

# Competenze chiave dell'educazio ne inclusiva

**Uno studio basato sulla  
ricerca internazionale  
sviluppata con il sostegno  
del Programma Leonardo  
da Vinci**



Education and Culture DG

# Bevezető

*A Leonardo da Vinci Program (LdV), több mint 18 éves múltja tekint vissza, az Európai Unió 1994-es tanácsi döntésével hozta létre az 1995-ben elinduló, a szakképzés területét célzó együttműködési programot.*

*A program célja a szakképzés fejlesztése, a jó gyakorlatok cseréje, a szakképzési rendszerek harmonizálása, az európai uniós szakképzési politika minél szélesebb körben történő elterjesztése volt.*

*A projektek távlati célja természetesen az, hogy a mobilitások, a szakmai együttműködés tapasztalatai, konkrét módszertani innovációkként jelenjenek meg az egyes tagországok szakképzési rendszereiben. Magyarország 1997 szeptemberében kapcsolódott be a LdV programba.*

*Partnerségi programunk az, „All Inclusive” – partnership for strengthening the social inclusion az LdV program támogatásával valósította meg azt a projektet, amelyről az alábbiakban beszámolunk.*

# Partnerségi programunk

Partnerségünk az „*All Inclusive*” – *partnership for strengthening the social inclusion* nevet kapta. Az „all inclusive” kifejezéssel gyakran találkozhatunk Magyarországon is, főként a vendéglátóiparban. Esetünkben az inkluzív nevelésre utal a kifejezés. A program 2011 szeptemberében kezdődött és 2013 júliusában fejeződött be.

Partnerségünk érdeklődése két alapvető célcsoportra, illetve a velük folyó munkára fókuszált. Az egyik a hamarosan formális nevelésbe (óvodába) bekerülő sérüléssel élő csecsemők, kisgyermek, illetve a velük foglalkozó szakemberek. Ennél a célcsoportnál a partnerlátogatások folyamán azt figyeltük meg, hogy milyen módszereket alkalmaznak a korai fejlesztés, illetve a „kezdetektől történő” inklúziós szemléletben való nevelés érdekében. Példákat kerestünk arra vonatkozóan, hogy miként valósul meg e célcsoport korai integrációja, milyen inklúziós stratégiákat, fejlesztési módszereket alkalmaznak az egyes partnerországok.

A másik célcsoport, a formális (pl. iskolai) keretből kikerülő és/vagy megváltozott munkaképességű felnőttek. A partnerországi vizitek (mobilitások) alkalmával nagyon változatos és kreatív – elsősorban foglalkoztatási – projektekbe nyertünk betekintést. Ezek a projektek szinte minden esetben az integrált munkahelyeken történő elhelyezést célozták. Voltak projektek, ahol a munkafolyamat több fázisába is betekintheztünk (a kiválasztástól az elhelyezésig).

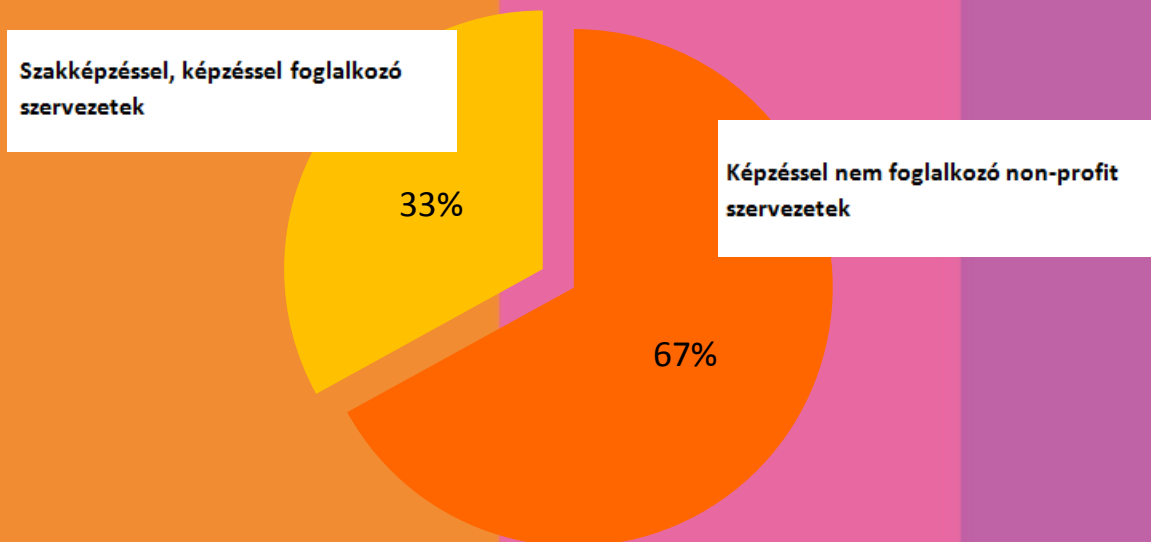
A partnerség összesen öt országból hét partnert ölel fel. A partnerség ideje alatt mindegyik érintett országba elutaztunk. A hét résztvevő szervezetről röviden:

1. **Cooperativa Sociale ARCA**, Olaszország: Toscana második legnagyobb szociális „szövetkezete”, több mint száz dolgozója van. A sérüléssel élő embereknek nyújt különböző szolgáltatásokat, az otthoni ellátástól, a képzéseken keresztül a szabadidős tevékenységek szervezéséig. A szervezetnek van belső képzési rendszere, illetve szervez továbbképzéseket a szociális szférában dolgozó szakembereknek.
2. **Pegaso Network della Cooperazione Sociale**, Olaszország: a hálózat szintén Toscanában tevékenykedik, mint szakképző szervezet. Szakképzéseket és továbbképzéseket biztosítanak a szociális szférában dolgozó szakembereknek, valamint megváltozott munkaképességű embereknek, a többségi munkahelyeken történő foglalkoztatásuk elérése érdekében.

3. **FORTSCHRITT Konduktives Förderzentrum gemeinnützige GmbH**, Németország: a szervezet Németország legnagyobb konduktív-neveléssel foglalkozó szervezete, ország szerte több mint 40 intézménye van. A szervezet célcsoportja a központi idegrendszer sérüléséből eredő mozgássérült emberek (a célcsoportjuk egészen a korai fejlesztéstől az időskorig terjed). Több integrált bölcsődét-óvodát üzemeltet a szervezet, van utazó-konduktori hálózatuk és foglalkoznak a sérüléssel élő fiatalok szabadidős tevékenységeinek szervezésével is.
4. **Laura Ház, Erdély**, Románia: a szervezet egy kovászna megyei kisvárosban Baróton tevékenykedik. Sérüléssel élő fiatal felnőttek foglalkoztatásával, munkahelyeken történő elhelyezésével, szabadidős programok szervezésével foglalkozik.
5. **NBDN-VTC (National Business Development Network Vocational Training Centre)**, Bulgária: a szervezet az egyik legnagyobb szakképző intézet Bulgáriában több mint 90 szakképzést nyújtanak országszerte. Ők az egyetlen csak szakképzéssel foglalkozó szervezet. Ők kifejezetten azzal a szándékkal lépett be a partnerségbe, hogy új elemeket, tartalmakat tudjon beemelni szakképzési rendszerébe.
6. **Progetti Olasz-Magyar Nonprofit Kft**, Magyarország: a partnerség egyetlen nonprofit Kft-je. A Kft. nagy tapasztalattal rendelkezik a megváltozott munkaképességű emberek többségi munkahelyeken történő elhelyezésében. A szervezet már sikeresen lebonyolított egy LdV TOI (Transfer of Innovation) partnerségi programot.
7. **Örökmozgó Közhasznú Egyesület**, Magyarország: az egyesület főként a központi idegrendszer sérüléséből eredő fogyatékkal élő fiatalok rehabilitációjával és társadalmi integrációjával foglalkozik, nem formális tanulási helyzetek szervezésén keresztül, illetve segítséget nyújtva számukra a munkaerőpiacon történő elhelyezkedésben. Az egyesület számos nemzeti és nemzetközi ifjúsági csereprogramot, találkozót és tábort szervezett, sérült és „egészséges” fiatalokból álló csoportok számára. Az Örökmozgó Egyesület három tagja alkotta a jelen kutatás Koordinációs Csoportját.

