

BUDAI ISTVÁN

Megközelítések a szociális munkás-képzés fejlesztéséhez I.

Szakmai tudás közvetítése – kompetencia alapú képzés

*„A szociális munka a jövő jóléti Európájába történő befektetés...”
(EU Miniszterek Tanácsa ajánlása, 2001)*

A hazai szociális képzések eddigi fejlődéstörténete számos kiváló eredménnyel és a fejlesztés során hasznosítható tanulsággal járt. A szociális szakmában ugyan a képzések változó jelentőségűek voltak az elmúlt 15–17 évben, de abban konszenzusra jutottak a szakemberek, hogy a képzés a szakma nélkülözhetetlen szerves része. Megállapítható továbbá, hogy a szociális képzés határozottan a szakmai érdeklődés és a viták keresttüzébe került az utóbbi években.

A hazai és a nemzetközi – elsősorban európai – tapasztalatok, a szakirodalomban megjelent teoretikus fejtegetések és a szakmai viták alapján három egymásra épülő tanulmány *a szociális képzések alapvető összefüggéseire, a „MIT, MIÉRT, HOGYAN tanítsunk és MILYEN KERETEKBÉN történjék a szociális munkás-képzés” kérdésekre keresi a válaszokat.* Az első (jelen) tanulmány témája a szakmai tudás és a kompetencia alapú képzés, a második a képzés metodikával és a tanulásirányítás problematikájával foglalkozik, a harmadik pedig a tanterv és a képzésfejlesztés néhány összefüggését mutatja be és vizsgálja meg.¹

Jelen tanulmány a Bolognai Deklaráció és a Global Standardsek hátterével többféle megközelítésben és kritikai alapállásból vizsgálja meg a képző folyamat során közvetítendő szociális munka-szaktudásnak multidimenzióális jellegét, a tudás elképzelt strukturalását, a kompetencia-értelmezés és -használat előnyeit és korlátait.

¹ A tanulmányok nem vállalkoznak a szociális képzések különböző formáinak bemutatására és elemzésére, csak az etalonnak tekinthető szociális munkás-képzésre fókuszálnak. Nem térnek ki a képzés valamennyi fontos kérdésére, így pl. a szakmai szocializációs folyamat egészére, a képzés során a diákok személyiségében végbemenő folyamatokra és változásokra, nem vizsgálják a szakmai hivatás és identitás kérdését, a szervezeti kereteket és a finansziális összefüggéseket. Remélhetően idővel lesznek a szociális ellátásban és a képzésben dolgozó olyan vállalkozó szakemberek, akik kifejtik nézeteiket e tárgyörökben is.

A képzésfejlesztés háttere

A szociális munka közismerten többszörösen a változásokról szól, mert jobbítani kíván a bajba jutott emberek, csoportok, családok, közösségek helyzetén, mert változtatni kíván a jobbításhoz szükséges társadalmi feltételeken, és mert a szakmai tevékenység változó követelményeihez (a változó szociális problémákhoz és szükségletekhez) igazodva önmaga is állandóan változni kénytelen. Kérdés, hogy miképpen hatnak ezek a változások a szociális képzésre, annak szakmai státusára és presztízsére, s hogyan reagál ezekre maga a képzés, miképpen hat hosszabb távon a képzés a szociálpolitika és a szociális ellátás egészének – a szociális szakmának – fejlődésére. Azaz miként érhető tetten a szociális munkában végbememő változások és a szociális képzések közötti kölcsönhatás (Watzlawick és társai, 1990).

A fenti összefüggéseket tekintve a legkülönbözőbb szakmai körökben gyakran megfogalmazódnak az alábbi, képzésekkel összefüggő kérdések:

- Milyen a viszony a szociális munka felhasználóinak szükségletei és a szociális képzés nyújtotta tudás között?

- Miként kerülnek be a társadalmi és szakmai változásokból fakadó új követelmények a szociális képzések gyakorlatába? Miképpen lehet, illetve kell a képzéseknek felmérniük a szakma változó szükségleteit? Miképpen tud a képzés ezeknek megfelelni?

- Miután nő a szociális diplomával és bizonyítvánnyal, illetve tanúsítvánnyal alkalmazottak száma, kérdés: miként befolyásolja ez a tény a szociális munka minőségét?

- Miképpen erősödik, nő a presztízse a szociális képzéseknek az oktatás tömegesebbé válásával? Nem válnak-e pl. a felsőfokú alapképzések a személyességet és az egyéni fejlesztést hangsúlyozó képzés akadályává? (Lorenz 2001).

- Milyen alternatív folyamatok és metodikák tekinthetők eredményesnek a szociális képzésben? stb.

A hazai szociális képzést folytató iskolák oktató stábjainak tevékenységét, gondolkodását jelen időszakban két, hosszú távra meghatározó dokumentum befolyásolja jelentősen: a Bologna Deklaráció (1999) és a Global Standards for Social Work Education and Training (2004).

A Bologna-folyamat

Az európai felsőoktatás fejlesztését szolgáló, az 1999-ben aláírt és a 2000 évi Liszaboni Stratégiával megerősített Bolognai Deklaráció többek között az alábbi célkitűzéseket foglalja magában:

- A deklarációt aláíró országok felsőoktatási képzési rendszere idővel legyen képes illeszkedni az európai felsőoktatási és tudományos kutatási térségbe.

- Legyen szorosabb kapcsolat a felhasználói igények és a képzések között – a képzések fejlődjenek nyitottabb szolgáltatássá.

- Az egyes országok építsenek és fejlesszenek ki rugalmas felsőoktatási képző rendszert.
- A kompetencia alapú képzések bevezetése és fejlesztése váljék mindennaposá.
- A kredit rendszer kiteljesedésével valósuljon meg a diákmobilitás az egyes országokon belül és az aláíró országok között.
- Az országok tegyenek lépéseket az élet-hosszan tartó tanulás (lifelong learning) fejlesztése érdekében stb.

Mindezzel hozzá lehet járulni a magasabb szintű tudás, minőség és a versenyképesség eléréséhez Európában (The Bologna Declaration 1999).

A felsőoktatás és a politika meghatározó személyiségei évek óta különböző sebességgel és intenzivitással dolgoznak valamennyi aláíró országban a képzésfejlesztési folyamatok beindítása és menedzselése érdekében, s egymás után születnek meg a különböző, felsőfokú oktatást szabályozó koncepciók és jogszabályok. Magyarországon jelentős szakmai viták eredményeképp 2004-ben elkészült a Nemzeti Universitas Program, majd 2005-ben a parlament elfogadta az új felsőoktatási törvényt (a továbbiakban: Ftv), 2005 decemberében és 2006 áprilisában pedig megjelentek a többciklusú képzési szerkezetre való áttéréstről szóló kormányrendeletek.²

A változásokat szolgáló eddigi tevékenységek, a BA és MA szakok újbóli megalapítása és szakindításai ellenére azt kell mondanunk, hogy ma még csak a fejlesztő folyamatok kezdetén járunk. A felsőfokú képzés egyes szakjai a Ftv 32. §-ának (1) bekezdése értelmében az „...oktatási miniszter által kiadott képzési és kimeneti követelmények alapján...” működnek. A képzési és kimeneti követelmények a Ftv 147. §-a 18. pontja értelmében ismereteknek, jártasságoknak, képességeknek (kompetenciáknak) az összessége, amelyek alapján adhatók ki az oklevelek.

A magyarországi felsőfokú szociális képzésben is kardinális kérdés, hogy miképpen kívánunk és tudunk élni a bolognai folyamat lehetőségével, képesek leszünk-e a folyamat szellemiségének megfelelően tanulni, dolgozni, szervezni, fejleszteni és fejlődni, s hogy egy újfajta logika, szemlélet, viszonyrendszer kialakítása parancsának, vagy ránk kényszerített keretnek, béklyónak, felesleges feladatnak tekintjük a reformfolyamatot. Most még úgy tűnik, hogy inkább a „Bologna-szkepszis” érvényesül, és rossznak tekintjük az újabb és újabb feladatokat, még nem kerültünk közel Bologna valódi szellemiségéhez. Előre persze még nem láthatók pontosan a fejlesztések hatásai és következményei, de már érzékelhető néhány előny (a képző rendszer fejlesztésére vonatkozó innovációk elindulása, az egyes képzésekben közvetítendő tudás megújítását szolgáló gondolkodás stb.), és néhány nem kívánatos következmény is (a képzések eddigi értékeinek elfeledése és mellőzése, a szakokért, hallgatókért – normatívákért – folyó ádáz küzdelmek stb.).

Az idő és munka nagy része egyelőre még csak a képzési struktúrák

² 2005. évi CXXXIX. Törvény a felsőoktatásról; 289/2005.(XII. 22.) Korm. rendelet a felsőfokú alap- és mesterképzésekről, valamint a szakindítás eljárásrendjéről; 15/2006. (IV. 3.) OM rendelete az alap és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről

átalakításával telt el – nyilván ezeket a változtatásokat lehetett a leg hamarabb megtenni. Az vált például kardinális kérdéssé, hogy az eddigi négy éves alapképzést miként lehet megvalósítani három és fél év alatt. Pedig nem csupán ez a fő kérdés. Sokkal kevésbé szóltak eddig a viták a képzések szakmai tartalmának és a képzési módszerek megújításáról és fejlesztéséről, és még kevésbé a különböző szociális képzések koherens rendszerbe szervezésének szükségszerű kérdéseiről.

A szociális képzéseket folytató intézmények, stábok, valamint az e képzésekben közreműködő oktatók már ma is, de a közeljövőben vélhetően még inkább szembesülnek a képzés- és tantervfejlesztés átfogó, továbbá a mindennapi oktatás konkrét szakmai és metodikai kérdéseivel. Először a felsőoktatás szociális képzési ág alap-(BA) és mester-(MA) képző szakjain, a felsőfokú szakképzésben (FSZ) és idővel a szakképzések (OKJ) és a nem iskolarendszerű szakmai továbbképzések területén is.

