

DOKTORI DISSZERTÁCIÓ

**A felnőttképzési tevékenységet folytató oktatók feladat- és tulajdon-
ságprofiljának kompetenciaorientált kidolgozása**

Henczi Lajos

2008.

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar

DOKTORI DISSZERTÁCIÓ

Henczi Lajos

**A felnőttképzési tevékenységet folytató oktatók feladat- és tulajdon-
ságprofiljának kompetenciaorientált kidolgozása**

Neveléstudományi Doktori Iskola

Neveléstudományi kutatások doktori program

**Iskola- és programvezető: Dr. Bábosik István professzúravezető
egyetemi tanár**

Témavezető: Dr. Balogh Andrásné CSc., egyetemi docens

A bizottság elnöke: Dr. Németh András DSc., egyetemi tanár

Opponensek: Dr. Sz. Molnár Anna CSc., egyetemi docens
Luttenberger Zoltán PhD.

A bizottság titkára: Dr. Golnhofer Erzsébet, habilitált egyetemi docens

További tagok: Dr. Bodnár Gabriella PhD., egyetemi adjunktus
Dr. Pethő László CSc., habilitált egyetemi docens (póttag)
Feketéné Dr. Szakos Éva PhD., egyetemi docens (póttag)

Budapest, 2008.

Tartalomjegyzék

Bevezető 7

I. FEJEZET: A kompetenciafelfogás kialakulása 9

1. A kompetenciaorientáció filozófiai gyökerei 10

1. 1. *Otthon lenni a világ dolgaiban* 10
1. 2. *Hasznosat cselekedni* 10
1. 3. *Hídat verni a tapasztalat és az új ismeret közé* 10

2. A kompetenciafelfogások változása 12

2. 1. *A biológiai ember* 12
2. 2. *A lelki ember* 13
2. 3. *A szocializált ember* 13
2. 4. *Az emberkép egységessége* 14

3. Különböző kompetenciafelfogások 15

3. 1. *Első korszak: a gépies szakember* 15
3. 2. *Második korszak: az intelligens szakember* 17
3. 3. *Harmadik korszak: a személyiségvonással rendelkező szakember* 17
3. 4. *Negyedik korszak: a motivált szakember* 18
3. 5. *Ötödik korszak: a kompetens szakember* 19

4. A kompetencia értelmezése 20

4. 1. *Együttes rendszer* 22
4. 2. *Szabályozó komponensek* 22
4. 3. *A kompetenciafelfogás, mint antihumánus fordulat* 23

5. A kompetencia-összetevők szintjei 24

6. Változó tudáskép 25

6. 1. *A tudás és alkalmazásának kétpólusú rendszere* 25
6. 2. *A kompetenciaelvűség megjelenése a képzésben* 26
6. 3. *Kompetenciadeficit és kompetenciaszufficit* 26
6. 4. *Kompetenciák értékelése és eltéréselemzés* 28
6. 5. *A szakképzettség és a kompetenciák viszonya* 30

7. Kompetencia-modellek kialakulása 31

7. 1. *Kompetencia-szótár* 33

8. A négyelemű kompetencia-modell 33

9. Klaszterekből álló kompetenciamodell (5K) 34

10. A kompetencia, mint emberi erőforrás 35

11. A kompetencia funkciói 36

12. A kompetencia, mint tanulási képződmény 37

13. Tanulási stílusok 37

- 13. 1. *A felnőttek eltérő módon tanulnak* 37
- 13. 2. *A felnőtteket különbözőképpen és szakszerűen kell tanítani* 38
- 13. 3. *Kolb- és Fry-féle modell* 39
- 13. 4. *Tanulási stílusok* 39
- 13. 5. *Tanulási stílus felmérés* 40
- 13. 6. *Tanulási stratégiák* 44

14. A felnőttkori tanulásfelfogás változása 44

- 14. 1. *A tanulás életkori összefüggései* 44

15. A tudás rétegződése 46

- 15. 1. *A felnőttképzés kettős funkciója* 47
- 15. 2. *A felnőttképzés, mint másodlagos szocializáció* 48
- 15. 3. *A hordozó réteg módosítása* 48

II. FEJEZET: Felnőttoktatói feladat- és tulajdonságprofil 50**1. Felnőttképzés 51****2. Felnőttoktató 55****3. A felnőttoktatói kompetenciamodellt alkotó kompetenciacsoportok 57**

- 3. 1. *Kutatási probléma és célkitűzés* 57

4. A kutatás módszere 59

- 4. 1. *DACUM módszer* 59
- 4. 2. *Diverzifikált DACUM módszer* 60

5. A minta és a mintavétel 60

- 5. 1. *A „Diverzifikált” DACUM módszer alkalmazásakor választott mintavételi eljárás* 61
- 5. 2. *Szakterületek* 61
- 5. 3. *Megbízhatóság* 62
- 5. 4. *Érvényesség* 62

6. Interjúk 62

- 6. 1. *Az interjú előkészítése és lefolytatása* 62
- 6. 2. *Az interjúk tapasztalatai* 63

7. Kérdőíves felmérés 74**8. Felnőttoktatói feladatprofil 76**

- 8. 1. *Feladatcsoport* 76
- 8. 2. *Feladatok* 76
- 8. 3. *Feladatprofil kialakítása* 77

9. Korrespondencia analízis (KA) 81**10. A felnőttoktatói kompetenciamodell tulajdonságkompetencia-profiljának kialakítása 85**

- 10. 1. *Szakterületek/kosarak* 85
- 10. 2. *Kompetenciák* 85
- 10. 3. *Skálafokokozatok* 87
- 10. 4. *A kérdőívek ellenőrzése* 87
- 10. 5. *A kérdőívek megbízhatóságának tesztelése* 87
- 10. 6. *A mintacsoportok egyetértésének a vizsgálata* 88

11. Reprezentatív leíró statisztikai jellemzők számítása és értékelése 88

- 11. 1. *A kompetenciák fontosságának számtani átlagai* 89
- 11. 2. *A kompetenciák fontosságának korrigált tapasztalati szórásai* 90
- 11. 3. *A kompetenciák fontosságának prioritási rangsorai* 91
- 11. 4. *A kompetenciák fontosságának nagysága közötti asszociáció mérése* 93

12. A korrespondencia analízis végrehajtásának lépései 94

- 12. 1. *A keresztábrázat (korrespondencia táblázat) szerkesztése* 94
- 12. 2. *A függőségek szignifikancia vizsgálata* 95
- 12. 3. *A megoldás dimenziószámának a meghatározása* 95
- 12. 4. *A reprezentáció minőségének a meghatározása* 96
- 12. 5. *A sor és oszlop koordináták kompatibilitása* 96
- 12. 6. *A sorváltozók és az oszlopváltozók szimmetrikus normalizáció segítségével történő együttes ábrázolása* 98

III. FEJEZET: A projektmódszer fontossága és kompetenciafejlesztő szerepének verifikálása 103**1. Projektmódszer 104****2. A projektmódszer kialakulása 104****3. A projektmódszer időszerűsége 106****4. A projektoktatásban használt sztenderdek 106****5. A kutatási célja, módszerei és eszközei 107**

- 5. 1. *Válaszadók jellemzői* 107
- 5. 2. *Megfogalmazás és stílus* 108
- 5. 3. *Terhelhetőség* 108
- 5. 4. *A kitöltés körülményei* 108
- 5. 5. *Anonimitás* 108
- 5. 6. *A kérdőív szerkezeti elemei* 108
- 5. 7. *A kérdések megfogalmazásánál alkalmazott főbb szabályok* 109
- 5. 8. *A kérdőív tesztelése* 110
- 5. 9. *Példaszerű bemutatás* 110
- 5. 10. *Construct/főfaktor létrehozása* 110
- 5. 11. *Alkalmazott logika* 110

6. Kutatási hipotézis 111**7. A felmérés lépései 112****8. A kutatási (alap) hipotézis tesztelése****IV. FEJEZET: Összefoglaló 129****1. A kompetenciafelfogás kialakulása 130****2. Felnőttoktatói feladat- és tulajdonságprofil 130****3. A projektmódszer fontossága a kompetenciafejlesztésben 131****4. Empirikus vizsgálatok 131**

Irodalomjegyzék 135

Jogsabályok 141

A tézisekhez, illetve a disszertációhoz kapcsolódó saját publikációk 141

A PhD tanulmányok ideje alatt folytatott publikációs tevékenység 142

Függelék 143

Bevezető

Fontosnak tartom a tudást, de még fontosabbnak tartom a tudás kialakítását, s talán ezért is sodródhattam mindig az iskolai rendszerű oktatás vagy az iskolarendszeren kívüli, ún. felnőttképzés irányába. Mérnöki diplomával a zsebemben, „laikus” felnőttoktatóként kerültem a felnőttképzés térfelére.

A műszaki, illetve a gazdaságtudományok, valamint a pedagógia/andragógia közötti „határsáv” átlépéséhez valójában az vezetett, hogy 1991-ben tevőlegesen részt vettem a ma is működő – postsecondary jellegű szakközépiskola – Magyar Üzletemberképző Akadémia létrehozásában, melynek közel 10 évig voltam az igazgatója. Mivel ehhez munkához pedagógiai, andragógiai és tanügyigazgatási jártasság kellett, ezért elvégeztem a BME Műszaki Pedagógiai Tanszék által menedzselt okleveles mérnök-tanári és közoktatásvezetői szakokat. Úgy terveztem, hogy az itt működő doktori iskolában folytatom tanulmányaimat, de az intézmény megszűnt, s hallgatóit más egyetemek doktori iskolái fogadták be. Én az ELTE PPK Neveléstudományi Iskolájában találtam szellemi otthonra, s itt megismerhettem a neveléstudomány azon kiválóságait (pl. Bábosik Istvánt, Falus Ivánt, Németh Andrást), akiknek művei a műszaki egyetemen kötelező szakirodalmat képezték (*A nevelés elmélete és gyakorlata, Didaktika, Neveléstörténet*).

Módomban állt a felnőttképzés mélyedéseibe is bepillantanom, mikor 1994-ben Magyarország egyik legnagyobb felnőttképzési vállalatánál a cég oktatási igazgatói posztját ajánlották föl.

A felnőttképzés gyakorlati terepén megtapasztaltam magam is, hogy a felnőttoktatók nem képződnek, hanem spontán kiválasztódnak. A szakma kiválóságai és többnyire idős mesterei közül kerülnek ki. A szakmai tapasztalat – a sok éves szakmai gyakorlat – és az empirikus tanulás teszi őket „avatatlan” felnőttoktatókká. A felnőttoktatást a szakmai munka mellékes, kiegészítő, toldalékos, de nagyon szeretett tevékenységének tekintették, és fő hivatásuk mellett „társbérleti viszonyban” végezték. Közülük néhányan – tekintélyes oktató gyakorlattal a hátuk mögött – hozzáfogtak ugyan az andragógia tanulmányozásához, de ez többnyire a gyakorlat és tudomány szűk sávjára korlátozódott, és nem lett belőle átfogó és hatékony oktatói erőforráskészlet. Felnőttoktatói tevékenységüket a szakmaiság lényegítette át, és munkájukban – talán a személyes példaadás nem elhanyagolható szerepét leszámítva – nagy ritkán volt tetten érhető a szakmai és a személyiségfejlesztő funkció összekapcsolódása. A „szakműveltség liftjén” felemelkedő oktatók meggyőződéses hívei voltak a tradicionálisnak tekinthető közlő-reproduktív tanítási stratégiának.

A képzésszervezés napi rutinjai mellett számos oktatási és programfejlesztési projekt részese is voltam. Érdeklődésemnek alapvető irányt szabott, hogy egy Leonardo program keretében („ENTREPRENEURSHIP AND PROJECTS IN TECHNICIANS EDUCATION” [No N/97/1/33014/PI/I.1.1.b/FPC]) éveken keresztül módomban állt a skandináv országok oktatási gyakorlatát tanulmányozni. Talán ennek köszönhetően fordultam a projektoktatás elmélete és gyakorlata felé, melyből irányításommal több hazai szakközépiskolai kísérleti projekt született. Ezek után volt bátorságom igent mondani a BME Műszaki Pedagógiai Tanszék felkérésére is, mely az „Oktatáselméleti projekt” tantárgy vitelére szólt.

A kompetenciaorientált felfogással való találkozásom – még a kilencvenes évek második felében – két területen valósult meg. A gyakorlati terepen (különösen a multinacionális cégeknél) az emberi erőforrásokkal kapcsolatos képzési projekteknél jelentek meg a kompetenciaelvárások, mint kimeneti képzési követelmények. Majd a Foglalkoztatási és Munkaügyi Minisztériumban a Felnőttképzési Főosztály vezetőjeként eltöltött 2-3 évben már magam is alkalmaztam – a HEFOP és más nemzetközi, az élethosszig tartó tanulással összefüggő programok keretében is napvilágot látott – kompetenciafogalmakat és -megközelítéseket, mely a köztisztviselői szférában nem egyszer váltott ki értetlenséget, és nem kevés esetben ellenállást.

A felnőttképzés kompetenciaorientált kezelése azonban része lett gondolkodásomnak, melyet fölerősített, hogy a munka világában, az emberierőforrás-menedzsment szinte valamennyi klasszikus funkciója (kiválasztás, beválás értékelése, teljesítményértékelés, karriertervezés, elbocsátás előtti értékelés, stb.) egyre szélesebb körben kapott kompetenciaalapú értelmezést. A munka világának hazai és nemzetközi kiválóságai az emberi erőforrások kezelése kapcsán jobbra úgy vélekednek, hogy a tudás elsősorban gyakorlati, csak másodsorban elméleti.

Így hát kialakult bennem egy felnőttoktatói, projektszemléletű és kompetenciaorientált érdeklődésű „gondolkodási háromszög”, mely szinte kijelölte a disszertációmban vizsgált témaköröket is. Ebben a háromszögben keresem az indokokat a felnőttoktatói professzió megteremtéséhez, próbálok érvelni a kompetenciaorientált (képzési) felfogás hasznosságáért és taglalom a projektoktatás fontosságát a kompetenciafejlesztésben.

Munkámhoz – a külföldi források mellett – sok hasznos muníciót leltem Arapovics Mária, Csoma Gyula, Durkó Mátyás, Emőkey András, Feketéné Szakos Éva, Golnhofer Erzsébet, Halász Gábor, Kraiciné Szokoly Mária, M. Nádasi Mária, Maróti Andor, Nagy József, Nahalka István, Németh András, Pála Károly, Pethő László, Sáska Géza, Schaffhauser Franz, Sz. Tóth János, Szabóné Molnár Anna és Zrinszky László publikációiban.

Disszertációm elkészítéséhez komoly segítséget kaptam kollégáimtól, munkatársaimtól, barátaimtól és feleségemtől, akiknek köszönettel tartozom a nyújtott támogatásért. Különösen értékes segítséget és szakmai pártfogást kaptam Balogh Andrásné témavezetőmtől.

Bízom benne, hogy disszertációm elősegíti a felnőttoktatói munka presztízsének javítását, a felnőttoktatók helyzetének egyértelműbb pozicionálását.

I. FEJEZET

A kompetenciafelfogás kialakulása

1. A kompetenciaorientáció filozófiai gyökerei

1. 1. Otthon lenni a világ dolgaiban

A kompetencia racionális, pragmatista, cselekvésben kifejezésre jutó kompozíció. Már Kant is utal rá (*Antropológiai írások*), hogy a világ megértéséhez cselekvően részt is kell venni annak dolgaiban: „... az emberismereti tan (antropológia) vagy fiziológiai, vagy pragmatikus szemszögből irathatik ... a pragmatista emberismeret annak kifürkészésén fáradozik, hogy az ember ... szabadon cselekvő lényként mit farag magamagából, vagy hogy mit is faraghat, és mit is kell faragnia ... járatosnak lenni a világ dolgaiban, illetve otthon lenni a világ dolgaiban ... az egyik csak érti a játékot, melynek nézője volt ... a másik részt is vett”.

Szemlélődés vagy cselekvés? Mivel a kompetencia cselekvésre való alkalmasságot, problémamegoldásban való teljesítőképességet jelent, így hihető, hogy a kompetencia „résztvevőt” is faraghat birtokosából. (A kompetencia segít otthon lenni a világban. Eszünkbe juttathatja Tamási Áron gondolatát: *“Azért vagyunk a világon, hogy valahol otthon legyünk benne”*.)

1. 2. Hasznosat cselekedni

Kant nagy szerepet szán az ember megismerésének, az igazi erkölcsiség szintjére való felemelkedésének, de a kompetencia filozófiai gyökereinek megtalálásához – az individualizmus, az autonóm moralitás mellett – a világ dolgaira is tekintettel kell lenni, mely lényegében (különösen annak gazdasági szegmense) kikövetelte magának a pragmatista jellemzőkkel bíró kompetenciafelfogást. Ily módon eljuthatunk William James amerikai filozófus és pszichológus XIX. század végén kifejtett nézeteihez, mely szerint az igazságnak nincs abszolút ismerve. Igaz az, ami a gyakorlati cselekvés szempontjából hasznos, ami gondolkodási menetünkben célszerű (Németh András: *Iskolaügy és pedagógia*). A megismerés (a tanulás) tulajdonképpen a cselekvésben érvényesíthető, az életvitel fenntartásában alapvető szerepet játszó tudás megszerzésére irányul. A pragmatizmus John Dewey által megalkotott instrumentalista változata szerint a valóság cselekvésben létezik. (Dewey-nak köszönhető, hogy a projektoktatásba „átmentette” a pragmatizmus eszenciáját.)

Nem kell nagy kockázatot vállalni ahhoz a megállapításhoz, hogy a cselekvésalapú kompetenciafelfogás filozófiai gyökereit – a jellegzetesen amerikaiak számító – a pragmban (a cselekedetben, a tettben, a hasznos dologban), azaz a pragmatizmusban (a cselekvésben) véljük felfedezni.

1. 3. Hidat verni a tapasztalat és az új ismeret közé

Az 1970-es évek termékének számít a konstruktív tanulásfelfogás, mely szerint a világ a maga teljességében nem ismerhető meg, kognitív rendszerünk nem tudja teljes valóságában reprezentálni, hanem élet- és tanulástörténetünk kristályosodási pontjai körül, mi magunk konstruáljuk meg azt.

Glaserfeld szerint a tudást nem passzívan fogadjuk be, hanem azt a megismerő szubjektum aktívan építi fel. (Glaserfeld: *Radical Constructivism: a way of knowing and learning*). A megismerés adaptív funkcióval bír, melynek biztosítania kell a személyi környezethez való kognitív alkalmazkodást. (Feketéné Szakos Éva: *Cselekvés helyett tanulás?*) A megismerés eredményeként kialakult, folyamatosan tesztelt, aktualizált és életképes/viábilis kognitív sémák segítik céljaink (az autopoézis elmélete szerint egy saját valóság) realizálását és alapozzák meg cselekvéseinket.

A konstruktivista felnőttoktatás elmélete szerint a tudás a cselekvésekben épül fel. Eszerint az oktatás sem lehet leegyszerűsített ismeretközvetítés, és reprodukív számonkérés.

A hatékony tanuláshoz szükség van – a hétköznapi tapasztalatokat is mozgásba hozó – életszerű körülmények biztosítására (Nahalka István: *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron*).

A tapasztalat, a már birtokolt tudás, a kialakult mentális térkép bázisán építhető fel, konstruálható meg a történések interpretálására szolgáló, a valósággal harmóniában álló új ismeretrendszer. Ez egyben rámutat a felnőttoktatás, illetve a felnőttkori tanulás nehézségeire is, mivel a tanulás egy erős folytonossággal rendelkező – rekurzív – folyamat, melynek kezdete mindig az előző tanulási fázis befejező állapota. (Ezen megállapítás válik valóra a kutatásba bevont oktatók „jajkiáltásában” [Lásd a *Függelék!*], mikor olyanokról számolnak be, hogy „... a tapasztalat szerint a felnőttek többsége nem tud/nem mer beszélni. Nincs beszédtechnikájuk sem”). Ilyenformán az új ismeretszerzés a korábbi tanulások által determinált aktivitás, ezért az oktatói értékközvetítés eredményességét nagymértékben meghatározza, hogy számol-e, épít-e a korábban kialakult kogníciókra?

A konstruktív tanulás rezdüléseit érzékelttem a kutatás során (Lásd a *Függelék!*), mikor az érintett felnőttoktatók közül szinte mindenki utalt rá, hogy tevékenységük során fontosnak tartják az új tudáskockák alapos hozzákötését a már kialakult kognitív vázákhoz. (A felnőttoktató: „Az elméleti és 'száraz' feladatokat [pl. jogi témákat] napi eseményekhez köti.” „Az ismeret ... kulcselemeit – a résztvevők élményanyagához köthető életszerű példákon keresztül – gyakoroltatással mélyíti el.” ... „Konkrét, napi példákon keresztül rámutat a szakterület lényeges összefüggéseire.” ... „A szakmai ismereteket életszerű példákkal illusztrálja.” ... „A meglévő tapasztalatokhoz és élményanyaghoz köti ... a száraz szakismeretet.” ... „Az ismeretátadásakor – a hatékonyság növelése érdekében – minél több érzékszervre hat, ezért szemléltetőeszközöket gyűjt, készít, használ, stb.” ... „Napi aktuálissal bíró problémákat mutat be ...” ... „... gondoskodik a saját élmény megszerzésének lehetőségéről [egy egész napon át járókerettel közlekedni; CT vizsgálatot betegként végigcsinálni; 'némaként' kommunikálni, stb.]”).

Maróti Andor is utal rá (*Problémák és megoldási javaslatok a századvég felnőttoktatásában*), hogy „... csak az az oktatás lehet sikeres, amely megfelel az emberek konkrét szükségleteinek, összefügg helyzeteikkel és tapasztalataikkal. Csak ez motiválja és aktivizálja őket. Ha ez a kapcsolat nem jön létre a tanítás és a gyakorlati élet között, akkor az emberek passzívak, motiválatlanok maradnak, a tanulásuk pedig eredménytelen lesz”.

Nagy biztonsággal kijelenthető tehát, hogy a célirányos és eredményes kompetenciafejlesztés – különösen a felnőttek esetében – csak a már megszerzett kompetenciákra (előzetes tudásra) építve és azokhoz igazodva végezhető el. Ehhez szükség van a korábban rögzült kompetenciakészlet és tapasztalat diagnosztizálására, tudatos értékelésére. A kialakult erőforrás-képződmények mélyebb struktúráinak vizsgálata és értékelése különböző módszerek segítségével valósítható meg (teszt, beszélgetés, interjú, tevékenykedtetés, kikérdezés, megfigyelés, stb.).

Az előzetes tudás ismeretének hiányában csak „vakon” lehet végrehajtani a kompetenciafejlesztést. Ha eredményes oktatást akarunk végezni, akkor az új kompetenciák és paradigmák kialakítását, illetve a meglévők módosítását a már megszerzett kompetenciakészlet és hétköznapi tapasztalat „kockáira” építve – életszerűtlen vagy értéktelen minőségük esetén azok lerombolásával és új alapok kiépítésével – célszerű végrehajtani. A már megszerzett kompetenciák diagnosztizálása ma még sok nehézségbe ütközik, különösen, ha a kompetenciakészlet nem formális vagy informális tanulási terepeken képződött.

2. A kompetenciafelfogások változása

A különböző pragmatista, egzisztencialista, történeti, filozófiai, stb. nézetekre alapozva számos személyiségértelmezés (embermítosz) formálható.

A kompetenciafelfogás három létdimenzió egységéből álló személyiségstruktúrát használ. Ennek megfelelően a kompetenciaorientált gondolkodás úgy tekinthet az egyénre, mint biológiai (hiány)lényre, pszichére és társadalmilag determinált szociális lényre, mely dimenziók egységes létformában valósulnak meg.

2. 1. A biológiai ember

Az állatvilág releváns jellemzőit magán hordozó ember is törekszik szembenézni az élet nehézségeivel. Igyekszik saját biztonsági és biológiai szükségleteit kielégíteni, presztízsét megteremteni. Az elkerülhetetlen és természetesnek mondható hiány minimalizálása érdekében – személyes erőforrásai felhasználásával – aktivitást folytat és ez által javakat szerez.

Az ember állati, biológiai vonásainak állapota, fejlettsége (pl. testalkat, fizikum, küllem, mozgás, hallás, beszéd, látás, ízlelés, szaglás, tapintás, hő- és egyensúlyérzékelés, agy és idegrendszer) hatással vannak a kompetenciakészlet bővítésére, a teljesítőképeség növelésére, az emberi működképeségre.

Egyrészt biológiai, fiziológiai kondicionáltság (pl. testsúly, izomerő, gyors mozgás, látásélesség) szükséges az egyes munkatevékenységek elvégzéséhez, szervezeti vagy társadalmi szerepek betöltéséhez. Másrészt, a biológiai komponensek jelentik az alapját a személyiségfejlődés során fellépő magatartás- és tevékenységformáló hatások érvényesülésének és eredményességének. A biológiai jellemzők hiánya, gyengesége vagy zavara (pl. a mozgásképtelenség) hátrányt okozhat az egyén életvezetésében vagy az életpálya alakításában. Ezen jellemzők különleges volta pedig (pl. magasan fejlett emlékezet) az egyén erős oldalát jelenítik meg.

Ugyanakkor a biológiai komponensek nem alkot(hat)nak abszolút kategóriát. Az egyes összetevők relatív fontossága más és más az egyes munkatevékenységek során. Nyilvánvaló, hogy az átlagot meghaladó látásélesség elengedhetetlen a szemorvosoknál, de nem bír túlzott jelentőséggel egy pincér vagy szakács esetében. Számukra elegendő, ha a látásélesség normális keretek között mozog.

A biológiai jellemvonások meglétének és minőségének ismerete fontos az egyén számára, mert erre építheti életcéljait, tanulmányait és karrierjét. Az egyének számára azonban – az emberi élet teljességéhez – nem szükséges teljes és optimális szintű biológiai alapkészlet. A biológiai összetevők az életút során változnak (pl. testsúly), fejleszthetők, javíthatóak, illetve kompenzálhatók, relatív súlyuk az élethelyzetektől függően módosulhatnak.

2. 2. A lelki ember

Az ember több, mint a biológiai lény, mert lelki jelenség is (psziché). A psziché befolyásolja a szükségletek kielégítését, esélyét és feltételeit, valamint az egyén viselkedését egy adott környezetben. A fejlett psziché segítségével adekvát válaszok adhatók a környezeti hatásokra. A psziché segít az embernek túltekinteni önmagán. Segít felejtetni a pusztai biológiai létküzdelmeket. Segít megválaszolni azt a dilemmát, hogy az ember önmegvalósításra teremtett vagy túl kell mutatnia önmagán.

A fejlett lelkeségű egyén – az aktuális erkölcsi és etikai normák szerint – folyamatosan törekedhet egységes és teljes személyiségének kialakítására. Megpróbálhatja tudattalan énjét, ösztönkésztetéseit kordában tartani, emberképét és a világképét összehangolni. Küszködhet a tökéletességgel. Munkálkodhat érzelmei, esztétikumai, boldogsága, szabadsága és választási lehetőségei megélésén. Igyekezhet társadalmilag hasznos és egyénileg is eredményes viselkedést kialakítani.

A psziché hatással van az emberi cselekvésre. Carl Rogers által, az interperszonális személyiségmodell keretében megalkotott énkép például (amit önmagáról gondol az ember) erős érzelmi tartalommal bír és stabil kognitív struktúrát (álarcot) alkot. Irányító funkcióval is rendelkezik, azaz meghatározza az ember viselkedését (Keményné dr. Pálffy Katalin: *Bevezetés a pszichológiába*). Energiatartalmának köszönhetően az

Benjamin Franklin, a 18. századi felfedező és jeles államférfi szerint három rendkívül kemény dolog létezik: az acél, a gyémánt és önmagunk megismerése. A japánok pedig 3 fajta hatalomban hisznek: a kardban (fegyverekben, az erőben); az ékszerekben (a pénz hatalmában), illetve a tükörben (a kiváló önismeretben).

Minden ember személyiségében vannak területek, melyeket rejteni kíván mások fürkésző szeme elől. Sokan szinte isteni adománynak tartják, ha valaki képes úgy látni önmagát, ahogy mások látják őt. Mark Twain így ír: „Minden ember a Holdhoz hasonló, túlsó, homályos oldalát senkinek sem mutatja meg” (Keményné dr. Pálffy Katalin: *Bevezetés a pszichológiába*). Vannak, akiknél nagy, másoknál kicsi ez a rejtőzködő territórium. A Joseph Luft és Harrington Ingham pszichológusok alkotásának tekintett Johari-ablak szemléletesen mutatja a nyílt, zárt, vak és sötét területeket.

egyén képes az egyre összetettebbé és intelligensebbé váló énképét megvédeni, fenntartani, átrendeződését megakadályozni: elfojtás, regresszió, projekció, reakcióképzés, kompenzáció, interiorizáció, elaboráció, szublimáció formájában.

Akinél a szubjektív és ideális énkép között kicsi a távolság, arról úgy tartják, hogy sikerorientált lesz. Ennek megfelelően jó viszonyra törekszik környezetével, csillapítja a konfliktusokat, jól beilleszkedik a közösségbe, „nem csinál bolhából elefántot”, életvitelében erősségeire támaszkodik. Akinél jelentős távolság alakul ki a szubjektív és ideális énkép között, kudarcérülő lesz. Ennek köszönhetően sa-

ját hibáit felnagyítja, érzékennyé válik a környezet negatív visszajelzéseire, nehezen alkalmazkodik, és ingerlékeny magatartást tanúsít.

2. 3. A szocializált ember

Az ember csak szociális közegben képes létezni. Szociális késztetése (igényei) következtében fellépő hatások alakítják tudását és kompetenciakészletét. Helyzetének, szerepeinek megváltozása személyiségének jelentős – előnyös vagy előnytelen – módosulását is eredményezi (vezetővé avanszált egyénben végbement személyiségváltozás gyakran okoz kellemetlen pereceket még egy baráti körben is).

Mivel az ember a legjobban és a legnagyobb mértékben alakítható lény, ezért egy társadalom, egy kultúra termékének is tekinthető. A tanítási-tanulási folyamat során végbemenő tapasztalások és gyakorlások révén elsajátítja, módosítja, illetve megkonstruálja a külvilágról és saját magáról alkotott belső reprezentációit. Ezek a belső világképek (pl. normák, félelmek, jutalmak) külső megnyilvánulásokban, cselekvésben, szellemi aktivitásban, viselkedésben, beszédben, írásban, stb. fejeződnek ki. A belső reprezentációk állapota és minősége (a szociális intelligencia) határozza meg az egyén szociabilitását, azaz szociális versenyképességét.

Az egyén – létezésének magasabb, „igazi emberi” szintjén – képessé válhat a világra való nyitottságra, személyes és tágabb környezete felé való odafordulásra, annak alakítására, önmaga meghaladására, az érdeklődésének megfelelő értelmes és értékes élet kiteljesítésére.

Az ember viselkedését a szükségletek és motívumok indítják el, de a szociális intelligencia szabályozza lefolyását. A magas szociális intelligenciával rendelkező egyén képes az értékes célok követésére (pozitív kontroll), és képes a szociálisan helytelenített viselkedésmódok elkerülésére (negatív kontroll).

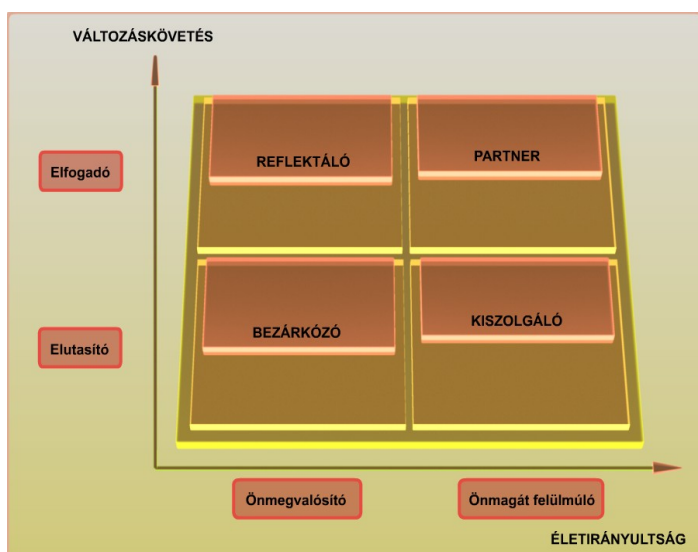
2. 4. Az emberkép egységessége

A kifejtett három létdimenzió nem külön-külön működik, hanem „Az emberi létformák egysége áthidalja ama különböző létmódok sokféleségét, amelyek alkotják ... Embernek lenni azt is jelenti, hogy az ember túlnő önmagán ... Embernek lenni mindig azt is jelenti, hogy irányulunk valaki vagy valami felé, hogy rendeltetve vagyunk valamire ...” (Frankl: *Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben*).

Nyilvánvaló, hogy az ember több mint egy testtömeg, több mint egy nevelési cél tárgy, több mint egy tanulási eredmény, több mint egy adott társadalom futószalagjának terméke. József Attila nem csak egy neuraszténia gravisszal kezelt személy, nem csak egy 32 évet élt fiatalember. József Attila egy költő is, aki koptatta a Sorbonne padjait, aki árult itthon „*forgót, kenyeret és könyvet, újságot, verset – mikor mi volt könnyebb*”. Alkalmazottja volt a Külkereskedelmi Intézetnek, mint magyar-francia levelező, aki tanulmányai ellenére nem tett tanári vizsgát, kiröhögte az oktatóját és nem lett töltőtoll-koptató. A XX. század első felének ismert szituációihoz láncolva élt, és vele ellentétben úgy gondolhatjuk, hogy élete nem volt hiába. Mindezek a sokrétű – esetenként megmagyarázhatatlan és megérthetetlen – élet- és értékformátumok együttese alkotja az ő esetében is az emberi lét lényegét.

A perszonális nevelésfelfogás emberképében (Schaffhauser Franz: *A nevelés alanyi feltételei*, 2000., 28. o.) az individuális szabadság, a felelősség, a reflexivitás, a választás, az értékteremtés, az értelmes életre törekvés összegződnek, szervesülnek, és dinamikus teljességben egyesülnek.

A kompetenciaorientált gondolkodás tekintetében is elfogadhatónak tartom az olyan emberabsztraktumot, az olyan embermítoszt, mely szerint az ember, mint szabad személy törekedhet önmegvalósításra és/vagy önmaga meghaladására, az általa és/vagy mások által fölállított – szociálisan is értékes – célok elérésére, a lehetőségek közötti választásra, az értékteremtésre, a felelős életvitelre, a környezetére reflektáló magatartásra, azaz, a fizikai létét vezérlő értelmes életre. Ezen felfogás alapján a reflektáló, a három létdimenzió együttesében élő egyén – a megszerzett ismeretek rendszerére alapozva – befogadja a kompetenciafejlesztő hatásokat, és képes – akár konceptuális váltásokon keresztül – megújítani, megkonstruálni aktuális kompetenciakészletét.



I./1. ábra. Életviteli tendenciák

Attól függően, hogy az ember milyen változáskövető magatartást folytat (milyen hajlandóságot mutat az új érték- és tartalomváltozások elfogadására) és életirányultságának mi áll a fókuszában (önmegvalósító vagy önmagát felülmúló viselkedés), a kompetenciaorientált megközelítés szerint az „egységes ember” négyféle – bezárkózó, reflektáló, kiszolgáló és partneri – életviteli tendenciát valósíthat meg (I./1. ábra).

3. Különböző kompetenciafelfogások

Az emberről vallott eltérő nézetek sokasága különböző kompetenciafelfogásokat eredményezett. Az eltérések főleg abból adódtak, hogy az elmúlt 100 év során – elsősorban az európai és amerikai piacgazdaságokban – az emberi létdimenzió, illetve a kompetencia, mint erőforrás-képződmény, más és más egysége került előtérbe.

Fázisok	Korszakok és a kompetenciamodellek hatásmechanizmusainak érvényesülése				
	XIX. sz. vége és a XX. sz. eleje	1914-1930	1930-1950	1950-1965	1965-napjaink
1. Fázis: a gépies szakember	Strong	Strong	Strong	Strong	Strong
2. Fázis: az intelligens szakember	Weak	Strong	Strong	Strong	Strong
3. Fázis: a személyiségvonással rendelkező szakember	Weak	Weak	Strong	Strong	Strong
4. Fázis: a motivált szakember	Weak	Weak	Weak	Strong	Strong
5. Fázis: a kompetens szakember	Weak	Weak	Weak	Weak	Strong

I./2 ábra. A kompetenciafelfogások jellegzetes korszakai

A kompetenciafelfogások – közel száz éves – fejlődési ívét öt korszakra osztottam, mely a gépies szakember jellemzőitől indul és az okos, intelligens sajátosságokon keresztül eljut a jellemes, motivált és a kompetens modellek kialakulásáig (I./2. ábra). Az egyes korszakok határai per-

sze nem jelentenek markáns elválasztó vonalakat, annál is inkább, mivel a különböző kompetenciafelfogások hatásmechanizmusa napjainkban is tetten érhető.

3. 1. Első korszak: a gépies szakember

Az emberi lét XIX. századvégi és XX. század eleji – munka világában érvényes – megközelítése szerint az embert a géphez hasonlóan kezelték. Személyes erőforrás-képződményének komponenseiből a gépiesen működő készségkomponenseket igyekeztek kihasználni. Úgy gondolták, hogy a munka a biológiai szükségletek kielégítésének eszköze, melynek gépies begyakorlása és felügyelete mind a munkaadónak, mind a munkavállalónak alapvető érdeke.

Az 1800-as években Robert Owen skóciai vászonüzemében a munkahelyek fölé függesztett **színes farudacszkákat a termelt mennyiség nyilvános értékelésére használták**. Európa és USA szerte erre több hasonló példa is született, de a folyamat Taylor elveinek (egyéni darabbérrendszer) elterjedésével teljesebbé vált.

Frederick W. Taylor szerint **a munkavállalókat csak a kereset ösztönzi**, a munkát kellemetlennek tartják és csak a pénz motiválja őket. Így azok, akiket jobban megfizetnek, hajlandóak többet dolgozni.

A teljesítménybérezés során **az elért eredmény határozza meg a jövedelem mértékét**. Taylor megteremtette az időméréssel történő teljesítménymérést, mely a normaidőn alapuló egyéni bérezési rendszer elterjedéséhez vezetett.

Max Weber (1864-1920) a szabályalkotást (a bürokráciát), az erre épülő utasítást és ellenőrzést istenítette. A személytelen és lassú rendszer – többek között – megölte a kreativitást, frusztrált, közömbös és gépies aktivitást eredményezett a munkavállalók körében.

Az amerikai mérnök, gyárigazgató Frederick W. Taylor (1856-1916), a róla elnevezett Taylor-rendszer kidolgozója, a munkahelyi szintű termelékenység növelése érdekében szakosította a munkát és a munkást; idő-, mozgás- és munkatanulmányokat végzett, hogy a hatékonyság növelésével együtt a profit is emelkedjék.

A munkásra, mint egy „fogaskerekre” tekintett, melyet próbált finoman beilleszteni az elgépiesedett termelő rendszerbe. A specializált munkára igyekezett a legjobb cselekvő képességekkel megáldott embereket kiválasztani. Hitt abban, hogy életrevaló, ügyes munkások kiválasztásával, aprólékos szabályrendszer kimunkálásával és betartatásával az érintettek kifejtik a kritériumszintnek megfelelő munkatevékenységeket. Az emberek munkatevékenysége között jelentkező markáns különbségeket eleinte adottságaikkal, illetve gyakorlottságuk fokában vélte felfedezni. Figyelmen kívül hagyta a munkások értékrendjét, jellemüket, motivációs készletüket, valamint a munkához való viszonyukat. Taylor azokat – a munkakörelemzésre alapozott – eszközöket és optimális munkamódszereket próbálta megkeresni, melyek az emberek eltérő adottságait, kvalitásait eredményes teljesítménnyé segítettek transzformálni. Ehhez az egyéni bérezést és a pénzügyi jutalmazást tartotta legalkalmasabb ösztönzőnek.

