

Tóth Edit – Budai István:

A kompetencia alapú közösségi munkás-képzés elé

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. Miért célszerű kiindulópontul venni a kompetencia alapú megközelítést? Mit kezdünk a kompetencia fogalommal?

A különböző szakmai tevékenységek hatékonyabbá tétele, az egyes szakmai tevékenységekre és munkakörökre történő felkészítések, képzések fejlesztése vonatkozásában, a korábbi tradicionális, majd a „tudás- és attitűd bázisú” szemlélet mellett az 1980-as évektől és különösen az 1990-es évektől kezdve világszerte egyre nagyobb hangsúlyt kapott az ún. „kompetencia-bázisú” szemlélet (competence-based) a szociális és a közösségi munkában is, a kompetencia idővel *kulcsfogalom*má vált. Az utóbbi 10 évben már idehaza is egyre inkább teret nyert és mára már szinte megkerülhetetlenné válik a *kompetencia* fogalom használata a különböző szakmákban, a szakképzésben és a felsőoktatásban (Budai 2008).

1.) A kompetencia fogalma egyfelől *az adott tevékenységek folytatására való képességet (illetékességet), az adott tevékenységhez való pozitív hozzáállást, az adott tevékenységre való jogosultság elismerését jelenti.* A kompetencia ebben az értelemben olyan képesség, amely a már megszerzett tapasztalatokra, tudásra és készségekre alapozva különböző új helyzetekben (többféle kontextusban) az adott szakember jobb működésének, teljesítményének elérését eredményezi. Valaki valamiben csak akkor lehet kompetens, ha rendelkezik jelentős eszköz-, és tevékenység tudással, *ha személyes tapasztalatok alapján, szöveges, ill. az elektronikus és verbális információk, instrukciók birtokában önmaga képes cselekedni, ha képes megoldani a problémákat, ha képes új helyzetekben kreatívan hasznos, biztos és hatékony dolgokat konstruálni, mérhető teljesítményt elérni*¹ (Clark 1996, Lüssi 2004, Rolfe 1998).

A kompetencia tehát egy-egy szakmában eléggé általános fogalomnak tekinthető. A kompetencia alapú megközelítés azért releváns, mert a *mire képes, mit tud megcsinálni a már megszerzett*

¹ Itt nem vizsgáljuk a hasznos, a biztos és a hatékony fogalmak sokféle értelmezését.



tapasztalatokkal és tudással a szakember – re teszi a hangsúlyt. Több kutató egyet ért abban, hogy a kompetencia valamilyen gyakorlati képesség-készség fejlettségi szintjének bizonyításában fejezhető ki leginkább (Henkel 1995).

Kompetensnek lenni mindenképp jelent valamilyen *személyességet, ill. aktív, alkotó léte és működést*, amely merőben szemben áll a mechanikus, vagy rutinszerű munkává degradált tevékenységtől (Lymbery 2003).

„Akkor tekintünk valakit kompetensnek egy foglalkozás vagy szakma vonatkozásában, ha rendelkezik a készségek megfelelő repertoárjával, valamint olyan tudással és értelmezési készséggel, melyet képes alkalmazni többféle kontextusban és szervezetben. Másrészt akkor mondhatunk kompetensnek valakit egy munkakör vonatkozásában, ha kompetenciája egy bizonyos munkahelyen egy bizonyos feladat ellátására képessé teszi” (Jessup 1991).

2.) A kompetencia fogalom fenti értelemben arra hívja fel a figyelmet, hogy összhangot kell teremteni az adott szakmára, foglalkozásra vonatkozó generikus kompetenciák (azaz, hogy a szakembernek olyan tudás-képesség repertoárral kell rendelkeznie, melynek révén az adott szakma sokféle színterén, sokféle munkakörében is képes legyen helyt állni) és az adott munkakörre és tevékenység végzésére vonatkozó konkrét kompetenciák között. Következésképpen a kompetenciák kimunkálásakor, meghatározásakor és rendszerbe szervezésekor egyaránt figyelembe kell venni az adott munkakörökhöz, feladatok elvégzéséhez adekvát kompetenciákat és adott szakma egészére vonatkozó - azaz amitől professzió az adott professzió - kompetenciákat. Utóbbi permanens nyomon követése, fejlesztése különösen fontos a szakmai professzionalizáció és a szakemberek szakmai identitásának erősítése szempontjából, így a szociális és a közösségi munkában is.

3.) A kompetenciák – a tudáshoz hasonlóan - igen széles körben értelmezhetők: vonatkozhatnak az elméleti tudás gyakorlatban való alkalmazására, a különböző gyakorlati stratégiákra, eljárásokra, módszerekre, technikákra, vonatkozhat a szakember értékrendjére, továbbá szakmai személyiségére is; így beszélhetünk személyes, szakmai, társas és más kompetenciákról. Egyes kutatók a különböző tudások és kompetenciák szerves egységét és integrációját hangsúlyozzák (Agten 2007).

Jones – Joss (1995) kompetenciák – professziók közötti koherenciákból kiinduló kategória rendszere



szerint beszélhetünk a.) a szakmák ideális jellemzőiből, b.) a tevékenység funkcionális megosztásából és c.) a szakmai kontrollokból (belépés, felkészülés, jogosítványok, anyagi elismertség, etikai kódex stb) történő megközelítésekről.

Több kutató szerint egyáltalán *nincs jelentős különbség a tudás és a kompetencia fogalma között*, mert mindkettő egyaránt rendelkezik valamilyen értékállappal és viselkedési referenciával, hiszen minden tudás és kompetencia valamilyen viszonyrendszerben és cselekvésben realizálódik. Így tehát bizonyos értelemben iker fogalmakról lehet szó (Rolfe 1998, Johnsson-Svensson 2005, Lymbery 2003).

A tudás és a kompetenciák legfőbb azonos, vagy közel álló általános jellemzői lehetnek, például:

- nyitottság és bizalom
- már meglévő tudás új helyzetekben való alkalmazása
- újabb tudások megszerzése
- kreativitás, intuíciók
- rendszerezés, elemzés, probléma megértés, és -megoldás
- alternatívák kidolgozása
- aktív cselekvés, konstruáló képesség
- reflektív gondolkodás
- kérdezés, ok feltárás, polémiák, kritika, viták
- perspektívák megváltoztatása
- tapasztalatok rekonstruálása stb.

