

B. Erdős Márta (2020)

Az oktatói kompetenciák néhány kérdéséről

Kézirat

Some aspects of lecturer competencies

Összefoglaló

Az utóbbi időben megfogalmazódó felsőoktatási irányelvek, a felsőoktatás globálissá váló piacán kialakuló éles versenyhelyzet, és az oktatói szerepek átalakulása miatt egyre inkább előtérbe kerül az oktatói kompetenciák kérdése. E kompetenciáknak vannak általánosabb, a felsőoktatásban dolgozó oktatók összességét érintő vonatkozásai, és speciális, az egyes képzésekre jellemző hangsúlyos területei.

Abstract

Recent guidelines in higher education, acute competition in the global market of higher education, as well as transformations in lecturers' roles, lay a strong emphasis on lecturer competencies. There are some general competencies that apply to all university lecturers; and some programme-specific competency areas.

Kulcsszavak:

felsőoktatás, oktatói kompetenciák, szociális munkás képzés

Keywords:

higher education, lecturer competencies, social work education

Bevezető gondolatok

A felsőoktatási intézmények átalakulásával párhuzamosan az egyetemi oktatói szerep is átalakulóban van. Ennek az átalakulásnak egyaránt lehetnek pozitív és negatív hatásai. Mindenképpen pozitívum az új tanulásirányítási módszerek (Szöllősi, 2011) bevezetése nyomán kialakuló erősebb hallgatói aktivitás, az együttműködő részvétel, a partneri viszony, mert ez a gyorsan változó világban a tudás rugalmasabb tovább-építését teszi lehetővé mind az oktató, mind a diákok számára. Ez a készség elengedhetetlen, hiszen az egyetemen megszerzett konkrét tárgyi ismeretek, sőt gyakorlati készségek egy része ma nagyon gyorsan idejétmúlttá válik. Ugyanakkor az akadémiai területre finanszírozási oldalról nehezedő nyomás az egyetemet termelőüzemmé, profítképző intézménnyé alakíthatja (Pusztai, 2011; 2013). Az erős gazdasági fókusz mellett, és azzal összefüggésben jelen van a fogyasztói társadalom azonnali gratifikációkat megkövetelő értékrendje, kulturális kódja (Firat, 1990), ami a gazdasági sikereket tekinti az emberi életminőség meghatározó összetevőjének. Innen származik a tudás közvetlen hasznosíthatóságának igénye, a „hogyan” típusú, technikai-procedurális tudások favorizálása. A tanulási folyamat közvetettebb hatásai, mint például az értékrend változása, finomodása, a gondolkodás árnyaltabbá válása, a kritikai-reflektív készségek fejlődése e keretben látszólag értelmüket és érvényüket veszítik, pedig ezek azok a változások, amelyek a szakmai identitás és autonómia kialakításához vezetnek, és a későbbi, élethosszig tartó szakmai fejlődés motivációs bázisát jelentik (Schön, 1983; Fargion, 2008).

Ha a diák megtanulja egy szoftver használatát, vagy egy adatlap kitöltését, azt érzi, hogy megtanult „valamit”. Ugyanakkor egy adott kérdés, dilemma kritikai-reflektív vizsgálata során – ahol ráadásul nincs, nem lehet egyetlen, megnyugtatóan végső válasz – általában nehezebben érzékeli a tanulás eredményeit, hasznát. Különösen akkor, ha az oktató a hagyományos frontális oktatással próbálkozik, ahol a diákok aktivitása minimális, és sem problémamegoldó folyamat, sem saját élmény útján nem vonódnak be mélyebben a kérdés vizsgálatába.

