

Budai István–Kozma Judit

A kompetencia-alapú közösségi munkás-képzés fejlesztéséről

„Közösségi vezetéshez, irányításhoz, mint általában minden alkotáshoz, két dolog szükséges: a ténylegesen keresztül vihető dolgokat szem előtt tartó gyakorlati realizmus és a feladatok belső törvényeit jól felismerő lényeglátás.”

(Bibó István)

Tanulmányunkban azokat a gondolatokat szeretnénk megosztani a szélesebb szakma művelőivel, melyek a TÁMOP 5.4.4. 'C' „Interprofesszionális szemléletű közösségi (szociális) munkára felkészítés alternatívái – Útitársak” című projekt keretében, a kompetencia-alapú „Interprofesszionális közösségi munka” szakirányú továbbképzési program kidolgozása során merültek fel bennünk és munkatársainkban, a Szechenyi István Egyetemen (Győr).

A tanulmány tehát beszámolóként is tekinthető azokról a szakmai kérdésekről, amelyek ennek a képzési programnak a kidolgozási és fejlesztési folyamatát kísérték. Ezek az alábbi témákat és ezek összefüggéseit érintették: 1. A kompetencia-alapú képzés kontextusa: a szociális munka, és azon belül a közösségekkel végzett munka fejlődési trendjei, illetve ezek hatása a szociális szakemberek képzésére; 2. A szakmai gyakorlat kompetencia-alapja és a képzés/tanulás során elsajátítandó kompetenciák; 3. Az interprofesszionális szellemiséggel dolgozó közösségi munkás közösségfejlesztő szakember kulcskompetenciái 4. A képzési folyamat szervezésének és a tanulásirányításnak főbb szempontjai.

A kompetencia-alapú képzés kontextusa: a szociális munka és azon belül a közösségekkel végzett munka fejlődési trendjei

Mielőtt belekezdenénk a kompetencia-alapú képzés kérdéseinek tárgyalásába, érdemes először legalább vázlatosan áttekinteni a szociális szolgáltatások és ezen belül a szociális munka fejlődési trendjeit, amelyek

igen sok ponton kapcsolódnak a közösségfejlesztés és a közösségi munka kérdéseihöz, és a képzés változásainak háttéréül szolgálnak (Háló 2010; Lorenz 2006; Vercseg 2005). Ezek a fejlődési utak összefüggenek a jóléti állam átalakulásával, az *ipari társadalom szolgáltatás-alapú társadalommá fejlődésével*. A szolgáltatások a posztindusztriális gazdaságban maguk is a piac részeivé váltak. Ez a legfontosabb fejlemény, amely meghatározza lehetőségeik mozgásterét. A *piaci logikának* a szociális szolgáltatások területére való behatolása nem ellentmondásmentes folyamat. A szegénység kezelésében például ez azt jelenti, hogy a szolgáltatások legfontosabb célja immár nem az esélyegyenlőség építése, hanem e helyett a jövedelemhiányos családok felnőtt tagjait igyekeznek a *munka világához közelebb* hozni, akár szép szóval, akár kényszerrel. Ez átalakítja a szociális munka hagyományos szerepét, probléma-megoldó megközelítést (Pataki 2008; 2009; Simonyi 2009). A másik oldalon viszont a szociális szolgáltatások klientúrája a *szolgáltatások fogyasztójává* válik (Beresford 2001). Akkor is így van ez, ha nem ő maga fizet a szolgáltatásokért, hanem a fizetéstelensége okán támogatásként kapja azokat. Ez a szolgáltatások középpontjába a szolgáltatások igénybevevőjét¹ állítja, ami megfelel a szociális munka értékalapjának, sőt, megerősíti azt. A másik fejlemény, hogy az igénybevevők önrendelkezési joga egyre nagyobb hangsúlyt kap a szolgáltatások nyújtása során. Ez sem új a szociális munkában. Ezt a fejlődési irányt erősíti, hogy az utóbbi évtizedekben létrejöttek a társadalmi hátrányokat szenvedő csoportok (akik általában a szociális szolgáltatások klientúráját alkotják) *érdekvédelmi szerveződései*. E szerveződések aktív harcot folytatnak azért, hogy a szociális szolgáltatások ne a társadalmi kirekesztés sajátos „tárolóiként”, esetenként erősítőjeként működjenek (Dominelli 2002).

A piacosítás következtében a szolgáltató rendszer több szereplőssé vált. Jelenti ez egyrészt a *jóléti pluralizmus* megjelenését. Eszerint az állampolgárok jólétének biztosításában az állami támogató rendszerek és a piaci szolgáltatók mellett egyenrangú szereplők a helyi közösség, a különböző érdekcsoportok, a szomszédság, az egyéb informális kapcsolatok és a család, azaz a jóléti szükségletek kielégítésében aktív szerepet játszó társas támogató hálózatok. Ez a fejlemény a szociális munka formái közül a közösségi munkát állítja a középpontba, szemben a korábban elsődlegesnek tekintett esetkezeléssel. Ez egyként jelenti az informális segítő hálózatok támogatásának szükségességét, valamint az állampolgároknak és az állampolgárok jólétének fejlesztésében érdekelt, egyéb szereplők (stake holders) bevonását a jóléti szolgáltatások fejlesztéséről szóló döntésekbe (lásd SCIE 2007). Ez a szolgáltatásfejlesztésben összekapcsolódik olyan célokkal, mint az állampolgárok érdekérvényesítési esélyeinek növelése (empowerment), az együttműködésben, a hálózatszerű és rendszerszerű működésben rejlő források feltárása és kiaknázása, és így tovább (Craig 2007). Ez nemcsak a szociális szolgáltatásokra vonatkozik, hanem a többi helyi szolgáltatás fejlesztésére törekvő szakpolitikákban is megjelent a helyi viszonyok figyelembe vételének és a rendszerszerű működésnek a követelménye. Erre utal, hogy az

¹ A szemléletváltás megjelenik a szakmai szótárban is. A szolgáltatás igénybevevőjét többé már csak elvétve nevezzük kliensnek.

utóbbi években a közszolgáltatokról leginkább közösségi szolgáltatásokként beszél a szakirodalom. Ez a megnevezés (közösségi egészségügy, oktatás, foglalkoztatás-fejlesztés stb.) együtt az érdekeltek bevonásának és az együttműködés szükségességének a hangsúlyozásával, valamint az ehhez szükséges intézményi háttér megteremtésével, mind arra utal, hogy egyre jelentősebb kérdés a szolgáltatások közösségi beágyazottsága, az interprofesszionális együttműködésben és a társas támogató rendszerekben rejlő erőforrások, hatékonyságnövelési lehetőségek kihasználása.

Az állam szerepe is megváltozott eközben: a szolgáltatások fenntartója helyett egyre inkább a jóléti szolgáltatások szervezőjeként és megrendelőjeként, azaz piaci szereplőként lép fel. Ez viszont átalakította a szakemberek és a megrendelők/finanszírozók közötti viszonyt. Míg korábban a professzióknak nagyobb önállóságuk volt, inkább meg tudták határozni a saját működési területükön folyó tevékenység mikéntjét és feltételeit, manapság egyre inkább eszközszerepbe kényszerülnek, azaz a megrendelő dönti el, hogy mit és mennyiért kíván velük elvégeztetni. Ez a helyzet, azaz a szolgáltatások piacosítása a korábbinál mélyebb törésvonalakat alakított ki a professziók önértelmezései, valamint a megrendelők és finanszírozók funkció-meghatározási törekvései között.

Az új, piaci felfogás a szociális szolgáltatások modernizációjának programjában öltött gyakorlati formát (Kozma 2008; Krémer 2008). Az európai kormányok különböző hangsúlyokkal és lehetőségekkel nagyjából hasonló intézkedéscsomagokat dolgoztak ki (European Commission 2010), melyek a professziót az állam oldaláról határozzák meg, és azt célozzák, hogy a szociális szolgálatok az állami szociálpolitika eszközeként kiszámíthatóan és költséghatékonyan vegyenek részt a társadalmi problémák kezelésében. Az intézkedéscsomagok a szociális szolgáltatások szabályozására (sztenderdizálására) szolgálnak, és ezzel a szociális szakemberek felelősségét és felelősségre vonhatóságát hangsúlyozzák. Ez az adminisztratív terhek növekedéséhez, a szakemberek fokozottabb ellenőrzéséhez vezetett.

