

Budai István: Idő van! Van idő...?

Újra a szakma–képzés viszonyrendszeréről, és mit kezdünk a képzési és kimeneti követelményekkel?

Összefoglaló

A tanulmány aktualitását a szociális képzésekkel összefüggő jelenlegi szakmai és szakemberi megítélések, a felsőfokú szociális képzések mai helyzete és a 2016. évi képzési és kimeneti követelmények (kkk) megjelenése adják. A szakmai kritika kritikus pontjainak elemzése alapján állást foglal a felsőfokú szociális képzések mibenlétéről, funkcióiról, hatóköréről. Kitér a tartalmi szabályozástól a kimenetszabályozásig, a Soprontól máig tartó folyamatra. Párbeszédet inspirál a szociálismunkás-képzés cél definícióját illetően a szakmai és képzési aktorok együttműködésével és a szakmafejlesztés együttes felelősségének hangsúlyozásával. Bemutatja, hogy miképpen járulhatnak hozzá a kkk-k a kompetenciaalapú képzések kimunkálásához. Végül a kkk-kat lehetőségként alapul véve ad szempontokat a tantervek és a képzések továbbfejlesztéséhez.

Kulcsfogalmak: képzési és kimeneti követelmények, képzési célok és funkciók, tartalmi és kimeneti szabályozás, tantervek, kompetenciaalapú képzés

Abstract

Importances of this study are given by professional and social workers sentences about the present situation of social education in universities and colleges in Hungary and the new educational and output requirements in 2016. The study defines the essence, functions and areas of social trainings in higher education by analysis of critical points of professional criticism and deals with the process from the regulation by educational context to output regulation: from Sopron Conference to today. There is inspiration to a dialogue about aims of social work education by cooperation of professional and educational actors, with accent of common responsibility of professional development. The study presents that how can the educational and output requirements help to the development of competence-based education. Finally gives some points of view the development of curriculum and education by possibility of educational context and outputs.

Keywords: educational and output requirements, educational aims and functions, regulation by educational context and outputs, curriculum, competence-based education

Hol tartunk?

Három fontos, egymással szoros összefüggésben lévő tényező indokolja, hogy újra és újra elővegyük, beszéljünk és vitázzunk a szociális szféra képzési ügyeiről, a szakmai valóság és a képzés viszonyáról, hatásokról és ellenhatásokról. Különböző szakmai fórumokon, kollégák körében sokszor téma a képzések mibenléte, helye, szerepe, funkciói, feladatai és különösképp eredményei vagy kudarcai.

Gyakran tapasztalható a sommás és sarkított megállapítás: „nem jó a képzés”, „nem készíti fel a leendő szakembereket feladataik ellátására”, sőt: „súlyos válságban van iskoláival, tanáraival, tanterveivel, tananyagaival, módszertani kultúrájával, résztvevőivel”, vagy „nem képes reagálni a mai társadalmi kihívásokra...” Kérdés: a képzés milyen szintjeire és formáira vonatkoztathatók e kategorikus vagy egyoldalú megállapítások? A képzési rendszer egészében iskolarendszerű és azon kívüli formák sokaságáról, szintjeit tekintve szakképzésekről, felsőfokú alap- (BA), mesterfokú (MA), tudományos (PhD) és szakirányú továbbképzésekről lehet szó, a gyakorlatban dolgozók pedig a továbbképzések és szakvizsgák rendszerében is továbbfejleszthetik tudásukat és kompetenciáikat. A szociális képzés egyes formáinak funkciója közismerten nem teljesen pontosan körülhatárolt és jól definiált, továbbá ezek a különböző elemek nem nagyon működnek koherens rendszerként, így inkább kvázi képzőrendszerrel lehet beszélni. Kérdés az is, hogy mi a viszonya a különböző szintű és formájú képzéseknek egymáshoz, így például az alap- és mesterképzéseknek a már meglévő diplomára épülő szakirányú és továbbképzésekhez, szakvizsgákhoz. A válasz egyértelmű: nagyon laza kapcsolatokról van szó. A fent jelzett lesújtó megállapítások rejtett vagy manifestált módon leginkább a felsőfokú alap- és mesterfokú képzéseket illetik, úgyhogy a témát itt most csak erre a területre korlátozzuk. A pontos diagnózis kimondása a téma sokdimenziós volta miatt nyilvánvalóan alapos, differenciált, higgadt és okos elemzéseket igényelne.

A második tényező: kétségtelen, hogy az elmúlt negyedszázad képzéstörténete (és talán mondható: magának a képzésnek viszonylag szerves fejlődése) során a felsőfokú szociális képzések, iskolák, az éppen hogy kialakult műhelyek az utóbbi években egyre rosszabb, mára pedig súlyosan kritikus helyzetbe kerültek, az erőforrások csökkenése, az elégtelen finanszírozás miatt stagnáltak vagy visszafejlődtek. Az újabb és újabb oktatáspolitikai intézkedések, jogszabályok, az intézményi (egyetemi, főiskolai) érdekek kiváltotta strukturális változások, a képzésbe történő belépési feltételek átgondolatlan megváltoztatása és főleg a

mobilitásiot nehezítő intézkedések (ld. a keretszámok központilag szabályozott, drasztikus megkurtítása, az emelt szintű érettségi belépéskor történő megkövetelése, a ponthatárok permanens emelése stb.), az egyes képzőformák (FOSZK, duális képzés) indokolatlan be- és kivezetése a rendszerből egymásnak feszítette az iskolákat, felőrölte a képzésben közreműködők erejét, állhatatosságát, türelmét. Kimerülőben a fejlesztést elősegítő források, kondíciók, és sokszor deformálódnak. Következésképpen egyre több iskolai műhelynek kell szembenézni azzal, hogy miképpen lehet megőrizni és menteni az igencsak küzdelmes munkával korábban elért eredményeket és értékeket, akkor, amikor az iskolák bezárása, megszüntetése, átszervezése folyamatosan napirendi kérdés adott egyetemen vagy főiskolán (Balogh és társai 2015).

Ebben a helyzetben – mint harmadik tényező – 2015-ben az európai trendekhez igazodás és az ekvivalenciák biztosítása szempontjából újra napirendre kerültek a felsőoktatási alap- és mesterszakok képzési és kimeneti követelményei, illetve azok módosítása (ld. tovább kkk). A rektori konferencia instrukciói most elsősorban a formai változtatásokat preferálták: azaz mennyiben kell megújítani a korábbi (elsősorban a 2006. évi) képzési és kimeneti követelményeket az európai szintű elvárásoknak és kereteknek megfelelően. Másfelől az elmúlt 10 év szociális munkát és szakmát érintő nemzetközi és hazai változásai egyértelműen arra is predesztinálták most a szociális szakok kkk-it módosító munkacsoportokat, hogy vegyék figyelembe a nemzetközi szintéren a szociális munkát és képzését érintő folyamatokat és változásokat. Kérdés: miképpen sikerült ez a módosított kkk-ban, mit tud majd ezzel kezdeni a hazai képző szakembergárda, a képzőműhelyek/iskolák, és milyen hatásokat lehet elérni a kkk-k módosításával a szociális munka gyakorlatában a közelebbi és a távolabbi jövőben, azaz hogy a kkk pusztán képzési kompetencia marad vagy szakmai üggyé is válik?

A fent vázolt tényezők néhány összefüggését kísérli meg a tanulmány megmutatni és elemezni.

Mit és hogyan kritizálunk?