A felsőoktatás rendszerére nagy hatást gyakorló társadalmi-kulturális átalakulások tehát részben megnehezíthetik az oktató- és kutatómunkát, folytonos kompromisszumkeresésre készítetik az oktatót, sőt akár markáns oktatói szerepvesztéshez, identitásvesztéshez vezethetnek. Az oktatókra nehezedő újfajta, a szereptől idegen elvárások nyomán az oktatói elköteleződés csökkenése ugyanakkor kedvezőtlenül befolyásolja az oktatók és hallgatók közötti interakciókat, és az oktatók hallgatókról alkotott képét is (Pusztai, 2013). A korábbi oktató-központú, professzor-központú keretben az egyetemi oktató önmagának feltett kérdése nagyjából így hangzott: *„Elég színvonalasan művelem-e az adott tudományterületet?”* Ez a kérdés továbbra is kérdés, és mindaddig releváns is marad, amíg egyetemi oktatásról beszélhetünk. Ám a mai rendszerben a régi kérdés mellé újabbak is

felsorakoztak. Új kérdésként merül fel, hogy miképpen szolgálja a tematikában meghatározott tartalom a ma igényeinek valóban – és nem csak átmenetileg – megfelelni képes szakemberek képzését? Hogyan tudjuk kialakítani azt a tanulási környezetet, és ami ezen belül a legfontosabb, azt a *munkakapcsolatot*, amelynek keretei között az egyetemi polgárok – oktatók és diákok – egyaránt jó ütemben fejlődnek, és e fejlődés meghatározó igényükké is válik? (ESG /Európai Sztenderdek és Irányelvek/ 2015)

Általános oktatói kompetenciák

Blasková és munkatársai (2014) áttekintették az oktatói kompetenciákra vonatkozó szakirodalmat. Egyes főbb elméleteket összegezve arra jutnak, hogy egy egyetemi oktató esetében összesen hét különféle kompetenciáról beszélhetünk:

- a tudományterületnek megfelelő specifikus kompetenciákról (Ezek azok, amelyeket az oktatók esetében hazánkban ma a Magyar Akkreditációs Bizottság vizsgál, és ennek megfelelően a szakképzési-szakindítási szabályzatok is tartalmaznak). E kompetenciák meghatározói, bizonyítékai: az oktató szakképzettsége, gyakorlati tapasztalatai, szakterületi kutatási és publikációs tevékenysége, hazai és nemzetközi tudományterületi beágyazottsága.
- didaktikai és a pedagógiai pszichológia tárgykörébe tartozó készségek
- általános műveltség
- diagnosztikai, intervenciós kompetenciák
- társas, pszichoszociális és kommunikációs készségek
- szervezési-menedzsment és normatív kompetenciák
- a szakmai-személyes nevelés készségei

Emellett megjelenik adott szakterületen belül a kreatív improvizáció készsége (hasonlóan a *reflektív kompetencia* fogalmához, ld. még Schön, 1983; Kelemen & B. Erdős, 2010)

Egy másik fontos forrás (Valica & Rohn, 2013 id. Blasková és mtsai., 2014) összesen négy kompetenciát nevesít: a szakértői-technikai hozzáértést, a morális-etikai felelősségvállalást, a pedagógiai-pszichológiai, didaktikus, módszertani készségeket, és a folyamatos önfejlesztés képességét. A szerzők egy saját korábbi vizsgálatukban a következő kompetenciákat határozták meg:

- morális-etikai
- technikai-szakértői
- tudományos
- kritikai gondolkodás

- szerzői-publikációs
- szerepmodellként működni
- érett személyiség
- oktatási készségek
- kommunikációs készségek
- motiváció

Mindezek alapján a szerzők a következő kompetencia-modell bevezetését javasolják, amelyekben egyúttal megjelölik egy későbbi mérés alkalmas indikátorait:

Kompetencia	Pozitív	Negatív
Szakmai	saját szakterülete elismert képviselője: alapos elméleti tájékozottságát gyakorlati tapasztalatokkal kapcsolja össze, segíti kollégái, diákjai szakmai identitásának alakulását	nem követi területe új fejleményeit, az elmélet és a gyakorlat közötti kapcsolatot képtelen megteremteni és a szakmai identitás alakulását elősegíteni.
Oktatási	Kitűnő tanár, képes arra, hogy bármely téma esetében kiemelje a lényegét és elmagyarázza a diákoknak. Oktatási módszerei változatosak. Formatív és szummatív értékelést egyaránt alkalmaz. Nem részrehajló. Képes alkalmazkodni a diákok adottságaihoz. Fejleszti oktatói készségeit.	Képtelen alkalmazkodni tanítványai intellektuális adottságaihoz, tudásszintjéhez, figyelmen kívül hagyja a generációs különbségeket.
Motivációs	Minden cselekvése a motiváció felkeltésére és fenntartására irányul. Saját motivációját is képes fejleszteni, és a tanulási környezetet, az oktatói team, s kollégák motivációit is formálni	Nem törődik sem önmaga, sem tanítványai motiválásával, nem ismeri fel a személyes motivációk sokféleségét. Ellenséges, kiábrándult, ezzel mások motivációit is gyengíti.

	törekszik, ha szükségesnek látja.	
Kommunikációs	Asszertivitás, empátia, a bizalom építése, inspiráció közvetítése, pozitív visszacsatolások a diákok felé, a hibák értő kezelése jellemzi.	Nem ad visszajelzéseket. Nem veszi figyelembe a kommunikációs partner felkészültségeit, hanem automatizált, merev, sematikus válaszokat ad.
Személyes (érett személyiség)	Érett, kreatív, leleményes, bátor, toleráns és együttérző, fejleszti önmagát; pozitív szerepmódel	Ellenséges, uralkodó, egoista, szűklátókörű, akár etikátlan
Tudományos-kutatói	Kompetens kutató (team tagja vagy vezetője). Korszerű, valós problémákat vizsgál, kutatóként folyamatosan fejlődik.	Nem érdekli a kutatás társadalmi haszna, sem tudományos értéke, csak a saját dicsősége. Nem osztja meg eredményeit másokkal.
Publikációs	Rendszeresen publikál eredeti közleményeket, magas minőségben és több nyelven, nemzetközi szinten is.	Ritkán publikál. Nem érdekli írásai színvonala. Plagizál, nem tartja tiszteletben a hivatkozási szabályokat.

Forrás: Blasková és mtsai. (2014) nyomán

Mind a kommunikációs, mind az oktatási kutatási területekhez kapcsolódik az infokommunikációs technológiák, kiemelten az elektronikus tanulástámogatás területén megszerzett jártasság. Ez sokkal több, mint a technológiák kérdése; inkább az elérendő pedagógiai célokhoz rendelt új típusú eszközök rugalmas, célszerű alkalmazásának készségét jelenti. (Fodorné Tóth, 2019; Lee & Brett, 2015)

Az Európai Sztenderdek és Irányelvek (2015) a hallgatóközpontú tanulás és tanítás megvalósítása során a következőket várja el az oktatótól, pedagógiai tudása, készségei és attitűdjei terén:

- „figyelembe veszi a hallgatók és szükségleteik sokféleségét, rugalmas tanulási útvonalakat tesz lehetővé számukra;
- különféle tanítási módokat vesz figyelembe és alkalmaz, ahol az helyénvaló;
- rugalmasan használ többféle pedagógiai módszert;
- rendszeresen értékeli és pontosítja a képzési módokat és a pedagógiai módszereket;

- autonóm tanulói öntudatra bátorít, miközben gondoskodik a megfelelő oktatói irányításról és támogatásról;
- elősegíti a kölcsönös tiszteletet a tanuló-oktató kapcsolatban;
- megfelelő eljárásokkal rendelkezik a hallgatók panaszainak kezelésére.”
(https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Hungarian_by%20OFI-HAC.pdf, 2015:14)

A dokumentum külön figyelmet szentel az értékelés kérdéseinek, tekintve az értékelés központi szerepét a hallgatók előrehaladásában. Itt a tudások, készségek mellett szintén említésre kerülnek az oktatói attitűdök:

- „az értékelők ismerik a létező teszt- és vizsgamódszereket, továbbá támogatást kapnak képességeik fejlesztéséhez e téren;
- az értékelés kritériumait és módszereit, valamint az osztályozás kritériumait előre nyilvánosságra hozzák;
- az értékelés lehetővé teszi, hogy a hallgató megmutassa, milyen mértékben sajátította el a kitűzött tanulmányi eredményeket. A hallgatók visszajelzést kapnak, amely szükség esetén a tanulási folyamatra vonatkozó tanácsokat is tartalmaz;
- ahol az lehetséges, az értékelést egynél több vizsgáztató végzi;
- az értékelés szabályai kitérnek a lehetséges enyhítő körülményekre is;
- az értékelést következetesen és igazságosan alkalmazzák minden hallgató esetében, és a rögzített eljárásnak megfelelően végzik
- létezik formális fellebbezési lehetőség a hallgató számára.”

(https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Hungarian_by%20OFI-HAC.pdf, 2015:14)

Ugyanakkor az oktatókért maga a felsőoktatási intézmény is felel, felelőssége kiterjed a kompetenciák biztosítására, fejlesztésére (a munkaeó kiválasztása és továbbképzése, a szakmai fejlődés elősegítése). Támogatnia kell az oktatót a megváltozott feltételrendszerben a hallgatóközpontú oktatás megvalósításában. Segítségét kell nyújtania a tudományos munkához, hogy annak eredményei az oktatásban hasznosuljanak. Ösztönöznie kell az innovációt és a modern technológiák alkalmazását. Ezzel összefüggésben érdemes megemlíteni, hogy az egyetemi pályán a szabbatikus félév biztosításnak lehetősége kikerült a Nemzeti Felsőoktatási Törvényből; bár a törvény kifejezetten nem tiltja meg az intézményeknek, hogy ennek lehetőségét biztosítsák, a gyakorlatban ez a kreatív, oktatói-kutatói megújulást lehetővé tévő időszak már egyre ritkábban, egyre kevesebbeknek érhető el. Nem történt szisztematikus értékelés arra nézve, hogy ez, és más, közel egyidejű intézkedések összességében hogyan hatottak a felsőoktatásban végzett oktató- és kutatómunka színvonalára.

A „soft” kompetenciákat értékelve, Blasková és munkatársai (2014) egy újabb empirikus vizsgálat keretei között azt vizsgálták, hogy milyen oktatói tulajdonságokat látnak a leginkább problémásnak a diákok. A megkérdezett 686 fő szerint a következő 25 tulajdonság, viselkedésforma a legkárosabb: elfogultság, arrogancia, műveletlenség, szakmaiatlanság, gúnyosság, motiválatlanság, önteltség, tisztességtelenség, szeszélyesség, elfogultság, agresszivitás, idegesség, kritikusság, szigor, arcátlanság, robbanékonyság, pontatlanság, egoizmus, türelmetlenség, lustaság, rossz kommunikáció, felelőtlenség, undokság, butaság, monotonia az oktatásban.

A szociális munkás-képzésre vonatkozó oktatói kompetenciák

A fenti modellekben megjelennek az egyetemi oktatók közös, az oktatói attitűdöket és identitást érintő kompetenciái. A szociális munkás-képzésben mérvadó nemzetközi szervezetek, az International Federation of Social Workers (IFSW) és az International Association of Schools of Social Work (IASSW) 2004-ben határozták meg a képzés legfontosabb kritériumait és alapelveit, amelyeket magyar nyelven 2006-ban az Iskolaszövetség is megjelentetett. Egy másik kulcsfontosságú dokumentum, a 2014-ben megújuló Global Definition of Social Work (2014) nyomán tervezik a globális sztenderdek megújítását is: *„kétségtelenül szembe kell majd néznünk olyan kihívásokkal, amelyekkel az eredeti sztenderdeket kifejlesztő elődeinknek is szembe kellett nézni. Ezek között szerepel a feladat, hogy kényes egyensúlyt alakítsunk ki az egységes témák és a kellő rugalmasságot biztosító, lokális szinten releváns képzés és gyakorlat között”*

