

BUDAI ISTVÁN

A szociálismunkás-képzés dilemmái a tanterv- és képzésfejlesztés tükrében II.

A tanulmány egy olyan, nagyobb kutatás része, amely a magyarországi szociálismunkás-alapképzés fejlődési tapasztalatait, értékeit, erős és gyenge pontjait, nehézségeit, ellentmondásait, *dilemmáit* és ezek összefüggéseit vizsgálja. A kutatás során négy, egymásra épülő és egymásból következő interjúsor készült. A nem strukturált interjúk tapasztalatait korábban már bemutattuk. Jelen tanulmány a strukturált interjúk tapasztalatait mutatja be és elemzi.

A strukturált interjúk írásbeli felvételével és annak kiértékelésével az alábbiak voltak a szándékaink:

- a mintában szereplő angol és német szociálismunkás-képző kurzusok háttérében *részletesen, mélyen feltárni és vizsgálni* a magyar szociálismunkás-képzés jellemzőit és ezen belül a mintában szereplő kurzusok sajátosságait, erősségeit, fejlődését, a tanterv- és képzésfejlesztés során elért eredményeket, a megélt problémákat, nehézségeket, különös tekintettel a dilemmákra és az adott iskolák tanterv- és képzésfejlesztő tevékenységére,
- viszonylag *pontos képet alkotni* a magyarországi szociális szolgáltatások és a szociálismunkás-képzés összefüggéseiről, viszonyrendszeréről, a képzések által közvetített tudás gyökereiről és mibenlétéről. Továbbá arról, hogy miképpen kerülnek be a szociálismunkás-képzésbe a szociális munka „új” problémái és a szolgáltatások „új” szükségletei, illetve hogy milyen módon tudnak az újabb és újabb szakmai kihívásoknak elébe menni az egyes képző kurzusok,
- *információt szerezni* a diszciplináris és az interdiszciplináris szemlélet s a szociálismunkás-képzés összefüggéseiről, az interjúalanyok ez irányú gondolkodásáról.

A strukturált interjúk egyúttal előkészítették a harmadik és negyedik, ún. *further és a focus-group interjúk* felvételét is. Az interjúk kérdéseit a melléklet tartalmazza.

Összesen 55 személy interjúvolására került sor, ennek iskolánkénti megoszlása: POTE 6, SZOTE 7, ELTE 5, BGYF 6, DOTE 7, WJLF 5,

SZIF 7, BU 7, KFNW 5 fő. A minta egészét tekintve: 9 vezető tanár, 10 fő a szociális munka különböző stúdiumát tanító tanár, 7 társdiszciplínát (pszichológiát, szociológiát, szociálpolitikát stb.) tanító tanár, 11 tereptanár, 9 végzős diák és 8 már korábban végzett, volt diák. A tanár–diák arány 38:17, az elméletet-gyakorlat tanárainak aránya 26:11 – ennél az aránypárnál a vezető tanárt egyúttal elméleti tanárnak tekintettük. A gyakorlati tanárok aránya kifejezi a gyakorlat képviselőinek a szociálismunkás-képzés ügyeiben való fontosságát és elvárt reprezentációját.

Az interjúalanyok képzésbeli tapasztalata magyar, angol és német viszonylatban egyaránt megfelelőnek tekinthető. A 43 magyar interjúalany közül 14 fő kezdetektől, azaz 9–11 éve, 8 fő 6–8 éve és 15 fő 3–5 éve dolgozóként, tanulóként résztvevője a szociálismunkás-képzésnek. A 12 nem magyar interjúalany közül 1 főnek van 30 éves, 3 főnek 15–20 éves, 3 főnek 6–10 éves és 5 főnek 3–5 éves tapasztalata.

A teljes minta, 55 fő összesen 71 féle választása alapján 32-en tudatos elhatározás, 22-en mások hatása, felkérése alapján kapcsolódtak be a képzésbe. A magyar helyzet – a képzés megkésett újraindulása miatt – ennél kissé rosszabb: 9-en véletlenül, 7-en pedig kíváncsiságból vettek részt. Szerencsésnek mondható, hogy senki sem volt itt külső kényszer hatására. A tanárok és a diákok választásait külön vizsgálva még megállapítható, hogy a tanároknál hangsúlyosabb volt a külső buzdítás, orientálás.

A képzési folyamatban való szerepükre vonatkozóan az interjúalanyok választhattak az előre megadottak (tanár, tereptanár, vezető, menedzser, kutató, szervező, diák, egyéb) közül, így összesen 72 választ adtak. A legtöbb – 22 – válasz a tanár, 17 a tereptanár, 13 a vezető-menedzser, 11 a diák szerepre esett. Több tanár egyúttal vezetőnek vagy a terep képviselőjének is vallja magát. A választások között elnyersző mértékben szerepel még a leendő tereptanár, a kutató, a mediátor és a tutor szerep.

Fontos további jellemzők derülnek ki az interjúalanyokról a „Miért fontos az Ön számára a szociálismunkás-képzésben dolgozni-tanulni?” zárt kérdésre adott válaszokból. Az alábbi válaszok közül választhattak: szociális szakmai identitás, szakmai kiteljesedés, új generáció képzése, tudományos ambíciók, stábben-stábbal folytatott tevékenység. Az 55 válaszoló sok, összesen 108 választ adott meg. Ebből a legtöbb – 31 – válasz a szakmai kiteljesedésre, 29 a szociális szakmai identitásra és 27 válasz pedig az új generáció képzésére esett. Fenteknél lényegesen kevesebb válasz jutott a „stábben-stábbal való dolgozás”-ra: 11, a tudományos ambíciókra pedig 10. Egy-két válaszként szerepel még: „a kiegészítés ellen”, „kapcsolat az új generáció szakembereivel”, „nyitottság más szakmával”, „folyamatos önképzés kénysze-re”, az „önmegvalósítás”. A motivációkat tekintve fontos látni, hogy a vizsgált magyar, angol és német mintában nincsenek eltérések. A tanárok relációját tekintve a 73 válaszból az „új generáció képzése” kapott 26-ot, a szakmai kiteljesedés 21-et és a szakmai identitás 12-öt.

Ezek tehát a képzésben közreműködő tanárok, tereptanárok főbb motívumai. A tudományos ambíciókra rendkívül kevés, négy válasz jutott, ez a diákok válaszaiban kicsit magasabb: hat. Utóbbiak egyébként a tanároknál jobban preferálják a szociális szakmai identitást, egyharmaduk szavazott erre, továbbá a szociális szakmai kiteljesedést, amelyre szintén több mint egyharmaduk válaszolt. Megjegyzendő: a diákokat a jelenlegi vagy a volt tanáraik választották ki az interjúra, így mindenképp érthető a fenti pozitív kép.

Az alábbiakban az interjú három témablokkja szerint kérdésenként, majd ezek összefüggéseit illetően végeztük el az elemzést. Minden kérdésnél vizsgáltuk a magyar, az angol és a német minták közti azonosságokat és különbségeket. A különbségekkel azonban nagyon óatosan kell bánni az eltérő helyzet, kultúra, történet, fejlődés stb. miatt. A strukturált interjúk jellegéből következően a számszerűsített megjelölések a nem reprezentatív minta miatt csupán (finom) jelzésként funkcionálnak.

A szociálismunkás-képzésről általában „Felkészíteni a méltóságot biztosító ellátásokra”

Az interjúalanyoknak az első témablokkban általában a szociálismunkás-képzés legfontosabb jellemzőiről, a képzés során közvetített tudásról, a képzés dilemmáiról, segítő és nehezítő tényezőiről kellett véleményt nyilvánítani.

A szociálismunkás-képzés jellemzőiről „Csak integrált tudással lehet hatékony a szakember...”

Az első kérdés során a válaszolóknak a szociálismunkás-képzés 11-féle megadott jellemzőjét kellett rangsorolniuk, illetve az általuk első három helyre soroltat pedig egy-egy gondolattal indokolni. Néhányan nem rangsoroltak, illetve azon vélekedésüknek adtak hangot, hogy mindezek nélkülözhetetlen jellemzők, így nem lehet különbséget vagy rangsorolást tenni.

A szociálismunkás-képzés jellemző vonásai közül az első és az utolsó három helyre sorolt jellemzők áttekintését szolgálja az 1. táblázat.

SZOCIÁLIS MUNKA

1. táblázat A szociálismunkás-képzés legfontosabb jellemzőinek rangsorolása

A szociálismunkás-képzés első három helyre sorolt jellemzői	A válaszok száma a vizsgált magyar mintában	A válaszok száma a vizsgált angol és német mintában
A gyakorlatközpontú szemlélet érvényesítése	28	6
A szakmai készségek fejlesztése	23	6
Az integrált tudás kialakítása	22	6
A szakmai személyiség fejlesztése	18	7
A szociális munka követelményeinek megjelenése	13	5
A problémakezelő szemlélet érvényesülése	12	–
<i>Az első három helyre adott összes válasz</i>	<i>98</i>	<i>30</i>
A szociálismunkás-képzés három utolsó helyre sorolt jellemzői		
A társadalomtudományi kutatási eredmények bemutatása	23	2
A különböző diszciplínák arányainak figyelembevétele a képzésben	25	4
Az akadémiai ismeretek közvetítése	26	2
<i>Az utolsó három helyre adott összes válasz</i>	<i>74</i>	<i>8</i>

Magyar viszonylatban látható, hogy prioritást élveznek a szociális munka lényegét kifejező jellemzők, és kevésbé fontos a társadalomtudományi kutatások eredményeinek bemutatása, a társdiszciplínából való építkezés és a túlzottan akadémiai-elméleti jelleg. Figyelemre méltó, hogy az – egyébként az 1. sz. táblázatban nem szereplő – interdiszciplináris szemlélet érvényesülése és a szociális munka terén folytatott kutatások eredményeinek bemutatása nem túl fontos, és nem is túlságosan elutasított tényező az interjúváltak válaszaiban.

Az első három helyre rangsorolt jellemzőket illetően több interjúalanyunk nem volt értékelhető indoka, csak a már rangsorolt jellemzőket fogalmazták meg más szavakkal. A „minden mindennel összefügg...” evidencián túl kiemelendők a valóság fontossága melletti indoklások, így a komplexitás, a változások előidézte társadalmi és emberi szükségletek, az elmélet–gyakorlat egysége, az integratív gondolkodás, a kreatív, sokoldalú, problémakezelő szakember iránti igény megfogalmazása.

„A szakmai személyiségfejlődést... csak megalapozni lehet, de ez elengedhetetlenül szükséges, lehetőleg a képzés során kell kiderülnie annak, hogyha valaki alkalmatlan...” (17. sz. interjúalany).

„A szociális munka az első szakma Magyarországon, amely a felsőoktatáson belül különös hangsúlyt fektet a gyakorlati képzésre... A szakmának nagyon közel kell lennie a 'valósághoz'... ez jelenti egyben az elmélet és gyakorlat integrációjának feltételét.” (14. sz. interjúalany).

Többen érveltek a szociális munka hivatásjellegének fontossága mellett. Így megjelent az indokok között egyfajta társadalmi felelősség is, vagyis hogy a szociális munka által képviselt szakmai értékek egyre fontosabbá válnak az amorális világban, a szociálismunkásoknak maguknak is alakítani kell a társadalom értékrendjét, tenniük kell az esélyegyenlőségért.

„Azokat az értékeket is nagyon fontosnak tartom, melyeket ez a szakma képvisel. Amit a mai egyre amorálisabb világban fontosabbnak érzek” (14. sz. interjúalany).

Mások a társadalomban betöltött hely és szerep vonatkozásaiban gondolkodva, úgy vélték: a szakmának tudnia kell a társadalom felé közvetíteni a szociális munka lényegét. Tehát, hogy mi is a szociális munka és a képzés szerepe, és hol van ennek helye rendkívül gyorsan változó világunkban.

„...akik maguk is alkalmasak arra, hogy igényes szakmai követelményeket fogalmazzanak meg magukkal és kollégáikkal szemben. Az el-sajátítottakat alkalmazni és továbbadni legyenek képesek” (35. sz. interjúalany).

A valóság- és gyakorlatközpontúság mellett figyelemre méltó az integratív gondolkodás és az integrált tudás megkülönböztetett helyen való szerepeltetése.

