

## BARÁTH ÁRPÁD

# KULTURÁLIS KOMPETENCIA ÉS SZOCIÁLIS MUNKA

Napjainkban szembesül a szociális munka a rasszizmus, a kollektív erőszak, az emberkereskedelem, a rabszolgaság és a nemzetközi migráció újabb hullámaival. Ebben a multikulturális környezetben kihívást jelent a szociális szakma számára a kulturális kompetencia fogalmának újragondolása és az e területen dolgozók képessé tétele a hatékony kommunikációra. A dolgozat kísérletet tesz arra, hogy betekintést nyújtson az interkulturális kompetencia fogalmi rendszerébe, mérésének és fejlesztésének lehetőségeibe a szociális munka világában, középpontba helyezve a szakma felsőoktatását.

## Bevezetés

Habár évtizedek múltak el az emberjogi mozgalmak kezdete (a 60-as évek) óta, mégis növekszik a rasszizmus, a fegyveres erőszak, illetve a nemzetközi migráció újabb hullámai érik el a gazdaságilag fejlettebb országokat. Gombamód szaporodnak a szervezett gyűlöletcsoportok, a gyűlöletbeszéd pedig szerves része lett a politikai retorikának. Kérdés: mennyire van a szociális munka felkészülve arra, hogy felvegye a harcot mindezen kulturális pusztítások sokaságával (Lavalette & Penketh, 2013; Škorić, 2017; Trainin Blank, 2006). Mielőtt azonban választ keresnénk a kérdésre, idézzük fel röviden a társadalmi válsághelyzetek főbb okait.

A társadalmi feszültségek és konfliktusok újabb áradatának egyik kiváltó oka kétségtelenül a nemzetközi tömegmigráció globális felerősödése, amely egyre távolabbi kultúrákat sodor egymás mellé és ütköztet egymással (Mészáros, 2010). A másik tényező a politikai populizmusok terjedése, amelyeknek mantrája az idegenellenesség és az ellenségkeresés (Boros és Kodlát, 2016). Végezetül, a harmadik tényező a multikulturális kompetencia kérdése, illetve annak hiánya a politikai kultúrákban, a segítő szakmákban és a közéletben. A hiány olyannyira és annyiban aggasztó, hogy a humán ellátórendszerekben dolgozók többsége vallja magáról, hogy felkészületlen a hatékony kommunikációra a más kultúrákból származó személyekkel, családokkal és csoportokkal (Horewitz et al., 2013; Jensen, 2017).

Dolgozatunkban ez utóbbi témára fókuszáltunk. Egyrészt azért, mert a szociális munka hazai szakirodalmában a multikulturális kompetencia meglepően ritkán emlegetett és vizsgált téma, annak ellenére, hogy maga a „szakmai alkal-

masság” kérdése már jó ideje számos hazai oktatót és kutatót foglalkoztat (Budai, 2008; Budai és Kozma, 2012; Kozma, 2002). A másik indok, hogy a szociális munka természeténél fogva kulturális tevékenység: kultúrák értelmezője; kultúrák alakítója és kultúrák közvetítője (Varsányi, 2006). Végezetül, a szociális munka magányos és az egyik legsebezhetőbb szakma, mert a kultúrák között húzódo ütközőzónák térségében működik. Sajátos képességekre van szükség ahhoz, hogy ebben a térségben védve legyen a szakmaiság is, és a személyi integritás se sérüljön (Mio Chiung, 2008).

## Interkulturális kommunikáció és az „idegenség” fenomenológiája

Interkulturális kommunikáció megnevezés alatt általában a különböző kulturális, társadalmi és etnikai csoportokhoz tartozó egyének közötti érintkezést és kommunikációt értjük. A témával foglalkozó kutatások kiindulópontja, hogy valamilyen szempontból megkülönböztethető csoportokhoz tartozó emberek egy-egy közös kultúra részesei, tulajdonosai (Korpics, 2011). Amennyiben valaki nem részese (tulajdonosa) valamely kultúrának nyelvben, megjelenésben stb., az az érintett birtokosi csoport számára „idegen” (jövevény).

A társas érintkezések fenomenológiáját elsők között Edmund Husserl (1858-1938) térképezi fel, aki az emberi életvilágot három részre bontja: a „honi”, az „idegen” és a „világ”. Idézve Toronyai Gábor értekezéséből, ezt a felosztást a következőképpen értelmezhetjük: „Sok nép önmagára használt megnevezése egyszerűen csak ’ember’-t jelent. Történelmileg lehetséges, hogy az emberek kezdetben csak saját kulturális világukat ismerték. A saját, ismerős életvilág – a honi világ – ekkor egy gömbhöz hasonlatos (...): minden gyakorlati érdeklődés kiinduló- és végpontja csak az ismerős világot határoló horizontokon belül helyezkedik el (...). A ’külső’ így olyan *idegen* – mondhatnánk *extraterritoriális* – hely jelentését kapja, amely minden gyakorlati szempontból érdektelen, használhatatlan tájék, illetve a minden előzetes támpontot nélkülöző, *várhatatlan* események bekövetkezésének lehetséges színhelye. A honi világ történelmileg is, ténylegesen is egyfajta magasabb szintű primordiális szférának tekinthető (...). Az idegen kultúrák (...) megértésében lassan valamiféle ’közös ember’ képze alakul ki. Bizonyos emberi erények (barátság, becsületesség, igazságosság stb.) eloldódnak honi formájuktól, és mint a legkülönbözőbb népeknél megtalálható általános emberi tulajdonságok jelennek meg.” (Toronyai, 2004).

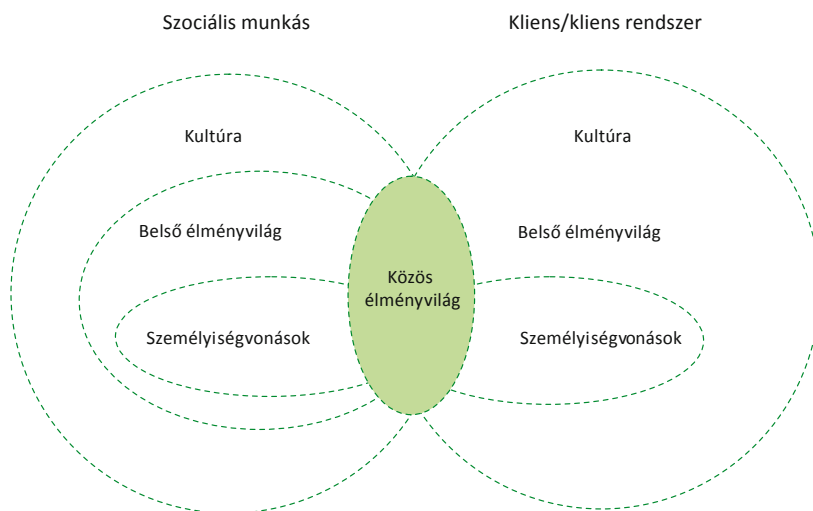
Alfred Schütz (1899–1969) *Az idegen* c. tanulmányában egy olyan létélényt vázol fel, amelyet bárki megtapasztalhat a hétköznapi életben (Schütz, 1948/1984). „Az ’idegen’ korunk és civilizációnk olyan felnőttjét jelöli, aki arra törekszik, hogy tartósan elfogadja, vagy legalábbis eltűrje őt az általa megközelített csoport. A vizsgált társadalmi helyzet legfeltűnőbb példáját a bevándor-

