

Dr. Baráth Árpád:

A probléma-alapú tanulás esélyei a szociális felsőoktatásban

Perspectives of problem-based learning in social higher education

TÁMOP 5.4.4.-09/2-C-2009-0008

„Reflektív szociális képzési rendszer a 21. században”

2011.



„Reflektív szociális képzési rendszer
a 21. században”
TÁMOP 5.4.4.-09/2-C-2009-0008

Nemzeti Fejlesztési Ügynökség
www.ujszechenyiterv.gov.hu
06 40 638 638



A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

I. Összefoglalás

A tanulmány betekintést nyújt a probléma-alapú tanulás (PBL) elméleti és módszertani jellegzetességeibe, amely módszer, számos más aktív tanulást serkentő módszer mellett, az utóbbi néhány évtizedben egyre fontosabb szerepet játszik a gyakorlat-orientált segítő szakmák felsőoktatásába. Időben elsőként nyer széleskörű alkalmazást az orvosképzésben, de manapság immár számos példáját látjuk a szociális szakmák képesítési rendszereinek korszerűsítésében, ide sorolva a szociális munka felsőoktatását is. Összefoglaló elméleti áttekintést követően, a szerző egy rövid (4 teljes munkanapot igénylő) képzésfejlesztő szeminárium tartalmi vázlatát kínálja fel a szociális felsőoktatásért felelő oktatók és tantervfejlesztők számára, amelynek keretében megvitatásra kerülhet a módszer próbaszerű bevezetése, mint kiindulópont a hazai szociális felsőoktatás integrációjára és gyakorlat-orientált korszerűsítésére.

Kulcsszavak: probléma-alapú tanulás, szociális képzések, képzésfejlesztés

Abstract

The paper provides insight into the theoretical and methodological features of problem-based learning (PBL), as one of challenges and contemporary to advance active learning in higher education. The method was first developed in the realms of medical education, but in recent years it has reached a rather wide range of professional training programs, including social work education. Following a condensed theoretical overview of the method, the author outlines the concept and thematic structure of a short (four-day) introductory workshop for teachers and curriculum developers working in higher education of social workers and allied professionals, who would have the chance to discuss the possibility of introducing the method in their teaching practice as a starting point towards the integration and development of a more practice-oriented training of social professionals.



Keywords: problem based learning, social work education, curriculum development



„Reflektív szociális képzési rendszer
a 21. században”
TÁMOP 5.4.4.-09/2-C-2009-0008

Nemzeti Fejlesztési Ügynökség
www.ujszechenyiterv.gov.hu
06 40 638 638



A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Bevezetés

A *probléma alapú tanulás*, közismerten, a PBL módszer (**Problem Based Learning** nemzetközi betűjele), a hetvenes-nyolcvanas években alakul ki elsőként az észak-amerikai orvosi egyetemeken, majd innen honosodik meg számos más ország orvos képző rendszerében. A változások indítéka az volt, hogy az orvosképzés mozduljon el a hagyományos tanár-központúságról a tanuló-központúság, a passzív tanulástól az aktív tanulási módszerek felé (Barrows - Tamblyn 1980; Camp 1996; Wikipedia 2011). E változások hátterében olyan általános érvényű éles társadalomkritikák is álltak, miszerint a hagyományos *ex cathedra* oktatás „lezárja” a tanulók/hallgatók kreatív személyiségfejlődését és szabdalja azok szabadságát az ön-irányított tanulásra (Bloom 1987; Rogers 1983).

Mintegy két évtizeddel később, tehát az ezredforduló tájékán, a szociális képzések kontextusában is hasonló kritikai meglátások kerültek a figyelem középpontjába. Elsősorban is az elméleti és gyakorlati oktatás kettősége vált egyre kritikusabbá, legszembetűnőbben a szociális munka felsőoktatásában. Idézve E. Johnsson és K. Svensson szerzőpárost: *„Annak ellenére, hogy sok európai országban a szociális munka egyetemi végzettséget igénylő szakmává vált, még mindig úr van a szociális munka egyetemi szintű kutatása és annak mindennapi gyakorlata között. Míg a gyakorlatban dolgozó szociális munkások próbálnak megoldásokat találni mindennapi munkájuk hatékonyabb elvégzéséhez, az egyetemi kutatók a megértésre és magyarázatra törekednek. Jóllehet az egyetemi kutatás eredményeit esetenként bevezetik a gyakorlatba, többnyire azonban az előbbire úgy tekintenek, mint valamiféle, a gyakorlattól távoli és azon felül álló szuperstruktúrára”* (Johnsson – Svensson 2005).

Egy másik neuralgikus pontja a szociális képzéseknek a tanulási célok homályossága, azaz tanulni *Mit? Mennyit? Hogyan?* a szakirányú képzés folyamatában és annak különböző szintjein (BA, MA, PhD szintek). E kérdések jórészt a szakmai kompetenciákra, pontosabban a „kompetencia-határok” meghúzásának mindeddig igen elhanyagolt problémájára hívják fel a figyelmet, egyrészt maguk a szociális szakmák között, másrészt ezeknek más segítő foglalkozásokhoz való viszonyulására utalnak (Coates – Besthorn 2010; Somorjai 2001). Korántsem meglepő tehát, hogy manapság számos kutató és oktatásfejlesztő a *kompetencia-alapú* szociális szakember képzés lehetőségeit és távlatait helyezi



górcső alá (Budai 2006, 2007).

Ismét mások, egy más megközelítésben, a *reflexív gondolkodást* fejlesztő oktatási módszerek hiányát hangsúlyozzák a szociális képzésekben (Healy 2001; Kelemen 2006, 2011). Igaz, hogy a reflexív gondolkodás fogalma önmagában is többféleképpen értelmezhető konstrukció (Baráth 2011), ugyanakkor tény az is, hogy annak fejlesztése a segítő professziókban nemcsak a hallgatók szakmai kompetenciafejlesztésének kérdése, hanem maguk az oktatók szakmai és tanítási kompetenciájának kérdése is éppúgy, mint manapság a tanárképzések egyik legsarkalatosabb paradigmaváltása (Falus 2006; Taggart – Wilson 1998).

Végezetül, egyre többen teszik fel a kérdést, hogy vajon képes lesz-e a szociális szakmák felsőoktatása, történelmi küldetéséhez híven, megküzdeni a társadalmi igazságosságért és a védtelenek védelméért a mai posztmodern társadalmakban, amelyeknek erősödő neoliberális ideológiája eleve gyengíti a társadalmi szolidaritást azzal az irányelvvel, miszerint „*kevesebb állami beavatkozás, több piac és nagyobb egyéni felelősség*” komplexuma lesz a jövő szociális problémáinak megoldásához vezető út (Lorenz 2008). Egyre több szerző értekezik a szociális szakmák, kiváltképpen a szociális munka *morális krízisééről*, és kérdőjelezi meg, hogy a szociális segítség etikai kódexének manapság mi a helye és szerepe a szakmai képzésekben és a gyakorlatban (Briskman 2001). Mindehhez még hozzá lehet tenni a posztmodern „kockázat-társadalmak” egyre világosabban kirajzolódó más jellemzőit is. Ilyenek pl. az új keletű, „nem-rendi osztályszolidaritásoknak” kibontakozása (Beck 2003); a szegénység világméretű globalizációja (Chossudovsky 1997); a szociális segélyezések és juttatások manipulációja a többnyire politikailag befolyásolt szociálpolitika eszköztárával (Szalai 2004/2005); a nemzetközi migráció újabb hullámaiba sodródó „új kisebbségek” megoldatlan szociális és egészségügyi helyzete Európában és világszerte, és sorolhatnánk (Banks 1995; Curran et al. 2005).

Az utóbbi években egyre több kutató, oktató és oktatásfejlesztő keres kiutat a szociális képzések imént felemlített kríziseiből, többek között a probléma-alapú tanulás bevezetésében a felsőoktatásba (Beveridge – Archer 2006; Camp 1996; Lam 2009; Wong – Lam 2007). Mindezen próbálkozásoknak két, aligha megkérdőjelezhető létjogosultsága van. Az egyik az, hogy a szociális szakmák küldetésüknél fogva komplex probléma-kezelő professziók, amelyeknek hatékony felsőoktatása



csakis úgy képzelhető el, ha a hallgatók *valós* élethelyzeteket és problémákat tárnak fel, elemeznek, tanulmányoznak, és azokra megoldásokat keresnek.

A másik indok pedig az, hogy a szociális képzésekbe kerülő oktatók zöme eddiglen soha, avagy igen szórványosan részesült bármiféle pedagógiai képzésben, és végső ideje, hogy specifikus képzésfejlesztő kompetenciákkal ők is felzárkózzanak a hatékonyabb és demokratikusabb oktatási rendszerek soraiba (Lichtblau 2010).