Különbség talán a tudás és a kompetenciák között akkor válik nyilvánvalóvá, ha tradicionális tanítás-tanulás öncélú, memoriter jellegű, mechanikus, értelem nélküli, magolás, biflázás során történő elsajátításról, azaz az egyoldalúan a lexikális, vagy absztrakt ismeretek bevéséséről, vagy nem tudatosult tapasztalatszerzésről van szó. Ez esetben persze a „tudás” csak holt és irreleváns marad és így a szakmai tevékenységet sem lehet kompetens módon folytatni.

4.) A szociális és közösségi munka hazai szakmai köreiben, továbbá az ilyen irányú képzésben



részvevők körében kompetenciáról elsősorban a kompetencia-határok összefüggésében lehet hallani, például: a személyes határok fenntartásáról, ezek megfogalmazásáról, kimondásáról. Az egy szociális munkásra (családsegítőre) eső esetek túlzottan magas száma, a nem megfelelő képzettség és tapasztalat, a szakmai felelősség sajátos értelmezése, a félelmek, a kiégettség stb. következtében különösen sokszor kerül a szakmai viták középpontjába, hogy egy adott esetmunka során meddig mehet el, meddig avatkozzék/avatkozhat be a szociális munkás. Számos példa bizonyítja: a szociális szakemberek sokszor igen hamar eljutnak e kritikus pontig, azaz „ebben én már nem vagyok illetékes, tovább kell adnom a klienseket, esetet...” más szakembereknek, anélkül, hogy komolyabb mérlegelés történe, hogy még miben és mennyiben lenne Ő az illetékes és mi mindenre van még eszköze. Vélhetően itt megfelelő szakmai felkészültség hiányáról, egyfajta eszköztelenség megnyilvánulásáról, vagy egy elhárító mechanizmusról van szó. Számos példa van ennek ellenkezőjére is, amikor olyan tevékenységeket is folytat a szociális és közösségi szakember, amihez egyáltalán nincs jogosultsága, például: különböző terápiák folytatása megfelelő képzettség nélkül.

A szociális képzések Global Standards-jeivel foglalkozó szakemberek joggal hívják fel a figyelmet a kompetencia felfogás túlzó, vagy szélsőséges megközelítésének veszélyeire is. Azaz, hogy ne tegyük triviálissá, ne fragmentáljuk túlzottan szét a szociális munkát és szakmát, és ne kerüljön a háttérbe, hogy *a szociális munkás alapvetően a változások ügyökeként, facilitálójaként, többdimenziójú partnerségben, humán ökörendszerben, holisztikus megközelítéssel dolgozik* (A szociálismunkás-képzés globális alapelvei 2006, Dominelli 1997, Lorenz 2001, Lymbery 2003, The Bologna Declaration 1999).²

Összességében a kompetencia-alapú szemlélet és gondolkodás egyfelől ma már megkerülhetetlen az alapvetően gyakorlatközpontú szakmában, másfelől a kompetencia fogalom-használat és megközelítés a hatékonyabb képzések kialakítását, fejlődését is megcélozhatják. A Bologna-folyamat kifejezetten preferálja a különböző képzések kompetencia-alapú újra építését. Ugyanakkor *a szakmai munka lényegét* és apró lépéseit, tennivalóit *nem lehet kizárólagosan e fogalommal lefedni*, hiszen nagyon közel áll ehhez a szakmai tudás, a szakértelem, az identitás és sok más fogalom is, ezek viszony rendszerével való foglalkozás előttünk álló feladat (Budai 2010).

² Ld még Lena Dominelli: Szociálismunka-oktatás és gyakorlat a XXI. században: Kihívások és lehetőségek című és az „Elnyomás elleni gyakorlat a globalizálódó világban” című előadásait a „Szociális munka és társadalmi környezet” konferencián 2010 május 21-én, Szegedi Tudományegyetem, Egészségtudományi és Szociális Képzési Kar, Szeged



A szakma fejlődése okán persze különös jelentősége lesz a jövőben a *szakmák közötti interakciók, együttműködések és az ezekre vonatkozó kompetenciák tisztázásának is*, hiszen a különböző szakmák közötti együttműködéshez alapvetően szükség van saját szakmánk (szakemberei), majd a közös munkában résztvevő más szakmák (szakemberek) kompetenciáinak tisztázására, elfogadására és tiszteletére, a közös kompetenciák meghatározására (Budai 2009, Somorjai 2001).

II. Miért hasznos a kompetenciákat rendszerezni? Strukturálás vs holisztikus egység

Kérdés, milyen alapon és milyen szellemiségek mentén célszerű a tevékenységek folytatásához, azaz a szakember mindennapi működéséhez szükséges kompetenciákat leírni, strukturálni, rendszerezni. Ennek kidolgozása roppant bonyolultsága és időigényessége kétségtelen, de ennek megtétele a kompetencia-alapú szemlélet terjedése következtében egyértelmű kihívás és követelmény. A kidolgozó munka egyfelől egy sor problémával és nehézséggel jár, például: a teljesség igénye, a minimális elvárások, a viszonyítási pontok megragadása, a tömörség-részletezettség, az identitás – szakértelem – tudás - kompetenciák összefüggései, az általános és specifikus vonások stb. A kidolgozás másfelől veszéllyel jár: a gyakorló szakemberek – adott esetben a képzésben dolgozók is – sokszor nem sok haszonnal kecsegtető, mondvascsinált, spekulatív, másrészt mechanikus dolognak, tautológiának tekinthetik (Budai 2008). Idehaza a szociális munka végzéséhez szükséges kompetenciák leírása, rendszerezése eddig csak egy-két képző helyen történt meg, a kutatásokban elvélve, szociális szakmai szervezetekben és a mindennapi tevékenységre vonatkozó jogszabályokban pedig nem.