ló szolgálhatja (...) Meglehet hajlandó lesz, képes lesz osztozni a megközelített csoporttal annak jelenében és jövőjében eleven és közvetlen tapasztalatok révén; ám mindenképpen eszik a csoport múltjával kapcsolatos, effajta tapasztalatoktól. A megközelített csoport szemszögéből az idegen mögött nincs történelem (...) Az idegen kétes lojalitása sajnos nagyon gyakran több pusztá előítéletnél, amelyet a megközelített csoport táplál az idegen iránt. Különösen áll az olyan esetekre, amikor az idegen nem hajlandó vagy képtelen teljesen fölcserélni hazulról hozott kulturális mintáját az újra. Ekkor az idegen 'marginális ember' marad, afféle kulturális hibriddé válik, a csoportélet két változatának határmezsgyéjén, maga sem tudja, melyikéhez tartozik." (Schütz, 1984: 405–413).

A fenomenológiai megközelítés két tényre vet fényt. Egyike ezeknek, hogy az „idegenség” szerves velejárója valahány kultúraközi érintkezésnek. Ezt az érzést a felek csakis együtt képesek meghaladni és pedig úgy, hogy túllépnek saját (honi) kultúrájuk határain és egy közös létélményt teremtenek maguknak. Ez a közös és kölcsönösen megteremtett kommunikációs térség a szociálpszichológiában *interszubszejektivitás* (Csepeli, 1997), a pszichoterápiában és tanácsadásban pedig *kulturális empátia* néven ismeretes (Pederson et al., 2008). A másik tanulság, hogy az „idegenség” gyökere valójában a közös történetiség (közös múlt) hiányában keresendő. Ez teremti meg a „másság” élményvilágát, ami alapjában egy válsághelyzet, amelyből több kiút is kínálkozik. Egyike ezeknek a másságok tudatosítása és kölcsönös tisztelete; a másik pedig ennek ellenkezője, az előítéletekre építő kölcsönös elkerülés, végső esetben ütközés (Allport, 1977),

Az alábbi ábrával szemléltetjük az interszubszejektivitás egy vázlatát, példaként említve a szociális munkát (1. ábra).

1. ábra: Az interszubszejektivitás topográfiaja szociális munkában



Forrás: E. Lee, 2010 után

## A kulturális kompetenciafogalom történetisége és dimenziói

A *kompetencia* latin eredetű szó, amelynek etimológiai gyökere a *compeo* = 'egybeesik valamivel, illő, elegendő valamihez'. A szó számos értelmezéséből a 'képes valamire' jelentés áll legközelebb a mai nyelvhasználathoz. A kifejezés meghonosodása a humán és társadalomtudományokban az 50-es évek végére nyúlik vissza és a generatív nyelvészet születésével kezdődik. Alapítója, Noam Chomsky (1928–), arra kereste a választ, hogy a hallgató és a beszélő fejében megjelenő nyelvi tudásnak mi a természete. Nevezetes művében, az *Aspects of the Theory of Syntax*-ban (1965), Chomsky elsőként használja a „kompetencia” szót, utalva arra, hogy a nyelvet valójában egy nem tudatosított mélyszerkezeti szabályrendszer, a grammatika irányítja. Alapfogalomként jelenik meg a *nyelvi kompetencia*, amely univerzálisan emberi. A grammatika tehát Chomsky szerint belső beszéd, a nyelvi fejlődés és a nyelvtanulás pedig nem más, mint az élő beszédből következtetett szabályrendszer elsajátítása és annak alkalmazása a hétköznapi életben.

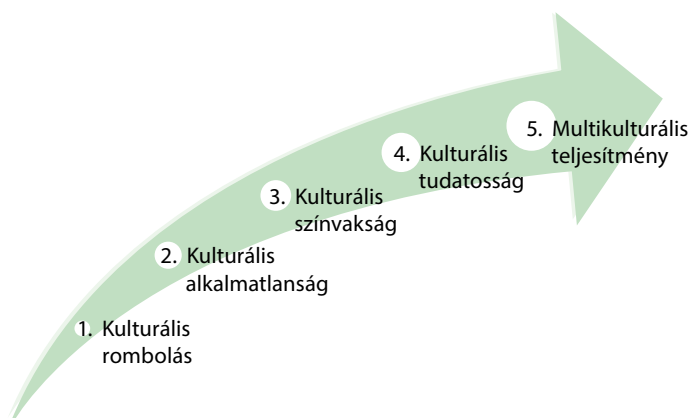
Chomsky generatív grammatikájából ered a kompetenciafogalom átültetése a pszichológiába és a pedagógiába, majd innen a társadalomtudományokba. Megszületik a *kommunikatív kompetencia* fogalmi kerete, amely már nem a mentális folyamatokra fókuszált, hanem a beszélők közötti kapcsolatokban létrejövő diskurzusokra. A hetvenes-nyolcvanas évek szociolingvisztikai fordulatáról van szó, amely a nyelvoktatást és a nyelvtanulást új fogalmi és módszertani keretek közé helyezi, majd a kilencvenes években felhívja a figyelmet a nyelvek közötti állapotok sokféleségére, az eltérő szövegalkotási gyakorlatokra. A 2000-es években a kompetenciafogalom a humán stratégiai menedzsment és reformok hívó szava, újabban pedig többen is a kompetencia-alapú Európa jövőjéről értekeznek (Somogyvári, 2015: 61–68).

A szociális területen a hetvenes-nyolcvanas években érlelődik kulturális kompetenciafogalom, párhuzamosan az emberjogi mozgalmak kibontakozásával. Ugyanekkor derült fény arra is, hogy manapság is léteznek olyan archaikus kultúrák, amelyeknek mintázatai („grammatikája”) a történelem előtti időkre emlékeztetnek. Feltárásuk élvonalában az orvosi antropológia állt olyan, sajátos, kultúraspecifikus szindrómák, un. „népbetegségek” felfedésével, amelyek kizárólag egy-egy helyi kultúra határain belül találhatóak, és amelyekről a nyugati orvostudománynak a közelmúltig fogalma sem volt (Landy, 1977; Oláh, 1986; Osváth, Kovács, Lajtai, 2001). Ezen a ponton vált világossá, hogy szemléletváltásra van szükség, nemcsak az archaikus kultúrák, hanem a saját (nyugati) kultúránk teljesebb megértésében is (Dossey, 1982; Sobel, 1979).