Dolgozatunk a TÁMOP 5.4.4.-09/2-C „*Reflektív szociális képzési rendszer a 21. században*” című pályázati program keretében jött létre, amely program a Pécsi Tudományegyetem BTK Szociális Munka és Szociálpolitika Tanszék, valamint Dél-Dunántúli Regionális Forrásközpont közös kezdeményezésének eredménye.¹ Célunk feltérképezni a probléma-alapú tanulás és képzésfejlesztés esélyeit a hazai szociális felsőoktatásban, amely módszer esetleges bevezetésére vonatkozó tanulmányokat és kutatásokat, de még csak módszeres próbálkozásokat sem igen találunk a hazai szakirodalomban. Tartalmi felbontásban, mondanivalónkat a következő témakörökbe csoportosítottuk. Elsőként vázlatosan körvonalazzuk az *aktív tanulás* fogalmát, szerepét és alternatív módszereit a az oktatásban általában. Ezt követően, a *probléma-alapú tanulás* (PBL) általános jellegzetességeit és kihívásait vázoljuk fel, kitérve némi részletességgel e módszer bevezetésének lehetőségeire a szociális képzések rendszerébe. Végezetül, példaként egy rövid bevezető képzésfejlesztő szeminárium tartalmi vázlatát kínáljuk fel megfontolásra oktatók és tantervfejlesztők számára, amelynek keretében megvitatásra kerülhet a módszer bevezetésének esélye, mint kihívás és kiindulópont a hazai szociális képzések korszerűsítésére.

Az aktív tanulásról (dióhéjban)

Eszmetörténeti háttér

Az *aktív tanulás* fogalmával már a 20. század eleji gyermekpszichológusok és pedagógusok is tisztában voltak azzal, hogy a hatékony tanítás-tanulás alappillére a tanulók „kíváncsiságának” felkeltése és önálló ismeretszerzésének fenntartása egy adott tevékenység (tananyag) iránt, amely belső indíttatás, amiként azt Lechnitzky Gyula annak idején megfogalmazta: „az alkotó munkára való

¹ A tanulmány tartalmi vázlata előzetesen előadásra került a TÁMOP 5.4.4.-09/2-C „Képzésfejlesztésben résztvevő szakemberek metodikai továbbképzése” c.-előadássorozat keretében, Pécsen, 2011. április 12-én.



nevelés” kulcsa (Lechnitzky 1912). A későbbiekben az aktív tanulás módszeres bevezetésének szorgalmazása a közoktatásba John Dewey (1859-1952) nevéhez kötődik. Nevezetes könyvében, *Demokrácia és nevelés*, Dewey kifejti azon egyszerűnek tűnő, de manapság is sokat vitatott tézisét, miszerint a tanító nem azért van az iskolában, hogy a tanulóra bizonyos eszméket és szokásokat erőszakoljon, hanem mint a közösség tagja, válogasson ki és adjon elő olyan élethelyzeteket és problémákat, amelyeket maguk a tanulók is megtapasztalhatnak, és segítse őket abban, hogy e helyzeteket megfelelő módon kezeljék (Dewey 1916).

Modalitások

Az *aktív tanulás* fedőneve számos oktatási/tanítási módszernek. Mindezeknek közös célja, hogy a tanulási-tanítási folyamat középpontjába magát a tanulót helyezték el, mint cselekvő-alkotó alanyt (Bonwell – Eison 1991). Egy aktív tanulásra ösztönző, cselekvésre biztató környezetben a tanulói tevékenységekre jellemző, hogy (a) kreatív gondolkodást igénylő *problémákkal* és feladványokkal szembesülnek, (b) *kérdésekre* felelnek, (c) *saját* kérdéseket fogalmaznak meg, (d) *személyes* tapasztalatokat gyűjtenek, és nem utolsó sorban (e) *segítik egymást* a tanulásban (Vastagh 1999). Mindehhez hozzátehetjük, hogy tanulói tevékenységek a következő specifikus célok szolgálatában állnak:

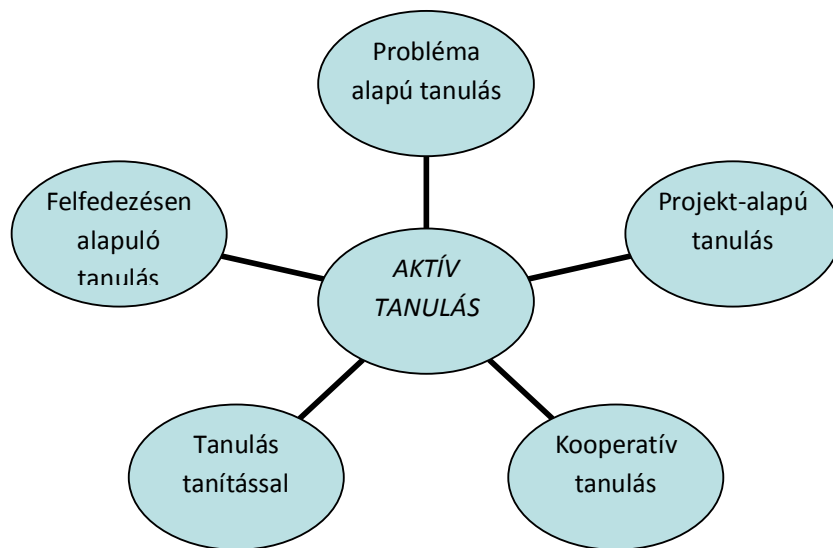
- a passzív emlékezeti tanulás mérsékelése;
- a tanuló-központúság erősítése;
- személyes célirányulás erősítése;
- a tudásátvitel hatékonyságának növelése;
- csoportmunkára és együttműködésre való nevelés.

Az alábbi ábrán az aktív tanulás azon öt didaktikai rendszerét vázoltuk fel, amelyek általában és leggyakrabban szerepelnek a pedagógiai szakirodalomban és a gyakorlatban, a közoktatásban és a felsőoktatásban egyaránt:



1. ábra

Az aktív tanulás alternatív didaktikai modelljei



Hatékonyágmutatók

Az utóbbi években egyre több hatásvizsgálat látott napvilágot annak kimutatására, hogy vajon hatékonyabbak-e az aktív tanulási modellek és modulok a hagyományos „iskola-típusú” tanítási-tanulási módszereknél, ha „igen” miben és miben „nem” (Johson et al 1998). Bonwell és Eison (1991) kimutatták, hogy az aktív tanulási stratégiák kb. ugyanolyan hatékonyak, mint az oktatói előadások ismeretterjesztő módszerei, de többszörösen hatékonyabbak a gondolkodási (értelmezési) és írásbeli készségek fejlesztésében. McKeachie és Svinicki (2006) arról számolnak be, hogy az aktív kooperatív



tanulás emlékezeti hatékonysága egy 60 perces tanóra alatt lényegében nem változik, azaz, végig 80-90% emlékezeti hatékonysági szinten marad. Ezzel ellentétben az előadások emlékezeti hatékonysága az óra utolsó 10 percében 10-15%-ra zuhan. Továbbá, durván általánosítható azon adat is, miszerint a hagyományos előadások emlékezeti hatékonysága átlagban 5%, az olvasásos tanulásé pedig 10%. Ezzel ellentétben a kiscsoportos vitafórumok hatékonysági kvóciense 50%, a készséggyakorlások átlag hatékonysága 54%, a tanulás-tanítással módszer hatékonysága pedig átlagban 90%!

A probléma-alapú tanulás (PBL) természetrajza

Definíció

Egy tömör meghatározás szerint, a PBL egyike azon aktív tanulási módszereknek, amelyek keretében a tanulók egy tantárgyat vagy tantárgycsoportot annak komplex, többretű és élethű problémáinak kontextusában tanulják (Boud – Feletti 1997). Egy más megközelítésben a hangsúly a tanár specifikus szerepvállalásán van, miszerint, a hagyományos tantárgyközpontú („iskolás”) tanítással ellentétben, „... a tanár egy problémát ad fel, és nem feladatokat, de sem formális előadásokat nem tart. Mivel nem adja meg, azaz nem írja elő követelményként, hogy mi tanulás tartalma, azaz, hogy mit „kell” megtanulni, a tanulás aktívvá válik abban az értelemben, hogy azt maguk a tanulók fedezik fel és dolgozzák ki azon felismerések alapján, hogy mire van szükségük egy-egy problémahelyzet megoldásához” (Gardner 2011).

A módszer számos sajátossága közül a következőket érdemes itt kiemelni:

- A tanulási folyamat egy komplex, vázlatosan leírt problémahelyzet előadásával kezdődik, amelyre nem léteznek „receptszerű” megoldások.
- Számos hiányzó adat begyűjtésére van szükség. Fel kell fedni, hogy milyen hiányzó adatok feltárására van szükség, milyen forrásokból és „hogyan” szerezhetők be?
- A tanulók tartósan együttműködő kiscsoportokban dolgoznak, mentori vezetéssel.
- A tanulás aktív, integrált, kumulatív, közös tapasztalatszerzésre fókuszál.



