

A probléma-alapú tanulás esélyei a szociális felsőoktatásban

Perspectives of problem-based learning in social higher education

BARÁTH ÁRPÁD

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 felsőoktatásában. Időben elsőként nyer széleskörű alkalmazást az orvoscépzésben, de manapság immár számos példáját látjuk a szociális szakmák képzési 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 próbászervi 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*

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). E változások háttérében 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 űr 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 képesítés 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, amelynek fókuszában korántsem bármiféle adminisztratív „kompetencia-határok” meghúzása áll, hanem konstruktív tanulási modellek és folyamatok fejlesztése a az oktatási gyakorlatban (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 kompetencia-fejlesztésének kérdése, hanem maguk az oktatók szakmai és tanítási kompetenciájának kérdése is éppúgy, mint manapság a tanárképzések egyik legsarkalatosabb paradigmaváltása (Bárdossy et al., 2002; Falus 2006; Taggart – Wilson

1998).Végezetül, egyre többen teszik fel a kérdést, hogy vajon képes lesz-e a szociális szakmák felsőoktatása, történelmi küldetéséhez hűen, megküzdzeni a társadalmi igazságosságért és a védtelenek védelméért a mai posztmodern társadalmakban (Lorenz 2008). Egyre több szerző értekezik a szociális szakmák, kiváltképpen a szociális munka *morális krízisééről*, megkérdőjelezve, 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 (Chossudovsky1997); 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). 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.² 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.

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

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 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 tézisé, miszerint a tanító nem azért van az iskolában, hogy a tanulókra bizonyos eszméket és szokásokat erőszakoljon, hanem mint a közösség tagja, válogasson ki és adjon elő olyan élet-helyzeteket és problémákat, amelyeket maguk a tanulók is megtapasztalhatnak, és segítse őket abban, hogy e helyzeteket megfelelő módon kezeljék (Dewey 1916).

Modalitások

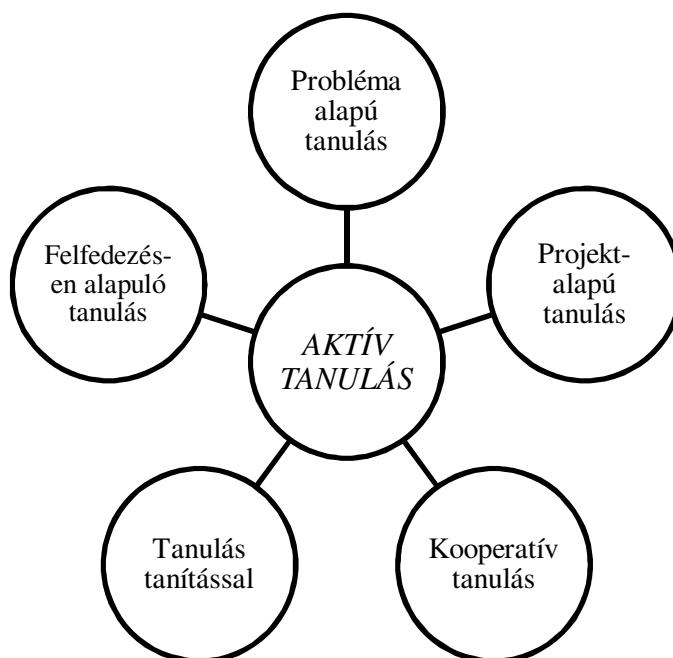
Az *aktív tanulás* fedőneve számos oktatási/tanítási módszernek. Mindezeknek közös célja, hogy a tanulási-tanítási folyamat középpontjába magát a tanulót helyezték el, mint cselekvő-alkotó alanyt (Bonwell – Eison 1991). Egy aktív tanulásra ösztönző, cselekvésre biztató környezetben a tanulói tevékenységekre jellemző, hogy (a) kreatív gondolkodást igénylő *problémákkal* és feladványokkal szembesülnek, (b) *kérdésekre* felelnek, (c) *saját* kérdéseket fogalmaznak meg, (d) *személyes* tapasztalatokat gyűjtenek, és nem utolsósorban (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.