A gépiesen cselekvő ember mítosza tovább élt – többek között – Henry Ford autógyáraiban is. Neki tulajdonítják a Taylor-rendszert jól kifejező mondást: *„Miért van az, hogy mindig egy egész embert kapok, pedig nekem csak két kézre van szükségem”* (Klein Balázs – Klein Sándor: *A szervezet lelke*). Csurgó Ottóné (*Üzleti etika*) találóan jellemzi ezt a korszakot: *„... a vállalat a teljes személyiségből csupán egy kis részt, az általa funkcionális racionalitásnak nevezett tudás-darabot igényli. Ennek az lesz a következménye, hogy a dolgozó csak kis csavarrá degradálódik a nagy gépezetben”*.

A modern piacgazdaságokban, s azon belül egy-egy ágazatban, különböző embererőforrás-hasznosítási modellek élnek együtt ma is. Ezek között megtalálhatók a „new taylori” modellek, melyek – elsősorban a bérköltségek leszorítása érdekében – korszerű IT technológiákat használnak, de a munkatevékenységeket a taylori, illetve fordai elveknek megfelelően könnyen betanítható feladatokra bontják.

Ismeretes McGregor ma is ható emberfelfogása, mely két egymástól eltérő kiindulópontot tartalmaz. Az egyik szerint (X-elmélet) az emberek értetlenek és alapvetően lusták. Az átlagember veleszületetten nem szeret dolgozni, és ha lehet, elkerüli a munkát. Emiatt az emberi sajátosság miatt a legtöbbjüket kényszeríteni, ellenőrizni, irányítani és büntetni kell annak érdekében, hogy megfelelő erőfeszítést fejtsenek ki

a szervezeti célok eléréseért. Az átlagember szereti, ha irányítják, és szereti, ha elkerülheti a felelősséget.

3. 2. Második korszak: az intelligens szakember

A XX. század elején – főleg az első világháború után – Amerikában kutatni kezdték (Henry Fayol, Walter Dill Scott, Hugo Munsterberg, Robert Yerkes) a munkások teljesítményében megnyilvánuló különbségeket, az alkalmasság és alkalmatlanság okait. Közülük többen úgy gondolták, hogy az egyén alkalmasságát, munkahelyi eredményességét a személyek intelligenciája determinálja. A kognitív kompetenciaelemek fejlettsége és az egyén munkavégzési sajátosságai között közvetlen kapcsolatokat feltételeztek. Az intelligencia mérésére tesztek és tesztrendszerket fejlesztettek ki. (Binet és Simon ma is használatos intelligenciatesztet alkotott. Ezek mellett az intelligenciatesztek széles tárházát használják napjainkban is. A legnépszerűbb tesztek egyike a Wechsler-teszt, illetve a Mill Hill Szókincsteszt–Raven Progresszív Mátrixok teszt pár [Klein Balázs – Klein Sándor: *A szervezet lelke*].)

Az intelligenciát tekintették döntő meghatározónak az egyén tevékenységére, munkateljesítményre, morális meggyőződésére és életvezetésére. Hitték, hogy az ismeretek magas szintje elvezet a szakemberek konstruktív életviteléhez, produktív munkateljesítéséhez. A kognitív intelligenciával kapcsolatos feltételezéseik azonban általában nem igazolódtak be, mivel – egyes vélemények szerint – egy rendkívül magas IQ is alig 25%-ban befolyásolja a munka eredményességét. (Van, aki úgy gondolja, hogy a 10%-os kapcsolat is túlzás.) Ma már szinte egybehangzó a szakemberek véleménye, hogy a kognitív tudás inkább a további ismeretek, a teljesítményképes tudás, valamint a jellem kialakíthatóságának alapjait teremti meg, és kevésbé determinálja a munkával kapcsolatos magatartás irányultságát és hasznosságát.

Az intelligencia önmagában nem garantálja a beválást. Az intelligencia hozzájárulhat a beválás előrejelzéséhez vagy a kiválasztás demokratizmusának érvényesüléséhez (Klein Balázs – Klein Sándor: *A szervezet lelke*).

3. 3. Harmadik korszak: a személyiségvonással rendelkező szakember

A kutatók úgy látták, hogy a személyiségvonások ismerete lehetővé teszi az egyének magatartásának előrejelzését (Catell: *The Scientific Study of Personality*). Vizsgálataik szerint nem a munka- és élethelyzetek, hanem a személyiségbeli jellemzők határozzák meg az egyének magatartástendenciáját. Úgy vélték, hogy egyes személyiségvonások, az egyéni élet során kialakult öröklött és szerzett tulajdonságok egyike-másika garantálja az egyén munkahelyi eredményességét és sikeres karrierjét. Ennek megfelelően kaptak kiemelt figyelmet az ember biológiai, lelki helyzetét és szociális intelligenciáját kifejező olyan személyiségvonások, mint a kezdeményező-készség, az extroverzió-introverzió, az érzelmi stabilitás, a temperamentum, a spontaneitás, a feladat-központúság vagy például a gyakorlatiasság. A munkavállaló egy-egy személyiségjellemzője valóban lényeges kompetenciaelem lehet bizonyos munkatevékenység ellátásához. Az uralkodó személyiségkomponens még a megfelelő munkahelyválasztást és munkahelymegtartást is motiválhatja. A gyakran személyiségtesztekkel vizsgált egy-egy személyiségjellemző azonban mégsem alkalmas az egyén biztos beválásának mérésére, mert a személy az élet- és értékformátumok bonyolult és végtelen együttese, melyből néhány komponens kiragadásával nem lehet munkahelyzetekben való megfelelésre nagy biztonsággal következtetni, maximum szolid előrejelzéseket végezni.

Mindezek ellenére léteznek olyan személyiségmodellek, melyek a személyiségjellemzők alapján kategóriákba sorolják az embereket (munkatársakat, illetve ügyfeleket egyaránt). A biztosítási ágazatban pl. ma is használják a Success Insights-rendszert, mely négy – színnel jelölt – személyiség-alaptípust különböztet meg: cselekvő, kifejező, kapcsolatépítő és elemező. Úgy vélik, hogy az értékesítő személy viselkedése, temperamentuma, önbecsülése és önismerete stb. komoly hatást gyakorol a teljesítményre. De nem csak a munkatársakat csoportosítják a modell szerint, hanem az ügyfeleket is.

CSELEKVŐ személyiség (színe piros, domináns érzelmé a düh): Határozott, gyakorlatias, döntésképes, célorientált, kihívást jelentő feladatokat preferáló személy.

KIFEJEZŐ személyiség (színe sárga, domináns érzelmé a vidámság): Nyitott, élénk, vidám, optimista, lelkes és kreatív személy.

KAPCSOLATÉPÍTŐ személyiség (színe zöld, domináns érzelmé a szenvtelenség és a hangulatfüggetlenség): Kitartó, szokásaihoz ragaszkodó, biztonságra törekvő, megértő, megbízható, az emberi kapcsolatokra nagy hangsúlyt helyező személy.

ELEMEZŐ személyiség (színe kék, domináns érzelmé a félelem): Pontos, körültekintő, részletekre is figyelő, személyes kapcsolatokat és szokatlan szituációkat kerülő, anticipáló személy.

A kutatások azonban nem támasztották alá, hogy a munkavállaló egyes személyiségjellemzői és az általa nyújtott munkateljesítmény között szigorú összefüggés lenne. A vizsgálatok arra mutatnak rá, hogy az egyénen belül kialakult sajátos személyiségvonások és a munkateljesítmény között mindössze kb. 25-40 százalékos kapcsolat mutatható ki (sokan még ezt is vitatják). A személyiségvonás-elméletek többek szerint kudarcot vallottak, sőt – egyes beszámolók szerint – a diszkrimináció eszközeivé váltak, pl. a nőkkal vagy a hátrányos tulajdonságokkal rendelkező személyekkel szemben.

A kutatók azonban nem támasztották alá, hogy a munkavállaló egyes személyiségjellemzői és az általa nyújtott munkateljesítmény között szigorú összefüggés lenne. A vizsgálatok arra mutatnak rá, hogy az egyénen belül kialakult sajátos személyiségvonások és a munkateljesítmény között mindössze kb. 25-40 százalékos kapcsolat mutatható ki (sokan még ezt is vitatják). A személyiségvonás-elméletek többek szerint kudarcot vallottak, sőt – egyes beszámolók szerint – a diszkrimináció eszközeivé váltak, pl. a nőkkal vagy a hátrányos tulajdonságokkal rendelkező személyekkel szemben.

3. 4. Negyedik korszak: a motivált szakember

A szervezetpszichológusok, kutatók és pszichiáterek (Mayo, Lewin, Likert, Hawthorne, Viteles, Maslow, Rogers, Drucker, Flanigan, stb.) már nem úgy tekintenek a munkavállalóra, mint egy gépre, hanem biológiai, lelki és szociális jellegű sajátosságokból álló emberabsztraktumként kezelik, melyhez a munkaszervezet céljai, szükségletei, illetve érdekei közel vihetők. Egy alapvető nehézséggel azonban szembetalálták magukat. Ennek lényege, hogy az egyén cselekvéseinek, magatartásának energiaforrást biztosító motivációk tartalma és irányultsága (különösen a jövedelmekkel kapcsolatosak) nem feltétlen esik egybe a munkaszervezet törekvéseivel. Az egyén másban látja az élet értelmét, mint egy munkaszervezet. Chikán Attila napjainkban is úgy vélekedik (*Vállalatgazdaságtan*), hogy a szervezet céljai nem azonosak a

A motivációs elméletek között a Maslow-féle modell a legismertebb, mely – többek között azt állítja –, hogy az emberi szükségletek hierarchikus rendbe szervezhetők. A szükségletek hierarchiáját a Maslow-féle piramis szemlélteti.

Frederick Herzberg kétfaktoros elméletet alkotott. A megelégedettséget okozó tényezőket elnevezte motivátoroknak, az elégedetlenségért felelős elemeket pedig higiénés tényezőkné hívta.

A méltányosságra építő folyamatelmélet szerint a munkavállalók elvárják, hogy tevékenységük eredményességének elismertsége másokkal összevetve méltányos legyen.

A célkitűzésre alapozott folyamatelmélet szerint a munkavállalók megfelelő motiváltságához az egyéni és szervezeti célok egyezősége szükséges. Ezért fontosnak tartja a célok és feladatok kialakításában való alkalmazotti részvételt.

A szervezet céljai nem azonosak a bennük szereplő egyének céljaival, de nem is függetlenek tőlük. Általánosa elfogadott és bizonyított, hogy a motivációs elméleteket és gyakorlatokat jól használó menedzsment képes összefüggést teremteni az egyéni és a szervezeti célok között. A hatékony szervezetek igyekeznek „beköltözni” a munkavállaló személyiségébe, hogy

bennük szereplő egyének céljaival, de nem is függetlenek tőlük. Általánosa elfogadott és bizonyított, hogy a motivációs elméleteket és gyakorlatokat jól használó menedzsment képes összefüggést teremteni az egyéni és a szervezeti célok között. A hatékony szervezetek igyekeznek „beköltözni” a munkavállaló személyiségébe, hogy

a szervezeti célok teljesítése érdekében meglássák és összeegyeztessék az egyén saját céljait a vállalati törekvésekkel. Ehhez a pszichológusok és más neves szakemberek – különösen az 50-es évektől kezdődően – különböző motivációs elméleteket dolgoztak ki, melyek jó lehetőséget nyújtanak a munkavállalók magatartásának elemzéséhez, cselekedeteik befolyásolásához, és ezen keresztül a vállalati célok realizálásához.

A munkavállalók sok mindent megtesznek, hogy személyes céljaikat elérjék. Ha a szervezet megfelelően „beléjük integrálódik” akkor hajlandók a vállalat által kínált lehetőségeket elfogadni, a vállalat céljait választani és értük tartós erőfeszítést nyújtani (internalizált szervezeti célok élnek és hatnak a munkavállalóban).

Megkönnyíti az azonosulást, ha a for-profit szervezet nem is a profittermelést, hanem az értékteremtést tekinti küldetésének, így a munkavállalók egy magasabb célhoz kapcsolódhatnak, ezzel transzcendens élményt élhetnek át (Lövey – Manohar S. Nadkarni: *Az örömteli szervezet*).

A human relations irányzat úgy véli, hogy az elégedett munkavállalók keményebben dolgoznak, mint a kevésbé elégedett társaik.

3. 5. Ötödik korszak: a kompetens szakember

Úgy tartják, hogy a kompetenciafilozófiát – az Amerikai Egyesült Államokban, a 60-as években – a munkaadók követelték ki, mivel a korábbi alkalmasságmérők kudarcot vallottak.

A vállalatszervezésben lapos hierarchiájú modellek jöttek létre, amelyekben – a specializált szakképesítés mellett – felértékelődnek az eredményességet döntően befolyásoló szociális (kulcs)kompetenciák (problémamegoldó, probléma-azonosító, stratégiai közvetítő képesség, együttműködési képesség, stb.).

A vállalatok nyitott kompetenciakészlettel rendelkező, tanulásra képes, rugalmas alkalmazkodást mutató, problémamegoldást, reflektív és felelős magatartást nyújtani tudó egyéneket alkalmaznak. A dokumentált szakmai végzettség helyett egyre inkább a vállalati elvárásokészlethez viszonyított kompetenciakombinációt preferálják.

A munkaadók vélekedése szerint az automatizált, gépies jártasságok és készségek, az intelligencia, a konstruktív magatartás- és tevékenységformák érvényesülését garantáló egyes személyiségvonások, illetve a viselkedésnek és cselekvésnek energiát kölcsönző motivációs rendszer külön-külön nem képes az értékes és eredményes munkavégzés jelzőrendszerének szerepét betölteni. Úgy látták, hogy erre a kompetencia lehet alkalmas, mely a jártasságok és készségek, az intelligencia,

a személyiségvonások és a motiváció komplex rendszeréből áll.

A kompetenciát az egyes személyiségjellemzők fölé rendelt kategóriaként kezelték, mely magába ötvözi a szervező, végrehajtó és aktivitást ösztönző, szabályozó személyiségkomponenseket.

A kompetenciára úgy kezdtek tekinteni, mint az egyén – meghatározó, egymással összefüggő – jellemzőire, melyek hozzáértést (alkalmazható tudást, jártasságokat és készségeket, valamint know-how-t) és szociálisan értékes magatartást (szociális intelligenciát) biztosítanak egy konkrét gazdasági, tanulási vagy közösségi tevékenység gyakorlásához.

4. A kompetencia értelmezése

Úgy vélem, hogy a kompetencia, mint megismerő és cselekvő személyes sajátosság, belső energiát, stabilan és tartósan rendelkezésre álló erőforrást kölcsönöz birtokosának, és ilyen alapon tekintik a munka világában is az egyént emberi erőforrásnak (emberi tőkének/humán tőkének). Olyan erőforrásnak, mely segíti a környezet kihívásainak cselekvő megválaszolását.

Számomra a kompetencia, mint gyakorlati, hasznosítható tudás – egy meghatározott terepen érvényesülő – cselekvésre való alkalmasságot, problémamegoldásban való teljesítőképességet jelent. Azok, akik birtokolják egy adott feladatprofilal összhangban álló kompetenciák készletét, az erőforrások birtokában eredményesebb munkát képesek nyújtani, mint a hiányos kompetenciakészlettel rendelkezők.

A kompetenciára tevékenységorientált fogalomként tekintek, mert akcióhoz, cselekvéshez, problémamegoldáshoz, döntéshez és kivitelezéshez kötődik. Birtokosa a rutinszerű és a váratlan helyzetekben is képes eredményes aktivitást kifejteni. Eredményesebbet, mint az a személy, aki nem rendelkezik a kérdéses kompetenciával.

A kompetencia – tapasztalataim szerint – támogatja a feladatvégzés során felmerülő *hol, mikor, mit, mivel* és *hogyan* kérdések tevőleges megválaszolását (a kompetencia segít otthon lenni a világban).

Mint a *1./1. szemelvény* is illusztrálja, a kompetenciák meghatározására a szakirodalomban, illetve a gyakorlatban számos példa található. Kutatásaim során én az alábbi módon értelmezem a kompetenciát:

- Kompetencia a tanulás (tapasztalás, gyakorlás) eredményeként kialakuló személyes erőforrás-képződmények strukturált és együttes rendszere, mely az egyén számára – egy konkrét szellemi és/vagy fizikai (szak)területen – lehetővé teszi a megszerzett ismeretek és személyiségbeli komponensek konstruktív és sikeres alkalmazását (Henczi – Zöllei Katalin: *Kompetenciamenedzsment*).

Megjegyzés: A fenti kompetenciamegközelítésre és publikációra épült Farkas András és Nagy Viktor kutatása (*Student Assessment of Desirable Technical Skills: A Correspondence Analysis Approach*. Acta Polytechnica Hungarica, Vol. 5., 2008. [to appear]).

Meghatározásom szerint a kompetencia biztosítja a tanulás eredményeinek értékes és eredményes használhatóságát, az értelmes alkalmazkodást, az önfejlesztést és a környezet innovációját. Tapasztalataim szerint a kompetencia alapját (vagy előfeltételét) a tudás jelenti, irányát a szabályozó (motivációs és diszpozíciós) elemek, a kivitelezés hatékonyságát pedig a jártasságok, készségek és képességek határozzák meg.

Mivel a kompetencia az ismeretek, jártasságok, készségek, képességek és személyiségbeli szabályozó komponensek együtteséből állítható össze, ennek köszönhetően az egyén képes lesz egy meghatározott munka- vagy közösségi feladat eredményes teljesítésére, illetve következetes és építő életvitel folytatására. (Lényegesnek tartom annak kiemelését, hogy – a szakirodalomban széles körben hangoztatott kompetencia-felfogással szemben – a kompetencia nem csak az ismeretek alkalmazását, hanem a személyiségbeli sajátosságok cselekvés közbeni használatát is magában foglalja.)

I./1. szemelvény: Kompetenciák értelmezése

- Kompetencia latin eredetű szó, jelentése: alkalmasság, ügyesség
- Kompetencia – általánosan elterjedt – hétköznapi jelentései: illetékesség, hatáskör, jogosultság, illetve szakértelem, hozzáértés
- Kompetencia: az ismereteknek, jártasságoknak, készségeknek, képességeknek – a képzési és kimeneti követelményeknek – összessége (a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény)
- Kompetencia: a felnőttképzésben részt vett személy ismereteinek, készségeinek, képességeinek, magatartási, viselkedési jegyeinek összessége, amely által a személy képes lesz egy meghatározott feladat eredményes teljesítésére (a felnőttképzésről szóló 2001. évi CI. törvény)
- Kompetencia: alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők (Felnőttképzési Lexikon, Pedagógiai Lexikon)
- Kompetenciák: egy személy alapvető, meghatározó jellemzői, melyek okozati kapcsolatban állnak a kritériumszintnek megfelelő hatékony és/vagy kiváló teljesítménnyel (A Boyatzis féle definíció, Mohácsi Gabriella: Kompetencia alapú emberi erőforrás menedzsment)
- Kompetencia: valaki kompetens valamilyen tevékenységgel összefüggésben, ha képes megoldani az ahhoz a tevékenységhez tartozó szokásos feladatokat (NAT 2003)
- Kompetencia: képesség a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására (az OECD által indított, a Svájci Szövetségi Statisztikai Hivatal és az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma, illetve az USA Oktatásstatisztikai Központja közreműködésével lebonyolított DeSeCo- [Defining and Selecting Key Competencies] program, 1997–2002)
- Kompetenciák: magukba foglalják az észlelést, a belső pszichikus folyamatokat, a döntést, egy tevékenység megtervezését, végrehajtását, végrehajtásának ellenőrzését is. A kompetencia alapvető jellemzője, hogy a viselkedésspektrumból mozgósítja, felhasználja a cél eléréséhez szükséges elemeket. (Nagy József: A XXI. századi pedagógia alapozása)
- Kompetencia: a pszichikus képződmények olyan rendszere, amely felöleli az egyénnek egy adott területre vonatkozó ismereteit, nézeteit, motívumait, gyakorlati készségeit, s ezáltal lehetővé teszi az eredményes tevékenységet. (Falus Iván: Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek)
- Kompetencia: a személyiség létfunkcióját szolgáló pszichikus komponensek rendszere (Szabóné dr. Molnár Anna, A professzionális tanár, A kommunikatív és interaktív készség, mint felnőttoktatói kompetenciaterület)
- Kompetencia: az ismeretek alkalmazásának képessége, illetve az (1) ismeret, a (2) képesség és készség, valamint az (3) attitűd hármasságának szerves egysége (Schüttler Tamás: „A kompetencia az ismeretek, képességek és attitűdök egysége”, Kerekasztalvita a kompetenciafejlesztésről és a kompetencia alapú oktatásról)
- (Nyelvi) kompetencia: a nyelv használatának képessége, minden ember veleszületett tulajdonsága, tehát már a nyelv tanulása előtt megtalálható (Noam Chomsky, amerikai nyelvész)
- Kompetencia: az ismeretek, azok alkalmazási képessége és az alkalmazáshoz szükséges megfelelő motivációt biztosító attitűdök összessége. (Pála Károly, Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon)
- Kompetencia: arra való képesség, hogy az élet különböző szituációiban alkalmazni tudjuk tudásunkat, tapasztalatainkat, személyes adottságainkat. Ami révén a világban alkotó módon, új és új helyzetekben, képesek vagyunk feladatokat megoldani (Udvardi-Lakos Endre: Paradigmaváltás a gyakorlatban II., Kompetencia, modularitás)
- Kompetencia: általános értelemben a különféle tudáskompetenciák a személyiség felkészültségét, képzettségét s ekként képességet, képességeit jelentik, valamely meghatározott tevékenység, tevékenységek ellátására (Csoma Gyula: A munka világa, kontra a tanulás világa[?])
- Kompetenciaelv: a szűken értelmezett munkaerő-piaci elvárások feltárásától a jó életminőség, a tudatos állampolgári lét, a személyes boldoguláshoz szükséges feltételrendszer kimunkálásáig terjed. Hibás megközelítés, ha az oktatási célok meghatározásánál csak a munka világának követelményeiből indulunk ki (Balogh Andrásné: Új metodikai igények)

4. 1. *Együttes rendszer*

A kompetencia gyűjtőfogalom, mely rendszerbe foglalja a tudás-, tevékenység- és ösztönző jellegű kompetenciakomponenseket. A kompetencia az ismeretek, jártasságok, készségek, képességek, motívumok és diszpozíciók együttes jelenlétére utaló fogalom.

Egy adott (szak)területen működő jártasságot és/vagy készséget gyakorlással lehet megszerezni. A tevékenységben való gyakorlottság magasabb, automatikus szintje jelenti a készséget. Tanulás révén kialakított, jól begyakorolt, részben automatikussá vált, eszköz-jellegű művelet sor, mely bonyolultságát tekintve lehet elemi vagy komplex. A teljesítményképes tudás része, a tanulás eredménye, ahol kellő szakmai gyakorlás eredményeként a cselekvéssor automatikusan lefut (pl. egy angol nyelvű üzleti levél szótár és egyéb segítség nélküli rutinszerű megírása).

A tevékenységben való gyakorlottság alacsonyabb szintje a jártasság, mely esetben még nem beszélhetünk a cselekvéssor automatikus lefutásáról (pl. az előbb említett angol nyelvű üzleti levél szótár és főnöki segítséggel történő megírása „csak” jártasságra utal). A tevékenységek jártasság szintű végrehajtása során még szükség van a – a munkafolyamattal vagy annak tárgyával kapcsolatos – rögzült ismeretek felidézésére.

A szellemi és fizikai képességek az egyének biológiai és pszichikus tulajdonságai (pl. emlékezet, gondolkodás, képzelet, figyelem, beszéd, olvasás, írás, mozgás, erő kifejtés, egyensúly, normakövetés, morális anticipáció), amelyek valamilyen tevékenység elsajátítása és/vagy gyakorlása révén fejlődnek ki. Kifejlesztésének alapját a testi és lelki, intellektuális adottságok képezik. A képességek (intellektuális, kommunikációs, cselekvési és szociális képességek) bázisán hozható létre az egyén kompetencia-készlete.

4. 2. *Szabályozó komponensek*

Elsősorban a motívumok sorolhatók a szabályozó komponensek körébe. A külső és belső motívumok, illetve személyes elkötelezettségek irányítóként funkcionálnak. A motívumok alkotják a cselekvés hátterét, melyek aktivitásra ösztönzik az egyént és szabályozzák magatartását (empátia, tolerancia, megbízhatóság, fegyelmezettség, felelősségvállalás, segítőkészség, udvariasság, stb.).

A motiváltság a megtett erőfeszítésekben jut kifejezésre. Abban nyilvánul meg, hogy az egyén hajlandó kompetenciakészletét célirányosan mozgósítani.

Az egyén kompetenciakészletében a motívumok komplex együttese felelős a tevékenységek mobilizálásáért, a konzekvens és alkotó magatartás érvényre juttatásáért. (A motívumok lehetnek személyiségbeli képződmények, de származhatnak külső forrásokból is. Az ún. extrinzik, azaz külső környezet ingerei valamilyen céltárgy megszerzése, illetve célhelyzet megteremtése, valamint referenciális személyeknek való megfelelés okán ösztönzik a cselekvést, szabják meg a magatartás irányát és formáját. A külső motívumok erőteljes hatást is képesek kifejteni, tartósságuk azonban csak rövid távú. Amit külső jutalomért tesz valaki, az nem azonos jelentőségű azzal, amit belső késztetésből tesz.)

Nem elég birtokolni az ismereteket, nem elég megfelelő gyakorlottságra szert tenni a tevékenységek elvégzésében, kellenek ösztönzők és elkötelezettségek (nézetek, attitűdök, érdeklődések, törekvések, meggyőződések, stb.), hogy a személyes erőforrás-képződmények értelmes célok irányába mutatóan rendszeresen mozgásba lendüljenek.

Csak akkor valósul meg az új ismeretek megszerzése, a régi tudásanyag felülvizsgálata, az értelmes tudás kialakítása és alkalmazása, ha az egyén – motívumrendszere segítségével – képes aktivizálni önmagát. A motívumok mozgósító ereje elsősorban a felületi tudásrétegben elhelyezkedő tartalmak (ismeretek és információk) mobilizálására irányul.

Az informáltság, a sokoldalú ismeret, a jártasságok és készségek csak a kivitelezés minőségét, a megvalósítás részleteinek alapos ismeretét, valamint a gyakorlottságot biztosítják, de nem képesek irányt szabni a viselkedésnek. A „tanult” emberből nem feltétlenül válik jó és társadalmilag értékes személyiség. Belső ösztönzők hiányában lehet belőle „eredményes” intellektuális bűnöző is. A konstruktív magatartást megalapozó szociális kompetenciaelemek (értékek, szokások, minták, példaképek stb.) felelősek elsősorban azért, hogy az egyén tudását, készségeit és képességeit ne antiszociális irányba mozgósítsák.

4. 3. A kompetenciafelfogás, mint antihumánus fordulat

Több szerző (pl. Sáska Géza, Sandra Tresch) gondolkodik úgy, hogy a kompetenciaorientáció az OECD–UNESCO–Európai Unió „globalizációs ármánykodása”, mely a

I./2. szemelvény: Sáska Géza, Az oktatási ideológiák változékonyságáról, a 19. és a 20. századi liberális oktatáspolitikák

... Jó, ha tudjuk, hogy a kompetencia szédületes karrierjét ... a tanügyi, pontosabban a statisztikai bürokráciának köszönheti...

... A fogalom tartalma másodlagos, hiszen rendkívül homályos és tág értelemben használják ...

... A „kompetencia” voltaképpen mindent jelent, jellegzetes oktatási ideológia, amelynek meghatározó tulajdonsága, hogy általa a szakmai érdekkörök (de csak ők) meg tudják fogalmazni önnön víziójukat. Ezzel a politikai természetű pszichológizáló beszédmóddal elfedik, hogy a társadalmak éppen a tudástartalmakhoz kötött értékek és elsajátításuk nehézségi foka szerint hierarchizálódnak ...

Forrás: ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE, 2006/10; <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-10-ta-Saska-Oktatasi>

műveltséget a lehető legalacsonyabb szintre szállító, a kultúrák sokszínűségét felszámoló, a világpiacot uraló konszerneknek „kezes bárány” munkavállalókat faragó nyersanyaggyárává teszi az oktatást. Arra gyanakodnak, hogy a globális gazdaság hatalomittas funkcionáriusai és stratégiái arra töreksznek, hogy az oktatás valódi tartalmára vonatkozóan mesterséges amnéziát teremtsenek (Tresch: *A PISA-tesztek és a humán tőke*). Látásuk középpontjában az a felfogás áll, hogy az ipari társadalomból a tudástársadalomba való átlépés kizárólag a profitot szolgálja. Hatására bekövetkező paradigmaváltás azt

eredményezi, hogy az oktatás tudatosan elfordul a személyiségfejlesztéstől (mint minden oktatás fő céljától), s helyette az embert – mint önmagáért való célt – állítja a középpontba. Az emberré, mint minden dolgok mértékévé való képzés megszűnik. Az oktatás eltávolodik Kant felfogásától, mely szerint: „*A felvilágosodás az ember kiszabadítása a maga okozta kiskorúságból.*” Úgy vélik, hogy az emberre, mint áruvá lesz szükség, s ha már nem kell, majd eldobják. Néhány készség marad számára, amelyekkel garantálnia kell túlélését.

A kompetenciák megjelenését és használatát Magyarországon is bizalmatlanság övezi egyes oktatáspolitikai teoretikusok írásaiban. (Lásd a I./2. szemelvényt!).

Úgy gondolom, hogy a kompetenciafelfogást övező „fortélyos félelmek” nem igazolódhatnak a disszertációmban, mivel a kompetencia mély- ún. hordozó rétegeiben helyet kapnak a morális, a tevékenység konstruktív irányultságát ösztönző, az igazi és kultúrafüggő erkölcsiséget megvalósító kanti komponensek is. A kompetencia-összetevők között emellett nagy fontosságot tulajdonítok a pragmatikus cselekvést elősegítő, reflektív know-how elemeknek is. Nem tartom viszont – sem az emberre sem a közösségre nézve – károsnak, ha mind több olyan (kulcs)kompetencia jelenik meg az egyén tulajdonságkészletében, mely a globalizálódó világ mind több szervezeti egységében használható, és hozzájárul a munkaerő-piaci mobilitáshoz, az életpálya egyéni igények szerinti kedvező alakításához. Azt meg egyenesen kedvezőnek tartom, „ha a megfelelő ember a megfelelő helyre” elv alapján a hierarchia különböző szerepeibe a praktikus cselekvésben is megnyilvánuló alkalmasság (kompetencia-készlet) alapján, s nem valamiféle feudalisztikus kontextusok alapján kerülnek az emberek.

5. A kompetencia-összetevők szintjei

A kompetencia összetevőit öt szinten helyezem el (1./3. ábra). Az első három szintre sorolom a munkavégzéshez szükséges erőforrás-képződményeket: ismeretek (kognitív alkotórészek), valamint a

A kompetencia jellemzője: észlelhetőség és tudatosság	A kompetencia összetevői	A kompetencia jellemzője: fejleszthetőség
Könnyen látható, tudatos szint	1. Kognitív komponensek (átfogó konceptuális rendszer és szakmaspecifikus ismeretrendszer) 2. Jártasságok (know-how komponensek) 3. Készségek (know-how komponensek)	Könnyen fejleszthető
Látható, tudatos szint	4. Képességek (intellektuális, kommunikációs, cselekvési és szociális képességek)	Fejleszthető
Személyiségbe integrált, szituációkban megnyilvánuló, dominánsan tudatos szint	5. Konstruktív elemek (értékek, beállítódások, önértékelés, önismeret, társismeret, énkép, empátia, érzelmek, etikai sajátosságok, esztétikai igényesség stb.)	Nehezen fejleszthető

1.3. ábra. A kompetencia-összetevők szintjei

málthatók és alakíthatók, melyben az ún. általános szintig mindenki eljuthat, pl. az emlékezet, a gondolkodás, a tanulás, a kreativitás, a zene vagy kézügyesség területén. A képesség magasabb kvalitásait a rátermettségek, a tehetség, a virtuozitás és a lángelme szintjei jelentik, melyek kezelése a kompetenciafejlesztés speciális területeit alkotják.

A kompetencia-összetevők ötödik, kevésbé látható és nehezen fejleszthető rétegében található a konstruktív komponensei (értékek, beállítódások, önértékelés, önismeret, társismeret, énkép, empátia, érzelmek stb.), melyek döntő mértékben befolyásolják a munkavégzés építő jellegét (egyéni eredményességét és vállalati, közösségi hasznosságát).

tevékenységben való gyakorlottságot jelentő jártasságok és készségek (know-how komponensek). Ezek a kompetencia-összetevők könnyen megfigyelhetők a viselkedésben, és a tanulási folyamatban viszonylag könnyen fejleszthetők.

A képességek (intellektuális, kommunikációs, cselekvési és szociális sajátosságok) alkotják a negyedik szintet, melyek feltételül szolgálnak az első három szintre sorolt komponensek kialakításához. A képességek is fejleszthetők, for-

Amennyiben valakinek ez a belső feltételrendszere fejletlen marad, akkor befolyásolható, szituációfüggő, labilis és karakter nélküli, esetleg értékromboló személy válhat belőle, s képes lehet kompetenciakészletét antiszociális irányba is mozgósítani.

6. Változó tudáskép

A kompetencia más néven (mint cselekvőképes tudás, ügyesség, szakértelem vagy hozzáértés) régóta jelen van az oktatásban és a munka világában. Népszerűségét minden bizonnyal annak köszönheti, hogy a tudás fogalmán belül hangsúlyeltolódás ment végbe az ismeretalkalmazás (tehát a gyakorlat) irányába, mivel az emberierőforrás kiaknázása és fejlesztése egyre nagyobb jelentőséggel bír.

Korábban az oktatási rendszer, de a társadalmi közfelfogás is kiemelkedő jelentőséget tulajdonított a tudásnak (intelligenciának, általános műveltségnek), mint domináns értéknek. Ez a tudásfelfogás átalakulóban van. Megszűnik a konvencionális tudás (átfogó tudásrendszerek, diszciplínák, műveltségtartalmak nagy összefüggései, stb.) fétise.

Változóban van a klasszikus tudás megítélése a munka világában is. A gazdaság (mely mindig is a praktikus tudás oldalán állt) egyre inkább előtérbe helyezi az azonnal használható, a munkaerő-piaci beválást is biztosítani képes, a korszerű ismeretalkalmazást garantáló, a gyakorlatias munkában megnyilvánuló személyiségjellemzőket, azaz a kompetenciákat.

6. 1. A tudás és alkalmazásának kétpólusú rendszere

Az emberierőforrások teljes körű kihasználására, illetve hatékony felhasználására irányuló törekvés, valamint a tudásalapú gazdaság és társadalom nagyfokú információdömpingje motiválja a kompetenciaszemlélet kialakulását,

mely a tradicionális tudásképet egyre hangsúlyozottabban kiegészíti az ismeret- és információalkalmazás szükségességével. (Egyes becslések szerint a modern ipari gyártásban az információ a hozzáadott érték $\frac{3}{4}$ -ét teszi ki, ellentétben a hagyományos technológiákkal, melyeknél a nagymértékű anyagfelhasználás dominált.)

A megváltozott munkatartalom következtében jön létre a tudás és ismeretalkalmazás kétpólusú, a kompetenciaelvben manifesztálódó rendszere, melynek köszönhetően az egyén képessé válik az értelmes tudás megszerzésére és az ismeretek alkotó hasznosítására is. (A 1./3. szemelvény is illusztrálja, hogy a szakirodalomban létezik a tudásnak olyan átfogó értelmezése, mely a tudás fogalmába beleérti az alkalmazás gyakorlati dimenzióját is. Ennélfogva az ún. teljesítményképes tudás más szerzők szerint is kétpólusú rendszer

1./3. szemelvény: A tudás

(1) ... a tudás alkotóelemei az ismeretek, de a tudás több mint az ismeretek, mint tartalmi elemek összessége, a tudás értelmezett, megtett és elfogadott válasz... a tudás nem rendszerezett ismeretek összessége, hanem magába kell, hogy foglalja ismereteink gyakorlati alkalmazását is...

A tudás az ismeretek tökéletes megértése és feladatmegoldásban való érzelmi telítettségű alkalmazása, tágabb értelemben a műveltség, másrészt a fölismert problémákra adott gyakorlati válasz.

(2) „... az ökonómiai, piaci karakterű kompetens tudás túlmutat a szaktudáson ... soktényezős emberi tulajdonság- és képességrendszer kíván, amely az általános műveltségen alapszik ... magában foglalja az ún. mindennapi kultúra szegmentumait, leginkább, mint megkívánt kommunikációt, viselkedést... erkölcsi norma- és szokásrendszer... a hétköznapi tudás tartalmait... a kompetens tudás meglehetősen teljes körű tudás...”

(1) Barkó Endre: A kommunikatív didaktika, Dinasztia Kiadó, Bp., 1998., 215. o.

(2) Csoma Gyula: A munka világa, kontra a tanulás világa(?) In Csoma Gyula: Andragógiai szemelvények, Nyitott Könyv, 2005., 289. o.

melvény is illusztrálja, hogy a szakirodalomban létezik a tudásnak olyan átfogó értelmezése, mely a tudás fogalmába beleérti az alkalmazás gyakorlati dimenzióját is. Ennélfogva az ún. teljesítményképes tudás más szerzők szerint is kétpólusú rendszer

szer, mely klasszikus műveltségterületből és alkalmazásból tevődik össze. Ez a nézet azonban nem tekinthető általánosnak, különösen a gyakorlati életben.)

6. 2. A kompetenciaelvűség megjelenése a képzésben

Mivel a gazdaság szemléletváltozását az oktatás is követi, ezért a képzés célrendszere a kompetenciaelvet, mint közös minimumot fokozatosan integrálja a szakképzés és felnőttképzés célrendszerébe (kompetenciák formájában határozzák meg a képzés kimeneti követelményeit). Ha helyesen értelmezzük a kompetenciaelvet, akkor nem kell búcsút inteni a komplex tudásrendszernek sem, mert az ismeretalkalmazás csak szilárd tudáshordozó rétegre épülhet, s alkalmat teremthet újabb tudáselemek, ismeretek és információk megszerzésére is.

I./4. szemelvény: Vizsgázó teljesítményének értékelése a szakmai záróvizsgán

„... Az írásbeli és az interaktív vizsgafeladatok megoldását vizsgafeladatonként %-os teljesítménnyel kell értékelni...

...a gyakorlati vizsgafeladatokat ... a vizsgaproductumot is %-osan kell értékelni.

... A vizsgázó szóbeli vizsgatevékenység során nyújtott teljesítményét %-osan kell értékelni.

... súlyozás figyelembevételével a vizsgarészenként elért %-os teljesítmények átlaga alapján kell egy osztályzatot megállapítani (pl. a 0-50% közötti teljesítmény elégtelen).”

Henczi Lajos (szerk): *Kézikönyv a szakmai vizsgák szervezéséhez*, MKIK-NSZFI, Bp. 2007.