A résztvevő szervezeteket alapvetően két nagy csoportba sorolhatjuk. Vannak szakképzéssel foglalkozó szervezetek és NGO-k (civil szervezetek, non-profit kft-k). Az 1. számú ábrán láthatjuk a szervezetek százalékos megoszlását.

**1. számú ábra: A partnerségben résztvevő szervezetek százalékos eloszlása.**



## Kutatásunk fő irányvonala

Azt tapasztaltuk, hogy az inklúziós-nevelés, a szociális-inklúzió erősödése hatására új jelenségek jöttek létre Európában. Például, bizonyos országokban teljesen felszámolták a szegregált – csak sérüléssel élő embereket nevelő-oktató- foglalkoztató szervezeteket.

A legtöbb európai országban az állam kötelezően előírja, hogy a közép- és nagyvállalatoknak hány százalékban kell megváltozott munkaképességű embereket foglalkoztatniuk.

A társadalom egészének tudatában megjelent, vagy egyre inkább megjelenni látszik az igény az esélyegyenlőségre, a másság elfogadására, az egyéni bánásmódra. Ezen folyamatok mentén új elvárások keletkeztek a sérüléssel élő embereket „ellátó” szakmák vonatkozásában is.

Kutatásunkat éppen ez az igény generálta, szerettük volna feltérképezni azokat a tényezőket, melyek a partnerségünk keretében „meglátogatott” szervezeteket és projekteket sikeressé tették.

A siker kulcsát elsősorban a szakemberek adottságaiban, képességeiben látjuk, így az ő „vizsgálatukon” keresztül szerettük volna jobban meghatározni a kiemelkedő szakmai eredmények főbb feltételeit. Kutatásunk érvényességét voltaképpen az adja, hogy olyan szakemberek vettek részt benne, akik saját szervezetükön belül sikeresen foglalkoznak sérüléssel élő emberek inkluzív nevelésével.

A kérdést először a kvalifikációk irányából szeretnénk volna közelíteni. Azaz alaposan megvizsgálni, hogy – a kutatásban résztvevő szervezeteknél – a sérüléssel élő felnőttek inkluzív nevelését végző szakemberek milyen szakmákból érkeztek.

Azt gondoltuk, hogy ezeknek a szakmáknak a képzési struktúráit, tartalmait összevetve találhatunk közös pontokat, vagy olyan elemeket, melyek kiemelhetők, majd áthelyezhetőek egy másik, vagy egy új szakképzési struktúrába. Ez a próbálkozásunk kudarcot vallott. Nem találtunk logikus, egymással jól összehozható képzési leírásokat, több okból kifolyólag sem:

- A célcsoporttal foglalkozó szakemberek nagyon eltérő és egyben más kvalifikációs szintekkel rendelkeznek, pl. pszichológus, konduktor, szociális munkás, pedagógus, gyógypedagógiai asszisztens.
- Csak a fiatalabb szakemberek tudtak konkrét és részletes képzési leírásokkal szolgálni kvalifikációikkal kapcsolatban, az idősebb és tapasztaltabb kollégák nem, mivel korábban ez nem volt szokásos.
- Több olyan szakember vett részt a kutatásban, aki több diplomával, szakvizsgával, szakmával is rendelkezik.
- Az egyes oktatási/képzési rendszerek struktúrája egymástól jelentősen eltérő.

Meghatározó volt továbbá az a felismerésünk is, hogy az általunk a tematikákban keresett, a szakképzés kiegészítését, fejlesztését szolgáló tudásra elsősorban nem-formális keretek között tettünk szert.

A felsorolt tényezők vezettek el minket oda, hogy gyűjtsük össze azokat a kompetenciákat, melyeket a sérüléssel élő emberekkel foglalkozó szakemberek a siker érdekében fontosnak tartanak.

A kompetenciák összegyűjtéséhez, a kompetenciaprofil felállításához szükségünk volt egy kompetenciaprofil-modellre.

Az ilyen modell kialakításának nincsenek és nem is lehetnek szigorú szabályai, éppen azért, hogy több ország szakterületi és szervezeti sajátosságokhoz igazodni tudjon.



# Kutatásunk rövid elméleti háttere

Manapság általánossá vált az elvárás, hogy a felnőttképzés (szakképzés, felsőoktatás), a munka világára készítse fel, legyen szorosabb a szakképzés a felsőoktatás és a munka világa közötti kapcsolat.

Az oktatás világában jelenjenek meg a gazdaság és a munka világának igényei (ez a törekvés ugyan a szakképzés rendszeréből indult, de mára a felsőoktatás világában is jelen van).

E jelenség hatására átértelmeződött az oktatásról alkotott felfogás: eszerint a szakképzésnek és a felsőoktatásnak korszerű oktatási szolgáltatásként kell funkcionálnia. Ez csak úgy érhető el, hogy a képző intézetek a gazdaság és a munka világa által támasztott szakemberigényt figyelembe veszik.

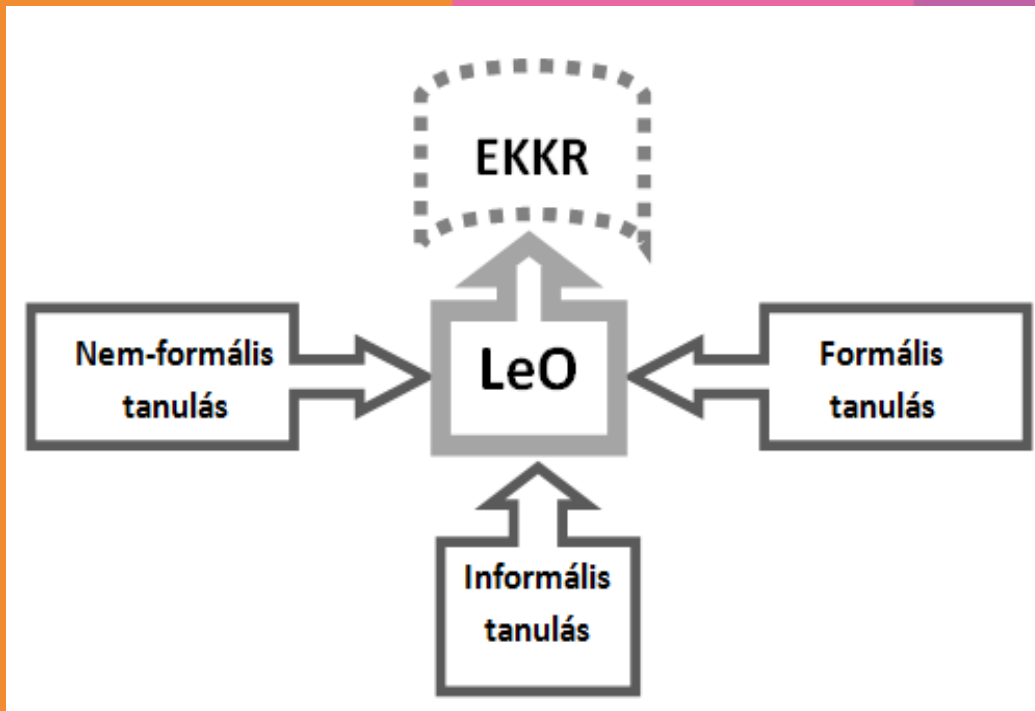
A munkaerőpiac az elvárásait kompetenciákban fogalmazza meg. A kompetencia az, ami hidat képez az oktatás és a munka világa között.