A következő 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



Hatékonyságmutatók

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” (Johnson 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, amelynek keretében a tanulók egy tantárgyat vagy tantárgycsoportot annak komplex, többrejtő és élethű problémáinak kontextusában tanulják (Boud – Felti 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 tanulásszervezés és kompetenciafejlesztés egy sajátos paradigmájáról van szó, amelyet egyes szerzők transzcurriculáris megközelítésnek neveznek (Arató, 2008). A modell főbb jellegzetességei a következők:

- 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

Többen is hangsúlyozzák, hogy a PBL nemcsak egyfajta és újfajta „didaktikai módszer”, hanem egy olyan célrendszer, amely lehetőséget nyújt számos olyan készség fejlesztésére a tanulóknál, amelyek a hagyományos oktatásban java részt mellőzve vannak. Ezek közül a következőt specifikus kompetenciák szisztematikus fejlesztésén van a hangsúly (Savin-Baden 2000):

- (1) alkalmazkodás és részvétel a változásokban;
- (2) találékonyság új és jövőbeli helyzetekben;
- (3) kreatív és kritikus gondolkodás;
- (4) holisztikus probléma-irányulás;
- (5) nézőpontok közötti különbségek/hasonlóságok felismerése és elismerése;
- (6) együttműködés csoportokban;
- (7) tanulási hiányosságok és erősségek felismerésének lehetősége;
- (8) önirányító tanulás erősítése;
- (9) hatékony kommunikációs készségek fejlesztése;
- (10) különböző adatforrások kezelése

Összehasonlítás más probléma-központú tanítási-tanulási stratégiákkal

A PBL korántsem „egyetlen” probléma-fókuszáló tanulásvezetési megközelítés, hiszen az alábbi táblázatból is kiderül, hogy mellette számos más probléma-fókuszáló stratégiák is léteznek:

1. táblázat

Alternatív probléma-központú tanulási stratégiák

<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 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

Forrás: Savin-Baden (2000: 18)

Érzékeny pontok

Visszatérve a PBL módszerre, alkalmazásának egynéhány olyan érzékeny pontját tanulságos itt kiemelni, amelyek egyrészt meghatározó szerepet játszanak annak didaktikai lehatárolásában, másrészt pedig és figyelmeztetések arra, hogy az effajta tanulószervezési stratégia bizonyos esetekben és körülmények között gyakorlatilag megvalósíthatatlan, vagy komoly ellenállásba ütközhet a tanulók, az oktatók, az intézményfenntartók, vagy mindhárom potenciális résztvevő csoport részéről.

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 kereszttáblázatban 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 képzetekben a PBL egyáltalán milyen típusú problémahelyzeteket vihet 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 visszahúzódo. Az egész család izoláltan él egy nagyon kicsi, lefüggönyözött, bezárt lakásban, senkivel nem érintkezve. Az apa, aki krónikus alkoholista, hosszú, sikertelen gyógykezelés után gyomorfekéllyel éppen kórházban fekszik, a fiú, aki kimaradt az iskolából, endszeresen kábítószerezik; 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)

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

2. *Problématervezés:* A PBL 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>
• Világos, áttekinthető, • Jól behatárolható. • A probléma a jelen kihívásairól szól, sokakat érint.	• Jól megfogalmazott, de kiterjedése nem behatárolható. • A probléma a jelen kihívásairól szól, de az érintettek köre szűk.	• A megfogalmazás esetenként nem világos, többféleképpen értelmezhető. • A probléma nem a jelenről szól, az érintettek köre szűk.	• A probléma meghatározása egyáltalán nem világos. • A probléma nem a jelenről szól, az érintettek köre meghatározhatatlan.

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

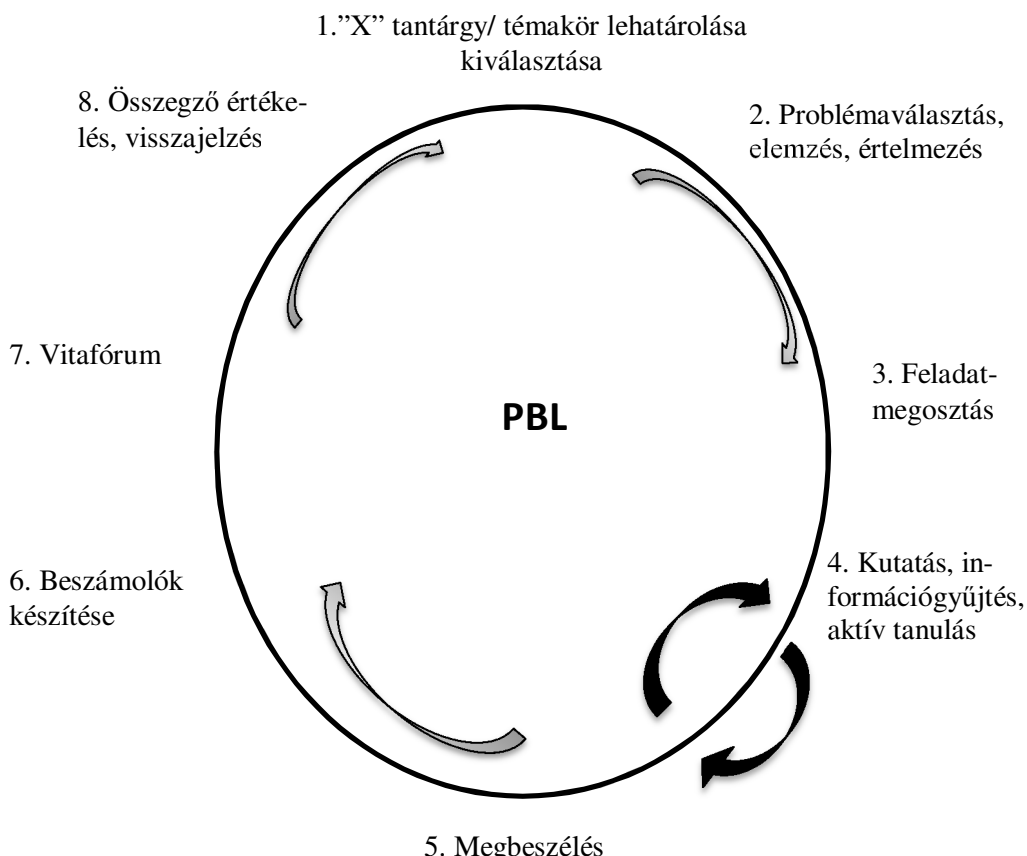
- A tanulók élethű problémahelyzetekkel ismerkednek, és azokról vitatkoznak,