A *Párbeszéd* folyóirat 2014/1–2. számában jelent meg „Képzés a szociális munkában – szociális munka a képzésben” címmel tanulmány, amely alapvetően a szakma és a képzés viszonyrendszeréről, annak állapotáról, minőségéről szól (Budai 2014). Most már látható, hogy az akkor megfogalmazottakhoz képest még kritikusabb a helyzet és mélyebb a szakadék a szakma és a képzés képviselőinek kapcsolata tekintetében. A szakemberek közötti

kommunikáció sokszor sajnos a szociális munka értékeivel és tanításaival ellentétes módon, nem párbeszéd formájában folyik, másfelől a kinyilatkoztatások és a cselekedetek is külön úton folynak. A szakma nehéz helyzetéből fakadóan a nyilatkozókból kiváltódott frusztráltság, intolerancia, düh, félelem, továbbá a bizalom, az önbecsülés, az önreflexió hiánya válik jellemzővé. Mindezek tetten érhetők a szakma ún. elitjét képviselők egymással szembeni személyeskedésében is, a már-már alpári stílusú közbeszédben, az egymásra mutogatásban és a bűnbakképzésben. A jól ismert jelenlegi társadalmi viszonyok között élve és azok hatására egyre inkább teret nyer egy olyan „társasjáték”, amelynek rejtett szabályai között az „üzenem” stílusa, a „kik is osztják/oszthatják az észet”, az egymás megalázása és lenyomása szerepel, mutatva ezzel, hogy milyen könnyen és gyorsan megtörik a szilárdnak hitt/tekintett szakmai személyiségünk és identitásunk. Tehát saját bajainkat, meg nem oldott problémáinkat, frusztrációinkat projektáljuk kölcsönösen egymásra a közös problémakezelés, az együttműködés kialakítása helyett (nem mellékesen: tudvalevő, hogy igen kevés jó példa van a szociális munka gyakorlatában dolgozók és a képzők érdemi együttműködésére, egyesületek, szervezetek közötti vagy fórumszintű összefogására). Márpedig a nyílt, korrekt, építő jellegű kommunikáció e válságos időszakban különösen igen fontos lenne, a fent jelzett stílus vállalhatatlan és negatív mintául szolgál, hogy jelenleg „így lehet/kell diskurzusokat folytatni”, hiszen úgymond ezt és így gyakorolják, mutatják, és ezzel együtt kvázi tanítják a szakmai elit képviselői is.

A képzésekkel – és most értsük ezt csak a felsőfokú alap- és mesterképzésekre – szembeni fenti sommás negatív megítélésekben sok igazság van, de az egyoldalú kategorikus kijelentések nem elfogadhatóak, mert a több szinten, formában, funkciókkal és helyen működő iskolák minőségét tekintve vannak kiválóbbak, közepesek és kevésbé hatékonyak, eredményesekek. Vannak olyan műhelyek és vannak olyan tanárok, amelyek/akik kiképzett diákjaikon keresztül szakemberek generációin át jótékony hatást gyakorolnak a szakma egészére, és vannak mások, amelyek/akik működésükkel kifejezetten romboló hatásúak, nem segítik elő a professzionalizálódás folyamatát. A megítélést persze nehezíti, hogy nincsenek (vagy nem alkalmazzuk ezeket) igazán evidens módszerek a képzési eredmények mérésére és a működés megítélésére, értékelésére.

Gyakori felvetés, hogy az 1990-es években mintha eredményesebb lett volna a képzés, hogy hova tűntek el a korábban komoly energiával összerakott szociálismunka-tudások, hogy mennyiben felel meg ma a felsőfokú szociális képzés a mai kihívásoknak, hogy mennyiben képes felkészíteni a naponta felmerülő újabb és bonyolultabb problémák és dilemmák kezelésére? Szakmai körökben sokszor megnyilvánuló kritika továbbá, hogy kik, hol és

miképpen képezték a szakma ún. mai elitjének képviselőit? Kérdés persze: kik is tartoznak a szakmai elit tagjai sorába? A szolgáltatások menedzserei, az egyes szakmai szervezetek vezetői, az állami, kormányzati és önkormányzati és igazgatási bürokráciák vezetői és dolgozói? Vagy azok, akik különböző netes fórumok állandó szószólói? Vagy azok a személyek, akik ma ezt az elitet anno képezték, vagy azok, akik jelenleg is a képzés munkásai, és persze azok is, akik ezeket a kérdéseket felteszik?

Meg kell nézni a dolog másik oldalát is: mennyiben és meddig tehető felelőssé a felsőfokú képzések az általuk kibocsátott szakemberekért, meddig tart az iskolák hatóköre? A szociális ellátás különböző szintjein dolgozó vezető és beosztott munkatársak tevékenységét alapvetően mindig is a szűkebb-tágabb társadalmi és szakmai környezet befolyásolja, másrészt évek óta már szinte kizárólagosan a politikai és állami akarat diktál szakmai kérdésekben. Kérdés, hogy mi is a szakmai elit feladata ebben a szociális munka értékeinek ellentmondó társadalmi helyzetben. És kérdés, hogy a legkülönbözőbb képzéseknek milyen szerepe volt a jelenlegi helyzet kialakulásában, hogy mennyire tudott/nem tudott szilárd meggyőződésű szakembereket és vezetőket képezni anno. Ha nem, akkor miért nem?

A kérdések persze tovább sorolhatók: mennyiben adreesszálhatók a képzés felé a mindennapi gyakorlat intézményi, vezetői, szakemberi hibái, tévedései (a titoktartás és a szakmai-etikai normák megszegése, a szolgáltatásokat igénybe vevők át- és lepasszolása, a gyerekek mindenekfeletti és a szolgáltatásokat igénybe vevők érdekeinek figyelmen kívül hagyása, a mereven kezelt kompetenciák vagy azok áthágása, a laza adatkezelés stb.)? Mennyiben lehet a szakmai, intézményi és vezetői tevékenységek (szakmai segítség adása és a szociális szakemberekkel szembeni követelmények pontos meghatározásának hiánya, a feladatteljesítés ellenőrzésének és értékelésének problémái stb.) torzulásait a képzésnek felróni? Mennyiben tehető a képzés felelőssé az egyes szakemberek hibáiért és felelőtlenségeiért? Nem lehet védekezés, hogy más humán szakmák (egészségügyiek, pedagógusok, jogászok stb.) szakemberei is bőven vétének szakmai hibákat és sokszor tévednek. Kérdés, hogy mit tud kezdeni a képzés az ellátórendszerbeli diszfunkciókkal, torzulásokkal, szörnyűségekkel, botrányokkal, a túlzottan bürokratikus szabályokkal, az eszköztelenséggel, a politikai ellenszéllel, a hatalmi arroganciával, az ellenmotivációkkal? Sajnos gyakran tapasztalható, hogy a szakmai és képzési aktorok egymás erősítése helyett inkább egymást gyengítik és bizonytalanná teszik.

A képzésben dolgozók is gyakran kinyilvánítják véleményüket, önkritikájukat és önreflexiójukat. Az „annyi mindent tanítunk, és mégsem tudnak eleget végzőseink”

megállapítás találó, kérdés, hogy ez mennyiben önkritika? Igen, tanítunk, de nem megtanítunk, és nem tanulást irányítunk. Kell-e, lehet-e egyáltalán „mindent” oktatni, és mérték-e és minőség-e a „minden”? Az alábbi idézet hazai és külföldi képzési tapasztalatokkal rendelkező szerzőjének ítéleteiben lehet mit átgondolni.

„...Egyre kevésbé vagyok magabiztos abban, hogy bármit is tudok ezek között a falak között mondani, amit ne tudnának az itt ülők sokkal gyorsabban, sokkal hatékonyabban, részletesebben és magasabb színvonalon akár megszerezni. A tudásátadás mint tantermi műfaj szerintem egy halott dolog. Ma már egyáltalán nem ez a módja annak, ahogy a fiatal generációk megtanulnak dolgokat. Hogy másfél órás adagokban valaki kiáll és megmondja nekik a frankót. Tüntető ellenállás van. Mire föl állok én oda ki, elfoglalva órákat? És ezt látni a hallgatók szemén is. Én se szerettem előadásra járni, pedig annak idején még nem volt csúcsra járatva az internet, de előrébb jutottam mindig, ha magam elolvastam az irodalmat... akárhol megfordultam, kreativitásról, co-creation-ről, projekt- és problémaalapú oktatásról, fejlesztés- és hallgatóközpontúságról hallok, olvasok, hallgatok, de ...bárhol kinyitok egy egyetemi ajtót, abban ugyanazt a hagyományos akadémiai oktatást látom.” (Bugarszki Zsolt Facebook-bejegyzése, 2016. 04. 06.)