A MIT, a MIÉRT, a HOGYAN és a MILYEN KERETEKBEKÉRDÉSRE adott válaszoknál egyaránt kiinduló szempont, hogy vegyük figyelembe következetesebben a felhasználói igényeket. Vagyis azt, hogy milyen, képzéssel szemben támasztott elvárásai vannak a mindennapi gyakorlatban dolgozó szociális munkásoknak, a szakdolgozóknak, a szociális szolgáltatásoknak (intézményeknek, szervezeteknek), a helyi- és az ágazati igazgatás ágenseinek, a különböző szakmai szervezeteknek és mindazoknak, akik valamilyen módon kapcsolatban vannak a szociális képzésekkel. Az „új” (BA és MA) szakok alapításakor a szükségletfelmérés ugyan szigorú akkreditációs követelményként jelent meg, de a szociális szakma sajátos fejlődése következtében a képző stábok eddig nem nagyon tudtak kalkulálni a koherens és artikulált felhasználói szükségletekkel, ezeket többnyire ismét csak önmaguk, a képző stábok képviselői határozták meg. *A hazai szociális szakma, irányító hatóságai, szakmai szervezetei és a képző stábok együttesen adósak tehát a szakmai szükségletek és a képzések szempontjainak összhangba hozásával.*

Global Standards

Az egyáltalán nem könnyű feladat elvégzéséhez viszont modellnek tekinthető az a tevékenység, melyet a Szociális Munkások Nemzetközi Szövetsége (IFSW) és a Szociális Munkást Képző Iskolák Nemzetközi Egyesülete (IASSW) végez, és amely a szakmai elvárások valamint a képző intézmények (szervezetek) szociális munkás-képzésre vonatkozó szempontjainak összhangba hozását jelenti. A munka a két szervezet legutolsó világkonferenciáját megelőző időszakban volt különösen jelentős, s mindennek végső dokumentumát, a *Global Standards for Social Work Education and Training*-et³ közös világkonferenciájukon fogadták el Adelaide-ben, 2004 októberében. Miután a szándék és gyakorlat több vonatkozásban megegyezik a Bolognai Deklaráció szellemiségével, célszerű e szakmai sztenderdekkel operálni Magyarországon is. Ezért támaszkodtak a hazai képző szakemberek a sztenderdekre a „Szociális munka” (BA)

3 A szociális munkás-képzés globális alapelvei

SZOCIÁLIS MUNKA

alapszak létesítésekor és a képzési és kimeneti követelmények meghatározásakor. Meg kell jegyezni, hogy a sztenderdeknek nincs normatív funkciójuk, elsősorban *fejlesztési elvárásokat és irányelveket* foglalnak magukban, amelyek teljesítésével lehet eljutni a minőségi állapotig.

A szociális munka nemzetközi definíciója

A szociális munka és szakma társadalmi létjogosultságát, szükségességét, kritériumait az alábbiak bizonyítják és minősítik:

- az artikulált társadalmi szükségletek
- a társadalmi felhatalmazás
- a rendszerzett tudásalap és készségek
- a fejlődő szociális intézményrendszer
- a társadalom (erkölcsi) elismertsége
- a működőképes szakmai, érdekvédelmi és érdekképviselői szervezetek
- a jegyzett tudományos kutatások
- az érvényesíthető és érvényesülő etikai normák
- a szakmai kultúra és identitás megléte, valamint
- a hatékonyan működő szakemberképzés (Lüssi 2004).

A fentiek értelmében a szociális képzések időszerű feladatait tekintve az országos és a különböző képző stábok szintjén egyaránt kiinduló szempont annak meghatározása, hogy mit jelent maga a szociális munka-tevékenység az igen gyorsan változó világban, mi ennek a lényege, mi a társadalmi funkciója, mik a szándékai, milyen kritériumok, definíciók alapján lehet meghatározni a legfontosabb összetevőit. Induljunk ki ezekből!

Az IFSW és az IASSW adelaide-i világkonferenciáján a szakmai sztenderdek meghatározásához és elfogadásához a két szervezet által jegyzett, korábbi (2001. júliusi) szociális munkára vonatkozó, nemzetközi definíciót vette alapul:

„A professzionális szociális munka elősegíti a társadalmi változásokat, a probléma-megoldásokat az emberi kapcsolatokban, valamint segíti az »empowerment«-et; az emberi képességek felszabadítását és az emberek felhatalmazását arra, hogy cselekedjenek a jólét fokozása érdekében.⁴ Az emberi viselkedésről és a társadalmi rendszerekről szóló elméletek felhasználásával a szociális munka azokon a pontokon avatkozik be, ahol az emberek egymással és társadalmi környezetükkel kerülnek kapcsolatba. Az emberi jogok és a szociális igazságosság alapvető fontosságúak a szociális munkában.” (Sewpaul and Jones 2004, p. 494.).

⁴ Az empowerment kifejezést elsősorban a hatalommal való felruházásra értik a Standardok készítői; azaz a hatalmukat veszített emberek visszanyerik hatalmukat (képességüket) sorsuk irányítása felett. A fogalom értelmezését részletesen ld. Hegyesi és Kozma 2002.

Fontos kiemelni, hogy magához a definícióhoz számos kisebbségi véleményt tartalmazó kiegészítés is született, továbbá hogy ez magában foglalja a szakma állandó változásokkal szembeni nyitottságát, az újra és újra tárgyalható szakmai vitakérdéseket és az ellentmondásokat. E definíció feltétlen előnye, hogy egyrészt világszerte alkalmazható a különböző államokban, és hogy kifejezi a szakma egységességére, tudományos megbízhatóságára, szakmai autonómiájára és morális felelősségére való törekvését (Lorenz 2001, Sewpaul and Jones 2004). A definíciókkal kapcsolatos viták azóta is folynak, így például az IFSW 50. világkonferenciáján 2006-ban Münchenben is, ahol újra igen fontos kérdéssé vált, hogy mit is lehet és kell felvállalnia a szociális munkának a globálissá vált világ viszonyai között.

A nemzetközi definíció az alábbi módon határozta meg *a szociális munka céljait*: A szociális munka:

- *„előmozdítja* a marginalizált, a társadalmilag kirekesztett, kisémmizett, sérült és veszélyeztetett emberek, csoportok társadalmi integrációját;
- *foglalkozik és szembeszáll* a társadalomban meglévő gátakkal, akadályokkal, egyenlőtlenségekkel és igazságtalanságokkal;
- *mobilizál és együtt dolgozik* az egyénnel, családokkal, csoportokkal, szervezetekkel és közösségekkel saját jólétük, egészségük és probléma (kezelő)-megoldó képességük javítása érdekében;
- *segíti* az embereket, hogy saját, helyi közösségükben juthassanak hozzá a megfelelő szolgáltatásokhoz és forrásokhoz;
- *megalkotja és megvalósítja* az olyan politikát és politikai programokat, amelyek növelik az emberek jólétét, elősegíti fejlődésüket, emberi jogaik érvényesülését, valamint előmozdítják a társadalom harmóniáját, a szociális biztonságot;
- *bátorítja* az embereket saját érdekeik képviselőire, a rájuk vonatkozó helyi, nemzeti, regionális és nemzetközi ügyeik intézésében;
- *képviseli* az embereket (vagy részt vesz az emberekkel) az olyan politikák formálásában és azok célzott megvalósításában, amelyek megfelelnek a szakma etika elveinek;
- *képviseli* az embereket (vagy részt vesz az emberekkel) az olyan politikai, strukturális, társadalmi és környezeti feltételek megváltoztatásában, amelyek az embereket marginalizált, kisémmizett, sebezhető helyzetben tartják, valamint sértik a különféle etnikai csoportok társadalmi kohézióját és stabilitását, feltéve, hogy ez a stabilitás általában nem sérti az emberi jogokat;
- a vonatkozó törvényes keretek és az etikai normák figyelembe vételével *dolgozik* azon emberek előnyökhöz juttatásán, akik nem képesek erre (pl. az ellátásra szoruló gyerekek, a mentális problémákkal és mentális betegségekkel küszködők);
- *elősegíti* a határos társadalom- és szociálpolitikai változásokat kezdeményező akciókat, a gazdasági fejlődés okozta egyenlőtlenségeket;
- *erősíti* az olyan, stabil, harmonikus és kölcsönös elfogadáson alapuló társadalom kialakítását, amelyben nem sérülnek az emberi jogok;
- *elősegíti* a különböző etnikai csoportok és a különböző társadalmak között a hagyományok, kultúrák, ideológiák, meggyőződések és vallások

tiszteletét, amennyiben ezek nem kerülnek ellentmondásba az alapvető emberi jogokkal;

- a fenti szándékok érdekében célirányosan *megtervezi, megszervezi, adminisztrálja és megvalósítja* a programokat és működteti a szervezeteket” (Sewpaul and Jones 2004, pp. 494–5.).

A professzionalizációs folyamatban kikristályosodó értékekre alapozott definíció és célrendszer hasznos kiindulópontja lehet a további hazai vitáknak, megegyezéseknek a szociális szakmában és a képzésekben. Az egyértelműen *cselekvésekben hangsúlyozott célok* bizonyos vonatkozásokban megegyeznek (támogatja a kirekesztett embereket, dolgozik az egyénekekkel, a családokkal, a csoportokkal, a közösségekkel stb.), de több vonatkozásban még eltérnek (az emberek saját helyi közösségükben kapják meg a megfelelő szolgáltatásokat, alakítja és befolyásolja a politikát stb.) a hazai gyakorlattól. Kérdés, hogy a szociális szakemberek, a szociális szolgáltatások, a szakmai szervezetek, a munkáltatók, a helyi- és a főhatóságok képviselői mit kezdenek ezekkel a radikálisabbnak tűnő, ám mégis a jelenkori szociális munka lényegét hazai viszonyokra is értelmezhető-értelmezendő szándékokkal. Mindenesetre *üzenet értékű, hogy a szakma nemzetközi keretekben ebbe az irányba lépett.*⁵

A fenti definícióra és célokra épülő Global Standardsek nyolc fejezetre tagolódnak, ezek közül az alábbi három bemutatása igen lényeges kiindulópontnak tekinthető a szociális munka-tudás és a szakmai kompetenciák alapos átgondolása és további kidolgozása szempontjából. A Global Standardsek az alábbi tartalmak – koncepcionális alkotóelemek – egyetemleges használatát és érvényesítését tartják kívánatosnak a szociális munkás-képzésekben (A szociális munkás-képzés globális alapelvei 2006).

„A szociális munka lényegére vonatkozóan:

- Szükséges a kritikai megértése és kritikai elemzése annak, ahogyan a szocio-kulturális egyenlőtlenségek, a diszkrimináció, az elnyomás, valamint a társadalmi, politikai, gazdasági igazságtalanságok alapvetően hatnak az ember életére, működőképességére és fejlődésére minden szinten, beleértve a globális szintet is.

- Alapvető az emberi viselkedés és a szociális környezet ismerete; különös tekintettel az adott környezetben élő emberek tranzakcióira. Figyelemmel kell lenni az élettartam növekedésére, valamint az emberi fejlődés és viselkedés szempontjából a biológiai, pszichés, szocio-kulturális, gazdasági, politikai és kulturális tényezőkre.

- Szükséges megismerni, hogy a hagyományok, kultúrák, hiedelmek, vallások és szokások miként befolyásolják az ember működőképességét és fejlődését minden szinten; így ezek között azt is, hogy mindezek miképpen válhatnak a növekedés és a fejlődés erőforrásaivá és/vagy akadályaiává.

- Elengedhetetlen a társadalmi változások érdekében működő szociális jóléti politika, a helyi, országos és/vagy regionális és/vagy a nemzet-

⁵ A Szociális Szakmai Szövetség a Szakmai Etikai Kódex módosításakor már ezt a definíciót használta 2005-ben.

közi szolgáltatások ismerete, a szociális munkás szerepeinek felismerése e politikák tervezésében, megvalósításában és értékelésében.

- Szükséges a szociális munka kezdeteinek és professzionalizálódásának kritikai elemzése és a folyamat alakulásának megértése.