A kompetenciaszemléletű szak- és felnőttképzés nem csak a képzési folyamat céltételezésére gyakorol átformáló hatást, hanem átalakítja az oktató tevékenységét is, mivel az értékközvetítésen (az ismeretek átadásán) túlmenően – új és esetenként időigényes módszerek alkalmazásával – elvárja az oktatótól a képzésben résztvevők kompetenciáinak fejlesztését, valamint a kompetenciafejlesztés eredményességének, hatékonyságának mérését és értékelését is. Ez utóbbi önmagában is nagy kihívást jelent az oktatók számára,

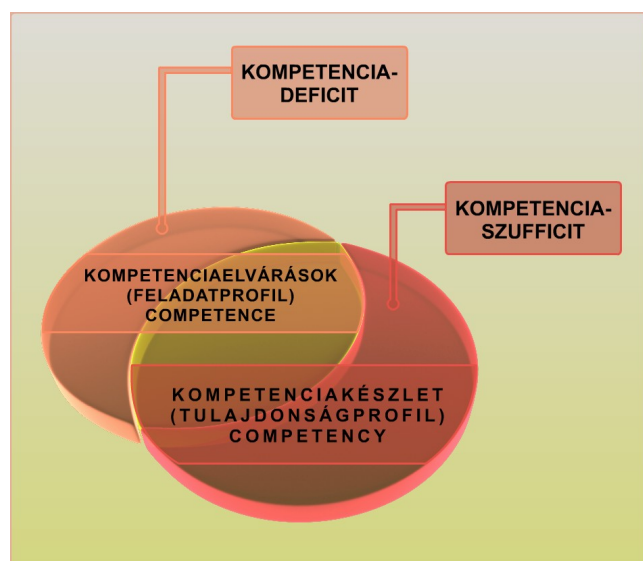
akik alapvetően a kognitív ismeretek mérésére és a megszokott ötös skálán való értékelésére rendezkedtek be, melynek gyakorlata pl. a szakmai záróvizsgákon éppen napjainkban esik át lényeges. változásokon (Lásd a *I./4. szemelvényt!*)

6. 3. Kompetenciadeficit és kompetenciaszufficit

A kompetencia a gazdasági és közösségi tevékenység szolgálatában áll, s annak kontextusában vizsgálható.

Egy intézmény – a társadalmi, gazdasági és piaci környezet igényei alapján – kialakítja üzletvitelét, az ahhoz szükséges személyi és tárgyi feltételeket, illetve munkaköri rendszerét, beleértve a szükséges kompetenciapotenciált is. Munkakörönként (munkakörcsoportok, szerepek, posztok, beosztások, stb. szerint) megtervezi a kompetenciaelvárásokat, melyek együttesével a szervezet képes kitzűzött feladatait végrehajtani.

Az adott munkakörbe olyan munkavállalót vesz fel, akinek a kompetenciakészlete a legnagyobb mértékben illeszkedik az elvárásokhoz (a kompetenciadeficit a lehető legkisebb). Ha a kompetenciaelvárásokat és kompetenciakészletet egymás fölé tesszük, mint két átlátható pauszrajzot, és nagyfokú az egybeesés, akkor a munkavállalóból „legfontosabb érték” lesz már munkába állásának másnapján.



I./4. ábra. A kompetenciátöbblet és kompetenciahiány kialakulása

Theodore Schultz megállapítja (*Beruházás az emberi tőkébe*), hogy „... az emberi tőke megkülönböztető jegye, hogy az ember részét képezi ... mert emberben testesül meg ...”, ilyenformán a kompetencia (competency) is olyan tudástőke, mely személyhez kapcsolódó dimenzióknak tekintendő. Ha rávetítjük a kompetenciát – a vertikálisan és horizontálisan is tagolható – munkaköri elvárások világára (a kompetenciakövetelményre, a competence-re), akkor a két halmaz nem feltétlen esik egybe (I./4. ábra). Sőt! A kompetenciaelvárások és a kompetenciakészlet halmazainak ugyan – a munkaszituációtól függően – nagyon gyakran lehet közös részhalmaza, de szinte bizonyosra vehetjük, hogy min-

dig lesznek többletek/szufficitok és hiányok/deficitok. (Pl. ifjúkoromban, a gépipari technikum befejezése után – gépésztechnikusi bizonyítvánnyal a zsebemben – jómagam is dolgoztam építőipari segéd munkásként néhány hétig. A frissen megszerzett kompetenciakészlettel ebben a munkakörben nem sokra mentem. [Az elvárások és a kompetenciaaktualitásaim viszonylatában meglehetősen nagymennyiségű kompetenciaszufficittal rendelkeztem, csak a rafinált kőművesmesterek nem ilyen szépen mondták.] A segédmunkához szükséges hozzáértést, a munkaköri elvárásoknak megfelelő kompetenciakészletet – a tapintható kompetenciadeficitet, pl. a megfelelő állagú malter előállításának tudományát – informális tanulás keretében rövid időn belül pótolnom kellett. A tanulás említése persze talán kissé túlzás, mert nem úgy éltem meg, hanem inkább a mesterek vegzálásának melléktermékeként. De kétségtelen, igyekeztem, verítkeztem, szenvedtem, de rövid időn belül sok mindent tudtam, amit egy építőipari segéd munkásnak tudnia kellett, anélkül, hogy egyetlen könyvet is a kezembe vettem volna.)

A kompetenciaszufficitnek tartós negatív hatásai lehetnek. Nem vagy csak nehezen alakulhat ki az egyén és személyi/tárgyi környezete közötti egyensúly, mely állandó kognitív feszültséghez, disszonanciához vezet. Az egyensúlytalanság („az egyénhez nem illő értelmetlen munkatartalom”) alacsony teljesítményhez és sok konfliktushoz vezethet. A munka tartalmára visszavezethető állandó elégedetlenség megakadályozza, hogy az egyén pozitív attitűdöt alakítson ki a szervezettel szemben. Az elégedetlenség gátolja az alkalmazkodást, illetve a kognitív rendszer csak lassan igazodik az alacsony elvárás-szinthez.

A gazdaság és a közösségi élet vertikális és ágazati/horizontális tagozódása a kompetenciaelvárások halmazának sokféle változatát (tartalmi és nagyságbeli reprezentációját) hozza létre az egészen bonyolult és kreatív szerepektől indulva, az egészen primitív, és főleg fizikai jellegű tevékenységet igénylő foglalkozásokig. Ennek megfelelően a kompetenciaszufficit, illetve –deficit mindig a konkrét szituációban értelmezhető.

A jelenség arra is utal, hogy a „tudásalapú gazdaság” igyekszik „munkakörre szabott” kompetens tudást vásárolni, mely sem nem nagy, sem nem kicsi az adott kompeten-

I./5. szemelvény: Kiválasztás

„... A munkaerő-felvételi tevékenység célja az, hogy a vállalat számára az adott időszakban szükséges kompetenciakészletet biztosítsuk.

... A munkakör jellemzői alapján jól meghatározhatók, milyen követelményeknek kell megfelelnie annak, aki a munkakört be fogja tölteni. ... a kiválasztás egy olyan optimalizációs folyamat, amelyben a munkatartalom sajátosságainak és a munkakört betöltő személy kompetenciáinak illeszkedése a meghatározó.

... A kiválasztás célja annak a munkatársnak a megtalálása, aki legnagyobb valószínűséggel beválik.

Az egyes munkaköröknél súlyozhatjuk a munkakörhöz rendelt kompetenciákat, valamint meghatározhatjuk a szükséges kompetenciák elvárt értékét...”

Nemeskéri Gyula – Zöllei Katalin: A kompetenciák értékelése és gyakorlati alkalmazási lehetőségei. In Henczi Lajos – Zöllei Katalin: *Kompetenciamenedzsment*, Perfekt, Bp., 2007.

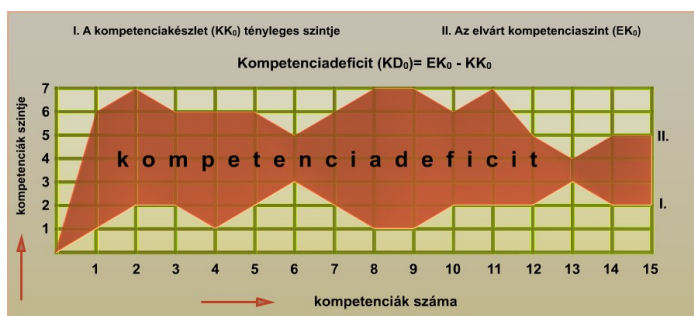
ciamérethez képest. A HR-eseknek már egyre kifinomultabb eszközökkel és módszerekkel rendelkeznek, hogy gyorsan és minél olcsóbban megtalálják az „igazi”, az adott munkakörhöz jól vagy legjobban illeszkedő munkavállalót (I./5. szemelvény).

A HR-menedzsment egyik legfontosabb feladata, hogy a biztosítsa az üzletviteli tevékenységhez a szükséges kompetenciapotenciált. A megfelelő munkavállalói állomány kiválasztását egy több szakaszból álló illeszkedésvizsgálati folyamatban valósítják meg, melynek keretében elvégzik az egyes munkakörök-

höz rendelt kompetenciaprofil (elvárt kompetenciák), valamint a jelölt kompetenciakészletének összevetését. A munkaköri kompetenciakövetelmények és munkavállalói kompetenciakészlet összevetését, a kompetenciák értékelését számos jól ismert – IT alapú, több modulból álló – HR informatikai rendszer is támogatja (pl. NEXON, Oracle vagy SAP megoldások).

6. 4. Kompetenciák értékelése és eltéréselemzés

A munkakörjellemezők, a kompetenciaprofil és teljesítményszint-elvárások alapján fogalmazódnak meg a kompetenciakövetelmények (az elvárt kompetenciaszint – EK_0). Ezzel szemben áll a kompetenciakészlet (KK_0), ami az egyén konstruktív cselekvési programja. Az I./5. ábra látványosan illusztrálja, hogy a kettő között nyilvánvalóan eltérés – kompetenciadeficit – lehet ($KD_0 = EK_0 - KK_0$).



I./5. ábra. A kompetenciadeficit kialakulása

tenciakövetelmények (a kompetenciaprofil) és a munkavállaló kompetenciakészletének összevetését jelenti (Gap analysis: eltéréselemzés/illeszkedésvizsgálat).

Az elkerülhetetlenül jelentkező kompetenciadeficit ismeretében megtehető a szükséges intézkedések (pl. kompetenciafejlesztést szolgáló munkaköri kötelezés).

A kimutatott kompetenciadeficit – akár egyéni, akár csoportos dimenzióban – inputot szolgáltat az eltéréselemzéshez, a személyügyi döntésekhez pl. az utódlástervezéshez, a szükséges képzések tartalmának megválasztásához, az egyéni kompetenciafejlesztési célok kitűzéséhez.

Az eltéréselemzéshez a kompetenciakövetelmények (a kompetenciaprofil) és a munkavállaló kompetenciakészletének összevetését jelenti (Gap analysis: eltéréselemzés/illeszkedésvizsgálat).

A szervezetek – a kvantitatív és kvalitatív – értékelésnek rendkívül széles repertoárját alakították ki (értékelő skála, tesztek, értékelő/fejlesztő központ, esszé, mutatószám, ún. 360°-os vizsgálat, stb.). A legnépszerűbb értékelésnek a 90, 180, 270 és 360 fokos értékeléseket lehet tekinteni. A kompetenciák értékelése – az értékelők minősített személyhez viszonyított szervezeti elrendeződése szerint – lehet:

- 90 fokos értékelés, mely valójában önértékelést takar;
- 180 fokos (páros) értékelés, mely önértékelésből és a felettes (pl. a munkahelyi vezető vagy az oktató) által elvégzett értékelésből áll;
- 270 fokos értékelés, mely szakít a hagyományos, fentről lefelé irányuló értékeléssel, mivel bevonja a célszemély kompetenciáinak minősítésébe a vele azonos, illetve alacsonyabb szervezeti szinten álló munkatársakat is (kollégákat, beosztottakat);
- 360 fokos – teljes körű – értékelés, mely a legkorszerűbb módszernek tekinthető, mivel kiterjeszti az értékelést a szervezeten kívüli partnerekre is (szállítókra, vevőkre, szakértőkre, tanácsadókra, stb.).

Skála. Az egyes kompetenciákhoz rendelt értékek azt fejezik ki, hogy a vizsgált egyénnek az adott kompetenciaterületen milyen „osztályzat” adható. A kompetenciák értékelésére többnyire a 3, 4, 5, 7, 8 vagy 10 fokozatú skálát használják. (A 1./6. szemelvény egy 4 fokozatú értékelésre mutat példát.)

1./6. szemelvény: Együttműködés/Kooperáció	
1. fokozat	Csak a minimális szinten kooperál partnereivel. A csoportdöntéseket elfogadja. Munkájának eredményeit megosztja másokkal is.
2. fokozat	Elfogadja a rá kiosztott csapatszerepet. Érdeklődést mutat mások véleménye iránt. A rendelkezésre álló információkat másoknak is biztosítja.
3. fokozat	Stimulálja a csapatokat. Aktivitást mutat a csapatmunkában. Igényli a csapattársak véleményét.
4. fokozat	Az információkat megosztja csapattársaival. Döntéseit egyeztetni az érdekeltekkel. Támogatja a csapattagokat munkájukban. Elősegíti a felmerülő konfliktusok megoldását. Aktív és kezdeményező. Kész elfogadni mások érveit. Önkritikus. Nem alkalmaz agresszív és autoriter módszereket.

Szintleírás. Ebben a konstrukcióban a kompetenciákat vertikálisan, egymásra épülően határozzák meg. Az alábbi példában három szintet alakítottak ki: alap vagy átlagos/standard szintet; fejlett/developed szintet és magasan fejlett/highly developed szintet. A szintekhez – az egységes értelmezés érdekében – definíciók tartoznak, melyhez hozzárendelik a felismerhetőséget megkönnyítő magatartásjellemzőket és az ellenpéldákat is (1./7. szemelvény).

1./7. szemelvény: Hatékony együttműködés (Proactive cooperation)			
Szintek	Átlagos/standard szint	Fejlett/developed szint	Magasan fejlett/highly developed szint
Definíció	Személyesen hozzájárul a csapatmunkához	Elősegíti a csapat fejlődését, és ezzel fokozza a csapatmunka hatékonyságát	Aktívan hozzájárul, hogy csapata sikeresen működjön együtt másokkal
Magatartás-formák	Pontosan meghatározza szerepét a csapaton belül. Bíz a kollégái képességében Nyíltan és őszintén kommunikál a kollégáival Másoktól is elfogad segítséget	Ötletekkel, energiával és elhivatottsággal segíti csapatát és fenntartja a többiek motivációját a kétes helyzetekben is Segíti csapattagjainak megérteni szerepüket, kijelöli céljaikat, és átlátja, hogy ezek a szerepek hogyan illeszkednek az általános csapatcélokhoz Mások szakértelméből merít tapasztalatot és tőkét kovácsol az elérhető erőforrások-	Kezeli, és naprakészen tartja a belső és külső kapcsolatokat Olyan környezetet alakít ki maga körül, amely támogatja a kihívásokat, és pozitívan ítéli meg a nézeteltéréseket Jól alkalmazkodik különböző feladatokhoz, különböző csapatokban Képes eltérő létesítményekben, kü-

	Konstruktívan tesz próbára másokat	ból Elismeri és örül a közös sikereknek, ezzel elősegítve mások elhivatottságát a csapatmunka iránt Hajlandó áldozatot hozni a kollektív célok érdekében Megoldja a csapaton belüli vagy a csapat tagjai között kialakult konfliktusokat	lönböző csapatokban hatékonyan dolgozni, illetve képes a megfelelő szakértőket bevonni feladataiba Döntéseit az intézményi érdekeknek megfelelően hozza, és háttérbe helyezi a részleg érdekeit
Ellen-példák	Versenyben áll kollégáival. Figyelmén kívül hagyja, illetve felülbírálja mások véleményét, érzéseit. Információt hallgat el, és/vagy hiányzik belőle az igyekezet és elhivatottság. Kritizálja, és semmibe veszi mások ötleteit és képességeit. Megpróbálja ráerőltetni akaratát másokra és nem ismeri el mások munkáját. Destruktívan vagy alig járul hozzá a csapatmunkához		

Forrás: NESTLÉ LEADERSHIP FRAMEWORK

Negatív és pozitív magatartásformák bemutatása. Ez a megoldás – általában egy skála segítségével – a kompetencia nem megfelelő és kiváló indikátorait mutatja be (I./8. szemelvény).

I./8. szemelvény: Csapatmunka	
Nem megfelelő	Nem kíván a csapatba beilleszkedni. Keveset kommunikál. Gyakran negatív viselkedést mutat
Elfogadható	Kommunikál, de szüksége van bátorításra és ösztönzésre, hogy közreműködjön
Jó	Beilleszkedett a csapatba. Könnyen kommunikál. Viselkedése mindig pozitív
Kiváló	A csapat elismeri, példaképnek tekinti. Bizalommal vannak iránta. Rendelkezésre áll, hogy segítse az újak beilleszkedését, és növelje a csapat teljesítményét

Kevert követelményskála. Ennél az értékelési eljárásnál arra mutatnak rá, hogy a vizsgált személy tényleges viselkedésjellemzőinek reprezentációja fölülte áll (+), megegyezik (0) vagy alacsonyabb (-), mint a megkívánt kompetenciakövetelmény.

Viselkedésellenőrző-lista („checklist”). Hagyományosnak tekinthető módszer, mely segítségével rögzítik, hogy az adott munkakör – esetenként súlyozott – kompetencia-elvárásaiból, mely tulajdonságokkal rendelkezik a tesztelt egyén.

Magatartás-megfigyelő skála. Segítségével – adott szituációban – rögzítik, hogy az egyén milyen gyakorisággal használta az adott kompetenciát.

6. 5. A szakképzettség és a kompetenciák viszonya

A munkaadók szakképesítéshez (végzettséghez) és a kompetenciákhoz való viszonyában hármass csoportosítás végezhető el:

- a munkakörök betöltésénél előtérbe helyezik az egyén tényleges kompetenciakészletét, mivel egy-egy végzettséghez egyre kevésbé rendelődik hozzá mereven egy-egy foglalkozás/munkakör. A kompetenciák háttérbe szorít(hat)ják a mérhető és formalizált szaktudást is. Ilyen esetek különösen a szolgáltatások területén fordulnak elő nagy gyakorisággal;
- munkaerő kiválasztásánál a szakképesítés és kompetenciakészlet azonos súlyt képvisel (pl. felvételi minimumnak számít a képesítés);
- preferálják a diplomával, mesterlevéllel és/vagy más bizonyítvánnyal dokumentált szakmai kvalifikációt (pl. az ipari ágazatokban, az oktatásban, a kutatási szférában), s nem a kompetenciákra helyezik a hangsúlyt.

7. Kompetencia-modellek kialakulása

Egyre gyakoribb, hogy egy-egy munkaszervezet kompetencia-modellt hoz létre. Ez a konstrukció az egyént és a professziót összekötő keretrendszer, mely a mesterséghez köthető kompetenciaelvárások és az egyéni kompetenciakészlet egymásnak történő megfeleltetését szolgálja.

A különféle kompetencia-modellekben helyet kap(hat)nak:

- a versenyelőny kialakításához szükséges egyedi/kivételes kompetenciák;
- az információfeldolgozást támogató kognitív kompetenciák;
- a személyi és tárgyi környezet kezeléséhez, a közös munkavégzéshez szükséges általános vagy szociális kompetenciák;
- a kivitelezést, az egyéni és közösségi igények kielégítését előmozdító személyes, perszonális kompetenciák;
- a kimagasló teljesítményhez vezető funkcionális kompetenciák.

Megjegyzés: Az emberierőforrás-rendszerekben a kompetencia-modellt általában azért hozzák létre, hogy legyen egy olyan dinamikus és használható eszköz a menedzsment kezében, mely segítségével kiválasztható az optimális munkaerő-állomány, elvégezhető az indokolt kompetenciafejlesztés, és megvalósíthatók a karrier- és teljesítménymenedzsment tevékenységek.

A kompetenciaorientációt a gyakorlatban érvényesítő intézmények többsége 10 és 20 kompetenciát szerepeltet a kompetencia-modellben.

Az intézményi kompetencia-modellek között tipikusnak számít, az ún. kétdimenziós kompetencia-modell, mely tartalmazza:

- 1.) az alapkompenciákat (minden munkavállaló számára kötelező – a cégstratégiából és a cég értékrendszeréből levezetett – kompetenciaelvárásokat), illetve
- 2.) a munkakörhöz, beosztáshoz vagy pozícióhoz kapcsolódó szakmai kompetenciakövetelményeket.

Ismeretes olyan kompetencia-modell is, melyben az alapkompenciák és a szakmai kompetenciák kiegészülnek ún. kivételes kompetenciákkal is, melyben a nem mindennapi, a cég számára rendkívüli jelentőséggel bíró kompetenciakomponensek (képességek, képességek, ismeretek, szerepkövetelmények, stb.) fogalmazódnak meg.

A *1./9. szemelvény* – az intézmények körében folytatott empirikus kutatásaim alapján – mintaként szolgál annak érzékeltetésére, hogy az egyes kompetencia-modelleket milyen főbb kompetenciacsoportok alkotják (a teljes válogatást a *Függelék* tartalmazza).

A kompetencia-modell kialakítására nincsenek általános érvénnyel bíró szempontok. Struktúráját a szervezet stratégiai prioritásai határozzák meg. A kompetencia-modell felállítása időigényes feladat, mely általában 1-3 évet vesz igénybe.

Igen gyakoriak azok a situációk, mikor a szervezetek nem teljes körű, a vertikum minden munkakörére kiterjedő kompetencia-modellt alkotnak, hanem a fontosság (pl. a hozzáadott érték) alapján fókuszálnak kulcsfontosságú munkakörökre vagy szerepekre. Ennek köszönhetően a kompetencia-modelleket legelterjedtebb a vezetés területén használják.

I./9. szemelvény: Az intézményi gyakorlatban előforduló kompetencia-modellek néhány mintája (a teljes válogatást a <i>Függelék</i> tartalmazza)	
1. változat	Kulcskompetenciák (pl. számolási készség, nyelvhasználati készség, önálló tanulási készség, digitális készség, probléma-megoldási készség, kooperációs/együttműködési készség) Szakmaspecifikus kompetenciák (kognitív és know-how kompetenciák) Szociális kompetenciák
2. változat	Személyes kompetenciák Kognitív kompetenciák (pl. analitikus gondolkodás, fogalmi gondolkodás) Szociális kompetenciák Speciális (szakmai) kompetenciák
6. változat (OKJ-modell)	Szakmai kompetenciák Személyes kompetenciák Társas kompetenciák Módszerkompetenciák
9. változat	Általános kompetenciák (elkötelezettség, teljesítményorientáltság, etikus magatartás, ügyfélközpontúság, felelősség, együttműködés) Funkcionális kompetenciák és vezetői kompetenciák
10. változat	Szakmai kompetenciák Általános kompetenciák
11. változat	Gondolkodási kompetenciák Foglalkozási kompetenciák Személyes hatékonysági kompetenciák Kommunikációs kompetenciák Interperszonális kompetenciák Csoportmunkát segítő kompetenciák Szervezeti kompetenciák
13. változat	Egyéni kompetenciák (önismeret, logikai gondolkodás, ügyfél-orientáltság, nyitottság, kockázatvállalás, stb.) Értéknövelést szolgáló kompetenciák (eredményorientáltság, kezdeményezés, innováció, stb.) Kapcsolattartási kompetenciák (együttműködés, meggyőzés, stb.) Motivációs kompetenciák (irányítás, kompetenciafejlesztés, stb.) Specifikus szakmai kompetenciák (alkalmazható szakismeret, szakmai készségek, stb.)
15. változat	Értékalapú kompetenciák (pl. ügyfélközpontúság, minőségtudatosság, tanulási hajlandóság, pontosság, elkötelezettség, együttműködés, változási készség, rugalmasság, információkkal való gazdálkodás) Munkaköralapú kompetenciák (elvárt ismeretek alkalmazása, eredményorientáltság, stb.)
16. változat	Hard kompetenciák (munkatapasztalat, képzettség, nyelvtudás, számítástechnika és egyéb ismertek, stb.) Soft kompetenciák (kommunikáció, együttműködés, attitűd, értékek, stb.)
17. változat	Generikus (intézményfüggetlen) kompetenciák Speciális (munkakörhöz kötődő) kompetenciák
18. változat	Küszöb (nélkülözhetetlen) kompetenciák Teljesítmény (a kiválóságot biztosító) kompetenciák

7. 1. Kompetencia-szótár

A kompetencia-szótár a szervezet által kialakított kompetencia-modellben előforduló kompetenciák tárházának tekinthető. Az intézmény a különböző munkakörjellemezők, és teljesítményszint-elvárások kialakításánál támaszkodhat erre a kompetencia-szótárra, mely teljes körűen tartalmazza a szervezetenél releváns kompetenciaféléseket és a kompetenciataralmak definícióját. Az egyes kompetenciákhoz – alapvetően becsléseken alapuló – értékelő skála, továbbá érvényességi idő is illeszthető.

8. A négyelemű kompetencia-modell

A szakirodalomból ismert Nagy József négy összetevőből álló kompetencia-modellje (Szabóné Molnár Anna: *A felnőttoktató új megközelítésben*), melyben 4 – egymást átfedő – kompetenciacsoport kapott helyet (l./6. ábra):

Személyes (perszonális) kompetencia, mely a biológiai életvitelhez, az alapvető emberi szükségletek és igények kielégítéséhez kötődik;

Szociális kompetencia, mely az önfejlesztésért és a környezettel való együttműködésért felelős (pl. kommunikációs és interaktív kompetencia, együttműködés). Úgy vélik, hogy a szociális kompetencia öröklött és tanult komponensekből áll (Szabóné dr. Molnár Anna: *A professzionális tanár, A kommunikatív és interaktív készség, mint felnőttoktatói kompetenciaterület*). A szociális kompetencia öröklött összetevői között megtalálhatók, pl. a felismerő és kivitelező rutinok, míg a tanult elemek közé – többek között – az attitűdök, meggyőződések, előítéletek és szociális szokások sorolhatók;



l./6. ábra. A személyiség négy összetevőből álló kompetencia-modellje

Forrás: Nagy József: XXI. század és nevelés. In Kraiciné dr. Szokoly Mária: *Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón*, ELTE EÖTVÖS KIADÓ, 2006., 36. o.

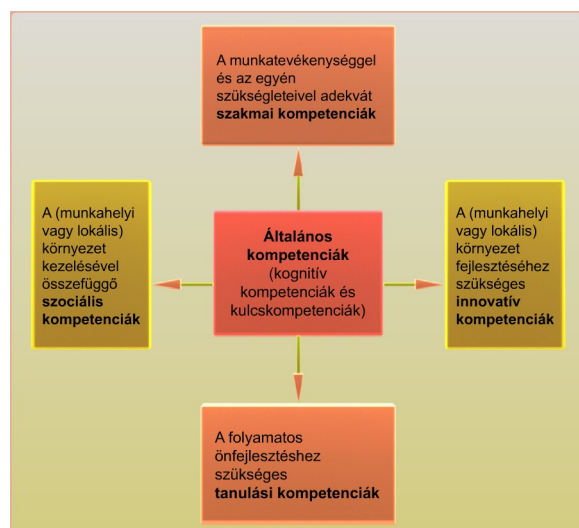
Kognitív kompetencia, mely nem csupán az ismeretek feldolgozásáért felelős, hanem feltétele a személyes, szociális és speciális kompetenciák sikeres működésének is („a kognitív kompetencia, a kognitív képességek készségei, közöttük a kritikus kognitív készségek információkezelő, információfeldolgozó készségek: információkból információkat hoznak létre, vesznek fel, közvetítenek, tárolnak, termelnek [Nagy József: A kritikus kognitív

tív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése]).

Speciális kompetencia, mely egy szakma vagy (szak)terület eredményes műveléséhez szükséges és nem nélkülözheti a másik három – különösen a kognitív – kompetenciakészlet fejlettségét. A speciális kompetencia (pl. egy oktatásszervező személyes, szociális és kognitív kompetenciáiból képzett szakmai kompetenciakészlete [ismeretrendszer, jártassága, készségei, motivációs komponensei, stb.]) sikeresen csak akkor fejleszthető, ha ehhez a másik három kompetenciaterület megfelelő alapot biztosít.

9. Klaszterekből álló kompetenciamodell (5K)

Kutatásaim során szerzett tapasztalatok arról győzték meg, hogy az öt klaszterbe (öt csoportba) sorolt kompetenciákból álló modell fejezi ki legjobban a különböző professziók gyakorlásához szükséges speciális kompetenciákat (1./7. ábra), mely klaszterekben egymással szoros kapcsolatban álló, összetartozó és a többi klasztertől eltérő célzatú komponensek kapnak helyet. Az öt klaszterbe négy csoport a cselekvés irányultsága szerint alakítható ki: (1) munkavégzés, (2) autonóm tanulás, (3) alkalmazkodás és (4) innováció. Az 5. csoportba az ún. kulcskompetenciák – azaz a többi



1./7. ábra. Öt klaszterből álló kompetenciamodell (5K)

klaszterbe tartozó kompetenciák gyakorlásához is nélkülözhetetlen elemek, pl. kommunikatív rugalmasság, logikus gondolkodás, együttműködés – tartoznak. Az öt klaszterbe csoportosított kompetenciák együttese lehetővé teszi a személyi és tárgyi környezet kezelését és fejlesztését, valamint a munkavégző és önfejlesztő aktivitások sikeres ellátását.

A modellben kifejezésre kívánom juttatni, hogy mindennek előtt – szellemi és/vagy fizikai cselekvésben megnyilvánuló – aktivitás formájában kell az egyénnek saját magára, illetve környezetére irányuló (önmagán túlmutató) céljait megvalósítani. Ennek érdekében formális, nem formális és/vagy informális tanulás eredményeként

olyan – szakmai – kompetenciakészletet kell létrehozni, mely alkalmassá teheti arra, hogy tudását, ismereteit, készségeit és személyiségbeli determinációit egy konkrét szituációban (feladatvégzés során, közösségi szituációban vagy problémával kapcsolatban) dinamizálni (használni és kombinálni) tudja az elvárt feladatok – kritériumok szerinti – elvégzésére, a környezeti hatások és teljesítmények értékelésére, elemzésére és reflexiójára.

A munkatevékenység során interaktív kapcsolatot kell fenntartania a személyi és tárgyi környezetével (a szűkebb és tágabb külvilággal). Ennek előfeltétele, hogy az egyén megteremtse – saját autonómiáját biztosító – egyéni és rá jellemző világképét. Ezt a személyiségbeli reprezentációt iterációk sorozatával – a környezeti ráhatások befogadásával és feldolgozásával, az elvont és a konkrét gondolkodás összekapcsolásával – az egyénnek újra és újra egyensúlyba kell hoznia az átélt tapasztalatokkal, illetve korábbi tudáskészletével. A környezettel fennálló reflektív és kölcsönös viszonyrendszerben – a kompetenciák birtokában – képesnek kell lennie a munkahelyi és/vagy társadalmi környezet felelős formálására is. Mindezekkel párhuzamosan – szinkron vagy aszinkron módon folytatott tanulás révén – gondoskodni kell saját fejlődéséről, kompetenciakészletének korszerűsítéséről, beleértve személyiségbeli sajátosságainak felnőttkori alakítását is.

A kutatások tapasztalatai alapján a klaszterekből megformált kompetencia-modellben helyet kapnak:

- a releváns tevékenykedés alapjául szolgáló kulcs- és kognitív kompetenciák (általános kompetenciák);
- a feladatokkal és egyéni szükségletekkel, törekvésekkel adekvát szakmai kompetenciák;
- a munkahelyi és társadalmi környezettel összefüggő szociális kompetenciák;
- a folyamatos önfejlesztéshez szükséges tanulási kompetenciák és
- a munkahelyi és társadalmi környezet fejlesztéséhez szükséges innovatív kompetenciák.

10. A kompetencia, mint emberi erőforrás

Az emberi erőforrásnak (vagy humántőkének) is tekinthető kompetencia azonosságot és különbözőséget is mutat a klasszikus – nem emberi – tőkével.

Azonossága abban mutatkozik meg, hogy az egyén kompetenciakészlete birtokában – a nem emberi tőkéhez hasonlóan – alkalmassá válik értékes aktivitás kifejtésére, valamilyen szolgáltatás nyújtására. (A kompetenciák hiányában viszont nehezen tud zöld ágra vergődni. Szegényes kompetenciakészlettel még egy szöveget sem tud rendesen beverni a falba vagy egy műszaki rajzot az elvárt szinten elkészíteni, ennek következtében könnyen értéktelenné [főlösléggé, munkanélkülivé, teherré, „humán hulladékká”] válhat a szűkebb-tágabb közösség számára. Éppen ezért kedves számomra az olyan értelmezés, mely szerint a kompetencia nem más, mint olyan tulajdonságkomponens, melynek hiányát – egy huzamosan fennálló kontextusban – alaposan és tartósan megszenvedjük.)

Különbözősége abban tapintható ki, hogy a kompetencia, mint erőforrás – ellentétben a nem emberi erőforrással – az egyén elválaszthatatlan alkotóeleme, s nem vásárolható meg semelyik szupermarketban vagy értéktőzsdén. Csak akkor alakul ki, ha az ember – formális és nem formális vagy tapasztalati tanulás révén – befektet önmagába, s sokszor fájdalmas és fáradságos módon fejleszti – az általános- vagy szakműveltség talaján álló – tulajdonságkomponenseit.

Theodore Schultz szerint (*Beruházás az emberi tőkébe*) „... *Mindig együtt járunk-ke-lünk emberi tőkénkkel, akár a termelésben, akár a fogyasztásban szolgál bennünket*”. Az egyén kompetenciakészlete, tudástőkéje lehetőséget nyújt/esélyt teremt a környezetben fellelhető, hatalmasnak és végtelennek tekinthető erőmechanizmusok egy-egy szegmenstümeának kezelésére, a felmerült kérdések alkotó megválaszolására.

A kompetenciaszemlélettel összekapaszkodó emberierőforrás-orientáció napjainkra mélyen beívódott a gazdaságba és az oktatásba. Az emberierőforrás-menedzsment (Human Resources Management) nap mint nap emlékeztet bennünket arra, hogy az ember a költségtényezői szintről az emberi erőforrás magaslatába emelkedett (legalább is a gazdaságilag fejlett országok által reprezentált kultúrkörben). Ennek folytán ma már az ember nem csak költségvonzzal járó feladatot teljesít, hanem érdemben hozzájárul az értékteremtéshez.

Egy vállalat vagy egy oktatási intézmény a versenyelőnyét – az emberierőforrás-menedzsment szttenderdek szerint – az emberi erőforrásoknak, s felhasználásuk módjának köszönheti. Következésképpen, az a szervezet (oktatási intézmény) kerül előnyösebb helyzetbe a piacon, amelyik rendelkezik egyedi emberi erőforrásokkal (különlegesen számító, páratlan kompetenciakészlettel), s nehezen másolható felhasználási módszerekkel.

Bogdan Suchodolski azonban (*The Tragedy of Humanistic Education*) – sok más szerzőhöz hasonlóan – arra figyelmeztet, hogy az emberi erőforrás fontosságáról szóló tételek a világ számos (pl. háborús konfliktusokkal terhelt vagy túlnépesedett) régiójában nem állják meg a helyüket, mert „... az emberi élet nagyon olcsó lett ... a kultúra megismerésének szükségességét a lét nem igazolja ... az emberek közössé válnak a múlt értékei iránt ... a humanista kultúra 'az élet dekorációjává' válik ... az ember nem akar igazán ember lenni ...”.

11. A kompetencia funkciói

BIOLÓGIAI FUNKCIÓ

A kompetencia olyan személyi erőforrásnak tekinthető, melynek birtokában az egyén képessé válik szükségletei, igényei és céljai önálló kielégítésére, autonóm életvitelének kialakítására és megszervezésére egyéni boldogulását.

SZOCIÁLIS FUNKCIÓ

A tanulás eredményeként kialakított – egyénre jellemző – kompetenciakészlet lehetőséget nyújt a környezettel való aktív interakcióra, a környezeti erőforrások kezelésére és befolyásolására.

A kompetenciakészlet segítségével az egyén reflektálhat a környezeti kihívásokra, a kívánt szinten elláthatja az elvárt üzleti feladatokat, gyarapíthatja a közösségi értéket.

A kellő kompetenciakészlettel rendelkező egyén nem válik a környezeti szituáció – a környezeti erőforrások – rabjává. A kompetenciakészlet birtokában az egyén bánni tud tárgyi és személyi környezetével, képes lesz hatékonyan cselekedni és környezetére hatást gyakorolni.

A kompetenciák közül – elsősorban a gazdaság szereplőinek üzleti érdekeiből fakadóan – különösen felértékelődtek a téma-, tartalom- vagy szakterület-független munkaerő-piaci kompetenciák, melyek jelentős piaci értékkel bírnak, s a sikeresség nélkülözhetetlen zálogát jelentik mind a munkavállaló, mind a munkaadó számára. Ezeket hívják ún. kulcskompetenciáknak (pl. a vállalkozói kompetencia vagy az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásához kapcsolódó kompetencia), melyek birtoklását szinte mindenkitől elvárják, s alkalmazásuk lassan társadalmi minimumnak számít.

PSZICHIKUS FUNKCIÓ

A kompetencia fontos forrása a sikernek, mivel a kompetenciakészlet birtokában nyújtott teljesítmény kiválthatja a közösség jogos – teljesítménnyel arányos – elismerését.

A siker formálja az egyén önérzetét, önbecsülését, énképét, önértékelését, társismeretét, metakognícióját (tudását saját tudásáról, gondolkodásáról) és motivál a további kompetenciafejlesztésre, a tudás karbantartására, a személyiségbeli/morális komponensek fejlesztésére.

12. A kompetencia, mint tanulási képződmény

A kompetencia a tanulás terméke, a tanulási folyamat végső eredménye. Egy strukturált és rendezett kompetenciakészletet, mely képessé teszi az egyént meghatározott feladatok eredményes teljesítésére, csak – formális, nem formális és informális – tanulás keretei között lehet elsajátítani, illetve módosítani.

A tanulás – kompetenciaorientált megközelítésben – az egyén kompetenciakészletében (erőforrás-képződményében) végbemenő változás (módosulás, illetve fejlődés), mely környezeti tényezők hatására, szellemi és fizikai tevékenység (tapasztalás, gyakorlás) eredményeképpen megy végbe. (Nyilvánvaló, hogy egy mérnök esetében domináns lesz a formális tanulás, míg egy betanított vagy segédmunkás esetében a nem formális és/vagy informális – pl. munkahelyi – tanulás játszik perdöntő szerepet.)

A konstruktív tanulást többnyire az egyén egész személyiségére kiható, a tanítás-tanulás kölcsönhatásában megvalósuló – az előzetes tudásra építő – tervszerű és aktív folyamatként lehet értelmezni, mely két funkciót hivatott betölteni:

- releváns, minőségileg értékes, alkalmazható, a sikeres munkavégzéshez nélkülözhetetlen kompetenciaelemek kialakítása annak érdekében, hogy az egyén elsajátítsa a munkakör hatékony ellátásához, a foglalkozás és/vagy tevékenység magas szintű gyakorlásához szükséges magatartás- és tevékenységrepertoárt;
- formálni, fejleszteni a konzekvens és értékes magatartást tartósan biztosítani képes, a cselekvésnek irányt szabó és motiváló kompetenciaelemeket.