A brit szociális munka gyakorlatában a munkavégzéshez szükséges kompetenciákat már régóta az országos foglalkoztatási sztenderdek írják elő. 1996-tól az alábbi hat *kulcs-kompetencia* (core competencies) meglétét követelik meg az alkalmazandó szakembertől:³

³ Újabban gyakori a kulcs-kvalifikáció fogalom használata is, értelmezését tekintve a kulcs-kompetenciákkal – különösen a német gyakorlatban - egyenrangúnak tekinthető.



- „kommunikáció és elkötelezettség a társadalom különböző szervezeteivel és az emberekkel; elősegíteni a rizikó-, vagy szükség helyzetben lévő gyerekekkel, felnőttekkel, családokkal és csoportokkal folyó kommunikációt, fejleszteni a társadalmi folyamatokban való részvételüket
- *elősegítés és képessé tevés*; az embereket segíteni, hogy használják saját erősségeiket és szakértelmüket, hogy felelősek legyenek jogaik érvényesítése és a változások iránti szükségleteik kielégítése érdekében
- *felmérés és tervezés*; felmérni és áttekinteni az emberek életkörülményeit, a szükségleteikre és rizikóikra adandó válaszokkal összefüggésben
- *beavatkozás és szolgáltatás-fejlesztés*; a változások elérése érdekében megfelelő szinteken támogatni és ellenőrizni a szolgáltatásokat és ellátásokat
- *szervezetben folyó munka*; tevőlegesen hozzájárulni a szervezetben folyó tevékenységhez
- *szakmai kompetenciák fejlesztése*; megszervezni és ellenőrizni a saját szakmai kompetenciák fejlesztését” (CCETSW 1996).

A fenti struktúra a valamire való képességet szintén kiterjeszti a tevékenység végzéséhez szükséges pozitív hozzáállásra (elkötelezettség az emberekkel, változások elérése érdekében), a személyességre, azaz a kompetenciák szerves részeként kezel értékpreferenciákat is.

Igen figyelemre méltó Jones – Joss (1995) a szakmák és így természetesen a szociális munka alapvető lényegére, különböző aspektusaira, modelljeire és fő kompetenciáira vonatkozó kategória rendszere. Megkülönböztetnek a.) a (sajátos egyedi ügyekre vonatkozó) ügyek, dolgok, esetek megítélése, b.) a tárgyi és gyakorlati tudás, c.) az értékek szerepének, d.) a kapcsolatokra építkezés, e.) a tapasztalatokból való tanulás és a szakmai fejlődés fontosságát hangsúlyozó megközelítések alapján kompetenciákat és az azokból építkező szakembertípusokat. Így a szociális munkában és az arra való képésben szerintük megkülönböztethető a(z):

- alapvetően know-how alapú, a józan-észre támaszkodó, a próba-szerencsét, az intuíciót és a kreativitást igénylő *praktikus szakértelem*, melyet leginkább a *mesteremberre* jellemező
- probléma-centrikusságot, a tudományos háttérrel méltányló, a tételes tudásra építő



racionális szakértelem, amelynek *szakértő* képviselője alapvetően a szolgáltatásokat igénybe vevőktől függetlenül határoz meg beavatkozásokat, interakciókat, problémamegoldásokat. Ennek két alcsoportja van, így a(z):

- megfelelő elméletekkel és technikákkal, objektív kapcsolatokkal bíró *menedzsment szakértelem - menedzser*
- alapvető szabályokra épülő és a szakmai önállóságot lényegében korlátozó, de az elszámoltathatóságot hangsúlyozó un. *operatív szakértelem - technikus*
- szolgáltatásokat igénybe vevőket partnernek tekintő, velük állandó dialógusban lévő, őket facilitáló, és az ő tapasztalataikra alapvetően építkező, sokféle cselekvési móddal kalkuláló *reflektív szakértelem* és ennek megtestesítője a *reflektív szakember*, amelynek megtanulása lényegében a Kolb-féle (1981, 1984) tanulási ciklus mentén értelmezhető és strukturálható leginkább.

A Jones – Joss-féle struktúrában a kompetenciák nagyon közel állnak a szakértelem és a szaktudás fogalmához, továbbá érzékelhető, hogy a kompetenciák meghatározása voltaképpen milyen identitással rendelkező szakembert határoz meg, ill. fordítva: a definiált szakértelmek és szakemberek milyen kompetenciákat indukálnak. Mindezek a kölcsönviszonyok és –hatások alapvetően kulcs kiindulópontok adott képzés céljainak, filozófiájának meghatározásakor, a képzési programok kimunkálásakor, de a képzések mindennapi gyakorlatában, a tanulás irányítási metodikák kiválasztásakor és alkalmazásakor is.

A szociális és közösségi munkában alkalmazható kompetenciák rendszerezéshez további kiinduló pontul szolgálhat az OECD országok szerinti kulcskompetencia rendszer is, azaz: kommunikációs, értékek-értékorientációs, motivációs, kritikus gondolkodás, szakmai területi kompetenciái(k), személyes tulajdonságok és jellemzők (Rychen – Salganik 2000).

Galambos – Kozma (2008) az Európai Parlament egész életen át tartó tanulást alapozó, kulcskompetenciákkal foglalkozó munkabizottságának dokumentumaiból kiindulva egy nagyon általánosan használható keretből indul ki (Recomendation of the European Parliament 2005):

- kommunikáció (szövegértés, szövegalkotás) anyanyelven



- kommunikáció idegen nyelven
- matematikai, természettudományi és műszaki kompetenciák
- infó-kommunikációs, digitális kompetenciák
- életviteli, interperszonális, szociális és állampolgári kompetenciák
- vállalkozási, életpálya építési kompetenciák
- kulturális önkifejezés kompetenciái.