A modernizációs program is megkívánja az igénybevevő központú szemléletet, azaz megköveteli, hogy a szakemberek támogassák a szolgáltatások igénybevevőinek önrendelkezését, részvételét a döntéshozásban, valamint érdekérvényesítési képességük növelését (empowerment); e mellett piaci elveket visz be a szolgáltatási gyakorlatba, mint amilyen az eredményesség és költséghatékonyság elvárása, a minőség folyamatos fejlesztése, a kockázatok kezelése (Beck 2003), valamint a bizonyítékalapú fejlesztés. A modernizációs program egyes elemei viszont a mindennapi gyakorlatban ellentétbe kerülnek egymással (Dore 2006). Jill Humphrey drámai leírását idézzük arról, hogy a költségvetési tudatosságnak milyen hatása lehet a szociális munka mindennapi gyakorlatára:

„Időnként a szociális munkások olyan elfoglaltak a költségvetési tudatosság megtanulásával, hogy gondozási szerepükben időlegesen amnéziától szenvednek. A leicesteri jelentés idéz a gyermekektől és gondozóktól, akik kritikával illetik azon munkatársakat, akiknek szokásává vált a gondozási költség kiszámítását a családlátogatások alkalmával végezni. Még a meglátogatott gyerekek is arról panaszkodtak, hogy ezek a munkatársak inkább könyvelőkként, semmint szociális munkásokként viselkedtek.” (Humphrey 2008, 36)

A költségvetési tudatosság követelménye a gyakorlatban párosul a szolgáltatások humánerőforrás politikájának átalakulásával is. A szakképzett munkaerő igen drága. Ebből következik, hogy a finanszírozók és a szolgáltatások menedzserei (akik ma már gyakran nem szociális/oktatási/egészségügyi/gazdaságfejlesztő/foglalkoztatási/ stb. szakemberek) igyekeznek a munkakörökhöz csatolt képesítési elvárásokat leszállítani, illetve korlátokat szabni és ellenőrzés alá vonni a szakemberek munkaidő-felhasználását. Mindez erősen csökkenti a professzionális diszkrecionalitás mozgásterét, és a mindennapi gyakorlat technicizálódásához, azaz a szakmai tartalom kiüresedéséhez (deprofesszionalizációjához) vezet (Dominelli 2010).

A szociális munka elméletalkotói a deprofesszionalizációs trendekkel szemben a professzió hivatásbeli jellemzőit hangsúlyozzák, és igyekeznek beépíteni a gyakorlatot meghatározó elméletekbe a posztmodern kor gondolati vívmányait. Bányai Emőke a következőképpen foglalja össze a posztmodern gondolkodás létrejöttét és sajátosságait:

„A szociális munkában az 1980-as évektől a mindennapi praxis szintjén olyan jelenségekkel találkozhatunk, melyek merőben különböznek a korábbiaktól. A szakmában tapasztalható széles körű elbizonytalanodás nem elszigetelt jelenség, hanem a nyugati társadalmakban lezajló, nagyobb horderejű változások része. Mindennapi világunkat gyakran zavarosnak, kétségesnek érezzük, nyugtalanító jelenségek sokaságával szembesülünk, egy biztonság és rend nélküli világban esetlegességgel és ambivalens jelenségek tömegével élünk együtt (Parton–O’Byrne 2006). Szembesülnünk kell azzal, hogy a modernitás ígéretei nem valósultak meg, egyre kevésbé hiszünk az értelemben és a racionalításban, tapasztaljuk, hogy a „nagy narratívák” nem tudják többé megmagyarázni a világot, a logocentrikus eljárások nem hozzák meg a kívánt eredményt. A „nagy narratívák” meggyengülésével egy olyan vákuum keletkezett, amiben kis elbeszélések segítségével találjuk meg saját cselekedeteink és mások cselekedeteinek értelmét. Ezek a kis elbeszélések jelentést adnak a kommunikációnak, helyi értékű igazságok fogalmazódnak meg bennük, és orientálnak azzal, hogy megegyezéseket hoznak létre.

A posztmodernben felértékelődnek a különféle mozgalmak és stratégiák, hangsúlyt kap a jelenségek komplexitása, relativitása és fragmentáltsága, az egyéni választás és a szabadság, és e jelenségek társadalmilag konstruált jellegének felismerése (Irving–Young 2002). A különbözőségek, a pluralitás, a lokális megoldások, a szubkultúrák egyre fontosabbakká válnak, helytől és időtől függő igazságok léteznek csak.” (Bányai 2008, 4)

Parton és O’Byrne (2006) ezekből a gondolatokból építette fel a *konstruktív szociális munka* új paradigmáját. A „konstruktív” kifejezés egyszerre utal a segítő kapcsolat dialogikus természetére és az eredmény pozitív (konstruktív) mivoltára. Ez a modell tulajdonképpen visszatérést jelent a szociális munka korábbi kapcsolat-központú megközelítéséhez, a segítő kapcsolatnak a szociális munkás és a kliens között zajló folyamataira helyezi a hangsúlyt. A két fél között zajló párbeszédben épül fel (konstruálódik) az a helyzetértelmezés, amely képessé teszi a feleket a közös munkára, a helyzet megváltoztatására. Ez a megközelítés rímél Donald Schönnek, a professzionális képzés teoretikusának a *reflektív praxismodellről* szóló elméletére (Hegyesi–Kozma 2002; Kozma 2003; Schön

1990; 1992)², amelyet a gyakorlati kiválóság forrásait kutatva dolgozott ki. Schön a gyakorlati képzés műhelyeinek világát vizsgálta, és eközben fedezte fel a reflexió két formáját, a cselekvés során keletkező reflexiót (reflection in action) és a gyakorlatra történő utólagos reflexiót (reflection on action). Megállapítása szerint a cselekvés közbeni reflexió az anyaggal folytatott dialógus, amelyben megkonstruálódik a cselekvés világa, és kialakul a munka eredményét jelentő konstrukció. A szociális munka esetében az „anyagot”, amellyel a szakember dialógust folytat, nyilvánvalóan az egyének, családok, csoportok és közösségek jelentik, míg az eredmény, amelyet megalkotnak, a valóságnak (a környezetnek) a szolgáltatások igénybevevői érdekében végzett megváltoztatása. A tevékenység utólagos reflektív értelmezése pedig megnövelte a szupervízió jelentőségét a szociális munkában.

Ezek a megközelítések a szolgáltatások igénybevevőjének oldaláról határozzák meg szociális munkás hivatást, prioritást adnak a hivatás értékrendjének, és középpontba állítják az emberi és állampolgári jogokat. Ezzel kapcsolatban a szociális munka 2000-ben, az International Federation of Social Workers (Szociális Munkások Nemzetközi Szövetsége) által megalkotott definícióját idézzük:

„A professzionális szociális munka elősegíti a társadalmi változást, a problémamegoldást az emberi viszonyokban, a hatalomtól megfosztottak hatalomhoz jutását (empowerment), valamint az emberek felszabadítását a nagyobb jól-lét elérése érdekében. Az emberi viselkedésről és a társadalmi rendszerekről szóló elméletek felhasználásával a szociális munka azokon a pontokon avatkozik be, ahol az emberek és környezetük kölcsönhatásba lépnek egymással. Az emberi jogok és a szociális igazságosság elvei alapvetőek a szociális munka számára.” (A szociális munkás-képzés globális alapelvei 2006, lásd még: Ife–Fiske 2006, Meagher–Parton 2004; Payne 1997; Tolson–Reid–Garvin 2003)

A szociális munka értelmezési lehetőségei közül tehát a professzió a tudományosan megalapozott szakszerűséget és a mozgalmi jelleget, az állampolgári jogok támogatásának elvárását emeli ki.

Úgy tűnik tehát, hogy ha a mai kor követelményeinek megfelelő képzési programot szeretnénk felépíteni, két, egymásnak homlokegyenest ellentétes paradigma közül kell választanunk. Egyik fejleményt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hiszen mindkét esetben a szociális és közösségi munka nevű kollektív produktum valamelyik sarkalatos tényezőjét igyekeznénk eliminálni, ami eleve kudarcra ítélné a fejlesztési vállalkozást. A szabályozás onnan indul ki, ahonnan a szociális szolgáltatások társadalmi megbízása és finanszírozása ered, a reflektív és konstruktív praxismodell viszont a szociális munka szakma sajátlagos fejlődési perspektívájában gyökerezik, és azt a törekvést tükrözi, hogy a professzió igyekszik egyrészt megőrizni önazonosságát, másrészt megfelelni a kor kihívásainak. Ebből fakad, hogy mindkét paradigmát maguk a szociális munkások alkották, csak a megrendelő és ezért a megközelítés különbözik.

² A reflektív paradigma szociális munkás-képzésbe való beépítéséről számtalan tanulmány született; a Yelloly–Henkel (1995) által szerkesztett kötet a leghíresebb és legtöbbet idézett gyűjtemény.

A két paradigma integrálására is voltak kísérletek. Az egyik ilyen a két paradigma fent felsorolt jellemzőiből következik, hiszen a szakmai szabályokban a kívánatos kimenetek meghatározásánál olyan elemeket találunk, melyek megfelelnek a szociális munka sajátos identitásának. Ilyen elsősorban az igénybevevő-központú szemlélet követelménye és ennek elágazásai: az igénybevevő jogainak, választási szabadságának legmesszebb menőig történő tiszteletben tartását előíró rendelkezés és az igénybevevőknek a szolgáltatásokról szóló döntésekbe történő bevonása, és ezzel a felelősség megosztása a segítő kapcsolat résztvevői között. A szabályozó rendszerek kritikája elsősorban arról szól, hogy az adott módon nem lehet ezeket elérni. Ezek megvalósulása csak a reflektív gyakorlat bázisán lehetséges.