A tanulás eredményeként kialakuló erőforrás-képződményben kifejezésre jut, hogy a tanítás-tanulás, mint érték közvetítési folyamat nem csak ismereteket, információkat ad át, hanem komplex személyiségstruktúrákat, azaz kompetenciákat is fejleszt. Csoma Gyula is rámutat arra (*Adalékok az andragógia célelméletéhez*), hogy „... a személyiségalkító-fejlesztő funkciók, az egyéni kibontakozás felnőttkori folytatásaként, a személyiség valamennyi területére, megnyilvánulására és viszonyulására vonatkozik”. Ez a felfogás – az nagyfokú optimizmussal rendelkezők állítása szerint – erősen hat a képzési program készítőire is, melynek eredményeként megszületnek az olyan képzési programok, illetve kimeneti követelmények, melyek nem csak a tantárgyi elvárásokat, hanem a személyiségalkító kompetenciakövetelményeket is magukban foglalják.

13. Tanulási stílusok

13. 1. A felnőttek eltérő módon tanulnak

Axiómának tekinthetjük, hogy az egyének – individuális különbözőségükből eredően – eltérő módon tanulnak. A különbözőségek fakadhatnak az életkori és szociális eltérésekből, tanulástörténeti különbségekből, az egyénre jellemző és egyedi biográfiai meghatározottságból.

Vannak olyanok, akik a konkrét tényeket, adatokat kedvelik, és szeretnek benne élni a történetekben. Keresik a való világból származó élményeket. Gyakorlati szempontból közelítik meg a dolgokat, és azzal foglalkoznak, hogy melyik megoldás igazán hatékony, ellentétben a helyzet egyszerű megfigyelésével. Azt tekintik jó eredménynek, ha a dolgok – találékonyságuk eredményeként – elintéződnek.

Mások menekülnek az életközelségtől („az olaj szagától”). Inkább a sztenderdeket, a kész recepteket kedvelik, s minden új helyzetben először – a deduktív logikának megfelelően – a már kimunkált megoldásokat/szabványokat próbálják meg alkalmazni. Mérnökként bennünket is arra szocializáltak, hogy „a mérnöknek nem tudni kell, hanem tudnia kell, hogy hol lehet megtalálni a jó megoldást”. Ezzel a megközelítéssel jó munkát is végezhetünk, különösen akkor, ha csak egyetlen válasz létezik egy probléma megoldására. Ez azonban nem mindig van így.

Bonyolult, szokatlan helyzetekben szükség lehet arra, hogy a tanultakat, a rögzült elveket félretegyük, s teret engedjünk tapasztalásainknak. Tudni kell elemezni és különböző szempontok szerint szemléli a dolgokat. Szükség lehet arra, hogy – némi gondolkodás után – több megoldási lehetőséget állítsunk fel. A helyzet intellektuális megértése alapján, s az elképzelések logikus elemzése útján, szisztematikus tervezéssel juthatunk el gyakran a cselekvésig.

13. 2. A felnőtteket különbözőképpen és szakszerűen kell tanítani

Ha a felnőttek másként tanulnak, akkor másként is kell tanítani őket. A kutatásba bevont oktatók is utaltak erre a körülményre. (Novoschool: *„A felnőttoktató ... rugalmasan alkalmazkodik a reális igényekhez, tanulási helyzetéhez és stílushoz.”* Bár a MÁV-os kollégák lehűtötték a kedélyeket: *„Az eltérő tanulási stílusok feltárására, figyelembe vételére – bármennyire is szükség lenne rá –, nincs igazán lehetőség. Elsősorban a tanuló társak egymás iránti türelmetlensége lehetetleníti el a különböző tanulási tendenciák érvényesítését.”*)

Csoma Gyula úgy látja (*„Az öreg kutya is megtanítható új mutatványokra”* avagy *adalekok a felnőttkori tanuláshoz*), hogy *„... a felnőttek tanítása nem egyöntetű menetrendeket kíván, hanem különböző menetrendeket”*.

Műszaki hasonlattal élve, mint ahogy két fogaskerék illeszkedik egymáshoz, úgy kell(ene) a tanításnak és tanulásnak is idomulni egymáshoz. Tapasztalható, hogy növeli a kompetenciafejlesztés hatékonyságát, a tanulás eredményességét, ha célirányos vizsgálatok segítségével kiderítjük az egyénre dominánsan jellemző tanulási stílust, megmutatjuk a tanulás terén fennálló erős és gyenge pontokat.

Maróti Andor – a témakörben készült – felmérésekre hivatkozva megállapítja (*A tanuló felnőtt*), hogy *„... a többség a konkrét tanulást kedveli”*. Ha azonban az ilyen tanulási stílussal rendelkező felnőtteket pergő ütemben, túl gyorsan és komplikált feladatok segítségével próbálják tanítani, a szándék sikertelene lesz, és siralmas eredmények is születhetnek, mivel az érintettek nem látják meg a fától az erdőt, s a sok részletkérdés szűrőjén át nem tudják felismerni az összefüggéseket. Az elmélkedő, elemző és gondolkodó felnőtt pedig hajlamos a részletek mellőzésére, a bonyolult tartalmak túlzott leegyszerűsítésére.

A felnőttek tanításában nem lehet követni valamilyen egységes technológiát, mert az uniformizmus a tanulási teljesítmények romlását eredményezheti. A felnőttoktatóknak a különbözőségek elmosása helyett a tapasztalás és az elmélet, a konkrét és az elvont ésszerű kombinációjára célszerű építeni.

13. 3. Kolb- és Fry-féle modell

A szakirodalomból ismert az ún. Kolb- és Fry-féle modell (Kolb – Fry: *Towards an Applied Theory of Experiential Learning*). A két amerikai által megalkotott modell arra figyelmeztet, hogy ha egy felnőtt eredményes akar lenni a tanulásban, akkor négy különböző képességre, kompetenciára van szüksége:

- 1.) **KT**: A valóságból származó konkrét élmények/tapasztalatok megszerzésére (**K**onkrét **T**apasztalatszerzésre);
- 2.) **GM**: Az élmények/tapasztalatok megfontolásokkal járó megfigyelésre, reflexióra, a megszerzett tapasztalatok hasznosságának megítélésére (**G**ondolkodó **M**egfigyelésre);
- 3.) **AF**: Következtetések alapján feltételezések és elméleti elgondolások kialakítására (**A**bsztrakt **F**ogalomalkotásra);
- 4.) **AK**: Gyakorlati megközelítésre, találékony és kreatív megoldási változatokra, tervezésen alapuló cselekvő magatartásra, a dolgok elintézésére (**A**ktív **K**ísérletezésre).

Számomra a modell alapvető üzenete az, hogy eredményes tanulás az elvont és a konkrét gondolkodás összekapcsolásával lehetséges, azaz szükség van az elvont és a konkrét kölcsönhatásra, a valóság átélésére, az impressziók megfontolására, rengeteg ötletre, új elméletek és modellek létrehozására, sztenderdek ésszerű alkalmazására és a problémák megoldására, az ügyek praktikus elintézésére.

A felnőtt tanulási stílusa a négy alapvető tanulási mód kombinációjából ered. A domináns elemek adják meg a tanulási tendenciát. A konkrét tapasztalatot és a gyakorlati kivitelezést kedvelő felnőtt (pl. egy ABC eladó) alkalmazkodó/akkomodáló tanulási stílust vesz fel, nem keres komplikált elméleti megoldásokat, rugalmasan és érzéseire hallgatva oldja meg a feladatokat, miközben figyel a környezetéből származó információkra is. Szinte olyan, mint egy terminátor, mindent elintéz.

Megfigyelésem szerint a mérnöktársadalom tagjai előszeretettel élnek a deduktív gondolkodás módszerével, a kivitelezés során kedvelik a szabványos megoldásokat, a dolgokkal (a képernyőn vagy a rajztáblán látottakkal) foglalkoznak. A problémamegoldásban előszeretettel alkalmazzák a professzoraik által kimunkált tételeket és megoldásokat (először mindig a már készhez nyúlnak). Meglehetősen szűk az érdeklődési területük, viszont azon belül igyekeznek minél mélyebbre ásni.

13. 4. Tanulási stílusok

A tanulási módok alapján négy tanulási stílus konstruálható meg:

- Konvergáló, mely az absztrakt fogalomalkotás és az aktív kísérletezés tanulási módszereinek kombinációja.
- Divergáló, mely a konkrét tapasztalat és a gondolkodó megfigyelés tanulási módszereinek kombinációja.
- Asszimilátor, mely az absztrakt fogalomalkotás és a gondolkodó megfigyelés tanulási módszereinek kombinációja.
- Akkomodáló/Alkalmazó, mely a konkrét tapasztalat és az aktív kísérletezés tanulási módszereinek kombinációja.

Saját tapasztalataimra és az irodalmi forrásokra támaszkodva a *I./1. táblázatban* állítottam össze az egyes tanulási stílusok főbb jellegzetességeit.

Tanulási stílus	Domináns tanulási módok	A tanuló felnőtt magatartásjellemzői
Konvergáló	3.) AF : Absztrakt Fogalomalkotás 4.) AK : Aktív Kísérletezés	<ul style="list-style-type: none"> Jól szerepel, ha csak egyetlen válasz létezik egy probléma megoldására Hipotetikus-deduktív gondolkodást alkalmaz a speciális probléma megoldására Érzelemmentes A dolgokkal foglalkozik Szűk az érdeklődési területe Szakterületén elmélyülő
Divergáló	1.) KI : Konkrét Tapasztalat 2.) GM : Gondolkodó Megfigyelés	<ul style="list-style-type: none"> Helyzetbekerülés Tanul a tapasztalatokból Nagy képzelőerővel bír A dolgokat különböző szempontok szerint szemléli Széles körű érdeklődést tanúsít (utánajár az ügyeknek, kutat a dolgok jelentése után) Emberi kapcsolatokra fókuszál
Asszimilátor	2.) GM : Gondolkodó Megfigyelés 3.) AF : Absztrakt Fogalomalkotás	<ul style="list-style-type: none"> Elméleti modellek megalkotója Induktív okfejtést alkalmaz Érdeklődése az elvont fogalmakra irányul
Akkomodáló (Alkalmazó)	1.) KI : Konkrét Tapasztalat 4.) AK : Aktív Kísérletezés	<ul style="list-style-type: none"> Döntéseket hoz Mindent elintéz Vállalja a kockázatot Jól alkalmazkodik Intuitív a problémamegoldásban Felhasználja a másoktól kapott információkat

I./1. táblázat. A tanulási stílusok főbb jellegzetességei

Ha tudjuk, hogy milyen tanulási stílus típushoz tartozunk, és annak mik az erős és gyenge oldalai, nagyot léphetünk előre annak érdekében, hogy megnöveljük tanulási teljesítményünket, és minél többet hasznosítsunk a tanulás során nyert tapasztalatokból. A tanulási stílus ismerete a felnőttoktató számára is kiváló támasz, andragógiai „mankó” lehet, hogy a képzés során – szakszerű módszertudatosságot tanúsítva – a felnőttek tanulási jellegzetességeihez illeszkedve, és ne rutinból, valamilyen megrogzult oktatói szabvány szerint végezze a munkáját.

13. 5. Tanulási stílus felmérés

A cambridge-i Polytechnic University kifejlesztett egy Tanulási Stílus Felmérés (TSF) módszert, illetve egy kérdőívet, mely azt értékeli, hogyan tanul a felnőtt, és hogyan birkózik meg a mindennapi élete során felmerülő különféle ötletekkel és új helyzetekkel (a kérdőívet a *Függelékben* helyeztem el).

A TSF segítségével tanulási stílus felmérést végeztem egy kisebb mintán (n=55), azaz a BME GTE mérnökstanár hallgatói (n₁=27) és a BGF humán erőforrás menedzser hallgatói körében (n₂=28). (Felmérésem azt a célt is szolgálta, hogy a mintában résztvevő hallgatók azonnali visszacsatolásként megtudják milyen tanulási stílussal rendelkeznek, továbbá megerősítést kapjanak erős, illetve gyenge pontjaikról.

Hipotézis.

1. Tétel. Az okleveles mérnökstanár (OMT) és a humán erőforrás menedzser (HEM) hallgatók által alkotott mintacsoportokon belül eltérő tanulási stílusok mutathatók ki.
2. Tétel. A különböző szakterületet – a műszaki és humán tudományokat – reprezentáló két mintacsoport (OMT és HEM) között viszont nincs szignifikáns különbség a tanulási stílust tekintetében, mivel a vizsgált időszakban mindkét mintacsoport intenzív tanulási környezetben működött (levelező, illetve nappali hallgatók voltak).

Kérdőív. A *Függelékben* megtalálható kérdőív 12 befejezetlen mondatból áll. Minden mondatához négy lehetséges befejezés tartozik. A kitöltés során azt kell mérlegelni, hogy melyik fejezi ki a legjobban a válaszadó tanuláshoz való hozzáállását, melyhez olyan helyzeteket célszerű felidézni, amikor valami újat kellett tanulni (talán éppen a munkahelyen).

A kérdőív mondataihoz tartozó lehetséges befejezések:

- 4 = a legjellemzőbb Önre
- 3 = a második helyen legjellemzőbb Önre
- 2 = a harmadik helyen legjellemzőbb Önre
- 1 = a legkevésbé jellemző Önre

Minden mondatnál osztályozni kell mind a négy alternatívát, és nem értékelhető egyetlen jeggyel két megoldás. (Pl. „Amikor én tanulok: (2) boldogan, (3) gyorsan, (4) logikusan, (1) gondosan tanulok”.)

A válaszok – a tanulás különböző módszereinek megfelelően – egymás alatt következnek. Az első oszlop a konkrét tapasztalat

(**KT**), a második a gondolkodó megfigyelés (**GM**), a harmadik az absztrakt fogalomalkotás (**AF**) és a negyedik oszlop pedig az aktív kísérletezés (**AK**) szakaszára vonatkozó állításokat tartalmaz. (A válaszok középértékeit és szórásait a I./2. táblázat tartalmazza.)

	Átlag	Szórás	Csoporthatárok	
			min	max
1.) KT : Konkrét Tapasztalat	24,33	5,634	14	38
2.) GM : Gondolkodó Megfigyelés	29,02	5,149	16	39
3.) AF : Absztrakt Fogalomalkotás	33,38	6,023	20	47
4.) AK : Aktív Kísérletezés	33,09	5,465	21	43

I./2. táblázat. A válaszok középértékei és szórásai

Az eredmények feldolgozása. A válaszok rangsorolása után összeadhatjuk a rangszámainkat, és az így kapott 4 értéket ábrázolni tudjuk egy diagrammon. A pontok összekötése egy „papírsárkány-formát” eredményez, melynek elhelyezkedéséből megtudható, hogy melyek a leggyakoribb és domináns tanulási módok. (Az ehhez használható sablont a *Függelék* tartalmazza!) A „papírsárkány” formája és elhelyezkedése azt is elárulja, hogy mely tanulási módokat használja a felnőtt a legritkábban. Leméri, hogy milyen mértékben használja a válaszadó – az „Érzélve/Tapasztalva”,

„Nézve/Megfigyelve”, „Gondolkodva/Kiötölve” és „Csinálva/Elintézve” – négyfázisú tanulási ciklus négy különböző tanulási módozatát.

A felnőttek a ciklus más-más szakaszával kezdik a tanulást. Ahogy már utaltam rá, a gyakorlati tapasztalás és az elmélet kölcsönhatásának létrehozásához szükség van a tanulási folyamat alábbi szakaszainak rendszeres végigjárására:

- a problémák értő azonosítására;
- a megoldandó probléma kiválasztására;
- a különböző megoldások áttekintésére;
- a lehetséges eredmények (döntések) mérlegelésére és a megoldás végrehajtására.

A hatékony tanuláshoz a különböző fázisokat mind végig kell járni. (A kérdőív helyesen hívja fel a figyelmet arra, hogy a TSF vizsgálat csak általános képet nyújt, de nem tudja 100%-os biztonsággal feltárni a valóságot, ezért más forrásból – barátoktól, oktatóktól, munkatársaktól, stb. – is célszerű erre vonatkozó információkat gyűjteni.)

Tanulási stílus meghatározása. A hangsúlyos tanulási stílus kimutatásához – két egyszerű kivonás alapján – ún. „*kombinációs pontszámokat*” kell létrehozni (AF-KT, és AK-GM). Az így megkapott értékeket egy koordináta rendszerben – a típusrácson – is ábrázolhatjuk, amiből könnyen leolvasható a domináns tanulási stílus (a típusrácst a *Függelékben* megtalálható).

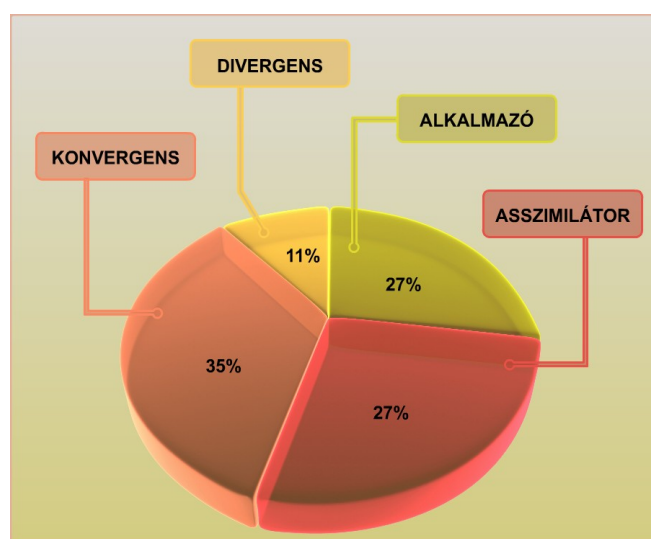
Az adatok statisztikai elemzése az SPSS 15.0 for Windows és Microsoft Excel 2002 programok segítségével történt.

A teljes mintacsoport (55 fő) résztvevőinek tanulási stílusa a I./3. táblázatban bemutatott gyakoriságot eredményezte.

		Asszimilátor	Alkalmazó	Konvergens	Divergens	Total
OMT: okl. mérnök tanár hallgatók	n ₁	8	7	9	4	28
	%	14,5	12,7	16,4	7,3	50,9
HEM: humán erőforrás-menedzser hallgatók	n ₂	7	8	10	2	27
	%	12,7	14,5	18,2	3,6	49,1
Total	n	15	15	19	6	55
	%	27,3	27,3	34,5	10,9	100,0

I./3. táblázat. Gyakorisági értékek

A gyakorisági értékek alapján készített I./8. ábra érzékelteti, hogy a mintacsoporton belül a felnőttek eltérő tanulási stílust kedvelnek. Ezen belül is preferálják az absztrakt fogalomalkotásból (AF) és az aktív kísérletezésből (AK) összetevődő konvergens stílust, mely arra utal, hogy könnyen elfogadják a kész, konzerv megoldásokat, nem ötletelnek, nem vizsgálnak különböző megoldási lehetőségeket, hanem a jól bevált receptek alapján látnak hozzá a kivitelezéshez, a problémák megoldásához. (Megjegyzem, hogy a mérnökök esetében minden más eredményen meglepődtem volna!)



1./8. ábra. A hallgatók tanulási stílusának gyakorisági eloszlása

nyelveinek összefüggés-vizsgálatához a Kruskal-Wallis együtthatót (H) használtam (Falus – Ollé: *Statistikai módszerek pedagógusok számára*).

Khi-négyzet	,835
Szabadsági fok	3
Szignifikancia	,841

Az okl. mérnök-tanár hallgatók (OMT) és a humánerőforrás-menedzser hallgatók (HEM) mintacsoportjának eredményei azt mutatják, hogy $H < H_{\text{táblázat}}$, ($0.835 < 7.815$, $f=3$ és $\alpha=0.05$) ezért 95%-os megbízhatósági szinten a vizsgált minták közötti különbség nem szignifikáns (az eltérés a véletlennek köszönhető). A mintacsoportok eredményei között nincs lényeges különbség.

Kiszámoltam a nők és férfiak alkotta mintacsoportokra vonatkozó gyakoriságokat, és elvégeztem a rájuk irányuló Kruskal-Wallis próbát is. A 1./4. táblázat érzékelteti, hogy a női mintacsoport válaszadói között is túlsúlyba vannak a konvergens tanulást kedvelői. A férfiak pedig szinte egyforma mértékben tartoznak a három (*Asszimilátor*, *Alkalmazó*, *Konvergens*) tanulási stílus egyikéhez. (A hölgyekhez hasonlóan legkevésbé preferálják a divergens tanulási stílust.)

		Asszimilátor	Alkalmazó	Konvergens	Divergens	Total
Férfi	m ₁	7	5	6	1	19
	%	12,7	9,1	10,9	1,8	34,5
Nő	m ₂	8	10	13	5	36
	%	14,5	18,2	23,6	9,1	65,5
Total	m	15	15	19	6	55
	%	27,3	27,3	34,5	10,9	100

1./4. táblázat. Gyakorisági értékek

A két különböző szakterületet – a műszaki és humán tudományokat – reprezentáló hallgatók nagyon hasonlóan vélekedtek, azaz „a jól bevált receptek alapján” látnak hozzá a kivitelezéshez, a problémák megoldásához. Megítélésem szerint az intenzív felsőoktatási tanulási környezet nem a konkrét tapasztalatszerzést és a gondolkodó megfigyelést preferálja, hanem erőteljes készletet fejt ki az oktató által felvázolt minták és modellek (tételek, megoldások, stb.) elfogadására és használatára. Az eredmények ezért mutathatnak mindkét mintacsoport esetében nagyfokú egybeesést. A két mintacsoport eredményeinek összefüggés-vizsgálatához a Kruskal-Wallis együtthatót (H) használtam (Falus – Ollé: *Statistikai módszerek pedagógusok számára*).

Khi-négyzet	1,907
Szabadsági fok	3
Szignifikancia	,592

A Kruskal-Wallis próba az előzőhöz hasonló eredményt produkált, azaz $H < H_{\text{táblázat}}$ ($1.907 < 7.815$, $f=3$ és $\alpha=0.05$). Így a nemek tekintetében is azt mondhatjuk, hogy 95%-os megbízhatósági szinten a férfiak és nők mintái közötti különbség nem szignifikáns, tehát az eredmények között nincs lényeges különbség.

13. 6. Tanulási stratégiák

Mint már utaltam rá, a szakirodalom és a személyes tapasztalataim is arra hívják fel a figyelmet, hogy a felnőttkori tanulási teljesítmény növelése érdekében célszerű az elmélet és a gyakorlati tapasztalás között hidat verni, s bejárni a tanulási ciklus valamennyi fázisát. Nagymértékben hozzájárulhat ehhez az egészséges tanulási magatartás kialakításához, ha megpróbáljuk tökéletesíteni meglévő (esetleg „megkövesedett”) tanulási magatartásunkat. Ennek érdekében különböző tanulási stratégiákat alakíthatunk ki. Például:

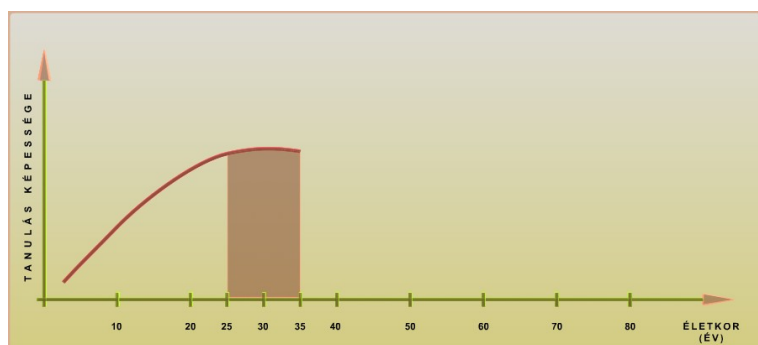
- Együtt tanulunk, együtt dolgozunk olyan felnőttekkel, akik sajátunkkal ellentétes tanulási stílussal rendelkeznek;
- Megpróbáljuk összhangba hozni a megtanulnivalókat a ránk jellemző tanulási stílussal (ez eredményezhet pályamódosítást, állásváltoztatást vagy prioritáseltolódást);
- Új lehetőségek, változó helyzetek tudatos keresésével fejlesztjük tanulásunk gyenge oldalait.

14. A felnőttkori tanulásfelfogás változása

14. 1. A tanulás életkori összefüggései

A felnőttkori tanulás napjainkra már – többé-kevésbé – elfogadottá vált. A felnőttkori tanulás megítélése azonban több változáson esett át, melynek négy jellegzetes fázisát lehet megkülönböztetni:

Mérföldkőhöz kötött tanulási képesség. Ma már kételkedve, talán csodálkozva tekintünk William James amerikai filozófus és pszichológus XIX. század végén kifejtett nézetére (*The Principles of Psychology*), mely szerint a felnőtt fejlődése, szellemi gyarapodása 25-35 év tájékán megáll (1./9. ábra). Amit addig tudás- és kompetencia-pufferében felhalmozott,

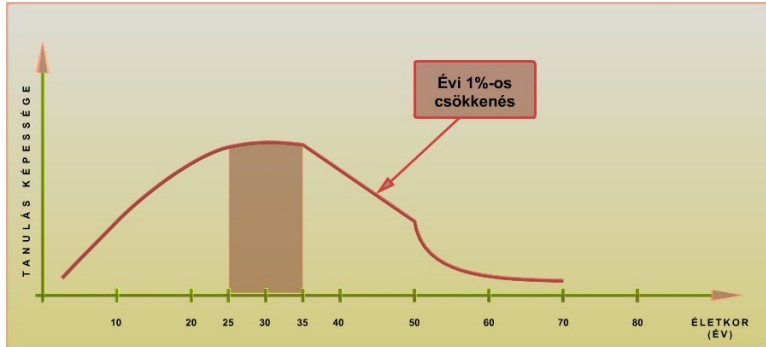


1./9. ábra. William James tanulásfelfogása

később már nem gyarapítható, és élete hátralévő részében azzal gazdálkodhat. Felnőttkorban az egyén az életviteléhez és munkájához szükséges tudást csak abból a kognitív tárolóból tudja széthordani, amit korábban abban felhalmozott. Csak azokat a kompetenciákat tudja a munka világában hasznosítani, amelyekre addig szert tett. Pedig William James egy pragmatista gondolkodó volt, aki szemtanúja volt az amerikai gazdaság XIX század végén megindult gyors fejlődésének, melyben szükség volt a munkavállalói képesség rohamos változására. Pragmatizmusának alappilléret jelentette az ember munkaképessége, gyakorlati cselekvése. Még az emberi nézetek igazságát is a gyakorlati cselekvéshez, a munkaképességhez kötötte: „... eszméink (amelyek önmagunkban csupán részei ta-

pasztalatainknak) pontosan abban a mértékben válnak igazgá, amely mértékben segítségünkre vannak abban, hogy megfelelő viszonyba jussunk tapasztalataink más részeivel – vagyis nézeteink igazsága valójában munkaképességünket jelenti” (Németh András: *Iskolaügy és pedagógia*).

Teljes életre kiterjedő tanulás. A felgyorsuló gazdasági fejlődés, mely a munkavállalói képesség intenzív változása nélkül nem volt elképzelhető, új látást igényel, melyet Edward L. Thorndike fogalmazott meg (*Adult Learning*). Szembement azzal

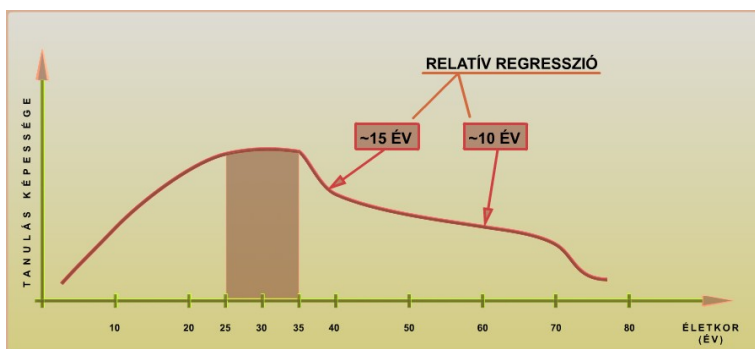


I./10. ábra. Edward L. Thorndike-féle tanulási tendencia

a nézettel, hogy a tanulási képesség határa 35 év. Nem értett egyet az akkor uralkodó kishitű állásponttal sem, hogy a felnőtt már nem tud szert tenni új képességekre ("you can't teach old dogs new trick"). A hazai irodalomban Csoma Gyula mutat rá arra az ellentmondásra („Az öreg kutya is megtanítható új mutatványokra” avagy adalékok a felnőttkori tanulás-hoz), hogy a felnőttoktatás kezdett tömegessé válni, ugyanakkor a felnőttoktatás/felnőttképzés gyakorlata és az arról való vélekedés ellentmondásosan alakult: „Miközben felnőtt korban az emberek egyre inkább tanultak, és mások tanították őket ... de ez nem befolyásolta ... a felnőttkori tanulás lehetőségeit pesszimistán megítélő felfogás kialakulását”.

Thorndike kísérleti alapú pszichológiájával igazolta, hogy „van élet” a fiatal felnőttkor után is, és a tanulás nem fejeződik be 25-35 éves korban. Ezt az időszakot a top-tanulás korszakának tekintette, mely után lassú, egyenletes (évi 1%-os) csökkenés áll be és csak 50 év felett csökken radikálisan a tanulási aktivitás (I./10. ábra).

A tanulási képesség viszonylagos hanyatlása. A Thorndike után következő kutatók a tanulási képességekben beálló viszonylagos csökkenés elméletét (az ún. relatív regressziót) alkották meg,



I./11. ábra. A tanulási képesség viszonylagos hanyatlása

mely szerint a tanulás képessége a pozitív tanulási élménnyel telítődött fiatalabb kor dedikált, és egyre korábbi szintjeire esik vissza (I./11. ábra). Kutatásaik szerint – összhangban a szakirodalmi megállapításokkal – a csökkenés nem feltétlen az életkorral függ össze, s alakulásában szerepet játszanak a korábbi élet- és tanulástörténeti determinációk is, aminek következtében a tanulási képesség hirtelen csökkenése jóval ötven év utánra, az öregedés korára (60-73 év), de akár az öregkorra (74 év fölött) is kitolható. A felhalmozott tanulási élményanyag, a tanulási kompetenciák és tanulási drillek jelentősen mérsékelhetik a tanulási képességek ötven év utánra prognosztizált erőteljes csökkenését. (Az interjúk során például a Budapesti Művelődési

a nézettel, hogy a tanulási képesség határa 35 év. Nem értett egyet az akkor uralkodó kishitű állásponttal sem, hogy a felnőtt már nem tud szert tenni új képességekre ("you can't teach old dogs new trick"). A hazai irodalomban Csoma Gyula mutat rá arra az ellentmondásra („Az öreg

kutya is megtanítható új mutatványokra” avagy adalékok a felnőttkori tanulás-hoz), hogy a felnőttoktatás kezdett tömegessé válni, ugyanakkor a felnőttoktatás/felnőttképzés gyakorlata és az arról való vélekedés ellentmondásosan alakult: „Miközben felnőtt korban az emberek egyre inkább tanultak, és mások tanították őket ... de ez nem befolyásolta ... a felnőttkori tanulás lehetőségeit pesszimistán megítélő felfogás kialakulását”.

Thorndike kísérleti alapú pszichológiájával igazolta, hogy „van élet” a fiatal felnőttkor után is, és a tanulás nem fejeződik be 25-35 éves korban. Ezt az időszakot a top-tanulás korszakának tekintette, mely után lassú, egyenletes (évi 1%-os) csökkenés áll be és csak 50 év felett csökken radikálisan a tanulási aktivitás (I./10. ábra).

A tanulási képesség viszonylagos hanyatlása.

A Thorndike után következő kutatók a tanulási képességekben beálló viszonylagos csökkenés elméletét (az ún. relatív regressziót) alkották meg,

mely szerint a tanulás képessége a pozitív tanulási élménnyel telítődött fiatalabb kor dedikált, és egyre korábbi szintjeire esik vissza (I./11. ábra). Kutatásaik szerint – összhangban a szakirodalmi megállapításokkal – a csökkenés nem feltétlen az életkorral függ össze, s alakulásában szerepet játszanak a korábbi élet- és tanulástörténeti determinációk is, aminek következtében a tanulási képesség hirtelen csökkenése jóval ötven év utánra, az öregedés korára (60-73 év), de akár az öregkorra (74 év fölött) is kitolható. A felhalmozott tanulási élményanyag, a tanulási kompetenciák és tanulási drillek jelentősen mérsékelhetik a tanulási képességek ötven év utánra prognosztizált erőteljes csökkenését. (Az interjúk során például a Budapesti Művelődési

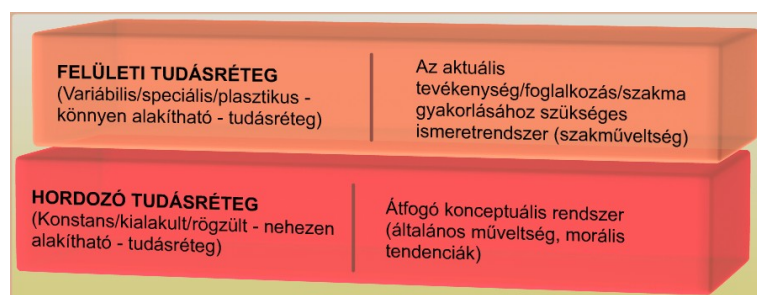
Központ [BMK] vezetői és felnőttoktatói számoltak be arról az általuk 2002-ben kidolgozott *"Kattints rá, Nagy!"* névre hallgató, „harmadik életkorúaknak” szóló – mára már több ezer főt megmozgató – kiscsoportos képzésről, melynek keretében az időskorúak az alapoktól kezdve elsajátíthatják az internetezés és az elektronikus levelezés gyakorlatát).

Megjegyzés: Értelmezésük szerint „... a harmadik életkor ideje is kitolódott az utóbbi években. Míg régebben 60 éves kortól számolták, napjainkban a 65-70 éves kortól számítják a harmadik életszakaszt ... Az öregedés az egyéneknél jelentős különbségeket mutat, amit számos belső és külső tényező határoz meg ... Az izoláció, a tétlenség károsan hat, míg a változatos tevékenység, a színes társaság kedvező a pszichés folyamatok alakulására”.

Fenntartható tanulás. A tanulási aktivitás alakulást számos külső és belső tényező alakítja, melynek csak egyik összetevője az életkor. Már a BMK-ban feltáruló tapasztalatok is utalnak arra, hogy napjaink uralkodó irányzata szerint nincs szignifikáns összefüggés tanulási aktivitás és az életkor között. Bizonyos szituációkban a felnőttkori tanulási tendenciák hosszú ideig fenntarthatók. Kutatásaim során – a BMK példáján túlmenően is – rengeteg olyan gyakorlati szituációval szembesültem, melyek mind arra utalnak, hogy a tanulási aktivitás nem elsősorban az életkor pszichikus sajátosságaival, hanem az értelmi és képességrendszer fejlettségével, az életviteli, egzisztenciális, kulturális és környezeti kondíciókkal, a személyi környezet hatásaival függnek össze. Csoma Gyula is kifejti (*„Az öreg kutya is megtanítható új mutatóanyagokra” avagy adalékok a felnőttkori tanulásához*), hogy: *„... a felnőttek tanulása minden életszakaszukban a korábbi életszakaszok tanulási tartalmaitól, formáitól és eredményeitől függ. Vagyis leginkább attól, hogy milyen tanulási tartalmakon, milyen tanulási képességeik, milyen színvonalon fejlődtek ki: mit, hogyan tanultak meg megtanulni”*.

15. A tudás rétegződése

A kompetencia bázisát jelentő tudás (ismeretrendszer) alapvetően két szinten rétegződik (l./12. ábra). A gyermek- és ifjúkorban kialakul egy konstans/rögzült/fix hordozó

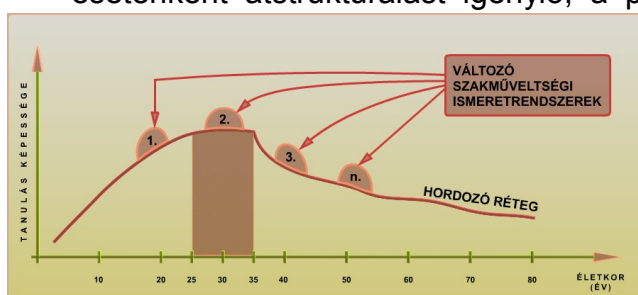


l./12. ábra. A tudásrendszer rétegei

réteg, mely a fiatal felnőttkorra megállapodik és viszonylag állandónak tekinthető fix tudásbázist alkot. A hordozó réteg a tanítási-tanulási folyamatban átörökített, konstruktív módon kialakított – egy adott korban, társadalomban és régióban általánosan érvényesnek tekintett – ismeretek, gondolkodási metódusok, tanulási motivációk, tanulási stílusok, belső világképek, nézetek és diszciplínák átfogó, konkrét szakterülethez nem kötődő konceptuális rendszere. Ez a tudásréteg jó alapot (hordozó réteget) biztosít a szakműveltség kialakításához, a szakmai professzióhoz tartozó tények, fogalmak, eljárások, összefüggések megértéséhez és alkalmazásához, a problémák felismeréséhez és megoldásához, a cselekvést biztosító speciális tevékenységrepertoár kialakításához, az önfejlesztéshez, a magasabb szintű műveltségelemek elsajátításához, valamint az erkölcsi magatartás szabályozását ellátó személyiségbeli feltételrendszer felnőttkori – az életkortól független – sajátosságok fejlesztéséhez.

A hordozó réteg azonban nem csak lehetőséget teremt a fejlődésre, hanem annak korlátja is lehet. Ha a hordozó réteg – a személyes vagy környezeti kondícióknak köszönhetően – nem, vagy csak „vékonyréteg” formájában jön létre, az maga után vonhatja a felnőttkori tanulás idő előtti befejezését, a William James-féle tanulásfelfogás színrelépését, a felnőtt morális fejlődésének és kompetenciakészlet-gyarapodásának korai leállását. Ez kiválthatja a társadalmi hátravetettséget, illetve a morális fejlettség és/vagy szakműveltségi kompetenciarendszer alacsony szintű kialakulását.

A felnőttkori tanulás eredményeként kialakított felületi – variábilis, speciális, plasztikus jellemzőkkel bíró – tudásréteg az aktuális tevékenység gyakorlásához szükséges, a fix tudáshordozó rétegre épülő, azt aktivizálni, illetve módosítani, felülvizsgálni is képes – adott (szak)területen működő – speciális (szakműveltségi) ismeretrendszer, mely gyorsan elavul(hat), ezért – a permanens tanulás keretében – gyakori felújítást igényel. Lényegében véve az egyéni, munkaerő-piaci és közösségi igények kielégítéséhez, a mobilitáshoz szükséges, állandóan frissítendő, esetenként átstrukturálást igénylő, a pillanatnyi munkavégzést és az életvitelt



I./13. ábra. A szakműveltség rárétegződése a fix tudásbázisra

szolgáló ismeretrendszerrel van szó. Az I./13. ábrán azt kívántam bemutatni, hogy – felnőttkorban – n -szer lehet (és/vagy kell) a hordozó rétegre szakműveltségbeli kompetenciakészletet ráépíteni.

Az egészséges és jó minőségben rendelkezésre álló fix hordozóréteg szükséges, de nem elégséges feltétele a szakműveltséget alkotó variábilis tudásréteg kialakításához. A felületi tudásréteg kialakulását, az egyén szakműveltségben való előrejutásának mértékét a fix hordozóréteg mellett saját helyzetének releváns jellemzői (az aktuális állapotok, a tartósan ható adottságok, a belső és személyi környezeti feltételek) is befolyásolják, melyek ismerete mind a felnőttoktató, mind az egyén számára előnyös lehet a tanulási teljesítmény növelésében.