Célok

Általánosan elfogadott vélemény, hogy a probléma alapú tanulás, tekintet nélkül milyen tudományterületről van szó, fokozza a tanulók teljesítményét, köszönve azok és oktatóik személyes bevonódásának a tanulási folyamatba. Többen is kiemelik a PBL módszer alábbi előnyeit és távlatait a szakirányú felsőoktatásban korszerűsítésében (Barrows- Tamblyin 1980; Savin-Baden 20000):

- Alkalmazkodás és részvétel a változásokban
- A problémamegoldás alkalmazása új és jövőbeli helyzetekben
- Kreatív és kritikus gondolkodás
- A problémákra és helyzetekre irányuló holisztikus megközelítések elfogadása
- A nézőpontok különbözőségének elismerése
- Sikeres együttműködés csoportokban
- A tanulási hiányosságok és erősségek felismerése
- Az önirányító tanulás erősítése
- Hatékony kommunikációs készségek fejlesztése
- A diszciplináris/interdiszciplináris alaptudás gyarapítása
- Vezetői készségek fejlesztése
- Különböző adatforrások kezelése

Összehasonlítás más probléma-központú tanítási-tanulási stratégiákkal

A PBL korántsem „egyetlen” probléma-fókuszáló tanulásvezetési módszer. Ezért érdemes egy pillantást vetni az alábbi táblázatban felsorolt különböző oktatási-tanulási stratégiák főbb jellemzőire, ahol kiderül, hogy a PBL mindössze egyike az egyébként is probléma-fókuszálható stratégiáknak:



1. táblázat

Alternatív probléma-központú tanulási stratégiák főbb jellemzői

<i>Tanulási stratégia</i>	<i>Leírás</i>
A. Előadás (lecture-based cases)	A témát a tanár adja elő, majd esetekkel demonstrálja a vele kapcsolatos problémákat.
B. Eset-alapú módszer (case-based lectures)	Írott esettörténetek és előadás alapján tartalmi és konceptuális megbeszélés az osztályban.
C. Esettanulmány (case study)	Írott esettörténetek, amelyeket a tanulók előzetesen tanulmányozhatnak, majd azokat kiscsoportokban elemeznek, megbeszélnek.
D. Módosított esettanulmány (modified case study)	A tanulók vázlatosan leírt eseteket tanulmányoznak az osztályban és feladatuk, hogy keressenek olyan alternatív megoldásokat az esetekben körvonalazott problémákra, amelyek a valóságban elvileg megvalósíthatók. Ezt követően részletesebb információkat kapnak az esetekről.
E. Hagyományos orvosi probléma alapú tanulási módszer (clinical PBL)	Ebben az esetben a tanulók szimulált „kliensekkel találkoznak és veszik fel velük a kapcsolatot; közvetlen kommunikációkon keresztül ismerkednek meg különböző problémákkal
F. Visszacsatolásos probléma-alapú módszer (closed-loop PBL)	Az előző stratégia egy kiterjesztett változata, ahol a tanulóknak feladata az is, hogy kutassanak és fedezzenek fel olyan adatforrásokat, amelyeket felhasználhatók a probléma megoldásában és segítik őket a megoldások érvényességének kiértékelésében.

Forrás: Savin-Baden (2000: 18)

A fenti táblázatból egyértelműen kiderül, hogy a *probléma-központúság*, mint vezérelvetőbbféle módon, kombinálva különböző oktatási-tanulási módszerekkel, rugalmasan kerülhet be egy tantárgy, tantárgycsoport, vagy egy egész tanterv gerincébe.



Érzékeny pontok

Visszatérve a PBL módszerre, alkalmazásának egynehány olyan érzékeny pontját tanulságos itt kiemelni, amelyek meghatározó szerepet játszanak annak didaktikai lehatárolásában, és egyben megkülönböztető jellegzetességek más aktív tanulási, probléma-központú módszerektől.

1. *Problémaválasztás:* Az első, talán legérzékenyebb pont a megfelelő PBL- típusú problémahelyzetek kiválasztása, amelyeknek vázlatos leírásából vagy maga a probléma pontos meghatározása hiányzik (vagy homályos), vagy annak megoldásai ismeretlenek, vagy mindkettő ismeretlen a tanulók számára. Az alábbi keresztábrázlatban a PBL feladványok egy viszonylag egyszerű taxonómiáját szemléltetjük (A-B-C nehézségi sorrendben). amelyek lényegében kreativitást fejlesztő oktatási-tanulási feladatok.

2. táblázat

PBL- típusú tanulási feladványok alaptípusai

<i>Problémák</i>	<i>Megoldások</i>	
	<i>Ismertek</i>	<i>Ismeretlenek</i>
<i>Ismertek</i>	Nem PBL- típusú tanulási feladatok	(A) Kreatív problémamegoldást igénylő feladatok
<i>Ismeretlenek</i>	(B) Kreatív problémafeltárást igénylő feladatok	(C) Komplex problémafeltárást és megoldást igénylő feladatok

Forrás: Baráth (1978)

Közérthetőség kedvéért, az alábbi szövegdobozban egy példával illusztráljuk, hogy a szociális képzésekben a PBL módszer alkalmazása alávetően milyen típusú problémahelyzeteket visz be az oktatási-tanulási folyamatba.



„... Két kamaszlánnyal kapcsolatban az a gond merült fel, hogy nem járnak rendszeresen iskolába. A családgondozó a család felkeresése során azt tapasztalta, hogy az anya, aki két lánya mellett még egy 16 éves fiút is nevel, nehézségeivel magára maradva, teljesen visszahúzódó. Az egész család izoláltan él egy nagyon kicsi, lefüggönyözött, bezárt lakásban, senkivel nem érintkezve. Az apa, aki krónikus alkoholista, hosszú, sikertelen gyógykezelés után gyomorfekélyel éppen kórházban fekszik, a fiú, aki kimaradt az iskolából, rendszeresen kábítószereszik; a nagyobb lány azért nem jár iskolába, mert abortusza volt és azóta az iskolában többen zaklatják. A kisebbik lány pedig úgy érzi, hogy az iskolai környezetben, ahol a kamaszok isznak, dohányoznak, nem találja helyét...” (Szabó 1993: 133 o.)

A példából jó érzékelhető, hogy lényegében igen komplex és „nehéz” (C-típusú) szociális problémahelyzet felvázolásáról van szó, ahol a „problémák” halmazait látjuk igen vázlatosan megjelölve, valamint a lehetséges távlati „megoldások” is ismeretlenek.

2. *Problématervezés:* A PBL módszer gerincét a tanulók előismereteihez, személyes élettapasztalataihoz, oktatási szintjükhöz, specifikus oktatási célokhoz illesztett, átlátható és kezelhető problémák kiválasztása és előadása alkotja. A „jól megtervezett” PBL problémákat általában az alábbiak jellemzik:

- Érdeklődést keltő, valódi világra irányulnak
- Sokféle elképzelés kapcsolódhat hozzájuk
- Csoportos együttműködést igényelnek
- Szerves összefüggésben vannak az általános és specifikus tanulási célokkal
- Korábbi tudásra/tapasztalatra épülnek
- Elősegíti a magasabb rendű kognitív, érzelmi és szociális kompetenciák fejlődését.

Mindehhez hozzáfűzhetjük, hogy a PBL problématervezés annál is érzékenyebb oktatásfejlesztési feladat, mert specifikus minősítési kritériumoknak kell megfelelniük. Az alábbi táblázatban egy ilyen minősítési kritérium rendszer példáját láthatjuk.



3. táblázat

A PBL problémák jelentősebb minősítési kritériumai

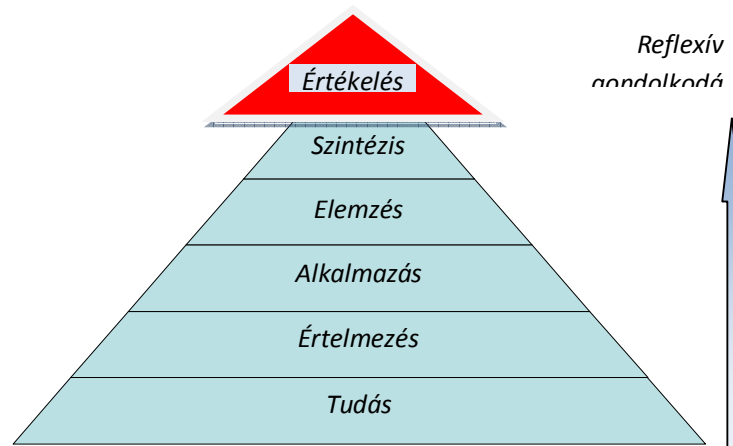
<i>Kiváló</i>	<i>Jó</i>	<i>Fejlesztendő</i>	<i>Nem elfogadható</i>
<ul style="list-style-type: none"> Világos, áttekinthető, Jól behatárolható. A probléma a jelen kihívásairól szól, sokakat érint. 	<ul style="list-style-type: none"> Jól megfogalmazott, de kiterjedése nem behatárolható. A probléma a jelen kihívásairól szól, de az érintettek köre szűk. 	<ul style="list-style-type: none"> A megfogalmazás esetenként nem világos, többféleképpen értelmezhető. A probléma nem a jelenről szól, az érintettek köre szűk. 	<ul style="list-style-type: none"> A probléma meghatározása egyáltalán nem világos. A probléma nem a jelenről szól, az érintettek köre meghatározhatatlan.