A képzésfejlesztési kísérletek általában egyik vagy másik paradigma szerint épülnek fel (lásd pl. Howard et al. 2003; Proctor 2007; Soydan 2007; Yelloly – Henkel 1995), illetve valamelyik sajátos paradigma egy-egy elemét, mint például a bizonyítékalapú gyakorlatot egy-egy kurzus kifejlesztésével építik be a képzési programba (Adams et al. 2009).

Amikor a TÁMOP 5.4.4. 'C' Útitársak projekt keretében az interprofesszionális szemléletű közösségi munkára felkészítés megalapozását tűztük ki célul, igyekeztünk mindkét paradigmát figyelembe venni. Magyarországon is fontos cél lenne, hogy a helyi közösségek váljanak képessé saját lakóhelyük formálására, a helyi döntésekben való részvételre, a felelősségvállalásra, a közösség-építésre, a közösségi források feltárására és fejlesztésére, az együttműködési lehetőségek kiaknázására, a helyben jelentkező szociális problémák humánus és demokratikus megoldására, vagy legalábbis enyhítésére. Azt gondoljuk, hogy eleve hatásosabb és hatékonyabb a közösségi problémák közösségi (és nem egyéni vagy családi) kezelése, hiszen ez lehetővé teszi a tágabb közösség erőforrásainak a segítő folyamatba való bevonását és fejlesztését. Másrészt kapcsolódtunk a szolgáltatások modernizációjának trendjéhez is, amennyiben képzésünket a gyakorlathoz szükséges kompetenciák leírásával alapoztuk meg, és a gyakorlat köré szerveztük. Ezzel lehetővé tettük azt is, hogy a képzést ne csak szociális munkásoknak ajánljuk, hiszen a közösségi szociális munka és a közösségfejlesztés kompetenciakészlete bármely professzió képviselőjének jó szívvel ajánlható, aki helyi közösségekben dolgozik.

A szociálismunkás-képzés fejlődési tapasztalatai és a kompetencia-alapú képzési modell

A szociális és közösségi munka fejlődési trendjei átalakítják a képzés funkcióit, tartalmát, struktúráit, módszereit és vizsont. A következőkben azokat a fejleményeket tekintjük át, amelyeket közösségi munkás és/vagy közösségfejlesztő képzési programunk felépítésében irányadóknak tekintettünk, és azt is jelezzük, hogy a tantervben miképp érvényesítettük ezeket (Vercseg 2011).

Együttműködés a szociális szolgáltatók és a szociálismunkás-képzés között

A képzések korábban is együttműködtek a szociális intézményekkel, többek között a terepgyakorlatok okán. Ugyanakkor az elmúlt évtizedekben folyamatosan és egyre erőteljesebben elhangzottak kritikai észrevételek a terepgyakorlatokkal kapcsolatban. A kérdés „az elmélet és gyakorlat ellentmondásai versus integrációja” címet kapta a szakmai elaborátumokban. A terepgyakorlati helyek rendszerint azt emelték ki, hogy az odaérkező gyakornokok nem rendelkeznek azokkal a kompetenciákkal, amelyek az adott, speciális terepen szükségesek a megfelelő munkavégzéshez. Másfelől a képzések képviselői pedig igyekeztek a tereptanároknál elérni, hogy a gyakornokokat olyan tanulási tapasztalatokhoz juttassák, amelyek illeszkednek a tanórákon közvetített tananyaghoz. Ez az ellentmondás jórészt következett abból az ellentmondásból, melyet a fentiekben már jeleztünk: a szociális szolgáltatások megrendelője legtöbbször az állam, míg a képzés felépülésében elsősorban a szociális munka saját professzionális szempontjai játszanak szerepet. Ráadásul mind ez ideig Magyarországon gyakran töltenek be szociális munkás pozíciót szociális képesítést nélkülöző munkatársak, ami a kompetenciaviták színterévé teszi az intézményeket.

*Mindenesetre tény, hogy a szociális munka fejlődése alapvetően függ az elmélet és a gyakorlat integrációjától, valamint a gyakorlat és a képzés kapcsolatától. Az iskolák és a szolgáltatások együttműködésének egyik módja, amikor a képzés bázisai (tanszékei, intézetei, oktatói) együttműködnek a szolgáltatókkal különböző szolgáltatásfejlesztési projektek, kutatások tervezésében és kivitelezésében, és jó esetben ezekbe bevonják a gyakornokokat is. A hazai képzések másik része sajátos gyakorlati formákat teremt a gyakornokok számára, például projekt-rendszerű képzés formájában. Ilyen a Széchenyi István Egyetemen folyó képzés, amelyben a *szociális és közösségi munkára irányuló képzési projektek egyfajta szolgáltatásfejlesztési kísérleteknek tekintendők*, ugyanis a gyakornokok a terepintézményekkel, az ottani tereptanárokkal, illetve a képzés elméleti-módszertani tanáiraival együtt megterveznek, és önállóan kiviteleznek új szolgáltatásokat. Ez a forma lehetőséget teremt arra is, hogy a mindennapi gyakorlat szerves részévé tegyük a szolgáltatásfejlesztést és program-értékelést (Budai 2007; 2010).*

Tanuló- és tanulás-központú képzés

Ha a szolgáltatások középpontjában az igénybevevőnek kell állnia, akkor ennek megfelelően a képzés középpontjában a tanulónak/gyakornoknak³ kell állnia. A tanulási eredmény (a tudás) ugyanúgy közös munka

³ Ez esetben is érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy a szemléletváltás egyben a szavak megváltoztatását is jelenti. A hallgató ugyanis jellemzően csak hallgatja az előadót, aki elmondja, hogy mit kell tudni, és a vizsgán visszamondani az adott témáról. A tanuló viszont tanul, és az eredmény immár – legalábbis felerészben – rajta múlik. Lásd még ezzel kapcsolatban Budai (2007).

eredménye, ahogy a szociális munka sikere is azon múlik, hogy mennyire tud együttműködni a szakember a szolgáltatás igénybevevőjével. Ez egyébként nem olyan egyszerű, mivel a jelen oktatási gyakorlata azon az előfeltevésen alapul, hogy az oktató a legfontosabb tudásforrás, a vezető a tanulási folyamatban, ő „teszi” szakemberré a hallgatót és gyakornokot. A képzésben dolgozó oktatók többsége ma már tudja, hogy ez nem így van. Vagy szakemberré teszi magát valaki, vagy nem.

Következésképp a tanulásért viselt felelősség a tanuló/diáké, a tanulásához megfelelő környezet kialakításáért és a tanulási folyamat irányításáért pedig az oktatói kör felel. A tanuló tehát tanul, az oktató szerepe pedig az, hogy ezt a tanulási folyamatot elősegítse, figyelemmel kísérje, az eredményeket és a hiányokat jelezze. A tanuló tanulási feladatokat kap és tanulási tapasztalatok lehetőségét kínálja neki, amiből választhat. A tanulási folyamat egyénre, vagy tankörre, vagy évfolyamra szabott. Így a tanárnak fel kell mérnie a tanuló/gyakornokok tapasztalatait és tanulási szükségleteit. Nos, ez alapvetően eltér a hagyományos, poroszos, prelegáló, verbalizáló, a tudományok logikáját nagyon szigorúan követő képzési gyakorlattól, amelyben a tanár felkészült az órára, „leadta” a tananyagot, és ezután a vizsgán ellenőrizte, hogy a hallgató elsajátította-e, ami a könyvekben áll, ill. amit elmondtak neki a tanórákon. A korszerű megközelítés viszont megfelel annak, amit a szociális és közösségi munkában majd a mai tanulóktól elvárunk, hogy ugyanis közösen tárja fel a szolgáltatás igénybevevőjével a helyzetet, határozza meg a helyzet kedvező megváltoztatásának lehetőségeit, ezzel biztosítson választási lehetőséget az igénybevevőnek, és közben biztosítson és fejlesszen forrásokat (beleértve ebbe a tudásokat és készségeket, azaz kompetenciákat is) a sikeres végrehajtáshoz.

Integrációt elősegítő tanulási folyamat

A fent leírt tanulási mód ugyanakkor a korábbinál nagyobb terhet ró mind az oktatókra, mind a tanulókra, ugyanis folyamatos tanulást, reflexiókat és értékelést feltételez. Így a tanulók és oktatók terhelhetőségét és együttműködését is vizsgálni kell a képzés és a tanterv megtervezése során, és a közvetítendő, feldolgozandó tananyagokat is egyeztetni kell az egyes tantárgyak, kurzusok és tanárok között. Ebben a megközelítésben az előadások persze nem tűnnek el teljesen, legfeljebb kisebb helyre szorúlnak, és semmiképp nem gondolhatjuk azt sem, hogy a tanulóknak nem kell elsajátítania a szakma alapvető (és alapvetően a gyakorlatból építkező) elméleteit. Viszont a tanulási folyamat a gyakorlat köré szerveződik: az alapfogalmak és alapvető elméleti megközelítésekkel párhuzamosan a tanulási feladatok a gyakorlatban megismert problémák köré szerveződnek, értelmezési keretként jelennek meg, éppúgy, ahogy ez így van a mindennapi szakmai gyakorlat során.