A paradigmaváltás elsőként a *kulturális tudatosság* (cultural awareness) kérdését hozta felszínre (Hanvey, 1976). Szótári jelentése a kifejezésnek: személyes felismerése, tudatosítása, megértése és elfogadása a kulturális másságoknak, sokszínűségnek a társadalomban. Innen ered a kulturális kompetenciafogalom, amely általános megfogalmazásban: képesség és hajlandóság más kultúrákból származó személyekkel és csoportokkal történő kommunikációra (Szombathelyi, 2014). Ez

egy egyszerű és népszerű, ugyanakkor igen egyoldalú megközelítés, amely mellőzi a kompetenciafogalom ellenpárját, az „alkalmatlanság” fokozatait. Más szóval, hagyományos megközelítésben az interkulturális kompetencia egy kétpólusos kontinuum lenne, amelynek pozitív tartományában találjuk más kultúrák iránti tiszteletadás és befogadás fokozatait, negatív tartományában pedig a „másságok” elutasítását. Az alábbi ábrán egy jelképes erővonallal szemléltetjük ezt a kontinuumot (2. ábra).

2. ábra: A kulturális kompetencia skálája



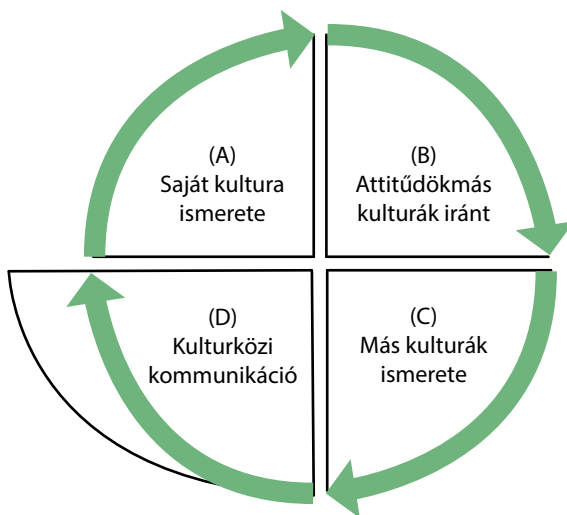
Forrás: Saját szerkesztés

Ahol:

1. *Kulturális rombolás*: tiltás, üldözés, kényszerített asszimiláció
2. *Kulturális alkalmatlanság*: rasszizmus, előítéletesség, sztereotipizálás
3. *Kulturális színvakság*: különbségek mellőzése, tagadása, leplezése
4. *Kulturális érzékenység*: máságok felismerése, nyitottság más kultúrák után
5. *Multikulturális jártasság*: több kultúra képviselése a magán és a közéletben

Hasonlóan más emberi képességekhez, a kulturális kompetencia sem oszthatatlan (monolit) képződmény, hanem összetevőkre bontható. Hagyományos pszichológiai megközelítésben alkotóelemei *kognitív* (ismereti), *affektív* (érzelmi) és *cselekvési* (viselkedési) képességek rendszere. Az irodalomban különböző kompetencia modelleket találunk, különböző számú és jelentésű komponenssel. Az alábbi ábrán egy viszonylag egyszerű, négy komponensből álló modellt szemléltetünk, amelyet korábbi értekezéseinkből vettünk át (Baráth, 2012) (3. ábra).

## 3. ábra: A kulturális kompetencia összetevői



Forrás: Saját szerkesztés

A modell azt érzékelteti, hogy a kulturális kompetencia korántsem valami statikus, hanem állandó mozgásban, változásban lévő társadalmi képződmény. Rendszerelméleti megközelítésben: egy *autopoietikus* (önképző, önszabályozó) rendszer, amelynek komponensei (A-D) körkörös ok-okozati összefüggésben vannak egymással. Optimális esetekben a rendszer működésének alapját a saját kultúra ismerete adja. Erre épülhetnek fel a személyes és közösségi viszonyulások más kultúrák iránt, és végül a velük való érintkezések gyakorisága és minősége. Jelen esetben is érdemes hangsúlyozni, hogy a kulturális kompetencia alapjában tapasztalati tanulási folyamat különböző szintereken, ahol a „szintér” szókifejezés kultúrák közötti érintkezések és kommunikációk térsége a társadalmi életben. Ebben a megközelítésben jutunk el a kulturális kompetencia többes számú fogalmáig, amelynek prototípusa a két, illetve többnyelvűség. Ami annyit jelent, hogy annyiféle kulturális alkalmasság lehetséges, ahány kultúrát vall egy személy vagy csoport magáénak (pl. amerikai magyarok). Két tényező játszik sorsdöntő szerepet ebben a tanulási folyamatban: *nyelvismeret* és *helyismeret*. E két tényező nélkül a közvetlen kultúrák közötti érintkezések éppen olyan felszínesek, mint bármiféle alkalmi (pl. turisztikai) utazás idegen tájakra, idegen országokba.

A felvázolt modell alapján egy fenomenológiai megközelítés. Az angolszász szakirodalomban fellelhető modellek általában személyi adottságok rendszerét vetítik előre, amiként ezt az alábbi felsorolás is érzékelteti (vö. Deardorff, 2009):

- *Tudatos jelenlét (mindfulness)*: a figyelem szándékos összpontosítása a kommunikációs folyamatra és nem annak lehetséges kimenetére.
- *Kognitív rugalmasság (cognitive flexibility)*: képesség új tapasztalatok, nézőpontok, jelentések, alternatív értelmezések képzésére.

- Értelmetlenségek tűrése (*tolerance for ambiguity*): türelmesség az értelmezhetetlen üzenetek és megnyilvánulásokkal szemben.
- *Viselkedési rugalmasság (behavioral flexibility)*: alkalmazkodási hajlékonyság az adott környezethez, szokásokhoz és normákhoz.
- *Kulturális empátia (cross-cultural empathy)*: ráhangolódás a kulturáspecifikus érzelmi megnyilvánulásokra, gondolkodásra, magatartási mintázatokra.

Alkotáslélektanban jártasabb olvasó valószínűleg felismeri, hogy a felsorolt képességek valahányra egyben a kreativitás személyiségi és társkapcsolati meghatározója is (Amabile, 1983; Csíkszentmihályi, 2009). Központi helyen szerepel a rugalmasság, amely, hasonlóan a két- vagy többnyelvűséggel, gyors és gördülékeny átállítódást, hajlékonyságot és fokozott odafigyelést biztosít az érintkezés folyamatára. A másik gyakran hangsúlyozott kommunikációs képesség a kulturális empátia. Eltérően a hagyományos értelmezéstől pszichoterápiában (Buda, 1980), az „empátia” jelen esetben nem csupán elmélyültebb személyközi kapcsolatot (megértést) jelent, hanem egy számunkra „idegen” által megjelenített kultúra narratívájának megértésére irányul (Clark, 2001).