- Lényeges az adott ország sajátosságaira épülő szociális munka eredetének és fejlődésének megértése.

- Fontosak a különböző társ-szakmákról szóló érvényes ismeretek, az inter-professzionális együttműködés és a team-munka elősegítése érdekében.

- Szükséges a szociális jóléti politika meglétének vagy hiányának, a szolgáltatások és törvények ismerete nemzeti és/vagy regionális/nemzetközi szinten, továbbá ezek áttekintése és a szociális munka szerepének megvizsgálása a politikai tervezésben, végrehajtásban, értékelésben és a társadalmi változás folyamataiban.

- Elengedhetetlen a kritikával történő megértése annak, hogy a társadalmi stabilitás, harmónia, a kölcsönös elfogadás és a közös szolidaritás miként hatnak ki az ember életére, működőképességére és fejlődésére minden szinten (beleértve a globális szintet is), feltételezve, hogy a stabilitás, a harmónia és a szolidaritás nem jelentheti olyan status quo fenntartását, amely sérti az emberi jogokat.

A szociális munkásra vonatkozóan:

- Cél az olyan önkritikus szociális munkás szakember fejlesztése, aki szociális munka értékrendszerét önmagáénak tekintve képes dolgozni.

- Legyen képes a személyes élettapasztalatok, -értékrendszer és a szociális munka lehetőségei közötti kapcsolatok felismerésére.

- Ismerje a szociális munka nemzeti-, regionális- és/vagy nemzetközi etikai kódexeiben foglaltakat, legyen képes azok tiszteletben tartására és a konkrét esetekhez illő alkalmazására.

- Lényeges a szociális munkások holisztikus keretekben történő cselekvésekre való felkészítése a gyakorlat széles területén alkalmazható készségek révén, a különböző etnikai, kulturális, „faji”, nemi csoportok, és a másságukat kifejező csoportokkal folyó munka területén is.

- Cél az olyan szociális munkás képzése, aki képes fogalmat alkotni a különböző etnikai csoportok különféle kultúráiról, hagyományairól és a szokásaiból leszűrt szociális munka-tudása alapján, amennyiben ez a kultúra, hagyomány, szokások és nemzetiségi hovatartozás nem irányul az emberi jogok megsértésére...

...A szakma (egymást kölcsönösen nem kizáró) ismeretelméleti paradigmáira vonatkozóan:

- Kiindulási alap minden egyes emberi lény méltóságának, értékének és egyedi voltának fel- és elismerése.

- Szükséges a mikro-, mezzo- és makroszinteken megjelenő rendszereken belül, és azok között is a minden irányba kiható összefüggések felismerése.

- Kiemelt jelentőségű a társadalomszerkezeti, politikai és gazdasági körülmények megismertetése és a szociális munka eszközeivel való meg-

változtatása, amelyek nélkül az emberek elvesztik sorsuk irányításának képességét, és így marginalizálódnak és kirekesztődnek.

- Alapvető fontosságú az egyének, családok, csoportok, szervezetek és közösségek önmagukra találását, önképviseletét elősegítő, emberköz-pontú, fejlesztő hozzáállás.

- Egy normális fejlődési életciklus során a várható élettartam és a krízisek adta feladatok megértése nyomán a szükséges problémamegoldás megvalósítása, figyelembe véve a szocio-kulturális hatásokat.

- A szakma alapját képezi az emberi lény erősségeinek és lehetőségeinek alapul vétele, meghatározása.

- Elengedhetetlen a sokszínűség elismerése és tisztelete a »faji«, a kulturális, a vallási, az etnikai, a nyelvi, a nemi, a szexuális orientációk, a különleges képességekkel bírók büszkeségének felismerése és elfogadása minden tekintetben” (Shewpaul and Jones 2004, pp. 497–9.).

A szakmai sztenderdek adekvát válaszokat adnak a „MIT? és a MIÉRT?”, azaz a szociális munkás-képzés tartalmi kérdéseire. Látható, hogy a sztenderdek a szociális munka szándékaival összhangban az elnyomás minden formáját elutasító, az elfogultságokat, előítéleteket felismerő, a kritikusan gondolkodó, politikus szemléletű, a diszfunkciók és a zavarok elhárítását felvállaló, elkötelezett, cselekedeteiért felelősséget vállaló szakembert körvonalaznak (Kelemen 2006, Parton és O’Byrne 2000, Schön 1983). Hangsúlyozzák az ember és szűkebb-tágabb társadalmi környezete közötti összefüggések és kapcsolatok – így a társadalom működésének – alapos tudását. Az ismeretek-készségek-értékek (etikai elvek) hármasa kerül a szociális munkás szakmai tudásának, kompetenciájának és személyiségének középpontjába. A sztenderdek aláhúzzák továbbá, hogy csak a *különböző és különleges élethelyzetekben és esetekben való helytállás esetén lehet megfelelő szaktudásról és kompetenciákról beszélni.*

Miután a szociális munka egy sajátos társadalmi összefüggés-rendszerben létezik és működik, a sztenderdek nem csupán a képzéseket érintik, hanem különös figyelmet szentelnek a képző iskolák és a felhasználók – a szociális ellátás – viszonyrendszerének. A sztenderdek révén hangsúlyossá válik, hogy a képzésfejlesztés során az iskoláknak a *jelenleginél lényegesen eredményesebb együttműködést kellene kialakítani a szolgáltatást fejlesztő szakemberekkel, ill. a szolgáltatások képviselőinek is alaposan át kellene gondolniuk a képzésfejlesztés különböző kérdéseit.*

Az ember és a társadalom viszonyrendszerének tudása

A „MIT, MIÉRT tanítsunk a szociális munkás-képzésben” kérdéshez alapvetően kapcsolódik annak problémája, hogy a szociális munka kritériumainak, definícióinak, szándékainak megfelelően milyen fogalmakkal lehet a legjobban megragadni a képzések céljait, eredményeit és a legfontosabb szakmai összetevőit. Ismeretek, képességek és értékek, tudás és kompetenciák – többféle megközelítéssel lehet operálni és válaszokat adni. Jelen tanulmány a *tudás és a kompetenciák* fogalmait tartja a *legátfogóbbaknak*, ebben értelmezi az ismereteket, készségeket (képessége-

ket) és értékeket. Azért, mert az EU vonatkozó dokumentumai (pl. az Európai Bizottság egész életen át tartó tanulást szolgáló Európai Képesítési Kreditrendszer létrehozására szóló javaslata), a Bolognai Deklaráció elsősorban a tanulási folyamat eredményeinek a tudás, a készségek, a képességek és a kompetenciák megszerzését tartja fontosnak, ezeket tekintik leginkább használható alapfogalmaknak (vö. képzés- és kimeneti követelmények terminológia bevezetése Magyarországon!). A két fogalom együtt jól kifejezi a szakmára való felkészülés követelményeit és az élethosszan – a pályáiv egészen – tartó tanulás folyamatosságát (lifelong learning).

Minden iskolarendszerű oktatás és képzés lényege, célja és eredménye valamilyen tudásnak az adott szakma lényegére vonatkozó, bizonyított és bizonyítható elemeinek közvetítése, kialakítása és fejlesztése. Korszerű értelmezések szerint *nem csupán a tudás birtoklásáról van szó, hanem a megszerzett tudás új helyzetekben való alkalmazásáról, és újabb és újabb tudások megszerzésének képességéről*. A tudásnak a képzésen kívül eső, szélesebb dimenziókban is van jelentős értelmezési tartománya, hiszen nemcsak maga az oktatás és képzés, hanem az egyéneknek a környezetükkel és egymással való folyamatos érintkezése, a média, az információs technológia eszközei is jelentős tudásokhoz segítik hozzá az embereket. Napjainkban a tudás gyakran a globalizáció hajtóerejeként (üzemanyagaként) kap új szerepet, az oktatás és a képzés a tudáspiacra irányuló tudástermelésre vállalkozik. A tudás megteremtése ma már iparággá – önálló gazdasági tevékenységgé – szerveződik, a tudásalapú társadalom kialakítása fontos célként fogalmazódik meg a különböző társadalmakban.

A tudás gyűjtőfogalom, amely magában foglalja többek között az információkat, a megértést, az absztrakciókat, a készségeket, a képességeket, a cselekvéseket, a mozgásokat, a magatartásokat stb. is. Ferge (1992) szerint a társadalmat meghatározó és működtető struktúrák közül *meghatározó jelentőségűek a tudásra épülő viszonyok*. Pl. Mennyiben köz-, és mennyiben magántulajdon a tudás, kik, milyen módon birtokolják? Mit gondolnak a tudás monopóliumaival rendelkezők a tudás széles körű társadalmi terjesztéséről? Mennyire engedik meg a tudás széles körű terjesztését? Mennyire teremt esélyegyenlőséget, vagy teremt egyenlőtlenséget a tudás birtoklása? Milyen módokon lehet tudásokra szert tenni? Milyen a viszony a tudás és a tudás közvetítését szolgáló intézmények (iskolák) között? A tudásra épülő viszonyok, a tudás közvetítésének egyenlőségei illetve egyenlőtlenségei pedig közismerten befolyásolják, meghatározzák az elosztás szintjén lévő viszonyokat, így a jövedelmeket, a piac működését, a felhalmozást stb.

Miként a társadalmi praxis egészében, így a szociális munkában, a szociális képzésben is jól használható a Ferge-féle tudás-definíció:

„A tudás a tapasztalatok racionalizálása és általánosítása, azaz egyfelől a kulturális jelek, jelképek, általában az objektívációk ismerete és megértése, másfelől a különböző objektívációkat létrehozó újratermelő, vagy továbbfejlesztő elvek, eljárások ismerete” (Ferge 1976, 16. old.).

Az értelmezés szerint a tudás a társadalom fejlődésével halmozódik, differenciálódik, sőt, ha az adott társadalom jelentős mértékben támaszkodik a tudományokra, akkor a fejlődés ugrásszerű lesz. Az átfogó tudást megjelenítő rendszerezésében a fejlődés és a differenciálódás következtében ösztársadalmi szinten, ill. egyes társadalmi rétegek szempontjából releváns – érvényes, fontos, lényeges, döntő –, továbbá irreleváns – érvénytelen, használhatatlan, elavult, káros – tudást különböztet meg.

A *releváns* tudást illetően a Ferge-féle (bár nem hierarchikus viszonyt kifejező) további tagolódás szerint *szaktudás*, *„hétköznapi” tudás* és *„ünnepnap” tudás* különböztethető meg. A szaktudás e megközelítésben az egy adott szakma gyakorlásához szükséges tudást fejezi ki, az ünnepnap pedig a művészeti és a tudományos alkotások megértésének, befogadásának, élvezésének, teremtésének képességét jelenti. A felosztás értelmében a hétköznapi tudás részének tekinthető az emberi viselkedés, a különböző normák, az emberek közötti érintkezés, a társas kapcsolatok tudása, de a társadalmi viszonyok kezelésével, a társadalom különböző intézményeinek működésével, a jogokkal és a jogérvényesítéssel kapcsolatos stb. tudások is, amelyek egyre nagyobb jelentőséget kapnak a modern társadalmak életében, fejlődésében.