3. *Tanulási célok:* A PBL módszer bevezetése és alkalmazása sem kivétel a tekintetben, hogy a tanulói tevékenységek eleve meghatározott általános és specifikus tanulási célokhoz kötődjenek, amelyeknek felépítménye Bloom-féle taxonómia néven ismeretes a szakirodalomban (Anderson et al. 2001; Bloom 1956). Közismert, hogy egy olyan taxonómiáról van szó, amely a az oktatási-tanulási célokat három tengely mentén rendezi: *kognitív, affektív és pszicho motorikus* készségek és képességek. Leggyakrabban a kognitív oktatási célokat találjuk részletesebben kidolgozva egy piramis-szerű alakzatba rendezve, amely konstrukciónak egy vázlatát az alábbi ábrával szemléltetjük:



2. ábra

Kognitív tanulási célok Bloom-féle taxonómiája



Többen is hangsúlyozzák, hogy a PBL módszer nemcsak a hagyományos tanulási célok egyértelmű pontosítását szorgalmazza, hanem számos olyan cél megfogalmazására is, amelyek történetesen nem szerepelnek az eredeti Bloom-féle taxonómiában. Ilyenek például: emlékezetfejlesztés, vezetői készségfejlesztés, kreativitásfejlesztés, kommunikációs készségek fejlesztése, csoportmunka, szóbeli vagy írásos előadó készségek fejlesztése, projekt menedzsment, és sorolhatnánk (Chan2008).

4. *Ciklikusság, lépcsőzetesség:* A PBL módszer alkalmazásának harmadik érzékeny pontja maga a tanulási folyamat lépcsőzetességének tervezése és megvalósítása, amelynek alkotóelemei a következők:

- A tanulók élethű problémahelyzetekkel ismerkednek, és azokról vitatkoznak,
- Kiértékelik, hogy mit tudnak és mit nem a feladott (felvázolt) probléma kapcsán;
- Személyes felelősséget vállalnak új információk/adatok begyűjtésére,



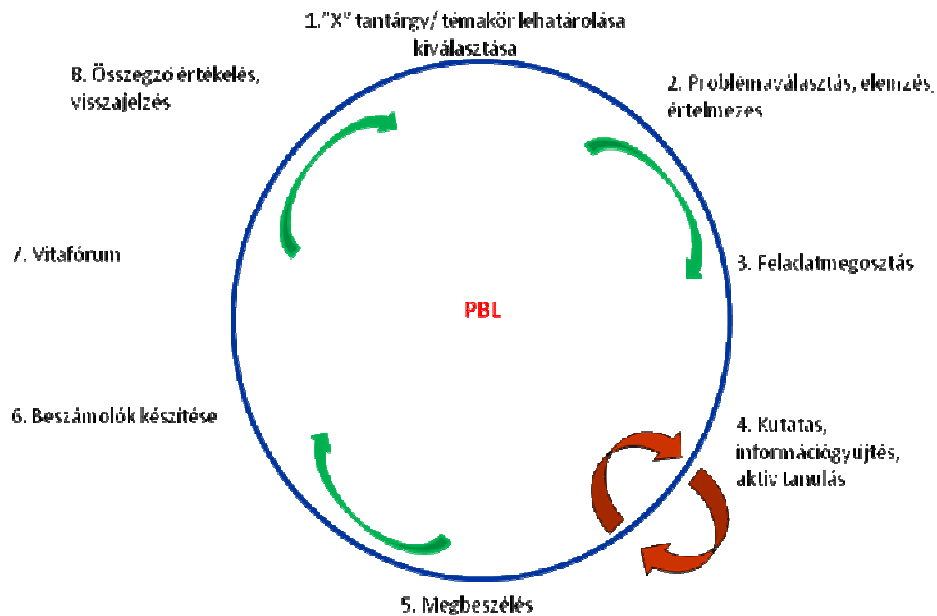
- Megosszák egymással és megvitatják előzetes és újonnan szerzett tapasztalataikat a feladott probléma kapcsán;
- Alternatív hipotéziseket fogalmaznak meg a probléma (vagy részproblémák) megoldására („ötletbörze”);
- Átfogalmazzák eredeti (személyes) elképzeléseiket a probléma megoldására közös megegyezések, elfogadható döntési stratégiák alapján;
- Cselekvési tervet készítenek személyes felelősségvállalással a rész feladatokat teljesítésére,
- A tanuló kiscsoportok beszámolót készítenek elvégzett munkájukról; annak folyamatát és főbb eredményeit nyilvánosságra hozzák évfolyami „mini-konferenciák” keretein belül;
- A tanulási ciklus nyílt nagycsoportos vitafórummal zár, ide sorolva a résztvevők önértékeléseinek megvitatását, kortárs/évfolyamtársi értékeléseket, a ciklusvezető oktatók értékeléseit, valamint meghívott külső megfigyelő/szakemberek bevonását is.

A alábbi ábrával szemléltetjük a PBL folyamat ciklikusságát, kiemelve annak fontosabb részelemeit.

3. ábra

A PBL módszer alkalmazásának általános folyamat-modellje



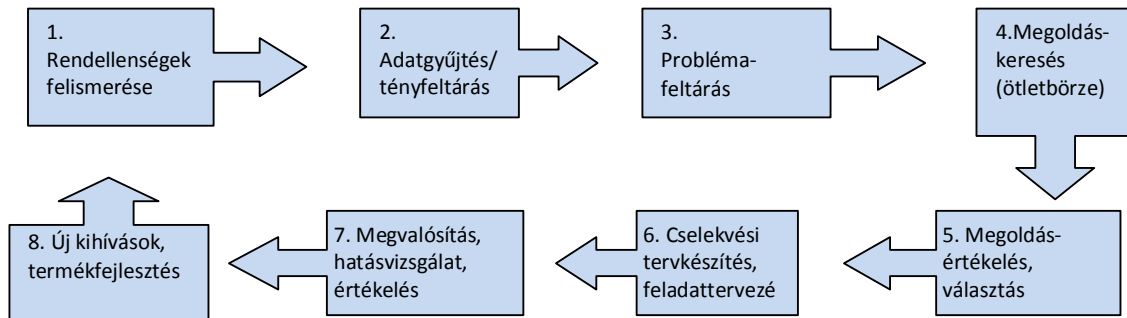


A PBL lényegében didaktikai változata az innovációs szakirodalomból közismert *kreatív problémamegoldó* (CPS) modelleknek, amelyeknek vázlatát, összehasonlítás céljából, az alábbi ábrával szemléltetünk (Parnes et al. 1977; Van Gundy 1988).



4. ábra

A kreatív problémamegoldás (CPS) általános folyamat modellje



Forrás: Van Gundy (1988)

Érdeemes megemlíteni, hogy a felvázolt két folyamatmodell módosított változatait megtaláljuk többek között a szociális munka elméleteinek háttérében is. Így pl. a szociális esettanulmány szakirodalmában kirajzolódik, az un. Perlman-féle *problémamegoldó esetkezelés* modellje (Perlman 1957; Szabó 1993), a közösségi szociális munka szakirodalmában pedig ott találjuk a közismert Zastrow-féle *közösségfejlesztés* modellt (Gosztonyi 1998; Zastrow 1992). Mindkét esetben, a PBL oktatási módszer és a CPS innovációs modellek, párhuzamba vonva egymással, közelebb állnak a szociális képzések elméleti és gyakorlati rendszeréhez, mint sokan gondolnák.

5. *Tantervkészítés*: A PBL módszer bevezetésének egyaránt érzékeny pontja a *tantervkészítés*. E tekintetben talán legkényesebb és egyben legszigorúbb előfeltétele a PBL-típusú tantervkészítésnek, hogy a különböző diszciplináris képzettséggel rendelkező oktatók multidiszciplináris mini teamekbe szerveződjenek, dolgozzanak együtt nemcsak egy-egy témakör és/vagy problémafeladvány kiválasztásában, hanem a folyamat egészének megvalósításában. Tájékoztatóul, az alábbi táblázatban foglaltuk össze a PBL módszer bevezetésének alternatívát tantervkészítésben.