A kérdéseket, kritikákat, és nyilván a válaszokat is sokáig lehetne sorolni. Az mindenesetre megállapítható, hogy a képzés-, tantervfejlesztés és a tanulásirányítás metodikai kultúrája (azaz miképpen képezünk?) tekintetében is sok vonatkozásban adósak az iskolák.

Miután szakma-képzés együttműködése közös felelősség, így csak összefogással lehetséges a képzés állapotára vonatkozó diagnózisok pontos meghatározása, a kiutak megtalálására és stratégiák kimunkálására. Egymást erősítő és nem egymást gyengítő, lejárató folyamatokra lenne szükség. Nem egymást kellene becsmérelni, megalázni, hanem kölcsönösen erősítő folyamatokban gondolkodni. A fent jelzett kommunikáción felülemelkedve őszinte, nyílt, folyamatos diskurzusok, párbeszéd sokaságára van szükség a gyakorlat szakemberei, a bürokrácia, a szakmai elit és a képzés képviselői között, amely persze nyilvánvalóan jelentős erőfeszítéseket igényel. Ahogy erre az egészségügyi és oktatási szakmában vannak jó példák. Erre nem jó válasz az, hogy az agyonterhelt, elfáradt, a sok frusztráció következtében elfásult kollégák körében nincs erre érdeklődés, idő és energia, mert sokkal több van, mint elsőre gondolnánk (Budai 2014, Horváth-Lindberg 2016).

Mit tud vállalni a felsőfokú szociális képzés?

A szakmai közvéleményben eléggé általános vélekedés, hogy ebben a nehéz időszakban az iskolák a szociális szolgáltatásoknál mégiscsak biztosabb, szilárdabb helyzetben vannak, így nekik lehet nagyobb felelősségük a jövő alakításában. Lehet, hogy a képzésben dolgozók egy részének hízogó e megállapítás, ha a szakmabeliek úgy tekintenek a képzésre, az iskolákra, hogy azok igen jelentősen, „mindenhatóan” vannak jelen a szakma arénájában. Igen, állítható, hogy az iskolában folyó képzés a szakmai szocializáció és identitás jelentős alakítója tud lenni, mert a jó iskola szellemisége, kisugárzása, metodikai kultúrája akár több szakmai generáción keresztül jelentős hatást tud gyakorolni tanítványaira és rajtuk keresztül közvetetten a szakma fejlődésére. Ugyanakkor evidencia, hogy az iskola a szakember szakmai személyiségének és identitásának alakításában csak egyfajta, tulajdonképpen korlátos szereppel bír. Az iskola a könyveken, folyóiratokon, a médián, az internetről a diákok tanulásirányítási folyamatán és a gyakorlatokon keresztül ad hozzáférést a diákoknak a különböző tudományos ismeretek megszerzéséhez, és lehetőséget ad a fentiek alapján a dolgok (meg)csinálásához.

A modern pedagógia szellemében dolgozó iskola jó lehetőséget ad a szakmai tevékenységek végzésének képességeihez, ill. az ún. tapasztalati tudás megszerzéséhez, amely egyfelől a diákok saját kidolgozó, tervező munkájából építkező „mi tudást”, másfelől saját tapasztalataiból fakadóan egyes dolgok megcsinálásának ún. „hogyan tudását” és ezek összegzését jelenti. Mindezek tudásrendszeré a különböző szemináriumok, fórumok, viták, dolgozatok, kidolgozó-tervező munkák, prezentációk, jól menedzselt gyakorlatok, a diákok együttes tevékenysége stb. és mindezek elemzése alapján tudnak formálódni. A megszerzett tudományos ismeretek és a tapasztalati tudáson túl a leendő szakember személyes szakmai tudása viszont nem tud teljes mértékben kifejlődni az iskolai időszak alatt, hiszen az majd csak folyamatosan, hosszú évek során a szakmai munkában teljesedik ki, és amely a különleges, váratlan, egyre nehezebb körülmények között is helyt állni tudó szakmai személyiségben realizálódik. Aki nem csupán ismereti szinten birtokolja ezt a személyes tapasztalatok és különböző konstruáló és reflektív tevékenységek során keletkező „mi tudást”, hanem ennek birtokában tudatos módon minőségi cselekedeteket – „hogyan tudás” – tud megvalósítani.

Egyfelől sok minden eldőlhet az alap- vagy a mesterképzés folyamatában a szakemberek identitásának és kompetenciáinak alakulásában, de másfelől az iskolai képzésnek „csak” közvetett hatása van a mindennapi szakmai munkában, a szakmai szocializáció igazán a

különböző munkakörökben való alkalmazás során teljesebbé válik ki (nem véletlen, hogy egyes szociális szolgáltatásokban évekig mentorálják a kezdő kollégákat). Kérdés: milyen határfokú a megszerzett tudás, miképpen van a tudományos ismeretek-tapasztalati tudás „mi” és „hogyan” tudása egyensúlyban, ill. mikor, merrefelé billen a mérleg. A felsőfokú szociális képzés tehát csak egy tényezője a szociális szakemberek szakmai szocializációjának, a szakmai tudásnak mint hatalomnak birtoklásához, és ezért az iskola csak részleges felelősséget tud vállalni a szakemberek kompetenciáit illetően, és így nem beszélhetünk képzési onnipotenciáról sem (Rolfé 1998).

Végül is mire való akkor az iskolai képzés? A felsőfokú szociális képzések nem a betanított, hanem az értelmiségi szakember személyisége hosszabb távú alakításának/önalakításának előkészítését célozzák és csak a szakmatanulás folyamatát indítják el, így legáltalánosabban funkciói lehetnek:

- a rugalmas elméletek, a világot rendszerbe foglaló tudás, az állampolgári műveltség közvetítése;
- a társadalmi jelenségekre, folyamatokra, változásra, változtatásokra és az erre való érzékenységre és nyitottságra, az új befogadására felkészítés;
- a tapasztalatszerzés, a diszkusszió, a multidimenzionális és az ok-okozati összefüggésekben, a rendszerszemléletben folyó, a problémamegoldó és kritikus gondolkodás, az érvelésen alapuló vitakultúra fejlesztése;
- az átfogó szakmai tudás alakítása, fejlesztése;
- a szakmai identitást jelentősen alakító különböző nézőpontok, megközelítések, szellemiségek közvetítése, a szakmai látásmód, értékszemlélet alakítása, a szakmai (hagyományos és modern) értékek érvényesítésének elősegítése;
- a szakmai munka műveléséhez szükséges kompetenciák (például a racionális kommunikáció, realitásérzékelés, együttműködés, tanácsadás, egyezkedés, közvetítés, képviselés, szakmai tapasztalatok befogadása stb.) és a szakmai személyiség fejlesztése, a szellemi fogódzók megadása, identitás alakítása stb.

Mindezzel a képzés közvetetten járul hozzá a szakma egészének működéséhez, értékeinek megőrzéséhez, távlatos fejlesztéséhez, amely persze különösen alapvető a szakma alakulásának jelenlegi időszakában (megjegyzendő: a fentiek bármely más, emberekkel és

rendszerikkel foglalkozó szakmára, ill. azok alapiskoláira is jellemzőek lehetnek) (Budai 2014, Horváth-Lindberg 2016).