A képzés és a tanterv strukturálási elvét az a mód alakítja ki, ahogy a képző stáb végigkíséri a tanulót a tanulási folyamaton. A tanulási folyamat végeredménye pedig az a mestermunka, vagy projekt dokumentáció, amellyel a (végzős) diák bizonyítja, hogy elsajátította azokat a kompetenciákat, amelyek a képzés céljaként szerepelnek. Ez esetben a szakdol-

gozat is megkapja tényleges funkcióját, hiszen lehetőség van arra, hogy a képzési folyamat minden egyes eleme (tanulói beszámolók, vizsgálatok, elemzések, évfolyam- és szemináriumi dolgozatok) egyúttal a mestermunka elkészítésének egy-egy lépését, fokozatát alkossa. A tantervi egységek ily módon egymásra épülnek és/vagy kiegészítik egymást, az elméleti kurzusok a gyakorlat felé mutatnak, vagy abból nyerik a feldolgozandó témákat és kérdéseket. Mindezt persze össze kell kötni a kreditrendszer adta keretekkel, lehetőségekkel, amely másfelől bizonyos fokú korlátot jelent.

A fentebb már említett két paradigma, a bizonyítékokon alapuló és a reflektív gyakorlatmodell közötti kapcsolatra tekinthető a *probléma-alapú tanulási megközelítés*⁴ (általában használt rövidítése PBL), ami a bizonyítékokon alapuló megközelítéssel egy időben jelent meg. Ennek célja egyebek közt képessé tenni a tanulókat az élethosszig tartó aktív tanulásra. A PBL elvei szerint az oktatók arra ösztönzik a tanulókat, hogy saját maguk határozzák meg, mit kell tudniuk a jó szolgáltatás biztosításához, értékeljék a megszerzett információkat, majd a konklúziók alapján döntéseket hozzanak, és végül kompetenciát fejlesszenek ki a gyakorlathoz.

A PBL módszer azért is igen jó, mert ez esetben a tanulás csoportban vagy team-ben történik. A *csoporthmunka* növeli a tanulás hatékonyságát, és maga is tanulási tapasztalatot jelent a tanuló számára. Megtanulhat teamben dolgozni, különböző csoportszerepeket próbálhat ki, megtapasztalhatja a kölcsönös függés problémáit, és így tovább.

A gyakorlat jelenségeire biztosít utólagos reflexiós lehetőséget a *szupervízió*, mely így a tanuláshoz szintén igen fontos forrása. A szupervízió során nem csak a segítő kapcsolat folyamatait lehet elemezni, hanem a szakember érzelmei is feldolgozhatóvá válnak (Barell 2007).

Minőségértékelés és -fejlesztés

A tanulási eredmények mérése és a tanterv-fejlesztés a képzés minőségfejlesztésének két végpontja. A tanulási eredmény a tanuló által megszerzett kompetencia, ez az az érték, amit a képzés a rá elköltött pénzért ad. A hatékonyság és eredményesség megköveteli a folyamatos értékelést, ezért a tantervbe is igyekeztünk beépíteni minél több értékelési pontot és formát (Szabó és társai 2002; Szabó 2004).

A tanulási eredmények értékelési módszerei közül kimagasló a *portfolió-értékelés*. Ezt az értékelési módot használhatjuk egy-egy kurzus oktatása vagy a terepgyakorlat során is, amennyiben pontosan meghatározzuk, hogy milyen eredményeket, azaz milyen kompetenciák elsajátítását/fejlődését várjuk a stúdium során, és ehhez rendeljük az egyes tanulási feladatokat vagy tapasztalatokat. A tanuló ez esetben személyre szóló értékelést kap, mely a portfólióban lévő feladatok teljesítése alapján rámutat erősségeire és azokra a hiányosságokra is, amelyek majd alapját képezik a jövőbeni tanulási feladatok vagy tapasztalatok kijelölésének. A portfólióhoz

⁴ A probléma-alapú tanulásról könyvtárnyi irodalom áll rendelkezésre, lásd például legutóbb Barell (2007), magyarul a módszer áttekintése: http://vip.i-dia.org/files/pbl_uj_ped_szemle.pdf

más értékelési módok is kapcsolódhatnak. Ilyenek az ön- és a társ-értékelés. Természetesen a képzési folyamat egyes mérföldköveinél megkérjük a hallgatókat/gyakornokokat és az oktatókat, hogy értékeljék a tanulási feltételeket, a tanulási folyamatot, saját és társaik munkáját.

A szakmai gyakorlat és a képzés kompetencia alapja

A kompetencia fogalom értelmezési keretei

A szakmai tevékenységek hatékonyabbá tétele, az egyes szakmai tevékenységekre és munkakörökre irányuló felkészítések – képzések fejlesztése vonatkozásában, a korábbi tradicionális, majd a „tudás- és attitűdbázisú” szemlélet mellett az 1980-as és különösen az 1990-es évektől kezdve világszerte egyre nagyobb hangsúlyt kapott a kompetencia-alapú (competence-based) szemlélet. Így volt ez a szociális és a közösségi munkában is, *idővel a kompetencia fogalma megkerülhetlenné vált.* Az utóbbi tíz évben már idehaza is egyre inkább teret nyert a kompetencia fogalom használata a különböző szakmákban, a szakképzésben és a felsőoktatásban. A kompetencia-alapú tevékenység és képzés újrendezi a szociális/közösségi szakmai és a képzési tevékenységeket, továbbá összekapcsolja a szakmai szabályokat és a képzési/tanulási folyamatot. E szemlélet terjedése a szakmai és a képző tevékenység közös ügye is lehetne (Budai 2008).

Számos fogalom-értelmezés megegyezik abban, hogy a kompetencia 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 és teljesítményének elérését eredményezi. Valaki valamilyen 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, megoldani a problémákat, ha képes új helyzetekben kreatívan hasznos, biztosat és hatékony dolgokat konstruálni, mérhető teljesítményt elérni.⁵

A kompetencia-alapú megközelítés azért releváns, mert a *mire képes, mit tud megcsinálni a már megszerzett tapasztalatokkal és tudással a szakember* gondolatra teszi a hangsúlyt, továbbá valamilyen gyakorlati képesség-készség fejlettségi szintjének bizonyításában fejezhető ki leginkább (Henkel 1995). Kompetensnek lenni másfelől mindenképp jelent valamilyen *személyességet, pozitív viszonyrendszert, attitűdöt, ill. aktív létet és működést*, amely merőben szemben áll a mechanikus, szolgai lemásolt, vagy rutinszerű munkává degradált tevékenységekkel (Lymbery 2003).

⁵ Itt nem vizsgáljuk a hasznos, a biztos és a hatékony fogalmak sokféle értelmezését. A számtalan fogalom-értelmezésből célszerű kiemelni az alábbi tanulmányokban szereplőket: Clark (1996); Rolfe (1998); Lüssi (2004).

„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 – idézi Jones–Joss 1995)

Jessup definíciója arra hívja fel a figyelmet, hogy összhangot kell teremteni az adott szakmára, foglalkozásra vonatkozó generikus kompetenciák (azaz a szakember olyan képesség-repertoárja, melynek révén az adott szakma sokféle színterén, sokféle munkakörében képes helyt állni) és az adott munkakörre és tevékenység végzésére vonatkozó konkrét kompetenciák között. Az adott szakma egészére jellemző – végső soron, amitől professzionának tekinthető az adott professzió – kompetenciák permanens nyomon követése, fejlesztése különösen fontos a szakmai professzionalizáció és a szakemberek szakmai identitásának erősítése szempontjából.

A kompetenciák 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. Jones–Joss (1995) szerint a kompetenciákat levezethetjük a) a szakmák ideális jellemzőiből, b) a szakmai tevékenység funkcióiból és c) a szakmai kontroll-tényezőkből (mint amilyenek a belépési feltételek, a felkészüléshez kapcsolt előírások, a különböző jogosítványok, az anyagi elismertség, az etikai kódex elfogadása és alkalmazása stb.).

A szociális és közösségi munka gyakorlatában idehaza is terjedőben van a kompetenciák *értékek/attitűdök–ismeretek/tudás–képességek/készségek* szerinti értelmezése. Nehezíti a pontos fogalomhasználatot az angol és a magyar kifejezések közötti különbség (ld. *competence* = hozzáértés, alkalmasság, képesség, szakképzettség, szaktudás, szakértelem; *knowledge* = ismeret és tudás; *skill* = jártasság, készség; *ability* = képesség, jogosultság stb.): a tudást mi magyarok főleg általános értelemben használjuk, a készség fogalmát pedig a tudatos tevékenység automatizálódott komponenseként is értelmezzük.