A hazai szociális munkás kompetenciái például egy nagyon általános megközelítésben leegyszerűsítetten és tömören az alábbiak szerint írhatók le, ezek szintén kiinduló pontjai lehetnek egy *teljes és koherens kompetencia rendszer kidolgozásához*:

- hiteles, nyílt, tiszta kommunikáció, bizalom
- a szakmai tapasztalatok használatával a szociális problémák – szükségletek multi-dimenzionális felmérése, leírása, elemzése
- az összefüggések értelmezése, prezentálása, multi-dimenzionális gondolkodás, kritikai reflektivitás
- probléma-megoldó alternatívák konstruálása, rugalmas alkalmazása
- tudományos, metodikai és gyakorlati alapozottsággal, kreativitással, intuíciókkal beavatkozások és változások kivitelezése
- más személyekkel való aktív együttműködés és önmaga szakértelmének érvényesítése, szakmai szempontok melletti érvelés
- saját készségeinek, képességeinek, szakmai személyiségének és a szolgáltatások permanens minőségi fejlesztése
- a szakmai értékek (igazságosság, szolidaritás, autonómia, tisztelet) és az etikai normák képviselése, érvényesítése és fejlesztése stb.

Hazánkban néhány éve az Egészségügyi szociális munka MA szak alapításakor és elindításakor a képzésszervezők fontosnak tartották az egészségügyi szociális munka kompetenciáinak meghatározását, rendszerbe foglalását, amelynek tervezetét aztán a szociális munkát végző szakemberek körében tesztelték.⁴ E struktúra lényegében 10 fő kompetencia területet határoz meg

⁴ Debreceni Egyetem, Egészségügyi Kar, Nyíregyháza



az alábbiak szerint:

- közvetlen kliensi munkára vonatkozók, pl: motivációk, visszajelzések, bánásmód, ellenállás kezelés stb.
- problémás dimenziókra vonatkozók, pl: lakhatás, pszicho-szociális terület, képzés, munka, család, migráció, stb.
- módszerkompetenciák, pl: tanácsadás, aktivizálás, hálózatépítés, csoportos munka stb.
- munkaszervezés, igazgatás, pl: tervezés, menedzsment, önértékelés, stb.
- csapat/team munka, pl: szervezetek, hierarchiák közötti eligazodás, interprofesszionális csapatban dolgozás, kooperáció, önkéntesek, stb.
- szervezés menedzsment, pl: projekt-tervezés, vezetés, minőségfejlesztés, csapatirányítás, teljesítés-prezentálás stb.
- politika-társadalom, pl: résztvevőkkel kommunikáció, kapcsolati hálók alakítása, érdekcsoportokkal együttműködés stb.
- kapcsolódó tudományok, pl: pszichológia, közgazdaságtan, határok ismerete stb.
- személyesek, pl: kiforrott személyiség, reflektálás, professzionális távolságtartás, tárgyalás stb.
- elmélet, kutatás, pl: össztársadalmi összefüggések, új módszerek, értékelés, stb.

Egyfelől itt is érzékelhetők a kompetenciák, a szakértelem, a szaktudás, a szakmai személyiség vonatkozásainak, a szakma értékeinek együttes megjelenése, továbbá hangsúlyosabbá válnak a társadalmi-politikai és a tudományos összetevők. A készítőik itt is szembesülhettek a korábban már vázolt strukturálási nehézségekkel; így a kompetenciák átfedéseivel, az ismétlődésekkel, a teljesség-specialitás kérdésével és dilemmáival, a minimális elvárások vs. optimalizálás problémáival (<http://odin.de-efk.hu>).

A közelmúltban történtek még más hazai definíciós és rendszerezési kísérletek a szociális területen dolgozó szakemberek és képzések vonatkozásában, így például az ifjúságsegítők kulcskompetenciáinak francia modellek szerinti meghatározására (Kraiciné Szokoly 2005), vagy az



önkéntesek felkészítése tekintetében (<http://www.oka.hu>).

Összességében bármelyik struktúrát nézzük, arra kell jutnunk, hogy ezek a lényegében fragmentációs megközelítések és leírások, kétségtelenül sokat segítenek egy-egy professzió és szakember kompetenciáinak jobb áttekintéséhez, értelmezéséhez, ámde nem sokat tudnak segíteni abban, hogy miként is történjék az ezekre történő felkészítés és képzés. Márpedig *adott munkakör betöltéséhez szükséges kompetenciák és a képzések közötti kölcsönhatás evidens*. Az itt vázolt rendszerezési törekvések mindenképpen igenelendők, kiinduló pontul szolgálhatnak és támpontot adhatnak *az átfogó kompetenciák lebontásához és konkretizálásához, vagy fordítva: az egyes kompetenciákból a kompetencia rendszerek felépítéséhez*. Evidens, hogy a szakma és szakember kompetencia rendszerét csak holisztikus megközelítésekkel lehet biztosítani. A holisztikus megközelítés szerint ugyanis *a kompetencia is komplex jelenség, a látszólag egymástól független egyes elemek nem önmagukban állnak és hatnak, hanem különböző konstellációkban végtelen módon kombinálódnak egymással* (Walker 1992). A holisztikus megközelítés tágabb megközelítésben a képzés szempontjából azért is kulcskérdés, mert túllép a individualista behaviorista felfogásokon, hiszen *figyelembe veszi az egyén tapasztalati tudását és a képzés során a tanuló csoportokban kialakult dinamikát, folyamatokat, a közösen megalkotott „termékeket”, értékeket, és azokat is a tanulás szerves részének tekinti*. Ez kardinális kérdés a közösségi munkások felkészítésében is.

A fent említett praktikus szakértelem és annak „mesteremberi”, valamint a racionális szakértelem és annak „szakértői” megtestesítője alapvetően egy behaviorista tanulási modellre alapul, amely során alapvetően a technikai lépések bevétele van a képző folyamat fókuszában és másfelől a képzés résztvevőinek személyes tudása, a szervezeti összefüggések háttérben maradnak. A reflektív szakértelem (és az azt megtestesítő „reflektív szakember”) ezzel szemben alapvetően holisztikus jellegű, amelyben hangsúlyozottabban egységben tud megjelenni a foglalkozási kompetencia, a tudásalap, a különböző értékek, attitűdök. Következésképp egy reflektív szellemiséggel működő képzésben a résztvevők teljes személyiségükkel vesznek részt a folyamatokban, a saját addigi tapasztalatai, a képzés során kitermelődő teljesítmények és értékek a reflexiók alapját képezik. Nyilvánvaló, hogy ez is alapvető kiindulási alap a közösségi munkások képzésében. Többek között azért is, mert a szociális és a közösségi szakemberek képzési filozófiájában kiemelt szerepet kell



kapnia az egyenlőtlenségek csökkentésének, a diszkrimináció elleni küzdelemnek, a gondolatok pluralizációjának, szabad áramlásának és más, a közösséget éltető és fejlesztő értékeknek, az érdekérvényesítési képesség növelésének (empowerment). Mindezeket nem lehet csak passzív módon, vagy könyvek és számítógép előtt ülve elsajátítani, itt személyes jelenlétre és interaktivitásra van szükség (Jones – Joss 1995).