„Csak integrált tudással lehet hatékony a szakember...” (30. sz. interjúalany).

„...a képzés tegyen képessé integrált gondolkodásra... a hallgató ... a gyakorlatban szerzett ismereteit is legyen képes ilyen módon használni...” (17. sz. interjúalany).

A fentiekből részben következnek az utolsó helyekre sorolt jellemzők. Igencsak elgondolkodtató, hogy ezek szerint a társadalomtudományos kutatási eredményekkel nem nagyon kalkulál a képzés. A tanulmányi területek – diszciplínák – képesítési követelmények szerinti arányainak merev követését is elutasították. Az elutasítás és az integrált tudás kialakításának igenlése közötti következetesség mindenképp figyelemre méltó.

Az 1. táblázatból látható továbbá, hogy a 12 angol és német interjúalany is a magyarokéhoz hasonló rangsort alakított ki. Mind az első három, mind az utolsó három helyre lényegében a magyar relációban már jelölt karakterek kerültek. Az első négy jellemző vonásnak 7 választással „a szakmai személyiség fejlesztését”, 6-6 választással a „gyakorlatközpontú szemlélet érvényesítését”, „az integrált tudás kialakítását” és a „szakmai készségek fejlesztését” tekintették. Arányában csaknem ugyanannyian tartják itt legfontosabbnak „a szakmai személyiség fejlesztését”, mint magyar relációban a „gyakorlatközpontú szemlélet érvényesítését”. Különbség inkább az utolsó három helyre soroltak között érzékelhető: az angol és német interjúalanyok

kevésbé voltak elutasítóak az „akadémiai ismeretek közvetítése” és a „társadalomtudományi kutatási eredmények képzés során történő bemutatása” tekintetében.

Indokaikban a magyarokéhoz képest hasonlóságok és különbségek egyaránt felfedezhetők.

„...a diszkriminációellenes gyakorlathoz nagyfokú önfejlesztésre van szükség...” (54. sz. interjúalany). „A diáknak saját szakmai szerepeit és a munka során elvárt magatartását kell fejleszteni” (51. sz. interjúalany).

Többen érveltek a diákok önmaguk képzésén belüli aktív szerepe és az integrált tudás fontossága mellett:

„...sikeres munkához integrált tudásra van szükség” (45. sz. interjúalany).

Fontosnak tartották továbbá annak a közegnek a jó ismeretét, amelyben a szociálismunkás-képzés működik.

„A szociálismunkásnak reális viszonyokat kell közvetítenie a szolgálatokat igénybe vevők felé, ugyanakkor meg kell érteniük és kell tudniuk bánni a hatalom kapcsolatrendszerével is” (47. sz. interjúalany).

Figyelemre méltó, hogy sem az első, sem az utolsó három helyen nem jelent meg itt a „szociális munka-jólét területén folytatott kutatások eredményeinek bemutatása” és az „interdiszciplináris szemlélet érvényesülése” mint jellemző vonás.

*A képzés során közvetített tudás
„...az emberi változatosság elfogadása...”*

A második kérdésnél az interjúalanyoknak a szociálismunkás-képzés során közvetített – Clark (1996) nyomán összeállított, 8 különböző – tudásjellemzőt kellett rangsorolniuk, az első három helyre sorolt jellemzőt pedig indokolniuk. Az előzőt részben kiegészítő és egyúttal kontrolláló kérdésre adott válaszokról a 2. sz. táblázat ad áttekintést.

Magyar relációban az első és a nyolcadik hely között igen szórta kapott választást az „Ember és kapcsolata”, „A szociális munka sajátos ismeretei”, „A problémakezelés, -megoldás” és „A szociális munka etikája” karakter.

Figyelemre méltó, hogy „Az ember és kapcsolata”, valamint „A közösség és társadalom” karakter az első három és az utolsó két helyen is megjelenik a rangsorolásban, amely megerősíti az ezek fontossága körüli dilemmákat.

2. táblázat A szociálismunkás-képzésben közvetített tudás jellemzőinek rangsorolása

Az első három helyre sorolt szociális-munka-tudás jellemzők	A válaszok száma a vizsgált magyar mintában	A válaszolók száma a vizsgált angol és német mintában
Az szociális munka készségei	24	8
A szociális munka etikája	20	11
Az ember és kapcsolatai	20	6
Az emberi lét és értékei	18	6
A szociális munka sajátos ismeretei	15	4
A közösség és a társadalom	13	2
Az első három helyre sorolt válasz összesen	110	37
Az utolsó két helyre sorolt szociálismunka-tudás jellemzők		
Az ember és kapcsolatai	7	
A problémakezelés, -megoldás	9	2
A közösség és a társadalom	10	
A tudományos jelenségek és tapasztalatok	26	3
Az utolsó két helyre sorolt válasz összesen	52	5

Az interjúváltak negyedrésze nem adott indoklást a rangsoroláshoz. Az indokok között viszont kiemelkedően megjelennek az etikai kérdések és az ember mint önmagában vett érték: „vezérfonal, iránytű”, „egy elveszett ember mindig kár” (8. sz. interjúalany) kifejezések.

„Kiindulópont az árnyalt emberkép, az emberi változatosság elfogadása” (37. sz. interjúalany).

„Az emberről vallott értékek határozzák meg a szociális munkát, ez tükröződik az emberi jogokban... hogy nem megalázó procedúrában, hanem méltóságot biztosító ellátásokban kell részesíteni a rászorultakat...” (32. sz. interjúalany)

„Minél előbb tisztába kell tenni a hallgató számára, hogy mit közvetít, kínál a szociális munka az ismeretek, készségek, normák, etika szintjén, hogy szakmai identitásában megerősödve lépjen ki a gyakorlatba...” (16. sz. interjúalany).

„Alapvetően az emberi szükségletekből, azok nagyon mély értéséből kellene kiindulni a szakmában. Csak ezek megértése után lehet a további ismereteket és készségeket ezekhez hozzárendelni” (14. sz. interjúalany).

Ezek a szociális munkabeli alapértékek jelentek meg az egyik csoportban. Az indokok második csoportjában a társadalom–közösség–egyén kölcsönviszonyait érintő megfogalmazások szerepelnek: „közösségekből épül fel a társadalom”, „emberi kapcsolatokkal dolgozunk, amelyek egyúttal erőforrások”.

„A közösségekből épül fel a társadalom, amit egy tudatos közösség, a civil társadalom képvisel ... és ez ellensúlyozhatja a politikát” (32. sz. interjúalany)

„Az mindig hasznos, ha önmagunkból indulunk ki, mert ez határozza meg a többi kapcsolatrendszerünket” (36. sz. interjúalany).

Az interjúalanyok – válaszaik alapján – többnyire olyan készség-fejlesztő szociálismunkás-képzést tartanak fontosnak, amelyben hangsúlyozottan megjelenik az emberrel való foglalkozás és annak etikai dimenziója. Nem tartják viszont különösen fontosnak a tudományos kutatások eredményeinek bemutatását, az elméletek szerinti megközelítéseket, az ember közösségi és társadalmi dimenziókba állítását.

Az angol és a német interjúalanyok válaszaiból is alapvetően a magyar sorrend rajzolódott ki. Az első három helyre sorolt szociális munkabeli tudáselemek között csupán az első és a második helyen jelöltek cserélődtek fel: az angol és a német interjúalanyok szinte kivétel nélkül a „szociális munka etikáját” tartották a legfontosabb tudáselemnek. A magyar válaszokhoz képest magasabb arányban jelölték meg második legfontosabbnak a „szociális munka készségei” tudáselemet is. Jól illusztrálják ezeket az alábbi megnyilatkozások:

„A szociális munkabeli tudás magját az értékek képviselik, a szociálismunkásnak alapvetően szüksége van az értékekre és a normákra” (51. sz. interjúalany).

„A készségek fontossága abban van, hogy képessé tegyék a szociálismunkásokat a mindennapi munkavégzésre” (45. sz. interjúalany).

Viszonylag magasan preferálták „az emberi lét és értékei”, valamint „az ember és kapcsolatai” tudáselemeket is.

„...tudnia és értenie kell a kapcsolati dinamikákat és mintákat, saját elképzelésnek kell lenni a diagnózis és az intervenció lehetőségeiről” (47. sz. interjúalany).

Figyelemre méltó, hogy a magyar rangsorhoz hasonlóan itt is a sor végén kapott helyet a „tudományos jelenségek és tapasztalatok” tudáselem és viszonylag kis választással szerepelt „a problémakezelés, -megoldás” is.

Az ismeretek, a készségek vagy az értékek valamelyikének primátusa versus az ismeretek–értékek–készségek erős egyensúlyán alapuló képzés dilemmái jól érzékelhetőek a kérdésekre adott válaszok alapján. Viszont az elemzett és a korábban már bemutatott képzési dokumentumok (ld. V. fejezet!) magyar relációban határozottan diszciplináris és akadémikus jellegű karaktereket mutatnak, az interjúk pedig itt egy differenciáltabb gondolkodásról tanúskodnak. Az okok egyike a dokumentumok és a szóbeli közlés közti funkcióbeli különbségből adódik. Továbbá az interjúk szereplői lényegesen szélesebb kört jelentettek, mint a dokumentumok készítői.

*A képzést befolyásoló dilemmák
– kríziskezelő versus preventív szociálpolitika*

A harmadik interjúkérdés a szociálismunkás-képzést jelentősen befolyásoló dilemmákra irányult. Először a nyílt válaszokat igénylő kérdés során a különböző vonatkozásokban (célok, filozófiák, metodikák stb.) megjelenő dilemmákat kellett felsorolni, majd rangsorolni azokat, végül az első helyre soroltakat kellett indokolni. Általában kifejezésre jutott a szakmai követelmények tisztázatlansága, a szakmai lobbik, az egységes szemlélet, a presztízs-növelő stratégia hiányai.

Általánosan megállapítható: a magyar interjúalanyok nehezen tudtak különbséget tenni a szakmára és képzéspolitikára, a képzési célokra és a filozófiákra, a metodikára és a követelményekre vonatkozó dilemmák között. A kérdésre az angol interjúváltak rendkívül plasztikus válaszokat adtak, és ők minden területre megfogalmaztak dilemmát, míg a németek is nehezen értelmezték a kérdést. Az ok vélhetően a mindennapi gyakorlattól meglehetősen távol lévő képzésfejlesztés kontextusából és az eltérő képzési kultúra differenciáiból is fakad.

1. A szakmai- és képzéspolitikai dilemmákat tekintve a magyar interjúalanyoknak nehéz volt megkülönböztetniük egymástól azokat, amelyek a szakma építésére, illetve a képzésre vonatkoztak. Kétségtelen tény, hogy ezeket valóban nehezen lehet csak önmagukban kezelni, és nem is szükséges mereven elválasztani egymástól. Feltűnő, hogy a képzés- és a szakmapolitika értelmezése nem kis gondot jelentett az interjúalanyoknak. Szembetűnő, hogy igen sokféle dilemmát soroltak fel. Ugyanakkor többen problémákat, illetve okokat említettek a dilemmák helyett, úgymint: a „ma még nem közismert szakma és képzés”, továbbá a „presztízs”, az „érdekvédelem”, továbbá „az elismerés szakmai fórumainak hiánya” válaszokban.

Figyelemre méltók a preventív versus kríziskezelő szociális munka és az arra irányuló képzés, a szolgáltatás iránti lojalitás versus a tagok érdekének figyelembevétele („...az önkormányzat elvárja a lojalitást”, 24. sz. interjúalany) körüli dilemmák felvetései. Ezek két különböző értékrend érvényesülését mutatják.

„A megrendelés egyértelműen a kríziskezelő szociálpolitika irányába nyomja a képzést, pedig hosszabb távon a preventívre volna szükség”
10. sz. interjúalany).

„A szociális szakmai szervezetekből hiányzik a tagokkal, a szakmával való érdekegyeztetés és erőtlenség a társadalmi működés befolyásolásában” (32. sz. interjúalany).

Fontos kérdés, hogy mennyiben ad a szakma vagy a szociális szolgáltatások rendszere megrendeléseket a képzés számára:

„...nincsenek egységes szakmai elvárások a megrendelők részéről...”
(14. sz. interjúalany).