- Kiértékelik, hogy mit tudnak és mit nem a feladott (felvázolt) probléma kapcsán;
- Személyes felelősséget vállalnak új információk/adatok begyűjtésére,
- 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;
- Cselekvési tervet készítenek a rész feladatokat teljesítésére,
- A tanuló kiscsoportok beszámolót készítenek elvégzett munkájukról,
- A tanulási ciklus nyílt nagycsoportos vitafórummal záról.

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

3. ábra

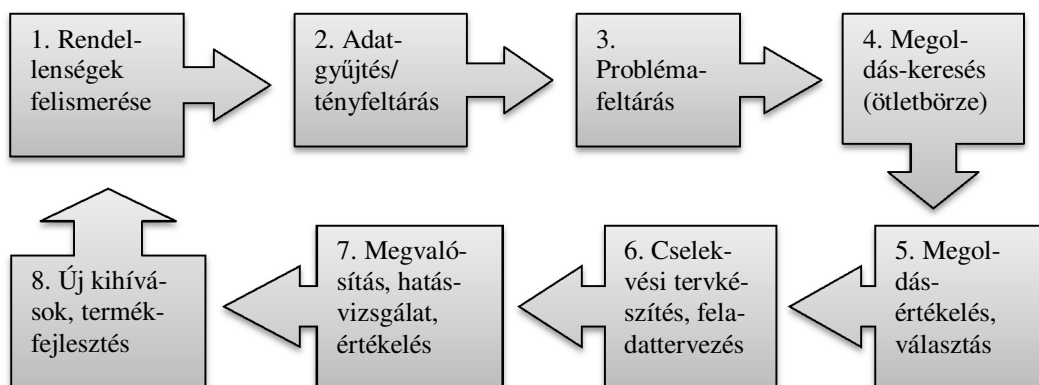
A PBL módszer alkalmazásának általános folyamat-modellje



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 hátterében is. Így pl. a szociális esetmunka 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* modell (Zastrow 1992). Mindkét esetben kreatív problémamegoldó modellekről van szó, amelyek párhuzamba vonva egymással közelebb állnak a szociális képesítések elméleti és gyakorlati rendszeréhez, mint sokan gondolnák.

4. *Tantervkészítés:* Az eddig felsoroltak közül a PBL bevezetésének kétségtelenül ez a legérzékenyebb pontja, hiszen egy olyan globális, transzdiszciplináris gondolkodást követel meg az oktató teamektől, amely egyrészt messze távol áll a hagyományos tantárgy-központú kurrikulum tervezéstől, másrészt a nehézsége és komplexitása abban van, hogy maguk az oktatók java része manapság mono-diszciplináris képzettséggel rendelkeznek, és következetesen éles „kompetencia-határokat” húznak saját szakmaiságuk köré. Más szóval, a PBL-típusú tantervek olyan oktatási-tanulási paradigmaváltásokat látnak elő és követelnek meg, amelyek, ideális esetben, egy reneszánszkorabeli gondolkodásmódra emlékeztetnek, amelyet manapság *rendszerelméletű* gondolkodásnak neveznénk (Baráth, 1989; Lüssi, 1997). Természetesen, a PBL nem egy egységes didaktikai módszer, hanem egy olyan megközelítés, amelynél maga a tantervkészítés alternatív lehetőségeket nyújt egy-egy problémaközpontú témakörök, vagy un. probléma-

feladványok előkészítésére és feldolgozására- Tájékoztatóul, az alábbi táblázatban foglaltuk össze a PBL módszer bevezetésének alternatívát tantervkészítésben.