4. táblázat

Alternatív témakör tervezetek a PBL alkalmazására

<i>Témakör tervezetek</i>	<i>Tanulási célok</i>
Egész témakört lezáró, átfogó probléma	Ebben az esetben a PBL módszer a teljes téma feldolgozására alkalmazható. A tanulók tanulási céljai a tudás és a képességek felfedezésére irányulnak. Ebben az esetben a tanulók folytonos kihívásokat kapnak új tudás szerzésére és saját tanulási szükségletük követésére.
Részprobléma, átfogó probléma	PBL ebben az esetben is folyamatosan alkalmazható, hiszen a tanulók tanulási célja itt is a tudás és képességek megszerzése. Ugyanakkor, olyan összetett problémahelyzetekről van szó, amikor a végső, általános probléma csak a megelőző részproblémákra építve oldható meg.
Lépcsőzetes PBL feladványok A-B-C	A PBL bevezetésének lépcsőzetességét szorgalmazó stratégia, melynek céljai a kritikus gondolkodás, a probléma-megoldási és döntéshozatali képességek egyre mélyebb fejlesztésére irányulnak. Ebben a változatban a készségfejlesztés egyszerű, viszonylag könnyen megoldható feladatokkal indul, majd a tanulás egyre összetettebb és több időt igénylő problémákkal folytatódik.
Probléma, előadás	A tanulók tanulási céljait ebben a típusban a speciális tudás szükségleteinek felfedezése irányítja. A vizsgált probléma feltárását előadások segítik.
Esettanulmány, probléma	A tanulók külön segítséget igényelnek a tudásszerzéshez, készségfejlesztéshez, források feltárásához, felhasználásához. A témakör, a problémák feldolgozása során a tanulóknak meg kell határozniuk tanulási feladataikat, meg kell találniuk az ehhez szükséges forrásokat.

Forrás: OKI Problémaalapú tanulás, <http://www.oki.hu>

6. *Alternatív PBL oktatási modellek:* A PBL módszer bevezetésére nemcsak alternatív témakör tervezetek állnak rendelkezésre, hanem alternatív oktatásszervezési modellek is. Jelen pillanatban a PBL módszer alkalmazásának számos módozatát láthatjuk a gyakorlatban, amelyek közül az alábbi táblázatban mindössze öt ilyen modell vázlatos leírása olvasható:



5. táblázat

Alternatív PBL oktatásszervezési modellek

Modellek	Leírás	Kiváltképpen alkalmas
Eredeti (orvosi) egyetemi/főiskolai modell	<ul style="list-style-type: none"> Egy felelős PBL oktató – egy személyben szervező/mentor/facilitátor Kiscsoportok 8-10 hallgatóval Kimondottan tanuló-központú környezet A tevékenységek zöme csoportmegbeszélések 	<ul style="list-style-type: none"> Maga szinten motivált, tapasztalt hallgatóknak Kis létszámú, idősebb évfolyamok szeminárium-jellegű oktatására
Cirkuláris facilitátori modell	<ul style="list-style-type: none"> Több felelős PBL oktató, akik köröznak a csoportok között: kérdéseket tesznek fel; irányítanak, tanácsokat adnak stb. Kiscsoportok 4-5 fővel/ csoport 	<ul style="list-style-type: none"> Kevésbé tapasztalt tanulók Kis létszámú, kezdő évfolyamok Kurzus-típusú oktatás
Kiscsoportos demonstrátori modell	<ul style="list-style-type: none"> Egy felelős oktató mellett, idősebb évfolyamos hallgatók (demonstrátorok, facilitátorok) aktív résztvevői az oktatási folyamatnak, akik: segítik a csoportmunkát és serkentik annak dinamikáját; szerepmodellként működnek együtt a csoportokkal; saját tanulmányi/tanulási tapasztalataikat és gondolkodásmódjukat adják át a tőlük fiatalabb tanulócsoporthoz. Kiscsoportok 10-15 fővel/ demonstrátor 	<ul style="list-style-type: none"> Bármely nagyságrendű csoport/évfolyam PBL-típusú oktatására.
Nagycsoportos modellek	<ul style="list-style-type: none"> Módosított cirkuláris facilitátori, vagy demonstrátori modellek több felelős oktatóval. Hangsúlyozottan nagyobb igény van az interaktív mentori vezetésre: strukturált vagy félig-strukturált tevékenységek és folyamatok irányítása. Feladat-végző csoportok létszáma: 10-15 fő/mentor. 	Mindazon esetekben, ahol: (1) az oktatás és tanulás kiscsoportos tevékenységekre épül (pl. terepoktatás, projekt-alapú oktatás); (2) Nem egyedi, hanem csoport-teljesítmények kerülnek előtérbe.
„Hibrid” PBL	<ul style="list-style-type: none"> Általában olyan előírással tantervi, vagy témaköri oktatás esetében alkalmazzák, ahol a PBL módszer részlemét képezheti az oktatási folyamat egészének, mint pl. részlemeze egy előadásnak, előadási blokknak, illetve egyéb oktatási szegmensnek. Cirkuláris facilitátori/ demonstrátori („mini”) modellek beépítése gyakran látható a gyakorlatban. 	Mindazon esetekben, ahol a PBL módszer kezdeti és próbaszerű bevezetése kiindulópont lehet a hagyományos tantárgyközpontúság fokozatos átalakításának szakmai kompetencia-központú oktatására.



Forrás: Serva – Watson (2006) után

7. *Tanulók értékelés:* Általánosan elfogadott elv, hogy az aktív tanulási módszerek alkalmazása, így a PBL módszerek is messze nagyobb odafigyelést és több időbefektetést igényelnek a tanulók előmenetelében, mint a hagyományos szóbeli vagy írásbeli „iskolai osztályozó” vizsgarendszer egy-egy kurzus lezárásánál. Ugyanis, itt nemcsak arról van szó, hogy a tanulók tudása és készségei „mennyivel” gyarapodtak egy-egy PBL tanulási ciklus folyamán, hanem arról is, hogy maga a folyamat minőségileg *hogyan* épült be a tanulók személyes tudástökéjébe, attitűd szerkezetébe és gyakorlati kompetenciáikba, és e tekintetben, mennyiben és hogyan segítettek az oktatók (Clark et al. 2006). Hazai vonatkozásban jórészt még újdonságnak számít a *portfólió* értékelési módszer bevezetése, amelynek lényege, idézve Szivák Juditot „... a diák munkáját, teljesítményét, eredményeit és haladását igazoló és reflektáló személyes dokumentum, amelynek fontos célja a tanulói aktivitás, elkötelezettség, felelősségvállalás megteremtése” (Szivák 2010: 30).

A PBL módszer bevezetésének esélyei a hazai szociális képzésekbe

A közelmúltban Farkas Attila a következő kérdéseket tette fel a Szociális Szakmai Szövetség „10 éves”, 2005-ben megtartott konferenciáján: „... az egyik legnagyobb kérdés az, hogy meg tudjuk-e mondani, fogalmazni, hogy a [szociális] szakmához mennyien tartoznak, hol vannak a szakmának a határai? Ha a KSH által végzett felméréseket nézzük, akkor 70 ezer ember az aki, a szociális szakmában dolgozik..., ebből, 70 ezerből 35 ezer, aki szakmai tevékenységet folytat, ebből 7 ezer diplomás, és a 7 ezer diplomásból három és félezer az, akinek valamilyen szociális diplomája van. Diploma: szociális munka, szociálpolitika és a szociálpedagógus diploma. Azt lehet a tegnapi 12 ezres diplomás kibocsátása alapján kérdezni, hogy hova lett a 8,5 ezer? Nem tudok erre egyértelmű választ adni, de az egyik kérdés az, hogy a szakmához számítjuk-e a közigazgatásban dolgozó kollegákat. A KSH felvételi rendszerében nincsenek benne ezek a kollegák.... A következő kérdéskör az, hogy mi van más statisztikai rendszerekben (...) - mi van az egészségügyben, az oktatásban, a rendészetben, a büntetés-végrehajtásban dolgozó kollegákkal, akik szociális végzettséggel, és szociális szakmai identitással rendelkeznek, szociális munkát végezve látják el ezeket a feladatokat, a szakmához tartoznak, vagy nem tartoznak a szakmához? ... Azt lehet észlelni, hogy a 8,5 ezer diplomás szociális



végzettséggel, szociális identitással valahol máshol is tevékenykedik, de nem feltétlenül abban a rendszerben, amelyet a KSH röviden a szociális munkához, a szociális tevékenységhez, a szociális intézményrendszerhez sorol.” (Farkas 2005)

Ez lenne dióhéjban a szociális szakmák és foglalkozások igen homályos munkaerő piaci helyzete a mai magyar társadalomban. Ez jórészt annak következménye, hogy az elmúlt húsz valahány év alatt, azaz a szociális felsőoktatási képzések létrejötte óta e szakmáknak képe és megítélése a köztudatban még mindig és folyamatosan a „bárki csinálhatja” szolgáltatások (barkácsolások) határát a súrolja. Csakis sajnálatosnak nevezhető az a közelmúltban megtörtént eset, amikor az MTA egy eminens tagja, történetesen annak elnöke, egy alkalmi interjúban azon véleménynek adott hangot, hogy a szociális munkások mesterképzési (MA) szintje felesleges, hallgatólagosan utalva ezzel arra, hogy e szakmának netán semmi keresnivalója nincs a tudományos felsőoktatásban (Baráth 2010).