III. Miként határozható meg a(z interprofesszionális) közösségi munkás kompetencia-rendszere?

A Leonardo da Vinci program keretében néhány évvel ezelőtt megvalósított „Community Care Approach: A Strategy for Social Inclusion” nemzetközi projektben a belga partner kontakt személye, Jan Agten (2007) az alábbi *kompetencia-leírást és rendszert* koncepcionalizálta a *közösségi munkások tekintetében* és nemzetközi szintű kiterjesztésre elővételezte. E szakember *kompetenciáinak fő területei e szerint:*

- a közösségben nyitott, hiteles kommunikációt és kapcsolatokat képes kiépíteni az emberekkel és azok csoportjaival
- a közösségen belül összefüggésbe tudja hozni az emberek közötti interakciókat képes ezeket multidimenzionális perspektívából nézve leírni és elemezni
- képes szociális attitűddel cselekedni, az általános emberi- és társadalmi ismereteit, saját tapasztalatait alkalmazni
- tevékenységének hátterében a szakmai etika áll
- kritikus saját munkája, szakmája és a társadalom működésének vonatkozásai és interakciói tekintetében
- képes team-ben, csoportban, szervezetben és hálózatban dolgozni, valamint más partnerekkel társulni a szervezetek interprofesszionális hálózatában



- szakmailag fejlődik az egész életen át tartó tanulás lehetőségeinek kihasználásával
- hozzájárul a szakma identitásához és fejlődéséhez
- eligazítja a közösségek tagjait a közösségi-szociális szervezetek, szolgáltatások és intézkedések hálójában.

A fenti struktúrákból látható, hogy a kompetenciák alapvetően átfogó, orientáló, irányadó – irányelv – karakterűek. A felsorolásokban itt is szerepel egyrészt a szakma iránti és etikai normái szerinti elköteleződés követelménye, másrészt domináns a tevékenység-cselekvés központúság, az emberek közötti interakció és együttműködés, és kiemelt jelentősége van a képzésnek-önképzésnek. A fő területek így teljes, áttekinthető egészt képeznek és jó struktúrát jelentenek, átfogják a közösségi munkás tevékenységének, attitűdjeinek legfontosabb (minimum) kritériumait, ezeken a területeken jól kell tudni végeznie munkáját, ezekkel az értékekkel kell rendelkeznie. A szerző vélhetően túlzottan leegyszerűsítettnek tekinthette a 9 pontból álló struktúrát, mert további részletező és konkretizáló szempontokkal élt. Így a fő kompetencia területek mellé felvett egy ún. „megvalósítás” című további belső, részletező tagolást. Például a lifelong learning lehetőségeinek kihasználása – mint fő terület alá három ún. megvalósítási szempontot határozott meg. E szerint a közösségi szakember:

- kritikusan ítéli meg saját szakmai tevékenységét, arra törekszik, hogy folyamatosan fejlődjön, és legyen képes az állandó változásra és megújulásra
- kidolgozza a személyes fejlődését szolgáló tervet és szervezetének (munkahelyének) segítségével törekszik annak követésére
- tudja, hogyan kell szakmai tevékenységét kritikusan viszonyítani a mindenkori szakmafejlődés új irányjaival.

A megvalósítási szempontokon túl ahhoz a harmadik lépcsőben egy még részletezőbb kritérium rendszert is társított: a „szakmai megfelelés előfeltételeit”. A „kritikusan ítéli meg saját szakmai tevékenységét...” fenti pont előfeltételei ezek szerint tehát tovább bontva:

- képes konkrét tényeket felhasználni saját erősségei és gyengeségei felmérése érdekében
- kihívásokat állít önmaga elé, hogy ez által saját személyes fejlődését és szakmai



kompetenciáit javítani tudja, amellyel stabilabbá válik szakmai személyisége

- képes saját tevékenységének prezentálására és a szakmai határok kezelésére.

E szempontok figyelembe vételével lehet tehát a közösségi szakembernek a lifelong learning lehetőségeit feltérképezni és kihasználni. Saját maga tudja eldönteni, hogy mire van szüksége fejlődése érdekében és (idővel) képes arra, hogy tegyen is azért. Itt tehát egyfelől lehet, hogy egy túlzottan, feleslegesen strukturált, túlbonyolított rendszerről van szó, másfelől viszont lehet, hogy adott helyzetben, adott szakemberek körében szerencsés e részletező szempontok időnkénti áttekintése és átgondolása.

A korábban vázolt struktúrák és az Agten által kimunkált közösségi munkás kompetencia rendszer egyaránt stagnáló és/vagy befejezett állapot tükröz: vagy az e tevékenységre történő képzés kimeneti állapotát, vagy a közösségi munka végzésének, elkezdésének feltételét, bemenetét. A kompetenciák leírása, rendszerezése során nem csupán itt, hanem általában más szakmákban is a különböző szakemberek megfigyelt tevékenységeiből és viselkedéséből indulnak ki, azaz miként érhető tetten valamilyen kompetencia megléte. Így viszont nem lehet érzékelni e viszonylagos „végállapotot” létrehozó folyamatokat, vagy és különösen a képzések összefüggésében, hogy mik voltak a folyamat bemenetei, mire építhet a képzés. A képzési folyamatok pusztán kimeneti szabályozásának terjedése a világban és idehaza amúgy is csökkenti, degradálja a bemenetek, és különösen a képzési folyamatokban végbenő változások szerepét, a képzésben résztvevő személyek fejlődését, az elért teljesítményeket, produktumokat és eredményeket stb. Következésképp maga a képzés így leegyszerűsödik a célkitűzésekre és a végállapotra: nem fontos, hogy milyen „alanyag” kerül a gépezetbe, nem fontos, hogy mi történik a gépezet „fekete dobozában”, a lényeg az elvárt „kikerülő termék” gömb tökéletessége, ami természetesen sohasem tud valójában gömb tökéletes lenni. Ha a képzés csak a kimenetre való fókuszál, akkor a képzésben résztvevők egyéni fejlődése szóba sem tud kerülni. E szemlélet és gyakorlat ellentmond a kompetenciák folyamatos változásának, fejlődésének, az egész életen át tartó tanulás lényegének.