Ugyanakkor megjelenik a szociális szolgáltatások által megfogalmazott elégedetlenség is:

„Sajnos egyre több az... ismerethiányos pályakezdő diplomás szociálismunkás” (23. sz. interjúalany).

A vélemény sokszor csak egyfajta kinyilatkoztatás, hiányoznak a további érvelések. Gyakran zavaros gondolatok hangzanak el az ismerethiányról, a „hiányos készségfejlesztésről”, az „értékorientációról”. Az autentikus elvárásokat csak igen szűk szakmai körökben fejtik ki részletesen.

„Átértelmeződött a 'Soproni norma' az egyes képzőhelyeken és nem azonos tudásokkal kerülnek ki hallgatók...” (32. sz. interjúalany).

Kérdés tehát, hogy mit jelent egy eredetileg konszenzussal létrehozott, általános szociálismunkás-képzési koncepció (ld. Az általános szociálismunkás-képzés irányelvei, Soproni Konferencia, 1990), s hogy vajon meddig lehet annak kivételes lehetőségére építeni? Kérdés továbbá, hogy mit jelent a differenciált tudás a szociálismunkás-képzésben. Ez előny vagy hátrány? Továbbá: mi az a minimum tudásalap, amely minden végzős szociálismunkás diáktól elvárható?

Az angol interjúváltak elsősorban annak adtak nyomatékot, hogy a szociálismunkás-képzéssel kapcsolatos oktatáspolitikát elsősorban nem maga a szakma határozza meg, hanem az állami, a kormányzat alá rendelt szervezetek, amelyek kormányzati megrendeléseknek tesznek eleget. Felhívták a figyelmet a szakmapolitikai direktívák és a szociális munka értékei közötti különbségre is:

„A szociális munka az ún. szakmapolitikánál indirektebb módon működik, hiszen az embereket kívánja hatalommal felruházni... ebben rejlik a lényege” (55. sz. interjúalany).

2. A képzési célokra vonatkozó dilemmákat illetően magyar, angol és német relációban is egyaránt sok és hasonló probléma került a válaszok közé. Így az ún. „örök” dilemmák: általános vagy speciális, akadémiai-elméleti vagy szakmai-gyakorlati képzés, aktualizálás vagy idealizálás. De az angol interjúalanyok ki is mondtak válaszokat a tudásközvetítés egyfajta egyensúlyára vonatkozóan:

„Az akadémiai ismeretek és a gyakorlathoz elengedhetetlenül fontos készségek között kell az egyensúlyt megcélozni” (51. sz. interjúalany).

Ugyancsak ők vetették fel az alábbi kérdést:

„Mi fontosabb? Megérteni vagy kapcsolatba kerülni az emberekkel?” (52. sz. interjúalany).

Az ellentmondásos felvetés némi szakmai bizonytalanságot tükröz, hiszen a két dolog elválaszthatatlan egymástól.

Nem dilemmaként, de előtérbe került a szociális munka standard értékei között a társadalomfejlődés időszerű trendjeinek való megfe-

lelés – a jövő felé fordulás –, az, hogy ezek miképpen jelenjenek meg a szociálismunkás céljaiban.

3. A céloknál gazdagabb és értékesebb válaszokat adtak a magyar interjúalanyok a képzési filozófiákra (a legfontosabb vezéreszmékre) vonatkozó dilemmákat illetően. Ugyanakkor e vélekedések csak részben, illetve közvetetten találtak rá a képzések legfontosabb vezéreszméire, arra, hogy miképpen gondolkodnak a képzés során megszerzendő tudásról, a diákokról és a szűkebb-tágabb társadalmi környezetről. Sokatmondó az alábbi megállapítás:

„Kérdés számomra, hogy minden képzőhelynek van-e filozófiája. Problematikus az oktatók 'megállása' és ebből következően egyre több helyen 'elavult' filozófiák szerint oktatnak” (32. sz. interjúalany).

A dokumentumelemzésekre visszautalva: igazat kell adni az interjúalanyoknak, hiszen, mint látható volt, a képzési filozófiák sokszor keverednek a célokkal és az elvekkel. A tanárok elfáradása, 'leállása' pedig nem kedvez egy-egy képző stáb öndefiníciójának sem. A filozófiák kapcsán is teret kaptak az „akadémiai vagy szakmai”, az „általános vagy speciális” orientációjú képzés, a „képzők vagy felhasználók” dominanciája jellegű gondolatok, amelyekben természetesen jelen van a közvetített tudáshoz, a társadalmi közeghez és ebben nyilvánvalóan a szociális szolgáltatásokhoz való viszony kérdése.

„A főiskolások általában szerényebb elméleti tudással rendelkeznek, de megfelelnek a gyakorlatban, az egyetemet végzettek elméletileg jól felkészültek, de nem gyakorlati szakemberek” (33. sz. interjúalany).

„Nagyon nehéz eldönteni, hogy mennyi elméleti tudás szükséges a gyakorlati munkához” (41. sz. interjúalany).

A válaszok során előtérbe kerültek az „elsődleges szakmai képzés vagy ismeretközvetítés”, az „integratív vagy erősen diszciplináris képzés”, az „induktív vagy deduktív jellegű képző folyamat”, a „szakmai standardok vagy a tanulás megtanulása” dilemmák.

Az angol interjúalanyok szintén hangsúlyozták az „akadémiai vagy szakmai jellegű felkészítés” dilemmáit. Emellett rámutattak a kritikai gondolkodás képzéssel való fejlesztésének, a diszkrimináció elleni harcra való felkészítésnek a fontosságára.

4. A képzés metodikáját tekintve mindkét relációban meghökkentő az ebbéli dilemmák szegényessége, amelyek főleg a tudásközvetítés formáját érintették. Sokan kitértek az előadásokon vagy a szemináriumokon zajló oktatás tartalmi feldolgozására, továbbá a gyakorlat eredményeinek elméleti képzésbe való bedolgozására. „Hogyan lehet az előadással jól kombinálni a kiscsoportos diszkussziókat?” – kérdezi az 52. sz. angol interjúalany. Más megközelítésben említették a „forrásigényes, sajátos metodikai utak vagy reális lehetőségek” dilemma dinamikáját. Felvetődött a módszerek valamiféle egységesítése iránti igény is. Ez felettébb elgondolkotató a különböző szociálismunkatudás értelmezések, a különböző képzésfilozófiák fényében. Mi jelent-

het a szociálismunkás-képzésben egységességet ezen a téren? Nagyon kevesen érintették viszont a stábben, teamben való tanítás, a tanárok közötti integrációban dolgozás kérdéseit, ahogy az egyik interjúvolt megfogalmazta:

„Az elméleti egységesség mellett több relációban (tanárok között, tanárok–diákok között) szoros együttműködésre van szükség, amely egyúttal modell is...” (42. sz. interjúalany).

5. A követelmények terén is felvetődtek a dilemmák. Így például az, hogy vajon az „önálló gondolkodás vagy a reprodukciós-e a célravezetőbb tudás; akadémiai tudás vagy a szakmai beválás (alkalmasság) várandó-e el elsősorban a diákoktól? Mennyiben van összhangban a szociális szolgáltatásokban jelenleg elvárt szakmaiság és tudás az iskolák által közvetítettekkel? Felállíthatók-e egyáltalán minimumkövetelmények erre vonatkozóan? Jól érzékelteti a bonyolult kérdéskört az egyik magyar interjúalany:

„A jelenlegi felsőoktatási rendszer elsősorban kognitív tudást nyújt, a vizsgáztatás rendszerére épül, tekintélyelvű. A szociális munka természete miatt fontos a hallgatók saját felelősségvállalásának hangsúlyozása, a készségek fejlesztése és a gyakorlat... folyamatorientált tanulás. Ez új mind a hallgatók, mind az oktatók, mind a képző intézmények számára. A rendszer egyes elemei nincsenek összhangban egymással és ez aláaknázza az egységes következetes követelményrendszer kialakulásának lehetőségét” (14. sz. interjúalany).

Lényegében a fenti többretű problémát erősítette meg az egyik angol interjúalany is.

„A jelenlegi képzési követelmények nincsenek összhangban a szociális munka valóságának elvárásaival” (54. sz. interjúalany).

Összességében a szakma- és képzéspolitikára, a képzési célokra, filozófiákra, metodikára és követelményekre vonatkozóan mindkét relációban kiegyenlítődés tapasztalható az adott dilemma fontosságát jelző rangsorbeli helyek között, azaz mindegyik fajta dilemma arányosan szerepel az első, a második, a harmadik, a negyedik és az ötödik rangsorbeli helyen. Így nem állapítható meg, hogy milyen jellegű dilemmák a legtipikusabbak, de az igen, hogy mindegyik ott van a szociálismunkás-képzés gyakorlatában.

Fentiekből következően ugyanakkor jól látható: az interjúalanyok határozottan érzékelik az „ismeretek vagy a készségek, vagy az értékek egyikének primátusa kontra az ismeretek, a készségek és az értékek erős egyensúlyán alapuló képzés” dilemmájának kérdését.

Ha hosszabb távon a preventív szociálpolitika és szociális munka lesz meghatározó szellemiség és érték, ha a szolgáltatások alapvetően a „user” érdekében kívánnak dolgozni, akkor azokhoz mindenképpen eredményesebb stratégiát jelent az ismeretek–készségek–értékek stabil egyensúlya, s ez egyúttal piacképesebb tudást is biztosít. Az egyen-

súlyra való törekvés felismerése mindenképpen figyelemre méltó, de kérdés, hogy adekvát-e ezzel a mindennapi képző tevékenység. A kríziskezelő, de nem tartós megoldásokat jelentő szociális munkához talán könnyebben elfogadható adott egyszerűbb skillek alkalmazóképes tudása. Ezért figyelemre méltó a készségek megfelelő helyen való szereplése a tudáselemek rangsorolásában. Kérdés: mit takarnak ezek? Mechanikus, automatikus, rituális tevékenységeket, vagy kritikai alapú, kreatív gondolkodás alapú tevékenységeket?

A ritkán módosuló, ún. „stabil” tantervek nincsenek összhangban a szociális munkával szemben támasztott, permanensen változó társadalmi követelményekkel, a piacképes tudással. Maga a dilemma – permanens fejlesztés vagy stabil tantervek – pontosan nem érhető tetten a válaszokban. A tantervi stabilitás viszont erőteljesebben van jelen az interjúalanyok gondolkodásában, mint a folyamatos képzésfejlesztés, a tantervi megújulás és a permanens változtatás. Ez valószínűleg összefüggésbe hozható a tantervelméleti kulturáltság kérdéseivel is. A magyar interjúalanyok válaszaiban szinte nem jelenik meg a diszciplinaritás–interdiszciplinaritás dilemmája, de az interdiszciplináris szemlélet lényegesen hangsúlyosabban van jelen az angol válaszokban.

A válaszokból magyar relációban kiderül a szociális szolgáltatások és a szociálismunkás-képzés közötti ellentmondás. Ez többféle módon körvonalazódik: nincsenek határozott megrendelések a képzéstől, nemigen lehet tetten érni a változó társadalmi szükségletek kifejeződését. Bizonytalanságot árulnak el a válaszok a „milyen tudás közvetítésére van szükség a szociálismunkás-képzésben?” kérdéskörét illetően is. Az interjúváltak véleményében kihangsúlyozódik például a szakmai érdekvédelem vonatkozásában, hogy az arra való figyelem és felkészítés kívánivalót hagy maga után.

*A képzést segítő tényezők
„Motivált, tapasztalatokkal és szakértelemmel rendelkező tanárokat!”*

A szociálismunkás-képzést leginkább segítő három tényező nyílt kérdés alapján a felsorolás és az első indoklása könnyebb feladatot jelentett a magyar interjúalanyoknak. A válaszolók szabadon választhattak segítő tényezőket, s ezek a válaszok igen széles skálán mozogtak, hiszen megközelítően 50 különféle segítő tényező megjelölésére került sor, ez önmagában is figyelemre méltó. A leggyakoribbakat mutatja a 3. táblázat.