Az egyes kompetenciák meglétét, ill. fejlesztésük kimenetét sokszor a tudás fogalmával is értelmezzük (egy adott szakmára vonatkoztatva a szaktudás, vagy a szakértelem) (Budai 2006; 2008). Kérdés: lehet-e a tudás és a kompetencia fogalom egységéről és integrációjáról szó (például mindkettő egyaránt rendelkezik valamilyen értékalappal és viselkedési referenciával, hiszen minden tudás és kompetencia valamilyen viszonyrendszerben és cselekvésben realizálódik), és kérdés, hogy miképpen lehet különbségeket tenni a kettő között (Agten 2007; Clark 1996; Lymbery 2003; Johnsson–Svensson 2005; Rolfe 1998).

Az ismeretek és a kompetenciák közötti különbségtétel akkor válik igazán nyilvánvalóvá, ha a tradicionális tanítás-tanulás sokszor öncélú, memoriter jellegű, mechanikus, értelem nélküli magolást, biflázást jelent, amikor egyoldalúan a lexikális, vagy absztrakt ismeretek bevéséséről, vagy amikor a nem tudatosult tapasztalatszerzésről beszélünk. Ez

esetben a megszerzett tudás csak holt és irreleváns marad, következtetésképp csak ennek birtokában szakmai tevékenységet sem lehet kompetens módon folytatni.

A szociális és közösségi munka hazai szakmai köreiben, továbbá az ilyen irányú képzésben résztvevők körében kompetenciáról elsősorban szűkebb értelmezésben 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 kiegészítés stb. következtében különösen sokszor kerül a szakmai viták középpontjába, hogy egy adott esetmunka során meddig menjen/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 mérlegelést végezne, hogy még miben és mennyiben lenne ő az illetékes, és hogy mi mindenre van még eszköze. Itt inkább a megfelelő szakmai felkészültség hiányáról, egyfajta eszköztelenség megnyilvánulásáról, vagy egy elhárító mechanizmusról van szó. Számos példa van ennek ellenkezőjére is, vagyis arra, hogy olyan tevékenységeket is folytat a szociális és közösségi szakember, amihez egyáltalán nincs jogosultsága – például különböző terápiás módszereket alkalmaz megfelelő képzettség és szupervízió nélkül.

A szociális képzések globális alapelveivel foglalkozó szakemberek joggal hívják fel a figyelmet a kompetencia felfogás esetleg túlzó vagy szélsőséges megközelítésének veszélyeire is. Azaz, hogy ne tegyük triviálissá, ne fragmentáljuk túlzottan a szociális munkát, és ne szoruljon a háttérbe a szakember alapvető szerepe, aki a változások ügynökeként, facilitálójaként, többdimenziójú együttműködésben, partnerségben, humán ökörendszerben, holisztikus megközelítéssel dolgozik (Dominelli 1997; 2010; Lorenz 2001; A szociális munkás-képzés globális alapelvei 2006).

A szakmák fejlődése okán vélhetően különös jelentősége lesz a jövőben a szakmák közötti interakciók, együttműködések és az ezekre vonatkozó kompetenciák tisztázásának is, és alapvetően szükség lesz saját szakmánk (szakemberei), majd a közös munkában részt vevő más szakmák (szakemberek) kompetenciáinak tisztázására, elfogadására és tiszteletére, a közös kompetenciák meghatározására.

A kompetencia-alapú szemlélet és gondolkodás megcélozza a hatékonyabb képzések kialakítását, fejlesztését. A kompetenciákat a képzések középpontjába helyező szemlélet közel áll a bizonyíték-alapúsághoz a kompetenciák egyúttal kvázi sztenderdeknek is értelmezhetők. Ugyanakkor a szakmai munka lényegét nem lehet kizárólagosan csak e fogalommal lefedni, ez nem lehet egy „omnipotens” csúcsgalomban, hiszen – mint már jeleztük – nagyon közel áll hozzá a szakmai tudás, a szakértelem, az identitás és sok más fogalom is, ezek viszonyrendszerével való foglalkozás is igen jelentős vizsgálatokat jelenthetnek a jövőben (Budai 2010).

A kompetenciák strukturálása versus holisztikus egysége

Kérdés, hogy milyen alapon és milyen szempontok figyelembe vételével célszerű a szakember mindennapi tevékenységének folytatásához szükséges kompetenciákat leírni, strukturálni, rendszerezni (Lüssi 2004). E rendszerek kidolgozása – a kompetenciák nehéz definiálhatósága, állandó mozgása, változása és fejlődése okán is – roppant bonyolult, időigényessége kétségtelen, de elkezdése és megtétele a kompetencia-alapú szemlélet terjedése következtében egyértelmű kihívás és követelmény.

A kidolgozó munka 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 gyakorlók szakemberek – adott esetben a képzésben dolgozók is – sokszor nem sok haszonnal kecsegtető, mondvacsínált, spekulatív, másrészt mechanikus dolognak, tautológiának tekinthetők (Rolfe 1998). Idehaza a szociális munka végzéséhez szükséges kompetenciák leírása, rendszerezése is eddig csak egy-két esetben történt meg. Az egészségügyi szociális munka MA szak alapításakor és elindításakor a képzésszervezők például fontosnak tartották az egészségügyi szociális munka kompetenciáinak meghatározását, rendszerbe foglalását, amelynek tervezetét azután a szociális munkát végző szakemberek körében tesztelték (<http://odin.de-efk.hu>).

E kidolgozó munka a szakmában és képzésben dolgozók együttes tevékenységét igényli, amelyek része egyfelől, hogy *milyen szakembereket képzelnek el, várnak el általában a megrendelők és a szakma képviselői*, azaz mi a munkapiaci kereslet. Másfelől *milyen képzési szellemiségek mentén tudnak a szakmai és a munkapiaci igényeknek megfelelni a képzések képviselői* adott feltételrendszerükkel, tanulásirányítási, képzésmethodikai készségükkel. A szociális és közösségi munkában alkalmazható kompetenciák rendszerezéséhez lássunk néhány fogódzót.

Kiindulópontként szolgálhatnak az általánosabb megközelítések, így az OECD országok szerinti kulcskompetencia-rendszer, amely szerint vannak: kommunikációs, értékek-értékorientációs, motivációs sajátosságok, ezekhez társulnak a kritikus gondolkodás, a szakmai területi kompetenciáik, valamint a személyes tulajdonságok és jellemzők (Rychen-Salganik 2000).

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

- *„kommunikáció és elkötelezettség a társadalom különböző szervezeteivel és az emberekkel*: elősegíteni a veszélyeztetett, vagy szükséghelyzetben lévő gyerekekkel, felnőttekkel, családokkal és csoportokkal folyó kommunikációt, fejleszteni a társadalmi folyamatokban való részvételüket
- *elősegítés és képesség 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 életkörülmé-

nyeit, a szükségleteikre és kockázataikra 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 láthatóan kiterjeszti a tevékenység végzéséhez szükséges pozitív hozzáállásra (elkötelezettség az emberek iránt a változások elérése érdekében), és a kompetenciák szerves részeként kezel értékpreferenciákat is.

Igen figyelemre méltó Jones és Joss (1995) a szakmák és így a szociális munka alapvető lényegére, különböző aspektusaira, modelljeire és fő kompetenciáira vonatkozó kategóriarendszere. A szociális munkában és az arra való képzésben szerintük megkülönböztethető a(z):

- alapvetően know-how alapú, a józan észre támaszkodó, a próbaszerencse alapon kísérletező, az intuíciót és a kreativitást igénylő *praktikus szakértelem*, amely leginkább a *mesteremberre* jellemző;
- probléma-centrikusságot, a tudományos háttérrel méltányló, a tételes tudásra építő *racionális szakértelem*, amelynek *szakértő* képviselője alapvetően a szolgáltatásokat igénybevevőktől függetlenül határoz meg beavatkozásokat, interakciókat, problémamegoldásokat. Ennek két alcsoportja van, így a(z):
 - szolgáltatások megfelelő elméletekkel és technikákkal, objektív kapcsolatokkal bíró *menedzsment szakértelem – voltaképpen a menedzser a megtestesítője*;
 - alapvető szabályokra épülő és a szakmai önállóságot lényegében korlátozó, de az elszámoltathatóságot hangsúlyozó ún. *operatív szakértelem – voltaképpen a technikus a megtestesítője*;
- igénybevevőit 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*.

A Jones és Joss-féle struktúrában a kompetenciák meghatározása szoros összefüggésben van a szakember identitásának lényegével, ill. fordítva: a definiált szakértelmek meghatározott kompetenciákat hordoznak magukban. Mindezek a kölcsönviszonyok és -hatások alapvető kiindulópontok lehetnek egy adott képzés céljainak, filozófiájának meghatározásakor, a képzési programok kimunkálásakor, de a képzések mindennapi gyakorlatában, a tanulásirányítási metodikák kiválasztásakor és alkalmazásakor is.

Bármelyik struktúrát nézzük, arra kell jutnunk, hogy ezek lényegében fragmentációs megközelítések, leírások, és kétségtelenül sokat segítenek egy-egy professzió és szakember kompetenciáinak jobb áttekintéséhez, értelmezéséhez. Kiindulópontként szolgálhatnak az *átfogó kompetenciák*

lebontásához és konkretizálásához, vagy fordítva: az egyes kompetenciákból kulcskompetenciák, vagy kompetencia rendszerek megkonstruálásához.