Tehát nem elsősorban a holnap munkába álló szakember konkrét apró munkafogásaira történik felkészítés a felsőfokú képzés iskoláiban (az inkább a szakképzés feladata), hanem szakmai működésének hosszabb időszakára. Hangsúlyosan a szakmai tevékenységét átfogóan, több dimenziójában átlátó, általános és értelmiségi képzésről van itt szó. Ha összekeverednek a szakképzés és a felsőfokú képzések funkciói, akkor gyorsan el lehet jutni addig, hogy nincs értelme a felsőfokú képzésekről és felsőfokú képzettséggel bíró szociális munkásokról beszélni. Akkor viszont azt is tudomásul kell venni, hogy idővel a szakmai hierarchiában még inkább csorbulna, egy szinttel lejjebb kerülne maga a szociális munka.

A tartalmi szabályozástól a kimeneti szabályozásig

További kérdésünk lényege: miképpen lehet egyre színvonalasabb tanulásirányítást, azaz képzési minőséget elérni, megőrizni és továbbfejleszteni, miképpen lehetséges ennek érdekében a képzéseket szabályozni. A fentiek alapján a továbbiakban a felsőfokú szociális képzések etalonjának tekinthető szociális munka BA-alapszakra fókuszálunk.

A szociálismunkás-képzés kezdetén az első körben induló iskolákban folyó tanulásirányítási tevékenységek szabályozása a legfontosabb keretek (képzési idő, félévek száma, vizsgaszámok, gyakorlati képzés aránya, alapvető tudománycsoportok aránya tanórán kifejezve stb.) meghatározása mellett alapvetően tartalmi szabályozással történt. Részleteit a mára már legendássá vált soproni konferencián a képzést iniciálók alkalmi, majd idővel szakmaivá alakuló közössége határozta meg („Az általános szociálismunkás-képzés tantervi irányelvei 1990). Az alkotók gondolkodásának és az igencsak eklektikus tantervi konstrukciónak központjában a milyen szellemiségben a „mit tanítsunk” kérdése állt, a minimum követelmények általános feladatokban, ismeretekben, fogalmakban és kvázi leendő/ajánlott tantárgyi leírásokban fogalmazódtak meg. Később a 6/1996. (I. 18.) Kormányrendelet a felsőfokú szociális képzések szakjainak lényegében csak a kereteit (képzési idő, tanulmányi területek aránya, gyakorlati képzés) határozta meg, így a képzési minőség megítélése továbbra is a soproni, tartalmi szabályozást jelentő tantervi irányelvek alapján történt (és sokszor az átadandó/közvetítendő ismeretek mennyiségével mért) ismeretközpontúság vált alapvetően normává. A fentiek megerősítették, kiteljesítették az

oktatók és a képzőműhelyeknek az erőteljesen és egyoldalúan a tantárgyakban való gondolkodását, és ez magával hozta az egyre növekvő számú és burjánzó tantárgyak kialakulását az egész képzőfolyamat tantárgyak szerinti elaprózódását, a képzési lényeg (szociális munkásokat és nem másokat képezünk) háttérbe szorulását. E folyamatot jelentősen befolyásolta és erősítette az adott iskolában tanító tanárok érdeklődése, kutatásaik tematikai és specifikus szakmai tapasztalatai is, amelyeknek egyaránt volt előremutató és korlátozó hatása. Így el kell fogadni a mai kritikát: „a képzés kissé megrekedt Sopronnál”.

2005–06-ban a bolognai rendszerre való áttérés magával hozta a „képzési és kimeneti követelményekben” testet öltő kimenetszabályozásra való áttérést, amelyben már határozottabban került a fókuszba a képzési célok és keretek megadása mellett a „milyen szociális munkást képezünk?” kérdése, és amely szabályozás már az ismeretek-alkalmasak-képesek hármásának leírásában realizálódott [Az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet]. A követelmények akkori kidolgozásához hozzájárult két nemzetközi szervezet, a Szociális Munkást Képző Iskolák Nemzetközi Egyesülete (IASSW) és a Szociális Munkások Nemzetközi Szövetsége (IFSW) által kimunkált és a 2004-ben elfogadott Global Standards for Social Work Education and Training dokumentuma (A szociálismunkás-képzés globális alapelvei 2006). Ennek szakmai vitája lényegében csak a szakok kkk-it definiáló, a Magyarországi Szociális Szakembereket Képző Iskolák és Oktatók Egyesülete (Iskolaszövetség) által működtetett munkacsoportokban zajlott le.

A 2006. évi kkk jelentősége leginkább abban állt, hogy egyfelől a szociális munkát és a képzendő szakembert határozottabban középpontba állítva, másfelől az iskolák tantervi, tanítási, módszertani mozgásterét jelentős mértékben szabadon hagyva szabályozott. Nem sikerült viszont oldani a hagyományos, sok apró – igen gyakran csak kétkredites – tantárgyakból építkező tanterveket, amelyeknek erősítéséhez, stabilizálásához a Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) rigid követelményrendszere, az egyetemek, főiskolák merev tantervi struktúrája és a tantervfejlesztésre vonatkozó iskolai autonómia is hozzájárult. A MAB akkreditációs eljárásánál idővel szemponttá vált a fejlesztendő kompetenciák meghatározása, ám adott dokumentumokban az összeállítók sokszor egyoldalúan és helytelenül a meglévő tantárgyakból vezették le a kompetenciákat. A soproni konferencia tehát egyfelől előremutató és példaadó volt a képzések megalapításában és elindításában, másfelől az ott kialakított tantervi irányelvek következtében a képzések akadémizmusa és

ismeretközpontúsága csak igen nehezen, lassan tudott oldódni és megváltozni a korszerű képzőfolyamat kompetenciaalapúsága irányában.

A kkk 2015–16. évi módosítását a rektori konferencia által felkért iskola (ELTE Szociális Munka Tanszéke) és az általa létrehozott munkabizottság végezte el, kár, hogy a szakmai szervezetek képviselői nem vettek részt a folyamatban. A nehézkesen működő procedúra eredményeképp a közelmúltban elkészültek tehát a szociális képzési ágazat szakjainak módosított változatai [18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelete a felsőoktatási szakképzések az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről]. A dokumentum lényegében a korábbi kimenetszabályozás továbbfejlesztését jelenti. Jogos tehát a kérdés: mennyiben új és miben ad többletet most a 2016. évi kkk? Vizsgáljuk meg a dokumentum két elemét!

A képzési célok – párbeszédet a távlatok és a realitás összefüggéseiről

A kkk legfontosabb eleme a távlatosságot leginkább manifesztáló képzési cél meghatározása. Érdemes összevetni a 2006. és a 2016. évi kkk célmeghatározását!

„A képzés célja olyan szociális munkások képzése, akik felkészültek az emberi viselkedésről és a társadalmi rendszerekről szóló elméletek felhasználásával, az emberi jogokon és a társadalmi igazságosság elvein alapuló, a társadalmi integrációt, a demokratikus viszonyok erősítését szolgáló szakmai szociális munka végzésére. Képesek az ember és a társadalmi környezete közötti harmónia kialakítására és megőrzésére, a feszültségeket hordozó viszonyok, szociális problémák megelőzésére, szakszerű kezelésére. Továbbá kellő mélységű elméleti ismeretekkel rendelkeznek a képzés második ciklusban történő folytatásához” (2006. évi kkk).

„Az alapképzési szak célja olyan szociális munkás szakemberek gyakorlatorientált képzése, akik a szociális munkára vonatkozó globális alapelvek, tudományos és szakmai eredmények, etikai követelmények és alapvető módszerek birtokában képesek a szociális munka mint hivatás művelésére, elsődlegesen a gyermekjólét és a szociális szolgáltatások széleskörűen értelmezett területein. Elkötelezettek a társadalmi egyenlőtlenségek és a kirekesztés csökkentése, a jólét növelése és a demokratikus értékek iránt, felkészültek az

ezek érdekében történő szakszerű és felelős gyakorlati szociális munka végzésére. A képzés megfelel a szociális képzésekre vonatkozó hazai és nemzetközi szakmai elvárásoknak, illeszkedik az európai térség hasonló szakképzettségével szemben támasztott követelményekhez. Az alapszakon végzettek felkészültek tanulmányaik mesterképzésben történő folytatására” (2016. évi kkk).