SZOCIÁLIS MUNKA

3. táblázat A szociálismunkás-képzést leginkább segítő tényezők előfordulása

Segítő tényezők	A válaszok száma a vizsgált magyar mintában	A válaszolók száma a vizsgált angol és német mintában
A szociális munka iránti társadalmi igények kifejeződése a képzés felé	19	1
Motivált, jó tapasztalatokkal és szakértelemmel rendelkező tanárok (személye)	14	3
A sokszínű és minőségi szakmai (terep) gyakorlatok, adekvát terephely (up to date)	10	6
A képző stáb különböző szakmai kapcsolatai	7	1
A gyakorlatból a képzésbe bekerült tanárok léte	5	
Az országos képesítési követelmények	5	
A diákok érdeklődése	5	
A diákok számára elérhető források (szakanyagok, kutatási eredmények)		3
Jól támogatott diákok		2
Összes válasz	65	16

A magyar interjúvoltak körében a legfontosabb tényezők közül első helyen a munkaerőpiaci igények szerepelnek kiemelkedően, amelyet a válaszolók majdnem fele jelölt. Az indokok között elsősorban a leszakadó rétegek számának növekedéséből, a szociális problémák halmozódásából, a társadalmi különbségekből és megosztottságból adódó szociális munka iránti szükségletek szerepeltek. Jól illusztrálják a folyamatot az alábbi tipikus, de különböző megközelítésű indoklások.

„A pedagógusok, az orvosok, az államigazgatásban, a gyerekvédelemben dolgozók sorra ismerik fel a társadalmi tényezők hatását az emberek iskolai pályafutására, egészségére, érdekérvényesítési képességére stb. Egyre többen válnak kiszolgáltatottá, pedig korábban stabil életet éltek, de elvesztették munkájukat, vagy nem tudják fizetni a rezsit, vagy a betegség szól közbe...” (14. sz. interjúalany).

„Az egyre jobban kimunkálódó jogszabályi környezet, a javuló elhelyezkedési lehetőségek és az újabb igények 'perspektívát' biztosítanak a képzéseknek és a hallgatóknak” (33. sz. interjúalany).

A szociálismunkás-képzésre történő „túljelentkezések egy természetes érdeklődést is sejtetnek” (31. sz. interjúalany).

A társadalmi igények között szerepel még a felnövekvő új generációba vetett hit is a tanár részéről:

„Sok fiatalban megvan a természetes igazságérzet és a társadalom megváltoztatása iránti igény” (14. sz. interjúalany).

A második helyre leginkább segítő tényezőként a gyakorlatban és az elméletben egyaránt felkészült, a képzéshez szükséges sajátos metodikával is rendelkező tanár személye került, az interjúalanyok majd negyedrészenél választása alapján.

„Nehéz egy gyakorlati szakmát úgy tanítani, hogy a tanár sohasem volt szociálismunkás...” (23. sz. interjúalany).

A szakmai gyakorlat – mint segítő tényező – megjelölését jellemzi az alábbi két, diákok által említett indoklás:

„...a későbbi munkahely, szakterület meg- és kiválasztásában tudatosítja a motivációkat, felkészít a későbbi felelősségteljes munkára” (16. sz. interjúalany)

„...olyan intézményben kell a gyakorlatokat folytatni, amelyekben elfogadják a szakmát” (27. sz. interjúalany), azaz ahol hiteles tapasztalatokat szereznek a szociális munkáról.

Közepes fontosságú segítő tényezőnek tekintették az interjúalanyok a képző stábok különböző szakmai kapcsolatait.

„A hiteles szakmabeli vagy szakmaközeli oktatók nem csupán előadóként jelennek meg a hallgatók előtt, de a szakmát is reprezentálják ...” (39. sz. interjúalany).

A fentiekben túl egy-három választással szerepeltek még az alábbi, képzést segítő tényezők: a folyamatos képzésfejlesztés, az integrált képzés, az akkreditáció, a szakmaközi együttműködés, a nemzetközi normák és a külföldi tapasztalatok integrálása, a szupervízió, a személyiségfejlesztő tréningek, a diákok önállóságra készítése, a képzés szereplőinek együttműködése, a szakma érdeke – belső igénye, a menekülés a munkanélküliség elől, a szakma újszerűsége, a jó infrastruktúra, a szociális munka társadalmi felelőssége, a végzettség széles elhelyezkedési lehetősége, a szakma interdiszciplináris jellege stb.

A magyar, az angol és a német mutatókat összevetve lényeges különbségek fedezhetők fel. A képzés legfontosabb segítő tényezőjeként százalékos arányban ugyan hasonló mértékben, de a szociális munka iránti társadalmi igények helyett a képzésnek adekvát terephely jelent meg angol és német válaszokban. A képzést segítő tényezők második helyén azonban mindkét relációban a minőségi tanárok állnak.

„A biztató, motiváló tanári stáb adhatja meg a diákok szükségleteinek leginkább megfelelő képzést...” (52. sz. interjúalany).

Jobban preferálták a magyar interjúalanyok a képző stábok különböző szakmai kapcsolatait, illetve azt, hogy elsősorban a gyakorlatból kerüljenek a képzésbe tanárok.

Az angol és a német interjúalanyok fontos segítő tényezőnek tartják a diákok által elérhető forrásokat, továbbá a képzések állami és más forrásokból származó finanszírozását. Szinte érthetetlen, hogy ez utóbbiak – az igen csekély mértékű finanszírozás ellenére – nem je-

lentek meg a magyar interjúvoltak gondolataiban. Igen figyelemre méltó, hogy maguk a diákok lényegesen határozottabban jelennek meg a segítő tényezők között az angol és a német válaszokban:

„A tudás és a tapasztalatok megosztásával tudunk egymásnak kölcsönösen segíteni...” (50. sz. interjúalany).

Összességében látható: a szociálismunkás-képzést segítő tényezők között a társadalmi igények kifejeződése mellett nem kapott prioritást maga a szakma és a szakmafejlődés sajátos érdeke. Mindenképp elgondolkodtató, hogy igen alacsony választást kapott mint segítő tényező az interdiszciplinaritás, a szakmaközi együttműködés, a nemzetközi normákkal való kalkulálás, a folyamatos képzésfejlesztés, a működés infrastruktúrája. Figyelemre méltó továbbá, hogy a tudományos eredmények egyáltalán nem szerepelnek segítő tényezőként.

A képzést segítő három tényezőre adott válaszokat a korábbi kérdésekkel összehasonlítva is tehető figyelemre méltó megállapítások. Például nincs következetesség a képző stábon belüli dolgozás kérdésében, hiszen ennek fontosságát korábban magasabbra értékelték az interjúalanyok; itt most nem túlzottan. Hasonló a helyzet az integrált tudás fontosságának megítélése kérdésében. A „mennyire tartja fontosnak a képzés alábbi jellemzőit?” kérdésnél az integrált tudást az interjúalanyok fele fontosnak tartotta, a képzést segítő tényezőknél viszont csak egy.

Egybeesés tapasztalható viszont a képzés fontos összetevői és a képzést segítő tényezők között a tekintetben, hogy az interjúalanyok egyik esetben sem tartják fontosnak a tanulmányi területek–diszciplínák arányainak merev betartását, illetve az ezt megtestesítő képesítési követelményeket. Elgondolkodtató továbbá, hogy figyelmen kívül hagyták a kutatások tapasztalatainak a képzésbe való beépítését. E szerint az interjúvoltak nem látják az ebbéli tapasztalatok és eredmények képzés fejlődését segítő hatását.

*A képzést nehezítő tényezők
„A tantárgyi struktúra... nem ad lehetőséget hatékonyabb tudás
integrálására...”*

A képzést leginkább nehezítő három tényező felsorolásakor ismét széles skálán mozogtak a nyitott kérdésre adott válaszok. A leginkább nehezítő tényezőket mutatja a 4. táblázat.

Budai: A szociálismunkás-képzés dilemmái a tanterv- és képzésfejlesztés tükrében II.

4. táblázat A szociálismunkás-képzést leginkább nehezítő tényezők előfordulása

Nehezítő tényezők	A válaszok száma a vizsgált magyar mintában	A válaszok száma a vizsgált angol és német mintában
A szakma és a képzés presztízsének hiánya	13	
Hiányos (pénzügyi és eszköz) feltételrendszer	10	3
Nem megfelelő minőségben felkészült tanárok	8	
Nem megfelelő minőségű gyakorlóhelyek	8	4
Szigorú nyelvvizsga-követelmények a diákok számára	4	
Tantervi problémák	4	
Kevés szakirodalom	4	
Szakmai standardok hiányai	4	
Összes válasz	55	7

Magyar relációban a képzés segítő tényezőihez viszonyítva a választások itt lényegesen szélesebb skálán és szórtabban jelentek meg. Látható: egy tényezőre a legmagasabb választás is mindössze csak 13 volt. A társadalom, a szociális munka és a szociálismunkás-képzés viszonyrendszerének problematikusságát jól mutatják az alábbi indokok:

„A szakmai ...standardok nélkül... hiányzik a ház alapja...” (7. sz. interjúalany).

„10–15 évvel ezelőtt a jelenleginél nagyobb lelkesedése volt az akkori néhány szociálismunkásnak... Az egész társadalom egy erős negatív önértékelési fázisban van, mindenki elégedetlen, a szociálismunkás pedig gyakran abban a közegben dolgozik, ahol objektíve reménytelen helyzetekkel találkozódik... Nincs idő foglalkozni az emberekkel, amitől a kliens és a szakember egyaránt elégedetlen, és egymást hibáztatják...” (14. sz. interjúalany).

Az interjúalanyok szerint hiányoznak az elméletben és a gyakorlatban egyaránt jól felkészült, minőségi tudással rendelkező tanárok, akiket kulcsfontosságúnak tartanak a képzés továbbvitelében, fejlesztésében.

„Nem megfelelő ismereteket oktatnak a nem megfelelő tudású 'szakemberek'” (30. sz. interjúalany), „Nem szociálismunkások tanítanak szociális munkára, így nehezebben, vagy nem alakul ki a szakmai identitás a képzés során” (41. sz. interjúalany).

A tantervi problémákról és a feltételrendszer hiányosságairól így fogalmaztak az interjúalanyok:

„A tantárgyi struktúra... nem ad lehetőséget hatékonyabb tudás integrálására” (2. sz. interjúalany).

„A magyar nyelvű szakirodalom nélkülözhetetlen, különösen a magyar szerzők által írott, amely a speciális magyar viszonyokról szól...” (33. sz. interjúalany).

Egy-három megjelenéssel fordultak elő még az alábbi nehezítő tényezők: a programok bevalásának bizonytalanságai, a túlzott akadémiai jelleg, a tudományos háttér túlsúlya, a kevés képzési idő – főleg a diákok önálló munkavégzésére, a problematikus módszerkultúra, a nyíltság hiányosságai, a tanárok–diákok közötti kommunikációs probléma, a diákok motivátlansága, az alkalmassági vizsga hiánya, a szervezetlenség, az önálló szociálismunkás-képző iskola hiánya, a képző stábok hiánya, a tanári létszámgyökösök, a tanárok túlzott leterheltsége, az iskolák közötti együttműködés hiánya, a szociális munkának más szakmák felől érzékelhető negatív megítélése, a társadalmi kihívások taszító hatása, a szilárd szakmapolitika hiányai.

A magyarokkal szemben az angol és a német válaszokban egy-három előfordulással jelent meg nehezítő tényezőként a diákok hozzáállása, attitűdje (3 választás), az elmélet és a gyakorlat integrálatlansága (2 válasz), a rossz szervezés, vezetés (2 válasz).

„Ha a szociálismunkás-képző kurzusok szegényesen szervezettek és kivitelezettek, akkor az egész képző folyamatnak negatív a hatása, és ennek következtében a diákok alacsonyán értékelik az egész képzést” (52. sz. interjúalany).

Az angol és a német interjúváltak nehezítő tényezőnek tekintették még a képzés szegényes publikáltságát, az időtényezőt, a sikerek hiányát, a személytelenséget, a képző stáb és az egyetem nem megfelelő attitűdjét. Továbbá, hogy várat magára a szociális munka (tudás, diszciplína) tartalmi kidolgozása.