Igen lényeges és bizonyított szempont, hogy egy adott szakma és szakember kompetencia rendszerét csak holisztikus megközelítésekkel lehet meghatározni. E 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 nézőpontból a képzés szempontjából azért is kulcskérdés, mert túllép az igen elterjedt individualista, behaviorista felfogásokon, hiszen *figyelembe veszi az egyén (tanuló) tapasztalati tudását és a képzés során a tanuló-csoportokban kialakult dinamikát, a közösen megalkotott „termékeket”, értékeket, és azokat is a tanulási folyamat szervezésének tekinti*. Ez kardinális kérdés a szociális és közösségi szakemberek felkészítésében is.

A fent említett praktikus szakértelem és annak „mesteremberi”, valamint a racionális szakértelem és annak „szakértői” megtestesítője alapvetően egy behaviorista tanulási modellen alapul, amely során alapvetően a technikai lépések bevétele van a képző folyamat fókuszában, viszont a képzés résztvevőinek személyes tudása, a szervezeti összefüggések háttérben marad(hat)nak. A reflektív szakértelem (és az azt megtestesítő „reflektív szakember”) ezzel szemben alapvetően holisztikus jellegű, amelyben hangsúlyozottabb 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 tanulási folyamatokban, addigi saját tapasztalataik éppúgy a reflexiók alapját képezik, mint a képzés során kitermelődő teljesítmények és értékek*. Ez nyilvánvalóan alapvető kiindulási alap kell, hogy legyen a szociális és a közösségi munkások, valamint a képzésfejlesztők képzésében. Egyebek közt azért is, mert a képzési filozófiákban 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, katedra-típusú, prelegáló, a tanulók agyába minél több ismeret bevitelét jellemző képzésben, vagy csak könyvek és számítógép előtt ülve elsajátítani – személyes jelenlétre, értelmes tevékenységekre és interaktivitásra van szükség.

A kompetencia-alapú képzés kipróbálása

A 2010–2012 között folyó TÁMOP 5.4.4. 'C' „Interprofesszionális szemléletű közösségi (szociális) munkára felkészítés alternatívái – Útitársak” című projekt stábjában a fenti elvek, szempontok és szellemiségek alapján kompetencia-alapú képzések során kívánt felkészíteni, így az alapvetően reflektív és konstruktív módon dolgozó közösségi (szociális) munkásokat/közösségfejlesztőket is (Budai 2009). Az alábbiakban – a teljesség igénye nélkül – az Interprofesszionális közösségi munka szakirányú

továbbképző pilot kurzus megvalósításának csak néhány fontos összefüggését érintjük (Somorjai 2001). Induljunk ki az alapértelmezésekből.

„A közösségi munka (...) a társadalmi integrációt elősegítő tevékenységgé vált, amely hatékonyan képes fokozni a társadalom kezdeményező- és cselekvőképességét (...) összehozni a társadalom különböző szereplőit és partneri kapcsolatokat kiépíteni térségi és társadalmi szinten, s mindezzel képes fokozni a társadalom demokratikus önszerveződését.” (Csongor–Darvas–Vercseg 2003 – idézi Vercseg 2011, 187; lásd még Vercseg 2005; Háló 2010)

„A közösségi munkás (...) helyi (szak)ember, aki együttműködik mind a (...) helyi közösségi szerveződésekkel, mind a külső közösségfejlesztővel, oroszlánrésze van a közösség általi fejlesztés koordinációjában, és szervező munkájával segíti a közös elképzelések megvalósítását (...) a közösségi munka kifejezést egyszerre értjük az érintettek, tehát a nem szakemberek (közösségi aktivisták, önkéntesek) és a szakemberek tevékenységére, elsősorban a szociális területeken.” (Vercseg 2011, 21–22, lásd még: Madden 2010)

Az idézetekből látszik, hogy a közösségi munkás, a közösségi szociális munkás és a közösségfejlesztő értelmezésben különböző felfogások léteznek. A projekt stáb elsősorban arra koncentrált, hogy a szakirányú továbbképzésre adott településről jövő, adott humán (többségében szociális) végzettséggel bíró, a település adott munkakörében dolgozó, a közösségfejlesztés ügye mellett elköteleződött szakembert képezze tovább.

Alapvető kérdés volt, hogy jellemzően egy, a közösséget alulról, belülről, és/vagy középről fejlesztő, vagy inkább egy menedzser-szervező karakterekkel rendelkező, vagy inkább az empowerment-et, azaz az érdekérvényesítő képesség növelését a középpontba állító, vagy inkább egy olyan szakemberről van szó, aki az egyének és a közösségek/szervezetek viszonyrendszerével dolgozik elsősorban. Megítélésünk szerint mindegyikről szó van, de az utóbbi kettőnek van nagyobb prioritása.

A projekt-stáb nem elsősorban ideáltípusban, csak know-how-al bíró mesteremberben, nem elsősorban a távolságtartó, objektív (vö. szigorúan bizonyíték-alapú), vagy menedzseri szakértelemmel bíró szakemberben gondolkodott, továbbá nem elsősorban és kizárólag a szakmai kontrollokból (szakmába, munkakörbe belépés, jogosítványok stb.) indult ki. Hanem a „mit tud/képes megcsinálni” gondolatból kiindulva a miképpen képes a közösségi munkás/közösségfejlesztő 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 és konstruktív szakembert feltételezett és célzott meg. Facilitátort kívánt képezni, akinek tevékenysége során a közösségek tagjai megtalálják az optimális cselekvésmódokat életminőségük javítása céljából, akik bevonódnak a közösségek életébe, a civil társadalomba, és akiknek folyamatosan növekszik az 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 csoportfolyamatokra, a teljesítmények folyamatos értékelésére és elemzésére (Budai–Nárai 2011, 2012; Giczey 2008, Lakatos 2009; Pratchett et al. 2009; O’Hagan 1996).

Ehhez pedig a szakembernek diszkusszív, interaktív, innovatív tudásokra van szüksége, 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. A fenti megközelítésekkel és szempontokkal operálva az alábbi táblázat bemutatja a közösségi munkás-közösségfejlesztő szakember kulcskompetenciáinak azt a rendszerét, amelyet a képzés megalapozása során alakítottak ki.

A közösségi munkás/közösségfejlesztő szakember kulcskompetenciái

Elköteleződés és értékrend	Érdeklődés, motiváltság, felelősségvállalás a közösségek és tagjainak sorsa és fejlődése érdekében, az emberi jogok és etikai normák alapján, saját maga és mások értékrendjének és szakértelmének összehangolásával, mindezzel a társadalmi nyilvánosság és <i>felelősségvállalás</i> elősegítése
Kommunikáció	Kezdeményezés, bizalomépítés, nyílt, hiteles kommunikáció, a helyi nyilvánosság és a közösségek önbemutatásának ösztönzése
Szükséglet-felmérés	A közösség önmaga általi megismerésének, az egyének és a közösség közötti folyamatoknak, a kölcsönhatások holisztikus, kritikus vizsgálatának, a szükségletek és problémák multidimenzionális elemzésének és értékelésének facilitálása
Tervezés	A közösség autonómiáját és a társadalmi összefüggéseket figyelembe véve proaktív szemléletű, a közösség életminőségét szolgáló-javító alternatív programok és módok megkonstruálása, a források, kockázatok és eszközök elemzésével, a költséghatékonyság érvényesítésével
Érdekvényesítési képesség növelése (empowerment)	A közösség és tagjai önbizalmának építése, részvételre, bevonódásra való ösztönzése, önálló cselekvésre, önerejük kifejezésére, érdekképviselőre, a fejlesztési stratégiák megértésére, a demokratikus döntéshozatalra, a hatások felmérésére, az elért eredmények értékelésére, fenntartására ösztönzés és felkészítés
Kapcsolatok szervezése	Szakmai, szakmaközi, szervezetek és intézmények közötti, ill. civilekkel, önkéntesekkel, önkormányzatokkal és az üzleti szektor képviselőivel való <i>együttműködés</i> , team-ben, csoportban végzett munka, források fejlesztése, hálózatépítés
Közösségi munkatudás fejlesztése	Önmaga szakértelmének érvényesítése, a folyamatok moderálásának, a konfliktusok érdekiegyenlítő kezelésének, a rendszeres önreflexiónak, önértékelésnek fejlesztése; a tudományos, metodikai és gyakorlati megalapozottsággal folyó közösségi munka állandó fejlesztése, új és más diszciplínák tudásainak integrálása az életen át tartó tanulás, az információs források és digitális eszközök segítségével

Forrás: A szerzők saját szerkesztése.