(https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2019/03/Global_Standards_Press-Release-IASSW-and-IFSW.pdf) A jelenlegi dokumentumban az oktatókkal szembeni elvárás a megfelelő szakmai tapasztalat és képzettség. Ez a szociális munka mesterfokozat megszerzését, vagy olyan országokban, ahol a szociális munka még fiatal, fejlődő szakterületnek számít, egy kapcsolódó szakterületen megszerzett, mesterszintű végzettséget jelent. Elvárt a folyamatos szakmai fejlődés, különösen azokon a területeken, ahol gyors ütemben halmozódnak fel új szakmai ismeretek. Az oktatói munka, a terepképzés biztosítása és az adminisztratív terhelés mellett elvárás a szociális munka kutatás, a publikálás, és a szociális munka, szociálpolitika gyakorlati területeihez való kapcsolódás is. Nem közvetlen és kizárólagos oktatói feladatként, de a dokumentumban megjelenik a mentorálás, a hallgatói tanácsadás igénye, szükséglete: a hallgatók orientálása, képességeinek, motivációinak felmérése, és a konkrét kurzusok kiválasztásához nyújtott segítség. Elvárás továbbá, hogy az oktató a hallgatói teljesítményt méltányos módon, és megfelelő módszerekkel értékelje. Lényegében tehát a szakmaspecifikus elvárások nem különböznek az ESG (2015) elvárásaitól.

Hazánkban is és a nemzetközi térben is gyakori, hogy szociális területre valamilyen saját érintettség, nehéz élethelyzet személyes tapasztalata viszi a hallgatót. Így az oktatói kompetenciák között említhetünk olyan klasszikus szociális munkás készségeket is, mint az enablement és az

empowerment, a képessé és erőssé tevés módszerei (Lakatos, 2006; Freire, 2000/1970). Az oktatói kompetenciák felsorolásánál láthattuk, hogy nélkülözhetetlen szakmai etikai irányelvek érvényre juttatása, amelyek igen közeliek a szociális munka etikai kódexében foglaltakhoz (Szociális Szakmai Szövetség, 2016).

Fontos megemlíteni még, hogy a Magyar Akkreditációs Bizottság elvárja viszonylag nagy számú minősített oktató jelenlétét a képzésben, még a gyakorlat-orientált képzési területeken is. (Bővebben: mab.hu) Magyarországon ma célzottan nem érhető el szociális munka doktori program. Más területeken, amelyek ráadásul az utóbbi években egyre erősebben specializálódnak, értelemszerűen jelentős többletterheléssel jár a fokozatszerzés, a doktorandusz egyre jelentősebb hátránnyal indul a képzésben. Mindez ahhoz vezethet, hogy a képzési programokban kevés olyan oktató lesz jelen, akinek megfelelő gyakorlati tapasztalata, doktori fokozata és szakterületi kutatásai vannak. Ráadásul a doktori program eltéríti a doktoranduszokat a szociális munka kutatásoktól az új, bevett, jól integrált, többnyire szűk diszciplináris keretek között definiált terület javára. Mindez ahhoz vezet, hogy hazánkban a szociális munka globális definíciójában (IASSW, 2014) foglaltakat – a szociális munka akadémiai terület *is* – egyre nehezebb lesz érvényre juttatni.

Mit mondanak a pécsi szociális munkás diákok?

2018 májusában nappali tagozatos hallgatóinktól visszajelzéseket kértünk saját oktatói munkánkról és az elvárt oktatói kompetenciákról. A diákok (összesen 32 fő, az adott héten elérhető nappali tagozatos hallgatók) két kérdőívet kaptak kézhez. Az egyikben adott kurzusokra vonatkozóan kértünk információkat, a másik kérdőívben arra kérdeztünk rá, milyen az ideális oktató; illetve milyen ne legyen az oktató. Az előbbi kérdőív esetében – amelynek alapja a képzési és kimeneti követelményekben foglalt négy fő terület: ismeret, készség attitűd, autonómia – erősen keveredtek a hallgatói visszajelzések a körülbelül egyidőben zajló OMHV megkérdezéssel. A hallgatók jellemzően nem léptek túl az általánosságokon, gyakran egy-két szavas válaszokat adtak. Nem tudtak, vagy nem akartak érdemben válaszolni az általunk feltett olyan kérdésekre, ami a tudásuk, a készségeik vagy az attitűdjeik fejlődésére vonatkozott. Ennek több oka is lehet, az egyik az ilyesfajta, tanulói önreflexióra, egyben a tanulási folyamatért való felelősségvállalásra bátorító kérdések szokatlansága, a másik a válaszadói motiválatlanság. A harmadik pedig az, hogy ebben az életkorban a kapcsolati keret mindent felülír, azaz még mindig jobban számít az oktató *személye*, mint a tanulás *tárgya, eredménye*, aminek gyakorlati hasznosulását, a tanultak beépülését a szakmai identitásba esetleg csak hosszú évek múltán lehet majd felmérni.