Az egyén és a társadalom viszonyrendszerének kifejeződéséről van itt szó, arról, hogy az egyén ismerje és értse meg saját helyzetét a társadalom szűkebb, tágabb viszonyai között, hogy mások (pl. a szociális munkás) milyen értelmezést adnak neki ehhez, és hogy eligazodjon a bonyolult rendszerek között.

„A világról szóló tudás az emberek mindennapi interakcióiban jön létre... É tárgyalásos megértés különböző formákat ölthet és ezek révén így különböző cselekedetekhez vezethet” – írja Parton és O’Byrne (2006, 61. old., és még 2000) a tudás konstruktivista értelmezéséről.

Az ember és a társadalom érintkezésének, viszonyrendszerének tudása igen lényeges minden emberrel és társadalommal foglalkozó szakmában, így a szociális munkában is. A szociális munkás tudása egyfelől kétségtelenül szaktudásként definiálható, ugyanakkor a fentiek alapján elmondható, hogy voltaképpen a hétköznapi tudás – előbb vázolt – fontos elemei is a szociális munka-tudásként jelennek meg. A szociális rászorultságtól függő, pénzbeli és természetben nyújtott, szociális ellátásokra vonatkozó ismeretek egyfelől a szociálpolitikusok, a szociális munkások, a politikusok, a jogászok stb. tudását képezik, másfelől a szakmai keretek közül kilépve szélesebb körűek; részben az állampolgár hétköznapi tudását is jelentik. Itt tehát egy igen fontos konstrukcióról: a szakmai és a hétköznapi tudás sajátos ötvözetéről van szó. Fontos megjegyezni, hogy egy állampolgár a saját élettapasztalatából kialakult személyes, hétköznapi tudása birtokában is képes önkéntes alapon folytatott segítő tevékenységre, és lényegében ezt a laikus tudást konvertálja magasabb – professzionális – szintre a szociális szakember-képzés.

A fentiek alapján egy pillantást kell vetni arra, hogy miképpen jelent meg a „szociális munka-tudás” a felsőfokú képzés korábbi hazai dokumentumaiban. Már az első tantervi irányelvek is megkülönböztették a

tudásra (ismeretekre), a készségekre, az értékekre és a személyiség jellemzőire vonatkozó követelményeket (Az általános szociális munkás-képzés tantervi irányelvei, 1990). A képzést szabályozó későbbi 6/1996. (I. 18.) korm. rendelet már nem részletezte a szociális munka-tudást és annak elemeit, csak a gyakorlatok követelményeinél említi, még hozzá eléggé elnagyoltan, hogy a gyakorlatoknak alkalmasnak kell lenniük a képzési célban megjelölt ismeretek, készségek és képességek mindegyikének kifejlesztésére. Az utóbbi keretszabályozás voltaképpen nem érintett mélyebb tartalmi kérdéseket.

Miután a szociális képzésben tanuló diákok jelentős része első generációs értelmiségi, így itt a tudás közvetítésének többszörös mobilizációs funkciója van. A diákoknak el kell sajátítaniuk a) az értelmiségi lét és működés tudását, b) a hétköznapi és a szakmai tudás fenti sajátos ötvözetét, c) azt, hogy miképpen lehet másokat képessé tenni arra, hogy kikerüljenek beszorított társadalmi kereteik közül (pl. a szegénység, a munkanélküliség, a hajléktalanság, a szenvedélybetegség, a képzetlenség stb. körülményeiből). Ugyanakkor ezek a diákok annyiban mondhatók úgymond „előnyös helyzetűeknek”, hogy ők saját maguk is átértékelték vagy átéltek a társadalmi beszorítottságot. Ennek a tapasztalatnak pedig különös jelentősége lehet az értelmiségivé és szakemberré válás folyamatában.

A „szociális munka-tudás” multi-dimenzionális megközelítése

A „MIT és MIÉRT tanítsunk” kérdéseit illetően feltétlenül szükséges a teoretikusokhoz fordulni. Közismertek Flexner 1915-ben megfogalmazott gondolatai, miszerint a szociális munkának nincsen pontosan meghatározott, tudományos alapossággal leírt problémarendszere, tanítható tananyaga – azaz nincs meghatározva maga a szaktudás (Hegyesi és Kozma 2002). Bartlettnek még jóval később, 1970-ben is érvelni kellett a szociális munka-szaktudás meghatározásának szükségessége mellett:

„A jelenlegi gyakorlat és képzés során a gyakorló szakemberek fejében nincs átfogó elmélet, mely szakmájukat és annak gyakorlatát leírná.” (Bartlett 1970, p. 212.)

Később Jones (1975, idézi Hegyesi, 1999) az általános és egységes elméleti keret kialakítását tartotta fontosnak, amelyben a szociális munka tevékenységeinek integrált, értelmes rendszerben való leírására és meghatározására kell törekedni. Azóta is többször megfogalmazódott a szociális munka-szaktudás szisztematikus áttekintésének, a különböző tudásfajták meghatározásának igénye (Karvinen-Niinikoski 2005).

A szociális munka során elérendő célrendszer, továbbá a segítő tevékenység tartalma közismerten nem mindig egyértelmű és evidens, a szakemberi szerepek nem mindig pontosak, mivel a problémákhoz és a problémákkal megküzdeni nem képes egyénekhez nem lehet mechanikusan, gépként nyúlni. A bonyolult helyzetekkel való foglalkozás gyakran a célok, tevékenységek, folyamatok, módszerek újra gondolását je-

lenti, ez „kifelé” a bizonytalanság látszatát keltheti, holott éppen az új-rakonstruálás bizonyítja a szakszerűséget. Gond viszont, hogy a nehezen elérhető célok és a „vég nélküli”, roppant bonyolultságú szociális problémák sokszor magukban rejtik a nem megfelelő és nem elégséges szak-tudás elfogadását is a mindennapi gyakorlatban.

„A szociális munkában a dominánsan előzetesen meghatározott szabályok és eljárások kiszorítják a felhasználandó tudást és az alapvető célokat” (Clark 1996, p. 49.),

– miként ez nap mint nap tapasztalható a magyarországi gyakorlatban is (ld. középfokú végzettséggel vezetői, szakképzettséggel nem rendelkezőknek szociális munkakör betöltése). A megállapítás komoly figyelmeztetést jelent, de szempontokat is ad a szociális munkások és a képzéssel foglalkozók problémáinak és dilemmáinak feloldásához. Igen fontos kérdés tehát az adott szaktudás, képzettség, képesítés és az egyes álláshelyeken való alkalmazás összhangjának megteremtése, napirenden tartása jogszabályi szinten és adott szociális tevékenységekben, intézményekben.

A világhoz és a szociális problémákhoz való viszony

Az idők folyamán *különböző megközelítésekkel* operálva számos szakember és kutató fogalmazta meg gondolatait a „szociális munka-tudás”-ról. Alapvetően fontos szempontnak tekinthető a szociális munka szaktudásának a *világhoz, a valósághoz és a tudományokhoz való viszonya*. A legáltalánosabb kategorizálás: a világról alkotott alapfeltételezések (amelyek a különböző diszciplínákon belüli elméletekre épülnek) és a világban folyó tevékenységek ismeretének megkülönböztetése. Casson (1982) például normatív és technikai struktúrákba foglalhatónak képzelte a szociális munka szaktudását (ld. még: Parton és O’Byrne 2006).

Lüssi (2004) a *szociális problémamegoldást* tartja a szociális munka alapvető specifikumának, s mivel szerinte ezt nem tudja művelni egyetlen más szakember sem, így a szociális problémamegoldás tudásával bíró szakembereknek tekintendő a szociális munkások. Ebből, továbbá a rendszerszemléletű szociális munka megközelítéséből kiindulva – más szerzőkhöz hasonlóan – átfogó fogalomhasználattal és széles körű értelmezéssel – a szakmai gondolkodáshoz és cselekvéshez szükséges szaktudás fogalmával – operál. Ezzel szemben Cooperrider (idézi Kelemen 2006) a problémamegoldó megközelítést inkább a klienst hibáztatónak, védekezésre kényszerítőnek, vádlónak, a hiányosságokra fókuszálóknak tekinti, ezért az erőforrásokra támaszkodást, a megbecsülést, a méltatást tartja igen lényegesnek.

A szociális munka és képzés hazai gyakorlatában számtalanszor felszínre kerül a problémamegoldás versus problémakezelés fogalomhasználat dilemmája. A „problémamegoldás” fogalom használata mellett szól a viszonylagos befejezettségre, a pozitívumokra törekvés, az optimista és proaktív szemlélet, az, hogy a szolgáltatást felhasználók „visszaillesz-

kedési karrierútján” (a „kiilleszkedési karrierút” kifejezést ld. pl. Kozma 2001) az útitárssá szegődött szakember egy korábbi jobb egyensúlyi helyzet kialakításában érdekelt. A folyamatosságot jobban kifejező probléma-kezelés fogalomhasználat viszont a reaktív („elkezelgetjük valahogy”), a megengedőbb, a pesszimiztikusabb viszonyulást fejezi ki (vö. a „gondozás” fogalomhasználat sem a partneri viszony kialakítását és megtartását preferálja!).

Szemponatok a szociális munka-tudás strukturálásához

Sok szakembert és kutatót foglalkoztat a „szociális munka-tudás” struktúrájának meghatározása, hiszen ezzel lehet biztosabb módon leírni annak különböző elemeit, közelebb kerülni a szociális munka-diszciplína kialakításához és fejlesztéséhez. A kérdés áttekintéséhez jó keretet ad Biglan (1973, pp. 204–231.) és Kolb (1984) tudomány-besorolása – ők egyfelől a tudás természetéből (1), másfelől a tanulás módjából (2) indultak ki (1. ábra).

E mesterséges konstrukció értelmezése szerint az „ember és szociális tudományok” természetüket tekintve a „szegény” és a „puha”, a tanulás tekintetében pedig a „reflektív” (meditatív, visszatükröző stb.) és a „konkrét” dimenzió között helyezkednek el. Mint ahogyan már szó volt erről, sok nehézséget jelent a tudományokban a különböző tudás-elemek (tartalmak) evidencia alapú meghatározása, ugyanakkor e rendszerben jelentős hangsúlyt kap a konkrét tapasztalatokon alapuló tudás-szerzés kérdése. Sok kutató él azzal a megközelítéssel, miszerint a szociális munka művelőinek egyrészt *eszméi hátterekre építve gyakorlat orientációjú diszciplínát*, másrészt *rugalmas, tudományos háttérrel bíró, de gyakorlatban alkalmazható „szociális munka-tudás”-t kell felépíteni* (Fisher 1997). E kettős követelménynek való megfelelés „hogyan”-jai okkal állandó diskurzus tárgyai a hazai képző stábokban is.