A kulcskompetenciák tömör megfogalmazása természetesen csak egyfajta rendszerezés, amely többszöri tesztelésre, tudományos eszközökkel történő elemzésekre és továbbfejlesztésre tart igényt. Mindenesetre ezekből kirajzolható *szakember kompetencia térképe*. Az egyes kulcskom-

SZOCLÁLIS MUNKA

petenciák képzés során történő alakítása szükségessé teszi ezek további konkretizálását, ezek szerint például *ismereteik struktúráját*:

- a társadalmat, közösségeket és a civil szektort jellemző folyamatokat és azok kölcsönhatásait;
- az adott társadalmi helyzetben a különböző társadalmi csoportokat, közösségfejlesztő partnereket, civil, gazdasági és önkormányzati szereplőket;
- a közösségfejlesztési irányok és folyamatok kidolgozásához, tervezéséhez és megszervezéséhez fontos és hatékony elveket, modelleket és módszereket;
- a közösség fejlesztés és tervezés konkrét módszereit stb.

Igen lényeges kiemelni a *személyes kompetenciák* alakítását, úgymint az érzelmi stabilitást, kiegyensúlyozottságot, megbízhatóságot, a fegyelmet, a pontosságot, az empátiát, toleranciát stb. További szempont, hogy mennyire várható el a képzés bemeneténél egy-egy kulcskompetencia minimális megléte (pl. elköteleződés és kommunikáció), hogy hová kell hangsúlyokat tenni egyesek fejlesztésére a képzési folyamatban (pl. szükségletfelmérés, tervezés, együttműködés, érdekérvényesítési képesség növelése), hogy miképpen lehet mérni a képzés kimenetekor a meglévő kompetenciákat (pl. értékrend, együttműködés, közösségi munka tudásának fejlesztése).

A 2011-ben lefolytatott *pilot-képzésben a résztvevőknek saját tanulásuk szakértőivé kellett válniuk, és elsősorban nekik kellett vállalniuk a felelősséget saját kompetenciáik fejlődéséért*. Mert ha ez valósul meg a képző folyamatban, akkor tud a szakember majd nagyobb eséllyel a közösségi ügyek igazi szakértőjévé és segítőjévé is válni (amint a szolgáltatások igénybevevője is a legfőbb szakértője saját életének). Ez igazi kihívásokat jelentett hallgatóknak és a tanároknak egyaránt, az ezt a célt szolgáló együttműködés a képzés igen rövid ideje miatt viszont csak részben tudott megvalósulni.

A leendő *szakember tevékenységének reflektív folyamatát modelláltuk* a képzés/tanulásiirányítás során, így realizálódott a tanulás a megfigyelés-reflexió-konceptualizálás-cselekvés többszörösen ismétlődő ciklusában; a felfedezések, a próbálkozások, a különböző produktumok konstruálása során a saját és mások tapasztalataiból építkezettek a képzésben résztvevők (Kolb 1981; 1984). A kurzus során a kialakuló *hallgatói team-ek közösségi szükségletfelmérésen alapuló közösségfejlesztési tervet készítettek, amelyet saját közösségükben teszteltek, fejlesztettek tovább és valósítottak meg*. A hallgatók szerepe a kíváncsiságukból és érdeklődésükből következően elsősorban a lelkesen, aktívan cselekvő, közreműködő, felfedező lett. Alapvetővé vált a cselekvést kísérő (élmény, részvétel, kooperáció) tanulás, ahogy ez a szociális beavatkozás során és a közösségfejlesztési folyamatban is így van. A képző folyamat – mint modell – során egyre inkább a *reflexiókkal* (a közösségfejlesztési tervek prezentációja, a megvalósítás monitoringja, értékelése, a team és egyéni tevékenység több szintű elemzése, kiértékelése stb.) *lehetett értelmet adni a tanulás közbeni cselekedeteknek* és a különböző *konstrukcióknak*, így a résztvevők többsége idővel képessé vált a reflexiók leírására és bemutatására is. A reprezentáció és jelentésadás került a reflexiós folyamat középpontjába. Sikerült megközelíteni azt a szintet, amelyen „...a tudás magában a cselekvésben van. A teljesítmény spontán,

gyakorlott végrehajtásával teszünk róla tanúbizonyságot, és sokszor képtelenek vagyunk ezt verbálisan egyértelműen kifejezni” (Schön 1987).

A képzésben dolgozó tanárok és a stáb fő felelőssége és tevékenysége pedig a tanuló/gyakornoki (egyéni) szükségletek felmérése, a tanulási környezet alakítása, a feltételek biztosítása és a tanulási ajánlatok kidolgozása, elérhetővé tétele, a tanulási folyamat irányítása, annak megtervezése, folyamatos elemzése és értékelése volt. A tanárok lehetőségeket kínáltak fel, beavattak, segítettek, tanácsot adtak, tutoráltak és facilitáltak. Az egész koncepció a tanári kar stabszerű együttműködését igényelte, amely viszont az alapvetően akadémiai környezet miatt nem valósult meg teljes mértékben.

A kompetencia-alapú képzés összességében új paradigma, szellemiség, szemlélet, megközelítés, alternatíva, azaz ebben az esetben olyan képzések kimunkálásáról, kipróbálásáról és terjesztéséről van szó, amelyeknek következtében a végzett szakemberek a közösség tagjainak önrendelkezését, a közösségi folyamatokban való részvételét segítik elő, az érdekképviselőik növelését, az együttes tevékenységek eredményességét katalizálja, és a közösségi munka kielégítő gyakorlatának indikátorokkal mérhető teljesülését szolgálja. A pilot-kurzus megvalósítása szakmai és képzésmódszertani szempontból ugyanakkor jelentős mértékben hozzájárult a tervezés és szervezés alatt álló Közösségi és civil tanulmányok MA szak tantervének és programjának kifejlesztéséhez a Széchenyi István Egyetemen.

Irodalom

- Adams, K. B. – Matto, H. C. – Winston, L. C. (2009) Limitation of evidence-based practice for social work education: unpacking the complexity (report). – *Journal of Social Work Education*. 45(2)
- Agten, J. (2007) *Competencies for the Community Worker*. LdV Community Care. Kézirat.
- Bányai E. (2008) A sztenderdizáció árnyoldalai. – *Kapocs*. 2. http://www.ncsszi.hu/kapocs-folyoirat-1_12/kapocs-2008-2_23/kapocs-35-4_105
- Barell, J. (2007) *Problem-based Learning: An Inquiry Approach*. Corvin Press, Sage, Thousand Oaks, Calif., London.
- Beck, U. (2003) *A kockázat-társadalom*. Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság–Századvég, Budapest.
- Beresford, P. (2001) Service users, social policy and the future of welfare. – *Critical Social Policy*. 21 (4) pp. 494–512.
- Budai I. (2006) Megközelítések a szociálismunkás-képzés fejlesztéséhez I. Szakmai tudás közvetítése – kompetencia-alapú képzés. – *Esély*. 6. 94–114. o.
- Budai I. (2007) Megközelítések a szociálismunkás-képzés fejlesztéséhez II. Tanulásiirányítási – módszertani kérdések. – *Esély*. 1. 84–109. o.
- Budai I. (2008) Szociális szaktudás – kompetenciák – képzés és a sztenderdek kidolgozása. – *Kapocs*. 37. 38–47. o. http://www.ncsszi.hu/kapocs-folyoirat-1_12/kapocs-2008-2_23/kapocs-37-4_106
- Budai I. (2009) Az interprofesszionális együttműködés és a szociális munka. – *Esély*. 5. 83–114. o.
- Budai I. (2010) Húsz év után – önkritikusan...avagy mit tesz a szociálismunkás-képzés a szakmai identitás alakításában. – *Esély*, 4. 51–82. o.
- Budai I. – Nárai M. (szerk.) (2011) *Közösségi munka – társadalmi bevonás – integráció*. Széchenyi István Egyetem, Győr.