E téma tárgyalásakor megkerülhetetlen fogalom a tanulási eredményekre (Learning Outcomes=LeO) épülő tanulásszervezés. Ez a gondolkodás meghatározó eleme a kutatásunknak. Az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR), (European Qualification Framework – EQF) a következőképpen határozta meg a LeO fogalmát: „Arra vonatkozó állítások, hogy a tanuló személy mit tud, mit ért meg, és minek az elvégzésére képes a tanulási folyamat befejeztével” (Tót, 2009. 19. o.).

A LeO alapú gondolkodás, nem csak a felsőoktatás és a szakképzés világában jelenik meg, hanem az oktatás minden szintjén. Jelen esetben a szakképzés vonatkozásában tárgyaljuk a jelenséget. Annál is inkább, mert a tanulási eredmények fogalma először a szakképzés területén jelent meg a 80-as évek közepétől, pont azoknak a reformoknak a mentén, amelyek a képzettségek munkapiaci „relevanciájának” növelésére irányultak, a fiatalok munkanélküliségének csökkentése érdekében.

A LeO alapú gondolkodás túlmutat pusztán azon, hogy a munka világának igényei megjelennek a szakképzésben és az egyes modulokban. Sokan ebben látják azt az erőt, amely segít abban, hogy az egyes uniós tagállamok nemzeti képesítési keretrendszerei (NKKR-k) az oktatás minden szintjén közeledjenek egymáshoz elérve ezzel az EKKR-hez való illeszkedést. A LeO alapú gondolkodás segít a nem-formális és informális tanulás elismerésében is, azáltal, hogy a kompetenciák el- és felismerhetővé válnak. Ezt a jelenséget illusztrálja a 2. számú ábra.

**2. ábra: A LeO gondolkodás és az EKKR**



Kompetencia-kutatásunkhoz egy fogalmi keretet kellett választani, azaz a kutatás elején meg kellett állapodnunk abban, hogy milyen kompetencia definíciókkal fogunk dolgozni. Az alábbiakban bemutatjuk, hogy milyen szempontok mentén alakítottuk ki a kompetenciamodellünket. Egy ilyen modell felállításának nincsenek szigorú szabályai, de abban általános a megegyezés, hogy a kompetenciaprofil felállításának első lépése a közös kompetenciafogalmak meghatározása kell, hogy legyen.

A kompetenciafogalmak tisztázása ugyanakkor rendkívül nehéz feladat, mert számos olyan fogalommal találkozhatunk, amelyek esetenként tökéletesen fedik egymást, míg máskor egész más jelentéssel bírnak, értelmezésük tehát meglehetősen kontextusfüggő.

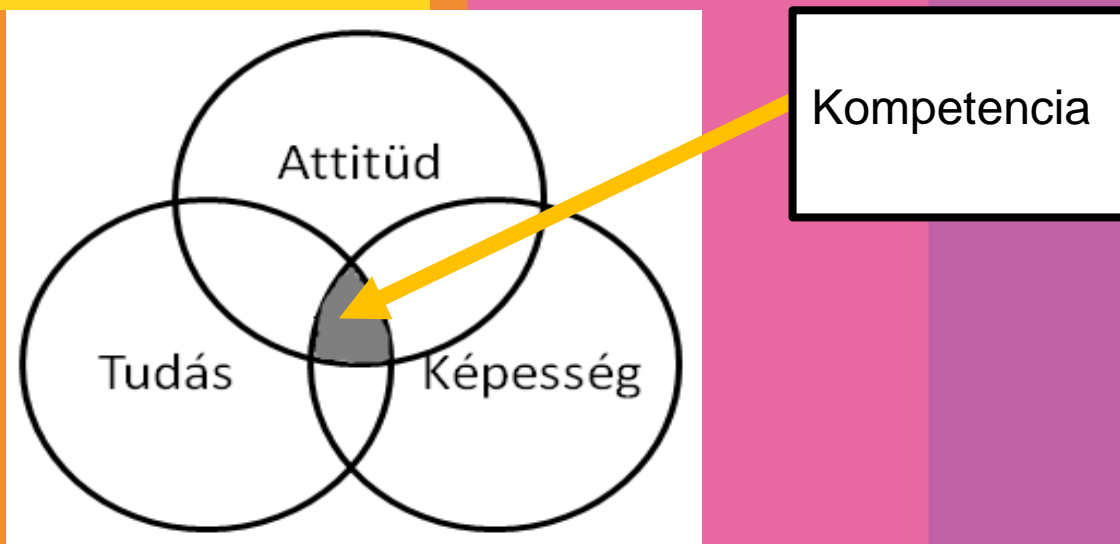
A partnerségünkben résztvevő szakemberekkel abban állapodtunk meg, hogy az Európai Unió Bizottságának kompetencia-felfogásaira fogunk támaszkodni, amelyeket az Európai Parlament és a Tanács 2006/962/EK számú ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról is tartalmaz.



Ez az európai gyakorlat a kompetenciákat meglehetősen tágan értelmezi, nem elégszik meg pusztán azzal, hogy a kompetenciák csak a munka világa által igényelt elvárásokra „reagáljanak”. A kompetencia-megközelítést tehát úgy mond kiemeli a verseny, a piaci tényezők, a munka világának szorításából, és szélesebb értelemben használja. Eszerint **a kompetencia képesség, amely birtokában az egyén képessé válik a saját, a szervezeti és a közösségi elvárások kielégítésére, bizonyos tevékenységek ellátására.** Az igényorientált európai kompetenciaelméletek személyiségbeli, egyénre jellemző **képességnek, adottságnak, beállítottságnak** tekintik a kompetenciákat Ez az úgynevezett Tudás-Képesség-Attitűd (TKA) tipológia.

Az OECD által 1997 végén elindított, DeSeCo (Definition and Selection of Competencies -- Kompetenciák Meghatározása és Kiválasztása) nevű projekt célja is az volt, hogy a kompetenciák meghatározásához és kiválasztásához átfogó alapokon nyugvó kereteket adjon, melyek aztán a kutatás-fejlesztés, a nemzetközi kompetenciakutatások alapjául is szolgálhatnak. A kompetenciát a DeSeCo- program így értelmezi: „a kompetencia képesség a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására”. Ez a fogalom is magában foglalja a tudás, képesség, attitűd hármását, vagyis „az ismeretek mobilizálását, a kognitív és gyakorlati képességeket, a szociális és gyakorlati komponenseket és attitűdöket, az érzelmeket és az értékeket egyaránt” .

**3. ábra: A tudás, képesség, attitűd – TKA – hármás tipológiája.**



Úgy gondoltuk, hogy a kompetencia e hármás felosztása már többször és jól bevált, ezért munkánk során erre kívántunk támaszkodni.

# A kompetenciamodell kidolgozásának menete

A kompetencia-modellezésnek alapvetően két iránya lehet. Van az úgynevezett alulról felfelé építkező (bottom-up) és az ellenkezője a felülről lefelé haladó (top-down). Az általunk felállított modell az előbbi kategóriába tartozik: a szakemberek határozzák meg az adott munkakör betöltéséhez szükséges kompetenciákat.