A különböző osztályozások a tudást általában főként elméleti, akadémikus, a készségeket pedig tapasztalati úton, a gyakorlatból származó képződménynek tekintik. Előbbit elsősorban az elméleti vagy *tartalomtudással*, utóbbit pedig a gyakorlati vagy *eszköztudással*, intuíciókkal bíró szakemberek képviselik; utóbbiak, akik többnyire az elmélettől, előbbieket pedig többnyire a gyakorlattól dolgoznak távol. A szakemberek jelentős része az elméleti tudást holt tudásnak, az elméleti szakemberek egy része pedig a gyakorlati tudást becsüli le azzal, hogy az csak elemzés az elemzendők tárgykörének megfelelő tudása nélkül (Knausz 2003a).

Elméleti és/vagy gyakorlati tudás?

Lüssi (2004) is alapvetően fontosnak tart egy határozott *elméleti–gyakorlati megkülönböztetést*. Elméleti elemeknek a tudományos adatokat, fogalmakat, elméleteket, koncepciókat, és egyes nem tudományos vonatkozásokat – (pl. vallás, művészetek), gyakorlatiaknak pedig a valóság tényezőit és adatait (jelentések, sajtóközlemények) tartja. Beszél továbbá egy meg-

engedőbb, intelligens, laikus, általános jellegű áttekintő, és a saját munkaterületen alapos, mély, súlyozott tudásról, például a szociális ügyek vitelében és az adott problémakezelésben, megoldásban. A modell arra ad útbaigazítást, hogy egy adott problémahelyzetben adott szociális munkásnak miképpen lehet és szükséges a tudás széles spektrumából, az alkalmazandó tudás szempontjából leszűkíteni, szelektálni, kiválasztani adott, konkrét tudáselemeket, ismereteket (vö: Morales–Shaefor 1989). A hazai gyakorlatban a képzésből kikerült frissen diplomázottaknak közismerten központi problémája, hogy elsősorban technikai műveletek (hogyan fogalmazzon meg egy kérvényt? Hogyan kell kitölteni a „macis-lapokat”? stb.) tudását várják el tőlük, azt már kevésbé, hogy az általános szakmai tudásukat, szemléletüket, gondolkodásukat, rendszerő-, elemző-, problémaátlátó képességüket miképpen tudják alkalmazni, és *kreatívan konstruálni* a konkrét esetek interakciói során.

A tanulás konstruktivista felfogása pedig éppen arra hívja fel a figyelmet, hogy a gyakorlathoz szükségesnek tekintett elméletek nem mindig egyeznek a tudományosan elfogadott elméletekkel, de a „legegyszerűbb” megfigyeléseken alapuló tudások is megfelelő szempontokat adhatnak. A szociális képzésben dolgozó tanárok is számos esetben találkoznak a jelenséggel, miszerint a gyakornokok – sőt, nem ritkán a gyakorlatban dolgozó szakemberek – tapasztalataikból naiv elméleteket és modelleket alkotnak, amelyek nincsenek összhangban a tudomány vagy a szakma álláspontjával. Létezik a képző iskola világa, és attól szinte függetlenül létezik az iskolán kívüli (szakmai) világ, és ezek nincsenek koherens rendszerben egymással (Budai 2004b, Csapó 2003). Mindenképp oldani kell a merev elméleti-gyakorlati tudás szembenállását, amelyen például a reflexió – a kritikus gondolkodás – tud hatékonyan segíteni (Schön 1983).

A tudás strukturálásához további szempontot ad Habermas (1978), mert ő az emberi tudás átfogó kategóriájának értelmezése során technikai (tapasztalati), gyakorlati (magyarázó) és ún. „emancipált” (kritikai) tudásokra felosztást használja. A tapasztalati, a magyarázó és a kritikai elemek igen fontos kiindulópontok lehetnek a „szociális munka-tudás” meghatározásakor. Kérdés elsősorban persze az, hogy mik kapjanak prioritásokat a „szociális munka-tudás” egészét tekintve és a képzés folyamatában. Pl: a szociális esetmunka modelljei, módszertani elvei, versus az interjúzás konkrét technikái, a segítő folyamat értékelésének irányulása és szintjei, versus a genogram elkészítésének konkrét technikái. E dichotóm szembenállásnak az oldása szintén mindennapi kihívást jelent a képző szakemberek és stábok számára.

Az elméleti és gyakorlati tudás további mélyebb értelmezéséhez, ill. a „szociális munka-tudás” további strukturálásához ad segítséget Rolfe (1998) megközelítése (1. táblázat).

1. táblázat A „szociális munka-tudás” egyfajta strukturálása

	Elméleti „mi” tudás	Gyakorlati „hogyan” tudás
Tudományos ismeretek	A dolgokról való tudás, amelyet könyvekből, folyóiratokból, médiákból és az előadásokon, szemináriumokon lehet megszerezni	A dolgok, amelyeket könyvek információi, instrukciók, folyamatok követése alapján tud megcsinálni
Tapasztalati tudás	A dolgokról való tudás, amelyeket saját tapasztalatból, vagy egyéni kidolgozó munka során lehet megszerezni	A dolgok, amelyeket a tanulási folyamatban részt vevő személy saját tapasztalati bázisára építve önállóan képes megcsinálni
Személyes tudás	A különleges helyzetekre, vagy személyekre (beleértve a tanulási folyamatban részt vevő személyét) vonatkozó tudás, amelyet a személyes tapasztalatok, vagy kidolgozó-konstruáló munkák során lehet elsajátítani	A dolgok, amelyeket sajátos helyzetekben és személyekkel (beleértve a tanulási folyamatban részt vevő személy) meg tud valósítani (csinálni)

Rolfe (1998) összeállítása nyomán

Az eredetileg ápoló-képzésben használt konstrukció nem csupán a „mi” (tartalom) és a „hogyan” (know-how) tudás különbségtételének lényegére teszi a hangsúlyt, de arra is, hogy a *dolgok* „megcsinálásával”, azaz a *szociális problémák megoldásával* szerezhető újabb és jelentős tudások, különös jelentőséget tulajdonítva a tapasztalatok által megszerzett tudásnak. Ismeretes viszont, hogy a hazai szociális képzésekben ma még kevésbé vált gyakorlattá a tapasztalati alapú tudás-szerzés. Jól látható a táblázatból, hogy a szaktudás megszerzését hosszú folyamatnak tekintik, olyannak, amelynek csak egy igen rövid időszakát jelenti maga az alapképzés, vagy az első diploma megszerzésére irányuló képzés. Például a képzés során mennyiben szerezhető meg a szociális munka lényegének tudása, tehát hogy a beszélgetéseken keresztül elfogadjuk, megértjük a kliens fájdalmait, nehézségeit, s értelmezésekkel segítjük abban, hogy megértse önmagát, lehetőségeit (Parton és O’Byrne 2000, 2006). Következésképp a „szociális munka-tudást” leíró, elemző szakemberek számára igen fontos kritérium vagy vezérfonal lehet, hogy milyen tudásokat kell és lehet közvetíteni az alapképzésekben, pl. a tudományos ismereteket a hagyományosabb képzési formák során, a tapasztalati tudások egy részét pedig a szakmai gyakorlatok és annak tapasztalatait elemző szemináriumok során. A táblázatból látható, hogy a személyes tudások megszerzésének időszaka és tere döntően maga a munkavégző tevékenység és a szakmai továbbképzés lesz, az alap és mesterszak (BA és MA) diplomája ehhez kevés.

Az e fajta tudás-strukturálás nem csupán a különböző tudáselemek egymástól való megkülönböztetését rejti magában, hanem azok összekötését is egymással. A könyvekből és a szemináriumokon megszerzett ismeretek és az ezekre alapuló gyakorlat együtt képez jelentős tudást, pl. egy, a képzés során megvalósított és egyúttal jószolgálati projekt kivi-

telezése releváns elméleti „mi” és gyakorlati „hogyan”-tudásokat hoz létre a diákokban. A családlátogatás fortélyait sem lehet elsajátítani csak könyvekből és információkból, az összes sikerrel és kudarccal együtt szükség van a saját, átélt tapasztalatra. A családgondozóval együtt végzett családlátogatáson a gyakornok lényegében „csak” hospitál, a felelősség nem az övé, így itt elsősorban „mi” tudásra tesz szert, ha pedig önállóan, „teljes” felelősséggel végzi a látogatást, akkor „hogyan” tudásra tesz szert, de a kettő együtt válik biztos tudássá.

A gondolatmenetet folytatva, Lüssi (2004) általában objektív és személyes (szubjektív) tudást különböztet meg. *Nem szigorúan tudományos, hanem egyfajta szellemi tartalomnak a tudásáról* beszél a szociális munkát illetően, mely szerinte egyfelől általában a szakemberek fejében, a szakirodalomban, az információs médiumokban, másfelől *az egyes szakember aktuális és potenciális tudásában* van ott.

Diszciplína kialakításának igénye

Clark (1996) – kimondva, hogy a szociális munka tartalmát és tudását *nem tudományos kutatások során határozták meg* – a szociális munka-diszciplína kialakításához három fontos pozíció figyelembe vételét tartja kívánatosnak, így:

- magát a tudást, annak szintjeit és típusait, a különböző értékekkel bíró elemeket, a szignifikáns tulajdonságokat, a tudásterületek sokféleségét, halmazát;
- a tájékozottságot – a szakmai és a személyes tudás közti különbséget, a döntéshozatali dilemmákat, a pseudo-tudásokat – azaz a fikciókat, melyek sokak szerint még mindig jobbak, mint a semmi;
- a tevékenység-tudást, vagyis az igazán hihetőnek és igaznak tekinthető diszpozíciók által meghatározott tevékenységeket, a nem perfekt tudáson alapuló tevékenységeket.

Látható, hogy Clark a diszciplína szakmai tartalmának kialakításakor elsősorban a tudás bázisára, mint *a diszciplína alaplényegének meghatározására* batorít, másrészt hogy a szaktudás és a diszciplína kialakításakor a tudáselemek és absztrakciók mellett *szükségesnek tartja a tevékenységek, műveletek, alkalmazások meghatározását* is.

Brake (2000) tanulmányában a szociális munka-elméleteket találóan az eltérő érdeklődési körök, az eltérő elméleti feltételezések és az eltérő problémamegoldási koncepciók miatt *„színes foltokból összevarrt szőnyeghez”* hasonlítja. Szerinte keveredés van a szociális munka szakmai és tudományos (akadémiai) tudása között. Állítása szerint a szociális munkának nincs általánosan elismert elmélete, de *van sok próbálkozás, újabb és újabb elméletek alkotására*. Az alapvetően gyakorlatközpontú szakmában mindenképpen előnyös ez a folyamat, hiszen így kevésbé alakulhat ki egyfajta tudományos zártság, de *rugalmassá válik a szociális munka-tudás, jellemző lesz a produktivitás és nyílt az elméletalkotás*. Mindezek azonban még nagyon hiányoznak a mai magyarországi gyakorlatból.