## A kulturális kompetencia mérése és fejlesztése

Az utóbbi két évtizedben az interkulturális kommunikációra való alkalmassági vizsgálatok módszerei és eszköztára megsokszorozódott. 2006-ban összesen 87 hiteles mérőeszköz volt használatban (Fantini, 2006); számuk időközben elérte a több százat. Példaként itt mindössze egy ismertebb vizsgálati eszközt említünk, amely *Multikulturális személyiségi kérdőív* (Multicultural Personality Questionnaire – MPQ) néven vált ismertté (Van der Zee et al., 2013). Az önkitöltős kérdőív rövidített formája 40 tételből áll, és alapjában egy személyiségalkatot térképez fel az alábbi öt dimenzió mentén (faktor skálák):

- I. Kulturális empátia, (Cultural Empathy)
- II. Nyitottság (Open Mindedness)
- III. Szociális kezdeményezés (Social Initiative)
- IV. Érzelmi kiegyensúlyozottság (Emotional Stability)
- V. Rugalmasság (Flexibility)

A hagyományos attitűd skáláktól eltérően, hitelesebb és ellenőrizhetőbb adatok gyűjthetők be *cselekvési-gyakorisági* skálákkal. Az alábbi táblázatban egy ilyen rövid, mindössze 10 tételből álló kompetenciaskálát mutatunk be, amelyet korábbi kutatásaink archívumából idézünk. (*1a. táblázat*).

**1a. táblázat:** Multikulturális kompetencia skála (MCCQ) (Baráth, 2010)\*

*Kitöltési útmutató: Az alábbi táblázatban 10 olyan tevékenység olvasható, amelyek kulturális érdeklődések és tevékenységek mutatói a hétköznapi életben.*

*Olvassa át figyelmesen a leírt tevékenységeket, és a jobb oldali üres cellákba írja be azt a gyakorisági fokozatot (számot), amely Önre leginkább jellemző!*

*1 = Soha ; 2 = Ritkán, 3 = Gyakran, 4 = Mindig*

1. Otthon a családban több nyelvet is használunk	
2. Munkahelyemen kisebbségi nyelvet használok	
3. Külföldön élő családtagokat, rokonokat, ismerősöket látunk vendégül otthonunkban	
4. Képekkel és műtárgyakkal díszítem otthonomat emlékeztetőül más kultúrákra	
5. Önszorgalomból igyekszem gyakorolni idegen nyelvtudásomat	
6. Filmeket és TV-műsorokat szeretek nézni más kultúrákról	
7. Igyekszem legalább egy szomszéd népesség nyelvét beszélni	
8. Igyekszem legalább egy hazai etnikai/nemzetiségi kisebbség nyelvét elsajátítani	
9. Igyekszem minél többet megtanulni más népek életmódjáról	
10. Személyesen részt veszek hazai kisebbségek közösségi ünnepein	

*Forrás:* IOM PHBLM Project, 2010

\* Pszichometriai adatok:

- Vizsgálati minta: N = 2280 fő (magyar, szlovák, lengyel határőrök és egészségügyi dolgozók)
- Paraméterek: terjedelem 10–40 összesített pontérték; átlag érték M = 18,82, SD = 4,97
- Megbízhatóság: Cronbach Alpha = 0,853
- Faktorszerkezet: F1. Többnyelvűség (35,8%); F2. Kultúráközi érintkezések (12,1%); F3. Multikulturális érdeklődés (10,3%)

*Megjegyzés:* A skálát a Nemzetközi Migrációs Szervezet (IOM) megbízásából készítettük és alkalmaztuk egy átfogó nemzetközi vizsgálat keretén belül, az akkori Schengen határőrzetek biztonságáról három kelet európai tagországban, Magyarországon, Szlovákiában és Lengyelországban (Baráth, 2010). A hazai vizsgálati minta összesen 1835 interjúalanyt számlált, ebből 1629 fő határőrségi szolgálatban, 209 fő pedig a különböző határmenti egészségügyi intézményeknek voltak az alkalmazottai (74 orvos, 118 ápoló nővér, 1 szociális munkás és 16 egyéb foglalkozású).

A következő táblázatban a magyarországi EU határőrzetben dolgozó egészségügyi szakemberek válaszainak szóródása látható az MCCQ skáláin (*1b. táblázat*).



**1b. táblázat:** A magyarországi egészségügyi dolgozók válaszai (%-ban) az MCCQ kérdőív tételeiben (N=206)

	Soha	Ritkán	Gyakran	Mindig	Összesen
1. Több nyelvet beszélnek a családban	68,9	25,7	4,4	1,0	100,0
2. Több nyelven beszél a munkahelyen	43,7	46,1	9,2	1,0	100,0
3. Külföldiekkel találkozik a magánéletben	35,0	52,9	11,7	0,5	100,0
4. Emléktárgyakat gyűjt más kultúrákból	35,6	37,1	24,9	2,4	100,0
5. Idegen nyelveket tanul önszántából	12,7	39,0	39,5	8,8	100,0
6. Külföldi filmeket, TV-adásokat néz	5,3	21,6	62,5	10,6	100,0
7. Valamely szomszédos ország nyelvét beszéli	43,3	34,0	17,2	5,4	100,0
8. Valamely hazai kisebbségi nyelvet beszéli	66,8	25,4	6,8	1,0	100,0
9. Más népek szokásai érdeklik	29,6	50,5	17,5	2,4	100,0
10. Részt vesz hazai kisebbségek ünnepségein	31,4	50,7	15,9	1,9	100,0

*Forrás:* Saját adatok

Az eredmények elgondolkodtatók. Legmegdöbbentőbb adat (7. tétel), hogy a kérdezettek közel fele (43%) saját bevallása szerint „soha” nem beszél a közvetlen szomszédos országok egyikének hivatalos nyelvét sem! Ezzel ellentétben, szlovák kollegáik aránya ebben a válasz kategóriába 0%, a lengyel kollegáké pedig 18% volt.

A személyközpontú vizsgálatok mellett, egyre nagyobb figyelem összpontosul az ellátórendszerek interkulturális alkalmasságára. A kutatók kezdetben három szervezeti tényezőre hívták fel a figyelmet: (1) elérhetőség, (2) méltányosság és (3) hatékonyság (Jordan, 1998). A későbbiekben komplexebb modellek születtek. A bővítés abban volt, hogy látókörbe kerültek az intézmények infrastrukturális és kulturális adottságai: értékek, vezetési stílus, szervezeti kommunikációk, az alkalmazottak etnikai összetétele, többnyelvűség, közösségi részvétel a szervezetfejlesztésben stb. (Harper et al., 2006). A szervezeti megközelítés általában három elvárással épül:

- *Etnikai arányosság:* A szolgáltató személyzet etnikai összetétele legyen arányban a helyi közösségek etnikai összetételével;

- *Kultúraspecifikus érzékenység*: A helyi közösségek kultúraspecifikus igényének és elvárásainak elsőbbségben tartása a szervezetfejlesztésben,
- *Multikulturális nyitottság*: Szervezeti rugalmasság az innovációk befogadására és fejlesztésére.