Mint már érintettük a Jones és Joss-féle (1995) megközelítés szerint a szociális (és mondható: így a közösségi) munka lényege a reflektív szakértelemben és az azt képviselő reflektív szakemberben



fejeződik ki leginkább. A *reflektív szakértelmre és a reflektív szakembert* lényegében a Kolb-féle (1981, 1984) tanulási ciklusok és Schön (1987) tanításai alapján lehet eredményesen képezni. Következésképp *a közösségi munkás kompetencia rendszerének kimunkáláskor célszerű figyelembe venni:*

- a konkrét tapasztalatok, megfigyelések és azok reflexióiból, az ezekből felépülő absztrakt konceptualizálásból, az absztrakciók (kvázi elméletek) aktív kipróbálásából (kísérletezéséből) álló *tanulás ciklusokat*
- a képzés *bemeneteit* (meglévő értékek, viselkedési, interakciós és elemzési képességek, elméletek, modellek ismerete stb.) *folyamatait* (kommunikációs, együttműködési készségek, elemző és integrációs képességek, tapasztalatok és reflexiók fejlődése stb.) és *kimeneteit* (új értékek megléte, új problémamegoldási stratégiák, modellek, intervenciók stb.) *egyaránt megjelenítő fő szempontok együttesét.*

Érdeemes még egy harmadik komponenssel – az értékek-ismeretek-képességek (készségek) együttesével és integrációjukra való késztetéssel - is operálni, és mindezeket egy jól áttekinthető koherens rendszerbe foglalni. Az így kapott mátrix segítségével lehet tetten érni, hogy milyen szerepet töltenek be a különböző kompetenciák a különböző tanulási folyamatokban és ciklusokban mind a szervezetszerű (formális) képzésben, mind azon túl a szakmai élet további (nem formális) tanulási, tapasztalatszerzési folyamataiban.

A TÁMOP 5.4.4. C „Interprofesszionális szemléletű közösségi szociális munkára felkészítés alternatívái – Útitársak” című projekt stábjában holisztikus megközelítésű, kompetencia-alapú képzések során kívánja felkészíteni a különböző szintű és formájú képzésekben résztvevőket, így az alapvetően reflektív módon dolgozó közösségi munkásokat is. Voltaképpen *milyen szakemberkép körvonalazódik a megalapított Interprofesszionális közösségi munka szakirányú továbbképzésben közösségi munkás tekintetében?* Egy a közösséget fejlesztő szakemberről van-e szó, vagy inkább egy menedzser-szervező karakterekkel rendelkezőről, vagy inkább az empowerment-et, azaz ebben az értelemben az érdekérvényesítő képesség növekedését középpontba tevő személyről, vagy inkább egy *olyanról, aki az egyének és a közösségek/szervezetek viszonyrendszerével dolgozik elsősorban.* Megítélésünk



szerint elsősorban ez utóbbi kettőről van szó. A különböző megközelítések között lehet ugyan határvonalakat húzni, ámde e megközelítésekből következő karakterek is egymásba folynak, egymást erősítik, és alapvetően összefüggnek egymással, ami persze nehezíti a kompetenciák „tisztá”, kategórikus elkülönítését, meghatározását és rendszerbe foglalását.

A projektstáb nem elsősorban ideáltípusban, csak know-how-al bíró mesteremberben, nem elsősorban a távolságtartó, objektív, vagy menedzseri szakértelemmel bíró szakemberben gondolkodik, és nem elsősorban és kizárólag a szakmai kontrollokból (szakmába, munkakörbe belépés, jogosítványok stb.) indul ki. Hanem a „mit tud/képes megcsinálni” gondolatból kiindulva a *miképpen képes a közösségi munkás az új, szokatlan, bizonytalan helyzetekben (hiszen nincsenek egyedül üdvözítő megoldások) kreatív megoldásokat, eredményeket elérni az egyének és a közösségek/szervezetek kapcsolat- és viszonyrendszerében, így egy alapvetően reflektív szakembert feltételez és céloz meg.* Reflektív szakembert, facilitátort kíván képezni, akinek tevékenysége során a közösségek tagjai megtalálják az optimális cselekvésmódokat, életminőségük javítása céljából, akik bevonódnak a közösségek életébe, a civil társadalomba és folyamatosan növekszik érdekérvényesítő képességük. E szakembernek alapvetően szüksége van a közösség tagjainak tudására, a velük történő partneri kapcsolatra, a velük való folyamatos párbeszédre, az egyéni tapasztalatok feltérképezésére és használatára, a csoport folyamatokra, a teljesítmények folyamatos értékelésére és elemzésére.

Ehhez pedig a közösségi szakembernek diszkusszív, interaktív, innovatív tudásokra van szükség, az új tartalmak és szempontok befogadására, a vitatkozási, az érvelési és egyezkedési kultúra elsajátítására, a média és infokommunikációs eszközök által nyújtott tartalmak használatára, értelmezésére és kezelésére. Mindezek alapján az 1. sz. táblázat bemutatja az interprofesszionális közösségi munkás szakember kompetencia rendszerét.