A kompetenciaszemlélet nem tekinti szükségtelennek a hagyományos tudásképet, a széles körben elfogadott műveltség tartalmakat (pl. az irodalmat). Ezért nem csak azokat a tudáselemeket emeli be az erőforrás-képződmény rendszerébe, melyeket az egyének direkt módon hasznosítani tudnak, hanem azokat is, melyek kellő alapot jelentenek a szakmai ismeretek, normák, az irányítóként viselkedő morális meggyőződések kialakulásához. Az egyén „általános emberi minősége” összefügg szakmai megnyilvánulásainak minőségével.

15. 1. A felnőttképzés kettős funkciója

A felnőttek életvezetésében a két tudásréteg vastagsága és minősége nagy szerepet játszik, mivel mindenkor állapotuk lehet hiányos, korszerűtlen vagy negatív szociális irányultságú is. Szükség lehet a kialakult és rögzült komponensek, belső világképek módosítására, kiegészítésére, pótlására vagy teljes megváltoztatására. Tapasztalataim szerint a felnőttkori tanulás kettős funkcióval bír:

- a) **korrekciós funkció**, mely a konstans/rögzült/fix hordozó rétegben kialakult (vagy erodált) kognitív szerkezetek, belső világképek és feltételrendszerek pótlását és/vagy konstruktív módosítását jelenti;

b) előkészítő/felkészítő funkció, mely a társadalmi mobilitáshoz, egy foglalkozás gyakorlásához, munkakör betöltéséhez, szerepek ellátásához szükséges – értelmi, érzelmi-akarati és pszichomotoros elemekből álló – kompetenciaelvárások kialakítására, a kompetenciák fejlesztésére, a kompetenciadeficit csökkentésére irányul.

A felnőttképzés kompetencialapú megközelítése kiemeli a felnőttképzést a munka világából, a verseny és a piaci tényezők szorításából. A szűken értelmezett „munkaerő-piaci képzés” vagy szakmai képzés helyett a kompetencialapú permanens felnőttképzés – illeszkedően folytatva az iskolai rendszerű nevelés erőfeszítéseit – a teljes élet viteléhez, a társadalmi előmenetelhez szükséges kompetenciakészlet gyarapítását, korszerűsítését, a kompetenciadeficit mérséklését tekinti alapvető feladatának. Ebben a meggyőződésben a felnőttképzésnek az egzisztenciális terepet is biztosító munkahelyi környezethez való illeszkedés mellett elő kell mozdítani a tágabban értelmezett – értékes – közösségi elvárásokhoz, önkormányzó közösségek igényeihez történő konstruktív alkalmazkodást, továbbá esélyt kell nyújtania a társadalmi érvényesülés útvonalainak bejárásához.

15. 2. A felnőttképzés, mint másodlagos szocializáció

Az ifjúkori iskolázás végeztével – a gyakran hiányosan – kialakult hordozó tudásréteg, mint a kaszakő, elkopik, és nem mindig elegendő a felnőtt életben szükséges szerepkövetelmények sikeres ellátásához. Az a felnőtt, aki nyitott az új információk befogadására, ismereteinek folyamatos kiegészítésére, társadalmi aktivitáskészletének alakítására, nyilvánvalóan nagyobb eséllyel indul neki a folyton változó élet problémáinak megoldásához, mint az, aki viszolyg mindenfajta tanulástól vagy önképzéstől.

Az értékformálás, a gondolkodás és motiváció kapcsolat-együtteséből álló felnőttképzés másodlagos szocializációnak is tekinthető, melynek célja:

- a konstans/rögzült/fix hordozó réteg hiányainak pótlása, újrastrukturálása, egyes összetevőinek fejlesztése;
- a permanens tanulási kedv növelése és fenntartása, illetve
- a tevékeny állampolgárság előmozdítása.

A másodlagos felnőtt szocializáció eredményeként felújított hordozó rétegbe a felnőtt új normákat, szokásokat, szabályokat, mintákat és modelleket építhet be, ami formálja, irányítja, motiválja magatartását, cselekedeteit, és ezek segítik konstruktív életvezetésének, életminőségének kialakítását, továbbá beilleszkedését a társadalomba, illetve a munka világába.

15. 3. A hordozó réteg módosítása

A fix/rögzült hordozó rétegben jól bevéődött, automatizálódott és nehezen alakítható komponensek találhatók. Ezek módosítása, illetve átrendezése sokszor nehezebb feladat, mint újat tanulni.

Kurt Lewin szerint (*Mezőelmélet a társadalomtudományban*) a kialakult tevékenység-repertoár és viselkedés megváltoztatása három lépésben történik:

- a rutinszerűen rögzült magatartás- és tevékenységforma kiolvasztása;
- az új magatartás- és tevékenységforma behelyettesítése és
- az új aktivitás visszafagyasztása.

Mindezek figyelembevételével a hordozó réteg diagnosztizálásának eredményeként kirajzolódó tudásdeficit alapján kétféle konstruktív eljárás alakítható ki:

Harmonikus helyzet. Ha a felnőtt tanulásra motivált, témára való beállítottsága pozitív, valamint aktív, működőképes és befogadásra kész hordozóréteggel rendelkezik, akkor az új információk jól és könnyen értelmezhetők, illeszthetők, hozzákapcsolhatók a meglévő és rögzült tudásállományhoz, mivel a felnőtt is igyekszik mobilizálni addigi tudását, elképzeléseit, belső, sokszor laikus elméleteit az újdonsült információk befogadása és értelmezése érdekében.

Konfliktusos helyzet. Ha az elsajátítandó ismeret és értékrendszer szemben áll a hordozó rétegben rögzült konceptuális komponensekkel, akkor nem könnyű a fejlesztés. Ilyen esetekben lehet szó a hordozó réteg fellazításáról, a teljes vagy részleges konceptuális váltásról, végezetül az új hordozó réteg megszállásáról.

A hordozó réteg módosítására irányuló törekvéseket a tanulási motivációk tovább árnyalhatják, mivel nagyon gyakran adódnak olyan szituációk, melyekben a tanulást sem belső ösztönzők, sem a munkahelyi vagy tágabb személyi, tárgyi környezet nem stimulálják.

II. FEJEZET

Felnőttoktatási feladat- és tulajdonságprofil

1. Felnőttképzés

A felnőttoktató szerepek lényeges tartalmi változásokon mentek/mennek keresztül, melyek a felnőttoktatás/felnőttnevelés/felnőttszocializáció (felnőttképzés) küldetésével magyarázhatók.

A felnőttképzés sok-sok évszázadon át azzal volt elfoglalva, hogy a keveseknek jutó általános és szakmai műveltséget, illetve ismereteket terjessze a nép körében (demokratizálja a kultúrát, művelje a népet). Még a XIX. és XX. században is „kulturális pótszerként” működött a társadalom elmaradott, műveltségi hátrányokkal sújtott rétegei számára (Szabóné Molnár Anna: *Az andragógus a művelődéstudományban*).

A tágan értelmezett felnőttképzés az egyes történelmi korszakokban különböző sajátosságokkal jellemezhető (II./1. táblázat), melyet nyolc periódusra tagoltam:

- 1.) Vallásos népnevelés végigkísérte a középkort, melyben a klerikusok – az egykori értelmiségiek – tekinthetők a kor jellegzetes felnőttoktatóinak;
- 2.) Világi népnevelés kísérleti időszakának a humanizmus tekinthető, mely korszakban elsősorban még nem az intézmények, hanem tudósok, művészek, literátusok, falusi tanítók és a kor nagy egyéniségei játszottak döntő szerepet a világi műveltség terjesztésében;
- 3.) Felvilágosodás jelenti a felnőttképzés kezdetét, melyben az értelem világa új műveltségtartalmakat teremt. Terjesztésükben már szerepet vállal a kialakuló állami iskolarendszer is;
- 4.) Szervezett felnőttoktatás kialakulása – a haza és haladás szellemében – az 1841-1945 közötti időszakra tehető, melyben alapítványok, egyesületek, népfőiskolák és más civil szerveződések közreműködésével felnőttképzési – pl. népfőiskolai – mozgalmak bontakoznak ki;
- 5.) Iskolai felnőttoktatás/felnőttnevelés 1945/1946-1990 közötti időszakában a dolgozók iskoláiban, a párt, a szakszervezetek és ifjúsági szervezetek mozgalmi képzéseiben, valamint a közművelődés intézményeiben folyt a „harmonikusan fejlett” szocialista közösségi ember megteremtése;
- 6.) Felnőttképzés – 1990 és 2000 között – szakmai irányultságot kapott, és mint aktív munkaerőpiaci-eszköz a szakképzésbe integrálódott;
- 7.) Fokozatosan teret nyer 2001 után – a gazdasági igényekre reflektáló – egész életen át tartó tanulás (LLL) gyakorlata;
- 8.) Permanens tanulás olyannak tekinthető, mely a szakműveltség mellett szolgálja az általános műveltség és a személyiség fejlesztését, valamint a szervezetek tanulását is.

Korszak	Jellemzők
1.) Középkor: Vallásos népnevelés	<ul style="list-style-type: none"> • Cél: a vallásos értékek terjesztése • A klerikusok (papok, szerzetesek, tudósok, stb.) – az egykori értelmiség – a vallásos értékek közvetítésén túl komoly szerepet játszottak az írni-olvasni tudás, az egyházi énekek elterjesztésében
2.) Humanizmus: A világi népnevelés kísérleti időszaka	<ul style="list-style-type: none"> • Cél: A reneszánsz korstílusnak megfelelően – elsősorban – az emberközpontúság, az emberi méltóság, az Isten és az ember személyes kapcsolatának kialakítása • A könyvnyomtatás lesz a művelődés „csodafegyvere” • Tudósok, művészek, literátusok, falusi tanítók, a kor nagy egyéniségei, továbbá a katolikus és protestáns kollégiumok játszottak döntő szerepet a világi műveltség terjesztésében • A könyvek (Biblia, tankönyvek, ábécéskönyvek, szótárak, értekezések) és folyóiratok megjelenése gazdagítja a művelődési lehetőségeket. „Elszakították” azokat a láncokat, melyek a kódexeket rögzítették az olvasópulthoz és hangosan kántálva olvasták fel őket egymásnak az emberek (Pukánszky Béla: Reneszánsz és humanizmus)
3.) 18. század: Felvilágosodás (A felnőttképzés kezdete)	<ul style="list-style-type: none"> • Cél: szabad gondolkodás (liberalizmus) révén megváltoztatni a vallás által a világról kialakított képet (terjeszteni az értelem világát) • A társadalmi-gazdasági fejlődés következtében megváltozik a műveltség tartalom (gyakorlati, iparos, kézműves, kereskedelmi, mezőgazdasági ismeretek, mérnöki és hadtudományok, illetve a nemzeti nyelv és irodalom kerülnek előtérbe) • A szakműveltség terjesztésében – a népnevelésben – az iskola és felsőoktatás játszik elsődleges szerepet. Elindulnak a gazdasági irányultságú képzések • Az egyház helyett az állami hatóságok dolga lett az iskolaalapítás („Az iskolaügy politikum” [Mária Terézia])
4.) 1841-1945: Szervezett felnőttoktatás kezdete (Felnőttképzési mozgalom jön létre)	<ul style="list-style-type: none"> • Cél: haza és haladás • „Elébe kell nevelni a népet a szabadságnak” (Kossuth) • A Magyar Orvosok és Természetvizsgálók 1841. május 29-31.-én tartott első vándorgyűlésén Bugát Pál javaslatot tesz a Kir. M. Természet tudományi Társulat megalapítására • Megkezdődik a népoktatás, a közép- és felsőoktatás, illetve a szakképzés intézményrendszerének kiépítése. 1846-ban megkezdődik működését a József-ipartanoda • Az egyesületek egész sora – Archológiai Társulat, Állatorvosok Egyesülete, Gyógyszerészek Egyesülete – jön létre („Ami egyeseknek lehetetlen, a sokaságnak könnyű” [Széchenyi]) • Zipser Keresztély András természetrajztanár 1847. augusztus 11.-én, a Magyar Orvosok és Természetvizsgálók Sopronban tartott VIII. nagygyűlésén indítványt tesz önálló földtani társulat létrehozására (az alapító közgyűlést 1850. július 6.-án tartották meg) • A XIX század 70-es éveitől felgyorsult polgárosodási folyamat következtében nagy számban jönnek létre a felnőttoktatásban is szerepet vállaló civil szervezetek (alapítványok, egyesületek és különféle szervezetek [kaszinók, kávéházak, ipartestületek, legényegyletek, gazdakörök, olvasókörök, stb.]). 1932-ben 14 ezer 365 civil szerveződést rögzítenek a statisztikák • Több gazdaképző-népfőiskola megszervezésére kerül sor a XX. század elején • A népfőiskolák igazi virágkorukat a két világháború között élik. Cél:

	<p>„Jobb polgárt, jobb hazafit és jobb embert nevelni” (Móricz)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1930-1940 között tucat számra jönnek létre további – erős társadalmi és politikai kötődéssel rendelkező, államtól független – népfőiskolai szervezetek
<p>5.) 1945/1946-1990: Iskolai és mozgalmi felnőttoktatás/felnőttnevelés*</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 1946. február 7., az iskolai felnőttoktatás születésnapja. Keresztury Dezső kultuszminiszter aláírásával megjelenik az iskolai felnőttoktatásra vonatkozó 11.130/1945. M. E. miniszterelnöki rendelet végrehajtási utasítása (Csoma Gyula: A dolgozók iskolái tanterveinek első andragógiai koncepciója) • Létrejön a közoktatás új alrendszere, a dolgozók iskolája (a dolgozók általános iskolája, a dolgozók gimnáziuma és a dolgozók szakközépiskolája), mely két tipikus formában működik: esti és levelező tagozaton • 1956 után elindul az orvostovábbképzés, majd a későbbiekben az agrárszakemberek, a műszakiak, közgazdászok, jogászok, illetve pedagógusok szakirányú továbbképzése • 1956 szeptemberében a Debreceni Egyetem kebelében megszervezik az egyetemi szintű népművelő képzést, melyet nem sokkal később az ELTE is meghonosított (utóbb pedig a debreceni és a szombathelyi tanítóképző indította el a népművelők és könyvtárosok felsőfokú képzését) • Levelező és az esti oktatás keretében egyetemi és főiskolai diplomák megszerzésére irányuló tevékenység veszi kezdetét, melyek mellett sokféle szakvégzettség megszerzésére nyílt lehetőség (a néhány hetes vagy hónapos szaktanfolyamtól a több évig tartó doktori képzésig terjedt a kínálati skála) • A dolgozók középiskolai rendszere 1974-ben kiegészült a szakmunkások szakközépiskolájával, mely – a továbbtanuláshoz nélkülözhetetlen – érettségit biztosította • Előtérbe kerül a munkaerő-képző, pótló, hátránykompenzációs, továbbfejlesztő, általánosan művelő felnőttképzés és a vezetőképzés (cél: a „harmonikusan fejlett” szocialista közösségi ember) • Az iskolarendszeren kívüli – a népműveléssel/közművelődéssel összehasonlítva – felnőttképzés periférikus helyre szorul és átfogó, magas szintű szabályozására nem került sor • A párt, a szakszervezeti és az egyéb mozgalmi oktatás – államilag nem szabályozott módon – jelentős résztvevői körrel folytat felnőttképzést (Pethő László: Felnőttoktatás és politika) • A közművelődés intézményrendszeréből a TIT, a MTESZ (és egyesületei) végzett karakterisztikus felnőttképzést (a szerző maga is többször volt résztvevője pl. a Gépipari Tudományos Egyesület, illetve a Szervezési és Vezetéstudományi Társaság tanfolyamainak, ahol többek között a hálótervezés gyakorlati tudományát igyekezett elsajátítani) • Esetleges/érintőleges szerepet tölthettek be a felnőttképzésben könyvtárak, művelődési otthonok és mozik, illetve televíziók, rádiók, valamint az egészségnevelés és büntetés-végrehajtás intézményei • Az 1980-as évek végén újraszületik a népfőiskolai mozgalom. (1988-ban újjáalakul a Magyar Népfőiskolai Társaság) Cél: a társadalom legalsó rétegeinek, a munkanélkülieknek felemelése; a magukra hagyatott kis településeken népfőiskolai tanfolyamok, előadássorozatok szervezése, az etnikai kisebbségek, elsősorban a cigányok kulturális megsegítése • A nyolcvanas évek végén újraélednek más civil szerveződések is
<p>6.) 1990-2000: A felnőttképzés integrálódása a szakképzésbe (a felnőttképzést felszippantja a munka-</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A robbanásszerű munkanélküliség okán előtérbe kerül a munkaerőpiaci képzés • Állami források támogatják a felnőttek szakmai képzését • Aktív munkaerő-piaci eszközzé válik a felnőttképzés

erőpiaci-képzés)	<ul style="list-style-type: none"> • Kiépül az állami és magán felnőttképzési intézményhálózat • Főleg a gazdasági-, informatikai- és műszaki jellegű felsőoktatási intézményekben - felnőttképzési központok jöttek létre • A felnőttképzés kilöki magából a szakműveltségen túli területeket (közművelődést, ismeretterjesztést, stb.) • „A felnőttoktatás az állami irányítás mostohagyereke” marad továbbra is (Az 1994. november 24-25-én tartott Országos Felnőttoktatói Konferencia Állásfoglalása) • A népfőiskolák új, jogilag szabályozott helyzetbe kerülnek. Az 1997-ben elfogadott közművelődési törvény szerint: a „népfőiskola olyan felnőttoktatási célú tanfolyamokat szervező társadalmi szervezet (egyesület), amely helyi önszerveződés alapján jön létre és pedagógiai programja a szakismeretek átadásán túl személyiségfejlesztő (állampolgári, közéleti) elemeket is tartalmaz; s lebonyolítási, oktatási rendszerét a résztvevők maguk is alakíthatják” (Harangi László: Népfőiskolák Magyarországon a XXI. század küszöbén) • A kiteljesedő civil hálózat jelentős részt vállal közművelődés és ismeretterjesztés célú felnőttképzésből (a civil szerveződések száma 2000-re meghaladja az ötvenezret)
7.) 2001-napjainkig: Egész életen át tartó tanulás (LLL, a gazdaság diktálta képzési igények eluralkodása)	<ul style="list-style-type: none"> • Megtörténik a felnőttképzés jogi keretek közé szorítása (összeborul a politikai és a gazdasági érdekszféra) és 2001-ben elfogadják a felnőttképzési törvényt (a „második szakképzési törvényt” [Pethő László: Felnőttoktatás és politika]). A törvény indoklásában szerepel, hogy: „... a törvény ... támogatja ... egy olyan egységes felnőttképzési ágazat kialakulását, amelyben lehetővé válik az egész életen át tartó tanulás megvalósulása” • Magyarországon is egyre inkább jellemzővé válik, hogy: „Az új technológiai tudás percről-percre változik” (Scheler, M.: Problems of a Sociology of Knowledge) • A felnőttképzésben megerősödnek az üzleti szempontok (a felnőttképzés a gazdasághoz kötődik, és piaci terméké válik) • A homo sapiens kizárólag – emberi erőforrásként – homo ökonomisként kezelik (Csoma Gyula: <i>Felnőttképzés a piacon túl</i>) • Kínálatvezérelt és döntően profitorientált piac alakul ki a felnőttképzésben • A hagyományosnak számító szakképzés mellett szofisztikált – gazdasági jellegű – képzési igények is megjelennek (üzleti idegen nyelv, coaching, vezetői traning, emberierőforrás-menedzsment ihletésű képzések, stb.) • Kibontakozik a vállalati belső képzés • Az egyetemeken főiskolákon megindul az andragógusok képzése • A forrásallokáció elsősorban a szakmai képzéseket preferálja (a felnőttképzés beszűkül a gazdasági képzések erőterébe)
8.) Permanens tanulás Napjaink formálódó tanítási és tanulási tendenciái (a társadalom és gazdaság által indukált, a személyiségfejlesztést sem mellőző felnőttképzés kialakulása)	<ul style="list-style-type: none"> • A felnőttképzés – az emberfejlesztés/antropológia tradicionális felfogásával összhangban – egyszerre és összehangoltan szolgálja az általános és a szakműveltség tartalmú kompetenciák, továbbá a konstruktív személyiségkomponensek fejlesztését is • A hangsúly a tanításról a tanulásra helyeződik át • A folyamatos tanulásnak nem csak a felnőtt, de a munkahelyek és intézmények is alanyai lesznek

II./1. táblázat. A felnőttképzési korszakok főbb sajátosságai

2. Felnőttoktató

Felnőttoktatók meghatározása nem egyszerű. Ma még nehéz válaszolni arra a kérdésre, hogy ki tekinthető felnőttoktatónak, mivel a felnőttoktatói professzió a mai napig nem tudott saját lábára állni. Meghúzódik a végzettség és/vagy szakképzettség árnyékában. Többnyire azok személyében lép – néha botladozva – a katedrára, akik saját szakmájuk kiváló ismerői és már megfelelő gyakorlottságra tettek szert mesteriségük művelésében. Az általam is megtapasztalt helyzetek néha visszaidézik a középkorban, illetve a korai protestantizmusban gyökerező elvet miszerint: „... *mindenki alkalmas a tanításra, aki az oktató anyagot ismeri ... a tanítás gyakorlata maga a leghatékonyabb képzés ...*” (Pukánszky Béla: *A felvilágosodás győzelme*).

Jellemző, hogy a felnőttoktatói szakma 2007-ben tartalmilag és jogilag tisztázatlan. Bár egyre inkább gyakorlattá válik a folyamatos/permanens tanulás Magyarországon, de a többszázezer felnőttet oktató/képző – meghatározhatatlan létszámú – oktatói gárda láthatatlan légiót alkot. Nincs nevük! (Talán műszaki oktatók, vagy mérnök-tanárok vagy csak egyszerűen mesteremberek? Ki tudja?)

Sokszínű foglalkoztatási helyzetük, „törvényes” alkalmazásuk sok ellentmondást hordoz, alap- és továbbképzésük (a finanszírozási forrásokat is beleértve) rendezetlennek mondható. A felnőttképzéssel kapcsolatos jogszabályok is adósak a kérdés rendezésével. Még a felnőttképzés bibliájának számító, a felnőttképzésről szóló 2001. évi C1. törvény sem tesz említést a felnőttoktatóról. (Akkor is erre az eredményre jutunk, ha a felnőtt-pedagógus, felnőtt-nevelő, felnőttet tanító tanár kifejezésekkel próbálkozunk.) Az alacsonyabb szintű jogszabályok is úgy tekintenek a felnőttoktatóra, mint a felsőfokú iskolai végzettség és a gyakorlati életben szerzett tapasztalatok „ötvözetére”.

A kultúra terjesztői (az egykori felnőttoktatók) erkölcsi kötelességüknek érezték a felnőttoktatói feladatot, azaz a gyermek- és ifjúkorban elszenvedett tudáshiányok felnőttkori pótlásában való cselekvő részvételt. Sok „felnőttoktatói” kiválóság került ki a művészek, tudósok, lelkészek, presbiterek, orvosok köréből. Mostoha körülményeik ellenére a „köz” neveléséért talán legtöbbet a néptanítók tettek. A tendencia tapintható: jobbra mindenki valamilyen hivatás mellett végezte a felnőttek oktatását. Ez a „társbérlet” sok területen napjainkra is így maradt.

Miközben a gyermeknevelésre – nagyon helyesen – oktatási iparág létesült, a felnőttekére még csak egy ipari üzem se (bár az alapokat néhány felsőoktatási intézmény már kezdi lerakni). Mindenki végzi a felnőttoktatói feladatát valamilyen tisztos szakma mellett. Jól van ez úgy, hogy laikus felnőttoktatók tanítják szakmára, szakmaváltásra a felnőttek sokaságát? Lehet úgy jól oktatni a gyermekeket, hogy mit sem tudunk élethelyzetükről? Lehet úgy oktatni a felnőtteket, hogy csak a szakmai kérdéseket látjuk, s annak befogadói még homályosan sem? Lehet, hogy nincs is különbség a gyermekek és a felnőttek oktatása között? Nos ilyen, s ehhez hasonló kérdésekre keresem a válaszokat a disszertáciomban. Arra törekszem, hogy vázoljam azt a tudás- és kompetenciataralmat (a felnőttoktatói kompetenciastandardot), ami nélkülözhetetlen a kontúros felnőttoktatói szerepkör kialakításához.

Munkámhoz – a külföldi források mellett – sok hasznos muníciót leltem Antalovits Miklós, Arapovics Mária, Balogh Andrásné, Benedek András, Csoma Gyula, Feketé-né Szakos Éva, Durkó Mátyás, Emőkey András, Halász Gábor, Koltai Dénes, Kraici-né Szokoly Mária, M. Nádasi Mária, Maróti Andor, Nagy József, Nahalka István, Né-meth András, Pála Károly, Pethő László, Sáska Géza, Schaffhauser Franz, Szabóné Molnár Anna, Szilágyi Antal, Pethő László, Sz. Tóth János, Udvardi-Lakos Endre és Zrinszky László publikációiban.

Sok ellenvélemény dacára, akik szerint a gyermek és a felnőtt tanulása között nincs lényeges különbség, ezért nem is kell elkülönült koncepciót (andragógiát, még in-kább antropogógiát) alkotni a felnőttek nevelésére, én úgy hiszem, hogy a tanulás a jövőben kitölti teljes életterünket. A tudásexpanzió következtében a bennünket körbe-ölelő személyi és tárgyi környezet egyre nagyobb műveltséggel és szakértelemmel telítődik, melynek kezeléséhez kognitív és kompetencia jellegű személyes erőforrá-sok kellene. Ezek életre szóló – a pedagógia védernyője alatti – gyermek- és ifjúkori felhalmozására ma már semmi esély nincs.

Szükség van arra, hogy a pedagógia, andragógia, és antropogógia által meghatáro-zott konceptuális rendszer erőterében tevékenykedő felnőttképzés segítse a tanulni tudó és akaró személyeket felnőttkorban is a szükséges kompetenciák elsajátításá-ban és a személyiségbeli komponensek permanens fejlesztésében. (Csoma Gyula nagyon gyakran a pedagógia, andragógia, és antropogógia „*triászaként*” említi ezt a tudományrendszert.)

Éppen ezért örömteli, hogy szaporodnak a felnőttképzéssel foglalkozó hazai és EU-kutatások és publikációk, a felsőoktatási alapszakok, és remélhetőleg az andragógiai mesterszakok is. A Magyar Akkreditációs Bizottság által jóváhagyott új tantervek alapján közel 20 felsőoktatási intézményben folyik az andragógusképzés. A legtöbb helyen andragógiai tanszékek, a Pécsi Egyetemen önálló Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar felel a hallgatók felkészítéséért, akik széleskörű társada-lomtudományi, pedagógia és pszichológiai alapozás mellett megismerhetik a felnőtt-képzés történetét, sajátosságait, intézményes és intézményen kívüli formáinak mű-ködését, gazdasági és jogi környezetét, a felnőttképzés és az emberi erőforrás fej-lesztés kapcsolatát. A végzett hallgatók az állami, önkormányzati, a vállalkozói, a ci-vil és a nonprofit szervezetekről és intézményekről, a munkaerőpiac és a munkavál-lalás kapcsolatáról szerzett ismereteik alapján – szakirányú felkészültségüknek meg-felelően – képesek a közművelődés, a közgyűjtemény színterein, településeken, in-tézményekben, szervezetekben és közösségekben, a felnőttképzés különböző terü-letein közvetlen tervező, szervező, értékelő, irányító, illetve animátori, tanácsadói munkakörök ellátására (Pethő László: *Felsőoktatás és felnőttképzés*).

3. A felnőttoktatói kompetenciamodell alkotó kompetenciacsoportok

A felnőttoktatói kompetenciákat is a személyes, szociális és kognitív kompetenciák-ból származtatható speciális kompetenciáknak tekinthetjük. Szabóné Molnár Anna is utal rá (*A felnőttoktató új megközelítésben*), hogy „*A felnőttoktatói kompetencia ... a személyiség kompetenciarendszerében speciális kompetenciát jelent, andragógiai szempontból releváns, tehát a felnőttek hatékony tanításához elengedhetetlen speci-ális képességek, szokások, minták, készségek és ismeretek rendszere*”.

3. 1. Kutatási probléma és célkitűzés

Szabóné Molnár Anna kutatásain túlmenően további kutatók is kísérletet tettek a felnőttoktató professzió részleges vagy átfogó kompetenciaprofiljának meghatározására. Ilyennek tekintem Antalovits Miklós (*Továbbképzési modell kidolgozása vállalati oktatók tanári kompetenciájának fejlesztésére*), Kraiciné Szokoly Mária (*Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón*) és Barta Tamás–Ambrus Tibor–Lengyel László–Lévai Zoltán (*Felnőttképzésben oktató szakemberek kompetenciáinak meghatározása*) kollégáimat, akik munkássága jelentős mértékben hatott az én kutatásom irányainak és tartalmának a kijelölésére.

Disszertációmiban építék a publikált eredményekre. Folytatva az eddigi erőfeszítéseket – saját tapasztalataimra, és az önállóan végzett kutatási aktivitásokra alapozva – kísérletet teszek a ma még „hivatalosan nem létező” felnőttoktatói szakma kompetenciamodelljének kialakítására.

Ennek keretében:

1. Kísérletet teszek az oktatói munka gyakorlásához kapcsolódó feladatprofil, valamint
2. A felnőttoktató személyéhez kötődő tulajdonságkompetencia-profil (kompetenciakészlet) kialakítására.

Természetesen, az így kialakított kompetenciamodell az általam legfontosabbnak tekintett elemeket tartalmazza, melyek a konkrét alkalmazás során kiegészíthetők. (Antalovits Miklós is utal rá [*Továbbképzési modell kidolgozása vállalati oktatók tanári kompetenciájának fejlesztésére*], hogy „... a kompetencia-követelményrendszert ... differenciáltan kell kialakítani”.)

Összhangban az andragógiai kutatások eddigi eredményeivel a felnőttoktatói kompetenciákra úgy tekintek, mint a tanulás (tapasztalás, gyakorlás) eredményeként kialakuló személyes erőforrás-képződmények strukturált és együttes rendszerére, mely a felnőttoktató számára – egy konkrét (szak)területen – lehetővé teszi a felnőttek sikeres tanítását, azaz a megszerzett általános és szakműveltségi ismeretek, illetve személyiségbeli komponensek konstruktív alkalmazását.

Feltételezem, hogy feltárhatók olyan sajátos, a felnőttoktatói professziót jellemző – személyes, szociális és kognitív kompetenciákból szerveződő – speciális kompetenciák, melyek alkalmassá teszik az oktatót arra, hogy ismereteit, készségeit és személyiségbeli determinációit egy konkrét szituációban használni és kombinálni tudja:

- a felnőttkori tanulási igények és tanulási stílusok megismerésére;
- az andragógiai folyamatok megtervezésére és kivitelezésére;
- az általános és szakmai ismeretek közvetítésére, elmélyítésére;
- a permanens tanuláshoz és a szociális együttműködéshez szükséges személyiségbeli sajátosságok fejlesztésére;
- a teljesítmények értékelésére, illetve
- saját személyiségének és környezetének folyamatos fejlesztésére.

A kutatások tapasztalatai alapján a felnőttoktatók kontextusában is az öttényező kompetencia-modell használatát tartom célszerűnek, melyben a felnőttoktatói speciális kompetenciák a tanulási környezethez, a tanítási folyamathoz és az önfejlesztő aktivitásokhoz kötődnek.

Mivel az egyre hangsúlyosabbá váló kompetencialapú képzési rendszer kialakulásában hiányát érzem egy – nyilvánosan hozzáférhető – kompetencia-szótárnak, ezért vizsgálódásaim „melléktermékeként” létrehoztam egy ilyen típusú kompetenciagyűjteményt is, mely az andragógiai és az emberierőforrás szakterületeken folyó vizsgálódásokhoz és rendszeralkotásokhoz nyújthat támogatást. (Ennek egy részletét a *II./1. szemelvény* mutatja be, míg a teljes gyűjteményt a *Függelék* tartalmazza).

II./1. szemelvény: Kompetenciaszótár (részlet, a teljes gyűjteményt a *Függelék* tartalmazza)

Analitikus gondolkodás (Képes arra, hogy az összetett és bonyolult problémákat [folyamatokat, projekteket, stb.] összetevőkre bontsa, azokat szisztematikusan áttekintse és rendszerezze. Célja lehet összehasonlítások készítése különböző jellemzők és aspektusok szerint; prioritások állítása, oksági „ha ..., akkor ...” kapcsolatok felismerése. Képes előrelátásra.)

Befolyásolás/Hatásgyakorlás (Az egyén saját érdekeinek és értékeinek megfelelően képes másokra – egyénekre vagy szervezetekre – hatást gyakorolni, másokat befolyásolni vagy meggyőzni. Közvetlenül vagy közvetve [mások bevonásával] képes eléri, hogy az egyéni tevékenységben prioritást kapjanak a szervezet érdekeit szolgáló ötletek, projektek és feladatok.)

Coaching/Mások fejlődésének ösztönzése (Segít másokat a rövid és hosszú távú célok felismerésében. Képes mások tanulását és fejlődését elősegíteni megfelelő szintű szükségletfelméréssel. A képzés formális szerepével szemben a fejlődésre és az eredményre fókuszál. Nem rutinszerűen, hanem valóban átgondoltan tervezi meg az egyéni fejlesztési terveket.)

Delegálás (A felelősséget, a feladatot az arra alkalmas munkatársra ruházza és biztosítja számára a szükséges erőforrásokat.)

Együttműködés/Kooperáció (A csoporton belül aktív, kezdeményező. Képes a belső és külső partnerekkel való zökkenőmentes együttműködésre. Kész elfogadni mások érveit. Önkritikus. Nem alkalmaz agresszív és autoriter módszereket. Elhivatott a csoportcélok tekintetében. Megérti mások szükségleteit és céljait, s ha a csoportérdek megkívánja, adaptálja mások nézeteit.)

Kommunikatív kérdezés (Az egyén kérdéseit oly módon képes megfogalmazni, hogy az azokra kapott válaszokkal a számára szükséges információkhoz jusson.)

Kommunikatív közérthetőség (Az egyén képes gondolatait olyan módon megfogalmazni, hogy azok szélesebb rétegek, illetve nem szakmabeliek számára is érthetőek legyenek.)

Kommunikatív meghallgatás (Az egyén képes figyelmét megfelelő ideig és intenzitással mások közlendőjére irányítani.)

Kommunikatív metakommunikáció (Az egyén nem verbális kommunikációja összhangban van verbális kommunikációjával, és/vagy közlési szándékának megfelelő.)

Kommunikatív rugalmasság (Az egyén elfogadóan áll hozzá és alkalmazkodik más személyek stílusához, gondolkodásához, munkatempójához. Képes gondolatait a fogadó fél számára érthető, hozzá igazodó módon átadni.)

Kommunikatív viselkedés (Az egyén alkalmas szakszerű, ügyes és kölcsönös/szimmetrikus elégedettséget kiváltó kongruens/hiteles szituáció kialakítására és fenntartására)

Önállóság (Az egyén képes a rábízott feladatok irányítás és ellenőrzés nélküli végrehajtására. Feladatait saját felelősségi körén belül, közvetlen irányítás nélkül képes megtervezni, ütemezni és elvégezni. Hatáskörén belül időben meghozza a feladat eredményes megoldásához szükséges javaslatokat, döntéseket, intézkedéseket.)

Önfejlesztés, fejlődőképesség/Tanulási képesség (Az egyén ismeri saját erősségeit és gyengéit. Tudatosan fejleszti képességeit, készségeit és a munkájához szükséges tudását, gyakorlatát. Képes új információk, ismeretek befogadására, és felhasználására.)

Problémamegoldás, hibaelhárítás (Az egyén képes a rendelkezésre álló megoldási/cselekvési lehetőségek végiggondolására, számba vételére, és közülük a cél elérését – azaz a probléma valós, gyakorlati, vagy elméleti megoldását – legjobban megvalósító változat kiválasztására.)

4. A kutatás módszere

Kutatásaimat döntően a szakmai együttműködés alapján kialakult személyes kapcsolati hálót alkotó szereplőktől (felnőttoktatóktól, képzési vezetőktől, stb.) származó primér információkra építettem. (Gyakorlatilag arra fókuszáltam, hogy a megkérdezettek miként látják saját – elsődleges és másodlagos – felnőttoktatói feladataikat.) Az érintettekkel való előzetes egyeztetés alapján információkat gyűjtöttem az említett témában, mely lehetőséget nyújtott következtetések levonására. Az ismeretszerzés és feldolgozás során a DACUM-módszer sajátos változatára, továbbá a kérdőíves felmérésre és a korrespondencia analízisre támaszkodtam.

4. 1. DACUM módszer

A DACUM-metódus centrumában a szóban forgó tevékenységterületen eredményes munkát végző „mesteremberek/szakértők”, mintegy 8-12 fős csoportja áll. A módszer teammunkára és brainstormingra épül, ahol az eredmények közmegegyezéssel születnek. A szellemi alkotótechnikák alkalmazásával a szakértői team – egy facilitátor közreműködésével – meghatározza a munkatevékenység ellátásához tartozó feladatcsoportokat, feladatokat, illetve műveleteket. A végeredményt:

- a munkatevékenységhez tartozó feladatprofil;
- az alapvető ismereteket és készségeket, illetve az elvárt magatartásformákat tartalmazó tulajdonságprofil;
- a szükséges eszközöket és anyagokat;
- a jövőbeni tendenciákat, problémákat ún. DACUM-táblázatban, illetve listákban foglalják össze.

(Kutatásomat döntően az első két komponensre fókuszálom.)

A DACUM-módszer három alappillére a következő:

1. A hozzáértők mindenkinél pontosabban tudják leírni és meghatározni saját professziójukat. (Az adott szakmában régóta sikeresen tevékenykedő személyek mesterségük legjobb szakértői.)
2. A kérdéses professziót akkor lehet a leghatékonyabban meghatározni, ha definiálják azokat a feladatokat, amelyeket a hozzáértők végeznek:
 - Rá kell jönni arra, hogy a sikeres mesterember/szakértő mit csinál, amikor a munkáját végzi. Ez nyújt biztos alapot a képzéséhez, a kompetenciáik fejlesztéséhez.
 - A tárgyi cselekvés, a tevőleges szakmai feladatvégzés képez(het)i az eredményes munka alapját. (Egy professzió megfelelő ellátásához önmagában kevés a pozitív hozzáállás és a részletes elméleti ismeret.)
3. A professziót jellemző feladatok eredményes elvégzéséhez megfelelő személyes erőforrás-képződményre (szakmai kompetenciákra és magatartásformákra) és eszközökre van szükség:
 - Az elvégzendő tevékenységekre kell koncentrálni a professzió elemzésekor.
 - A szakmai és tulajdonságkompetenciákat, illetve eszközöket a professzió feladatainak sikeres teljesíthetősége érdekében kell megállapítani.

4. 2. Diverzifikált DACUM módszer

Tekintettel arra, hogy – idő és erőforrások hiányában – nem volt lehetőségem arra, hogy a felnőttképzés területén eredményes munkát végző „felnőttoktatók” csoportját egy többnapos workshopra összehívjam, ezért egy átkonstruált megoldást (a „Diverzifikált” DACUM módszert) alakítottam ki. „Ha a hegy nem megy a Mohamedhez, Mohamed megy a hegyhez” alapján az alábbi eljárást érvényesítettem a felnőttoktatói feladat- és tulajdonságprofil kialakítása érdekében:

- a reprezentativitás elvének megfelelően kialakítottam az eredményes munkát végző „felnőttoktatók” csoportját;
- a megcélzott mesteremberekkel/szakértőkkel folytatott beszélgetést dokumentáltam, melyet szigorúan egyeztettem az érdekeltekkel (kértem postafordultával a brainstorming jellegű megbeszélés emlékeztetőjének a jóváhagyását);
- a soron lévő beszélgetőpartnerek megkapták az összes előző találkozás emlékeztetőit;
- az aktuális beszélgetés a megküldött emlékeztetők tartalmának felidézésével indult.

