociális munkás-képzés fejlesztéséhez II*. *Esély*, 1. szám, 84–109. old.
- Coulshed, V. (1993): *Adult Learning: Implications for Teaching in Social Work Education*. *The British Journal of Social Work*, Vol. 23, pp. 1–23.
- Dewey, J. (1938): *Experience and Education*. New York: Macmillan-now Palgrave.
- Doel, M., Shardlow, S., Sawdon, C., and Sawdon, D. (1996): *Teaching social work practice*. Aldershot: Arena.
- Germain, C., B. and Gitterman, A. (1980): *The Life Model of Social Work Practice*. New York, Columbia University Press
- 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.

## SZOCIÁLIS MUNKA

- Hegyesi, G. (1999): Az elmélet és gyakorlat integrációja a szociális munkában. *Szociális Munka* XI. évf. 2–3. 84–99. old.
- Hemeyer, D. (1985): Curriculum Theories. In: T. Husen and N. Postlethwaite eds. *The international encyclopedie of education*. Oxford: Pergamon Press, pp. 1204–1207.
- Kelly, A., V. (1999): *The Curriculum Theory and Practice*. 4th ed, London, Thousand Oaks, New Delhi: Paul Chapman Publishing Ltd. A Sage Publications Company.
- Kerr, J., F. (ed.) (1968): *Changing the Curriculum*. London: University of London Press.
- Kolb, D., A. (1981): Learning Style and Disciplinary Differences. In: A. Chickring (ed). *The Modern American College*. San Francisco: Jossay-Bass.
- Kolb, D., A. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Körkérdés a szociális munkás-képzésről – 1992, (1993): *Esély*, 4, 93–98. old.
- Miller, J., P. and Seller, W. (1985): *Curriculum, perspectives and practice*. New York, London: Longman.
- 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.
- Pinus, A. and Minaham, A. (1973): *Social Work Practice. Model and method*. Peacock Publishers, Itasca, Illinois.
- Schön, D., A. (1983): *The Reflective Practitioner*. London: Temple, Smith.
- Schön, D., A. (1991): *Educating the Reflective Practitioner*. San-Francisco: Oxford Jossey-Bass Publisher.
- Sewpaul, V. and Jones, D. (2004): Global Standards for Social Work Education and Training. *Social Work Education – the international journal*. Vol. 23., N. 5. October. pp. 493–514.
- Shane, H., G. and Tabler, B. (1987): New approach in curriculum palnning. In: G. Hass, ed. *Curriculum planning. A new approach*. Boston, London, Sydney, Toronto: Allyn and Bacon, pp. 56–86.
- Skillbeck, M. (1976): *School based curriculum development in Open University. Course 203, Unit 26*, Milton Keynes: Open University Press.
- Stenhouse, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stubs, P. (1996): *Trends in Social Work Education and Training in five Central and Eastern European Countries*. Zagreb, University of Zagreb.
- Szöllősi Gábor (szerk.) (1997): *A nyíregyházi mérföldkő – Jelentés az Iskolaszövetség konferenciájának eredményeiről és javaslatairól*. Budapest, Iskolaszövetség.