A fenti polémiákat figyelembe véve megérthető, hogy az utóbbi évek-

ben Európa-szerte fontos kérdéssé vált a szociális munkás-képzés tudományos státusának megalapozottsága, tehát annak tisztázása, hogy miképpen válhat a képzés a „szociális munka tudományának” előfutárává. Ez a követelmény a Bologna-folyamat következtében még inkább felerősödött, egyes teoretikusok a szociális munka-kutatást a képző programok minősítésének egyetlen útjaként határozták meg. A szociális munka kutatása minden bizonnyal a képző folyamatok fontos összetevőjévé válik (Goldmann 2000, Labonte-Roset 2001, 2005, Karvinen-Niinikoski 2005).

A reflektív-nyitott szakértelem felé...

Az utóbbi években egyre több kutató rámutat, hogy a szociális munka igen gyorsan változó világában *elsősorban integratív, reflektív, új, innovatív tudásokra van szükség* (Fook 2004). A szociális munka-tudás értelmezéséhez, áttekintéséhez és rendszerezéséhez további kiváló fogódzót ad Lymbery (2003, ld. 2. ábra).

Lymbery rendszerének vertikális dimenziójában a „reflektív-nyitott szakértelem” (a mi megközelítésünkben „szociális munka-tudás”), azaz a különböző tevékenység-kontextusok középpontjában a nyitott kérdés, a bizalom, a polémia, a kritika, a viták, az alternatívák kidolgozása, a kreativitás, a perspektívák megváltoztatása, a tapasztalatok rekonstruálása áll. Ezzel szemben a zárt szakértelem szigorú, stratégiákat, a „tudás mag”-gal kapcsolatos ethoszt, mentalitást és a hagyományokat stb. jelent, erősítve az utóbbi évtizedben egyre jobban teret nyerő menedzserizmus és az evidencia alapú (a gyakorlatot szigorú kontroll alatt tartó) szellemiséget. Az intézményesülés, az akademizáció és idővel a kutatások kétségtelenül erősítették a szociális munka-szakértelmet. Az evidencia alapú momentumok kétségtelenül a szakma megújulását szolgálják, ugyanakkor ezek sokszor szemben állnak a reflektívizmus és a kritikai gyakorlat követelményeivel. Horizontális szinten a már „létrehozott” és a „kifejlesztett tudások” állnak szemben egymással. Lymbery szerint egy olyan arénára van szükség, amelyben a hagyományos elemek a kontextuális és tapasztalati tudás elemekkel együtt kezelendők, vagyis a jelenre és a jövőre fókuszáló, kreatív, dinamikus szociális munka-szakértelem leírására (ld. 2. ábrán az összekapcsolódó és a kölcsönhatásokat kifejező nyilakat!). A rendszer kétségtelen előnye, hogy nemcsak a gyakorlat-orientációjú diszciplína és a tudományos háttérrel bíró, gyakorlatban alkalmazható szociális munka-tudás fejlesztését, hanem a hagyományokon alapuló, biztos tudást a kifejlesztendő tudásokkal ötvözi.

Karvinen-Niinikoski (2005) felhívja a figyelmet arra, hogy a szociális munka (és szakértelme) fejlesztése érdekében határozottabban el kell mozdulni a tradicionális szakértelemtől, és a jelenlegi gyakorlat tudományos evidenciáit kell preferálni. Megállapításai alapján a „szociális munka-tudás” és szakértelem a *jövőben provokatív, nyitott, dialógusos, reflektív, orientáló* (tárgyalási, kooperációs, hálózatépítési tudások stb.) poszt-modern lesz. A Lymbery-féle paradigmákból kiindulva idővel vélhetően túlélhető a hazai elméleti-gyakorlati tudás és az elméleti és gyakorlati képzés dualizmusa is, ill. határozott lépések következhetnek a szociális mun-

ka-tudás készlet, a „MIT és MIÉRT tanítsunk” kérdés teljes átgondolásában, fejlesztésében.

Kompetencia alapú megközelítés

A szakemberek tevékenységének és a szakmai tevékenységekre irányuló képzések fejlesztése összefüggésében sokszor felvetődik, hogy miért vált *kulcsfogalom*má a kompetencia az utóbbi 10-15 évben, és miért vált varázsigévé a kompetencia alapú (competence-based) képzés. A tanulmány korábbi fejtegetéseit figyelembe véve minden bizonnyal közelebb kerülünk a válaszokhoz. A kompetencia, vagyis az adott ügyekben való *illetékesség*, a pozitív hozzáállás, az adott tevékenységre való *jogosultság* valójában a kifejlesztett szaktudáshoz igen közel álló fogalom, egyes értelmezések szerint a nyitott *szakértelemmel* azonosnak tekinthető. Szakértője valaminek valaki csak akkor lehet, ha rendelkezik eszköz-, ill. tevékenység tudással (Clark 1996), ha önmaga képes cselekedni a könyvek, információk, instrukciók, ill. személyes tapasztalatok alapján, ha képes megoldani a problémákat (Lüssi 2004, Rolfe 1998), ha új helyzetekben képes kreatívan hasznosat, biztosat és hatékonyat konstruálni. Kompetensnek lenni mindenképp jelent valamilyen *személyességet*, ill. *aktív, alkotó létet és működést* (Lymbery 2003)(az újabban úgyszintén gyakran használt kulcs-kvalifikáció fogalom értelmezését tekintve a kulcs-kompetenciákkal egyenrangúnak tekinthető).

A kompetenciák – a tudáshoz hasonlóan – igen széles körben értelmezhetőek; vonatkozhatnak az elméleti tudás gyakorlatban való alkalmazására, a különböző gyakorlati stratégiákra, eljárásokra, módszerekre, technikákra, vonatkozhat a szakember értékrendjére, továbbá a szakember szakmai személyiségére is; így beszélhetünk személyes, szakmai, társas stb. kompetenciákról (vö. a tudás strukturálása). Mindenesetre a tudások, a képességek, a készségek, a hozzáállás szerves egységét és integrációját fejezik ki (Agten 2006).

A kompetencia alapú tevékenység egyfelől megkerülhetetlen az alapvetően gyakorlatközpontú szakmában, másfelől a kompetencia fogalomhasználat és megközelítés a hatékonyabb képzések kialakítását, fejlődését célozhatják meg. A Bologna-folyamat kifejezetten preferálja a különböző képzések kompetencia alapú újra definiálását, ezzel szemben a Global Standardsekkal foglalkozó szakemberek felhívják a figyelmet e megközelítés veszélyeire is; vagyis arra, hogy ne tagoljuk túlságosan szét, ne „trivializáljuk” a szociális munkát (vö. A szociális munkás-képzés globális alapelvei 2006, Dominelli 1997, Lorenz 2001, The Bologna Declaration 1999).

A szakemberek gondolkodásában és a szakirodalomban különböző értelmezések vannak a tudás, a kompetencia és a szakértelem fogalmak viszonyrendszerét illetően is. A korábbi „tudás- és attitűd bázisú” szemlélet mellett az 1980-as évektől kezdve és különösen az 1990-es évektől az ún. „kompetencia-bázisú” szemlélet kapott egyre nagyobb hangsúlyt a szociális munkás-képzésben. Vannak kutatók, akik szerint nincs különbség igazán a tudás és a kompetencia között, mert mindkettő egyaránt

rendelkezik viselkedési referenciával, azaz valamilyen cselekvésben realizálódik. Többen megegyeznek abban, hogy a kompetencia leginkább valamilyen gyakorlati készség fejlettségi szintjének bizonyításában fejezhető ki (Henkel 1995).

A brit szociális munka gyakorlatában a kompetenciák meglétét országos foglalkoztatási sztenderdek írják elő (ez ma még hiányzik a hazai szociális szolgáltatásokból). 1996-tól az alábbi hat *kulcs-kompetencia* (core competencies) meglétét követelik meg az alkalmazandó szakembertől:

- „kommunikáció és elkötelezettség a szervezetekkel és az emberekkel; elősegíteni a rizikó-, vagy szükséghelyzetben lévő gyerekekkel, felnőttekkel, családokkal és csoportokkal folyó kommunikációt, fejleszteni az ő társadalmi folyamatokban való részvételüket;
- *elősegítés és képessé tétel*; az embereket segíteni, hogy használják saját erősségeiket és szakértelmüket, hogy felelősek legyenek jogaik érvényesítése, szükségleteik kielégítése és életük megváltoztatása érdekében;
- *felmérés és tervezés*; felmérni és áttekinteni az emberek életkörülményeit, a szükségleteikre és rizikóikra adandó válaszokkal összefüggésben;
- *beavatkozás és szolgáltatás-fejlesztés*; a változások elérése érdekében megfelelő szinteken támogatni és ellenőrizni a szolgáltatásokat és ellátásokat;
- *szervezetben folyó munka*; hozzájárulni a szervezetben folyó tevékenységhez;
- *szakmai kompetenciák fejlesztése*; megszervezni és ellenőrizni a saját szakmai kompetenciák fejlesztését” (CCETSW 1996).

A szociális munka hazai szakmai köreiben, sőt, a képzésben részt vevők csoportjaiban kompetenciáról eddig elsősorban a kompetencia-határok összefüggésében lehetett hallani, pl. a személyes határok fenntartásáról, ezek megfogalmazásáról, kimondásáról. Az egy szociális munkásnak jutó esetek túlzottan magas száma, a nem megfelelő képzettség és tapasztalat, a szakmai felelősség sajátos értelmezése, a félelmek, a kiégettség stb. következtében különösen sokszor került a szakmai viták középpontjába annak kérdése, hogy egy adott esetben meddig mehet el, meddig avatkozhat be a szociális munkás. Számos példa bizonyítja, hogy a szociális munkások gyakran igen hamar eljutnak a kritikus pontig, s mondják, hogy „ebben én már nem vagyok illetékes, tovább kell adnom a klienst, esetet...” stb., s így anélkül vonnak be másokat, hogy komolyabban mérlegelnék: még miben és mennyiben lennének ők az illetékesek. A fenti okok miatt itt minden bizonnyal egy hárító mechanizmusról (is) szó van. És számos példát hozhatnánk ennek ellenkezőjére is, amikor olyan tevékenységet is elvégez a szociális munkás, amelyhez egyáltalán nincs jogosultsága, pl. különböző terápiákat folytat, megfelelő képzettség nélkül. Mindkét helyzet romboló hatásáról tanulmányok sorát lehetne megtölteni, az egész problematika kutatásra érett.

A szakma fejlődése, továbbá az inter-professzionális tevékenységek és képzések terjedése okán különös jelentősége lesz a jövőben a *szakmák közötti kompetenciák tisztázásának*, hiszen ehhez az együttműködéshez alapvetően szükség van a saját szakmánk (szakemberi), s emellett a közös

SZOCIÁLIS MUNKA

munkában részt vevő más szakmák (szakemberek) kompetenciáinak tisztázására, elfogadására és tiszteletére (Somorjai 2001).

Magyarországon az „új szociális munka” alapképzési BA szak képzési és kimeneti követelményrendszere a kompetencia-megközelítést fejezi ki jobban, pl.

- „ismerik: tevékenységükhöz szükséges, szociális munkára vonatkozó, továbbá a társadalomismereti, társadalom- és szociálpolitikai, pszichológiai, jogi, igazgatási, egészségügyi, pedagógiai ismeretrendszerek alapjait...