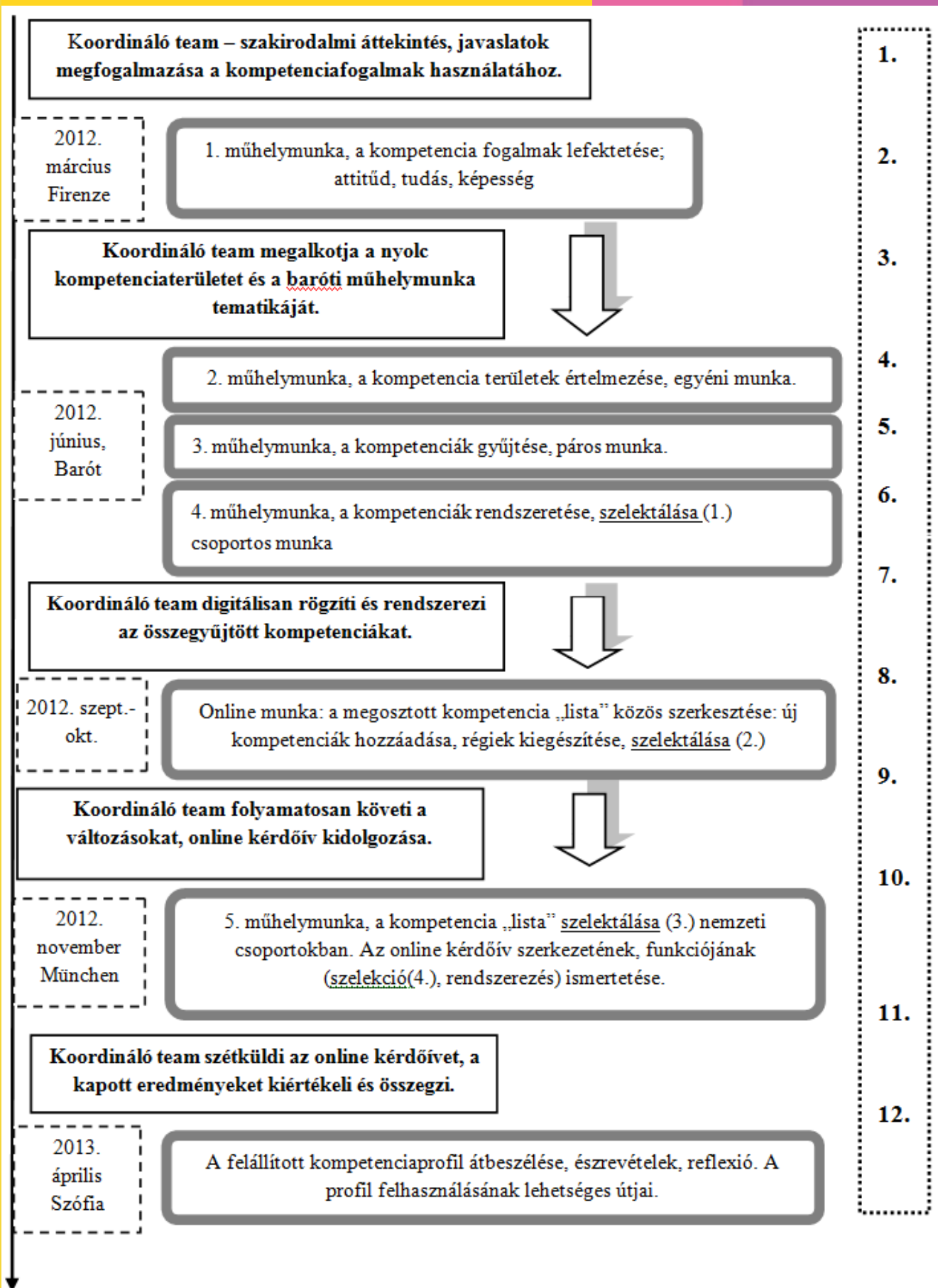
Esetünkben a kompetenciaprofil nem tartalmaz konkrét feladatok elvégzéséhez szükséges kompetenciákat, a programban résztvevő szakemberek olyan kompetenciákat igyekeztek meghatározni, melyre az „inklúziós neveléssel foglalkozó szakmák” mindegyikében szükség lehet, éppen azért, hogy a kapott kompetenciaprofil később több képzésébe is beilleszthetővé váljon.

Tehát ezeket az általános („generikus”) kompetenciákat lehet megfeleltetni az egyes szakképzésekkel és kiegészíteni a képzés további, specifikusabb elemeivel. A vizsgálódás folyamán törekedtünk arra, hogy előkerüljön a szakemberek úgynevezett rejtett tudása (tacit knowledge) is.

A kutatás résztvevői alapvetően két szakértői team-et alkottak, volt egy háromfős koordináló, bázis-team, illetve a nagyobb körülbelül 25-30 fős, a mobilitásokon résztvevő szakemberek csoportja.

A koordináló team feladata volt a kompetenciamodell módszertanának kidolgozása, annak folyamatos kommunikálása, egyeztetése, dokumentálása, valamint a workshopok megszervezése, lebonyolítása és az eredmények feldolgozása. A műhelymunkákon a partnerországokból érkező szakemberek csoportja és a koordináló team egyaránt részt vett. A kutatásba összesen több mint 60 szakembert vontunk be.

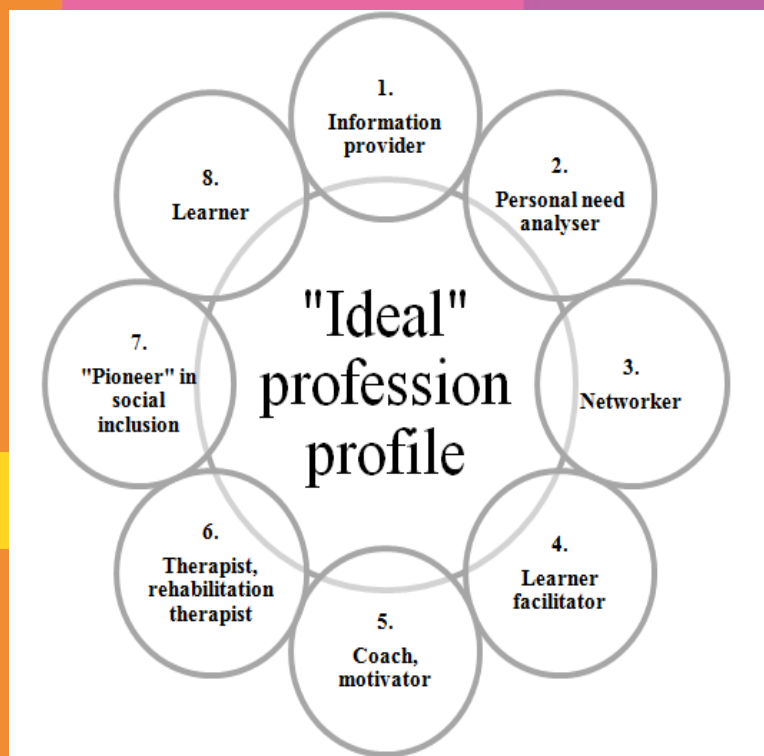
A 4. számú ábra szemlélteti azt a 12 fázisból álló folyamatot, ahogyan kompetenciamodellünk felépült.



A koordináló team végezte el az alapos szakirodalmi áttekintést, és tett javaslatokat arra, hogy milyen kompetenciafogalmakat használjunk kutatásunk során (ezt mutattuk be az elméleti áttekintő részben)

Az első műhelymunka alkalmából (Firenze 2012. március) mutattuk be ajánlásunkat a lehetséges fogalmi keretéről. Majd három kisebb, vegyes nemzetiségű csoportra osztottuk a résztvevő szakembereket. Minden csoportban volt egy koordináló team tag, így lehetett kérdezni a fogalmakkal kapcsolatban. A nagyjából 30 fős szakértői csoport elfogadta ezzel kapcsolatos ajánlásainkat. A találkozót követően minden résztvevőnek elküldtük az egyezményes fogalmi keretet.