A 4. sz. táblázat mutatóiból eltérések tapasztalhatók a magyar és az angol–német interjúváltak válaszaiban. Az angol és a német válaszokban nem jelenik meg nehezítő tényezőként a szakma és a képzés presztízsének hiánya, a felkészületlen tanárok és a szakirodalom hiánya. A magyarokéban viszont ott van, jelezve ezzel, hogy a képzés fiatal mivolta ellenére kezd kialakulni egy kritikus magatartás a szakemberek körében. Viszont szinte azonos mértékben tartják problémának mindkét relációban a hiányos pénzügyi feltételrendszert. A nem megfelelő minőségű gyakorlóhelyek kissé nagyobb mértékű gondot jelentettek a nem magyar interjúváltaknak.

Igen fontos látni, hogy milyen következetesség vagy ellentmondás fedezhető fel a képzést előrevivő és hátráltató tényezők között. A magyar interjúalanyok válaszaiban a szociális munka és a szociálismunkás-képzés presztízsének alacsony mivolta, a szociális munka standardjainak hiánya ellenére az interjúalanyok a munkaerőpiac és a társadalmi szükségletek erős igényét, a képzés rendkívüli fontosságát juttatták kifejezésre.

„Még nincs pontosan meghatározva, hogy mi mindent csináljon a szociálismunkás, mire jogosítja fel végzettsége” (43. sz. interjúalany).

A hiányos feltételrendszer és a nem mindig megfelelő gyakorlóhelyek ellenére igen fontosnak tartják a szakmai (terep)gyakorlatokat.

A tantervi struktúrát viszonylagosan befolyásoló jogi szabályozó kereteket – a képesítési követelményeket – bizonyos fokig merevnek tekintették a magyar interjúalanyok: *„nem ad lehetőséget hatékonyabb integrálódásra”* (4. sz. interjúalany), ugyanakkor a válaszokban nem jelent meg nyomatékosan a folyamatos tantervfejlesztés képzést erősítő szerepe és igénye.

„A hallgató integrált gondolkodását jobban segítené egy modulrendszerű képzés” (4. sz. interjúalany).

A szociálismunkás-képzés legfontosabb jellemzőivel történő összevetésből kiderült, hogy a gyakorlatközpontú képzés fejlődését magyar relációban nem tudja hatékonyan támogatni a presztízs nélküli szakma.

Összefoglalva, a fenti néhány összevetésből látható: a magyar interjúalanyok határozottan kimondták a valós társadalmi szükségleteket. Másfelől nincs elégséges erő a képzések, a stábok fejlesztésére, a szociális szolgáltatások és a szociálismunkás-képzés közötti ellentmondásos viszony oldására, a különböző érdekek elfogadására, kezelésére, a dilemmákkal való megbirkózásra. A válaszok erősítik a feltételezést, miszerint a tanterv- és képzésfejlesztés problémájának hátterében ott húzódhat a képző stábok tantervelméleti megalapozatlansága is.

A saját iskolában folyó szociálismunkás-képzésről – Ellentmondások és dilemmák kölcsönhatásban

Az interjúalanyoknak e tárgy körben is nyitott kérdésekre kellett feladniük: így a saját iskolájukban folyó képzés sajátosságairól, vezéreszméiről, értékeiről, a fejlődés legfontosabb állomásairól és a szociális szolgáltatásokkal való kapcsolatukról.

A KÉPZŐ ISKOLA SAJÁTOS SZELLEMISSÉGE

Először a *képző kurzusok három legfontosabb sajátosságát* (különlegességét, egyediségét) nevezték meg az interjúváltak. A magyar relációban megfogalmazott 50 különféle válasz a kurzusok sokoldalúságáról tanúskodott. A válaszolók közel harmada (12 választással) legfőbb jellegzetességként a gyakorlatorientáltságot jelölte meg. Másodikként közel negyedrészüket (10 választással) további konkrétumok nélkül a sajátos szakmai szellemiséget. A továbbiakban 6 választást kapott a modellértékű diák–tanár viszony, 5-öt a személyiségfejlesztés, 4-et a változások kihívásainak megfelelő képzés, az átfogó akadémiai tudás és a nyitottság.

Csak egy-két választást kapott a felkészült tanárok, a szakmai szo-

cializáció, az egységes szociálpolitikai–szociális munka szemlélet, a szociológia–pszichológia egyensúlya, továbbá a társadalomtudományos és a pszichoanalitikus út egyensúlya, az önálló diáktevékenység, a képző stáb munkája, a szakmai kapcsolatok és az iskolák közötti együttműködés, az elmélet és a gyakorlat integrációja, az innovációs hajlandóság, a készségfejlesztés, a választható stúdiumok felkínálása, az értékorientáció, az eurokomformitás, a tanári szabadság és stílus stb. Egyáltalán nem szerepelt a válaszokban a folyamatos tanterv- és képzésfejlesztés mint jellemző fő vonás.

A magyar, az angol és a német interjúváltak válaszait összevetve csak a sajátos szakmai szellemiség kérdésében van hasonlóság: mindkét esetben a válaszolók negyedrésze ezt tartja saját képzésük legfontosabb tényezőjének. E tény mindenestre fontos jelzés. Hiszen mindkét relációban hangsúlyt kap az a nézet, miszerint a rendkívül eklektikusan működő szociális munkára igen sokféle módon lehet képezni.

E kérdésnél az angol és a német interjúváltaknál is rendkívül széles skálán szerepelnek a fő jellegzetességekre vonatkozó további válaszok, pl. a „hosszú gyakorlatok” bevezetése, olvasóhét kialakítása, az elmélet–gyakorlat egyensúlya, a projektorientáltság, a módszerközpontúság, a kiváló tanár–diák kapcsolatok stb. Nincs azonosság a magyar–nem magyar reláció között a gyakorlatorientáltság, a tanár–diák viszony, a szakmai személyiségfejlesztés dolgában.

Ha a vizsgált magyar kurzusoknál a szociálismunkás-képzéssel szemben támasztott általános elvárásokat összevetjük a saját iskola jellemzőivel, akkor megállapítható a gyakorlatorientáltság egyezése. Kérdés a gyakorlatorientáltság kifejezés túl általános jellege, hiszen ez jelentheti vagy a szakmához való közelállást, vagy a készségfejlesztés primátusát, vagy a személyiségfejlesztést, vagy a gyakorlatok keretfeltételeit, vagy a képzésben betöltött helyét, időarányát, vagy mindezeket együttesen. A szakmai készségek fejlesztése helyett az interjúváltak itt inkább a személyiségfejlesztést emelték ki. Az általában fontosnak tartott integrált tudás kialakítása és a szociális munka követelményei pedig szinte meg sem jelentek a saját iskola jellegzetességeire vonatkozó válaszokban.

Hasonló a helyzet, ha a szociálismunkás-képzés során közvetített tudáselemek megítélését vetjük össze a saját iskola karaktereivel. A szociális munka készségeinek és etikájának, továbbá az emberi lét és értékeinek megtanítása e szerint nem jellemzi erősen a kurzusokat, annak ellenére, hogy korábban a képzés tudáselemeinek rangsorolásakor jelentős szerepet tulajdonítottak neki az interjúalanyok.

Figyelemre méltó a magyar kurzusoknál tehát egyfelől a sajátos iskolai jellemzők igen széles skálája, másfelől, hogy nincs következettség az interjúalanyok válaszaiban a képzésről alkotott általános kép, elvárások és az adott kurzusok legfontosabb jellemzői között. A szociálismunkás-képzés egészének megítélése kedvezőbb, mint az egyes iskolákról (kurzusokról) alkotott kép.

A magyar iskolákat e szerint elsősorban a gyakorlatközpontúság

jellemzi, és kevésbé az ismeretek, a készségek, az értékek erős egyensúlya. Inkább tantervi stabilitásra törekednek, bár némelyikük jellemzőnek vélte a változtatások igényét. Látható az is, hogy a diszciplinaritás–interdiszciplinaritás közötti egyensúly igénye ebben a kontextusban nem jelenik meg fontos karakternek.

A képző iskolák vezéreszméi

– A képzés egészéről és a saját kurzusról alkotott kép különbsége

Saját iskolájukat illetően, nyitott kérdés alapján az interjúalanyok megfogalmazták *képzésük legfontosabb három vezéreszméjét*. E kérdést jól láthatóan nehezebben tudták értelmezni, a gondolkodásban keverednek az eszmére, elvekre, módszerekre vonatkozó megállapítások. Mindenesetre itt is viszonylag széles skálán mozogtak a válaszok. A magyar interjúvoltak válaszaiban 33 különböző gondolatot lehet megkülönböztetni. A leggyakoribb vezéreszme nyolc válasszal a gyakorlatközpontúság, héttel a diák felelősségének kialakítása, hattal az elmélet–gyakorlat integrációja, öttel az oktatói szabadság biztosítása és az alapos akadémiai képzés. Ezzel szemben elenyésző számú választást kapott a szakmaiság, a tananyag korszerűsítése, az egyértelmű követelmények szerinti értékelés és minőségbiztosítás, a képző stáb munkája, az igényes szakmai tudás, a helyi adottságokkal való kalkulálás, a problémaérzékenység, a színvonalas oktatás stb. – mint vezéreszme.

Az angol és a német interjúvoltaknál a magyarénál jóval szűkebb skálán mozogtak a válaszok, a német interjúalanyok tudtak könnyebben válaszokat adni. A magyar és nem magyar válaszokat összevetve a vezéreszmék tekintetében azonosságok vannak a gyakorlatközpontúság, a diákok involválása és az elmélet–gyakorlat integrációja tekintetében. Csak az angol és a német válaszokban jelent meg a kritikus gondolkodás, az integrált tudás, a szolidaritási érzés kialakítása, a kurrens társadalmi, szociális problémákra való reagálás.

Az egyes magyar iskolák jelen valóságának sajátosságait és a hosszabb távra meghatározott céljait kifejező vezéreszméit összevetve egyezés tapasztalható a gyakorlatorientáltság primátusában. A jelen valósága tekintetében a tanár–diák interakcióján keresztül történő személyiségalkotás kapott hangsúlyt, a vezéreszménél pedig a diák felelőssége. A vezéreszmék tekintetében viszont erősebb az elmélet–gyakorlat egységesítésének igénye. Figyelemre méltó, hogy mindkét tekintetben alacsony választást kapott a tanári stábmunka, a különböző együttműködések, kapcsolatok, továbbá az értékorientáció. Pedig közismert utóbbiak modellálásának és állandó jelenlétének fontossága a szociálismunkás-képzésben.

Magyar relációban a szociálismunkás-képzés általános jellemzőinek az adott iskola vezéreszméivel történő összevetéséből ismét jellemző egyfelől a gyakorlatorientáltság, másfelől a társadalomtudomá-

nyi kutatások eredményeinek mellőzöttsége. Nincs egybeesés a szakmai készségek fejlesztése tekintetében, az interjúalanyok nem illesztik be a vezéreszmék közé a készségek fejlesztésével összefüggő szellemiséget. Ugyanilyen fontos, hogy míg a képzés általános jellemzőinél 22 választással az interjúalanyok fele fontosnak tekintette az integrált tudás kialakítását, ez a saját iskolára vonatkoztatva mindössze csak három választás. Hasonló a kép a szakmai személyiség fejlődése tekintetében is. Érdekes módon az iskolák vezéreszméjénél kapott nagyobb hangsúlyt az akadémiai jellegű képzés, bár ez némileg ellentmond a tudományos eredmények mellőzöttségének.

Összességében a szociálismunkás-képzés általános jellemzői és az egyes iskolák képzésének vezéreszméi között sem fedezhető fel következetesség az interjúalanyok válaszaiban. Úgy tűnik, a szociálismunkás-képzés egészéről alkotott elvárás szakmailag magas szintű minőséget hordoz. Ennek nyilvánvalóan sokféle oka lehet: a képzés egészével kapcsolatban könnyebb deklarációk szintjén szigorúnak lenni, mint a „sajátunk” kivitelezése tekintetében. Továbbá kifejeződik ebben, hogy fontos a közösen létrehozott érték és a más – nem szociálismunkás – képzésekkel történő küzdelem során szükség van ezen értékek védelmére.