Személyemben tehát a „facilitátor” körbejárta a sikeres felnőttoktatói munkát végző szakértői team tagjait, akiket igyekezett – minden korábbi beszélgetés során elhangzott releváns tartalmi elemről – tájékoztatni.

5. A minta és a mintavétel

Meghatároztam, hogy kiktől gyűjtök adatokat, és kire kívánom a kutatás következtéseit vonatkoztatni. Ezért a kutatást három fázisra bontottam.

I. fázis

Saját tapasztalataim kiegészítése céljából a DACUM-módszer logikájának megfelelően – kiemelkedő szakmai reputációval bíró – felnőttoktatóktól, képzési vezetőktől és szakértőktől információkat gyűjtöttem arra vonatkozóan, hogy mesterségük gyakorlása keretében milyen tevékenységeket végeznek a felnőttoktatók. Az érintettekkel folytatott interjú keretében elsősorban arra kerestem a választ, hogy „Mit tesz” ma egy felnőttoktató munkája során. Az empirikus vizsgálódás eredményeként kialakítottam a felnőttoktatói feladatprofil.

II. fázis

Az interjúk alapján elkészítettem egy – a felnőttoktatói tulajdonságprofilra irányuló – kérdőívet, melyből 20-25 példányt eljuttattam a korábban felkeresett intézmények vezetőihez, s kértem a saját képzési területükön felnőttoktatást folytató kollégákkal történő kitöltésüket. A kitöltött kérdőíveket alapos ellenőrzésnek vettem alá és elvégeztem egy megbízhatósági elemzést (Cronbach alfa). A csoporton belüli véleményegyezések mértékének jellemzésére a Kendall-féle W rangkonkordancia mutatót használtam. Az egyes tételek fontossága tekintetében meghatároztam a legfontosabb reprezentatív leíró statisztikai jellemzőket. A kompetenciák súlyozott számtani átlagainak nagysága alapján megállapítottam a prioritási sorrendeket valamennyi szakterületre és az aggregált adathalmazra. Kiszámítottam a Pearson-féle szorzat momentum korrelációs koefficiensek numerikus értékeit, melyek a hét szakterület által becsült fontossági pontszám átlagok közötti lineáris kapcsolatok szorosságát mérik.

III. fázis

Sok változó közötti kapcsolat beható módon történő elemzésére egy többváltozós statisztikai módszer az ún. korrespondencia analízist alkalmaztam, mely a kategória változók faktorálásának egy olyan deskriptív technikája, ami megjeleníti őket egy tulajdonság térben, amely plasztikusan is megmutatja az összefüggéseiket két vagy több dimenzióban.

5. 1. A „Diverzifikált” DACUM módszer alkalmazásakor választott mintavételi eljárás

A megkérdezett csoport tagjait a felnőttképzési szakterület rétegeit reprezentáló intézmények vezető szakértőiből és sikeres oktatóiból állítottam össze.

Kit tekintünk sikeres októnak? Erre a Perfektnél folytatott interjú során a következő – álláspontommal is egyező – válasz született: „A jó és sikeres oktató ,24 órás oktató’, aki ,betesz mindent’ az oktatásba, s maximálisan meg akar felelni az andragógiai, a résztvevői és minden más partneri elvárásnak, s nem egyszerűen a képzési program végrehajtója”.

A kikérdezésbe bevont személyek kiválasztásánál a reprezentativitásra törekedtem. A kiválasztásnál alkalmazott fő sajátosságot a képzési szakterület/ágazat jelentette, mely valószínűsíthetően a felnőttképzési piac domináns részét teszi ki. A megkérdezettek köré kiterjedt mind az általános műveltséget, mind a szakműveltséget nyújtó – iskolai rendszerű, munkaerő-piaci, továbbképző és általános képzést folytató – intézmények reprezentánsaira.

5. 2. Szakterületek

A szakműveltség területeinek meghatározásakor külső evidenciából indultam ki. Erre az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzékbe történő felvétel és törlés eljárási rendjéről szóló OM rendeletben alkalmazott, a „szakképesítés tanulmányi területe” tűnt a legalkalmasabbnak. Így – a II./2. táblázatban feltüntetett – hét területen végeztem kutatást.

SZAKTERÜLET	INTÉZMÉNYEK FELNŐTTOKTATÁSI
1.) Oktatási és művészeti képzés	1. 1.) Budapesti Művelődési Központ (BMK)
2.) Idegen nyelvi képzés	2. 1.) Novoschool Nyelvi, Gazdasági Továbbképző és Vizsgacentrum (Novoschool)
3.) Műszaki képzés (számítástechnika, ipar, építőipar, stb.)	3. 1.) SZTÁV Felnőttképző zRt. (SZTÁV) 3. 2.) IQSOFT–John Bryce Kft. 3. 3.) MÁV, Baross Gábor Oktatási Központ (MÁV)
4.) Gazdasági képzés (pénzügy, bank és biztosítás; könyvelés és adózás; menedzsment, stb.)	4. 1.) Perfekt Zrt. 4. 2.) Bankbiztosítási és Kockázatkezelési Szakoktató Intézet (BABIKSZI) 4. 3.) Easy Learning Kft.
5.) Szolgáltatásképzés (szálláshely-szolgáltatás, vendéglátás; utazásszervezés; turizmus és szórakoztatás, stb.)	5. 1.) Kereskedelmi és Idegenforgalmi Továbbképző (KIT) 5. 2.) Külkereskedelmi Oktatási és Továbbképző Központ (KOTK)
6.) Mezőgazdasági képzés	6. 1.) Tánicsics Mihály Mezőgazdasági Szakképző Iskola, Kollégium és FVM Gyakorlóiskola (Tánicsics SZKI)
7.) Egészségügyi képzés	7. 1.) Egészségügyi Szakképző és Továbbképző Intézet (ETI)

II./2. táblázat. A kutatás szakterületei és intézményei

5. 3. Megbízhatóság

Az interjú során – a megbízhatóság stabilitási kritériumára tekintettel – az egyidejű, párban folytatott beszélgetést választottam, s nagy hangsúlyt helyeztem a véleményegyezés kezelésére. A megkérdezettek ugyan ahhoz a populációhoz/intézményhez tartoztak, s minden kérdésről mindkettőjüket – egy időben – megkérdeztem. Ennek során igazolták, megerősítették, s kiegészítették egymás válaszait. A „Szavazók egymás közötti megbízhatósága” (Intercoder reliability) elvét alkalmazva, csak azokat a válaszokat rögzítettem, melyet mindkét személy azonos módon értékelt.

5. 4. Érvényesség

A „diverzifikált” DACUM módszer előírásainak/ajánlásainak és fogalmi rendszerének alkalmazását tekintettem az érvényesség fő kritériumainak. Ezen túlmenően, a megkérdezettek előzetes (válasz-) reakciói, az interjúban használt fogalmak azonos értelmezése, valamint a záró beszélgetések is egyértelműen arra utaltak, hogy a megkérdezettek értették, fontosnak tartották a vizsgálatot, s a kérdésekről úgy vélekedtek, hogy azok relevánsak voltak és a témára vonatkoztak.

Az érvényességi követelmény többnyire nehéz és jórészt alig kivitelezhető elvárásának kielégítését szolgálta az is, hogy az interjúalanyok kiválasztásánál két kritériumot érvényesítettem:

- több mint 10 éves felnőttoktatói gyakorlatot, továbbá
- széles szakmai körben kialakult kiváló szakmai reputációt.

6. Interjúk

6. 1. Az interjú előkészítése és lefolytatása

A szóbeli kikérdezésbe bevont személyeket – személyre szóló – levélben kértem fel a kutatás szellemi támogatására. Tájékoztattam őket a kutatási problémáról, s az elérni kívánt célról.

Részlet a felkérő levelekből: „... A fenti tárgyban folytatott kutatáshoz kérek személyes – szellemi – támogatást. Az általam kezdeményezett és menedzselte kutatás arra irányul, hogy a permanens képzés világában közérthetően és mindnyájunk számára jól kezelhetően kialakuljon – a ma még „hivatalosan nem létező” – felnőttoktatói szakma feladat- és tulajdonságprofilja (kompetenciamodellje). Meggyőződésem, hogy feltárhatók olyan sajátos, a felnőttoktatói professziót jellemző kompetenciák, melyek alkalmassá teszik a szakképzésben, illetve felnőttképzésben tevékenykedő személyeket a szakmai és/vagy általános kultúra sikeres terjesztésére...”. (A levél teljes terjedelemben a Függelékben olvasható!)

Az interjúk lefolytatásakor a személyes kapcsolat lehetővé tette, hogy elkerüljük az iskolai feleltetéshez hasonló szituációkat. A mindennapi, mindnyájunkat kölcsönösen foglalkoztató témák felidézésével és néhány bemelegítő kérdéssel sikerült jó hangulatot teremteni, mely kellő alapot biztosított az őszinte és hiteles beszélgetésre.

Az interjúk gerincét a *Mit tesz a felnőttoktató?* fő kérdés boncolgatása jelentette. Mivel mindnyájan tisztában voltunk vele, hogy a felnőttoktatónak a közvetlen oktatási feladatain túlmenően is vannak teendői, ezért erre irányulóan több kiegészítő kérdés is elhangzott.

Ha egyik-másik válaszban bizonytalanságot éreztem, akkor az interjú folyamatában később – más oldalról megközelítve – erre ismételtlen visszatértem.

Az interjúkat levezető kérdésekkel zártam, mely alkalmat teremtett minden „terhet okozó” vagy megoldásra váró témakör kifejtésére, illetve vélemény elmondására.

Az interjúban megközelítően azonos tájékozottságú személyek vettek részt. Az interakciót eltérő tartalmi értelmezések, viták, súlyosan eltérő látások nem zavarták. Az interjúk a megkérdezettek saját környezetében zajlottak.

Kölcsönösen egyetértettünk a vizsgált téma nagyfokú aktualitásában. Érzékelhetően azonosultak a problémafelvetéssel és a kutatás céljaival. Bátorítottak a kutatás folytatására. Megegyeztünk a tervezett időtartamba. Elmondtam, hogy a beszélgetés tartalmát vázlatosan papírra vetem, melyről egy összegzést készítek. Ennek elektronikus változatát mindkét beszélgető partneremnek 24 órán belül megküldtem, melyhez kiegészítéseket fűzhetek. (Az interjúk tartalmát rögzítő emlékeztetőket a *Függelékben* helyeztem el.)

6. 2. Az interjúk tapasztalatai

Az interjúk elsődleges céljának a felnőttoktatói feladatprofil elkészítését és a kérdőív megalapozását szántam. Ezek mellett – különösen a kiegészítő és levezető kérdések által felhozott munícióra támaszkodva – az alábbiakban kísérletet teszek néhány releváns és széles körben hangsúlyozott verbális álláspont „kimerevítésére”:

A felnőttoktatói kiválasztódás. A felnőttoktatók nem képződnek, hanem spontán kiválasztódnak. A szakma kiváló és többnyire idős mesterei közül kerülnek ki. A szakmai tapasztalat – a sok éves szakmai gyakorlat – és az empirikus tanulás teszi őket „laikus” felnőttoktatókká. A felnőttoktatást a szakmai munka mellékes, kiegészítő, toldalékos tevékenységének tekintik, és fő hivatásuk mellett „társbérleti viszonyban” végzik. Közülük néhányan – tekintélyes oktató gyakorlattal a hátuk mögött – hozzáfognak az andragógia/andragológia tanulmányozásához, de ez többnyire a gyakorlat és tudomány szűk sávjára korlátozódik, és nem lesz belőle átfogó és hatékony oktatói erőforráskészlet.

A kutatás alapján kikristályosodtak a felnőttoktatóvá válás folyamatának lényeges fázisai:

- 1.) szaktárgyi tudás megszerzése (nem feltétlen graduális szinten);
- 2.) többéves szakmai gyakorlat;
- 3.) sodródás a szakmai tevékenység melléküzemága, a felnőttoktatás felé, és
- 4.) (szerencsés esetben) véletlenszerű és kétes értékű szellemi ruházódás” az andragógia egyes területein.

Szinte valamennyi vizsgált intézményre érvényes módon fogalmazták meg a SZTÁV munkatársai, hogy „... az oktatók többnyire idős szakemberek, akik beletanultak a felnőttoktatói szerepbe. Nagyobbrészt a frontális oktatás művelésére képesek”. A versenyszférában működő intézmények többnyire nem tartanak fenn felnőttoktatói munkaköröket (túlnyomórészt a korábbi státuszokat is megszüntették, vagy kiszervezték).

Vizsgálódásaim során mindösszesen a nyelvoktatás területén (pl. Novoschool), illetve intenzív belső képzést folytató néhány nagyvállalatnál (pl. Paksi Atomerőmű, MÁV) találkoztam (felnőtt)oktatói – autonóm – munkakörrel.

A Paksi Atomerőmű például az oktatási tevékenységet ellátó szakemberek négy kategóriáját hozta létre (Antalovits Miklós: *Továbbképzési modell kidolgozása vállalati oktatók tanári kompetenciájának fejlesztésére*):

- a.) oktatói munkakört tölt be (ún. „minősített oktató”, mely címet egy 120 órás, pedagógiai/pszichológiai tartalmú továbbképzés sikeres elvégzése után lehet megszerezni);
- b.) rendszeresen végez oktatást (évente átlagosan több mint 20 órát oktat);
- c.) csak esetenként lát el a vállalatnál oktatói feladatot, meghívott előadóként és
- d.) diplomások, technikusok, művezetők, csoportvezetők.

Felnőttoktatók tevékenysége. A reprodukív tanítási stratégia uralkodó érvényesülését és a felnőttoktatói munka differenciáltságát szinte minden válaszadó érintette.

Több kutató Magyarországon – a különböző felnőttképzési irányzatok egymást átfedő és kiegészítő heterogén erőterében – a résztvevő-központú andragógiai praxis elterjedtségét említi (Szabóné Molnár Anna: *Az andragógus a művelődéselméletben*; Maróti Andor: *Résztvevőközpontúság a felnőttek tanulásában*), mely a felnőtt egyéni fejlődését kívánja előmozdítani. Ennek megfelelően és teoretikus alapon az önmagáért felelősséget viselő felnőtt áll a felnőttoktatás középpontjában. A résztvevő-orientált és a felnőttek életvilágát, meglévő tapasztalatait figyelembe vevő rekurzív képzési folyamatban az oktató teljesítményéről a felnőtt teljesítményére tevődik át a hangsúly, és a hatásszervező metódusok között kitüntetett szerepe lesz – a fizikai és/vagy tanulmányi – a feladatnak, illetve a csoporttagok között végbemenő interakcióknak. A felnőttképzés elméletében bekövetkező – a felnőttre irányuló – súlypontáthelyezést a vizsgált intézményi körben a gyakorlat csak nagyon szerény mértékben követi. A felnőttképzésben dolgozó oktatók elsősorban a frontális ismeretátadást és a megtanult ismeretek visszaadását preferálják. („A szakképzésben még mindig a reprodukív szemlélet uralkodik”, vélekedtek a Novoschool vezető oktatói). Tapinthatóan jelen van a tanítás történelmileg kialakult és tradicionálisnak tekinthető eszmei és gyakorlati vonulata, amit Csoma Gyula „közlő-reprodukív tanítási stratégiának” tekint. (Csoma Gyula: *A problémamegoldó tanítás, mint felnőttoktatói stratégia*). Az értékátadási folyamat ilyenkénti értelmezésében az oktatás releváns tartalmak átadásából (ismeretek, gondolatmenetek, problémamegoldások, stb.), és a közöltek minél pontosabb visszaidézéséből áll.

A felnőttoktatók munkájának andragógia meghatározottságáról, a felnőttek kezelését biztosító ismeret és kompetenciarendszer meglétéről rendszerint nem beszélhetünk. Aktivitásukat a szakmaiság lényegíti át. A szakmai grádics megmászása révén felnőttoktatóvá emelkedett egyéneknél természetesnek is tekinthető, hogy oktató munkájuk középpontjában a szakműveltség, a praktikus ismeretek átadása és nem a felnőtt személyisége áll. Ezen belül is az ismeretközlés, a frontális munka dominál, s ritkaságszámba megy pl. a tevékenykedtetést szolgáló csapatmunka.

A felnőttoktatás gyakorlati terepén nagy ritkán érhető tetten a szakmai funkció és a felnőtt átalakuló, az autopoézis elmélete szerinti (Feketéné Szakos Éva: *Cselekvés helyett tanulás?*) alkalmazkodó, megújuló életvitelét támogatni képes személyiségfejlesztő funkció összekapcsolódása.

A tágan értelmezett felnőttoktatói munka rendkívül diverzifikált volta, sokszínű szerepköre tekinthető általános érvényűnek. A felnőttoktató konkrét tevékenységének nagy része az osztálytermen kívül zajlik.

Az oktatói munkát, mint főtevékenységet számos – az oktatáshoz kapcsolódó – kiegészítő tevékenység szövi át. A képzési igényfeltáráson, a tervezésen, a szervezésen, a belső és külső kapcsolattartáson, a szabályozáson, a tanításon, az értékelésen, a számonkérésen, a motiváláson, a tréningen át nagyon gyakran beletartozik a szerepkörébe a tanácsadás, a moderálás, a tananyagfejlesztés, a minőségügy, az adminisztrálás és még a projektmenedzselés is.

A nem egy időben zajló – fő- és kiegészítő – felnőttoktatói tevékenységek különböző szituációkban (órán és órán kívül) és terepeken (intézményen belül vagy a partnereknél) valósulnak meg, intézményfüggően eltérő kiterjedtségben. (KOTK: *„... a tréner nem összeráncolt homlokú, a könyvet szó szerint felolvasó előadó, hanem ha kell partner vagy társ, ha kell támogató vagy mentoráló személyiség. Ezen túlmenően a tréner viselkedésével tudatosan vagy nem tudatosan mintául is szolgál a résztvevőknek”.*)

Nagyobb személyi és technikai háttérrel rendelkező intézményekben racionális munkamegosztást alakítanak ki a képzési aktivitás szereplői között. A szűken értelmezett – az osztálytermi munkára koncentráló – felnőttoktatót több „back-office” munkakörben dolgozó személy (oktatásszervező/Course manager, képzési vezető, módszertani fejlesztő, informatikus/IT expert/Technical writer, tananyagíró/Author, menedzser/Project manager, asszisztens/Course assistant, leíró/Scribe, felvételkészítő/Camera man, ellenőr/Supervisor, minőségügyi vezető, stb.) támogatja. Így a felnőttoktató jelentős mértékben „mentesül” a kiegészítő tevékenységek elvégzése alól.

Más – főleg kisebb – intézményekben vagy szakközépiskolák felnőttképzést folytató, az iskolai menedzsmenttől szerény mértékű támogatást élvező „üzletágában” (pl. Táncsics SZKI esetében) a felnőttoktatói tevékenységet széleskörű differenciáltság jellemzi. Az ilyen körülmények között tevékenykedő felnőttoktatók – személyükben – ellátják a szerepkörhöz tartozó valamennyi fő- és kiegészítő tevékenységet.

A kérdőíves kutatás érintettjei közül néhányan úgy vélik, hogy nem célszerű a felnőttoktatói szerepre kiterjesztett értelemben tekinteni. Erre utal az egyik megjegyzés (BMK): *„... a felnőttoktató, a felnőttoktatást szervező, illetve a menedzsment kompetenciái ... némileg összezsúsztak, általában ezek a szerepek jobban elválnak egymástól”.* Ezzel szemben a kutatási tapasztalatok összességében – a szakirodalmi publikációk jelentős részével összhangban – arra mutatnak rá, hogy a felnőttoktató tevékenységi menüjében megjelenhet sok szereptörredék, pl. a menedzser (coach), a tervező, a fejlesztő, a kreatőr, a tréner, a gyakorlati oktató, a tanácsadó, a segítő, a vezető, a tutor, a konzulens vagy a kritikus.

Fontos persze, hogy a felnőttoktató ne merevedjen bele valamelyik neki tetsző szerepkörbe, hanem szereptudatos magatartással viszonyuljon a különböző képzési célokhoz és szituációkhoz.

A felnőttoktató tevékenységeinek kategorizálása. A tapasztalatok alapján a felnőttoktatói szerephez tartozó aktivitásokat – a gyakorlásukhoz szükséges andragógiai és szakmai tartalmuk erőssége alapján – két kategóriába soroltam (II./3. táblázat):

- Az oktatási folyamatban érvényesülő, a felnőttoktatótól magas szintű andragógiai és szakmai kompetenciákat igénylő, a résztvevő felnőtt fejlesztésre irányuló – előkészítő, kivitelező, ellenőrző, reflektív és visszajelző – fő/elsődleges tevékenységek csoportjába, valamint
- Az oktatási folyamathoz kapcsolódó kiegészítő/másodlagos képzésszervezési tevékenységek csoportjába, melyek nem mindegyike igényel andragógiai és szakmai hozzáértést. Közülük elsősorban a programkészítésben és a tartalomfejlesztésben szükséges az andragógiai és szakmai elvárásokat érvényesíteni.

A felnőttoktató fő- és kiegészítő tevékenységei	
1. FŐTEVÉKENYSÉGEK (magas szintű andragógiai és szakmai kompetenciákat igénylő feladatok)	2. KIEGÉSZÍTŐ TEVÉKENYSÉGEK
<p>A szakmai tartalom átadására (a szakmai értékek közvetítésére), a résztvevők kompetenciafejlesztésére fókuszáló, többnyire az oktató és a felnőtt interakciójában megvalósuló aktivitások, pl.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • az oktatás tervezése, szervezése; • felkészülés, követelmények tisztázása; • „tanulásbarát” környezetben az előzetes tudásra alapozó elméleti és gyakorlati oktatás; • a felnőttek tanulási munkájának fejlesztése, ösztönzése, segítése; • ellenőrzés, számonkérés, értékelés és visszacsatolás; • konzultáció, tanácsadás. 	<p>A célcsoportok igényeire alapozott, az oktatási folyamathoz kapcsolódó képzésszervezési tevékenységek menedzselése, pl.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • környezet elemzése és a képzési igények feltárása; • célok és a képzési kínálat kialakítása; • programkészítés; • tartalomfejlesztés; • emberierőforrás-, program-, illetve projektmenedzselés; • kapcsolat- és pénzügyi menedzselés; • rendszer- és folyamatszabályozás; • irányítás és vezetés; • önfejlesztés.

II./3. táblázat. A szélesen értelmezett felnőttoktatói szerepkövetelmények

Kompetencialapu képzési rendszer. A vizsgált intézmények többségében hagyományos – frontális – oktatás folyik. Mértékadó kivételnek a Bankbiztosítási és Kockázatkezelési Szakoktató Intézet (BABIKSZI) tekinthető, ahol kifejlesztettek egy kompetenciaalapú speciális tartalomfejlesztési és oktatási rendszert (Delfin/eTr@iner – tartalomfejlesztési és oktatási módszertan), mely – az ún. blended learning mintájára – ötvözi a hagyományos osztálytermi felnőttoktatói aktivitást az e-learninges tanulás elemeivel.

A képzési rendszer kapcsolatot teremt a tartalomfejlesztés (LCMS: Learning Content Management System), az oktatásszervezés (LMS: Learning Management System) és a HR-informatikai elemek között.

A kompetencialapu – két lábon álló, azaz know-how-t és adatbázist ötvöző – képzési rendszert a pénzügyi szektor legmagasabb minőségi követelményeit támasztó legnagyobb piacvezető pénzintézetei használják. A néhány szakértő munkájával kialakított értékközvetítési technológia három éven belül lehetővé tette egy közel ezer oldalas új tananyag-adatbázis kialakítását, tankönyvek publikálását, e-learning kurzusok létrehozását, továbbá több tucatnyi e-trainer kiképzését, és évi ezer főt meghaladó tanulói létszám folyamatos képzését. (Luttenberger Zoltán–Vigh Miklós: *A vállalati képzési rendszerek jövőképe*).

A felnőttoktatás tulajdonképpen egy team által nyújtott – üzleti és informatikai technológiák segítségével megvalósított – szolgáltatásnak tekinthető, melynek nem a felnőttoktató az egyetlen szereplője.

A felnőttoktatónak mindennek előtt ismernie kell a vonatkozó képzési rendszer és az üzleti folyamatok sztenderdjeit. (BABIKSZI: „... mivel a felnőttképzés struktúrált keretek között zajlik ezért a felnőttoktatónak – üzleti és informatikai – rendszerben kell gondolkodnia, és rendelkeznie kell menedzsment ismeretekkel is [pl. a motiválás terén]”).

A BABIKSZI által megvalósított felnőttképzés reprezentálja azokat a korszerű nemzetközi – mindennek előtt a skandináv országokban érzékelhető – törekvéseket, melyek a technikai és szervezeti fejlesztésekben látják az egyének és képzőintézmények folyamatos szakmai képzésben (CPD: Continuing Professional Development) nyújtott teljesítményének javulását (Dirckinck–Holmfeld, L.: *Designing for Collaboration and Mutual Negotiation Meaning Boundary Objects in Virtual Learning Environments*). Mint ahogy a BABIKSZI példája is illusztrálja, az információs és kommunikációs technológia (ICT: Information and Communication Technology) játssza a fő szerepet ebben a folyamatban. Ennek konkrét megvalósulása a számítógéppel támogatott együttműködő tanulásban realizálódik (CSdCL: Computer Supported distributed Collaborative Learning), mely lehetőséget teremt – a résztvevőket is ösztönző, közöttük együttműködést is biztosító, a feladatokat a munkahelyi környezetből származtató – problémaorientált projekt andragógia megvalósítására is (POPA: Problem-Oriented Project Andragogy).

Egyforrású tartalomkezelés

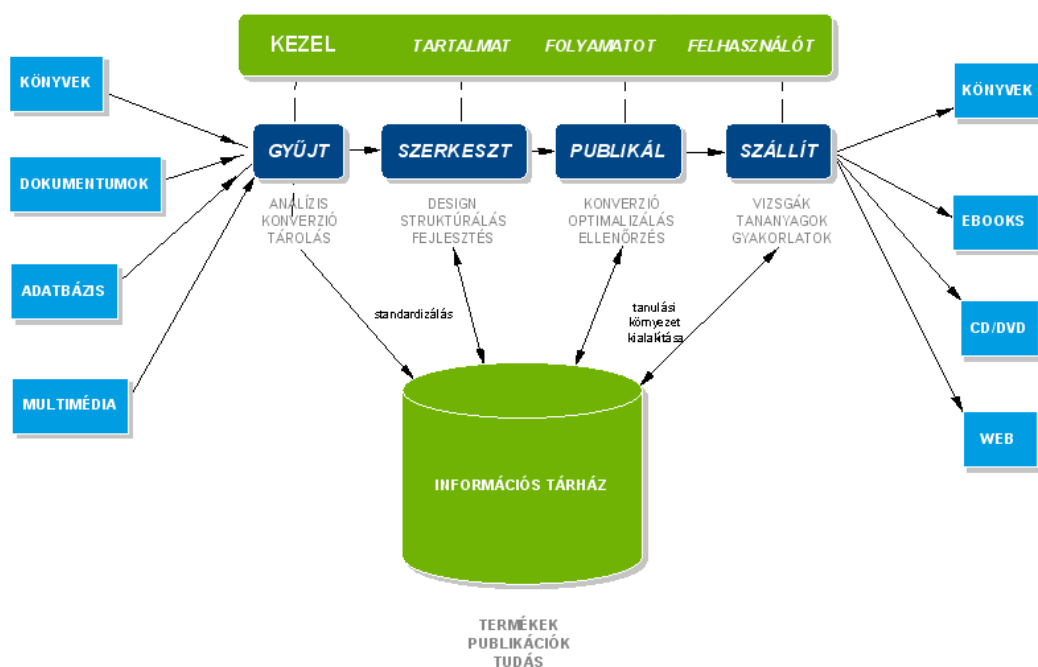
A képzési rendszer egyik nagyon fontos lábát alkotja a szabványosított tartalomkezelés, mely az egyforrású, ún. Single Source Publishing (SSP) publikálási elvet valósítja meg a gyakorlatban.

Megjegyzés: Az SSP technológiát eredetileg technikai- és szoftverdokumentációk előállítására, karbantartására és publikálására hozták létre.

Az intézménynél az SSP módszertan megvalósításához az AuthorIT™ (www.authorit.com) szoftvert választották, mely az e-learning-es terminológia szerint egy Learning Content Management System.

A szabványosított tartalomkezelés segítségével egy forrásból valósítható meg a többirányú megjelenítés, attól függően, hogy milyen médiumon kívánják publikálni a tartalmat (book, e-book, website, CD/DVD, e-learning).

A rendszer arra a filozófiára épül, hogy a tartalom és annak megjelenítését végző médium elválasztható egymástól. Ennek az a szükséges, de nem elégséges feltétele, hogy a digitalizált tartalom komponenseit neutrális formában tárolják és szerkesszék. A tartalmi építőkövek – kontextustól függően – könnyen újrastrukturálhatók és bármilyen médiumon publikálhatók (II./1. ábra).



II./1. ábra. Single Source Publishing (SSP)

Forrás: www.mwd.hu/?szakmainap

Mivel az adott tartalmi elemet csak egyszer kell létrehozni, ezért a folyamatos karbantartás során szükséges változtatást is – minimalizálva a hibalehetőségeket és a költségeket – csak egy helyen kell elvégezni.

Kulcsszereplők

A képzési rendszernek három kulcsszereplője van.

Author/szerző. A képzési technológia középpontjában a moduláris tartalomírást végző szerző áll, aki a CBE (Competency Based Education) logikájának megfelelően – a munkatevékenységhez kötődő feladatprofilból kiindulva – kompetenciákra bontott képzési követelmények alapján – a megadott szerkesztési stílus standardjeinek felhasználásával – készíti el a modulokat vagy annak egyes építőköveit. A szerzői munka nem igényel speciális IT kondicionáltságot, mert az íráshoz rendelkezésre áll – a felhasználónév és jelszó segítségével hozzáférhető – BAB- IKSZI website erre a célra létrehozott felülete.

Az elkészített outputok (modulok, tanegységek, tesztek, példák, stb.) önálló entitások, kontextusfüggetlenek, melyek a célcsoporthoz illesztett képzési célok alapján szerveződnek egységes, koherens tartalomká (tankönyv, munkafüzet, tesztlapok, óravázlat, prezentáció, stb.) és jelennek meg valamilyen médiumon.

Trainer/Felnőttoktató. A blended (kevert) learning módszertannak megfelelően a felnőttoktató/trainer interaktív tantermi foglalkozással (konzultációval és/vagy gyakorlati képzéssel) segíti elő – az egyéni tanulás keretei között elsajátított – ismeretek interiorizálását (teacher), a kulcskézségek kialakítását (trainer), illetve a résztvevők szakmai kompetenciakészletének és tanulásának átgondolt, egyénre szabott fejlődését (manager).

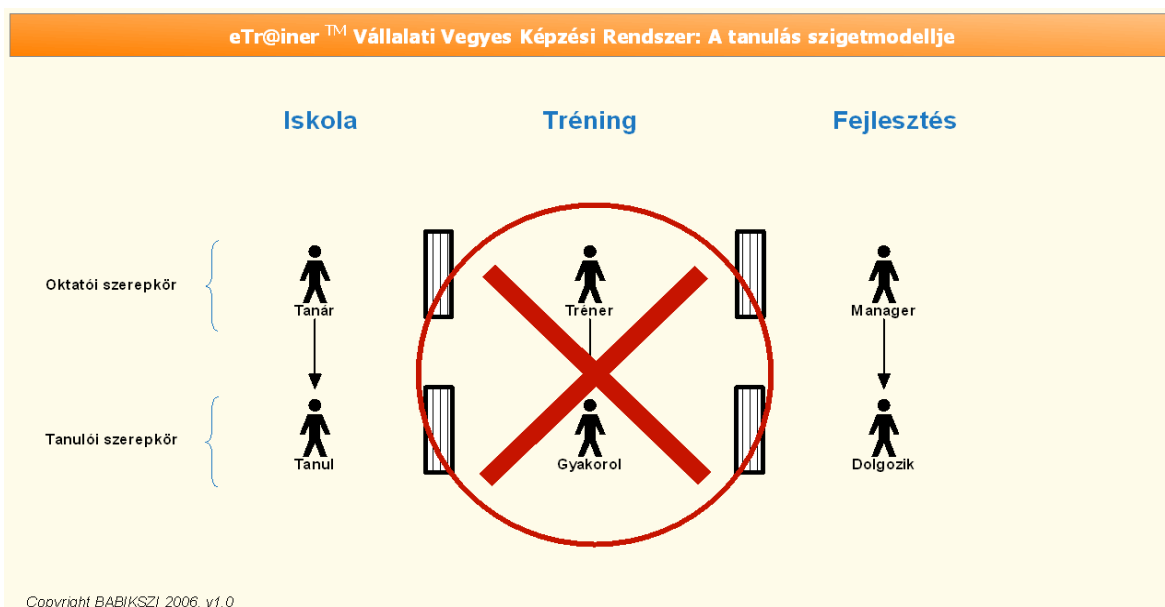
Ideális esetben a szerző és az oktató egy és ugyanazon személy.

A résztvevő/student tanulását – az LMS logikájának megfelelően – számos on-line és off-line elem is segíti.

Technical writer. Kulcsfigurája a szóban forgó képzési technológiának. Nem szakértője a kezelt tartalomnak, de képes – tartalomfüggetlen módon – strukturalni, szerkeszteni és a kívánt célnak megfelelő formában publikálni a tartalmat.

Integrált felnőttoktatói szerep

A Bankbiztosítási és Kockázatkezelési Szakoktató Intézet (BABIKSZI) által alkalmazott és a fentiekben vázlatosan bemutatott – a blended learning mintájára szerveződő – felnőttképzési eljárás módosítja az oktatásban érintett személyek (a teacher, a trainer, illetve a manager) sajátos és önállósult szerepköreit.

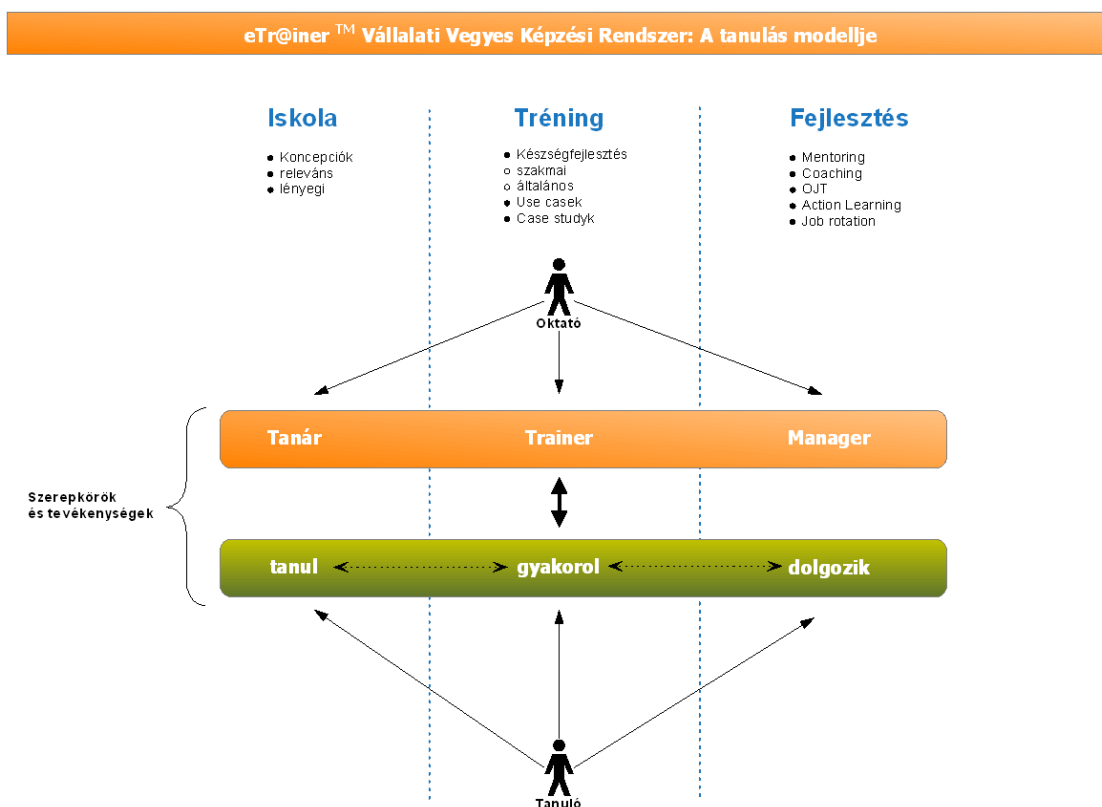


II./2. ábra. A blended learning képzési folyamatban érvényesülő elkülönült szerepfelfogások

Az intézet képviselői – a szakterületükön érvényesülő nemzetközi gyakorlattal összhangban – úgy vélik, hogy rossz az olyan hatásszervezési mechanizmus, amikor a tanítási-tanulási aktivitás három domináns szereplője (az ismeret- és értékközvetítő/tanár, a tréner/trainer és a fejlesztő/manager) egymástól elkülönült szerepkörben végzik a munkájukat, és nincs közöttük kooperáció (II./2. ábra).

Megjegyzés: Az Easy Learning Hungary Készségfejlesztő intézmény oktatói felhívták a figyelmet arra, hogy „... markáns különbséget kell tenni a tréning és oktatás között. A tréning esetében a gyakorlat aránya legalább 70 százalék...” A pedagógiai szakirodalomban (Bábosik István: A nevelés elmélete és gyakorlata) a követelmények megfogalmazását, s ezeknek megfelelő magatartásformák direkt gyakoroltatását, illetve a speciális gyakoroltatás önálló formában történő megszervezését nevezi *tréningnek*.

Úgy tartják – különösen az EU-ban és az USA-ban a pénzügyi tanácsadói területen alkalmazott képzési megoldások mintájára –, hogy az elkülönült szerepek helyett egy oktatónak, az eredményesség növelése céljából, egy időben három szerepkört kell ellátnia (II./3. ábra).



II./3. ábra. A blended learning képzési folyamatban érvényesülő integrált szerepfelfogás

Az integrált – ismeret- és érték közvetítői, tréneri, illetve fejlesztői – oktatói szerepkör gyakorlati érvényesülése biztosítja, hogy a résztvevők egyidőben – ugyan attól az oktatótól – kapják meg a szakmájuk műveléséhez szükséges elméleti ismereteket, gyakorolhatják a megfelelő tevékenység- és magatartásformákat, továbbá fejleszthetik kulcs- és szakmai kompetenciáikat. Hangsúlyozták, hogy különösen a menedzseri szerepkör ment át jelentős tartalomváltozáson, és a *tervező, szervező, koordináló és ellenőrző* hagyományos aktivitás lényegesen komplexebbé vált. A sikeres menedzsernek a „*The Five Minds of a Manager*” elvet kell követni a gyakorlatban (Zaleznik – Mintzberg – Gosling: *Your Best Managers Lead and Manage*), mely mindenek előtt a (1) reflektív, (2) elemző, (3) praktikus, (4) kooperatív és (5) cselekvő hozzáállást foglalja magában. Ha egy oktató értően azonosul ezekkel a célokkal és otthonosan mozog ebben az ötszögben, akkor gyorsan megérti az oktatási környezet kihívásait, és képessé válik – az érintettekkel együttműködve – innovatív és cselekvő magatartást tanúsítani.