A firenzei találkozó után a koordináló teamnek az volt a feladata, hogy megtervezze a kompetenciamodellt, azaz azt a folyamatot, ami segítségével ki tudjuk választani a szakmai profilhoz szükséges kompetenciákat. Ehhez szükség volt egy olyan technikára, mely segít abban, hogy a kompetenciákat specifikusabban meg tudjuk határozni. Nagy kihívás volt, hogy olyan kompetenciák szülessenek, amelyek a kívánt szakma egészére érvényesek (generikus kompetenciák). Azaz, se nem túl szűkek (specifikus-funkcionális kompetenciák), sem nem túlságosan általánosak. Erre megoldásként egy korábbi modellezésből vett tapasztalatunkat használtuk fel. Kompetencia-területeket határoztunk meg, amelyek segítettek abban, hogy majd a közös műhelymunka keretén belül – konkrétan, de mégsem nagyon specifikusan – meg tudjunk határozni kompetenciákat. A kompetencia-területek voltaképpen az adott szakma felosztása „szerepekre”. Az 5. számú ábra foglalja össze a kompetencia-területeket, amelyeket a 2. sz. táblázat részletesebben is értelmez.



**5. ábra: Az általunk felállított kompetencia területek**

## 2. számú táblázat: A modell folyamán használt kompetenciaterületek magyarázata.

1.	<b>Információszolgáltató:</b> azok a kompetenciák, melyekre szükségünk van ahhoz, hogy az információk eljussanak a célcsoporthoz és velük kapcsolatban álló személyekhez, szervezetekhez (sérüléssel élő személyek, családjaik, média, stb.) <i>(Pl. A formális vagy informális nyelvezet megfelelő használata az adott kontextusnak megfelelően)</i>
2.	<b>A speciális/személyes igények felmérője:</b> aki képes a sérüléssel élő emberek speciális igényeinek a felmérésére. <i>(Pl. A kliensek egyéni szükségleteinek felmérése verbális és non-verbális kommunikáció segítségével (pl. játék, vagy tanulás közben)</i>
3.	<b>„Hálózatokban jól dolgozó” ember/ Networker:</b> aki képes a különböző (szakmai, intézményi, stb.) hálózatokban jól dolgozni. <i>(Pl. Konfliktusok kezelésének képessége (kliensekkel, hálózaton belül, partnerekkel)</i>
4.	<b>A tanulás facilitátora:</b> aki képes a sérüléssel élő emberek tanulásának facilitálására, speciális igényeik figyelembevételével bevonni őket tanulási helyzetekbe. <i>(Pl. Olyan tanulási helyzet létrehozása, amely tekintetbe veszi a kliens személyes preferenciáit)</i>
5.	<b>Edző, motiváló:</b> ez alatt motiválás, a mentorálás fontosságát és a célcsoport aktív bevonása módjainak magas szintű ismeretét értjük <i>(Pl. A kliens erősségeire összpontosító attitűd)</i>
6.	<b>Rehabilitációs terapeuta:</b> ez az önmagában konkrét szakmának látszó terület a testi sérüléssel élő emberekkel való foglalkozás – állandó egészségügyi ellátás, terápiák – kapcsán jelenik meg: a szakembernek bele kell tudnia látni ezekbe a folyamatokba, ismernie kell a speciális igényeket. <i>(Pl. A terápiás folyamat megtervezésének ismerete.)</i>
7.	<b>Az inklúzió úttörője:</b> részvétel az inklúziós gondolkodás, szemléletmód elterjesztésben, a befogadó környezet, intézmények kapcsán előjövő sajátosságok ismerete. <i>(Pl. Az inklúzió mint cél megfelelő képviselése különböző fórumokon (szülők, intézmények, döntéshozók)).</i>
8.	<b>Tanuló:</b> a szakemberek saját tanulása, az erre való igény, az LLL szemléletet megléte. <i>(Pl. A szakmán belüli tudatos tanulás képessége.)</i>



A második műhelymunka (Barót, 2012. június) folyamán kerültek bemutatásra a kompetenciaterületek. Értelmeztük, hogy miért van szükség a kompetencia-területek felállítására, megindokoltuk, hogy miért ezeket a területeket választottuk, majd példákat mutattunk minden területhez. Ezt követően felkínáltuk a lehetőséget arra, hogy a résztvevők bővítsék, vagy éppen szűkítsék a területeket.

Ezt követően minden területnek készítettünk egy asztalt és a résztvevőknek egyénileg kellett minden területhez írniuk egy „kulcsszót” vagy egy mondatot, ami az adott terület kapcsán eszükbe jut. Ennek az volt a célja, hogy minden résztvevő szakember önállóan is át tudja gondolni az adott területeket, kérdések fogalmazódjanak meg bennük, illetve előkészítették az ezt követő, harmadik, páros-kis csoportos műhelymunkát.

A harmadik műhelymunka úgy zajlott, hogy a résztvevő szakembereket egyenlő számú kis csoportokba rendeztük, minden kompetenciaterületre egy-egy csoport jutott. A csoportoknak az volt a feladata, hogy az adott terület kapcsán leírják azokat a már konkrét kompetenciákat (minden kompetenciát egy külön „tapadós” cédulára), melyeket a terület kapcsán fontosnak tartanak.

Segítségükre voltak az előző munka folyamán (minden szakember által) feltüntetett „kulcsszavak”, mondatok, illetve a koordináló-team tagjai folyamatosan körbejártak és facilitálták, segítették a kis csoportokat. A műhelymunka végére megszületett egy kompetencia lista, mely körülbelül 100-120 kompetenciát tartalmazott.

A negyedik műhelymunkát egy nappal később folytattuk, minden szakemberrel közösen. Az volt a feladat, hogy az előző napon összegyűjtött kompetenciákat szelektáljuk (első szelektálás), vagyis két nagy halmazba rendezzük, általános,- illetve generikus kompetenciák halmazába.

A folyamat úgy zajlott, hogy az előző napi, területek szerint felállított csoportok visszakapták az általuk cetlikre felírt kompetenciákat és a teljes csoport előtt bemutatták az egyes kompetenciákat, majd közösen elhelyezték a két halmaz egyikében.

Itt minden szakember hozzászólhatott a rendszerezéshez, kérdéseket tehetett fel a „prezentáló” csoportoknak. A műhelymunka végére az előző nap összegyűjtött kompetenciák két csoportba lettek rendezve.

Egyezményesen, azokat a kompetenciákat eltávolítottuk, melyek a túl általános kompetenciák csoportjába kerültek (pl. Jó kommunikációs képesség). A generikus kompetenciák csoportja így leszűkült nagyjából 70 kompetenciára.

A negyedik műhelymunkát követően újra a koordináló team háttérmunkája következett. A „szelektált” kompetenciákat területenként, elektronikus táblázatban rögzítettük, majd megosztottuk a partnerség minden tagjával, azzal a kéréssel, hogy a következő, müncheni műhelymunkáig írjanak még hozzá, módosítsák (második szelekció) a már meglévő kompetenciákat.

Az online munkában is aktívan részt vettek a partnerszervezetek szakemberei, a táblázat tartalma sokat változott. Bekerültek a sorba új kompetenciák, egyeseket csak pontosítottak, de előfordult, hogy javaslatot tettek egyes kompetenciák elvetésére is.

Szintén ebben az időszakban dolgozta ki a koordináló-team azt az **online kérdőívet**, melynek az volt a fő funkciója hogy tovább szelektálja (harmadik szelekció), illetve rendezze a kompetenciákat. További, a modellhez szervesen nem tartozó információkat is szerettünk volna a kérdőív segítségével szerezni, például pontos adatokat akartunk kapni a kutatásban résztvevő szakemberek végzettségéről és munkaköréről. (A kérdőívet jelen tanulmány melléklete tartalmazza.)

Az ötödik (München, 2012. november) műhelymunkán bemutattuk, hogy hol tart a kutatásunk, illetve azt, hogy milyen lépések szükségesek ahhoz, hogy a kompetenciaprofil felálljon. Itt mutattuk be az online kérdőív szerkezetét, a kérdőív céljait, illetve lehetőség nyílt módosító javaslatok megfogalmazására is a szakemberek részéről. Javaslatukra módosítottunk a kérdőív struktúráján.