A kutatás dilemmáinak kontextusában szinte az előző kérdésnél kifejtettek jelentek meg. Azaz a szociálismunkás-képző iskolák vezéreszméiben a gyakorlatorientáltság kap primátust, és nem az ismeretek-készségek-értékek erős egyensúlya. Továbbá erősebb a tantervi stabilitás igénye, mint a folyamatos változtatás. Végül a diszciplinaritás-interdiszciplinaritás egyensúlya ebben a vonatkozásban sem merült fel.

*A képző iskolák értékei
– Megfelelő szakmaiság alapján lehet hatékony a képzés*

A fentieket mintegy kontrollként egészítette ki az *adott iskolák képzéseinek legfontosabb értékeire* (erősségeire) vonatkozó nyitott kérdés. Ebben az esetben az interjúalanyoknak az első választ meg is kellett indokolniuk. Itt széles skálán 43 különböző válasz fogalmazódott meg. Viszonylagosan kiemelkedő értéknek a gyakorlatorientáltságot tekintette 13 interjúalany. A folyamatos változtatást és változtatási készséget, a képzésfejlesztést hatan, az elmélet-gyakorlat integrációját, a szakmailag felkészült tanárokat és a szakmai kapcsolatokat 4-4-en választották.

Az elmélet és gyakorlat integrálódása „...nélkül meddő az elméleti felkészültség” (3. sz. interjúalany) .

A készségfejlesztés folyamatos javítása „...nélkül elég veszélyes lenne kliensközébe kerülni, s önállóan dolgozni...” (9. sz. interjúalany).

Egy-egy választ kapott többek között a rendszerszemlélet, az emberközpontúság, az interdiszciplinaritás, a nagy ismereti bázis és tapasztalat, a tudatosság és a tervszerűség, a kiszámíthatóság, a végzősök elhelyezkedése, a sokszínűség, a dilemmák megtárgyalása, a tanárok közös gondolkodása, a diákérdeklődés kielégítése, a folyamatos monitoring, a több dimenziójú megközelítés, az erős szociálpolitikai szemlélet. Néhány jellemző válasz a fentiek alátámasztására:

„Alapvető értéknek tekintem a szakmaiságot, mert csak ezáltal lehet hatékony a képzés” (1. sz. interjúalany).

„... a szociális képzésben és más szakmákban tapasztalt emberek 'keveredtek' össze” (37. sz. interjúalany).

„Az oktatók közös gondolkodását az összes többi alapjának tartom, amely az integrált képzést segíti” (42. sz. interjúalany).

„Bár megvalósítani még nem sikerült teljesen... de célunk a közösségi szintű beavatkozások szorgalmazása az egyéni esetkezelés mellett/helyett” (14. sz. interjúalany).

Az angol és a német interjúalanyok 15 különböző választ adtak a kérdésre, amelyek ugyancsak széles skálán mozogtak, csak „a diák sérüléseinek észrevérese” és a „támogató tanárok” kaptak két-két választást, a többi csak egyet, így pl. kritikai elemző képesség, erős tudásbázis, flexibilis curriculum, saját és más értékeivel való kalkulálás, jó infrastruktúra, diszkrimináció és elnyomás elleni szellemiség.

Csak az erős tudásbázis jelent meg fontos tényezőként a magyar, az angol és a német relációban egyöntetűen. Feltétlenül figyelemre méltó továbbá, hogy ezek az értékek és erősségek széles skálán mozogtak – azaz hogy kinek-kinek a más és más értékrendje jól megfér egymás mellett. Mindezek valamennyire jelzik a szociális munka és a szociálismunkás-képzés értéktelítettségét és értékgazdagságát is.

Magyar relációban a szociálismunkás-képzés általános jellemzőinek és a saját iskola értékeinek összevetéséből megint a gyakorlatközpontúság egyezése derül ki. Viszont az általános jellemzőknél lényegesen magasabb választást kapott az integrált tudás kialakítása és a szakmai személyiség fejlődése, mint a saját iskolára vonatkozóan. A képzés során közvetítendő tudáselemek rangsorolása és a saját iskola értékeinek összevetéséből kiderül, hogy a szociális munka készségei, az emberi lét és értékei, továbbá az ember és kapcsolata az előzőnél lényegesen erősebben jelentek meg. Azaz ezek a tudáselemek explicit módon nem fontos értékei az egyes iskoláknak, vagy ennél lényegesen általánosabb, meghatározhatóbb értékekre asszociáltak az interjúalanyok.

A válaszok során többször tapasztalható, hogy az adott iskola szintjén a legfőbb értékek lényegében azonosak legfontosabb jellemzőikkel. Lényegében egyezik az elmélet és gyakorlat integrációjának alacsony választása mind a saját iskola legfontosabb sajátosságainál, mind pedig a saját iskola értékeinél. A gyakorlatközpontúság tekintetében is határozott egyezés tapasztalható. A sajátos szellemiség és

a személyiségfejlesztés a legfőbb jellemzőknél viszonylag magas választást kapott, ugyanakkor az interjúalanyok nem tartják ezeket saját iskolájuk fontos értékeinek.

A dilemmák kontextusában történő vizsgálódás végül is az előző két kérdésre adott válaszoknál tapasztaltakat erősítette meg. Tehát az interjúalanyok szerint saját iskolájuk értékét inkább a gyakorlatközpontú, mintsem az ismeretek, készségek és értékek erős egyensúlyán alapuló képzés jelenti. Saját iskolájuk értékeként határozottabban jelent meg a folyamatos tantervfejlesztés, mint a megelőző két kérdésnél. Viszont értéként végképp nem jelent meg a diszciplinaritás–interdiszciplinaritás erős egyensúlya.

A fenti három kérdésre adott válaszok összevetései alapján megkövethető: a különböző megközelítések alapján megfogalmazott – és egymás kontrollját is jelentő – kérdéscsoportokra a válaszok adott tartalmak tekintetében egymáshoz közel állók, az interjúalanyok következetességét mutatják. Így a magyar interjúalanyok válaszaiban a saját iskolára vonatkoztatott jellemzők, vezéreszmék és értékek együttesen tehát hitelesebb képet adtak. Mindez a dilemmák tekintetében is határozottan aláhúzható.

*A szociális szolgáltatásokra figyelés
– Bizonytalanság a szociális szükségletek artikulálásában*

A „Hogyan veszik figyelembe képzésükben a szociális szolgáltatásoktól jövő »megrendeléseket«? nyitott kérdésre magyar relációban 17 különféle válasz született, ezek egy része nemcsak a hogyanra, hanem a megrendelések forrásaira is utalt. A szám szerinti legtöbb 17 a gyakorló terepintézményeket és a tereptanárt jelölték meg megrendelőként.

„A tereptanárokkal próbálunk folyamatos és szoros emberi (nem csak formális) kapcsolatot kialakítani” (14. sz. interjúalany).

A hogyanra igen kevés és szórt válasz érkezett, így említették a szakma képviselőivel való eszmecserét, a szakmai fórumokat, a továbbképzéseket, a tudományos fórumokat.

„A kutatások a konkrét szociális problémákhoz kötődnek, a kutatások eredményei beépülnek a tananyagba” (15. sz. interjúalany).

„Saját kutatásaink folyamatosan monitorozzák a társadalmi problémákat, ezeket ismertetjük a képzésben, illetve közvetítjük a képzés által adható válaszokat” (32. sz. interjúalany).

Ezek alapján próbálják az új igényeket tantervbe építeni, vagy új kurzusokat indítani, új metodikákat kipróbálni.

„Megpróbálunk az igényeknek megfelelő képzési formákat és sajátos képzeteket létrehozni...” (18. sz. interjúalany).

Ugyancsak egy-két választással jelent meg a tanárok szociális szolgáltatásoknál való megjelenése, bekapcsolódása az ottani tevékenységbe, illetve fordítva: a tereptanárok és a szolgáltatásoknál dolgozók bekapcsolása az elméleti órákba.

„A gyakorló szakemberek járnak képzésünkbe, hozzák magukkal a problémákat” (5. sz. interjúalany).

Elgondolkodtató ugyanakkor, hogy sok interjúalany nagyon határozottan jelezte: egyfelől nem kapnak a szociális szolgáltatásoktól „megrendelést” az iskolájuk számára, másfelől a képző szakemberek sem fordítanak figyelmet a szociális szolgáltatásokkal való kapcsolatrendszerre.

Az angol és a német interjúvoltak 9 különböző választ adtak a fenti kérdésre. Ez kevés ahhoz képest, hogy az angol és a német képzés tradíciójánál fogva e kérdés a magyarénál lényegesen adekvátabb. Ezzel együtt a szociális szolgáltatások lényegesen szervezettebben jelennek ott a szociálismunkás-képzésben, erre nem szükséges megkülönböztetett hangsúlyokat tenni. Ugyanakkor e relációban is voltak olyanok, akik megjegyezték, hogy képző iskolájuk nem veszi figyelembe a szakma mozgásait és változásait.

Összegezve: a szociális szolgáltatások és a szolgáltatásokban dolgozók jelzéseinek megléte a képzésben magától értetődő. Ezeket aláhúzzák a World Census adatai is, hiszen a magyar iskolák többnyire 50–75 terepintézménnyel vannak intenzív kapcsolatban. Úgy tűnik ugyanakkor, az már elsikkad, hogy miképpen lehet a szükségleteket figyelembe venni, kezelni és beépíteni a képzésbe, illetve milyen válaszokat lehet ezekre adni a különböző képző programokban, tantervekben. Fentiek – ahogyan e témablokk más elemei is – aláhúzzák a magyarországi szociálismunkás-képző iskolák és a szociális szolgáltatások közötti ellentmondásos viszony létét, különösképp abban, hogy nem körvonalazódik manifeszt elvárás a képzés során megszerzendő tudást illetően.

*A saját iskolában folyó képzésfejlesztésről
– Bizonytalanságok és dilemmák kölcsönhatásban*

Az interjú témakörének harmadik eleme a *saját iskolában folyó képzésfejlesztés* volt. Itt a saját iskolájukban folyó képzésfejlesztő tevékenység jellemzőiről, a tantervváltozások indokairól, időzítéséről, a munkálatokban való közreműködőkről, szellemi forrásairól kellett gondolataikat kifejezniük az interjúalanyoknak. A kérdezett diákok és volt diákok egy része jelezte, hogy a képzésfejlesztésre nincs és nem is volt betekintése, így azokra nem is adtak válaszokat. Ezzel szemben a tanárok mégis magas arányban megjelölték a diákok meghatározó szerepét a képzésfejlesztő tevékenységekben.

A képzésfejlesztés állomásai
– Bizonytalanságok a képzés- és tanterofejlesztési motivációkban

A képzésfejlődés legfontosabb három állomására vonatkozó nyitott kérdés itt is igen sokféle válaszvariációt eredményezett. Az egy-két gyakorisággal megjelenő válaszok közül a kiemelkedőket jelzi az 5. sz. táblázat.

5. táblázat *A saját iskola képzésfejlődésének legfontosabb állomásai a vizsgált magyar szociálmunkás-képző kurzusokon*

A legfontosabb állomások	Válaszok száma
A képzés elindítása	16
A képzés akkreditálása	8
A levelező képzés (part time) beindulása	6
A Soproni Konferencia irányelveinek, normáinak adaptálása	4
A képesítési követelményekhez igazítás	4
Összes válasz	38

A fentiekén túl az interjúalanyok igen sokféle fontos állomást különböztettek meg egy-két válaszban. Ezek közül néhány jellemző példa: a terepintézmények bevonása a tantárgyak fejlesztésébe, terepkönyv megjelenése, a „saját nevelésű” volt diákok tereptanárrá válása, a specializációk meghirdetése, a tanári teammunka kiteljesedése, szakmai konszenzusok megteremtése, a jelenlegi tanterv kialakítása, piacképes diplomák kiadása, az interdiszciplinaritás megjelenése, a tanári stáb bővülése stb.