A második kérdőív esetében – ennek kitöltésével nem volt gond – a rokon értelmű kifejezéseket összevonva szófelhőt képeztünk.

képessé és erőssé tétel igényét (B. Erdős, 2019; Bohm, é.n.; Cochrane, 2016; Mezirow, 2000). A negatív kompetenciák pedig szinte teljesen azonosak a nagyobb, reprezentatív külföldi mintán kapott eredményekkel.

Oktatói kompetenciák mérése a szociális képzésekben

Az oktató tudását, felkészültségét egy ilyen összetett területen, ahol az oktatók a szociális munka más-más részterületét képviselik, nem könnyű megítélni. A kutatómunka, a publikációk, az oktató által elkészített tematikák és oktatási anyagok minőségének lehetséges indikátorai:

- korszerű, a társadalmi reformfolyamatokhoz érdemben hozzájáruló témák megjelenítése
- friss, színvonalas szakirodalmak
- ötletgazdagság, holisztikus, transzdiszciplináris megközelítés,
- a kiegyensúlyozott tárgyalásmód, a kritikai-reflektív gondolkodás indikátorai (pl. viták, diskussziók, mint módszer; ugyanazon probléma többféle perspektívából történő tárgyalása)

Az oktatói munkáról alkotott *véleményeket* huzamos ideje méri (a már említett Oktatói Munka Hallgatói Véleményezése). A módszer egyik komoly problémája, hogy alacsony a kitöltések száma, emellett a kérdőív leginkább a kurzussal való elégedettséget méri, ami egyáltalán nem azonos a kurzus hatékonyságával. Egy közelítő lehetőség – amivel mi is próbálkoztunk – a hallgatótól önértékelést kérni, azaz megkérdezni, hogy a képzési és kimeneti követelményekben felsorolt, az adott tárgyhoz tartozó ismeretek, készségek, attitűdök és autonómia terén miben fejlődött? Ez azonban, még ha sikeres is, még mindig inkább csak a kimenet szubjektív értékelése. Haszna sokkal inkább a hallgatói felelősségvállalásra, önállóságra bátorítás, mintsem a hatékonyság mérése.

A hatékonyságot illetően a legfontosabb visszajelzés kétségtelenül a foglalkoztatóktól származhat, abban az esetben, ha a szakma napi gyakorlata követi a „jó gyakorlat” alapelveit, azokat, amelyeket például a már idézett globális definíció is tartalmaz. Ha forráshiány, szakemberhiány, túlterheltség vagy torz szervezeti elvárások folytán nem ez a helyzet, akkor óhatatlanul lesz egy rés (esetleg szakadék) a képzés és a gyakorlat között; ám ennek a résnek az eltüntetésére nem feltétlenül az oktatás gyakorlathoz való közelítése lesz a legjobb módszer. A hatásnak sokkal inkább kölcsönösnek kell lennie, azaz a képzésnek is emelnie kell a gyakorlati munka színvonalát. Bár a munkáltatói feedback mindenképpen fontos, egyedül ennek eredményeire alapozva nem szabad képzést átalakítani.