Számos adat tanúskodik arról, hogy az ellátórendszerek korántsem fedik ezeket az elvárásokat. Legnagyobb eltérések az közalkalmazottak és a helyi népeségek etnikai összetétele között fedhetők fel. Történetesen, a szakképzett munkaerő valahány szolgáltató rendszerben javarészt a többségi társadalom felsőbb rétegéből származik (diplomások), még ott is, ahol a helyi népesség túlnyomó többsége etnikai kisebbségi. Ami pedig az ellátó szervezetek kulturális érzékenységét illeti, megdöbbentő adatok tanúskodnak a globalizált kulturális „színvakságról”. Példaként említhetünk itt egy közelmúltban elvégzett összehasonlító kutatást a kisebbségi idősök egészségügyi és szociális ellátásának minőségéről Európa tíz országában, köztük Magyarországon (Baráth, 2008; Patel, 2004). A vizsgálatból kiderült, hogy a közvetlen szolgáltatók (orvosok, ápolók, szociális munkások) jelentős hányada vallja, hogy a kisebbségi idősöknek nincsenek 'speciális' szükségleteik, azaz „ugyanolyanok”, mint időszedő többségi kortársaik(!). A tíz vizsgált ország közül csak az Egyesült Királyság és Németország ellátó rendszereiről begyűjtött adatok tanúskodtak némi differenciált kulturális érzékenységről.

Az intézményi kompetenciavizsgálatok azonban ritkák, mert érzékeny politikai, etikai és osztályos problémákra vethetnek fényt. Kivételt képeznek az oktatási és felsőoktatási rendszerek, amelyekből általános elvárás, hogy legyenek felelősei a majdani társadalmak „versenyképességének” idegen nyelvtudás és egyéb képességek fejlesztésében. Felesleges hangsúlyozni, hogy ebben a tekintetben óriási eltérések vannak nemzetközi szinten. Ma is léteznek országok, amelyeknek közoktatási rendszere 18-19. századi állapotokra emlékeztet. Példaként említhetünk egy vizsgálatot a mai Örményország iskolakultúrájáról (Malazonia et al., 2017). Történetesen a kutatási beszámoló arról tanúskodik, hogy az idézett ország közoktatási rendszere olyannyira elszigetelt (etnocentrikus), hogy sem a diákok, sem tanáraik nem rendelkeznek alapvető ismeretekkel még a legközelebbi szomszédos kultúrákról sem, de alkalmuk sincs érintkezni azokkal a hétköznapi életben.

Általános tapasztalat, hogy multikulturális oktatás többnyire olyan országokban honosodott meg és fejlődik, amelyeknek a kisebbségi oktatásban és hagyományápolásban jelentős történelmi tapasztalata van, és nem utolsósorban támogató társadalmi és politikai környezettel jeleskedhetnek (Arslan & Rařă, 2013). Megkülönböztető figyelem összpontosul az utóbbi években a felsőoktatásra. Korántsem véletlenül, hiszen ez az az intézményrendszer, amelynek közvetlen résztvevői – az oktatók és a hallgatók – a legmozgékonyabb és legnyitottabb csoportjai egy társadalomnak kultúrákőzi kapcsolatok tekintetében (Gregersen-Hermans, 2017). Újdonságnak tekinthető, hogy a hangsúly az oktatók, és nem a hallgatók készségfejlesztésén van. Ez korántsem meglepő, hiszen egy-egy szakterület ok-

atái egyben szerepmoდედე is a nemzetközi érintkezések világában. Példaként említünk itt egy közelmúltban egy holland felsőoktatási kutatócsoport vezetésevel elvégzett nemzetközi felmérést 11 európai ország orvosképzésében, köztük Magyarországon, a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar, Műveleti Medicina Tanszékén (Hordijk et al., 2018). A vizsgálat célja az volt, hogy felszínre hozza azokat az oktatói attitűdöket és tapasztalatokat, amelyek gerincét képezhetik a multikulturális orvosképzésnek. A kutatás 34 tapasztalt oktató bevonásával a Delfi-módszert alkalmazta. Induláskor a nemzetközi szakértői testület részéről 74 mutató közül 10 tétel került egyértelmű elfogadásra. A végeredményeket az alábbi táblázatban foglaltuk össze, amelyek önmagukért beszélnek (2. táblázat).

**2. táblázat:** Interkulturális oktatói kompetencia a felsőoktatásban (min. 75% egyetértés)

<i>Oktatási tevékenység</i>	
1.	Képesség saját érték és nézetek kritikai felülvizsgálatára (93%)
2.	Képesség etnikai és más társadalmi csoportok ítéletmentes megvitatására (91%)
3.	Empátia és elkötelezettség a betegek iránt tekintet nélkül etnikai hovatartozásukra (85%)
4.	Tudatosság a személyes azonosságtudat sokrétűségéről (i79%)
5.	Etnikai és egyéb kulturális azonosság személyes felvállalása (76%)
6.	Tájékozottság a migránsok testi és mentális egészségét befolyásoló tényezőkről (kockázati tényezők, ismeretlen betegségek, járványok), valamint gátló tényezők az egészségügyi és szociális szolgáltatások felhasználásában az adott országban (75%)
7.	Képesség megbeszélni a hallgatókkal a betegellátás társadalmi és kulturális sajátosságait az adott országban (pl. diagnózisok közzlése, döntéshozatal rákos megbetegedések esetén) (75%)
<i>Hallgatók tanulásának segítése</i>	
8.	Az oktatói szerepminták a betegekkel történő kommunikációkban tekintet nélkül a közöttük való etnikai, kulturális és más társadalmi különbségekre (91%)
9.	Empátia, megértés, tisztelet és elkötelezettség minden hallgató iránt tekintet nélkül etnikai, kulturális és társadalmi származásukra (82%)
10.	Képesség a hallgatók bevonására, motiválására és aktív részvételére az oktatásban (76%)

*Forrás:* Hordijk et al., (2018) után

Kétségtelenül, hasonló felderítő kutatásokra lenne szükség a szociális felsőoktatásban is. Ezt gátolja azonban a szakma számos sajátossága, hiszen annak elméleti háttere, értékei és társadalmi küldetése sokkal összetettebb, mint bármiféle klinikai orvosképzés felülvizsgálata (Berger et al., 2014).

## Kulturális kompetencia a szociális munkában

Mary Richmond, a szociális munka szakmává válásának egyik úttörője, *Social Diagnosis* (1917) című munkájában külön fejezeteket szentelt olyan kérdőívek bemutatására, amelyek egyes kisebbségi csoportok társadalmi és kulturális sajátosságait voltak hivatottak feltérképezni: bevándorló családok, özvegyek, elhanyagolt gyermekek, hajléktalan emberek stb. (Richardson, 1917). Habár a mű megjelenésének idején a kulturális kompetencia fogalma még nem is létezett, Richardson tekinthető a konstrukció előfutárának a szociális munka oktatásában és gyakorlatában. A kulturális kompetencia fogalma és meghatározása a közelmúltban került be a szakma látókörébe. 2001-ben az amerikai Szociális Munkások Szövetsége tíz pontban fogalmazza meg a kulturális illetékességet, mint etikai követelményrendszert (NASW, 2001). A tíz közül az első pontban a következő meghatározás olvasható: „*A kulturális kompetencia öntudatosságot, kulturális alázatot, elkötelezettséget, megértést és befogadókészséget követel meg a hatékony gyakorlat érdekében*” (NASW, 2008).