Az interprofesszionális közösségi munkás kompetencia rendszere

1. táblázat



Tevékenységi/képzési fázisok Tanulási ciklusok	Bemeneti kompetenciák	Folyamat kompetenciák	Kimeneti kompetenciák
Konkrét tapasztalat – problémák észrevétele	Képességek kíváncsiság, érdeklődés, motiváltság a közösségek és tagjai sorsa irányában nyílt, hiteles kommunikáció reflektálni önmagára és másokra különböző szakmák értelmezési kereteinek felismerése	Képességek interperszonális/interakciós folyamatok (dinamika, projekciók) vizsgálata közösségek és tagjait érintő kérdések felvetése társadalmi és szociális problémák komplex megismerése főleg kvalitatív eszközökkel	Képességek közösségek életének komplex megfigyelése szükségletközpontú, holisztikus és interprofesszionális (ip) szemlélet proaktív szemlélet érvényesítése gyakorlati tapasztalatok rendszerbe szervezése
	Ismeretek általános ismeretek emberről, társadalomról, közösségekről, csoportokról, kultúrákról, más szakmákról társadalmi és szociális problémák, helyzetek, egyenlőtlenségek társadalom és közösségek jelenségei szervezeti struktúrák, hierarchiák		Ismeretek ismeret hiányok felismerése és pótlása
	Értékek/attitűdök közösség és tagjai iránti elköteleződés, felelősség emberi jogok, méltóság, máság tisztelete társadalmi igazságosság, szolidaritás partnerség, egyéni és közösségi autonómia		Értékek/attitűdök saját maga és mások értékrendjének összekapcsolása, ennek pozitív értékelése
Reflektív megfigyelés – probléma értelmezés, a valóság ellentmondásainak rendszerbe szervezése	Képességek analitikus/reflektív képességek	Képességek szükségletfelmérés: a megfigyelések, tapasztalatok adatok multidimenzionális értelmezése, összefüggésbe hozása, magyarázatok alkotása ismerethiányok felismerése, ismeretforrások megtalálása és kiaknázása különböző pluralisztikus értelmezési keretek közötti választás problémakonstruálás - rendszerszerű meghatározás	Képességek közösségek komplex elemzése kutatások adott közösség fejlesztésére
		Ismeretek társadalmi és helyi viszonyok összefüggései	
		Értékek/attitűdök kíváncsiság, pozitívumokra beállítódás, kihívásoknak való megfelelés	
Absztrakt			



konceptualizálás – beavatkozási terv készítése		Képességek tapasztalatok és reflexiók integrálása lehetőségek leírása, bemutatása szempontváltás, érvelés szakmaközi team-ben, csoportban, hálózatban dolgozás közvetlen és távlati közösségi célok meghatározása jogi ismeretek alkalmazása alternatív beavatkozási módok megvitatása, meghatározása költség-haszon elemzéssel forráselemzés (különböző csoportok, civil, gazdasági szereplők) és a tervhez kapcsolása	Képességek új közösségfejlesztő modellek építése hálózatok fejlesztése
		Ismeretek együttműködési hálózatok adott közösség megváltoztatásának lehetőségei	Ismeretek a praxis elmélet tudományos alátámasztottsága
		Értékek/attitűdök ip vitakultúra, megegyezés, kockázatvállalás	
Aktív cselekvés/kipróbálás		Képességek közösség tagjainak az érdekeik, önerejük kifejezésére, önálló cselekvésre motiválása, empowerment pozitív csoportdinamika alakítás feszültség- és konfliktuskezelés döntéshozás nyílt vita során konszenzussal demokratikus döntéshozatal célszerűségének felismerése eljámi politikai döntéshozóknál tevékenységének indoklása és elemzése szakmai határok kezelése	Képességek közösség és tagjai érdekérvényesítő képességének növelése közösségi munka PR-ja az elért eredmények fenntartásának biztosítása a közösségi tevékenység kritikus elemzése közösségi döntések, folyamatok moderálása helyi körülmények befolyásolása ip szellemiségű szolgáltatások kezdésményezése és felépítése
		Ismeretek döntéshozatali ismeretek különböző társdiszciplínák kutatási eredményei	Ismeretek más humán szakmák és diszciplínák ismereteivel kalkulálás
		Értékek/attitűdök pontosság, megbízhatóság rendszeres önreflexió, önértékelés	Értékek/attitűdök magabiztosság, elköteleződés a közösségek fejlődése tekintetében szakmai fejlődés életen át tartó tanulás során etikai értékek képviselése és érvényesítése

Összességében a táblázatban szereplő kompetenciák természetesen csak egyfajta rendszerezés, feltétlenül többszöri tesztelésre és továbbfejlesztésre tart igényt, különös tekintettel arra, hogy egy-egy kompetencia mennyiben tekinthető értéknek, képességnek, vagy inkább ismereti tartalma van. Másfelől, hogy inkább bemeneti, folyamati és/vagy kimeneti kompetenciának értelmezhető.



Mindenesetre e rugalmas keretrendszer remélhetően befolyásolja a projekt egyik legfontosabb elemének, az Interprofesszionális közösségi munka szakirányú (posztgraduális) továbbképzés tartalmának és folyamatának egészét, az abban tanító, tanácsadó, facilitátori (tereptanári) és más feladatokkal, szerepekkel bírók gondolkodását, viszonyát a képzés egészéhez, a képzésben részt vevőkhöz, és a vezető szerepet betöltő személyekhez.

IV. A képzésre vonatkozó néhány következtetés

A képzési tartalmakat és a tanulásirányítási stratégiákat is csak multi-dimenzionális megközelítéssel és azok összefüggéseinek rendszerében lehet értelmezni. Következésképp a szakma és a képzés módszereit egymáshoz közel kell hozni, így a tapasztalat alapú tanulást/képzést, a reflektív professzionalizmust, a problémaközpontú (PBL), és a konstruktivista alapon álló tanulást. A szakmai kompetenciák elsajátításának, elmélyítésének egyik legfontosabb eszközeként – jelen esetben a szakirányú továbbképzésben - a tapasztalati tanulás tekinthető, amelyek lényegesen gazdagabbak, mint általában gondoljuk, mert a képzésben résztvevők szakértői saját tanulásuknak és ha ez így lesz a képző folyamatban, akkor így tud majd a közösségi ügyek szakértőjévé válni (vö: kliens is a legfőbb szakértője saját életének).