Elképzelhető, hogy a jelenlegi helyzetben, a szakma dilemmáinak közepette az olyan „soft”, mégis lényegi tényezők mérése tűnik a legegyszerűbbnek, és a szociális terület sajátosságai, a kapcsolati munka előtérbe helyezése miatt egyben a leglényegesebbnek, mint amilyen az oktatói értékrend, az identitás, az attitűdök. Természetesen nem „megítélni” akarjuk az oktató kompetenciáit,

hanem azonosítani azokat a területeket, ahol a leginkább otthonosan érzi magát; egyben világosabban látni a lehetséges fejlődési irányokat, vagy éppen a konfliktusos pontokat.

A szakmai identitás a szakmához közvetlenül kötődő tulajdonságok, hiedelmek, értékek, tapasztalatok és motivációk összessége, amelyek révén „*az emberek meghatározzák önmagukat egy adott foglalkozás, hivatás keretei között*” (Slay & Smith, 2010: p 1-p 3). Bár a határvonalak a munka világa és a magánélet között egyre átjárhatóbbak, egy egyetemi oktató, mint munkavállaló esetében a munkáltatónak nincs köze az oktató magánéletéhez, vagy ahhoz, hogy milyen személyes ideológiákat követ. Ugyanakkor fontos, hogy jelent-e számára valamilyen problémát az adott életszakaszban a munka és a magánélet összehangolása? Szívesebben dolgozik-e csapatban vagy önállóan? Inkább több időt szánna az oktatásra, vagy szívesebben kutat? Motiválja vagy nyomasztja a határidő? Szereti a megszokott témákat, módszereket, környezetet, vagy szívesen veszi a nagyobb váltásokat? Szívesen használja-e az információs technológia legújabb fejlesztéseit, vagy ezeket feleslegesnek, nyűgnek érzi? Hogyan viszonyul szakterülete elméleti és gyakorlati oldalához? Hogyan viszonyul a szociális terület alapvető értékeihez?

Hasonló kérdések vizsgálatára a legalkalmasabb megközelítést az identitás struktúra analízise kínálja (Wienreich & Saunderson, 2004). A módszer különböző, a vizsgált területnek megfelelő entitások (pl. az egyetem, a szakmai szerepmódel, a legkedvesebb/legkevésbé kedvelt kolléga stb.) és konstruktumok (gyakorlati – elméleti munka; ismerős vagy új, szokatlan helyzetek; oktatás és kutatás stb.) kombinációiból keletkező állítások értékelését kívánja meg a válaszadóktól (Weinreich, 2010a). A válaszok összesítésével határozható meg a konfliktusos területek, az erősségek, a preferenciák, a munka környezete főbb elemeihez való hozzáállás (Weinreich, 2010b). Egy ilyen eszköz rendszeres alkalmazása lehetővé teszi a nehezebben mérhető tartományok egyéni és szervezeti szintű megismerését, és ezen keresztül fejlesztését.

Összegzés

A szociális munkások képzésében a szakmai személyiség alakítására nagy hangsúly kerül. Ez a sajátosság előtérbe helyezi azokat az oktatói kompetenciákat – a tárgyi tudáson túl az attitűdöket, személyiségvonásokat, lényegében az oktató identitását – amelyek birtokában az oktató képes a dialógus átmeneti terének kialakítására, a kapcsolati tanulás, a képesség és erősség feltételeinek megteremtésére; és különösen arra, hogy szerepmódelé váljon a szakmai identitás fejlődésének kezdeti, meghatározó szakaszában. Az oktató feladata a biztonságosnak megélt tanulási környezet kialakítása, amelyben a kilépés a komfortzónából, a Mezirow-i *kizökentő dilemma* megvitatása, a saját értékrend, a korábbi jelentések és tudások felülvizsgálata szabadon megtörténhet.