Tanja Palmu finn szociális munkás doktori tézisében azt elemzi, melyek azok a globális tényezők, amelyek „kikényszerítették” a kulturális kompetencia beépítését a szociális munka világába (Palmu, 2010). Ezek között felemlíti a kommunikációs technológiák gyökeres változásait, a demográfiai változásokat, új társadalmi rétegződéseket, jogi környezeti változásokat stb. A fő nehézség azonban abban van, hangsúlyozza a szerző, hogy a szociális munka a társadalmi csoportok olyan széles skáláját fedi le a gyermekvédelemtől az idősgondozásig, hogy maga a „kulturális kompetencia fogalma megkerülhetetlenül homályos. Ahány célcsoport, annyiféle kulturális közösségről van szó. Valahányukhoz való megfelelésségre való igyekezet számos esetben ellentmondásos vagy ellehetetlenül. Történetesen, a szociális munkásnak gyakran egymással ellentétes szerepelvárásoknak kell eleget tennie: egyensúlyozni kell az emberi közelség és a szakmai távolságtartás között, a kliens önrendelkezési joga és a beavatkozás között, a rugalmasság és a szakmai szigor között. Továbbá, „a szociális munkásnak hatékonyan kell kezelnie a kliensek közötti különbségeket, de azokat is, amelyek közte és köztük létrejönnek, és amelyek gyakran nézeteltérésekhez és konfliktushoz vezetnek” (Palmu, 2010: 58).

Több szerző is sürgeti a kulturális kompetenciafogalom kritikai újragondolását a szociális munkában. A Garran és Werkmester Rozas (2013) szerzőpáros három tényezőt vesz górcső alá, elsőként a *társadalmi identitás* kérdését. Maga az „identitás” kifejezés arra utal, miként látjuk magunkat másokkal való viszonyulásban, miben különbözünk azoktól. Ez az identitásképzet azonban korántsem olyan természetes a szociális munkában, mint más szakmákban, mert nem állnak rendelkezésére hiteles és megbízható visszajelzések a saját szerepről. A másik probléma a *kulturális tájékozódás* dilemmája. Ennek lényege, hogy a szociális munkás legfeljebb durva általánosságban ismerheti klienseinek háttéri kultúráját. A harmadik tényező az önreflexió kérdése, amelynek célja és értelme lenne fel-

fedni az értelmezési nehézségeket, ellentmondásokat, érzelmi viszonyulásokat, rejtett üzeneteket és feszültségeket Mindezek a lehetőségek csak korlátozottan állnak rendelkezésre a szakma multikulturális gyakorlatában.

Végezetül, Yochay Nadan, izraeli szociális munkás és nemzetközi oktató arra hívja fel a figyelmet, hogy a kulturális kompetencia két egymással ellentétes értelmezési keretbe helyezhető el: *esszencialista* vs. *konstruktivista* keretekbe (Nadan, 2014). Az első előtérbe helyezi a kulturális kompetencia hagyományos normatív megfogalmazását, mint saját kultúra által adott lehetőséget más kultúrákkal való érintkezésre. Ebben a keretben a szociális munkás „otthon” érezheti magát, hatalmi fölényben van a más kultúrákból származó kliensekkel szemben. Ezzel ellentétben, mindazon helyzetekben, amelyekben a szociális munkás idegen kultúrákban tevékenykedik, alárendelt szerepbe kényszerül, azaz, „idegen”. Ezek jellegzetesen nemzetközi helyzetek, amelyekben a kulturális kompetencia nem más, mint képesség és készség reflektív gondolkodásra a saját kulturális „másság” és identitás felülvizsgálatára (reflective cultural competence).

## Diszkusszió

Kezdjük talán azzal a történelmi érdekességgel, hogy az egykori Osztrák-Magyar Monarchia egyik legdélibb csücskében, Nagybecskerekén és környékén (mai Zrenjanin, Vajdaság), a népiskolákban a tanítók egy személyben három vagy négy nyelven adták elő az igen népes osztályokban ülő nebulóknak a tudnivalókat: magyarul, szerbül, svábul és olykor románul is. A multikulturalizmus tehát Európa történelmi öröksége.

Nyitó témánk volt a kultúraközi kommunikáció fenomenológiai megközelítése, amely korántsem ismeretlen az európai szociális gondolkodás történetében. Ebben az értelmezési keretben az „idegenség” jelenségvilága ragadja meg a figyelmet, amelyet egyes amerikai szerzők korábban úgy értelmeztek, mint a szociális szolgáltatások elkerülésének egyik okát (Rosenfeld, 1964). Ez részben igaz, de korántsem fedi a valóságot. Történetesen, a szociális munka hétköznapjainak tartozéka az „idegenség” élménye közte és kliensei között, miközben szerepe és feladata lenne azt meghaladni. Ez korántsem egyszerű feladat, hiszen a szociális munkásnak és kliensének nincs közös múltjuk, amely kölcsönös bizalmat és biztonságot nyújthatna számukra. Ebben a megközelítésben egy hiteles segítőkapcsolat kizárólag akkor jöhet létre és mélyülhet el, ha a felek egy közös létélményt teremtenek maguknak az „itt-és-most” tapasztalati jelenben és egy belátható jövő távlatában. Segítőkapcsolat pedig eleve nem jöhet létre személytelen, bürokratikus környezetben, amely – sajnos – egyre inkább aláássa a szociális munka hitelességét, lepusztítva azt valamiféle adminisztratív „ügyintézésre” (Somogyi, 2016).

Dolgozatunk további részeiben górcső alá vettük az interkulturális kompetencia fogalmát, komponenseit, mérésének és fejlesztésének lehetőségeit, valamint

annak sajátos szerepét a szociális munka elméletében és gyakorlatában. Emlékeztettünk, hogy a fogalom eredetileg nyelvészeti konstrukció (Chomsky, 1965), amely magyarázatot kínált az emberi kommunikáció mélyrétegeiben húzódó szabályrendszerre. Ha ezt az alapképességet felemeljük egy globális kulturális szintre, azt találjuk, hogy a kompetencia lényegében saját és más kultúrák egybehangzó mélyszerkezetének hallgatólagos megértése, amelynek gerincét korántsem önmagukban a szavak, hanem az azok mögötti beszéd képezi (László és Buda, 1981).

Ellentétben a közhiedelemmel, a kulturális kompetencia korántsem valami „fekete-fehér” képződmény, hanem egy fokozati skála. Személyi szinten olyan tudások, attitűdök és képességek összessége, amelyek egyben a kreatív személyiség tartozékai is (Melrose, 1988). Felvázoltunk egy dinamikus személyiségfejlődési modellt, amelynek kiindulópontja és alapja a saját kultúra alapos ismerete és viszonyítása más kultúrákhoz (kulturális tudatosság). Természetesen jelen esetben sem tételezhető fel, hogy e személyi képesség független lenne a társadalmi környezet mikró és makró kultúrájától. Példaként említettük, hogy manapság is léteznek olyan társadalmak, amelyeknek oktatási rendszerei olyannyira elszigeteltek más kultúráktól, hogy 'autizmusra' emlékeztetnek.