Az érem másik, egyaránt „homályos” oldalán pedig ott találjuk a hazai szociális képzések bemerevedését a hagyományos tanár- és tantárgyközpontú tantervek és órarendek rendszerében. Közismert és általános oktatói tapasztalat, hogy a hallgatók már évek óta azt nehezményezik, hogy tanulmányi éveik alatt „rengeteg sok” elméleti előadást „kell” nekik szó szerint „végighallgatniuk”, többek között olyan oktatóktól is, kiknek személy szerint legfeljebb alkalmi tapasztalatuk van a szociális ellátórendszer hétköznapi világából, és mindezen évek alatt sajnálatosan kevés gyakorlati tudás megszerzésére adatik lehetőség, és ezen igényeket az ún. „intenzív terepgyakorlatok” sem igen képesek kielégíteni.

Természetesen, e kritikai véleménynyilvánítások élessége képzőhelyenként és hallgatói évfolyamonként változó, de általánosítható. Jó példa erre egy szociális munka mesterképzésben (MA) részt vevő hallgatóm, aki egy szakdolgozati konzultáció során az nehezményezte, hogy az előző és jelen tanulmányi során már „rengeteg” tanulságos előadást hallgatott végig (és kollokvált) a *hajléktalanságról*, de eddiglen még nem volt alkalma személyesen találkozni és narratív mélyinterjút készíteni egyetlen-egy hajléktalannal sem! Kedves hallgatóm zseniális ötlete abban volt, hogy a „Hajléktalanság” tantárgyelemet korántsem kellene *ex cathedra* „oktatni”, hanem egy olyan intenzív terepgyakorlati modulba beépíteni, amelynek több hónapos időtartamában minden egyes hallgató



személyes kapcsolatot teremtené, és szakmai felelősségek vállalna egy-egy hajléktalan személy gondozására. Más szóval, itt egy olyan hallgatói tanulási igény megfogalmazásáról van szó, amely egyben kihívást is jelent a hazai szociális képzések rendszerének kritikai átgondolására és szükségszerű korszerűsítésére, felzárkóztatására a nemzetközi trendekhez, ha egyáltalán un. „EU-konform” felsőoktatási rendszerhez és képzési követelményekhez igyekezünk igazodni már azzal is, hogy végzős hallgatóknak kétnyelvű (magyar-angol) diplomákat osztunk.

Az alábbi táblázatban példaként foglaltuk össze a PTE szociális munka BA szintű tantervét (SZMTANB1/06-07-1). Ezt egyrészt azért tettük meg, hogy emlékeztessünk a hazai szociális képzések tanterveinek dezintegráltságára, hagyományos tantárgy-központúságára, másrészt azért, hogy gondolat kísérletként illusztráljuk azt, hogy ezen és ehhez hasonló tantervek felépítményében *melyek* azok a témakörök (tantárgyak vagy tantárgyelemek), amelyek egyértelműen helyet nyithatnának aktív tanulási modulok bevezetésére, többek között a PBL módszer bevezetésére is.

6. táblázat

A PTE Szociális munka BA képzés akkreditált tanterve (2010/11 évfolyam)

<i>MK-1 Alapozó képzés</i>	<i>Kötelezően teljesítendő tantárgyak/tárgyelemek</i>	<i>PBL esélyek*</i>
SMNB01 Szociális munka alapjai	SMNB0101 Bevezetés a szociális munkába	?
	SMNB0102 A szociális munka elméleti alapjai	?
	SMNB0103 Szakmai orientációs gyakorlat	✓
	SMNB0104 Szakmai identitás fejlesztése	✓
	SMNB0105 Információs technológia a szociális munkában	✓
SMNB05 Bevezetés a társadalom- és szociálpolitikába	SMNB0501 A társadalom- és szociálpolitika változásai	✓
	SMNB0502 A társadalom- és szociálpolitika elméleti alapjai	?
SMNB11 Bevezetés a pszichológiába	SMNB1101 Általános pszichológia	?
	SMNB1102 Fejlődéslelektan	✓
	SMNB1103 Pszichoszociális készségfejlesztés I.	✓
	SMNB1104 Pszichoszociális készségfejlesztés II.	✓



SMNB14 Bevezetés a jogtudományba	SMNB1401 Jogi alapismeretek SMNB1402 Alkotmányjogi alapismeretek	? ?
SMNB17 Népegészségügyi alapismeretek	SMNB1701 Társadalom egészségtan SMNB1702 Közegészségügy-és járványtan	✓ ✓
SMNB19 Bevezetés a pedagógiába	SMNB1901 Bevezetés a pedagógiába	?
MK-2 Törzsképzés	<i>Kötelezően teljesítendő tantárgyak/tárgyelemek</i>	<i>PBL esélyek</i>
SMNB02 Egyéni és családi szociális munka	SMNB0201 Egyéni esetkezelés SMNB0202 Szociális munka családokkal SMNB0203 Szakmai módszertani készségfejlesztés I. SMNB0204 Szakmai módszertani készségfejlesztés II.	✓ ✓ ✓ ✓
SMNB03 Csoport- és közösségi szociális munka	SMNB0301 Szociális csoportmunka SMNB0302 Közösségi szociális munka SMNB0303 Szakmai módszertani készségfejlesztés III. SMNB0304 Szakmai módszertani készségfejlesztés IV.	✓ ✓ ✓ ✓
SMNB04 Differenciált szociális munka	SMNB0401 Differenciált szociális munka ismeretek I. SMNB0402 Differenciált szociális munka ismeretek II. SMNB0403 Differenciált szociális munka ismeretek III.	✓ ✓ ✓
SMNB06 A szociálpolitika rendszere és területei	SMNB0601 A szociálpolitika, mint rendszer SMNB0602 A szociálpolitika területei és módszerei	? ?
SMNB07 Differenciált szociálpolitikai ismeretek	SMNB0701 Differenciált szociálpolitikai ismeretek I. SMNB0702 Differenciált szociálpolitikai ismeretek II.	✓ ✓
SMNB09 Szociológia a szociális munkában	SMNB0901 A társadalmi problémák szociológiája SMNB0902 A szociális kutatás elmélete és módszerei SMNB0903 Szociális kutatás és feldolgozása I. SMNB0904 Szociális kutatás és feldolgozása II.	✓ ✓ ✓ ✓
SMNB10 A szociális munka társadalmi kérdései	SMNB1001 A szociális munka társadalmi kérdései I. SMNB1002 A szociális munka társadalmi kérdései II.	? ?



SMNB12 A szociális munka pszichológiai alapjai	SMNB1201 Szociálpszichológia	✓
	SMNB1202 Pszichológiai módszerek a szociális munkában	✓
SMNB13 Differenciált pszichológiai ismeretek	SMNB1301 Differenciált pszichológiai ismeretek I.	✓
	SMNB1302 Differenciált pszichológiai ismeretek II.	✓
SMNB15 Szociális jog	SMNB1501 Jóléti jogok	?
	SMNB1502 Európai szociális jog	?
	SMNB1503 Jogi és igazgatási készségfejlesztés	✓
SMNB16 Jogalkalmazás és jogvédelem a szociális munkában	SMNB1601 Jogok alkalmazása a szociális munkában	✓
	SMNB1602 Jogvédelem a szociális munkában	✓
SMNB18 Egészségtudomány a szociális munkában	SMNB1801 Az egészség egyéni és társadalmi dimenziói I.	?
	SMNB1802 Az egészség egyéni és társadalmi dimenziói II.	?
SMNB20 Komplex modul	SMNB2001 Komplex modul I.	?
	SMNB2002 Komplex modul II.	?
	SMNB2003 Komplex modul III.	?
SMNB22 Szabadon választható tárgyak	SMNB2201 Szabadon választható kurzus I.	?
	SMNB2202 Szabadon választható kurzus II.	?
	SMNB2203 Szabadon választható kurzus III.	?
	SMNB2204 Szabadon választható kurzus IV.	?
	SMNB2205 Szabadon választható kurzus V.	?
SMNB23 Intenzív terepgyakorlat	SMNB2301 Intenzív terepgyakorlat	✓
	SMNB2302 Gyakorlatelemző szeminárium és szupervízió	✓
SMNB24 Pszichológia szigorlat	SMNB2401 Pszichológia szigorlat	✓
SMNB25 Jogtudományi szigorlat	SMNB2501 Jogtudományi szigorlat	✓
MK-3Szakdolgozati tárgyak	<i>Kötelezően teljesítendő tantárgyak/tárgyelemek</i>	<i>PBL esélyek</i>
SMNB21 Szakdolgozat	SMNB2101 Szakdolgozati szeminárium I.	✓
	SMNB2102 Szakdolgozati szeminárium II.	✓
	SMNB2103 Szakdolgozat elkészítése és benyújtása	