Míg a 2006. évi kkk célmeghatározása általánosabb, az IFSW és az IASSW 2004. évi globális alapelvek meghatározásait követve hangsúlyosan az emberi jogokért, a társadalmi igazságosságért és integrációért való kiállást tűzi ki, addig a 2016. évi kkk az IFSW 2014. évi, a szociális munka, új globális definícióját kinyilvánítottan is alapul véve konkrétabb megfogalmazású. Utóbbi kiemeli a vonatkozó tudományok és a szakmai eredmények alapján történő szakszerű, etikus és felelősségteljes tevékenységet, és határozottan megjelenik benne a jólét és jóllét növelésének megcélzása, az egyenlőtlenség és kirekesztés elleni fellépés. A képzés jellegét tekintve pedig aláhúzza a gyakorlatorientáltságot.

A szociális munka 2014. évi új globális definíciója a hazai 2016. évi kkk-céloknál kicsit radikálisabb, hiszen erőteljesebben megjelenik benne a szociális munka társadalmi változásokat elősegítő szerepe, a társadalmi összetartozás, az emberek cselekvőképességének fejlesztése, felszabadítása, azzal, hogy a szociális munka őket és a különböző rendszereket támogatja az élet kihívásainak leküzdése érdekében (a globális definíciót ld. a folyóirat nyitó oldalán!).

A fentiek leginkább arra kívánják felhívni a figyelmet, hogy nincsen külön szociális munka és külön szociális képzés, nincsenek külön szakmai és külön képzési célok. Miután az elmúlt időszakban a szociális munka, új globális definíciója körül csak kevésbé alakultak ki idehaza polémiák, s ha igen, akkor is inkább az e célra szerveződő beszélgetéseken a résztvevők elutasításával voltak jellemezhetők: „a definíció nagyon távol van a hazai gyakorlattól... azok a célok megvalósíthatatlanok”, és ezzel mintha le is tudtuk volna a párbeszédet. Annak ellenére, hogy ez az új definíció kifejezetten szorgalmazza, hogy az kiegészíthető nemzeti szinteken is, de idehaza szakmai körökben sajnos eddig nem került sor a szociális munka hazai meghatározásának kidolgozására és elfogadására.

A képzési célok újrafogalmazásával most megint „helyzet van”, hiszen a kérdéssel való foglalkozás nem csupán a képzők ügye, hanem minden, az ágazatban dolgozóé, vezetőé és a szakma elitjéé is. A képzés kizárólagos felelősségére mutogatva nem lehet elodázni a legfontosabb szakmai kérdések együttes megvitatását. Nagyon egyet lehet érteni Szöllösi (2015) gondolataival, miszerint olyan, a szociális munka hazai valóságát formáló

diskurzusokra van szükség, amelyek tartalma a szociális munka definíciója, és amely most már a szociálismunkás-képzés célmeghatározása kapcsán bontakozhatna ki. Nem a fentiek leíró jellegében, az abszolútumokban vagy a normativitáson van a lényeg, hanem a párbeszéd megteremtésében, létében, azok során az egymásra figyelésben, az egymás meghallgatásában, megértésében, jobb elfogadásában, a közös gondolkodásban, a szociális és képző szakemberek szakmához és képzéshez való viszonyának újra- és újraértelmezésében. Ez segíthet abban is, hogy a többféle hazai fogalomkészlet és -használat, értékrend és tevékenységi tartalom talán így jobban közeledhet egymáshoz (ld. szolgáltatásokat igénybe vevők vs. kliensek fogalom használata, vagy kompetenciák vs. ismeretek, jártasságok, kifejezések használata még a 2016-ban módosított Szociális Munka Etikai Kódexében is). A párbeszéd, a különböző szakmai összefogások idővel talán hozzájárulhatnak egy hazai szociálismunka-definíció megalkotásához is, amely erősebb és hatékonyabb szakmai fellépéshez, ezáltal a szociális munka erősödéséhez, presztízséhez és talán működőképesebb viszonyt eredményezhet a szakma és az állam aktorai között is.

A szociális munka új globális definíciója másrésztől megint felszínre hozta, hogy a szakma és képzésének nemzetközi, európai irányelvei, gyakorlata és a jelenlegi hazai valóság között egyre szélesebb a szakadék a szellemiséget, célokat, eredményeket és hatásokat illetően. Kérdés, hogy milyen viszonya van a hazai szociális munkának és képzésének az Európában és a világban ható és elfogadott szakmai értékekhez, gyakorlathoz, mennyire képes a hazai a nemzetközi trendekhez igazodva fejlesztési irányokat, cselekvéseket megvalósítani? A több mint 10 éves EU-tagság ellenére a képzőiskolák nemzetközi kapcsolatai inkább stagnáltak mint fejlődtek az elmúlt időszakban. Így a szociálismunkás-képzés európai és nemzetközi mainstreamjéhez való igazodáshoz sem elegendő a kkk-k európai trendekhez való, csak papíron történő igazítása.

A helyzet másfelől csapdákat is magában rejt: a kizárólagosan elvek szintjén folyó, vagy tautológiai és túlzottan spekulatív viták során könnyen eljuthatunk önáltatásunkhoz, az ideák kergetéséhez, a megint „ki az okos és a megmondóember” káros kommunikációjához. Tehát állandóan szembesíteni kell a gyakorlatot az elvekkel, értékekkel, a jelen realitását a távlatokkal, azzal, hogy miképpen, milyen lépésekkel lehetne a mai valóságot kicsit változtatni, előrébb vinni. Könnyen eljuthatunk ugyanakkor ahhoz a téveszméhez és gyakorlathoz is, hogy a „...természetesen a definícióknak és céloknak megfelelően dolgozunk és képezünk...” gondolattal áltatjuk magunkat, és önmagunkat csapjuk be, nagyon, miként ezt tettük már többször az elmúlt negyedszázadban. Hogy mi és miképpen fog történni, az tehát a szakmát gyakorlók, irányítók és képzők közös felelőssége (Budai 2014).

Mennyiben motivál a kkk a kompetenciaalapú képzés alakítására?

Az, hogy miként lehet a képzési célokat aprópénzre váltani a tanulásirányítási folyamatban, az elsősorban már a képzést művelők dolga és felelőssége. A 2006. évi kkk kompetenciákról „ismerik-alkalmasak-képesek” rendszerben bontotta le a képzési célokban megfogalmazottakat. Például a BA-fokozattal rendelkezők „ismerik a különböző társadalmi és szociális problémákat, a kielégítetlen szükségleteket, a veszélyeztető tényezőket... alkalmasak a társadalomról, a szociális tevékenység felhasználóiról, célcsoportjairól és azok környezetéről szóló információk és tapasztalatok összegyűjtésére és rendszerezésére...” „Képesek a társadalmilag kedvezőtlen helyzeteket létrehozó okoknak, következményeknek a felismerésére, ...elemzésére... a ...veszélyeztető tényezők felismerésére, feldolgozására és elemzésére, ...az egyének, családok, csoportok, közösségek problémakezelő és -megoldó képességének javítására, társadalmi integrációjuk, szociális biztonságuk elősegítésére...” Kiemeli továbbá az értékelő, közvetítői, képviselői, tanácsadói képességek fejlesztését, a felelősségtudatot és a szakmai erkölcs iránti elkötelezettséget stb. Összességében a 2006. évi kkk a nemzetközi trendeknek megfelelő, modern szemléletet deklarált, ugyanakkor a képzés gyakorlata a továbbiakban is igen nehezen mozdult el az ismeretközpontú, döntően még mindig az alapvetően lexikális tudást közvetítő és nem integrált rendszerként működő képzési folyamatról, a nem koherens tantárgystruktúrától (Budai 2014).