Megemlítettük, hogy a kultúrákőzi szociális munka egyike a legvédtelenebb segítő foglalkozásoknak. Történetesen, kultúrákőzi helyzetekben a szociális munkás számára csak foszlányokban állnak rendelkezésre adatok a kliensek kulturális háttéréről, és jómaga is számtalan kockázati tényezővel szembesül, az esetleges fizikai bántalmazástól a szakmai kiegészig. A kérdés csupán az, hogy a szakma mindenkor oktatási rendszere mennyiben felkészült erre a kihívásra. A válasz korántsem egyértelmű. Mindazon országokban, amelyekben az etnikai, vallási és életviteli „másságok” értéknek számítanak, ott a multikulturalizmus szerves része a hétköznapi életnek, az oktatási rendszernek és a segítő szakmák felsőoktatásának is. Ez korántsem mondható el a magyar társadalom egészéről és annak oktatási rendszeréről. Történetesen, két egymással ellentétes erő feszíti szét a mai magyar társadalom erkölcsi tőkét és évezredek hagyományát a multikulturalizmus kérdésében: egyike ezeknek a rendszerváltozás óta egyre erősödő idegenellenesség (Sik et al. 2016), a másik a fiatalság jelentős hányadának külföldre való elvándorlása az utóbbi években (ld. Kolosi és Tóth, 2018). Ezek olyan globális változások, amelyeknek többek között számos hatása van a szociális felsőfokú képzésekre. Egyike ezeknek a szociális felsőoktatásra való jelentkezések számának durva csökkenése az utóbbi években (Balogh et al., 2015). A másik az interkulturális képzések szembetűnő hiánya a szociális felsőoktatási rendszerben. Ehelyett, egyre szaporodnak az önköltséges, ún. hétvégi „szakmai továbbképző” tréningprogramok a különböző csoportok számára, azzal az ígérettel, hogy „interkulturális kompetenciát és szakmai önismeretet” fejlesztenek (ld. pl. MENEDÉK Migránsokat Segítő Egyesület, [kepzes@menedek.hu](mailto:kepzes@menedek.hu); <http://www.menedek.hu>). Ezek korántsem lebecsülendő továbbképzési kezdeményezések, amelyek közül egyeseknek többéves hagyománya van. Ugyanakkor, korántsem pótolhatnak komplex, többéves multikulturális szakképesítési programokat,

amelyek napjainkban egyre nélkülözhetetlenebbek mind hazai, mind nemzetközi vonatkozásban.

## Irodalom

- Allport, G. W. (1977): *Az előítélet*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Amabile, T. M. (1983): *The social psychology of creativity*. New York: Springer Verlag.
- Arslan, H. – Rařa, G. (2013): Eds. *Multicultural education: from theory to practice*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishers.
- Baráth Á. (2008): Kisebbségi idősök szociális helyzete, egészségi állapota és szubjektív jóléte Magyarországon, Horvátországban és Bosznia-Hercegovinában: Összehasonlító tanulmány. *Addiktológia (Addictologia Hungarica)*. 7(3–4): 251–272.
- Baráth Á. (2010): Multicultural Competence Scale. In: *IOM –PHBL Project Questionnaire, p. 34: “Increasing Public Health Safety alongside New Eastern European Border Line”*. Brussels: IOM – International Organization for Migrations
- Baráth Á. (2012): *Multikulturális közösségek egészségfejlesztése. Egy nemzetközi (magyar-horvát) oktatói modul háttér tanulmánya. Modul #6*. Pécs – Eszék: Pécsi Tudományegyetem ÁOK Művelési Medicina Tanszék – „Josip Strossmayer” Medicinski fakultet u Osijeku.
- Balogh E. – Budai I. – Goldmann R. – Puli E. – Szöllősi G. (2015): *Felsőfokú szociális képzések Magyarországon 2015. Tanulmány*. Budapest: Párbeszéd. <http://parbeszed.lib.unideb.hu/>
- Bennett, M.J. (2009): Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education*, 20(S1–2): S1–13.
- Berger, G, Conroy, S – Peerson, A – Brazil, V. (2014): Clinical supervisors and cultural competence. *Clinical Teaching*. 11:370–374
- Boros T. – Kodlát T. (2016): *A populizmus helyzete az Európai Unióban. Populista trendek és témák 2016-ban*. Budapest: Policy Solutions – Friedrich-Ebert-Stiftung
- Boyle, D. & Sorubger, A. (2001): Towards a cultural competence measures for social work with specific populations. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 9(3–4): 53–71.
- Buda B. (1980): *Az empátia – a beleélés lélektana*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Budai I. (2008): Szociális szaktudás – kompetenciák – képzés és a sztemderdek kidolgozása. *Kapocs* 37, 38–47.
- Budai I. és Kozma J. (2012): A kompetencia-alapú közösségi munkás-lépzés fejlesztéséről. *Esély*, 2012/5: 83–104.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.

- Clark, J. (2001), *Beyond empathy. An ethnographic approach to cross-cultural social work*. Toronto: Manuscript. University of Toronto, Faculty of Social Work. <http://www.mun.ca/cassw-ar/papers2/clark.pdf>
- Council of Europe (2008): *Intercultural competence in social services*. Report from the Working Meeting in Strasbourg, 5–6 June 2008.
- Csepeli Gy. (1997): *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris.
- Csikszentmihályi M. (2009): *Kreativitás. A flow és a felfedezés, avagy a találmányság pszichológiája*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Deardorff, D. K. (2009): *The Sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Deardorff, S. (2016): Developing intercultural competence. In: Osfield, K. J. – Perozzi, B. – Bardill Mascaritolo, L. – Shea, R. (Eds.), *Supporting students globally in higher education*. Ch. 7. Washington D.C.: NASPA – Student Affairs Administration in Higher Education
- Dossey, L. (1982) *Space, time & medicine*. Boulder – London: Shambala.
- Fantini, A. E. (2006): Assessment tools of intercultural communicative competence. [http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/feil\\_appendix\\_f.pdf](http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/feil_appendix_f.pdf).
- Earley, P. C. – Ang, S. (2003): *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*. Stanford: Stanford Business Books.
- Gregersen-Hermans, J. (2017): Intercultural competence development in higher education. In: D. D. Deardorff – S. Arasaratban (eEds.): *Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application*. London: Routledge.
- Hadan, Y. (2017): Rethinking ‘cultural competence’ in international social work. *International Social Work*, 60(1) 74–83.
- Harper, M. – Hernandez, M., – Nesman, T. – Mowery, D. – Worthington, J., – Isaacs, M. (2006): *Organizational cultural competence: A review of assessment protocols* (Making children’s mental health services successful series, FMHI pub. no. 240-2): Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, Research – Training Center for Children’s Mental Health.
- Hanvey, R. G. (1976): Cross-cultural awareness. In: L. F. Luce – E. C. Smith (Eds): *Towards internationalism. Readings in cross-cultural communication*. New York: Harper – Row.
- Hammer, M.R., Bennett, M.J. – Wiseman, R. (2003): The Intercultural Development Inventory: A measure of intercultural sensitivity, In: R.M. Paige (Guest Editor), Special Issue on the Intercultural Development Inventory, *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421–443.
- Hernandez, M. – Nesman, T. (2006): *Conceptual model for accessibility of mental health services to culturally/linguistically diverse populations*. Presented during the grantee communities workshop entitled Operationalizing cultural competence for implementation in systems of care at the 19th Annual Research