- „...képesek a társadalmi folyamatok működési szabályszerűségeinek, a társadalmilag kedvezőtlen helyzeteket létrehozó okoknak, következményeknek a felismerésére, kritikus és rendszerszerű elemzésére...” stb.⁶

Az elmélet és a gyakorlat integrációjának szándéka kezdettől fogva fontos törekvése a hazai szociális munkás képzésnek, ám máig nem sikerült igazán eredményes megoldásokat találni illetve alkalmazni. Nem mentséggként, de az 1960-as és 1970-es évektől kezdve hasonló volt a helyzet a nemzetközi gyakorlatban is.

„...miképpen tudjuk a szociális munkást képessé tenni az elméletek kiválasztására, alkalmazására és integrálására, ami céltudatosabbá, tervszerűbbé tenné...a gyakorlatot” (Stevenson 1998, idézi Parton és O’Byrne 2006, 48. old., és ld. még: 2000).

Következésképp feltétlenül revízió alá kell venni a hazai szociális munkás-képzések jelenlegi, hagyományos tantárgyrendszerét, a tananyagot hangsúlyosabban a releváns szakmai problémák köré (problem based learning – PBL) kell szervezni, s a szociális munka-modellek alkalmazhatósága alapján rendezni, hogy a gyakornokok gyorsabban és eredményesebben tudják az elméletet integrálni a gyakorlattal, és viszont. És még egy szempont, amelyre a képzési és kimeneti követelmények is utalnak: igen fontos a „szociális munka-tudás” hatékony elsajátításának és alkalmazásának megtanulása a képzés folyamatában, amelyhez persze bővebb időkeretek és újfajta képzési kultúra szükségesek (Csapó 2003, Szabó 1999).

A képzés során alakítandó kompetenciákat érdemes áttekinteni és rendszerbe foglalni egy technikailag igen egyszerű mátrix módszerrel, amely megmutatja, hogy mely kompetenciákat lehet adott tantárgyak vagy gyakorlatok keretei között alakítani, vagy fordítva (2. táblázat).

⁶ <http://www.okm.gov.hu> 2006

2. táblázat A kompetenciák és az egyes stúdiumok-gyakorlatok megfeleltetése

Stúdiumok gyakorlatok	Kompetenciák									
	a	b	c	d	e	f	g	h	i...	
1		x		xxx		xx	x	x		
2	x	xx			x	x				
3			X		xx			xxx	x	
4...				xx		x	x			

Az x-ek száma adott kompetencia alakításának erősségét jelzi.

A munka elvégzése meglehetősen mechanikusnak tűnik, viszont igen gyorsan áttekinthető, hogy egy adott iskola jelenleg érvényes tantervi rendszere és a különböző tantárgyak, gyakorlatok miképp szolgálják a kompetenciák alakulását, hogy mely kompetenciák alakítása biztosított, melyeké erős, melyeké gyenge, hol vannak hiányosságok. Mindez alapja lehet az egész képzőrendszer és folyamat revíziójának.

A fentiekből látható, hogy a „szociális munka-tudás” és a kompetenciák (készségek, képességek hangsúlyossá tétele) egymás mellett a szociális munka átfogó kategóriái, és nem lehet egyiket a másik alá rendelni (vö. Kozma 2002).

Mindazonáltal a globális sztetenderdek képzésfejlesztési vetületeit áttekintve felvetődnek a globalizáció versus lokalizáció, a multi-kulturalizmus versus universalizmus, az universalizmus versus lokalizáció stb. dilemmái; vagy pl. nemzetközi szervezetek tevékenységének ismerete, a szociális Európa problematikája; romákkal, menekültekkel folyó szociális munka versus adott település szociális problémái és az arra adott szociálpolitikai és szociális munka válaszok stb. Kérdés: *mennyire tud megfelelni a fenti feladatoknak és elvárásoknak a szociális munkás-képzésekben jelenleg alkalmazott, merev diszciplináris logika, ill. az annak szellemében kialakított tantárgystruktúra?* Léteznek-e olyan tantárgyak (kurzusok), amelyekben a diákok világosan átláthatnák a biológiai, a pszichológiai, a szociokulturális, a gazdasági, a politikai stb. faktorok közötti interakciók lényegét, értelmét? Miképpen lehetne a képző folyamatokat alapvetően a szociális problémák szerint strukturálni? Milyen integrációs pontok kristályosíthatók ki a képzési folyamatban? Mit kellene tanítani más – határos – szakmákról (szakmákból és tudományokból), hogy inter-professzionális együttműködésre is kompetensek legyenek a frissen végzett szakemberek? Ezek mind kutatásokra és elemzésekre váró kérdések (Budai 2004a, 2004b).

Az áltudások és álkompetenciák veszélyei

A tudás és a kompetenciák kialakítási folyamatát tekintve lényeges Knausz (2003b) vélekedése arról, hogy az iskolában – így a felsőoktatásban is – megtanult ismeretek és készségek egy része *áltudásnak* minősít-

hető, amit a diákok vagy eltitkolnak, vagy szóvá teszik, leginkább persze nem a képzés folyamatában, hanem jóval a végzés után. Kategória rendszere szerint „*tétlen tudás*”-nak tekinthető, ha például tudják, hogy Mary Richmond írta a *Social Diagnosis* című könyvet, de nem sokat tudnak kezdeni ezzel, ha nem tudnak a szerző tevékenységéről, a korról, amelyben élt, hogy miképpen hatottak rá a különböző társ-diszciplínák tanításai, ill. hogy miképpen formálta az ő munkássága a szociális munka professzionalizálódását. Ma még igen ritka végzős jelölt az, aki a záróvizsgán így szól a bizottsághoz: „Önök bizonyára olvasták a *Social Diagnostics... eredetiben...*”.

A képzési folyamatban a diákok alkalmazzák ugyan a kapcsolati háló elkészítését, de kevés ismeretük van arról, hogy mi ennek a lényege, mire lehet és célszerű alkalmazni, milyen okokat, összefüggéseket és következtetéseket lehet a háló alapján levonni. Így csak mechanikusan cselekszenek, „mások is készítették...”, ill. „feldobja az esettanulmányt... a színes ábra” – alapon. Ez tekinthető az áltudás másik fajtájának a „*rituális*” tudásnak. Knausz (2003b) beszél továbbá „*kettős*” tudásról, arról, hogy a diákok az iskolában megszerzett tudásukat csak az iskolai szituációkban, vizsgákon, dolgozatokban használják, alkalmazzák, a gyakorlatokon és a munka világában már nem, és továbbra is csak a korábbi laikus, naiv elképzeléseiknek megfelelően dolgoznak. A szociális csoportmunka elméletéből már levizsgázott gyakornokok számtalan esetben nem tudnak mit kezdeni a csoportmunka értékszemplélevel, az adott konkrét csoport vezetésével, dinamikájával. Mintha ezt megelőzően nem történt volna semmi, mintha nem érintette volna meg őket a korábban már valamilyen szinten a tudás. A különböző csoportos és tréning élményeiket is csak intuitív módon, vagy esetlegesen forgatják be tevékenységükbe.

Gyakran tetten érhető az áltudás negyedik fajtája, az „*idegen*” tudás is. Az intenzív gyakorlatokat követő, elemző szemináriumokon például megjegyeznek izgalmas, érdekes eseteket, de valójában csak maga a pucér történet, a kuriózum („igazán van ilyen?”) rögzül, és nem marad meg a lényeg: a beágyazottság, a körülmények, a szolgáltatást felhasználók szükségleteinek sokasága, a kezelendő problémarendszer, a történet szereplőinek egy vagy több motívuma, érzelmi állapota, a tanult tehetetlenségek okai, a személyek egymás közti bonyolult viszonyrendszere stb. Következésképp az esetek nem szolgálnak tanulásként, üressé és hatástalanná válnak.

Az áltudás és álkompetenciák problematikáját nyilván nem csupán a képzési folyamatban lehet tetten érni, hanem a mindennapi szolgáltatási gyakorlatban is. Igen gyakran alkalmazott munkaforma pl. a gyerekek védelembe vétele során az esetkonferencia, amely az érintett személyek jelenléte nélkül, konzílium-szerűen zajlik, az esettel dolgozó szakemberek részvételével. Mostanság viszont egyre több olyan esetkonferencia létezik, amelyre az ott részt vevő szakemberek (szociális munkás, gyámügyi szakember, pszichológus, pedagógus, orvos stb.) behívják a klienst, és megértően, „barátságosan körbe véve” jobb esetben „jó tanácsokat” adnak neki, rosszabb, de gyakoribb esetben kemény követelményekkel szembesítik ill. szankcionálják. Közben pedig ugyanezek a segítő szakemberek saját magukat maximálisan empatikus, toleráns személyek-

nek tartják, a felhasználók feltétlen elfogadását hirdetik. A szolgáltatás felhasználója pedig pillanatokon belül nem lehet felhasználó, szorongóvá és büntudatosává válik. Milyen áltudásokról és álkompetenciákról van itt szó? Fontos és érdekes vizsgálat lenne az, amely feltérképezné a rituális és az idegen, s bizonyára kiválóan használható lenne a szakmai továbbképzéssel foglalkozó, valamint a tudást és a kompetenciákat újra strukturáló szakemberek számára is.

Összefoglalás

Fentiek alapján a szerző határozott véleménye, hogy a magyarországi szociális képzések egyik alapkérdése annak eldöntése, hogy a hazai és nemzetközi szakmai- és képzésfejlesztési tendenciáknak megfelelően *milyen tudás közvetítésére, milyen kompetenciák alakítására van leginkább szükség*. Látható, hogy a „szociális munka-tudás” nehezen definiálható és strukturálható, sok szubjektív elemet tartalmaz, s a különböző tartalmak integrálása egyrészt dilemmákat, másrészt inter-diszciplináris szellemi tevékenységet igényel.

A „szociális munka-tudás” multi-dimenzionális megközelítése és értelmezése minden bizonnyal támpontokat ad a különböző szinten működő képző stáboknak. A szociális képzések különböző szintjein és formáiban vélhetően hasznosan alkalmazható a Ferge-féle képlet: a tudás kategória-rendszerben megjelenő, releváns hétköznapi és szakmai tudás-ötvetet. Rolfe többdimenziójú struktúrája a cselekvőképes tudás felé, a Lymbery-modell a kifejlesztett tudás és a reflektív-nyitott szakértelem, a kompetencia-fogalom felé vihet el, és a tudás személyességét, ill. a szakember aktív, alkotó létet és működést feltételezi, kitágíthatja a „szociális munka-tudást”, nem hagyja, hogy beszűküljön, vagy holtta, irrelevanttá váljék.