Tanulási motivációk. Bár a kutatás elsősorban nem arra irányult, hogy vizsgáljam „*Miért is tanulnak a felnőttek, vagy Miért nem tanulnak a felnőttek?*” témaköröket, de a kutatásba bevont felnőttoktatók fontosnak tartották ezeknek a kérdésnek a kifejtését. Elsősorban azért, mert felnőttoktatói tevékenységük során ezt maguk is megteszik, és építenek is a feltárt tanulási motívumokra. (Pl. MÁV: *Mit tesz a felnőttoktató? Tisztázza az egyének képzési motivációját [(munkahelyi kötelezés, egyéni érdek, stb.).]*)

Úgy tapasztalható, hogy a felnőttképzésben résztvevőket kétféle – különböző típusú – motivációs elem stimulálja a tanulásra (BABIKSZI: *A résztvevők motiváltak, mely [1] „főnöki”/munkahelyi forrásból és [2] saját érdekből eredhet.*), melyet jelentősen befolyásolhatnak a társadalmi, kulturális, életmódbeli különbségek és egyenlőtlenségek, pszichikus hátravetettségek:

- Döntően a kinyilvánított munkahelyi – egzisztenciális – elvárások ültetik a felnőtteket az iskolapadba, melyek deklarált munkáltatói kötelezések formájában jelennek meg, és viszonylag elfogadható mértékű – pénz és időbeli – támogatást élveznek. A képzések többségében horizontális jellegűek, azaz új szakképesítés (vagy új kompetenciakészlet) megszerzésére irányulnak. (Főleg az alacsonyabb képzettségű, a gazdaság által elértéktelenített szakmákkal rendelkezőknél, akik szinte kizárólag akkor tanulnak, ha ehhez külső támogatást is kapnak. Ha ez a külső támogatás elmarad, akkor képzésük ellehetetlenül. [Novoschool: *Tapasztalható, hogy a képzésbe való bekapcsolódást gyakran csak a „papír” megszerzése, s nem a valódi tudás, illetve kompetenciakészlet fejlesztése motiválja.*]).

A képzések kisebb hányada tekinthető vertikálisnak, azaz a meglévő szaktudás elmélyítését szolgáló kompetenciafejlesztésnek (a magasabban kvalifikált munkavállalók esetében, pl. az informatika területén);

- A felnőttképzésben való részvételt személyes – helyes önismeretre épülő belső indíttatású – karriertörekvések vagy művelődési igények is kiválthatják (pl. függetlenség kialakítása, digitális műveltség megszerzése, témaorientált érdeklődés, a szabadidő hasznos eltöltése, nyelvi kompetenciák fejlesztése, tekintélyt kölcsönző végzettség elérése, stb.), melyek pénz és időbeli finanszírozása többnyire az érintettek erőforrásaiból történik. Az ilyen érdeklődéssel megáldott felnőttek szofisztikált képzési kínálatot, és minőségi képzési szolgáltatást igényelnek.

Azok a felnőtt, akinél a belső indíték valamilyen okból (pl. kulturális indíttatásból, szociális determinációból, negatív tanulási élményből, „*pszichikus megrekedésből*” [Csoma Gyula: „*Az öreg kutya is megtanítható új mutatóványokra*” avagy *adalékok a felnőttkori tanuláshoz*], kudarckerülésből vagy helytelen önismeretből fakadóan) hiányzik, és kevés esélyt, támogatást kapnak a korrekcióra, akkor a társadalmi hátravettségük életre szóló marad.

Mindent egybevetve megállapítható, hogy a felnőttképzésben való részvételnél a pénzügyi erőforráshoz és az időtényezőhöz kötődő egzisztenciális szempontok játszanak közvetlen és perdöntő szerepet, melyet kiegészíthetnek közvetett (érdeklődésorientált vagy presztízs, stb.) indítékok is.

A tanulási motivációt gyengítik a társadalmi-gazdasági determináltságból fakadó, személyiségbeni fejletlenséget eredményező egyéni sajátosságok. Tapasztalható, hogy kevés figyelem jut azokra, akik – erőforrások vagy motivációk hiányában – nem tudnak, vagy nem akarnak a felnőttképzés résztvevői lenni.

A pénz és idő holisztikus szemüvegén keresztül szemlélve a felnőttképzést, látható, hogy a magyar felnőttképzést – az élethelyzetre kismértékben szenzibilis – „támogatáselvűség” jellemzi, azaz szűkös, az esélyegyenlőséget sokszor mellőző állami és vállalati források tartják életben. (A „társfinanszírozást”, a képzésbe való egyéni befektetést többnyire a már tudásukat eredményesen hasznosítók tudják csak megengedni maguknak.) A „pénzalapú tudás” korszakában kialakuló gyakorlat felerősítheti az alábbi tendenciákat:

- A munkanélküliség kezelésére létrejött felnőttképzés a jövőben is dominánsan szakképzés lesz, mivel a források allokációjában alapvetően a szakmai elvárások, és nem a felnőtt társadalom (foglalkoztatottak, munkanélküliek, nők, idősek, hátrányos helyzetűek és más célcsoportok) egymásra épülő általános műveltségesezménye és szakmai képzettsége érvényesül (az állami és vállalati pénzügyi erőforrások elsősorban a szakműveltséghez kötődő kompetenciafejlesztésre fordíthatók);
- A tanuláshoz való jog nem vagy csak nehezen értelmezhető a felnőttkorban (a képzetlen és kilátástalan egyén könnyedén és véglegesen a „társadalom rozsdatemetőjébe” kerülhet). Még nem jött létre – az esélytelennek is biztos kapaszkodót nyújtó –, a felnőttkori tanulást motiváló jogintézmény (pl. a magyar jogrendszerből hiányoznak a felnőttkori tanulást inspiráló – idő- és pénzakkumulációt elősegítő – megoldások, melyek a társadalom képzetesebb tagjai mellett a hátrányos helyzetben lévők számára is hozzáférhetőbbé tenné az oktatási szolgáltatásokat, beleértve a jelentős közkiadással járó kompenzatorikus vagy felzárkóztató oktatást is);
- Jelen körülmények között a felnőttkori tanulást nem a rendszer által garantált egyéni lehetőségek és igények, hanem a – munkaerő-piaci képzést preferáló – szűkös támogatások, helyenként a „fortélyos félelmek” mozgatják. Félő, hogy a súlyos egyéni teherviseléssel járó társfinanszírozás előtérbe kerülése (az egyéni költség-hozzájárulással erőteljesen kalkuláló tudásalapú társadalom és gazdaság eszménye) felerősíti a társadalom polarizációját. A társadalom és a gazdaság által megkívánt, a felnőtt egyéni fejlődését középpontba állító permanens tanulás – társadalompolitikai konszenzus és törvényi normák hiányában – az esélyegyenlőtlenség további gerjesztője lehet. Felerősítheti a meglévő társadalmi különbségeket, mivel az alacsony képzettséggel rendelkező és hátrányos helyzetben lévők önfinanszírozó képessége erősen korlátozott. Így elképzelhető, hogy a permanens tanulás kiszélesítése újratermeli és/vagy tovább torzítja a formális oktatásban kialakuló egyenlőtlenségeket.

Képzési folyamat tervezése. A felnőttoktatóktól gyakran elvárják, hogy vegyenek részt – a társadalmi és helyi elvárásokkal összhangban álló – képzési folyamat (keretek, fejlesztő hatások, eszközök, módszerek, munkaformák, stb.) kialakításában, melynek alapját lényegében a felnőttek tevékenységének, aktivitásának a szabályozása jelenti. (BMK szerint a felnőttoktató: „Közreműködik a képzési program kidolgozásában, ennek során együttműködik, egyeztet a képzési program kidolgozásáért felelős, illetve a kidolgozásban résztvevő többi szakemberrel;

Novoschool: *Az intézményi standardok alapján megtervezi a képzés konkrét megvalósítási programját.* ETI szerint a felnőttoktató: *Képzési programot készít.*)

Ezen a téren még a „szakműveltség legfelső fokára jutott” felnőttoktatók is számos nehézséggel találják magukat szembe. (Antalovits Miklós is megállapítja [Továbbképzési modell kidolgozása vállalati oktatók tanári kompetenciájának fejlesztésére], hogy „... az oktatóktól elvárható ... kompetenciák között általában ez a legkevésbé kialakult, és itt van az oktatók részéről a legtöbb bizonytalanság, tanácstalanság. ... nincsenek tisztában ennek sem a szerepével, sem a jelentőségével, sőt gyakran még magával a fogalommal sem”.)

Bár az intézményvezetők preferálják, hogy a felnőttoktatók részt vegyenek a képzés andragógiai szabályozásában, az érintetteknek nagyon nagy részben hiányzik az ezzel kapcsolatos szakértelmük és motivációjuk. A hozzáértés hiánya és a rossz minőségű szabályozás számos veszélyforrást rejt magában:

- Az andragógia törvényszerűségeinek ellentmondó programok alacsony hatásfokúak (sokszor a képzési céllal inkoherenciában állnak);
- Sérül a módszertudatosság elvének gyakorlati alkalmazása, s egysíkú módszertani repertoár alakul ki (pl. nem használják ki a feladatok csoportos elvégzésében, s a kortársi interakciókban rejlő indirekt hatásokat);
- A képzési program túlzott szakműveltségi – végrehajtási – irányultságot kap, s elsikkad a szokások, modellek és meggyőződések alkotta – ösztönző-reguláló – személyiségformáló sajátosságok fejlesztése, melyek felelősek a felnőtt autonóm életvezetéséért. Az egyoldalú szakmai tartalmak érvényesítését a felnőttképzés piacán uralkodó verseny is erősíti, mely szinte kizárólagosan árversenynek tekinthető. „A minél olcsóbb, annál eladhatóbb” értékesítési gyakorlat csak szakmai programelemek integrálását teszi lehetővé a curriculumokba (KIT: „... a felnőttképzés egyik nehézségét jelenti, hogy szűkített időkeretben kell a kompetenciafejlesztést végrehajtani [pl. a cukrászképzésben 1 000 órában a 3 000 óra helyett]);
- A felnőttekre jellemző magas biológiai életkorból kiindulva – hibásan – evidensnek tekintik a magas morális életkort, holott a kettő között nincs szoros összefüggés (bizonyítja ezt az is, hogy számos erkölcsi fejlődésben visszamaradt vagy „morálisan erodált” felnőttel lehet találkozni az iskolapadban). A szakműveltség fejlődésével automatikusan együtt járó – tévesen feltételezett – morális fejlődésfelfogás következtében a képzési folyamatban nem kapnak kellő figyelmet a morális konfliktusok és véleménykülönbségek, erkölcsi problémaszituációk;

Teljesítmények értékelése és visszacsatolása. Gyakran tapasztalható, hogy a „szakműveltség liftjén” felemelkedő oktatók kijelentéseikben nagy horderejűnek tartják, és az első helyek egyikére teszik a fontossági rangsorokban a teljesítményértékelést, de a képzési terepen idegenkednek a „tanár-diák” viszonyt felidéző értékelés és visszajelzés gyakorlati végrehajtásától. Még kevésbé vannak tisztában azzal, hogy az értékelés tárgyát nemcsak a felnőtt (a felnőtt motiválása) jelenti, hanem az értékelésnek részét képezi a tanítási-tanulási folyamat, a képzést menedzselő felnőttképző intézmény, annak képzési infrastruktúrája, beleértve az oktatás személyi és tárgyi feltételeit is.

A felnőttoktatói feladatprofilban különösen a képzési vezetők, vezető oktatók és szakértők tulajdonítottak kiemelkedő szerepet a teljesítmények értékelésének és visszacsatolásának. Néhány idézet a vélekedésük csokrából: „*Ismeri a diagnosz-*

tizáló, formatív, valamint szummatív értékelés jelentőségét és formáit; Önálló értékelési eszközöket készít; A felnőtt személyiségének fejlesztése és teljesítményének növelése érdekében célszerűen [differenciáltan] és hitelesen alkalmazza az ellenőrzési és értékelési módokat; A felnőttek személyiségfejlődését és önbecsülését is elősegítve visszacsatolja az értékelés eredményeit”.

Az értékelések, és visszajelzések terén jelentkező – a felnőttoktatók gyakorlati munkájában tetten érhető – disszonanciáknak számos oka lehet, melyek közül az interjúk során az alábbiakra mutattak rá:

- A tapasztalatok szerint a magas szaktárgyi felkészültséggel rendelkező felnőttoktatók nem mindig tekintik a képzést komplex és interaktív folyamatnak, amely magában foglalja az ismeretszerzést, az alkalmazást, a rendszerezést, a rögzítést, az ellenőrzést és az értékelés andragógiai feladatait. Ez a szemléletmód gyakran csak az ismeretanyag átadásához és – az összetartozás felismerésének hiányában – az értékelés és visszajelzés elmaradásához vezet, melyet az iskolarendszeren kívül felerősítenek a szűkre szabott idő- és pénzügyi keretek is;
- A felnőttoktatók idegenkednek (esetenként sértőnek, illetve kínosnak tartják) felnőtt társaik tevékenységének, aktivitásának értékelésétől. Ezért kerülnek a tanár-tanítvány szituációk kialakulását (különösen jelentős életkori különbségek fennállása esetén);
- A „laikus” felnőttoktatók nem mindig rendelkeznek olyan (egyébként tanulható) kompetenciákkal (kommunikatív kérdezés, kommunikatív közérthetőség, kommunikatív meghallgatás, kommunikatív metakommunikáció, kommunikatív rugalmasság, kommunikatív viselkedés, stb.), melyek segítségével a felnőttek számára szociálisan is elfogadható módon közvetíteni tudják az értékelésben rejlő – esetleg elmarasztaló/negatív – tartalmakat. Szabóné dr. Molnár Anna is utal rá (A felnőttoktató új megközelítésben), hogy – a két személy közötti verbális és nonverbális üzenetváltáshoz szükséges – kommunikációs kompetenciák teszik lehetővé a felnőttoktató számára a felnőttekkel és a felnőtt teamekkel fennálló kapcsolatrendszer irányítását és kontrollját. A kommunikációs ügyességnek is nevezett kommunikációs kompetenciák hiányában a felnőttoktatók nem tudnak hatékony közlő és befogadó szerepet betölteni;
- A felnőttoktatói – többnyire a szakműveltség közvetítésére specializálódott – kompetenciakészlet (akár önkéntelenül is) minimálisra szűkíti az értékelésre és visszajelzésre ténylegesen fordítható időt.

Az értékelés/visszacsatolás/visszajelentés/feed back visszaszorulása nehezíti – a tanítási-tanulási folyamat minden komponensére kiterjedő – korrekciók megtételét, az oktatás minőségének permanens javítását, s kedvezőtlenül befolyásolja a felnőttek teljesítményszintjének növelését, illetve a tanuláshoz való helyes viszonyuk alakulását.

7. Kérdőíves felmérés

A kérdőívek kitöltését azoktól az intézményvezetőktől kértem, ahol a személyes megkérdezéseket is lefolytattam. Ennek megfelelően 12 intézmény vezetőjéhez fordultam a kérdőívekkel. Közülük 11 intézménytől kaptam vissza 223 kérdőívet (Lásd a II./4. táblázatot!).

A kérdőívet kitöltő felnőttoktatókat az intézmények véletlenszerűen választották ki. Minden intézménytől azonos számú (20-25) kérdőív kitöltését kértem.

SAKTERÜLET	INTÉZMÉNYEK FELNŐTTOKTATÁSI	Db.
1.) Oktatási és művészeti képzés	1. 1.) Budapesti Művelődési Központ (BMK)	29
2.) Idegen nyelvi képzés	2. 1.) Novoschool Nyelvi, Gazdasági Továbbképző és Vizsgacentrum (Novoschool)	21
3.) Műszaki képzés (számítástechnika, ipar, építőipar, stb.)	3. 1.) SZTÁV Felnőttképző zRt. (SZTÁV) 3. 2.) IQSOFT–John Bryce Kft. 3. 3.) MÁV, Baross Gábor Oktatási Központ (MÁV)	45
4.) Gazdasági képzés (pénzügy, bank és biztosítás; könyvelés és adózás; menedzsment, stb.)	4. 1.) Perfekt Zrt. 4. 2.) Bankbiztosítási és Kockázatkezelési Szakoktató Intézet (BABIKSZI)	46
5.) Szolgáltatásképzés (szálláshely-szolgáltatás, étkeztetés, vendéglátás; utazásszervezés; turizmus és szórakoztatás, stb.)	5. 1.) Kereskedelmi és Idegenforgalmi Továbbképző (KIT) 5. 2.) Külkereskedelmi Oktatási és Továbbképző Központ (KOTK)	42
6.) Mezőgazdasági képzés	6. 1.) Táncsics Mihály Mezőgazdasági Szakképző Iskola, Kollégium és FVM Gyakorlóiskola (Táncsics SZKI)	20
7.) Egészségügyi képzés	7. 1.) Egészségügyi Szakképző és Továbbképző Intézet (ETI)	20

II./4. táblázat. A kérdőíveket visszaküldő intézmények

A válaszadók kitöltési hajlandóságának növelése érdekében az intézményvezetőket kértem meg, hogy juttassál el a kérdőíveket az oktatókhoz. Ennek is köszönhetően a maximálisan visszavárt 150 kérdőív helyett 223-at vehettem kézhez.

A kérdőívet igyekeztem érthetően megfogalmazni. (Ezzel kapcsolatban mindösszesen csak két – nem súlyos – kritikai megjegyzést kaptam.) A kérdőíven elhelyezett bevezető rész a válaszadók tájékoztatását, továbbá a felnőttoktatói kompetencia értelmezését szolgálta, beleértve annak publikálását is, hogy a kérdőív milyen célokat szolgál. A kérdőív zárt végű kérdéseket tartalmazott, melyek segítségével a mintacsoport tagjai 5-fokozatú Likert-skálán értékelhették a kompetenciák fontosságát. (A kérdőív sablonját a *Függelékben* helyeztem el.) A válaszadási utasítások között hangsúlyozottan kértem, hogy használják ki a skála terjedelmét. A kérdőív zárófejezetben megköszöntem a válaszadók közreműködését, s kértem a témával kapcsolatos megjegyzéseik kifejtését (15-en éltek ezzel a lehetőséggel).

A kiküldés és véglegesítés előtt – 3 szakértő kollégám közreműködésével – külön-külön elvégeztem a kérdőívek előzetes tesztelését, mely a tartalomra, az érthetőségre és a kitöltés időtartamára vonatkozott. Az észrevételek figyelembe vételével többször átalakítottam a sablont.

Eltökélt szándékom volt – okulva az általam folytatott kérdőíves vizsgálódások tapasztalataiból –, hogy két oldalra (nyomtatott változatában egy laposra) szerkesztem a kérdőívet, s a kérdések számát, illetve tartalmát a terjedelmi korlátok függvényében határozom meg. (Úgy vélem, hogy ennek az elhatározásomnak is köszönhetően a rövid időn belül nagy számban visszaérkezett kérdőíveket.)

A mintacsoportba tartozó oktatók választhattak az elektronikus vagy hagyományos kitöltés között, melynek során megőrizhették névtelenségüket.

8. Felnőttoktatói feladatprofil

A feladatprofil a felnőttoktatói kompetenciakövetelményeket, tevékenységelvárásokat rögzíti, mely azoknak a releváns munkafeladatoknak (feladatcsoportoknak, tevékenységeknek, műveleteknek) a rendezett felsorolásából áll, amelyeket a felnőttoktatónak – a professzió birtokában – el kell tudnia végezni. (Meghatározza, hogy – az andragógiai megalapozottságú – felnőttoktatói mesterségben mit kell csinálni [mit kellene csinálnia] az érintett személynek.)

8. 1. Feladatcsoport

A feladatprofil több részegységből – feladatcsoportból, feladtból és műveletből – tevődik össze.

A feladatcsoport a feladatprofil legnagyobb egysége, melyet az elvégzendő feladatok célszerűen csoportosított halmazaként lehet meghatározni.

Egy professzió/foglalkozás/munkakör rendszerint 6-12 feladatcsoportra (egymáshoz kapcsolódó feladatok együttesére) osztható.

Egy korábbi kutatásom során elvégeztem az *oktatásszervező* feladatprofiljának meghatározását, mely az alábbi feladatcsoportokból állt:

- Tanfolyamot szervez;
- Pénzügyi menedzselést végez;
- Kapcsolatot keres, tart és épít;
- Támogatást nyújt;
- Információt szerez, feldolgoz és továbbít;
- Ügyviteli és adminisztratív munkát végez;
- Az eszközök interaktív alkalmazását végzi.

8. 2. Feladatok

A feladatcsoportok feladatokból állnak (pl. tanfolyami tájékoztatót készít, jelentkezéseket kezel), melyek egy foglalkozás konkrét értelmes munkaegységei.

Egy feladatnak erőforrásigénye, időszükséglete, kezdő és befejező időpontja, illetve végterméke van. Egy feladatcsoporton belül általában 6-20 feladat meghatározása kívánatos. (A feladatok további műveletekre, feladatelemeire bonthatók.)

Az *oktatásszervező* feladatprofiljában meghatározott „F₂: Pénzügyi menedzselést végez” elnevezésű feladatcsoportban a következő hat feladatot azonosítottam:

F₂₁: Ismeri és használja az intézmény kalkulációs sablonját, illetve pénzügyi rendszerét;

F₂₂: Megtervezi egy tanfolyam teljes költségstruktúráját;

F₂₃: Partnereknek szóló pénzügyi tájékoztatót készít;

F₂₄: Intézi és dokumentálja a tanfolyam pénzügyeit;

F₂₅: A tanfolyam befejeztével pénzügyi zárást végez;

F₂₆: Javaslatot tesz a pénzügyi rendszer korszerűsítésére.

A *II./5. táblázatban* megkonstruáltam egy feladatprofil sablont, mely alkalmas lehet a kompetenciakövetelmények – jó áttekintést és kezelhetőséget biztosító – rögzítésére. Ezt a sablont alkalmaztam a felnőttoktatói feladatprofil meghatározásánál is.

A mesterség/foglalkozás/munkakör megnevezése:				
Feladatcsoportok	Feladatok			
F ₁	F ₁₁	F ₁₂	...	F _{1i}
F ₂	F ₂₁	F ₂₂	...	F _{2k}
...				
F _n	F _{n1}	F _{n2}	...	F _{nm}

II./5. táblázat. A feladatprofil ajánlott sablonja

8. 3. Feladatprofil kialakítása

A „Diverzifikált” DACUM módszer segítségével feltárultak azok a feladatok, melyek elvégzése – egy kiterjesztett szerepkörben – a felnőttoktatóra vár.

Példaként álljon itt néhány jellegzetes, az oktatók által megfogalmazott feladat:
órarendet készít; megfelelő, „tanulásbarát” hangulatot és környezetet teremt; ráhangolja a résztvevőket a tanulásra; az ismeretátadás kulcselemeit gyakorlatiassal mélyíti el (pl. tehénfejést végeztet); kérdéseket tesz fel, válaszokat indukál; problémaorientált oktatást folytat; motiválja a felnőtteket; csoportmunkát szervez; projekt munkát ad a résztvevőknek; személyiségjellemzőket alakít/formál („nem fát ültet, csak nyeseget”); oktatási célzatú életszerű fotó-összeállítást készít egyes gyakorlati feladatokhoz; ábragyűjteményt készít; az előző csoport/osztály videóra felvett gyakorlati munkáját levetíti és elemzi; „beszéli” a résztvevőket; reflektál az egyéni felvetésekre; kezeli a résztvevők „frusztráltságát”; „bepéldázza” a száraz szakismeretet; vezeti a haladási naplót; jelenléti ívet készít; felméri a csoporton belüli tudás- és tapasztalatbeli különbségeket; „pályatanácsadást” végez; felkérésre óralátogatást tesz; oktatástechnikai eszközöket kezel; javítja saját oktatási stílusát; javaslatot tesz a változtatásokra.

A vizsgálódás számos feladatot hozott a felszínre (Lásd a *Függelékben* közölt emlékeztetőket!), melyek strukturált összesítését a II./6. táblázat tartalmazza.

Felnőttoktató	
Feladatcsoport	Feladatok
F ₁ : Képzési folyamatot tervez	<p>F₁₁: Megfelelő módszerek és eljárások alkalmazásával feltárja a képzési igényeket, különös tekintettel a munka világa által kinyilvánított elvárásokra (figyelembe véve a hátrányos helyzetűek, idősek, különös kockázattal rendelkező csoportok, az iskolaelhagyók képzési igényeit)</p> <p>F₁₂: Megismeri a programtervezésre vonatkozó – központi, helyi és üzleti – szabályozásokat</p> <p>F₁₃: Elkészíti (részt vesz) a célcsoport jellemzőivel és a képzési céllal koherens képzési programot. (Ezen belül – többek között – meghatározza a kivitelezéshez szükséges módszereket, munkaformákat, továbbá a személyi és tárgyi feltételeket is.)</p> <p>F₁₄: A képzési program tervezése során alkalmazza a felnőttek élettani helyzetéből fakadó sajátosságokat</p> <p>F₁₅: A program tervezése során együttműködik az összes érdekelt féllel</p>
F ₂ : Tananyagot fejleszt	<p>F₂₁: Tisztázza a tartalomfejlesztés célját és az elvárásokat</p> <p>F₂₂: A képzési céllal és a képzési igényekkel összhangban (a SAT-, DACUM- vagy más technológiákat alkalmazva) tananyagot fejleszt (bottom-up megoldás)</p> <p>F₂₃: (Legalább) jártassági szinten használja a tartalomfejlesztést támogató elektronikus rendszereket</p>

	<p>F₂₄: Forrásokat és hivatkozásokat gyűjt</p> <p>F₂₅: Együttműködik a tartalomfejlesztésben érdekelt partnerekkel (megrendelővel, oktatási menedzserrel, technikai munkatárssal, más – érintett – szerzővel és oktatóval/trénerrel, szakértővel, projektmenedzserrel)</p> <p>F₂₆: A követelményekkel összhangban megtervezi, elkészíti és digitalizálja a tartalmat</p> <p>F₂₇: Tartalmi és működési kontrollnak veti alá a produktumot</p> <p>F₂₈: A kívánt formában és struktúrában publikálja a létrehozott tartalmat</p> <p>F₂₉: Közreműködik a feladatbankok kialakításában</p> <p>F₂₁₀: Gondoskodik a folyamatos aktualizálásról</p> <p>F₂₁₁: A képzési program alapján tematikát készít</p> <p>F₂₁₂: Összeállítja a résztvevőknek szóló tájékoztatót</p>
<p>F₃: Képzési folyamatot szervez</p>	<p>F₃₁: Megismeri és alkalmazza az oktatással összefüggő szabályozásokat, dokumentumokat</p> <p>F₃₂: A képzési célnak/programnak megfelelően kiválasztja (szelektálja) a szükséges tananyagot (top-down megoldás)</p> <p>F₃₃: A képzési céllal/programmal összhangban kialakítja az oktatási tartalmat, meghatározza a tananyag-feldolgozás struktúráját és elkészíti saját tematikus tervét/óratervét és a szükséges handoutot/munkafüzetet</p> <p>F₃₄: Tisztázza az értékelés kritériumrendszerét (követelményeit és formáit)</p> <p>F₃₅: Kiválasztja és használja a hagyományos és elektronikus oktatástechnikai eszközöket (információgyűjtéshez felhasználja az IKT eszközeit)</p> <p>F₃₆: Óralátogatást végez, és tapasztalatait dokumentálja</p> <p>F₃₇: Együttműködik más felnőttoktatókkal</p> <p>F₃₈: Együttműködik a partnerintézmények és a szakmai, kamarai, érdekképviselői szervezetek képviselőivel</p>
<p>F₄: Ismeret- és értékközvetítést folytat, gyakorlatatást és kompetenciafejlesztést végez (oktatói, tréneri és fejlesztői munkát fejt ki)</p>	<p>F₄₁: Meghatározza a szaktárgyainak elméleti és gyakorlati befogadáshoz szükséges előzetes ismereteket és kompetenciákat</p> <p>F₄₂: Diagnosztizálja a résztvevők előzetes tudását és kompetenciakészletét (az előzetes vizsgálódás történhet pl. dokumentumelemzéssel, teszt, beszélgetés, interjú, szerepjáték segítségével)</p> <p>F₄₃: Megállapítja a célcsoport résztvevőinek jellegzetes tanulási stílusát</p> <p>F₄₄: A megfelelő módszerek alkalmazásával átadja a szükséges szakmai tartalmakat, melyeket a felnőttek élményvilágára alapozva, a munka világához szorosan kapcsolódó gyakorlati példákkal illusztrálja</p> <p>F₄₅: Meghatározott követelmények szerint elvégzi a szükséges tevékenység- és magatartásformák gyakoroltatását és megerősítését, melynek során használja a rendelkezésre álló szimulációs eszközöket és terepeket</p> <p>F₄₆: Segíti, ellenőrzi és ösztönzi a beidegző folyamatokat</p> <p>F₄₇: Viselkedésével és gondolkodásával, hagyományok, minták, és modellek közvetítésével fejleszti a konstruktív tevékenység- és magatartásformákat ösztönző motivációs személyiségkomponenseket</p> <p>F₄₈: A felnőttek figyelmének, érdeklődésének felkeltése, a tanulás eredményességének növelése érdekében problémaorientált eljárásokat és technikákat használ</p> <p>F₄₉: Feladatorientált közösségi tevékenységet szervez (pl. projektmódszert integrál a tanítási-tanulási folyamatba)</p> <p>F₄₁₀: A felnőttkor sokszínű sajátosságainak és életvilágának megfelelő, kölcsönös tiszteletre és bizalomra épülő interaktív kapcsolatot alakít ki a felnőttekkel és személyesen is részt vesz a közösségi tanulmányi tevékenységekben</p> <p>F₄₁₁: Az érdeklődés és figyelem folyamatos fenntartása érdekében kreatívan reflektál az adott oktatási szituációban felmerülő felvetésekre</p> <p>F₄₁₂: Felismeri a felnőttek tanulása során fellépő nehézségeit</p>

	<p>F₄₁₃: Az érintettek bevonásával kezeli (feloldja) a tanulókkal kapcsolatos, felnőttkori élethelyzetekből fakadó konfliktusokat és személyre szabott segítséget nyújt</p> <p>F₄₁₄: Ellenőrzi, hogy a tanulási környezet megfelel-e a felnőttek pszichés és testi egészsége, illetve az aktuális tantárgy szempontjából elfogadható biztonságos feltételeknek, tekintettel a hátrányos helyzetűekre és a különleges bánásmódot igénylőkre is</p> <p>F₄₁₅: Megfelelő andragógiai helyzetek kialakításával elősegíti a demokratikus értékrend elfogadását, a különböző kulturális-társadalmi értékek megismerését és tiszteltetésben tartását, a kirekesztés megelőzését, a környezettudatos életvitel kialakítását, a közösségi élet fejlesztését</p> <p>F₄₁₆: Elősegíti a felnőttek permanens és önszabályzó tanulási kompetenciáinak fejlesztését</p> <p>F₄₁₇: A szakterület releváns minőségügyi, biztonsági, munkavédelmi, üzleti, informatikai standardjainak elvárásait/ajánlásait beépíti a tanítási-tanulási folyamatba</p>
F ₅ : Értékelést végez	<p>F₅₁: Ismeri a diagnosztizáló, formatív, valamint szummatív értékelés jelentőségét és formáit</p> <p>F₅₂: Megtervezi az egyes tantervi egységeknél, moduloknál (témaköröknél, rész- és altémáknál) alkalmazott folyamatközi és záró (szummatív) értékelést, valamint annak módszereit</p> <p>F₅₃: Önálló értékelési eszközöket készít</p> <p>F₅₄: A felnőttek tanulási teljesítményéről információkat gyűjt</p> <p>F₅₅: A felnőtt személyiségének fejlesztése és teljesítményének növelése érdekében célszerűen (differenciáltan) és hitelesen alkalmazza az ellenőrzési módokat</p> <p>F₅₇: Segíti a felnőttek „énhatékonyágát” erősítő önértékelését. Támazkodik elemzésük és értékelésük eredményeire</p> <p>F₅₈: A felnőttek személyiségfejlődését és önbecsülését is elősegítve – szociálisan elfogadható módon – rendszeresen, objektíven és egyénre szabott módon visszacsatolja az előrehaladás és a részteljesítések eredményeit (osztályozás, szöveges értékelés, jutalmazás, stb.), a feladatmegoldás helyességét, a kitűzött célok végrehajtásának szintjét</p> <p>F₅₉: Vizsgai körülmények között (pl. kérdező tanári minőségben) tudás és kompetenciaértékelést végez</p> <p>F₅₁₀: Bizalmasan és a személyiséghez fűződő jogokra tekintettel kezeli a teljesítményadatokat</p> <p>F₅₁₁: Értékeli a képzési folyamatot (célok, hatásszervezési folyamat, infrastruktúra, személyi és tárgyi feltételek, stb.) és visszajelzést ad az értékelés eredményeiről</p> <p>F₅₁₂: A képzés során felhalmozott tapasztalatokat felhasználja további munkája során</p> <p>F₅₁₃: Ismeri és alkalmazza a „képzésberuházás” eredményességét megállapító módszereket</p>
F ₆ : Gondoskodik saját szakmai és oktatói fejlődéséről	<p>F₆₁: Szakmai tudásának folyamatos karbantartása érdekében a szakirodalomban és a médiumokban figyelemmel kíséri szakterületének legújabb híreit és eredményeit (naprakészen ismeri szakterületének fogalmait, tényeit, összefüggéseit, elméleteit, kapcsolódási pontjait, a releváns szakirodalmat, a szakterület tantárgyi rendszerét és ezen belül saját szaktárgyainak elhelyezkedését)</p> <p>F₆₂: Lépést tart az andragógiai és a reflektív gondolkodással kapcsolatos elméletek legújabb eredményeivel</p> <p>F₆₃: Fejleszti önismeretét és kitűzi saját karrierjének jövőbeni céljait</p> <p>F₆₄: Részt vesz a kínálkozó szakmai konferenciákon, továbbképzéseken, rendezvényeken</p>

	<p>F₆₅: Kutatási projekteket kezdeményez, illetve részt vesz szakmai és andragógiai kutatásokban</p> <p>F₆₆: Elsajátítja a szuggesztív, szakszerű és színes előadásmód, az interaktív kommunikáció, az együttműködés és konfliktuskezelés alapvető módszereit és technikáit</p> <p>F₆₇: Publikációs tevékenységet folytat</p> <p>F₆₈: Ügyel életvitelére, lelki egészségére és megjelenésére</p> <p>F₆₉: Karbantartja kompetenciakészletét reprezentáló saját kompetenciaportfólióját (gyűjteményét, dossziéját)</p>
F ₇ : Vezetői és menedzseri munkát fejt ki	<p>F₇₁: Kialakítja az oktatási intézmény/üzletág/divízió stratégiai és operatív céljait</p> <p>F₇₂: Képzési és/vagy üzleti tervet készít : Képzési szerződést köt</p> <p>F₇₃: A képzési programmal koherens módon megállapítja a működéshez szükséges személyi, tárgyi és infrastrukturális erőforrásokat</p> <p>F₇₄: Toborzást, kiválasztást folytat</p> <p>F₇₅: Foglalkoztatási jogviszonyt létesít</p> <p>F₇₆: Meghatározza az oktatói munkakörhöz tartozó feladatokat és biztosítja a szükséges erőforrásokat</p> <p>F₇₇: A jogszabályi előírásokkal és a partneri elvárásokkal összhangban menedzseli a folyamatokat</p> <p>F₇₈: Mások fejlődését (továbbképzését) ösztönzi</p> <p>F₇₉: Gondoskodik az oktatási intézmény/üzletág/divízió, valamint a képzési és értékelési folyamatok minőségmenedzsmentjéről, továbbá dokumentálási és archiválási munkájáról</p> <p>F₇₁₀: Értékeli az oktatási intézmény/üzletág/divízió tevékenységét</p> <p>F₇₁₁: Irányítja az intézmény szervezetfejlesztési és innovációs munkáját</p>
F ₈ : Pályázati munkát folytat	<p>F₈₁: Pályázatfigyelést folytat</p> <p>F₈₂: Pályázati javaslatokat tesz</p> <p>F₈₃: Önállóan és/vagy csapatmunkában részt vesz a pályázatok elkészítésében</p> <p>F₈₄: Projekttervet készít</p> <p>F₈₅: Projektet menedzsel</p> <p>F₈₆: Projektértékelést végez</p> <p>F₈₇: Dokumentálja a projektet</p>
F ₉ : Dokumentálást és archiválást végez	<p>F₉₁: Ismeri és alkalmazza a felnőttképzés tanügy-igazgatási elvárásait, és a vonatkozó hatósági követelményeket</p> <p>F₉₂: Vezeti a haladási naplót</p> <p>F₉₃: Jelenléti ívet készít</p> <p>F₉₄: A törvényi előírások szerinti adatkezelést folytat</p> <p>F₉₅: Közreműködik a minőségirányítási folyamatokban, a panaszkezelésben, a helyesbítésben és a megelőző intézkedésekben</p>

II./6. táblázat. Felnőttoktatói feladatprofil

9. Korrespondencia analízis (KA)

A soron következő vizsgálatokban – megfelelően megválasztott numerikus módszereket felhasználva – leíró jellegű empirikus kutatást végzek megfigyelhető jelenségekre. A felmérési módszer a problémát a maga teljességében tekinti. Céljaim szempontjából a felmérés egy olyan vizsgálat, amely kérdőíveket és interjúkat használ a problémát leíró jellemzők feltárására. Az adathalmazokba történő mélyebb betekintés érdekében leíró statisztikai mérőszámokat és néhány grafikus ábrázolást alkalmazok. A mérési skála szintjei: ordinális és intervallum skálák.

Sok változó közötti kapcsolat beható módon történő elemzésére egy többváltozós statisztikai módszer az ún. korrespondencia analízis alkalmazható. Ennek a viszonylag új technikának részletes leírása megtalálható Greenacre (*Theory and applications of Correspondence Analysis*) és Benzecri (*Correspondence Analysis Handbook*) könyveiben.

A kategóriaváltozóknak keresztábrázolatok formájában történő kezelése az alkalmazott kutatások leggyakrabban használt egyszerű formája. A KA a kategória változók faktorálásának egy olyan deskriptív technikája, ami megjeleníti őket egy tulajdonság térben, amely plasztikusan is megmutatja az összefüggéseiket két vagy több dimenzióban. Ez a közelítésmód akkor használható igazán, amikor a kontingencia táblák már nem hatásosak, nagyon összetett mivoltuk következtében. Így tehát a KA táblázatos formájú adatokkal dolgozik, általában kétirányú, kereszt klasszifikációkkal. Bármely két pont között egy távolsági mértéket definiál, ahol a pontok koordinátáit a diszkrét változók értékei (kategóriák) adják meg.

A KA chi-négyzet távolságokat használ fel az abszolút gyakoriságok közötti különbségek (vagy a hasonlóságok) számítása során a táblázat minden egyes mezőjében. Az abszolút gyakoriságokat tartalmazó keresztábrázolatot ezután standardizálom, úgy hogy a mezőben értelmezett relatív gyakoriságok összege legyen egységnyi (kontingencia táblázat).