- Conference: A System of Care for Children's Mental Health: Expanding the Research Base, Tampa, Florida.
- Horewitz, E., Lawson, J. – Chow, J. J. (2013): Examining cultural competence in health care. Implications for social work. *Health – Social Work*, 18(3): 135–145.
- Hordijk, R. – Hendrickx, K – Lanting, K. – MacFarlane, A. – Muntinga, M. – Suumon, J. (2018): Defining a framework for medical teachers' competencies to teach ethnic and cultural diversity: Results of a European Delphi study. *Medical Teacher, Published Online*, February 2018. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1439160>
- Jensen, N. R. (2017): Race, racism and social work: contemporary issues and debates. *European Journal of Social Work*. 20(5): 1–2
- Jordan, D.D. (1998): Cultural competence and the systems of care planning model: Consolidation of two planning strategies. In: Hernandez, M. – Isaacs, M.R. (Eds.): *Promoting cultural competence in children's mental health services* (p. 47-65): Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc
- Kolosi T. – Tóth I. Gy. (2018) (szerk.): *Társadalmi Ríport 2018*. Tanulmánykötet. Budapest: TÁRKI Zrt.
- Korpics M. (2011): *Az interkulturális kommunikáció*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. [http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/interkult\\_komm/index.html](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/interkult_komm/index.html)
- Kozma J. (2002): Kompetencia a szociális munkában In: *Kézikönyv szociális munkásoknak* Budapest, 3Sz, 2002. (szerk.: Kozma Judit) 38–67.
- Landy, D., (1977) (Ed.): *Culture, Disease, and Healing: Studies in Medical Anthropology*, New York: Macmillan
- Lavalette, M. – Penketh, L. (2013, Eds.): *Race, racism and social work: Contemporary issues and debates*. Chicago: University of Chicago Press.
- Loftin, C. – Hartin, V. – Branson, M. – Reyes, H. (2013): Measures of cultural competence in nurses: An integrative review. *The Scientific World Journal*, Vol. .2013, Article ID 289101. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23818818>
- Lu, P. Y – Tsai, J. C – Tseng, S. Y. (2014): Clinical teachers' perspectives on cultural competence in medical education. *Medical Education*. 48:204–214.
- Malazonia, D. – Maglakelidze, S. – Chiabrishvili, N. – Gakheladze, G. (2017): Factors of students' intercultural competence development in the context of Georgia. *Cogent Education*, 2017, 4: 1302867 <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2017.1302867>
- Mészáros E. (2010): *Rasszizmus és a nemzetközi migráció összefüggései Németországban és Nagy Britanniában*: Budapest: Corvinus Egyetem, Grotius e-Könyvtár.
- Mio Chung Y. (2008): Exploring tension in cross-cultural social work. *Social Work*, 53(4): 317–328.

- National Association of Social Workers (NASW): (2001): *Standards for cultural competence in social work practice*. Washington D.C.: NASW. <http://www.naswdc.org/practice/standards/NASWCulturalStandards.pdf>
- Oláh A. (1986): „Újhold, új király!” A magyar népi orvoslás életrajza. Budapest: Gondolat Könyvkiadó.
- Osváth P. – Kovács A. – Lajtai L. (2001): Bevezetés a transzkulturális pszichiátriába. [http://www.behsci.sote.hu/laj\\*beh-htm](http://www.behsci.sote.hu/laj*beh-htm)
- Palm, T. (2010): *Intercultural competence in international social work. A literature review*, Degree thesis. Helsinki: Arcada University of Applied Sciences. [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/13626/Palmu\\_Tanja.pdf?sequence=1](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/13626/Palmu_Tanja.pdf?sequence=1)
- Patel, N. (2004): *Minority elderly care health – social care in Europe*. PRIAE Research briefing. Launched at the European parliament, 9th December 2004. Leeds UK: Priae.
- Pedersen P. B. – Crethar, H. C. – Carlson, J. (2008): *Inclusive cultural empathy. Making relationships central in counselling and psychotherapy*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Ponterotto, J. G., – Alexander, C. M. (1996): Assessing the multicultural competence of counselors and clinicians. In: Suzuki, L. A. – Meller, P. J. – Ponterotto, J. G. (Eds.), *Handbook of multicultural assessment* (pp. 651–672): San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Richardson, M. E. (1917): *Social diagnosis*. New York: Russel Sage Foundation.
- Schütz, A (1967): *The Phenomenology of the Social World*. Evanston: Northwestern University Press.
- Schütz, A. (1984) Az idegen. In: Hernádi M., *A fenomenológia a társadalomtudományban. Válogatás*. Budapest: Gondolat. 405–413 o.
- Sík E. – Simonovits B. – Szeitl B. (2016): Az idegenellenesség alakulása és a bevándorlással kapcsolatos félelmek Magyarországon és a visegrádi országokban. *Regio*, 24(2): 81–108. <http://dx.doi.org/10.17355/rkkpt.v24i2.114>
- Škorić, J. (2017): Problemi rasizma i nejegove implikacije na socijalni rad. *Ljetopis socijalnog rada*, 24(3): 415–436. :
- Sobel, D. S. (1979): *Ways of health. Holistic approaches to ancient and contemporary medicine*. New York – London: Harcourt Brace Jovanovich.
- Somogyi I. (2016): A szociális munka dilemmája In: Berger V. (Szerk.): Útközben. *Az I. Demográfia és Szociológia Doktoranduszkonferencia anyagai* (83–90 o.): Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. Demográfia és Szociológia Doktori Iskola
- Somogyvári L. (2015): A kompetenciafogalom történetiségéhez. *Létünk*, 2015/2: 61–68.
- Szombathelyi Sz. (2014): *Kompetencia-fogalom használata és az interkulturális párbeszéd gyakorlata a szociális területe*. Támop-5.4.4-09/2-c-2009-0005 projekt keretében készült háttér tanulmány.

- Toronyai G. (2004): Az interkulturalitás fenomenológiájának alapjai Edmund Husserl késői gondolkodásában, *Pro Philosophia* 38. (2004.) 53–60.o.
- Trainin Blank, B. (2006): Racism: The Challenge for Social Workers. *The New Social Worker*. [https://www.socialworker.com/topics/barbara\\_trainin\\_blank/](https://www.socialworker.com/topics/barbara_trainin_blank/)
- Van der Zee, K – Van Oudenhoven, K. P.– Ponterotto, J. G. – Fietzer, A. W. (2013): Multicultural Personality Questionnaire: Development of a Short Form, *Journal of Personality Assessment*, 95:1, 118–124.
- Varsányi E. (2006): Szociális munka és kultúra. *Beszélő*. <http://beszelo.c3.hu/szerzok/varsanyi-erika>
- Whaley, A. I. – Davis, K. E. (2007): Cultural competence and evidence-based practice in mental health services. A complementary perspective. *American Psychologist*, 62(6): 563–574.