Szintén ezen a műhelymunkán került sor a kompetencia-lista utolsó közös szerkesztésére (negyedik szelekció). Nemzeti csoportokba rendeződve (elsősorban nyelvi akadályok leküzdése végett) minden nemzeti-team kapott egy-két kompetenciaterületet és a hozzájuk tartozó kompetenciákat. A szakemberek a saját nyelvükön tudták megvitatni a kompetenciákat. Ezen a műhelymunkán számos kompetencia módosult, illetve kikerült a listából.

A müncheni műhelymunkát követően a koordináló-team megszerkesztette és szétküldte a végleges online kérdőívet. A kérdőív mind az 56 kiválasztott kompetenciához több kérdésből álló kérdéscsoportot, valamint néhány általános kérdést tartalmazott. A kompetenciákhoz tartozó kérdésekben a válaszadóknak négy különböző szempont szerint kellett értékelniük az egyes kompetenciákat.

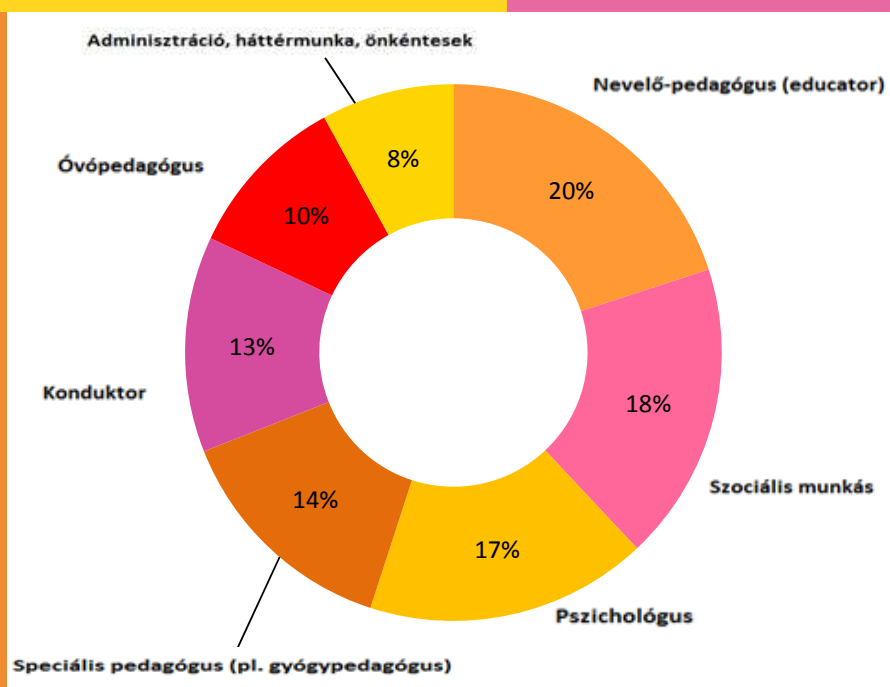
Összesen hatvan darab kitöltött kérdőív érkezett vissza.

A bevezető kérdések keretében a válaszadóknak saját magukkal kapcsolatos általános információt kellett szolgáltatniuk.

Amellett, hogy megjelölték, melyik országban dolgoznak, le kellett írniuk aktuális munkakörüket, illetve végzettségük szerinti szakmájukat is.

A beérkezett válaszok alapján a kitöltők jelenlegi foglalkozásukat tekintve hét csoportba sorolhatók.

**6. ábra: A kérdőívet kitöltők foglalkozására vonatkozó adatok százalékos megoszlásban.**



# A kérdőívben szereplő, az egyes kompetenciákhoz tartozó négy kérdéscsoport értelmezése és az eredmények bemutatása

Első kérdéskörben egy 1-4 skálán kellett bejelölni, hogy a válaszadók mennyire rendelkeznek az adott kompetenciával. Ezzel a skálával több célunk is volt.

Szerettük volna elérni, hogy a kitöltők először bele tudjanak helyezkedni az adott kompetenciákba azáltal, hogy saját maguk értékelésével kezdik.

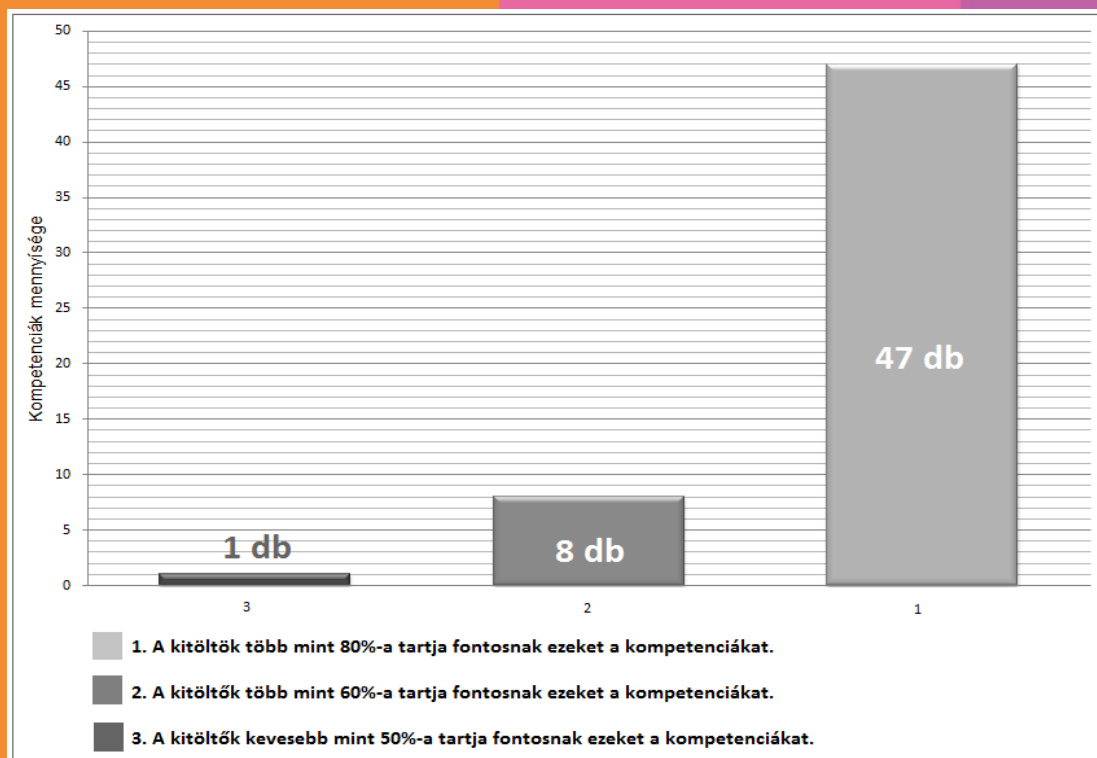
Az eredményekből megállapítható az is, hogy a kitöltők milyen szinten rendelkeznek az egyes kompetenciákkal. Feltételeztük, hogy amennyiben egy kompetencia három korábbi szűrésen átjutott, akkor a kitöltő szakemberek rendelkeznek az adott kompetenciával. További adatokat kaptunk még az egyes szakmák „sajátosságairól” – melyek azok a szakmák, melyekre inkább jellemző egy adott kompetencia megléte.

A visszaérkezett adatok alapján összesen csupán nyolc olyan kompetencia volt, melyekre a kitöltők több mint 30%-a érezte úgy, hogy nem rendelkezik vele, vagy nem tartozik az erősségei közé.