A 2016. évi, módosított kkk-t tekintve a képzési célok mellett másik fontos elemnek itt is az elsajátítandó szakmai kompetenciák kérdése tekintendő, amely pedig a rektori konferencia (tehát külső behatás) instrukciói alapján tudás – képességek – attitűdök – autonómiák/felelősségek rendszerben strukturálódott. Jelentősége abban rejlik, hogy az amúgy nem kifejezetten modern szellemiségű hazai felsőoktatási politika ellenére ez a szerkezet mégis határozottabb inspirációt ad az egyes szakoknak és iskoláknak a kompetenciaalapú képzés irányában, a nemzetközi trendeknek történő megfeleléshez. Előnynek tekinthető, hogy ebben a rendszerben határozottan és konkrétan kifejeződnek a szakma értékei és értékszemplélete, a szociális munkás szakmai személyisége, felelőssége, autonómiája és identitása.

A kompetenciák ilyen módon történő strukturálása nem volt egyszerű feladat, hiszen eddig e tekintetben csak gondolat kísérletek voltak. A tudás 14, a képességek 8, az attitűdök 7, az autonómiák és felelősségek 6 tételben kerültek most leírásra, amely a szociális munkás kompetenciáinak alaposan és cizelláltan kidolgozott iránytűjének tekinthető. A leírásban ugyan sok az ismétlődés és az átfedés, adott kompetencia megjelenik a tudás vagy éppen a

felelősség elemeinél. Ez persze érthető, hiszen egyiknek-másiknak mindkettőnél van létjogosultsága, hiszen egy-egy adott kompetencia több szempontú megközelítését hangsúlyozza, erősíti fel. A későbbiekben ezeket lehet tovább finomítani és egyértelművé tenni.

Széles körű társadalmi összefüggésrendszerben, a társtudományokra alapozva és más szakmák képviselőivel való együttműködésre motiválva az „ismeri-érti-értelmezi-átlátja” négyesével írja le a tudást. Például:

- *„Ismeri és érti a társadalom működését, a társadalmi folyamatokat, a társadalmi és szociális problémák keletkezését, jelenlétét és a veszélyeztető tényezőket, valamint, hogy mindezek hogyan hatnak az egyes emberekre, családokra, csoportokra, szervezetekre és közösségekre...*
- *Ismeri és értelmezi a kisebbségi és többségi társadalom kapcsolatának dinamikáját és ehhez kapcsolódóan a kisebbségi egyéni és közösségi jogokat...*
- *Ismeri a szociális munka beavatkozásra, együttműködések kialakítására, szociális problémák megelőzésére és kezelésére felhasználható módszereit, eljárásait” stb.*

Ezeket a „mi tudásokat” vissza lehet mondani és mondatni prezentációk, vizsgák során. Ma ez az általános gyakorlat, amely könnyebb is a tanároknak, hiszen a felsőoktatásba kerülő diákok erre kaptak elsősorban felkészítést korábbi középiskolai tanulmányaik során, de így még csupán a verbalitás és az ismeretközpontság szintjén maradunk. A kompetenciaalapúság ennél lényegesen többértékű. Köztudottan valaki valamiben akkor lesz kompetens, ha rendelkezik jelentős eszköz- és tevékenységtudással, ha személyes tapasztalatok alapján, különböző információk, instrukciók birtokában saját maga képes cselekedni, megoldani problémákat, új helyzetekben kreatívan hasznos, biztos és hatékony dolgokat konstruálni, mérhető teljesítményt elérni, bizonyítva, hogy „mit tud megcsinálni” a már megszerzett tapasztalatokkal és tudással (itt most nem térünk ki az ismeret-tudás fogalmak, továbbá a tudás-kompetencia fogalom azonosságainak és különbségeinek értelmezésére) (Budai–Kozma 2012).

Fejlesztendő képességek tekintetében az eligazodás, a kritikus szemlélet, a reflektivitás, a megkülönböztetés, a bizalomépítés, a nyílt, hiteles, hatékony kommunikáció, a szükségletfelmérés, a problémakezelés, a multidimenzionális elemzés, a partneri együttműködés, az áttekintés stb. kapott szerepet. Szerencsésnek tekinthető még, hogy a kkk felhagy az angol nyelvből kölcsönzött skillből fordított készség kifejezéssel is, hiszen az a

hazai pedagógiai terminológia szerint az alapvetően szűkebb értelemben a végzett tevékenységek automatizált komponenseként írható le. A képességek ilyen módon történő strukturálása tehát nem a rutin és mechanikus tevékenységekre teszi a hangsúlyt, hanem arra, hogy lássák és értsék is, hogy mit, miért csinálnak majd szakemberként.

- *„Képes eligazodni... a gyakorlat által felvetett konkrét társadalmi problémák és lehetséges megoldási módszerek, modellek között...*
- *Képes megkülönböztetni a vélekedéseket, sztereotípiákat, előítéleteket a bizonyítékokkal alátámasztott társadalmi tényektől, leírásoktól, elemzésektől...*
- *Felismeri a szolgáltatásokat igénybe vevők autonómiáját tiszteletben tartó proaktív szemléletű, életminőséget szolgáló-javító, konstruktív problémakezelés, valamint a források és a kockázatok elemzésének szükségességét” stb.*

Az attitűdök leírása új, jelentősége a leendő szakember elvárható viszonyulásaiban, az érzékenységében, az elkötelezettségében, a nyitottságában, a felelősség vállalásában realizálódik. Például:

- *„Elkötelezett a társadalmi egyenlőség, a demokratikus értékek, a jogállamiság és az európai értékközösség mellett...*
- *Nyitott az új módszerekre, eljárásokra, szakmai eredményekre és innovációkra, és elkötelezett a korszerű szociális munka tudományos és gyakorlati eredményeinek megismerésére és alkalmazására...” stb.*

Kiemelendő, hogy kívánatos autonómiával és felelősségtudattal és ezek egymás erősítésével rendelkező értelmiségiek kibocsátását deklarálja és várja el a dokumentum. Például:

- *„Munkáját minden körülmények között felelősen, a szociális munka értékeit és alapelveit, a szakmai etikai kódex iránymutatásait figyelembe véve, elméleti és gyakorlati megalapozottsággal végzi és képviseli...*
- *Autonóm módon képes felismerni szerepét és helyét a szociális munka közvetlen gyakorlatában, a különböző szinteken megvalósuló teammunkában...*
- *Szakmai fejlődésének tudatos és felelős irányítója...” stb.*

Az attitűdök, az autonómia és felelősségek pontokba szedése a „milyen szociális munkásra van szükség a szakmában?” kérdésre ad pontosabb és határozottabb válaszokat, tesz

buzdításokat, és a képességek leírásával együttesen a „mit tud megcsinálni” a szakember, azaz a „hogyan tudás” szemléletét hozza be a képzés szabályozásába. A tradicionális tudás/ismeret átadást és a tantermi kereteket határozottabban feloldva valószínűleg a tudás megszerzésének módját is előtérbe állítja; a tanár megközelítésében a tananyag-feldolgozást és a tanulásirányítást, a diákok részéről a tudás megszerzésének sokféle (kiscsoport, team, egyéni és tutori munka stb.) lehetőségét hozhatja jelentősebb szerepbe. Mindennek ellentmondanak a jelenleg nagy létszámmal megvalósuló évfolyamszintű vagy különböző évfolyamok összevonásával tartott nagy előadások és más hasonló képzési keretek, amelyekben nem lehet szó szerinti „hallgatói részvétellel” az érzelmi alapállást is érintő, megváltoztató, megerősítő kompetenciákat, attitűdöket és felelősséget fejleszteni. Ezek az első látásra hatékonynak tűnő formák csak olcsók, de hosszú távon nem eredményesek, tehát a képzési keretek és formák megváltoztatására is szükség van.