4. táblázat

Alternatív témakör tervezetek

<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 problémamegoldási 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>

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

5. táblázat

Alternatív probléma-alapú oktatásszervezési modellek áttekintése

<i>Modellek</i>	<i>Leírás</i>	<i>Kiváltképpen alkalmas</i>
Eredeti (orvosi) egyetemi/ főiskolai modell	• Egy felelős PBL oktató – egy személyben szervező/mentor/facilitátor • Kiscsoportok 8-10 hallgatóval • Kimondottan tanuló-központú környezet • A tevékenységek fókuszában csoportmegbeszélések	• Maga szinten motivált, tapasztalt hallgatóknak • Kis létszámú, idősebb évfolyamok szeminárium-jellegű oktatására
Cirkuláris facilitatori modell	• Több felelős PBL oktató, akik köröznak a csoportok között: kérdéseket tesznek fel; irányítanak, tanácsokat adnak stb. • Kiscsoportok 4-5 fővel/ csoport	• Kevésbé tapasztalt tanulók • Kis létszámú, kezdő évfolyamok • Kurzus-típusú oktatás
Kiscsoportos demonstratori modell	• Egy felelős oktató mellett, idősebb évfolyamos hallgatók (demonstrátorok, facilitátorok) aktív résztvevői az oktatási folyamatnak, akik: segítik a csoportmunkát és serkentik annak dinamikáját; szerep-modellként működnek együtt a csoportokkal; saját tanulmányi/tanulási tapasztalataikat és gondolkodásmódjukat adják át a tőlük fiatalabb tanulócsoporthoz. • Kiscsoportok 10-15 fővel/ demonstrátor	• Bármely nagyságrendű csoport/évfolyam PBL-típusú oktatására.
Nagycsoportos modellek	• Módosított cirkuláris facilitatori, vagy demonstratori 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 csoportteljesítmények kerülnek előtérbe.
„Hibrid” PBL	• Általában olyan előírással tantárgyi, vagy témaköri oktatás esetében alkalmazzák, ahol a PBL módszer részemét képezheti az oktatási folyamat egészének, mint pl. részeleme egy előadásnak, előadási blokknak, illetve egyéb oktatási szegmensnek. • Cirkuláris facilitatori/ demonstratori („mini”) modellek beépítése gyakran láthatók a gyakorlatban.	Mindazon esetekben, ahol a PBL módszer kezdeti és próbaszerű bevezetése kiindulópont lehet a hagyományos tantárgyközpontúság fokozatos átalakításának szakmai kompetencia-központú oktatássá.

Forrás: Serva – Watson (2006) után

6. *Tanulók értékelés:* Általánosan elfogadott elv, hogy az aktív oktatási-tanulási megközelítések nagyobb odafigyelést és több időbefektetést igényelnek a tanulók előmenetelésének értékelésében, mint bármely hagyományos szóbeli vagy írásbeli „iskolai osztályozó” vizsga. 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 tudástőkéjébe, attitűd szerkezetébe és gyakorlati kompetenciáikba, és e tekintetben, mennyiben és hogyan segítettek az oktatók (Clark et al. 2006). Egyre többen hangsúlyozzák a *portfólió* értékelési módszer bevezetésének szükségességét, 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).

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 másutt aligha 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

- Arató F. (2008). Egy konferencia margójára – létezik-e romológia? *Iskolakultúra*, 2008/3-4: 124-133.
- Banks, S. (1995). *Ethics and values in social work*. London: Macmillan.
- Baráth Á. (1989). Sustav kreativnosti kao osnova za revalorizaciju i reklasifikaciju profesija. In: B. Jušić – S. Maričić (urednici), *Interdisciplinarnost i interprofesionalnost*. Zagreb: Bibliotheca Scientia Yugoslavica. pp. 67-82.
- 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.

- Bárdossy I., Dudás M., Pethőné Nagy Cs., Priskinné Reizner T. (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése . Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet.
- 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.
- 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/> Accessed: 2011.06.03.
- 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 Accessed: 2011.06.04.
- 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> Download: 2011.06.03.
- 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.
- Gardner, J. W. A problémaalapú tanulás. *Tanulási stratégiák és útmutató*. Online: <http://studygs.net/magyar/pbl.htm> Letöltve: 2011.03.05.
- 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/> Accessed: 2011.06.03.

- 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 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/> Accessed: 2011.06.03.
- Lorenz, W. (2008). A szociális munka és az új társadalmi rend: a szolidaritást gyengítő neoliberalizmus elutasítás. *Esély* 2008/1: 91-101.
- Lüssi, P. (1997). *A rendszerelméletű szociális munka gyakorlati kézikönyve*. Budapest: Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány – HÍD Alapítvány.
- McKeachie, W. J., Svinicki, M. (2006). *Teaching tips: Strategies, research and theory for college and university teachers*. Belmont, CA: Wadsworth.
- OKI – Oktatókutató 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/deu-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.
- 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.