Forrás: PTE BTK Szociális munka törzsképzés időterve (2010). www.szocialismunka.hu



*Jelmagyarázat:

- = PBL módszer ajánlott bevezetése felsorolt témakörök/tantárgycsoportok oktatási folyamatába
- ? = PBL módszer lehetséges (vagy elvileg kizárt) bevezetése a megnevezett témakörök/tantárgycsoportok oktatási folyamatába

Ha ezt a tantervet átrendezzük egy PBL típusú tanterv-mátrixba (vö. 2. vs. 7. táblázat), a témakörök és tantárgycsoportok következő lehetséges osztályozást kapjuk:



7. táblázat

A szociális munka (BA) alapképzés virtuális átrendezése PBL-típusú tanulmányi területekre

Problémák	Megoldások	
	<i>Ismertek</i>	<i>Ismeretlenek</i>
<i>Ismertek</i>	<p>Elméleti alapoó tantárgyak:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Szociális munka alapjai • Bevezetés a társadalom- és szociálpolitikába • A társadalomismeret alapkérdései • Bevezetés a pszichológiába • Bevezetés a jogtudományba • Népegészségügyi alapismeretek • Bevezetés a pedagógiába 	<p>(A)</p> <p>Gyakorlati problémamegoldó tantárgyak:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Egyéni és családi szociális munka • Csoport- és közösségi szociális munka • Szakmai pályaépítés • Szakmai identitás fejlesztése • Pszichológia szigorlat • Jogtudományi szigorlat



<i>Ismeretlenek</i>	(B) Gyakorlati problémafeltáró tantárgyak: <ul style="list-style-type: none"> • Szakmai-módszertani készségfejlesztés I. • Szakmai-módszertani készségfejlesztés II. • Szakmai-módszertani készségfejlesztés III. • Szakmai-módszertani készségfejlesztés IV. • Szabadon választható tantárgyak (családtörténeti interjúk, munka és társadalom, regionális/települési szociálpolitika, kreatív technikák, szociokulturális animáció, mentálhigiéné, addiktológia stb.) 	(C) Komplex tanulmányi területek: <ul style="list-style-type: none"> • Differenciált szociális munka: <ul style="list-style-type: none"> ○ Szociális munka munkanélküliekkel ○ Szociális munka hajléktalanokkal ○ Szociális munka díjhátralékosokkal ○ Szociális munka fogyatékkal élőkkel ○ Szociális munka szenvedélybetegekkel ○ Szociális munka mentális és pszichiátriai problémákkal küszködőkkel ○ Szociális munka krónikus betegekkel ○ Szociális munka etnikai/nemzetiségi kisebbségekkel ○ Szociális munka nőkkel ○ Szociális munka menekültekkel/bevándorlókkal ○ Utcai szociális munka ○ Szociális munka kistépüléseken ○ Non-profit/ civil szervezetek a szociális munkában ○ Társadalomismereti gyakorlatok
---------------------	--	--

Adatforrás: A PTE Szociális munka (BA) alapképzési szak tanterve 2006.

www.szocialismunka.hu

Természetesen, ez utóbbi táblázatban felvázolt vagy ehhez hasonló PBL tanterv-mátrixnak csakis akkor lesz (és lehet) valóságértéke, ha egy-egy tanszék oktatói, kisebb képzésfejlesztő,



multidiszciplináris teamekbe csoportosulva, felkészülten és felelősségteljesen felvállalják azt a kihívást, hogy az eddig hagyományosan oktatott témakörök, tantárgyak, illetve tantárgycsoportok tanítási-tanulási formáit a PBL módszer kínálta aktív tanulási stratégiákkal korszerűsítsék.

Egy PBL képzésfejlesztő szeminárium (műhelymunka) vázlata oktatók számára

Az amerikai Delaware Egyetem két oktatója-képzésfejlesztője, Mark Serva és George H. Watson, a közelmúltban egy négy-napos PBL oktatásfejlesztő műhelymunkát szerveztek Izmirben (Törökország) a Dokuz Eylül Egyetem Közgazdasági Tanszék oktatói számára (2006. június 26-29), amelynek tematikája és munkamódszerei számunkra is példamutatónak bizonyult hasonló szeminárium megszervezésére a hazai szociális képzésfejlesztők részére is (Serva – Watson 2006). Természetesen itt sem hely, sem szándékunkban nincs, hogy a megnevezett szerzőpáros eredeti képzésfejlesztési programját részleteiben bemutassuk. E helyett, az alábbi táblázatban egy olyan, az idézethez hasonló, négy műhelymunkából álló szeminárium vázlatát foglaltuk össze, amelynek megvalósítása, próbaként, elsősorban is bevezetőnkben már említett TÁMOP 5.4.4-09/2-C „Képzésfejlesztők képzése” c. programelem keretében válhatna lehetővé, a PTE Szociális Munka és Szociálpolitika Tanszék, mint programfelelős intézmény és partnerei szervezésében.



8. táblázat

Egy PBL szeminárium vázlata képzésfejlesztésben résztvevő szakemberek számára

Műhelyek (napok)	Feladatok	Elvárt eredmények
<p>1. Műhely:</p> <p>Ismerkedés a PBL módszerrel</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Bevezető előadás a PBL módszer tanulásméleti alapjairól és alkalmazásának módszertani kérdéseiről.</i> • <i>A résztvevők egy komplex (PBL típusú) szociális probléma vázlatos leírását kapják kézhez azon feladattal, hogy azt tanulmányozzák, kiscsoportokban elemezzék, és annak egészét vagy részelemeit próbálják elhelyezni egy általuk oktatott témakörbe, illetve tantárgycsoportba</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Oktatásfejlesztő elképzelések (munkalapok) vázlatainak elkészítése a feladott problémáról, amelyeket a résztvevő teamek a következő műhelymunka bevezető részében mutatják be és vitatnak meg (PPT bemutatók).</i>
<p>2. Műhely:</p> <p>PBL- típusú problémafejlésztés</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Az előző műhelymunka eredményeinek kiscsoportos bemutatása és megvitatása (vázlatos PBL munkalapok).</i> • <i>Tájékoztató előadás a PBL- típusú problémák kiválasztásának, megfogalmazásának, fejlesztésének és értékelésének kritériumairól.</i> • <i>A résztvevő teamek tovább fejlesztik a bevezetőben előadott problémákat megadott (egységes) támpontok és részelemek mentén (tanulási célok, kapcsolódó témakörök, tanulási stratégiák stb.)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Véglegesített problémaleíró munkalapok elkészítése megadott támpontok szerint (hallgatói célcsoportok meghatározása, probléma-átadás módozatai stb.), amelyeknek bemutatására és kiértékelésére a következő műhelymunka bevezető részében kerül sor.</i>
<p>3. Műhely:</p> <p>Témakör- és tanterv-tervezés</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Az előző műhelymunka eredményeinek kiscsoportos bemutatása és megvitatása (problémafejlesztő munkalapok).</i> • <i>Tájékoztató előadás a PBL- típusú témakörök és tantervek formai és tartalmi követelményrendszeréről (nemzetközi tapasztalatok és irányelvek áttekintésével).</i> • <i>A résztvevő teamek tetszőlegesen kiválasztanak egy szakmai-specifikus PBL problémát, és azt oktatási forgatókönyv formájába strukturálják.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>PBL témakörök, tantárgyelemek, és/vagy globális tantervek ((forgatókönyvek) elkészítése, az oktatói és tanulási feladatok részletes, „lépről-lépésre” való kidolgozásával .</i>



<p>4. Műhely:</p> <p>Folyamat- és teljesítmény-értékelés</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tájékoztató előadás a PBL- típusú oktatás folyamatát és eredményességét minősítő kvalitatív és kvantitatív módszerek alkalmazásáról.</i> • <i>A résztvevő teamek módszertani tervezeteket készítenek arról, hogy milyen értékelési kritériumokat és minősítési eljárásokat tartanak beszíthatónak az előző műhelymunka során elkészített (saját) PBL modulok hatékonyságának ellenőrzésére</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Folyamat- és teljesítményértékelő módszerek bemutatása, megvitatása és összegző ajánlások elkészítése.</i>
---	--	---

Elvárhatóan, a szeminárium előkészítése időigényes és komplex felkészülést jelent a szervezők részéről, ide sorolva a feladat meghatározó (tájékoztató) előadások elkészítését, a leendő résztvevők számára előzetesen elkészített és kiküldött szakirodalmi olvasmányokat, munkalapok előkészítése és sorolhatnánk. Ugyanakkor, egy ilyen vagy hasonló tematikával megrendezett tanszéki műhelymunkák sorozata és azok fenntartható fejlesztése lehetne azon ösvény, amelyen a hazai szociális képzések gyakorlati korszerűsítése is elindulhatna, amely immár évek óta várta magára.