A kompetenciákat áttekintve összességében véve megállapítható, hogy azok a kkk-ban megfogalmazott célok érvényesítését szolgálják, a célok és kompetenciák együttesen pedig a szociális munka új globális definíciója szellemiségét, azaz a szociális munka nemzetközi trendjeihez való illeszkedését fejezik ki. Így a szociális munka BA-alapszak kkk-nak módosítása eleget tesz a rektori konferencia formális elvárásának, a felsőoktatás nemzetközi normáihoz való igazítása tekintetében is. Most tehát megint vannak új/módosított képzési keretek, a lecke fel van adva valamennyi, a felsőfokú szociálismunkás-képzésben dolgozó oktató és tereptanár kollégának, iskolavezetőnek és képzőstábnak/műhelynek, hogy idővel az iskolák szintjén is e szellemben történjék további képzés- és tantervfejlesztés.

A kkk mint lehetőség

Mi is akkor a kkk-knak a jelentősége a gyakorlatban? A képzőiskolák szemszögéből nézve egy keretnek, vagy inkább lehetőségnek, zsinórmértéknek, viszonyítási pontnak, kívánatos távlati, elérendő célnak és állapotnak tekinthető.

Kérdés: mennyire van hajlandósága és ereje a képzésekért felelős vezetőknek, stáboknak, oktatóknak és tereptanároknak a korszerűsítésre vonatkozó tennivalók sorjázására, mennyire van szándék, akarat, erőforrás első lépésben a tantervek, tananyagok, tanulásirányítási módszerek felülvizsgálatára, a diagnózisok felállítására, a korszerűsítésre vonatkozó tervező-kidolgozó stábmunkára. Miután a 2016. évi kkk-k szerinti képzést a 2017/18. tanévben tanulmányaikat megkezdő diákokra kell alkalmazni, a képzőiskoláknak felül kell vizsgálniuk tanterveiket, és módosításokat kell tenniük. De nem formális módon, hogy „megint letudjunk

valamit”, hanem a lehetőségeket, távlatokat érdemes látnunk. Tisztában kell lenni a valósággal: azaz mennyiben gátolták az elmúlt időszak vívódásai, erőfeszítései önmegújító képességünket, vagy esetleg mennyire kényelmesedtünk el az ún. „jól bevált” tantárgyakkal, metodikákkal. Eddig is sokszor győzködtük önmagunkat, hogy „korábban is kkk-k szellemiségével dolgoztunk”, pedig sokszor nem így volt. Adatokkal, statisztikákkal, szép megfogalmazásokkal kiváló akkreditációs jelentéseket készítünk, kiváló minősítéseket szerzünk, de mélyen önmagunkba nézve tudjuk, hogy a legalaposabb akkreditáció sem adhat pontos minősítést: kikerülhetők a kényesebb ügyek, a papírvalóság, az önértékelés-valóság, a verbalitásvalóság között nagy távolságok is lehetnek. Ha nem így lenne, akkor a szociális ágazatban dolgozók és szolgáltatások részéről valószínűleg nagyobb elismerést kapnának az iskolák és a képzések.

Saját magunkkal kellene szembenéznünk, hogy milyen az igényességünk, mennyire vagyunk szilárdak, milyen az önbecsülésünk. A helyzetmegállapításnál kiindulópont az eddigi képzési eredmények és értékek számbavétele: sokkal több van, mint gondolnánk. Az ismeretközpontú, tradicionális iskolaképpel rendelkező képzőtesték és tanárok csak korlátos módon tudják hozzásegíteni a leendő szakembereket a mindennapi gyakorlathoz szükséges kompetenciák minőségének eléréséhez. Ezért minőségi ugrásra lenne szükség: a szakmai diskurzusokat és a tervező-kidolgozó munkákat saját iskolára/képzésre vonatkoztatottan tágabban értelmezve az alábbi szempontok és kérdések mentén lehetne elindítani és folytatni:

A képzőfolyamat lényege tekintetében

- Mennyire lehet képzési folyamatról beszélni, vagy azt inkább a kreditekért folyó küzdelem szabja szét?
- Melyek azok a pontok, fogódzók a képzési folyamatban, amelyek segítségével az ismeretközpontú képzési szemléletet át lehet fordítani kompetenciaalapú szemléletté?
- Miként lehetne a képzőfolyamatot és a kreditrendszert jobban összehangolni?
- Miképpen lehet problémaalapú képzőfolyamatban gondolkodni?
- Melyek lehetnek a képzőfolyamat (elmélet-gyakorlat, társtudományok-szociális munka, terepgyakorlat-azt feldolgozó szemináriumok stb.) integrációs pontjai? Miképpen lehetne ezeket bővíteni és hatékonyabbá tenni?

A képzőfolyamat egyes kurzusai tekintetében

- Mit jelent a diákok fejlődése szempontjából az apró, kis kredittel bíró tantárgyak sokasága? Miként téved el, vész el ezek között a diák? Miképpen lehetne a merev tantárgyrendszert oldani?
- Miképpen lehetne a fejlesztendő kompetenciák alapján modulokat, tantárgyakat képezni (azaz megfordítani a jelenlegi tantárgyból kompetenciákat építő tantervi logikát a kompetenciákból tantárgyakat alakítani logikává)?
- Hogyan lehetne több tanár közös munkájával integrált, komplex tantárgyakat kialakítani (a terepen valós helyzetben működő szolgáltatási vagy elméleti-gyakorlati projektek, Schwehrpunktszerű oktatás: egy-egy nagy témakör – például: mélyszegénység, bántalmazás-agresszió – sok szempontból történő körbejárása, több diszciplína/tanár és a gyakorlat képviselőjének diákokkal való együtt dolgozása során stb.)?
- Milyen lehetőségek vannak modulrendszerű (társadalomismeret és szociális munka; szociálpolitika és szociális munka; pszichológia, pedagógia vagy jog a szociális munkában; esetvitel/munka – esetmenedzsment stb.) képzőstruktúra fejlesztésére? Milyen előnyökkel járna?
- Milyen interdiszciplináris és interprofesszionális kurzusokat lehetne kialakítani? Mely más szakok (ápoló, védőnő, óvodapedagógus, pszichológus, szociológus stb.) diákjaival folyhatna időlegesen együttesen képzés? Milyen előnyökkel járna?
- Miként lehetne a nagy létszámú előadások számát drasztikusan lecsökkenteni, vagy egyáltalán az előadásokat megszüntetni?

A diákok szerepe és aktivitása tekintetében

- Miképpen lehetne a diákokat (és nem csupán a szó szerint passzivitást kifejező hallgatókat) a képzési folyamat központjába tenni?
- Mi a diákok képzési folyamatban betöltött szerepe, mi az aktivitásuk lényege?
- Miképpen lehetséges a diákokat motiválni, érzékennyé tenni a szociális munka iránt, a szakma értékrendszerének elfogadására, képviselésére?
- Milyen diákproduktumokkal (verbális és vizuális prezentációk, projektbeszámoló, portfóliókészítés, esszé, esettanulmányok, -elemzések stb.) lehet tanulási

teljesítményüket, szakmai szocializációjukat, identitásukat leginkább alakítani és fejleszteni?

- Miképpen lehet az egyes vizsgaformákat (csoportos vizsga, konferencia prezentációkkal, bírálatokkal, folyamatos munkával elkészített portfólió, mestermunka bemutatása stb.) egy-egy tankör egésze számára is értékesebbé, hasznosabbá tenni?