A leendő szakember tevékenységének reflektív folyamatát modelláljuk a képzés/tanulás során, így a tanulás a megfigyelés-reflexió-konceptualizálás-kísérlet többszörösen ismétlődő ciklusaiban realizálódik, a felfedezések, a próbálkozások, a különböző produktumok konstruálása során a saját és mások tapasztalataiból építkezhetnek a képzésben részt vevők. Szerepük elsősorban a kíváncsiságából és érdeklődéséből következően az aktívan cselekvő, közreműködő, feltaláló lehet. Alapvető a cselekvés közbeni (élmény, részvétel, kooperáció) tanulás, ahogy ez a közösségi folyamatban is így kell, hogy legyen. A képző folyamat – mint modell is - során egyre inkább *reflexiókkal lehet értelmet adni a tanulás közbeni cselekedeteknek, így idővel képesek lesznek a reflexiók leírására és prezentálására is. Reprezentáció és jelentésadás van a reflexiók folyamat*



középpontjában, azaz a képzés résztvevők tapasztalatainak, érzéseinek együttes feldolgozásával, visszatükrözésével, továbbá a folyamatos interakciókkal és kölcsönös reflexiókkal lehet eredményes tanuláshoz jutni, mert: „...a tudás magában a cselekvésben van. A teljesítmény spontán, gyakorlott végrehajtásával teszünk róla tanúbizonyságot, és sokszor képtelenek vagyunk ezt verbálisan egyértelműen kifejezni.” (Schön 1987). Mindezzel tudunk értelmet adni a kompetencia rendszer kidolgozására, a bemeneti, folyamat és kimeneti kompetenciák szoros kölcsönhatására és a reflektív szakembert felkészítő reflektív képzési folyamat összefüggéseinek, az abból következő, és a mindennapi képző gyakorlatot meghatározó kérdéseknek.



Szakirodalom

Agten, J. (2007): Competencies for the Community Worker. A LdV Community Care nemzetközi projekt anyaga (kézirat).

A szociális munkás-képzés globális alapelvei – Global Standards for Social Work Education and Training (2006): Magyarországi Szociális Szakembereket Képző Iskolák és Oktatók Egyesülete (Iskolaszövetség), Budapest.

Budai István (2008): Szociális szaktudás – kompetenciák – képzés és a sztenderdek kidolgozása *Kapocs 37*, 38-47.

Budai István (2009): Az interprofesszionális együttműködés és a szociális munka *Esély 5*. 83-114.

Budai István (2010): Húsz év után – önkritikusan...avagy mit tesz a szociálmunkás-képzés a szakmai identitás alakításában *Esély 4.*, 51-82.

CCETSW (1996): Central Council Education and Training of Social Work, Rules and Requirements for the Diploma in Social Work Education, London.

Clark, C. (1996): Knowledge and Professional Discipline. *Issues in Social Work Education*, Vol. 16, No. 2, Autumn, pp.45-56.

Dominelli, L. (1997): *Sociology for Social Work*. Macmillan Press Ltd., London.

Galambos Rita – Kozma Judit (2008): Egyetem – közösség – aktív állampolgárság. In: Budai István – Somorjai Ildikó – Varsányi Erika (szerk.): *Képzésmódszertani kézikönyv a közösségi szociális munka tereptanárai számára*. Széchenyi István Egyetem, Győr, 186-220.

Henkel, M. (1995): Conceptions of Knowledge and Social Work Education. In: M.Yelloly and M.Henkel, eds. *Learning and Teaching in Social Work. Towards Reflective Practice*. London, Bristol, Pennsylvania: Jessica Kingsley, pp.67-84.

Jessup, G.(1991): Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training. London, The Falmer Press.

Johnsson, E. - Svensson, K. (2005): Theory in social work – some reflections on understanding and explaining interventions. *European Journal of Social Work*, Vol. 8. Issue 4, pp. 419-434.

Jones, S. – Joss, R.(1995): Models of Professionalism. In: *Learning and Teaching in Social Work*, Jessica Kingsley, 15-33., magyar fordításban (Kozma Judit) kézirat.

Kolb, D., A. (1981): Learning Style and Disciplinary Differences. In: A. Chickring (ed). *The Modern American College*. San Francisco: Jossay-Bass.

Kolb, D., A. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.



- Kraicné Szokoly Mária (2005): Az ifjúságsegítők kulcskompetenciái *felnőttoktatás* 3-4., 93-102.
- Lorenz, W. (2001): 'Social work in Europe-portrait of a diverse professional group'. *International Standards Setting og Higher Social Work Education*. ed. S. Hesse, Stockholm University, Stockholm Studies of Social Work.
- Lorenz, W. (2006): Az IFSW 50 éves világkonferenciáján elmondott beszéde *Háló* decemberi szám.
- Lüssi, P. (2004): *A rendszerszemléletű szociális munka gyakorlati tankönyve*. Párbeszéd Alapítvány – Semmelweis Egyetem – HÍD Alapítvány, Budapest.
- Lymbery, M. (2003): Negoating contradictions between competence and creativity in social work education, *Journal of Social Work*, vol. 3, no. 1. 99-117.
- Recommendation of the European Parliament and the Council on Key Competencies for Lifelong Learning (2005): Commission of the European Communities.
- Rolfe, G. (1998): Advanced practice and the reflective nurse: developing knowledge out of practice. In: G. Rolfe and P. Fulbrook, (eds). *Advanced nursing practice*. Butterworth: Heinemann, 219-228.
- Rychen, S. – Salganik, L. (2000): DeSeCo Symposium – Discussion Paper. OECD program on the Definition and Selection of Competencies.
- Schön, D., A., (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San-Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Somorjai Ildikó (szerk.) (2001): *Amivel még nem számolunk...Interprofesszionális együttműködés és szociális munka*. Széchenyi István Főiskola-Kávészőlő Kiadó, Győr-Budapest.
- The Bologna Declaration on the European space for higher education (1999): Bologna, június 19.
- Walker, J. C: (1992): *Standards and Partnerships in Teaching and Teacher Education: USA and UK Experience*. University of Camberra, Centre for Research in Professional Education.

Web források:

<http://odin.de-efk.hu>

<http://www.oka.hu> Kompetencia portfólió önkénteseknek, Önkéntes Központ Alapítvány.

http://www.statistik.admin.ch/stat_/ber15/desecco/index.htm.