SZOCIÁLIS MUNKA

- Budai I. – Nárai M. (szerk.) (2012) *Együttműködés és felelősségvállalás tanulása a közösségi és szociális munkában*. Széchenyi István Egyetem, Győr.
- CCETSW (1996) *Rules and Requirements for the Diploma in Social Work Education*. Central Council Education and Training of Social Work, London.
- Clark, C. (1996) Knowledge and Professional Discipline. – *Issues in Social Work Education*. 16 (2) pp. 45–56.
- Craig, G. (2007) Community capacity-building: Something old, something new...? – *Critical Social Policy*. 27. pp. 335–359.
- Csongor A.–Darvas Á.–Vercseg I. (2003) *Közösségi és civil tanulmányok*. Szakirányú továbbképzési szaklétesítési és indítási kérelem. ELTE TáTK, Szociális Munka és Szociálpolitika Szak. Budapest.
- Denwal, V. (2006) *Evidence in Action: A Thompsonian Perspective on Evidence-based Decision-making in Social Work*. Paper presented at the FORSA symposium, Helsinki 2006.
- Dominelli, L. (1997) *Sociology for Social Work*. Macmillan Press Ltd.
- Dominelli, L. (2002) *Feminist Social Work Theory and Practice*. Palgrave Macmillan, Hampshire, UK.
- Dominelli, L. (2010) „Szociálismunka-oktatás és gyakorlat a XXI. században: Kihívások és lehetőségek”; „Elnyomás elleni gyakorlat a globalizálódó világban” című előadások. „Szociális munka és társadalmi környezet” konferencia, 2010. május 21. Szegedi Tudományegyetem, Egészségtudományi és Szociális Képzési Kar, Szeged.
- Dore, I. J. (2006) Evidence Focused Social Care: On Target or Off-Side? – *Social Work and Society*. 4(2) pp. 232–254.
- European Commission (2010) Second Biennial Report on social services of general interest. Commission staff working document. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=794&langId=en>
- Giczey P. (szerk.) (2008) *Közösségi munkás és önkéntes koordinátor képzés*. Módszertani kézikönyv. ÉLETFÁ Segítő Szolgálat Egyesület, Debrecen.
- Háló (2010) *Közösségi-HÁLÓ*. XV. (8). (tematikus szám). Szociális Szakmai Szövetség.
- Hegyesi G. – Kozma J. (2002): Az általános szociális munka – áttekintés. In: Kozma J. (szerk.): *Kézikönyv a szociális munkásoknak*. Szociális Szakmai Szövetség, Budapest, 3–26. o.
- Henkel, M. (1995) Conceptions of Knowledge and Social Work Education. – Yelloly, M.–Henkel, M. (eds.) *Learning and Teaching in Social Work. Towards Reflective Practice*. Bristol, London – Jessica Kingsley, Pennsylvania. pp. 67–84.
- Howard, M. O. – McMillan, C. J. – Pollio, D. E. (2003) Teaching Evidence-Based Practice: Toward a New Paradigm for social Work Education. – *Research on Social Work Practice*. 13(2) pp. 234–259.
- Humphrey, J. C. (2008) Az Új Baloldal és a szociális szolgáltatások szabályozási reformja. – *Esély*. 6. 33–50. o.
- Ife, J. – Fiske, L. (2006) Human rights and community work. Complementary theories and practices. – *International Social Work*. 49(3) pp. 297–308.
- International Federation of Social Workers – IFSW (2000) A szociális munka új definíciója. – *Háló*. November. 4–5.
- Irving, A. – Young, T. (2002) Paradigm for Pluralism: Mikhail Bakhtin and Social Work Practice. – *Social Work*. 47(1)
- Jessup, G. (1991) *Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training*. The Falmer Press, London.
- Johnsson, E. – Svensson, K. (2005) Theory in social work – some reflections on understanding and explaining interventions. – *European Journal of Social Work*. 8(4) pp. 419–434.
- Jones, S. – Joss, R. (1995) Models of Professionalism. – Yelloly, M.–Henkel, M. (eds.) *Learning and Teaching in Social Work. Towards Reflective Practice*. Jessica Kingsley, Pennsylvania. pp. 15–33.

- Kolb, D. A. (1981) Learning Style and Disciplinary Differences. – Chickring, A. (ed.) *The Modern American College*. San Francisco:
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kozma J. (2003) A szociális munka profesionalizációja a jóléti államokban (részlet). – *Kötőjelek*. 27–53. <http://www.tarsadalomkutatas.hu/kkk.php?TPUBL-A-783/kotojelek2003/TPUBL-A-783.pdf>
- Kozma J. (2008) A szociális szolgáltatások modernizációjának kérdései a szociális munka nézőpontjából. – *Kapocs*. 2007. különszám <http://www.544c.pli.sze.hu>
- Krémer B. (2008) A szociális szolgáltatások modernizációja – közpolitikai trendek, elvek, irányok. – *Kapocs*. 39. http://www.ncsszi.hu/kapocs-folyoirat-1_12/kapocs-2008-2_23/kapocs-39-4_107
- Lakatos K. (2009) *A képessé tétel folyamata. Az érdekérvényesítés esélyeinek növelése a szociális és a közösségi munkában*. Parola füzetek. Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest.
- Lorenz, W. (2001) Social work in Europe-portrait of a diverse professional group. – Hesse, S. (ed.) *International Standards Setting og Higher Social Work Education*. Stockholm University, Stockholm Studies of Social Work, Stockholm.
- Lorenz, W. (2006) Az IFSW 50 éves világkonferenciáján elmondott beszéde. – *Háló*. December.
- Lüssi, P. (2004) *A rendszerszemléletű szociális munka gyakorlati tankönyve*. Párbeszéd Alapítvány – Semmelweis Egyetem – HÍD Alapítvány, Budapest.
- Lymbery, M. (2003) Negotiating contradictions between competence and creativity in social work education. – *Journal of Social Work*. 3(1) pp. 99–117.
- Madden, A. (2010) The Community Leadership and Place-shaping Roles of English Local Government: Synergy or Tension? – *Public Policy and Administration*. 25. pp. 175–193. <http://ppa.sagepub.com/content/25/2/175>.
- Meagher, G. – Parton, N. (2004) Modernising Social Work and the Ethics of Care. – *Social Work and Society*. 2(1)
- O'Hagan, K. (1996) Social Work Competence. A Historical Perspective. – *Social Work Competence. A Practical Guide for Professionals*. Jessica Kingsley Publ., London – Bristol, Pennsylvania. pp. 10–11.
- Parton, N. – O'Byrne, P. (2006) Mi a konstruktív szociális munka? – *Esély*. 1. 47–66. o.
- Pataki É. (2008) A szociális szolgáltatások szakmai szabályozásának fejlesztése – szakmapolitikai vonatkozások. – *Kapocs*. 1. http://www.ncsszi.hu/kapocs-folyoirat-1_12/kapocs-2008-2_23/kapocs-34-4_104.
- Pataki É. (2009) Az aktivizáló, esélyteremtő állam szociális munkára vonatkozó következményei. – *Kapocs*. Évzáró szám. 11–17. o.
- Payne, M. (1997) *Modern Social Work Theory. Critical Introduction*. Macmillan Press Ltd., London.
- Pratchett, L. – Durose, C. – Lowndes, V. – Smith, G. – Stoker, G. – Wales, C. (2009) *Empowering communities to influence local decision making. Evidence-based lessons for policy makers and practitioners*. Department for Communities and Local Government.
- Proctor, E. K. (2007) Implementing Evidence-Based Practice in Social Work Education: Principles, Strategies, and Partnerships. – *Research on Social Work Practice*. 17. pp. 583–591.
- Rolfe, G. (1998) Advanced practice and the reflective nurse: developing knowledge out of practice. – Rolfe, G.–Fulbrook, P. (eds). *Advanced nursing practice*. Butterworth: Heinemann. pp. 219–258.
- 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*. Jossey-Bass Publisher, San Francisco.

SZOCLÁLIS MUNKA

- Schön, D. (1990) *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco – Oxford.
- Schön, D. A. (1992) The Crisis of Professional Knowledge and the Pursuit of an Epistemology of Practice. – *Journal of Interprofessional Care*. 6(1) pp. 49–63.
- SCIE (2007) *Practice guide: the participation of adult service users, including older people, in developing social care*. Stakeholder Participation, SCIE Guide 17. Social Care Institute for Excellence, London.
- Simonyi Á. (2009) Úton a társadalompolitika. – *Kapocs*. 2008. Évzáró szám. http://www.ncsszi.hu/kapocs-folyoirat-1_12/kapocs-2008-2_23/kapocs-39-4_107
- Somorjai I. (szerk.) (2001) *Amivel még nem számolunk... Interprofesszionális együttműködés és szociális munka*. Széchenyi István Főiskola – Kávé Kiadó, Győr–Budapest.
- Soydan, H. (2007) Improving the Teaching of Evidence-Based Practice: Challenges and Priorities. – *Research on Social Work Practice*. 17. pp. 612–618.
- Szabó J. Á. (2004) *A dialógus alapú minőségfejlesztés*. SZOLID projekt. http://www.allamreform.hu/letoltheto/szocialis_ugyek/hazai/Szabo_Judit_Agnes_A_dialogusalapu_minosegfejlesztes.pdf.
- Szabó J. A.– Olesen, L. A.– Huber B. (2002) „Harc a minőségért” a szociális szektorban. – Kozma J. (szerk.) *Kézikönyv szociális munkásoknak*. Szociális Szakmai Szövetség, Budapest. 294–299. o.
- 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.
- Tolson, E. R. – Reid, W. J. –Garvin, C. D. (2003) *Generalist Practice: A Task-Centered Approach*. Columbia University Press. https://is.muni.cz/el/1423/jaro2011/SPP819/um/Tolson_Generalist_Practice.pdf
- Vercseg I. (szerk.) (2005) *Gyakorlati útmutató közösségi munkásoknak*. Parola füzetek. Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest.
- Vercseg I. (2011) *Közösség és részvétel. A közösségfejlesztés és a közösségi munka gyakorlatának elmélete*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest.
- Walker, J. C. (1992) *Standards and Partnerships in Teaching and Teacher Education: USA and UK Experience*. University of Canberra, Centre for Research in Professional Education.
- Yelloly, M. – Henkel, M. (ed.) (1995) *Learning and Teaching in Social Work: Towards reflective Practice*. Jessica Kingsley Publ., London.