Irodalom:

- A *szociális munka etikai kódexe* (2016) Szociális Szakmai Szövetség.
<http://3sz.hu/sites/default/files/Etikai.pdf>
- B. Erdős M. (2019) Transzformatív-dialogikus tanulás a szociális munkások képzésében In: Vojtek, Éva; Borda, Viktória; B., Erdős Márta (szerk.) *Kapcsolati tanulás : A szociális munka oktatásnak módszertani kérdései* Pécs, Magyarország: Pécsi Tudományegyetem, (2019) pp. 49-71.
- Blašková, M., Blašková, R, Kucharbíková, A (2014) Competences and Competence Model of University Teachers *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 159. 457 – 467
- Bohm, D. (é.n.) *Bohm Dialogue*. <http://www.david-bohm.net/dialogue/>
- Cochrane, K (2016) Transformative Learning In Online Professional Development: A Program Evaluation. *College of Professional Studies, Northeastern University Boston, Massachusetts*
<https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:cj82pn15k/fulltext.pdf>
- ESG (2015) *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*
<https://enqa.eu/index.php/home/esg/>
- Fargion, S. (2008). Reflections on social work's identity. International themes in Italian practitioners' representation of social work. *International Social Work, 51* (2) 206-219.
- Firat AF (1991) The consumer in postmodernity. *NA-Advances in Consumer Research* 18:70-6.
- Fodorné Tóth, K. (2019) Szükségletek, tapasztalatok, igények – intézményi szintű elektronikus tanulástámogatási rendszer. In (szerk.) Fodorné Tóth, K., Németh, B. (szerk.) *Felsőoktatási innovációk a tanulás korában: a digitalizáció, képességfejlesztés és a hálózatosodás kihívásai* „MELLearn - Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó tanulásért” Egyesület - Debreceni Egyetem. Pécs, pp. 50-59.
Elérés: http://melllearn.hu/wp-content/uploads/2019/05/ml_2019.pdf
- Freire, P (2000/1970) *Pedagogy of the Oppressed*. Bloomsbury Academic, US.
- Global Definiton of Social Work* (2014) IASSW. <https://www.iassw-aiets.org/global-definition-of-social-work-review-of-the-global-definition/> Letöltés: 2019.01.20.
- Kelemen G, B. Erdős M. (2010) Health learning as identity learning in the therapeutic community. *Addiktológia: Addictologia Hungarica* 9:(3) pp. 216-225. (2010)
- Lakatos, K. (2006). *A képessé tétel folyamata*. Budapest: Közösségfejlesztők Egyesülete
- Lee, K, Brett, C. (2015) Dialogic understanding of teachers' online transformative learning: A qualitative case study of teacher discussions in a graduate-level online course. *Teaching and Teacher Education* 46, pp. 72-83

McNeill, C., Erskine, A., Ellis, R., Traynor, M. (2018). Developing nurse match: A selection tool for evoking and scoring an applicant's nursing values and attributes. *Nursing Open* 6 (1). <https://doi.org/10.1002/nop2.183>

Mezirow, J. (2000) Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In: Mezirow J et. al.: *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 3-33.

Pusztai, G. (2011) *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.

Pusztai, G. (2013) A felsőoktatás munkára felkészítő szerepe a hallgatók értelmezésében. In: Kun András István, Polónyi István (szerk.) *Az Észak-Alföldi régió helyzete: Képzés és munkaerőpiac*. Budapest: Új Mandátum Kiadó, 9-29.

Schön, D (1983) *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York, Basic Books

Slay, HS, Smith DA (2010) Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations* XX(X) 1–23 DOI: 10.1177/0018726710384290 hum.sagepub.com

Szöllősi, G. (2011) A „Reflektív szociális képzési rendszer a 21. században” című, TÁMOP-5.4.4-09/2-C-2009-0008 jelű projekt rövid bemutatása http://www.3sz.hu/sites/default/files/uploaded/2011_szeptember_30_konferencia_absztraktjai.pdf

Weinreich, P. & Saunderson, W. (Eds.) (2004). *Analysing identity: Cross-cultural, societal and clinical contexts*. London & New York: Routledge.

Weinreich, P. (2010a). *A Guide to the generation of a well-constructed ISA instrument. Guidance for usage of the IPSEUS software*. Dromore: Identity Exploration Ltd. http://www.identityexploration.com/uploads/files/ISA_identity_instrument_guide.pdf

Weinreich, P. (2010b). *A Guide to the Interpretation of ISA results*. Dromore: Identity Exploration Ltd.