Második kérdéskörben a kitöltőknek azt kellett megjelölniük, hogy az adott kompetencia fontos, vagy nem a jelenlegi munkakörük szempontjából. Ezzel voltaképpen megállapítható az egyes kompetenciáról, hogy fontosak-e vagy sem, mivel minden kitöltő az általunk vizsgált területen, sérüléssel élő emberekkel foglalkozik.

Az adatok alapján fel lehet állítani egy fontossági sorrendet – melyek azok a kompetenciák, melyek az összes szakmában, magas százalékban fontosak. Az online kérdőív a kiválasztott kompetenciák negyedik szelekciója is volt egyben. A 7. számú ábrán jól látható, hogy a kérdőívbe többnyire már csak olyan kompetenciák kerültek, melyek az általunk felállított profil szempontjából fontosak, összesen egy olyan volt közöttük (*A vonatkozó EU projektek, eljárások és finanszírozási lehetőségek ismerete*), melyet a kitöltőknek több mint a fele nem tart fontosnak a jelenlegi munkakörében. Bulgáriában idén április elején a partnerségünk utolsó találkozásán szavaztunk azzal kapcsolatban, hogy ezt az egy kompetenciát bent tartsuk-e a profilban, vagy sem. A találkozón résztvevő mintegy 30 szakember egyhangúan úgy döntött, hogy tartsuk bent azt a kompetenciát is.

## 7. ábra: A kompetenciák fontosság szerinti megítélése a válaszadók munkakörében.

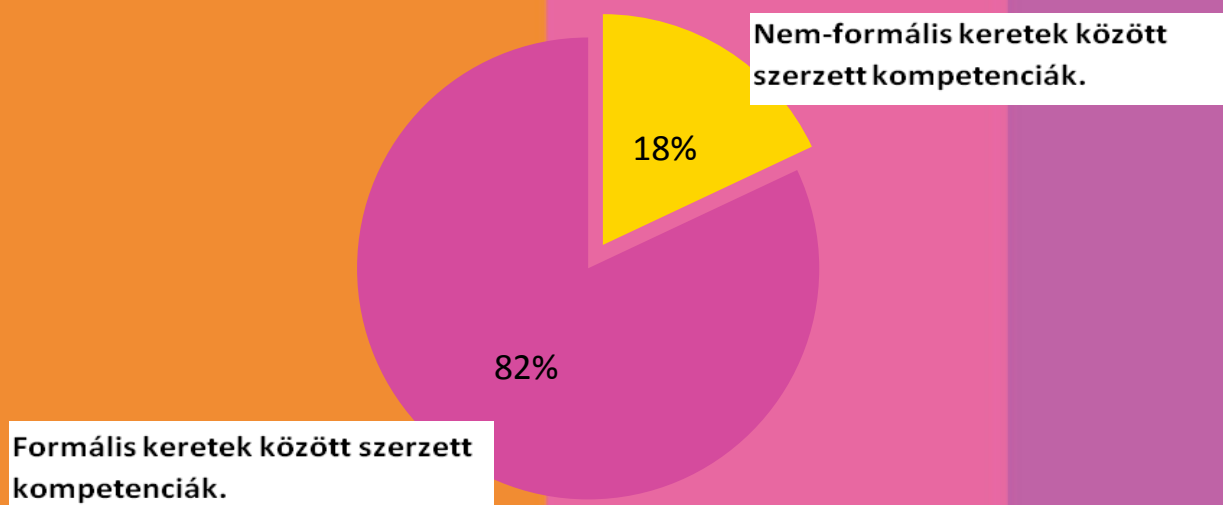


Harmadik kérdéskörben azt kellett megjelölniük a kitöltőknek, hogy az adott kompetencia az eredeti szakmájuk, kvalifikációjuk szempontjából fontos-e. Érdekes következtetéseket lehet levonni arra vonatkozóan, hogy melyek azok a kompetenciák, melyek megléte fontos egy munkakörben, de a képzés folyamán nem, vagy nem kellő mértékben sajátította el a szakember az adott kompetenciát. Ezek a kompetenciák szakmánként eltérnek. Többek között ezt a jelenséget szemlélteti a 3. számú táblázat. (A kiadvány terjedelme nem teszi lehetővé, hogy mind az 56 vizsgált kompetenciát, mind a 7 szakma vonatkozásában bemutassuk).

Végül a negyedik kérdéskörben azt kellett megjelölni, hogy az adott kompetenciára főként formális, vagy nem-formális keretek között tett szert a kitöltő. E kérdéskör igen fontos számunkra. Feltételeztük, hogy a kompetenciaprofil sajátossága az lesz, hogy olyan kompetenciák kerülnek megnevezésre, melyekre főként a formális kereteken túl (pl. szakmai gyakorlat keretén belül) lehet szert tenni. Ez a feltételezésünk beigazolódt, a 8. számú ábrán is jól látható a formális és nem-formális keretek között szerzett kompetenciák aránya.



**8. ábra: A formális és nem formális keretek között szerzett kompetenciák százalékos megoszlásban.**



A negyedik kérdésre adott válaszokból következtetéseket lehet levonni továbbá arra vonatkozóan is, hogy melyek azok a szakmák, amelyeknek már a képzésében megjelentek bizonyos kompetenciák. Jellemzően ilyen kompetenciák például az egészségügyi ismeretekhez köthetőek, mely egy konduktor esetében a képzése szerves része, viszont egy szociális munkásnak nem. A 3. számú táblázat egy példán keresztül jól szemlélteti azt az esetet, amikor az adott kompetenciát mindkét szakma fontosnak tartja jelenlegi munkaköre szempontjából, de eltérő tanulási utakon szerezték.

**3. táblázat: Példa az eltérő tanulási utakra, két szakma összehasonlítása egy kompetencián keresztül.**

Kompetencia	A terápiás folyamat megtervezésének képessége			
	%	Munkája szempontjából fontos.	Szakmailag fontos.	Formális keretek között tett rá szert.
Konduktor	100%	100%	100%	-
Szociális munkás	64%	27%	27%	73%

# Eredmények, a kompetencia profil

A 4. számú táblázatban látható az összesen 56 darab kompetencia, mely a kompetenciaprofilunkat képezi.

A partnerségi program összes résztvevőjének egyhangú meggyőződése volt, hogy bármely, a területen működő szervezetben csak akkor folyhat sikeres inklúziós tevékenység, ha az ott dolgozó szakemberek, a szervezet bármely szintjén és bármely pozícióban, rendelkeznek az alábbi kompetenciákkal. Ez egy olyan alap, amely bizonyos feladatokhoz szükséges speciális kompetenciákkal bővíthető ugyan, ám ezen (a korábbiakban generikusnak nevezett) általános kompetenciák hiányában az inkluzív nevelés nem lehet sikeres.

Rendezési elv a formális, illetve nem-formális keretek között szerzett kompetenciák két csoportja, mert esetünkben ez a legmarkánsabban elkülöníthető kategória.