A tanulásirányítási metodikák és eszközök tekintetében

- Milyen tanulásirányítási módszereket fogadnak el jobban a diákok és miért? Mennyiben tekinthető a diákok tanulásirányítási folyamata egyfajta segítő beavatkozási folyamatnak?
- Mennyire ad lehetőséget a képzés a diákok egyéni-önálló tanulására?
- Miként tudják a diákok az oktatók által közrebocsátott oktatási-képzési segédleteket (sok tankönyvűség alapon: jegyzetek, szöveggyűjtemények, munkafüzetek, ppt-anyagok; rövid oktatófilmek, webes felületek stb.) alkotó módon használni?
- Miként tudják a diákok egyénileg, teamben, kiscsoportban az internet és a média segítségével megfigyelni, megérteni és elemezni a társadalmi és a szociális munka valóságát, annak változásait?
- Milyen önálló és csoportos hallgatói alkotótevékenységek (projektek, szolgáltatások működtetése, prezentációk, prezi, flashmobok stb.) során fejleszthetők leginkább az egyes képességek, felelősségük, autonómiájuk?
- Miképpen lehetne az informatika lehetőségeit jobban használni: internet, skype alkalmazása a szociális munkában?

Tanár-diák együttműködése tekintetében

- Milyen lehetőségek vannak a tanárok és a diákok együttes, folyamatos és produktív szolgáltatási vagy kutatási tevékenységére? Milyen fejlesztő hatást érhetünk el ezekkel?
- Milyen szerepeiben (motiváló, facilitátori, tutor, előadó, irányító stb.) lehetnek jelen a tanárok a képzési folyamatban?
- Miképpen válhat a tanár egyre inkább a tanulást irányító mesterré vagy segítővé? Mit lehet ezzel az attitűddel a diákok attitűdjein alakítani?

Tanári munka fejlesztése tekintetében

- Hogyan lehetne a szociálismunka-stúdiumok oktatóit támogatni abban, hogy a tanári tevékenység mellett a szociális szolgáltatásokban, szervezetekben is végezzenek szociális munkát, és hogy az ottani eredményeik vagy kudarcaik tapasztalatait beépíthessék a képzésbe?
- Hogyan lehetne a tereptanárok képzési tapasztalatait beépíteni a fejlesztési munkába: esetelemzések, -tanulmányok, a szakmai munka intuitivitása („adott helyzetben ezt tudtam csinálni”) vs. a sztenderdek/protokollok szerinti munka stb.

A kérdéseket és szempontokat tovább lehet folytatni. Vizsgálni, elemezni, tervezni nem csupán a fentiek, hanem természetesen a kompetenciák kkk struktúrája (tudás – képességek – attitűdök – felelőségek/autonómia) alapján is lehetséges. Összességében fontos kérdés: hogyan lehetne a merev tantárgyi rendszert a fejről a talpára állítva a fejlesztendő kompetenciákból kiinduló jól működő képzési rendszert fejleszteni? Rendszerképző elemnek tekinthető például, hogy miképpen lehet a diákokat a képzőfolyamat központjába tenni úgy, hogy egy percig se érezzék, ők csak valamilyen külső erőnek áldozatai, amely könnyen elvihet a különböző sajátos követeléseikhez („kapjam meg a jegyzeteket, ppt-anyagot” stb.) és a felelős cselekvés hiányához („elvagyunk” a fűtött osztálytermekben, „mondja csak tanár úr/nő” alapon), hiszen így ők válhatnak könnyen a képzés, aztán a szociális szakma „parazitáivá, bűnbakjaivá”, hogy aztán ők akaratlanul is tovább parazitává és/vagy bűnbakká tegyék a szolgáltatások igénybe vevőit. Ezzel szemben a tanulás szabadságához, a kihívások és problémák kezeléséhez kell elvezetni őket, hogy idővel felelős (jogaikat-kötelezettségeiket egyensúlyban tartó) individuumokká, szakemberekké, állampolgárokká váljanak (Rothman 2002, Varsányi 2016).

A tantervek – mint tanulásirányítási keret – felülvizsgálata és modernizálása tehát az első lépés, amely nyilvánvalóan a kkk-k meghatározásánál lényegesen nehezebb, komplex folyamat lesz helyi, iskolai szinten. Ehhez a kkk kiinduló alapot nyújt, azért, hogy hosszabb távon szellemiségével iskolai szinteken is határozottabban kompetenciaalapú, ill. „folyamatszabályozó”, a diákokat a fókuszba tevő képzések felé mozduljunk el. A kkk-ból és a fenti szempontokból, kérdésekből látható, hogy azok közvetetten a tanulásirányítási és a diákok teljesítményének, fejlődésének értékelési metodikáira is utalnak, hogy újra erősebbek legyenek a képzések, és biztosabban mozogjunk európai vagy nemzetközi szinten is. A

képzések minőségi előrelépéséről akkor beszélhetünk igazán, ha lehetőséget ad a diákok tanulásra történő motiválására; a tanulás szabadságának megélésére (mit és hogyan akarok tanulni); az alkotást, kreativitást, konstruálást és reflektivitást magában hordozó tanár-diák együttműködésre, azaz a képzési kultúra megújítására és fejlesztésére. A hosszú éveket jelentő további lépések tehát az egyes képzőstábok, tanárok kkk szellemiségében történő tanulásirányítási és értékelési kultúrájának folyamatos fejlesztésére irányulnak, amelynek taglalására itt már nem vállalkozhatunk.

Hát... akkor el kellene kezdeni a diskurzust és a tervezést egy ugyan kevésbé boldog és erősen forráshiányos időszakban, amely viszont talán jobban alkalmas adhat a racionálisabb döntések meghozatalára, és amely idővel talán elvezethet a szakmai és képzési szereplők határozottabb egyetértéséhez és a közös kiálláshoz. Ha meg nem tesszük, akkor nehezen képzelhető el, hogy a távlatos célok és a szociális munka hazai professzionalizációja szerint kívánunk dolgozni.

Irodalom

A szociálismunkás-képzés globális alapelvei (2006): Magyarországi Szociális Szakembereket Képző Iskolák és Oktatók Egyesülete (Iskolaszövetség).

Az általános szociálismunkás-képzés tantervi irányelvei (1990): *Esély*, 4. 62–75.

Budai I.–Kozma J. (2012): A kompetencia-alapú közösségi munkás-képzése elé. *Esély*, 5. 83–104.

Rolfe, G. (1998): Advanced practice and the reflective nurse: developing knowledge out of practice. In Rolfe, G., Fulbrook, P. (eds.): *Advanced nursing practice*. Heinemann, Butterwords, 219–228.

Rothman, J. (2002): *A közösségi beavatkozás megközelítései*. Parola Füzetek, Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest.

Jogszabályok

6/1996. (I. 18.) Kormányrendelet a szociális felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményeiről.

15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.

18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelete a felsőoktatási szakképzések az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről.

Internetes oldalak

Balogh E.–Budai I.–Goldmann R.–Puli E.–Szöllősi G. (2015): A felsőfokú szociális képzések Magyarországon. *Párbeszéd* különszáma. www.parbeszed.lib.unideb.hu (Utolsó megnyitás időpontja: 2016. 04. 05.)

Budai I. (2014): Képzés a szociális munkában, szociális munka a képzésben. *Párbeszéd*, 1–2. www.parbeszed.lib.unideb.hu (Utolsó megnyitás időpontja: 2016. 04. 05.)

Horváth-Lindberg J. (2016): Gyakorlat, tapasztalat és reflexió. Egy tereptanár gondolatai. *Párbeszéd*, 1. www.parbeszed.lib.unideb.hu (Utolsó megnyitás időpontja: 2016. 04. 05.)

Szociális Munka Etikai Kódexe (2016): Szociális Szakmai Szövetség. www.3Sz.hu (Utolsó megnyitás időpontja: 2016. 04. 26.)

Szöllősi G. (2015): A szociális munka új, 2014-es globális definíciója. *Párbeszéd*, 1. www.parbeszed.lib.unideb.hu (Utolsó letöltés: 2016. 04. 05.) www.parbeszed.lib.unideb.hu (Utolsó megnyitás időpontja: 2016. 04. 05.)

Varsányi E. (2016): *Vívódások és felismerések*. Parola Füzetek, Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest. <http://www.kofe.hu>, <http://www.kozossegfejlesztes.hu> (Utolsó megnyitás időpontja: 2016. 04. 05.)