Figyelemre méltó, hogy a válaszok elsősorban nem a szervezeti és infrastrukturális tényezőket sorolták, hanem inkább a szakmaiakat, tartalmiakat. Meglepő, hogy a képzések legitimitását jelentő akkreditáció nem túlzottan gyakran fordul elő. Továbbá, hogy a tanári körökben oly gyakran hangoztatott Soproni Konferencia, illetve az ott lényegében konszenzussal elfogadott képzési irányelvekkel, valamint a képzés jogszabályi hátterét jelentő képesítési követelményekkel összefüggő ténykedések különböző megítélés alá estek az interjúvolttak körében.

A legutóbbi tantervi változtatásra többnyire 1998-ban, 1997-ben és 1996-ban került sor. Okként igen sok tényezőt és nagy szórásban jelöltek meg az interjúalanyok. Leggyakoribb indok az 1966. évi képesítési követelmények megjelenése, a tanterv ahhoz való igazításának igénye és szükséglete. Ugyanakkor csak a kérdezettek kb. egytizede tartja ezt képzése legfontosabb állomásának. További ok a szociális szolgáltatások által megcélzott szükségletek, a diákvélemények és -igények, az elmélet-gyakorlat arányának, illetve szerkezetének módosítása, a gyakorlatok átszervezése, az új specializációk bevezetése, a stúdiumtartalmak pontosítása, a szakmai készségfejlesztés újradefiniálása.

További megállapítások tehetők az erre vonatkozó válaszok és a képzést nehezítő általános tényezők összevetéséből. A szakma és a képzés presztízisének hiányosságai, a nem megfelelő minőségben felkészült tanárok, a nem megfelelő minőséget biztosító gyakorlóléhely korábban egyaránt a képzést nehezítő tényezőként jelent meg. A változtatás okaként viszont ezek csak részben szerepelnek, s ez kifejezi azt, hogy nem mindig a képzést nehezítő tényezők hívják elő a tanterv- és képzésfejlesztés különböző tevékenységeit. Természetesen az további vizsgálatot igényel, hogy kik is fogalmazzák meg a szociális szolgáltatások szükségleteit és milyen szerepet kapnak ebben a minőségi szociális tevékenységet jelentő gyakorlóléhelyek. A saját iskola vezéreszméivel és értékeivel történő összevetésekből viszont kiderül a szociális szolgáltatásoktól érkező szükségletek figyelembevételére.

Összességében: az elmélet és gyakorlat integrációja, a szolgáltatásokban végbemenő változások nem jelennek meg képzésfejlesztési motívációként.

A képzésfejlesztés jellemzői
– „A képző stáb identitást hordozó, modellértékű”

A „mi jellemzi leginkább képzésfejlesztő tevékenységüket?” kérdésnél az interjúalanyoknak hét válaszvariációból kellett kiválasztani három legfontosabbnak tartottat, ezeket a tevékenységeket mutatja a 6. táblázat.

6. táblázat *A fontos képzésfejlesztő tevékenységek*

Fejlesztő tevékenységek	A válaszok száma a vizsgált magyar mintában	A válaszok száma a vizsgált angol és német mintában
A képzés során közvetített ismeretek módosítása	23	5
A metodikai kultúra permanens fejlesztése	22	3
A képző folyamat struktúrájának rendszeres korrigálása	20	3
A képzési célok, alapelvek rendszeres revíziója és korrekciója	14	3
A képzési követelmények rendszeres revíziója és korrekciója	14	5
A képzési filozófia korrekciója	14	4
<i>Összes válasz</i>	93	23

A megkérdezett magyarországi tanárok és tereptanárok fele a legfontosabb képzésfejlesztő tevékenységnek az ismeretek módosítását tekinti. Ez némileg utal a változó társadalmi és szociális szolgáltatásbeli szükségletek figyelembevételére, de ezt határozottan nem lehet

állítani. Másrészt ugyanakkor ez határozottan jelzi az ismeretek közvetítésének prioritását, ami viszont némileg ellentmond az előző kérdéscsoportban megadott válaszoknak. Nevezetesen a saját iskola gyakorlatközpontú jellegének, amelyet ott a képzés legfontosabb sajátosságainál, a vezéreszméinél és az értékeknél egyaránt az első helyre tettek az interjúvoltak. Némileg oldja ezt, hogy itt a metodikai kultúra fejlesztése is kiemelkedő helyen szerepel, ami értelmezendő a képzés egészére, így az ismeretek közvetítésére is és a gyakorlatokra is. Figyelemre méltó továbbá, hogy az interjúalanyoknak közel a fele a maga számára igen fontos változtatási tényezőnek tartja a képzési struktúrát.

Az angol és a német válaszok alapján ott részben eltérő a kép. A magyarhoz képest kisebb a jelentősége az ismeretek módosításának, de ugyanakkor hangsúlyozottabban szerepel a képzési követelmények revíziója. A magyar interjúalanyok közül senki sem hivatkozott a képzési filozófia korrekciójára, itt viszont viszonylag magas arányban jelent meg (v.ö: a képzési filozófiákról korábban adott válaszokkal!).

Így az itt is érzékelhető bizonytalanságok végül ismét az említett dilemmákhoz vezetnek vissza. Egyfelől a gyakorlatorientációjú, főleg a készségfejlesztő képzés kap központi szerepet a deklarációkban, másfelől pedig a tanterv- és képzésfejlesztés során az ismeretek közvetítése válik hangsúlyosabbá, és kevésbé az ismeretek, a készségek és az értékek egyensúlya.

A képzésfejlesztésben és tantervi változtatásokban a magyar interjúalanyok szerint 18–18 válasszal elsősorban a képzés vezetőinek és a szociális munka tanárainak volt szerepük, ennél nem sokkal kisebb mértékben a tanulmányi területek vezetőinek. Hét-hét válasszal a tantervfejlesztő teameknek, a diákoknak és a tereptanároknak. Utóbbi mindenképpen kevésnek tekinthető, különösen a korábban megállapított gyakorlatközpontúság primátusának fényében. Ettől lényegesen különbözik az angol–német helyzet, mert itt a válaszok felében a tantervfejlesztő teamnek volt kiemelkedő szerepe, és másodikként a diákoknak (a válaszok majdnem fele) és csak utánuk következtek a képzésvezetők és a szociális munkát tanító tanárok (25–27%). Ezek az adatok egy másfajta tantervfejlesztő és képzési kultúráról tanúskodnak, amelyben határozottabban érvényesül a teammunka, és az, hogy a diákoknak lényegesen nagyobb a szerepük a képzés folyamatában és alakításában.

A tantervi reformok során az egyes magyar szociálismunkás-képző iskolák az interjúalanyok kétharmadának válasza szerint a terep, vagy alapvetően saját képző tapasztalataira és a külföldi képző modellek eredményeire támaszkodtak forrásként. Ennél kevesebb választ kapott forrásmegjelölésként a tantervfejlesztő team tapasztalata. Néhány válaszban megjelent még a szakirodalom, a különböző kutatások eredményei, a hazai modellek, a diákok tapasztalata. Ettől eltérően az angol és a német válaszokban csak kb. 40 százalékban építettek a

terep tapasztalataira, a válaszok egyharmadában pedig a különböző szakirodalmi forrásokra. Ezek a válaszok a magyar relációhoz képest lényegesen kiegyenlítettebbek voltak.

A szociális szolgáltatások szükségleteinek figyelembevétele és a tantervi változásnál használt források között itt egyértelmű az egybeesés, a szükségletek kitüntetett helyet kaptak a válaszokban. Kérdés persze, hogy mik a szolgáltatások „megrendeléseinek” tárgyai és hogyan veszik figyelembe ezeket a tanterveknél. Ez megint rámutat – miként az interjú korábbi fázisában feltárásra került – a szolgáltatások és a képző iskolák közötti együttműködés bizonytalanságaira, ellentmondásaira. A magyar képzéseknél elgondolkodtató továbbá a külföldi modellek adaptálásának magasra értékelése is.

A képzés fejlesztésére vonatkozó válaszok némiképp igazolják, hogy a magyar szociálismunkás-képzést művelő tanárok és stábjaik tantervelméleti felkészültség hiányaival is küszködnek.

Az interjú befejező, nyílt választ igénylő kérdése ez volt: *„Milyen képzésfejlesztő tapasztalatát tudná ajánlani saját iskolájából?”* Magyar relációban a válaszok széles skálán szóródtak, ezek közül egy sem kapott három-négy választásnál többet, de az is figyelemre méltó, hogy sokan egyáltalán nem tudtak a kérdésre válaszolni. A válaszok közül a teammunka szükségességét, a külföldi tapasztalatok beépítését, a szisztematikus értékelést, a képzés szereplőinek tapasztalataira való támaszkodást érdemes kiemelni. Az alábbi néhány példa plasztikussá teszi a képet.

„A képzésben dolgozó stáb identitást hordozó, modellértékű. Jelentőségét akkor értékeljük, ha nem jól működik. Erőforrás és energia, támogatás és védelem” (38. sz. interjúalany).

„A rendszeres és több éve folyamatos szakmai teamülések lehetővé tették egy egységes szemlélet és követelményrendszer kialakulását a szociális munka oktatásában (a főbb stúdiumokban). A diákok bevonása a munkába jelentősen hozzájárult a diákok felelősségérzetének növeléséhez és a felelős, partneri, felnőtt–felnőtt viszony kialakulásához diák és oktató között” (14. sz. interjúalany).

„A tantárgyak belső logikáját, oktatási módszertanát a tantárgycsoport – diszciplínák – oktatói félevente rendszeresen értékelik, az eredményeiket egyeztetik a többi tantárgycsoporttal és ha szükséges, az intergráltság érdekében a többi tantárgycsoportnál is elindul a szükséges változtatás. Inspiratív a légkör” (32. sz. interjúalany).

„...sikerült a szociális munka diszciplínát a képzés középpontjába helyezni, s e stúdiumok felől közelítettünk, azaz milyen tudástartalmak szükségesek a tárdiszciplínákból” (9. sz. interjúalany).

Összegzés, következtetések

A strukturált interjúk felvétele során újabb jelentős információk gyűltek össze az interjúalanyoktól, amelyek jól kiegészítették, teljesebbé tették a nem strukturált interjúk során szerzett információkat. Az interjúk adatainak elemzése és kiértékelése során megvalósultak a strukturált interjúk felvételekor kitűzött célok. A magyarországi mintában szereplő iskolák (kurzusok) eredményeiről, problémáiról, nehézségeiről, a szociálismunkás-képzés és a tantervfejlesztés dilemmáiról nyert adatok alapján az angol és a német tapasztalatok háttérben pontosabb és differenciáltabb kép alakult ki a magyar szociális szolgáltatások és a szociálismunkás-képzés viszonyrendszeréről, a képzés által közvetítendő tudás mibenlétéről, továbbá az interjúváltak gondolkodásáról, képzéshez való viszonyáról.

Az angol és a német interjúválaszokból (nagyon leegyszerűsítetten) megállapítható: a vizsgált kurzusok alapvetően diákközpontúak, az akadémiai tudásközvetítés és a gyakorlat egyensúlyára törekvőek, ugyanakkor hangsúlyozzák az adekvát terephely fontosságát. Alapvető még a diszkrimináció- és az elnyomásellenes értékrend közvetítése (vö. IV. fejezet!).

Az interjúváltak válaszaiból kirajzolódtak a vizsgált magyar, angol és német szociálismunkás-képző kurzusok hasonlóságai és különbségei.

Hasonlóságok tapasztalhatók a szociálismunkás-képzés legfontosabb jellemzői, tudáselemei terén, továbbá abban, hogy ellentmondás feszül a szociális intézmények túlzott hivatali lojalitása és a szociális képző kurzusokon közvetített értékek között. Az interjúalanyok mindhárom országban bizonytalanok voltak a különböző dilemmák értelmezésében és a képzési filozófiák megfogalmazásában. Hasonlóság tapasztalható a metodikai dilemmák kérdésében is, jelezve ezzel a képzésmetodikai kultúra problémáit. Közeli a megítélése az erős tudásbázisnak és a gyakorlatközpontú vezéreszmének, illetve ezek képzésbeli meghatározó szerepének is.