Nem-formális keretek között szerzett kompetenciák – Tudás, Képesség, Attitűd		
C2.	K	A kliensek egyéni szükségleteinek felmérése verbális és non-verbális kommunikáció segítségével (pl. játék, vagy tanulás közben)
C3.	A	Empátia a kliensek és családjuk problémáival kapcsolatban
C7.	K	A formális vagy informális nyelvezet megfelelő használata az adott kontextusnak megfelelően
C9.	A	Szakmai naprakészség (a terület szakmai "híreinek" folyamatos követése)
C10.	T	A terület állami és nem állami intézményeinek/szervezeteinek ismerete
C11.	T	A vonatkozó EU projektek, eljárások és finanszírozási lehetőségek ismerete
C12.	T	Annak a területnek és lehetőségeinek alapos ismerete, amelyben a kliens működik
C13.	A	Pontos és pozitív visszajelzés, valamint megoldási javaslatok nyújtása a kliensnek
C14.	K	Túlságosan magas elvárások helyett reális célok kitűzése
C17.	K	Jó együttműködés a kliensek szüleivel, családtagjaival
C18.	K	Jól működő szakmai team kialakításának képessége
C21.	K	A tanulási helyzet folyamatos ellenőrzése és átgondolása az eredmények függvényében
C22.	A	Összpontosítás arra, amit a kliens tud, ahelyett, amit nem tud
C23.	A	Nyitottság – odahallgatás, odafigyelés
C24.	K	Olyan tanulási helyzet létrehozása, amely tekintetbe veszi a kliens személyes preferenciáit

C25.	K	Változatos (formális és nem formális) tanulási helyzetek megszervezésének képessége
C26.	K	A kliensek kreativitására alapozó tanulási helyzetek megszervezése, művészetek alkalmazása
C27.	K	Jó együttműködés másokkal (pl. tanárok, terapeuták, stb.)
C28.	K	A tanulási helyzet facilitálása a kliens egyéni dinamikájának alapján
C29.	K	Változatos eszközök és módszerek ajánlása a kliensek egyedi tanulásához
C30.	K	Csapatmunkára való képesség
C31.	?	Tanulni másokkal és másoktól
C32.	A	Kitartás a tanulásban
C33.	K	A szakmán belüli tudatos tanulás képessége
C34.	A	Érdeklődés az új tanulási módszerek iránt
C35.	K	A reális tanulási szükségletek felmérése a kitűzött célok fényében
C36.	K	Jó kommunikáció a hálózat tagjaival és a kliensekkel
C37.	K	Konfliktusok kezelésének képessége (kliensekkel, hálózaton belül, partnerekkel)
C38.	K	Jó együttműködés a kliensekkel, szülőkkel, intézményekkel, döntéshozókkal, stb.
C39.	K	A kliensek céljaira összpontosító problémamegoldó gondolkodás
C40.	K	A kliensek aktív részvételének stimulálása
C41.	K	A csapat többi tagjának biztatása, bevonása
C42.	K	Az inklúzió mint cél megfelelő képviselése különböző fórumokon (szülők, intézmények, döntéshozók)
C43.	K	A társadalmi inklúzió erősítését célzó programok létrehozása, megvalósítása és monitoringja
C45.	K	Meggyőzőerő a bürokratikus rendszerekkel szemben
C46.	T	A vonatkozó törvények, támogatási források és döntéshozó szervezetek ismerete
C47.	K	Jó szervezői és diplomáciai képességek
C48.	T	Az inklúziós eredmények mérésével kapcsolatos módszertan és eszközök, valamint használatuk ismerete
C49.	A	A kliensek családja, és a velük dolgozó egyéb személyek iránti érdeklődés
C50.	K	A kliensek elvárásainak felismerése
C51.	A	Nyitottság a változásra
C52.	A	A kliens erősségeire összpontosító attitűd
C53.	K	Képesség a csoport vagy az egyén tudásának mobilizálására.
C54.	K	A tudás és cselekvés közötti kapcsolat erősítése a kliensekben – az elsajátított kompetenciák gyakorlati hasznosításának erősítése
C55.	K	Jó személyes terapeuta-kliens viszony fenntartása a célok és etikai irányelvek szem előtt tartásával
C56.	K	A kliensek elkötelezettségének és kitartásának erősítése egyéni motivációjuk és tanulási sajátosságaik alapján

Formális keretek között szerzett kompetenciák – Tudás, Képesség, Attitűd		
C1.	K	A kliensek segítése saját igényeik meghatározásában
C4.	T	A célcsoport speciális szükségleteinek ismerete. (lexikális, akadémiai tudás)
C5.	K	A kliensek szükségleteinek felmérése és elemzése
C6.	K	A kliensek szükségleteinek és céljainak megfelelő módszertan kiválasztása
C8.	K	A kliensek szükségleteinek elemzése.
C15.	K	A kliens meglévő kompetenciáinak megfelelő felmérése
C16.	K	A terápiás folyamat megtervezésének képessége
C19.	T	Egészségügyi háttérismeretek
C20.	K	A kliensek tudásának és képességeinek elemzése, a nevelési folyamat erre történő alapozása
C44.	T	A vonatkozó módszerek (pedagógiai, módszertani) alapos ismerete

A 4. számú táblázatban található kompetenciák nagy részét elsődlegesen a gyakorlatban lehet elsajátítani, vagyis nem-formális keretek között. Ez is igazolja a gyakorlat-orientált szakképzés fontosságát.

Találhatunk ugyanakkor a nem-formális keretek között szerzett kompetenciák között olyanokat is, melyek jellegüknél fogva könnyen képezhetnék a formális képzés részét, de a válaszadó szakemberek mégis úgy ítélték meg, hogy nem formális keretek között tettek szert rá (ilyenek például az „A terület állami és nem állami intézményeinek/szervezeteinek ismerete” (C10), „A vonatkozó EU projektek, eljárások és finanszírozási lehetőségek ismerete” (C11), vagy „A vonatkozó törvények, támogatási források és döntéshozó szervezetek ismerete” (C46) kompetenciák).

# Konklúzió

A sérüléssel élők társadalmi inklúziójának területén dolgozó szakemberek háttere nagyon eltérő, találunk közöttük nevelőket, szociális munkásokat, konduktorokat, gyógypedagógusokat stb. Szakmai végzettségük is rendkívül különböző: például Olaszországban és Magyarországon a nevelő általában egyetemi végzettséget jelent, míg Németországban ezt a képesítést a szakképzésben lehet megszerezni, így a nemzetközi mobilitás, a végzettségek elismerése és érvényesítése rendkívül nehéz.

Partnerségi programunk résztvevőinek tapasztalatai, megfigyelései alapján azt gondoljuk, hogy az általunk felállított kompetenciaprofil olyan alap-kompetenciákat foglal magában, amelyekkel a területen dolgozó minden szakembernek, végzettségtől függetlenül rendelkeznie kell. Fontos jövőbeli feladatnak tekintjük ezen kompetenciák beépítését az adott szakmák tananyagába és tanulási eredményeibe, e szakterület minden oktatási és képzési szintjén.

Partnerségünk minden résztvevője egyetértett abban, hogy a sikeres inklúzió kulcsa a fenti kompetenciákkal rendelkező szakemberekben rejlik. Mivel kutatásunk szerint e kompetenciák 82%-át a résztvevők nem formális keretek között sajátították el, égető feladat lenne mielőbb kidolgozni a nem formális keretek között szerzett kompetenciák elismerésének, érvényesítésének és minősítésének közös európai irányelveit és módszertanát.

Eredeti célunk egy átfogó tanulmány kidolgozása volt a vonatkozó szakmák és szakképzések összehasonlító vizsgálatával, ami alapul szolgálhatott volna ECVET-en alapuló képzési modulok kialakításához, az LdV DOI program keretén belül. Kutatásunk eredményei alapján azonban úgy véljük, hogy az első és legégetőbb feladat egy közös kompetencia-elismerési és érvényesítési módszertan kidolgozása lenne.



# Competenze chiave dell'educazione inclusiva

## CONTATTI



Órkmozgó Közhasznú Egyesület

[www.orokmozgoegyesulet.hu](http://www.orokmozgoegyesulet.hu)



[www.arcacoop.it](http://www.arcacoop.it)



[www.fortschritt-ggmbh.de](http://www.fortschritt-ggmbh.de)



LAURA HÁZ

[cseresznyes.cecilia@yahoo.com](mailto:cseresznyes.cecilia@yahoo.com)



[www.nbdn-bg.org](http://www.nbdn-bg.org)



[www.pegasonet.net](http://www.pegasonet.net)



[piovano.claudia@gmail.com](mailto:piovano.claudia@gmail.com)

La responsabilità dei contenuti della pubblicazione ricade es  
sull'autore (Gruppo di lavoro All Inclusive)