Zárszó helyett

Amiként a reflexív gondolkodásra épülő szociális képzések fenntarthatóságát is többen megkérdőjelezzik, hasonlóképpen a PBL módszer bevezetését a szociális felsőoktatásba is többen megkérdőjelezhetik, hogy vajon mennyire komoly kihívás paradigmaváltásra, avagy csupán egy átmeneti szakmai „divathullámról” van szó a felsőoktatási innovációk sokaságában? Erre a kérdésre azonban érdemleges választ nyilvánvalóan sem itt, sem másuttaligha lehet adni mindaddig, míg e módszerrel való próbálkozások és kísérletezések egy-egy elkötelezett képzésfejlesztő csoport részéről, kedvező oktatási környezetben és támogatás mellett ki nem állják a napi oktatási gyakorlat próbakövét. Ami azonban bizonyos, hogy a probléma alapú tanulás egy lehetőség, és amiként sokan vallják, „izgalmas alternatíva” a hagyományos tanítással-tanulással szemben, hiszen ez esetben (is) a tanár a tanulás elősegítőjeként és mentorként van jelen, és nem ő a problémák felismerésének és megoldásának egyetlen tudásforrása.



Irodalom

- Anderson, L. W. et al. (eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Banks, S. (1995). *Ethics and values in social work*. London: Macmillan.
- Baráth Á. (1978). *Uvod u psihologiju stvaralaštva*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu – Akademija umetnosti.
- Baráth Á. (2010). Tudomány és szociális munka. *Szociális Szemle*, 3(1): 5-16.
- Baráth Á. (2011). Spiritualitás és szociális munka. Pécs: PTE BTK Szociális Munka és Szociálpolitika Tanszék. *Kézirat*.
- Barrows, H. S., Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning. An approach to medical education*. New York: Springer Publishing Company.
- Beck, U. (2003). *A kockázat-társadalom: Út egy másik modernitásba*. Budapest: Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság – Századvég Kiadó.
- Beveridge, A., Archer, J. (2006). Motivational implications of problem-based learning for preparation of social workers. Paper presented at the annual meeting of the *Australian Association for Research in Education*, Adelaide, November 27-30, 2006.
- Bloom, A. (1987). *The closing of the American mind: How higher education has failed democracy and impoverished the soul of today's students*. New York: Simon @ Schuster Inc.
- Bloom, B. S. (ed.) (1956). *Education objectives: The classification of educational goals*. New York: Susan Fauer Company, Inc.
- Bonwell, C., Eison, J. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. AEHA-Eric Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: Jossey-Bass.
- Boud, D., Feletti, G. I. (eds.) (1997). *The challenge of problem-based learning*. 2nd ed. London: Kogan Page Ltd.
- Briskman, L. (2001). A moral crisis for social work: critical practice & codes of ethics. *Critical Social Work*, 2(1) Online publication. <http://www.uwindsor.ca/criticalsocialwork/>
- Budai I. (2006). Megközelítések a szociális munka-képzés fejlesztéséhez I. *Esély*/6: 62-88.



- Budai I. (2007). Megközelítések a szociális munka-képzés fejlesztéséhez II. *Esély*/1: 84-109; 2: 94-112.
- Camp, G. (1996). Problem-based learning. *Medical Education Online*. www.med-ed-online.org
- Chan, C. (2008). *Assessment: Problem based learning assessment*. Honk Kong: Assessment Resource Centre, University of Hong Kong, Centre for the Advancement of University Teaching. <http://arc.caut.hku.hk/assMethod.html>
- Chossudovsky, M. (1997). *The globalisation of poverty*. Penang, Malaysia: Third World Network.
- Clark, R., Nguyen, F., Sweller, J. (2006). *Efficiency in learning. Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. San Francisco: Pfeiffer.
- Coates, J., Besthorn, F. H. (2010). Building bridges and crossing boundaries: Dialogues in professional helping. *Critical Social Work*, 11(3) Online publication, October 2010. <http://uwindsor.ca/criticalsocialwork>
- Curran, J., Gabor, I., Petley, J. (2005). *Culture wars*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Dewey, J. (1916/2005). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: WLC Books.
- Falus I. (2006). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Farkas A. (2005). A szociális szakma szerepe ma Magyarországon. Előadás elhangzott A Szociális Szakmai Szövetség „10 éves” konferenciáján. 2005. november 4-5. Zichy Kastély, Seregélyes. <http://3sz.hu/>
- Gardner, J. W. A problémaalapú tanulás. *Tanulási stratégiák és útmutató*. Online: <http://studygs.net/magyar/pbl.htm> Letöltve: 2011.03.05.
- Gosztonyi G. (1998). Közösségi szociális munka. In: Kozma J. (szerk), *Kézikönyv szociális munkásoknak*. Budapest: Szociális Szakmai Szövetség. 234-288 old.
- Healy, K. (2001). Reinventing critical social work: Challenges from practice, context and postmodernism. *Critical Social Work*, 2(1) Online publication. <http://www.uwindsor.ca/criticalsocialwork/>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change*, July/August 1998, p. 27-35.
- Johnsson, E., Svensson, K. (2005). Theory in social work – some reflections on understanding and explaining intervention. *European Journal of Social Work*, 8(4): 419-434.
- Kelemen G. (2006). Reflektív gondolkodás a szociális munkában. *Esély*/1: 89-92.
- Kelemen G. (2011). *Átlendülés. Válogatott a reflektív klinikai szociális munkához*. Budapest: Animula Kiadó.
- Lam, D. O. B. (2009). Impact of problem-based learning on social work students: Growth and limits.



- The British Journal of Social Work*, 39(8): 1499-1517.
- Lechnitzky Gy. (1912). *Az alkotó munkára való nevelés: Az intuitív és tudatos alkotás lélektana, törvényei és eszközei. A produktív teremtő munkára való nevelés módszerei és a tanítóképzés.* Budapest: Atheneum irodalmi és nyomdai részvénytársulat.
- Lichtblau, D. (2010). Learning from the fields: reflections on experience in the outdoors as professional development. *Critical Social Work*, 11(3). Online publication. <http://www.uwindsor.ca/criticalsocialwork/>
- Lorenz, W. (2008). A szociális munka és az új társadalmi rend: a szolidaritást gyengítő neoliberalizmus elutasítás. *Esély* 2008/1: 91-101.
- McKeachie, W. J., Svinicki, M. (2006). *Teaching tips: Strategies, research and theory for college and university teachers.* Belmont, CA: Wadsworth.
- OKI – Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (2006). *Problémalapú tanulás.* <http://www.oki.hu> online. Letöltés: 2011.03.05.
- Parnes, S. J., Noller, R. B., Biondi, A. M. (1977). *Guide to creative action. (rev. ed.)* New York: Scribner's
- Perlman, H. H. (1957). *Social casework: A problem-solving process.* Chicago: University of Chicago Press.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80's.* Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Savin-Baden, M. (2000). *Problem-based learning in higher education: untold stories.* Philadelphia, PA: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Serva, M., Watson, G. (2006). *What is Problem-Based Learning.* Delaware: University of Delaware, Institute for Transforming Undergraduate Education. (ppt) <http://www.udel.edu/pbl/du-june2006> Accessed: 2011.03.05.
- Somorjai I (2001). *Amivel még nem számolunk... Interprofesszionális együttműködés és szociális munka.* Győr-Budapest: Széchenyi István Főiskola – Kávé Kiadó.
- Szabó, J. (1993). *Szociális esetmunka. Elméleti alapvetés.* Budapest: A Szociális Munka Alapítvány Kiadványai 3sz.
- Szalai J. (2004/2005). A jóléti fogda I-II. *Esély*, 2004/6: 19-37; 2005/1: 3-34.
- Szivák J. (2010). *A reflektív gondolkodás fejlesztése.* Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Taggart, G. L., Wilson, A. P. (1998). *Promoting reflective thinking in teachers.* New York: Sage Publication Co.
- Van Gundy, A. B. (1988). *Stalking the wild solution: A problem finding approach to creative problem solving.* . Buffalo, NY: Bearly Limited.
- Vastagh Z. (szerk.) (1999). *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III. Az együttműködés*



kiemelt szerepe a produktív tanulás folyamatában. Pécs: JPTE Tanárképző Intézet.

Wikipedia (2011). *Problem-based learning*. http://en.wikipedia.org/wiki/Problem-based_learning
Accessed: 2011.03.04.

Wong, D. K. P. (2007). Problem-based learning in social work: A study of student learning outcome.
Research on Social Work Practice, 17(1): 55-65.

Zastrow, C. (1992). *The practice of social work*. Belmont, CA: Wadsworth Publ.