Alapvető különbség fedezhető fel a képzések perspektíváit, a képzési filozófiák és követelmények változtatását illetően. A szociális munka és a szociálismunkás-képzés viszonylag nagyobb presztízse következtében az angol és a német válaszból a fentiekre vonatkozóan markánsabb elképzelések rajzolódtak ki. Az angol és a német kurzusokon a diákoknak lényegesen nagyobb a szerepük a képzés egészében, a képzési folyamatban és ennek befolyásolásában, továbbá a képzésfejlesztésben. Oka lehet ennek a képzési tradíció, a diákok magyartól eltérő, alap- és középfokú iskolában történő szocializációja, továbbá, hogy részben idősebb korosztály vesz ott részt a szociálismunkás-képzésben.

Mindez összefügg a kritikus szemléletmódnak a szociálismunkás-képzés középpontba állításával. A tanárok szívesebben vállalnak továbbá olyan mozgósító szerepet az angol és a német kurzusokon, amely egy integrált, interdiszciplináris szemléleten alapszik, és amely az akadémiai ismereteknek és a szakmára felkészítésnek az erős egyensúlyára törekszik.

Budai: A szociálismunkás-képzés dilemmái a tanterv- és képzésfejlesztés tükrében II.

Az alábbiakban több megközelítésből további összehasonlító megállapításokat lehet tenni a vizsgált magyar kurzusokról. Egyik vonatkoztatási pontot mindenképp a strukturált interjúk során nyert megállapítások jelentik, a másikat a korábban felvett nem strukturált interjúk. A kettő összefüggésében vonhatók le biztosabb következtetések. Az összehasonlító elemzés keretét egy SWOT-analízis szolgálja, mindennek áttekintését a 7. táblázat mutatja be.

7. táblázat A nem strukturált és a strukturált interjúk elemzési tapasztalatai a mintában szereplő magyar szociálismunkás-képző kurzusokra vonatkozóan SWOT-analízis tükrében

Interjúalanyok a képzésről	A képzés mutatói a nem-strukturált interjúk alapján	A képzés mutatói a strukturált interjúk alapján
A belső erősségeiről Strengths	<ul style="list-style-type: none"> - A nem kizárólagosan akadémikus képzés kifejlesztése - A szabályozó keretrendszer megléte - Értékes tanári motiváció, szocializáció és identifikáció - A szociális munka diszciplína kialakítására tett kísérletek - A képző stábok modellértékűsége, innovációs hajlandósága 	<ul style="list-style-type: none"> - Gyakorlatorientált képzés - Az egységesség-differenciáltság egyensúlyának felismerése - Az ismeretek-készségek-értékek egyensúlyának, az integrált tudás kialakításának igénye - A képzésen belüli diszciplináris keretek feloldásának felismerése - A szociális munka értékeinek képviselése - A szakmai háttér fontosságának deklarálása - Meglévő, stabilitásra törekvő tantervek
A belső gyengeségeiről Weakness	<ul style="list-style-type: none"> - Erősen diszciplináris képzés, az interdiszciplinaritás csekély volta - Az akadémiai ismeretek és a szakma tapasztalatai közötti kölcsönhatás esetlegessége - Terepen dolgozók elsősorban végrehajtó szerepben - A kutatási háttér és kultúra hiánya - A képzésen belüli diszciplináris keretek merevsége - A tanárok és stábok rutinizálódása - A stábok bezártsága, stábok közötti kooperációk csekély volta 	<ul style="list-style-type: none"> - Bizonytalanság az akadémiai tudás közvetítése és a szakmai felkészítés arányában - Bizonytalanság a közvetítendő tudás minőségét illetően - A tanterv- és képzésfejlesztés esetlegessége, a tantervelméleti kultúra alacsony szintje - Az interdiszciplináris szemlélet csekély volta - A kutatási háttér és kultúra hiánya - A szociális szükségletek artikulálásának bizonytalanságai - A deklarált célok és a megvalósítás különbsége - A képzés egészéről és a saját iskoláról alkotott kép különbsége
A külső lehetőségekről Opportunities		<ul style="list-style-type: none"> - A rendelkezésre álló különböző képzési modellek - A kiterjedt terepkapcsolatok - Nemzetközi kapcsolatok és háttér
A külső veszélyeikről Threats	<ul style="list-style-type: none"> - Iskolák és a felhasználók közötti kapcsolat esetlegessége 	<ul style="list-style-type: none"> - Presztízs nélküli szakma nem tud támogató lenni - Nincs erő a képzés-szakma ellentmondásainak feloldására

Az összevetés alapját tehát az interjúk jelentették, de az interjúalanyok gondolatainak, meglátásainak, véleményének háttérében nyilvánvalóan ott vannak az egyes iskolák, kurzusok, tanárok, tereptanárok, képző stábok, áttételesen a szociálismunkás-képzés egésze. A táblázatban a különböző vélemények, azaz a *képzés mutatói* az elemezhetőség és az áttekinthetőség érdekében leegyszerűsítetten jelennek meg.

A SWOT-analízis táblázatából látható: *a strukturált interjúk a nem strukturáltakhoz képest lényegesen kiegészítették és gazdagították a szociálismunkás-képzésről összegyűjtött és elemzett adatbázist, amely differenciáltabb kép kialakítását eredményezte. Az egyes mutatók mindkét interjú során megjelennek, ezek nyilvánvalóan megerősítik az egyes jellemzők vagy dilemmák létét és relevanciáját.*

Kiderül például, hogy a vizsgált magyar szociálismunkás-képző kurzusok alapvetően elsősorban nem akadémikusak, inkább gyakorlatorientáltak. Az interjúalanyok fontosnak tartják az ismeretek-készségek-értékek egyensúlyán alapuló képzést, az integrált tudás kialakítását, de még fontosabbnak tartják ugyanakkor a gyakorlatorientált képzést. Kérdés, hogy utóbbi az integrált tudás kialakítását vagy elsősorban a szakmai készségre és a személyiségfejlesztésre fókuszáló gyakorlatokat takarja-e. *Az interjúk tehát megerősítik a dilemmát: a vizsgált magyar szociálismunkás-képző kurzusok az ismeretek vagy a készségek, vagy az értékek valamelyikének dominanciájára, vagy az ismeretek, a készségek és az értékek erős egyensúlyán alapuló tudás közvetítésére törekszenek.* Látható, hogy nincsenek határozott jelek az egyik vagy a másik prioritása mellett.

Felszínre kerültek *az egyes mutatók közötti hasonlóságok, a mutatók egymáshoz való kapcsolódásai.* A nem strukturált interjúkban például az értékes tanári szocializáció és a képző stábok megerősödése egyúttal az innovációs készségüket is jelzi, hiszen – mint látható volt az interjúk során – adott esetben ők kerülnek kulcspozícióba a tantervfejlesztések során. Ezzel összekapcsolható a strukturált interjúknál tapasztalt, a képzésen belüli merev keretek feloldásának felismerése is.

Másfelől érzékelhetők a képzés mutatóinak *ellentmondásai* is. Az integrált tudás kialakítása az interjúalanyok vágyott célja, amely a közvetített tudás állandó revíziójával és a permanens képzésfejlesztéssel érhető el. Ugyanakkor a stabil (hosszú ideig élő) tantervek létét inkább tartották fontosabbnak, mint a folyamatos tantervfejlesztést. További bizonytalanság tapasztalható a közvetítendő tudás minőségét illetően. Az integrált tudás kialakításához nélkülözhetetlen az interdiszciplináris szemlélet, de ez a gondolkodás még nem motiváló tényező az interjúalanyoknál, következésképpen a tantervfejlesztés során sem. Az interdiszciplináris szemlélet határozottabb terjedése pedig jobban segítené a hagyományos képző struktúrák felváltását a korszerűbbekkel.

Más megközelítésben *erősségnek* tekinthető a „szabályozó keretrendszer megléte”, ugyanakkor *gyengeségnek* a „képzésen belüli disz-

ciplináris keretek merevsége". Mindkettő az 1996. évi képesítési követelményekről szól, illetve arról, hogy maga a dokumentum egyszerre jelent erősséget és gyengeséget. Ugyanígy ellentmondás feszül az integrált tudás fejlesztésének igénye és kivitelezése között, vagy a stábok innovációs hajlandósága, illetve bezártsága között.

A *gyengeségeknél* egyfelől megállapítható a kétféle interjú mutatói közötti egybeesés: az erős diszciplinaritás–interdiszciplinaritás csekély volta, bizonytalanság a közvetítendő tudás minőségét és az akadémiai tudás és a szakma tapasztalatai közötti kölcsönhatás esetlegességét illetően. Másfelől újabb mutatók is megjelennek a strukturált interjúknál: a célok és a megvalósítás, továbbá a képzés egészéről és a saját iskoláról alkotott vélemény különbsége.

A strukturált interjúk mutatóit vizsgálva megállapítható, hogy a gyengeségek jó része az erősségek kihasználásával, a lehetőségek figyelembevételével kiegyensúlyozható, javítható. Különösen a már felismert összefüggések és a deklarációk háttérében. Például az akadémiai ismeretek és a gyakorlatok közötti dilemmák feloldásában tudnának segíteni a már meglévő képző modellek, bizonyos mértékig a szakmai háttér, és alapvetően az ismeretek–képességek–értékek egyensúlyára törekvés. A permanens és minőségi képzésfejlesztésben ugyancsak a képző modellek és a képző stábok innovációs készsége tudnának segíteni, azonban nehezítő tényező ma még a tanárok tantervelméleti kultúrában való bizonytalansága.

A SWOT-elemzés táblázatát elolvastva figyelemre méltó, hogy a belső erősségek és gyengeségek mellett igen *kevés mutatót* lehetett találni a *külső lehetőségek* (azaz, hogy melyek a képzés számára fontos külső változások, folyamatok, esélyek) és *veszélyek* (azaz milyen követelményeket nehéz teljesíteni, milyen környezeti változásokkal tudja a szociálismunkás-képzés nehezen felvenni a harcot) tekintetében. Ez azért is fontos, mert a képzés társadalomorientáltsága és értékelítettsége szigorú követelményeket támaszt a képző iskolák és szűkebb-tágabb környezetük kapcsolatában. Az interjúkérdések szándéka ellenére ez nem kapott hangsúlyt az interjúalanyok válaszaiban.

Számolni kell a szociális szolgáltatások és a szociálismunkás-képzés ellentmondásai feloldásának nehézségeivel is. A képzéssel szembeni elvárásokat elsősorban olyan, terepen dolgozó személyek fogalmazták meg, akiknek valamilyen érdekelttségük van a képzésben, tanítanak, külső stábtagok, tereptanárok stb. Kiderült továbbá: nem csupán az a kérdés, hogy a szolgáltatásoknak nincsenek kompakt és manifeszt elvárásai a képzés során közvetítendő tudást illetően, hanem az is, hogy *a szolgáltatások tevékenységét jelentősen befolyásolja az aktuálpolitikai elvárásoknak való megfelelés*. Így kérdés, hogy milyen szempontokat, kívánalmakat tudnának erőteljesebben hangsúlyozni az erősen mobil jogszabályi keretek és a jelentős állami befolyásoltság közepette a szolgáltatások képviselői és az erősnek egyáltalán nem mondható szakmai szervezetek. Az alapvetően kríziskezelő szociálpolitikai háttér, a szolgáltatások és képzések túlzott adminisztrációs

SZOCIÁLIS MUNKA

kötelezettségei, a források csökkenése és rendkívül szűkös volta *nincsenek összhangban a szociális munka értékeivel, a szakma és a szociálmunkásképzés hosszú távú fejlesztésének céljaival*. Márpedig a szociálmunkás-képzésnek kritikus alapállással, de meg kell felelnie a szolgáltatások jelenlegi elvárásainak, és ugyanakkor a szociális munkatevékenység perspektivikus céljainak is. Az interjúk alapján nem látszik gyors kiút a szolgáltatások és a képzés ellentmondásos helyzetének oldásában. A jelenlegi presztízs nélküli szakma nemigen tud támogatóan fellépni a képzés érdekében, hanem inkább önmagába fordul, vagy elfordul a képzéstől, ami viszont perspektivikusan egyaránt veszélyeztetheti mind a szociális munka, mind a szociálmunkás-képzés fejlődését.

Hivatkozás

Clark, Cris (1996): Knowledge and Professional Discipline, *Issues in Social Work Education*, Vol. 16. No. 2. Autumn, pp. 45–56.