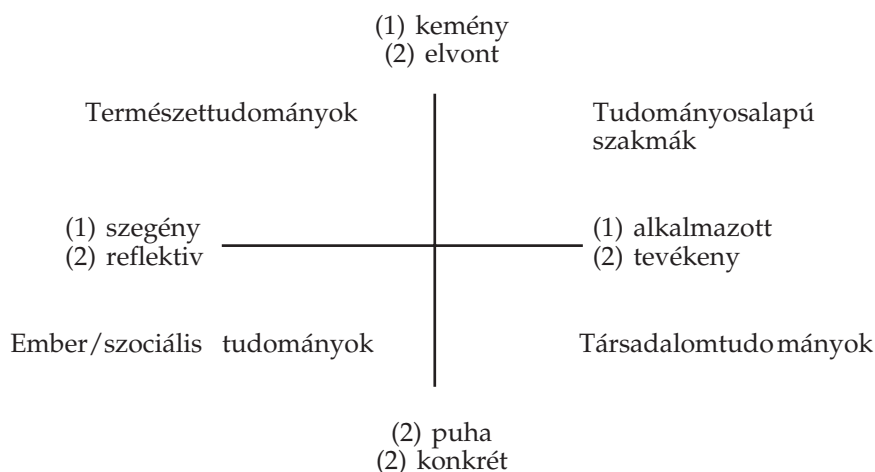
A szerző tapasztalatai alapján a „szociális munka-tudás” és a kompetenciák meghatározása, leírása nem nélkülözheti a különböző: így az oppressziót elutasító és az „empowerment”-et igenlő, az evidencia alapú minőségbiztosítást kiemelő és/vagy reflektív módon professzionista szemléletek figyelembe vételét, s ezek összehangolását. Célszerű lenne a konstruktivista megközelítéssel is élni, amely szerint olyan szociális képzések fejlesztésére van szükség, amelyek révén a gyakorlók a saját tapasztalataik tükrében fogják megkonstruálni a szociális problémák és a munka világának szemléletét, s fogják beépíteni a tudásukba az erről a világról szóló újabb és újabb információkat, a már kiépült ismeret-rendszerükön keresztül.

A Global Standardsek vélhetően jó vezérfonalat adhatnak ahhoz, hogy az egyes szociális munkás-képző iskolák stábjai és oktatói újra és újra bizonyítsák a „szociális munka-tudás” közvetítésében, a kompetenciák alakításában betöltött leíró, rendszerező, folyamatosan konstruáló (de nem omnipotens) szerepüket. Ez lehet a képzésfejlesztés kiinduló lépése, ezek alapján lehet a különböző képzési módszerekről, tanulásirányítási stratégiákról (tapasztalat alapú, reflektivitásra épülő, konstruktivista), tovább-

SZOCIÁLIS MUNKA

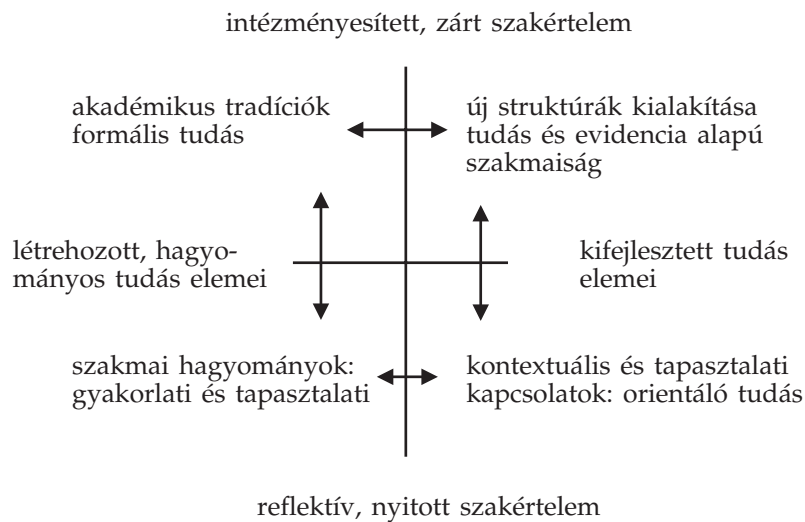
bá a tanterv és képzésfejlesztés legfontosabb kérdéseiről (tantervi filozófiák, orientációk, modellek, konstrukciók) beszélni.

1. ábra Kolb- és Biglan-féle tudomány besorolás



Forrás: Biglan 1973, Kolb 1984.

2. ábra Változó paradigmák a szociális munka-tudás rendszerezéséhez



Lymbery összeállítása nyomán (2003, p. 112)

Hivatkozások

- Agten, J. (2006): Major issues of the Bologna Process. In: EASSW és az Iskolaszövetség közép-európai regionális szemináriuma, szeptember 8, Siófok.
- A szociális munkás-képzés globális alapelvei, (2006): Magyarországi Szociális Szakembereket Képző Iskolák és Oktatók Egyesülete (Iskolaszövetség)
- Az általános szociális munkás-képzés tantervi irányelvei (1990): *Esély*, 4. 62–70. old.
- Bartlett, H. (1970): *The Common Base of Social Work Practice*. Washington: NASW Inc.
- Biglan, A. (1973): Relationships between subject matter characteristics and the structure and output of university development. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 57, No. 3, pp. 204–231.
- The Bologna Declaration on the European space for higher education, Bologna, 1999. június 19.
- Brake, R. (2000): *Einführung in die Grundlagen and Rahmenbedingunger der Sozialarbeit*, handout, nem publikált
- Budai I. (2004a): Some Dilemmas of the Development of Social Work Education in Hungary. PhD thesis, Bournemouth University, UK
- Budai I. (2004b): „...szakmai identitásában megerősödve lépjen ki a gyakorlatba...” *Esély*, 1. 61–79. old.
- Casson, P. (1982): *Social Work Courses. Their Structure and Content*. CCETSW Study 5.
- CCETSW (1996): Central Council Education and Training of Social Work, Rules and Requirements for the Diploma in Social Work Education, London.
- Clark, C. (1996): Knowledge and Professional Discipline. *Issues in Social Work Education*, Vol. 16, No. 2, Autumn, pp. 45–56.
- Csapó B. (2003): A Neumann örökség tanulságai. Oktatás az információs társadalom számára. *Magyar Tudomány*, 12.
- Dominelli, L. (1997): *Sociology for Social Works*. Basingstoke: Macmillan
- Ferge Zs. (1976): Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Budapest: Akadémiai Kiadó, 15–25. old.
- Ferge Zs. (1992): *Szociálpolitika és társadalom*. Budapest: ELTE Szociálpolitikai Tanszék – T-Twins
- Fisher, M. (1997): Research, Knowledge and Practice in Community Care. *Issues in Social Work Education*, Vol. 17, N. 2, Autumn, pp. 17–30.
- Fook, J. (2004): 'What professionals need from research. Beyond evidence-based practice'. In: *Social Work and Evidence-based Practice*. Reserach Highlights in Social Work 45. ed. D. Smith, Jessica Kingley, London, pp. 29–49.
- Goldmann R. (2000): *Felsőfokú szociális képzések az EU-ban*. Nemzeti Család és Szociálpolitikai Intézet, Salgótarján, kézirat.
- Habermas, J. (1978): *Knowledge and Human Interest*. London: Heinemann
- Hegyesi G. és Kozma J. (2002): A szociális munka – áttekintés. In: Kozma J. (szerk.): *Kézikönyv szociális munkásoknak*. Szociális Szakmai Szövetség, 13–36. old.
- Henkel, M. (1995): Conceptions of Knowledge and Social Work Education. In: M.Yelloly and M.Henkel, eds. *Learning and Teaching in Social Work. Towards Reflective Practice*. London, Bristol, Pennsylvania: Jessica Kingley ,pp.67–84.
- Jones, J. (1975): Giving Shape to Social Work. The Use of Unitary Concepts. In: Hegyesi G. (1999): Az elmélet és a gyakorlat integrációja a szociális munkában, *Szociális Munka*, XI. évf, 2–3. és 83–99. old.
- Karvinen-Niinikoski, S. (2005): Research orientation and expertise in social work – challenges for social work education. In: *European Journal of Social Work*, Vol. 8. no. 3. pp. 259–271.
- Kelemen G. (2006): Reflektív gondolkodás a szociális munkában. *Esély*, 1. szám, 89–92. old.
- Knauz I. (2003a): A tudás változó tartalma és fejlesztése. In: Monostori Anikó

SZOCIÁLIS MUNKA

- (szerk.): *A tanulás fejlesztése*. Országos Közoktatási Intézet Szakmai Konferenciája, 2002. október 4-5. Budapest
- Knausz I. (2003b): A megértett és a meg nem értett tananyag.
<http://web.axelero.hu/knauszi/megertes.html>
- Kolb, D. A. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kozma J. (2001): Szociális diagnózis. *Esély* 3. 61–94. old.
- Kozma J. (2002): Kompetencia a szociális munkában. In: Kozma Judit (szerk.): *Kézikönyv a szociális munkásoknak*. Budapest, Szociális Szakmai Szövetség, 38–67. old.
- Labonte-Roset, C. (2001): Haupt Trends in der Sozialarbeitsausbildung in Europa. In: *Neue Trends in der Sozialarbeitsausbildung in Europa*. – Executive Committee of EASSW, 20 March, Wien, unpublished.
- Labonte-Roset, C. (2005): The European higher education area and research-orientad social work education. *European Journal of Social Work*. Vol 8. N. 3. pp. 285–96.
- Lorenz, W. (2001): 'Social work in Europe-portrait of a diverse professional group'. *International Standards Setting og Higher Social Work Education*. ed. S. Hesse, Stockholm University, Stockholm Studies of Social Work
- Lüssi, P. (2004): *A rendszerszemléletű szociális munka gyakorlati tankönyve*. Párbeszéd Alapítvány – Semmelweis Egyetem – HÍD Alapítvány, Budapest
- Lymbery, M. (2003): Negotiating contradictions between competence and creativity in social work education, *Journal of Social Work*, vol. 3, no. 1. pp. 99–117.
- Morales, A. and Shaefor, B.W. (1989): *Social Work: A Profession of Many Faces*. Allen and Unwin, Boston
- Parton, N. és O'Byrne, P. (2000): *Constructive Social Work: Towards a New Practice*. Macmillan and St. Martin's Press. és www.criticalsocialwork.com Vol. 1., No. 2. Fall, 2000
- Parton, N. és O'Byrne, P. (2006): Mi a konstruktív szociális munka? *Esély*, 1. szám, 47–66. old.
- Rolfe, G. (1998): Advanced practice and the reflective nurse: developing knowledge out of practice. In: G. Rolfe and P. Fulbrook, (eds). *Advanced nursing practice*. Butterworth: Heinemann, pp. 219–228.
- Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner*. London, Temple, Smith
- 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
- Somorjai I. (szerk.) (2001): *Ami el még nem számolunk... Interprofesszionális együttműködés és szociális munka*. Széchenyi István Főiskola–Kávé Kiadó, Győr–Budapest
- Szabó L. (1999): *A szociális munka kialakulása és elméleti hátterei*. Szociális Munka Alapítvány, Budapest
- Watzlawick, P.-. – Weakland, J. H. – Fisch, R. (1990): *Változás*. Gondolat, Budapest