Egy ilyen elemzésnek az a célja, hogy a relatív gyakoriságok táblázatának elemei reprezentálják az egyes sorok és/vagy oszlopok közötti távolságokat egy alacsony dimenziójú térben, általában kétdimenziósban. Ez a feladat a chi-négyzet statisztika megfelelő elemeit tartalmazó távolságmátrix alapstruktúrájának faktorálásával (szinguláris értékekre történő felbontással) érhető el. Ily módon sorvektorok, oszlopvektorok és szinguláris értékek keletkeznek (Greenacre: *Correspondence Analysis in the Social Sciences*).

Végezetül a KA a kiadódó vektorokat használja fel, hogy mindegyik változó számára pontszámokat generáljon. A pontszámok segítségével történik a vizuális megjelenítés (koordináták), megmutatván, hogy mely kategóriaváltozók vannak egymáshoz közel.

A KA módszer interpretációs ereje az alacsony dimenziós megoldásoknak ezekben a grafikus megjelenítésekben történő reprezentációjában van, amelyek lehetővé teszik az elemző számára, hogy összehasonlításokat tegyen az asszociáció mértékére vonatkozóan a sorváltozók és/vagy az oszlopváltozók között (főtengely irányú normalizáció után), vagy a sor és az oszlopváltozók között (egy szimmetrikus normalizálás után) a pontok relatív elhelyezkedése alapján. Ennek értelmében a felhasználónak választania kell két különböző normalizálási módszer között.

Megjegyzem, hogy a szakirodalomban a grafikus megjelenítések előállításának különböző formáiban nincs teljes egyetértés. Nevezetesen, a normalizációs módszer legmegfelelőbb kiválasztása, és a vizuális megjelenítés utáni interpretáció módja képezi vita tárgyát (Gabriel: *Goodness of fit of biplots and correspondence analysis*; Greenacre: *Statistical Methods in Medical Research*; Nishisato: *Elements of Dual Scaling: An Introduction to Practical Data Analysis*).

Gabriel (*Goodness of fit of biplots and correspondence analysis*) a különböző grafikus reprezentációkra illeszkedés vizsgálatokat végzett, és megállapította, hogy a szimmetrikus normalizációs opció esetén generálható ún. szimmetrikus 'biplot', amely az adatok optimális illesztését biztosítja, továbbá majdnem optimálisan képes a varianciát is meghatározni. Így kiváló választást jelent általános használatra, kivéve, ha valaki a sor és az oszlopváltozók közötti távolságok tényleges nagyságait akarja megjeleníteni (Gabriel: *Goodness of fit of biplots and correspondence analysis*, p.435).

A KA módszert igen sokféle szakmai területen alkalmazták eredményesen, így például egészségügyi kutatásokban (Greenacre: *Statistical Methods in Medical Research*), a 'jó tanár'-ról kialakított felfogás összehasonlítása a diák és a tanár oldaláról (Beishuizen–Hof–Putten–Bouwmeester–Ascher: *Students' and teachers' cognitions about good teachers*), a felsőoktatási intézmények imázsának kialakítására (Ivy: *Higher education institution image: a correspondence analysis approach*), az üzleti képzés egyes tantárgyainak tartalomelemzésére (Gabric–McFadden: *Student and employer perceptions of desirable entry-level operation management skills*), személyiségvizsgálatokra (Nishisato: *Elements of Dual Scaling: An Introduction to Practical Data Analysis*) és fogyasztói attitűdök elemzésére a piackutatásban (Bendixen: *A practical guide to the use of correspondence analysis in marketing research*).

A hazai szakirodalomban a módszernek ez idáig igen kevés alkalmazása volt. Ezek között kutatásom szempontjából relevánsnak tekintem, hogy Farkas András (*On the Competency Profiles of Graduates*) a KA módszer felhasználásával kísérte meg a végzős egyetemi/főiskolai hallgatóktól megkívánt munkaerő-piaci kompetenciák feltárását, fontosságuk diák szempontból való megítélését és elemzését.

A KA matematikai háttérének formális leírását a következőkben prezentálom, melynek részletes tárgyalása alkalmazási példákkal megtalálható Greenacre alapművében (*Theory and Applications of Correspondence Analysis*).

Tegyük fel, hogy adott egy I sorból és J oszlopból álló nem-negatív elemű \mathbf{N} mátrix, úgy hogy elemeinek sor- és oszlopösszegei nem zérusak. Jelölje ennek a mátrixnak az elemeit n_{ij} , $i=1, \dots, I$, $j=1, \dots, J$. A \mathbf{P} *korrespondencia mátrixot* úgy definiáljuk, hogy az n_{ij} elemeket rendre elosztjuk az \mathbf{N} mátrix elemeinek az összegével. A \mathbf{P} sorvektorainak és oszlopvektorainak összegét jelölje \mathbf{r} illetve \mathbf{c} , és az összegekből képzett diagonál mátrixokat pedig rendre \mathbf{D}_r és \mathbf{D}_c .

A jelöléseket felhasználva az adat mátrix és a korrespondencia mátrix a következő módon definiálható:

$$\mathbf{N} \equiv [n_{ij}], n_{ij} \geq 0, \text{ és } \mathbf{P} \equiv (1/n_{..})\mathbf{N}, \text{ ahol } n_{..} = \mathbf{e}^T \mathbf{N} \mathbf{e}, \text{ és } n_{..} = \sum_{i=1}^I \sum_{j=1}^J n_{ij}, \quad (1)$$

ahol az $\mathbf{e}^T \equiv [1, \dots, 1]^T$ I -vektor vagy J -vektor egy csupa 1-esekből álló sor-, illetve oszlopvektort jelöl. A sor- és az oszlopösszegek az alábbi módon definiálhatók:

$$\mathbf{r} \equiv \mathbf{P}\mathbf{e} \text{ és } \mathbf{c} \equiv \mathbf{P}^T\mathbf{e}, \text{ ahol } r_i > 0, i = 1, \dots, I, \text{ és } c_j > 0, j = 1, \dots, J, \quad (2)$$

A diagonálmátrixok pedig a (2) felhasználásával úgy definiálhatók, mint:

$$\mathbf{D}_r \equiv \text{diag}(\mathbf{r}) \quad \text{és} \quad \mathbf{D}_c \equiv \text{diag}(\mathbf{c}). \quad (3)$$

Nevezzük el a \mathbf{P} mátrix sor- és oszlopvektorainak a hozzájuk tartozó sor-, illetve oszlopösszegekkel való osztása után nyert mátrixokat a \mathbf{P} mátrix sor-, illetve oszlop *profiljainak* (profiles), amely mátrixok a következő módon definiálhatók:

$$\mathbf{R} \equiv \mathbf{D}_r^{-1}\mathbf{P} \equiv \begin{bmatrix} \check{\mathbf{r}}_1^T \\ \cdot \\ \cdot \\ \cdot \\ \check{\mathbf{r}}_I^T \end{bmatrix} \quad \text{és} \quad \mathbf{C} \equiv \mathbf{D}_c^{-1}\mathbf{P}^T \equiv \begin{bmatrix} \check{\mathbf{c}}_1^T \\ \cdot \\ \cdot \\ \cdot \\ \check{\mathbf{c}}_J^T \end{bmatrix}. \quad (4)$$

A (4) alapján látható, hogy mind az $\check{\mathbf{r}}_i, i=1, \dots, I$, sorprofilok, mind pedig a $\check{\mathbf{c}}_j, j=1, \dots, J$, oszlopprofilok az \mathbf{R} és a \mathbf{C} mátrixok sorait alkotják. Ezek a profilok teljesen azonosak az \mathbf{N} mátrix soraival és oszlopaival, ha azokat elosztjuk a hozzájuk tartozó sor-, illetve oszlopösszegekkel, éppúgy, ahogy az \mathbf{r} és a \mathbf{c} vektorok is azonosak az \mathbf{N} mátrix sorainak és oszlopainak az összegével, ha azokat elosztjuk az \mathbf{N} elemeinek $n_{..}$ teljes összegével.

A sor- és az oszlopprofilok két *pontfelhőt* (clouds of points) definiálnak a hozzájuk tartozó J - és I -dimenziós súlyozott Euklideszi térben. A sor- és az oszlopprofilok *centroidjai* a hozzájuk tartozó térben rendre a \mathbf{c} és az \mathbf{r} vektorok:

$$\mathbf{c} = \mathbf{R}^T\mathbf{r} \quad \text{és} \quad \mathbf{r} = \mathbf{C}^T\mathbf{c}. \quad (5)$$

Minden egyes pontfelhő térbeli ingadozása három jellemzővel kvantifikálható, és pedig a *teljes inerciájukkal* (total inertia) ami a hozzájuk tartozó centroidoktól való távolságuknak a súlyozott négyzetösszege, a *tömegekkel* (masses), amelyek az \mathbf{r} és a \mathbf{c} vektorok I és J számú elemei, valamint a *mértékükkel* (metrics) amelyek súlyozott Euklideszi metrikák a dimenziók súlyszámaival, amiket pedig a \mathbf{c} és az \mathbf{r} elemeinek az inverzeivel definiálhatunk (chi-square metrics). Utóbbiaknak felelnek meg rendre, a \mathbf{D}_c^{-1} és a \mathbf{D}_r^{-1} diagonál mátrixok.

Néhány lineáris algebrai manipuláció után belátható, hogy a sorpontokra, illetőleg az oszloppontokra az inerciák az alábbi (kvadratikus alakban felírt) mátrixok nyomaként (trace vagy Sp) adhatók meg:

$$\text{in}(I) = \sum_i r_i (\check{\mathbf{r}}_i - \mathbf{c})^T \mathbf{D}_c^{-1} (\check{\mathbf{r}}_i - \mathbf{c}), \quad \text{in}(J) = \sum_j c_j (\check{\mathbf{c}}_j - \mathbf{r})^T \mathbf{D}_r^{-1} (\check{\mathbf{c}}_j - \mathbf{r}), \quad (6)$$

azaz,

$$in(I) = \text{trace}[\mathbf{D}_r(\mathbf{R} - \mathbf{e}\mathbf{c}^T)\mathbf{D}_c^{-1}(\mathbf{R} - \mathbf{e}\mathbf{c}^T)^T], in(J) = \text{trace}[\mathbf{D}_c(\mathbf{C} - \mathbf{e}\mathbf{r}^T)\mathbf{D}_r^{-1}(\mathbf{C} - \mathbf{e}\mathbf{r}^T)^T] \quad (7)$$

A teljes inercia valamennyi pontfelhőre azonos és numerikus értéke egyenlő az \mathbf{N} mátrix kontingencia koefficiensének a négyzetes középértékével. Ez nem más, mint a függetlenség mérőszámaként jól ismert chi-négyzet statisztika értéke elosztva az \mathbf{N} elemeinek az összegével, amit $n_{..}$ -nel jelöltünk. (Vagyis az eljárás olyan, mintha az \mathbf{N} egy kontingencia táblázat lenne.):

$$in(I) = in(J) = \sum_i \sum_j \frac{(p_{ij} - r_i c_j)^2}{r_i c_j} = \frac{\chi^2}{n_{..}} = \text{trace}[\mathbf{D}_r^{-1}(\mathbf{P} - \mathbf{r}\mathbf{c}^T)\mathbf{D}_c^{-1}(\mathbf{P} - \mathbf{r}\mathbf{c}^T)^T], \quad (8)$$

ahol

$$\chi^2 \equiv \sum_i \sum_j \frac{(n_{ij} - e_{ij})^2}{e_{ij}},$$

és $e_{ij} \equiv n_i n_j / n_{..}$, tehát a mátrix (i, j) mezőjének elméleti várható értéke, amely a kérdéses sor és oszlop szegélyértékeivel (az n_i és n_j marginális értékekkel) határozható meg.

A többváltozós statisztika variancia maximalizálási feladataiban való jártasság alapján megmutatható, hogy a sor- és az oszlop pontfelhők főtengeleit egy K -dimenziójú altérben a $\mathbf{P} - \mathbf{r}\mathbf{c}^T$ differencia mátrix jobb és baloldali szinguláris vektorai adják meg. Ezért a $\mathbf{P} - \mathbf{r}\mathbf{c}^T$ mátrixra felírva az általánosított szinguláris érték felbontási feladatot (SVD: Singular Value Decomposition) kapjuk, hogy:

$$\mathbf{P} - \mathbf{r}\mathbf{c}^T = \mathbf{A}\mathbf{D}_\mu\mathbf{B}^T \quad \text{ahol} \quad \mathbf{A}^T\mathbf{D}_r^{-1}\mathbf{A} = \mathbf{B}^T\mathbf{D}_c^{-1}\mathbf{B} = \mathbf{E}, \quad (9)$$

továbbá legyen a szinguláris értékekre: $\mu_1 \geq \dots \geq \mu_K > 0$. A (9) kifejezésben \mathbf{E} mátrix az egységmátrixot jelöli. Ekkor az \mathbf{A} and \mathbf{B} mátrixok oszlopai az oszlop- és a sorfelhők főtengeleit az ún. principális koordinátákat (*principal co-ordinates*) adják meg. A partikuláris sor és az oszlop profiloknak a saját főtengeleikhez tartozó koordinátái megfelelő skála-transzformációval átvihetők a többi profilok főtengeleire.

Legyenek

$$\mathbf{F}_{I \times K} \equiv (\mathbf{D}_r^{-1}\mathbf{P} - \mathbf{e}\mathbf{c}^T)_{I \times J} \mathbf{D}_c^{-1} \mathbf{B}_{J \times K}; \quad \text{és} \quad \mathbf{G}_{J \times K} \equiv (\mathbf{D}_c^{-1}\mathbf{P}^T - \mathbf{e}\mathbf{r}^T)_{J \times I} \mathbf{D}_r^{-1} \mathbf{A}_{I \times K} \quad (10)$$

a sor- és az oszlop profiloknak a \mathbf{B} (a \mathbf{D}_c^{-1} chi-négyzet mérték szerinti) és az \mathbf{A} (a \mathbf{D}_r^{-1} chi-négyzet mérték szerinti) főtengelekre vonatkozó koordinátái. Ekkor

$$\mathbf{F} = \mathbf{D}_r^{-1}\mathbf{A}\mathbf{D}_\mu \quad \text{és} \quad \mathbf{G} = \mathbf{D}_c^{-1}\mathbf{B}\mathbf{D}_\mu. \quad (11)$$

A (11) kifejezések meghatározzák a sor- és az oszlop profilok minden egyes főtengeley szerinti koordinátáját (az egyedi pontokat az \mathbf{F} és a \mathbf{G} mátrixok sorai tartalmazzák). Egy optimális K -dimenziós altérben a pontok koordinátáit az \mathbf{F} és a \mathbf{G} mátrixok első K oszlopának a sorai tartalmazzák (ha az altér kétdimenziós, akkor értelemszerűen $K=2$ és a pontok grafikusán az ún. *biplot* ábrázolásban jeleníthetők meg). Az \mathbf{F} és a \mathbf{G} mátrixok oszlopai a hozzájuk tartozó \mathbf{RC} és \mathbf{CR} mátrixok sajátvektorait adják meg. A sajátértékekhez tartozó sajátvektorok komponensei a $\mathbf{F}^T \mathbf{D}_r \mathbf{F} = \mathbf{D}_\lambda = \mathbf{D}_\mu^2$ hasonlósági transzformációval sztenderdizálhatók.

Az \mathbf{F} és a \mathbf{G} mátrixok oszlopait és sorait a következő egyszerű módon lehet egymás között felcserélni:

$$\mathbf{F} = \mathbf{D}_r^{-1} \mathbf{P} \mathbf{G} \mathbf{D}_\mu^{-1} = \mathbf{R} \mathbf{G} \mathbf{D}_\mu^{-1} \quad \text{és} \quad \mathbf{G} = \mathbf{D}_c^{-1} \mathbf{P}^T \mathbf{F} \mathbf{D}_\mu^{-1} = \mathbf{C} \mathbf{F} \mathbf{D}_\mu^{-1}. \quad (12)$$

A (12) kifejezések legfontosabb gyakorlati realizációja, hogy azok közvetlenül felhasználhatók a keresztábrázolat (vagy a kontingencia táblázat) kiegészítő sorokkal és/vagy oszlopokkal való bővítésére.

10. A felnőttoktatói kompetenciamodell tulajdonságkompetencia-profiljának kialakítása

Tulajdonságkompetencia-profil (kompetenciakészlet) azoknak az elvárható tulajdonságoknak (alkalmazott ismeretek, készségek, képességek, személyes [perszonális], szociális, kognitív és speciális) kompetenciák rendszere, amelyek birtoklása révén az egyén alkalmassá válik a felnőttoktatói professzió gyakorlására, a felnőttoktatói munkakör betöltésére, tevékenység ellátására (feladatcsoportok, tevékenységek és/vagy műveletek elvégzésére).

10. 1. Szakterületek/kosarak

Az általános műveltség és a szakműveltség különböző területeiről (7 mintacsoport) a kérdőíves felméréssel összegyűjtött tulajdonságprofilra vonatkozó információkat és azok továbbiakban használt kódjait a *II./7. táblázatban* foglaltak szerint definiáltam:

Kód	Szakterületek/kosarak/mintacsoportok megnevezése
OKTM	Oktatási és művészeti képzés
INYE	Idegen nyelvi képzés
MŰSZ	Műszaki képzés
GAZD	Gazdasági képzés
SZOL	Szolgáltatásképzés
MEZŐ	Mezőgazdasági képzés
EÜGY	Egészségügyi képzés

II./7. táblázat. Szakterületek

10. 2. Kompetenciák

A feladatprofil alapján – szakértői támogatással és szellemi technikák segítségével – létrehozta a tulajdonságkompetencia-profil (kompetenciakészlet) hipotetikus struktúráját, mely a *II./8. táblázatban* feltüntetett 15 elemből tevődik össze.

Be-tűjel	Kód	Megnevezése	Tartalom
A	terv	Tervezés	Alkalmas a munkaerő-piaci igények feltárására; a keresletorientált és andragógiai-lag megalapozott képzési programok tervezésére, a célokkal koherens meto-dika- és feltételrendszer kialakítására
B	inn	Innováció	Alkalmas a képzés-fejlesztési források feltárására, az ehhez kapcsolódó progra-mok készítésére és megvalósítására; andragógiai kutatásokban való részvé-telre; a képzésekkel összefüggő tartalmak kifejlesztésére, digitalizálására és elektronikus publikálására
C	tud	Előzetes tudás	Alkalmas a különböző képzési formákban elsajátított ismeretek és kompetenciák diagnosztizálására és figyelembe vételére
D	rug	Rugalmasság	Alkalmas a felnőttközpontról, az önirányítottságú – a felnőttkor pszichikus sajátos-ságaival, a tanulási motivációkkal és egyéni tanulási stílussal összhangban álló – kompetenciafejlesztés kivitelezésére
E	emük	Együttműködés	Alkalmas a felnőttekkel való interaktív kommunikációra, a képzésben érdekelt partnerekkel való együttműködésre, különös tekintettel a gyakorlati képzés-nek terepet biztosító egyénekre és szervezetekre
F	szef	Személyiségfejlesztés	Alkalmas a felnőttek permanens tanulásának, pszichikus és szociális személyiség-jellemzőinek, konstruktív életvitelének fejlesztésére
G	konf	Konfliktuskezelés	Alkalmas a felnőttkori tanulóhoz kötődő stressz- és konfliktushelyzetek kezelésé-re
H	ref	Reflektálás	Alkalmas az egyén szakmai alkalmasságát javító, a szakismeret lényeges elemei-nek átadását és gyakorlati elmélyítését szolgáló életközeli, az egyéni igé-nyekre reflektáló példák, differenciált módszerek és munkaformák használa-tára
I	nok	Normakövetés	Alkalmas a szakterülettel összefüggő tanügyi, minőségügyi normák, követelmé-nyek, üzleti és informatikai standardok (e-learning és távoktatási megoldá-sok) képzésben való hasznosítására
J	ese	Esélyegyenlőség	Alkalmas a társadalmi és kulturális értékek sokféleségének kezelésére, az anti-szociális megnyilvánulások elleni fellépésre, a hátrányos helyzetűek és idős-korúak képzési igényeinek kielégítésére
K	pm	Projektmunka	Alkalmas a szociális érzékenységet és az együttműködést fejlesztő, a felnőttek ön-álló tevékenységén alapuló közös munka- és tanulmányi tevékenység meg-szervezésére
L	por	Problémaorientáció	Alkalmas a problémákra épített aktivizáló tanítás integrálására, a problémák expo-nálására, a problémák felnőttek általi megoldására, problémamegoldó men-talitásuk fejlesztésére, gondolkodásuk átstrukturálására
M	men	Menedzsment	Alkalmas az intézményvezetés, az emberierőforrás-menedzsment, a kapcsolati marketing, a projektmenedzsment, a karriertervezés, a minőségügyi elvárá-sok, az akkreditációs eljárások és technikák gyakorlatorientált átadására
N	tért	Teljesítményértékelés	Alkalmas a kompetenciafejlesztés – a felnőttek életkori sajátosságait figyelembe vevő – folyamatközi és záró (szummatív) értékelésére, továbbá az érdekel-tektől érkező visszajelzések gyűjtésére, feldolgozására, a képzési folyamat javítására, önfejlesztésre és a képzés dokumentálására
O	hatm	Hatékonyságmérés	Alkalmas a kompetenciafejlesztés üzleti hatásainak és pénzügyi eredményeinek vizsgálatára

II./8. táblázat. A tulajdonságkompetencia-profil (kompetenciakészlet) hipotetikus struktúrája

Hipotézis.

- (1.) Az interjúk tapasztalataival egybehangzóan a komplex kompetenciaprofil össze-tevői két részhalmazra különülnek el:
 - a.) a közlő-reproduktív tanítási stratégiát reprezentáló, az ún. „oktatásközeli” kompetenciák részhalmazára;
 - b.) az oktatási/hatásszervezési folyamathoz kötődő, ún. „oktatástávoli” kompeten-ciák részhalmazára;
- (2.) A felnőttoktatók körében uralkodó oktatási stratégia következtében a közvetett jellegű gyakorlást szolgáló projekt munkát a válaszadók – sajnálatosan és ellen-

tétben a szerző álláspontjával – a kompetenciakészlet elemeinek fontossági rangsorában csak a harmadik harmadba helyezik el.

- (3.) A kompetenciák prioritási sorrendjei/rangszámai alapján lesznek olyan kompetenciák, melyek kikerülnek a komplex kompetenciaprifolból (a kompetencia fontosság szerinti súlyozott számtani átlaga nem éri el a Likert-skála 3-s értékkel jelzett *Viszonylag fontos* szintjét).

10. 3. Skálafokozatok

Az egyes szakterületeken dolgozó felnőttoktatók a 15 kompetenciát a szakterületük szerinti fontosság szempontjából értékelték egy 5-fokozatú Likert-skálán. Alapvetően hangsúlyozott szempont volt, hogy mindegyik szavazó az elemi kompetenciákat a felnőttoktatói tevékenység szempontjából mérlegelje. (Lásd: *Kérdőív a felnőttoktatói kompetenciákról!*)

A skála numerikus értékei a *II./9. táblázat* szerinti értelmezése az alábbi volt:

Skálaérték	Jelentése
1	Egyáltalán nem fontos
2	Nem fontos
3	Viszonylag fontos
4	Nagyon fontos
5	Különösen fontos

II./9. táblázat. A skálaértékek jelentése

10. 4. A kérdőívek ellenőrzése

A kitöltött kérdőíveket alapos ellenőrzésnek vettem alá, hogy kiszűrjem az esetleges mintavételkor keletkező hibákat (pl. tabulálás, kódolás, stb.). Az ellenőrzés után a következő nagyságú adatcsoportok (mintanagyságok) kerültek feldolgozásra:

$$\text{OKTM (29) + INYE (21) + MŰSZ (45) + GAZD (46) + SZOL (42) + MEZŐ (20) + EÜGY (20) = AGGR (223).}$$

Látható, hogy a teljes mintát 223 kérdőív képezte (AGGR), tehát összesen ennyi szavazó véleménye alapján fogom a végső következtetéseket levonni.

Megjegyzem, hogy ez a mintanagyság messzemenően kielégíti a reprezentativitás követelményét, mivel a kutatásba bevont intézmények között ott szerepelnek a piacvezető szervezetek (a „big five” tagjai), melyek domináns piacrészesedést képviselnek a felnőttképzés monopolisztikus jellegű piacán. Hasonló reprezentativitással bír az ügykörükbe bevont felnőttoktatói populáció is.

10. 5. A kérdőívek megbízhatóságának tesztelése

Az általam létrehozott tulajdonságkompetencia-profil (kompetenciakészlet) hipotetikus struktúrája alapján megszerkesztett és – a korábban már jelzett – mintacsoportok tagjaitól visszaérkezett 223 kérdőívről SPSS adatbázist alakítottam ki, melynek segítségével elvégeztem az adatfeldolgozást és -elemzést.

Amint azt már az értekezés előző fejezetében is részletesen tárgyaltam, a kérdőíves felmérési módszer nem nélkülözheti, hogy a véleményfelmérő eszköz konzisztens (megbízható) legyen. Vizsgálatom következő szakaszában tehát egy megbízhatósági elemzést hajtottam végre mind a teljes, mind pedig a particionált mintákra.

A tételek közötti korreláció meghatározása megerősítette előzetes várakozásomat, mely szerint az egyes tételekre adott válaszok egymással páronként nem korreláltak. Ezt azt jelenti, hogy a tételek közötti függetlenség valamennyi rész-, valamint a teljes adatbázisban is fennáll, ami a mérési skálák korrekt interpretálhatóságát igazolja.

Ami a legfontosabb megbízhatósági mutatószámokat – a Cronbach alfa mutatószámokat (Cronbach: Coefficient alpha and the internal structure of tests) – illeti, azok értéke a teljes mintára: $\alpha=0.780$, értékük a részmintákra pedig, rendre: 0.797, 0.882, 0.701, 0.774, 0.718, 0.576 és 0.838.

Értékelés

A kérdőívek belső konzisztenciája általában igen jónak ítélni lehet, mivel az α megbízhatósági korrelációs együtthatók értékei relative közel vannak az 1 (tökéletes megbízhatóság) értékhez. Szükséges azonban megjegyezni, hogy a MEZŐ szakterület (Mezőgazdasági képzés) válaszadói esetében a származtatott eredmények csak némi fenntartással fogadhatók el (MEZŐ: $\alpha=0.576$), mert ez az alacsony érték bizonyos értelmezési zavarokra utal.

10. 6. A mintacsoportok egyetértésének a vizsgálata

Az egyéni rangsorok közötti véleményegyezések mértékének a jellemzésére a Kendall-féle W rangkonkordancia mutatók szolgálnak. Ezeket a statisztikai mérőszámokat mind a teljes, mind pedig a részmintákra meghatároztam. A teljes adathalmazra: $W=0.126$, míg a részadathalmazokra, rendre: 0.161, 0.338, 0.176, 0.143, 0.132, 0.140, és 0.177 értékek adódtak.

Értékelés

A W mutatószámok alacsony értékei alapján megállapítható, hogy az egyes szakterületeken/kosarakon belül és így a teljes (aggregált kérdőívek) válaszadói csoportnál is jelentős véleményeltérések mutatkoznak (kivéve talán az idegen nyelvi mintacsoportot [INYE], $W=0.338$). Figyelemmel azonban a mutató rendkívüli érzékenysége, valamint az előző fejezetben mondottakra, a kérdőíves felmérés eredményeit a továbbiakban ennek a ténynek a szem előtt tartásával fogadjuk el.

11. Reprezentatív leíró statisztikai jellemzők számítása és értékelése

A következőkben a szavazók véleményét tükröző, az egyes tételek fontosságára vonatkozó erősségi fokozatokat – intervallumskála szintűnek feltételezve – meghatározom a legfontosabb reprezentatív leíró statisztikai jellemzőket.

11. 1. A kompetenciák fontosságának számtani átlagai

A II./10. táblázatban mind a hét szakterület kérdőíveinek statisztikai feldolgozásával megadtam a legfontosabb helyzeti középértékeket.

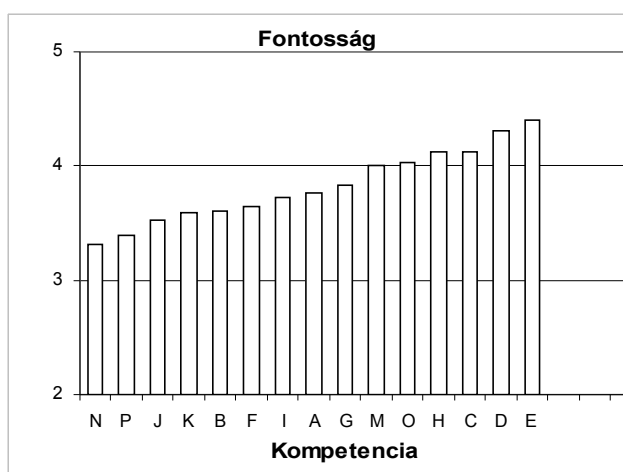
Szakterület	Súlyozott számtani átlag							
Kompetencia	OKTM	INYE	MŰSZ	GAZD	SZOL	MEZŐ	EÜGY	AGGR
Tervezés	3.97	3.43	3.40	3.78	3.76	4.10	4.25	3.76
Innováció	3.90	2.90	3.56	3.65	3.48	3.80	4.05	3.61
Előzetes tudás	4.24	4.05	4.00	4.28	4.19	3.70	4.30	4.13
Rugalmasság	4.52	4.57	4.07	4.26	4.48	3.90	4.55	4.31
Együttműködés	4.41	4.67	4.36	4.22	4.57	4.25	4.55	4.40
Személyiségfejlesztés	3.93	3.57	3.27	3.43	4.10	3.80	3.65	3.65
Konfliktuskezelés	3.83	3.95	3.69	3.65	4.19	3.50	4.05	3.83
Reflektálás	4.41	3.86	4.13	4.28	4.07	3.80	4.00	4.12
Normakövetés	3.62	3.48	3.58	3.93	3.90	3.55	3.80	3.73
Esélyegyenlőség	4.07	3.57	3.09	3.46	3.83	2.90	3.70	3.52
Projektmunka	3.69	3.33	3.36	3.41	4.05	3.40	3.90	3.59
Problémaorientáció	4.03	3.43	3.93	4.09	4.19	4.05	4.10	4.00
Menedzsment	3.38	2.81	2.98	3.61	3.45	3.45	3.65	3.32
Teljesítményértékelés	4.07	4.00	4.07	4.13	3.98	3.95	3.85	4.03
Hatékonyágmérés	3.21	2.67	3.16	3.61	3.55	3.85	3.70	3.39
Teljes átlag	3.95	3.62	3.64	3.85	3.99	3.73	4.01	3.82

II./10. táblázat. A hét szakterület kérdőíveinek legfontosabb helyzeti középértéke

A súlyozott számtani átlagok, $\bar{x}_i, i=1, \dots, 7$ nagysága (pontszámok) és tartományai önmagukért beszélnek. A teljes mintára vonatkozó súlyozott számtani átlagok a táblázat utolsó oszlopában szerepelnek.

Értékelés

A teljes mintára vonatkozó súlyozott számtani átlagok alapján megszerkesztettem az II./4. ábrán látható oszlopdiagramot, amely emelkedő sorrendben (a legkevésbé fontosnak ítéltől a legfontosabbnak ítéltig bezárólag) mutatja az egyes kompetenciák fontosságának a szakértők általi összesített megítélését. A II./4. ábra alapján jól érzékelhető, hogy a véleményadók az Együttműködést (E), a Rugalmasságot (D), az Előzetes tudást (C), valamint a Reflektálást (H) tartják a legfontosabb, míg a Hatékonyágmérést (P) és a Menedzsmentet (N) a legkevésbé fontos tulajdonságprofil kompetenciának a felnőttoktatók számára.



II./4 ábra. A kompetenciák súlyozott számtani átlagok alapján ábrázolt fontossági prioritási rangsora

Ezek az eredmények egyáltalán nem térnek el jelentősebben az általam vártól, talán csak a menedzsment készsége

gek viszonylag alacsony fontossága, illetve a rangsorban elfoglalt alacsony prioritása meglepő.

11. 2. A kompetenciák fontosságának korigált tapasztalati szórásai

A II./11. táblázatban mind a hét szakértőcsoport kérdőíveinek a statisztikai feldolgozásával megadtam az adatok ingadozásának legfontosabb statisztikai jellemzőit. A súlyozott korigált tapasztalati szórások, s_i , $i=1, \dots, 7$, nagyságrendjeinek és tartományainak az elemzése nem nélkülözhető ilyen jellegű adatbázisok feldolgozása során, mivel azok lényeges információt szolgáltatnak az egyes tételek fontosságára vonatkozóan az egyéni szakértők általi értékelések esetleges különbözőségeinek nagyságára.

Szakterület	Súlyozott tapasztalati szórás							
	OKTM	INYE	MŰSZ	GAZD	SZOL	MEZŐ	EÜGY	AGGR
Tervezés	1.09	1.17	.96	1.09	.91	.72	.85	1.01
Innováció	.98	.94	1.06	.92	1.07	.95	.83	1.01
Előzetes tudás	.79	.81	.83	.83	.71	.92	.87	.82
Rugalmasság	.79	.51	.89	.74	.67	.72	.69	.79
Együttműködés	.73	.66	.88	.79	.63	.72	.61	.78
Személyiségfejlesztés	.84	.98	.99	1.03	.79	.83	.75	.95
Konfliktuskezelés	.85	.92	1.08	1.06	.74	.83	.83	.95
Reflektálás	.68	1.15	.92	.75	.87	.77	.56	.84
Normakövetés	.73	.93	.94	.80	.76	.89	.62	.83
Esélyegyenlőség	.84	1.08	1.13	.94	.88	.91	.80	1.01
Projektmunka	1.11	1.07	1.19	.93	.91	1.05	.72	1.04
Problémaorientáció	1.02	1.12	.89	.89	.80	.69	.91	.91
Menedzsment	1.29	.87	1.12	.91	1.02	1.00	.99	1.08
Teljesítményértékelés	.80	1.14	.89	.83	.78	.89	.93	.87
Hatékonyagsmérés	1.08	1.16	1.02	.95	1.13	.75	.92	1.06

II./11. táblázat. Az adatok ingadozásának statisztikai jellemzői

Értékelés

Amint a II./11. táblázatból jól érzékelhető, a súlyozott korigált tapasztalati szórások értékei viszonylag kicsik, ami egyértelműen utal a szavazók kis véleményeltérésére a kompetenciák fontossági megítélésében. A súlyozott korigált tapasztalati szórások értékei: $s=0.56$ és 1.29 között változnak és túlnyomó többségükben 1.0 értékűnél szignifikánsan kisebbek. A kicsiny eltérésekre vonatkozó megállapítást erősíti az ingadozás egy másik mérőszámának – a terjedelemnek – az alakulása is, hiszen a középértékeket mutató táblázat átlagainak felhasználásával a teljes adathalmaz esetében: $R=4.40-3.32=1.08$, míg az egyes szakterületeket tekintve a legnagyobb érték: $R=4.67-2.81=1.86$ (Idegen nyelvi képzés szakterületének [INYE] szavazói).

11. 3. A kompetenciák fontosságának prioritási rangsorai

A II./12. táblázatban mind a hét szakterület kérdőíveinek a statisztikai feldolgozásával megadtam a kompetenciák súlyozott számtani átlagainak (pontszámok) nagysága alapján meghatározott prioritási sorrendjeet valamennyi szakterületre és az aggregált adathalmazra. Vegyük észre, hogy néhány rangsor kötéseket (azonos helyre sorolt tételeket) is tartalmaz (például OKTM, MŰSZ, SZOL, EÜGY).

Kompetencia	Prioritási rangsorok szakterületenként							AGGR
	OKTM	INYE	MŰSZ	GAZD	SZOL	MEZŐ	EÜGY	
Tervezés	8	11	10	8	12	2	4	8
Innováció	10	13	9	10	14	8	7	11
Előzetes tudás	4	3	5	2	4	10	3	3
Rugalmasság	1	2	4	3	2	5	2	2
Együttműködés	3	1	1	4	1	1	2	1
Személyiségfejlesztés	9	8	12	14	6	8	15	10
Konfliktuskezelés	11	5	7	10	4	12	7	7
Reflektálás	3	6	2	2	7	8	8	4
Normakövetés	13	9	8	7	10	11	11	9
Esélyegyenlőség	6	8	14	13	11	15	13	13
Projektmunka	12	12	11	15	8	14	9	12
Problémaorientáció	7	11	6	6	4	3	5	6
Menedzsment	14	14	15	12	15	13	15	15
Teljesítményértékelés	6	4	4	5	9	4	10	5
Hatékonyagsmérés	15	15	13	12	13	6	13	14

II./12. táblázat. A kompetenciák fontosság szerinti prioritási sorrendje

Értékelés

A különböző mintacsoportok tagjai (kosarak) igen jó közelítéssel egyetértenek az egyes felnőttoktatási kompetenciák prioritását illetően, habár található néhány szélsőségesen eltérő érték is.

Ezt a megállapítást támasztják alá a Spearman-féle rangkorrelációs együtthatók kiszámított értékei is, amelyek ordinális mérési skálán értelmezhetők (a tételek sorrendjeire vonatkoznak). Ezeket a statisztikai mérőszámokat a kompetenciák prioritási sorrendjei/rangszámai (II./12. táblázat) alapján származtattam és a II./13. táblázatban összegeztem.

A Spearman-féle rangkorrelációs együtthatókat tartalmazó táblázatból (II./13. táblázat) láthatjuk, hogy annak értékei a legkisebb egyetértést és a legnagyobb egyetértést reprezentáló rangkorrelációs koefficiensok között az egyes csoportpárokra rendre: $\rho=0.262$ (INYE és MEZŐ mintacsoportok között) és $\rho=0.873$ (MŰSZ és GAZD mintacsoportok között).

A csoportpárok közötti rangkorrelációs együtthatók értékei Spearman's rho

Rank of x_OKTMRank of x_INYERank of x_MÚSZRank of x_GAZDRank of x_SZOLRank of x_MEZŐRank of x_EÜGYOKTMCoefficient1.000.813(**).735(**).709(**).650(**).417.634(*) Sig. (2-tailed).000.002.003.009.122.011 N1515151515151515INYECorrelation Coefficient.813(**).1.000.763(**).648(**).803(**).262.549(*) Sig. (2-tailed).000.001.009.000.345.034 N1515151515151515MÚSZCorrelation Coefficient.735(**).763(**).1.000.873(**).716(**).551(*) Sig. (2-tailed).002.001.000.003.033.002 N1515151515151515GAZDCorrelation Coefficient.709(**).648(**).873(**).1.000.509.512.685(**) Sig. (2-tailed).003.009.000.053.051.005 N1515151515151515SZOLCorrelation Coefficient.650(**).803(**).716(**).5091.000.313.626(*) Sig. (2-tailed).009.000.003.053.256.013 N1515151515151515MEZŐCorrelation Coefficient.417.262.551(*) Sig. (2-tailed).122.345.033.051.256.038 N1515151515151515EÜGYCorrelation Coefficient.634(*) .549(*) .727(**).685(**).626(*) .540(*) 1.000 Sig. (2-tailed).011.034.002.005.013.038. N15151515151515** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

II./13. táblázat. A Spearman-féle rangkorrelációs együtthatók értékei

A táblázat tanulmányozása alapján kitűnik, hogy amíg valamennyi koefficiens érték szignifikáns $\alpha=0.05$ szinten, addig a MEZŐ mintacsoporttal alkotott párok esetén alig találhatók ilyen szignifikáns rangkorrelációk, ráadásul ezek az értékek rendkívül kicsik is. Ez a tény megerősíti a kérdőívek megbízhatósági indexeinek meghatározása utáni sejtésünket, mely szerint a Mezőgazdasági szakterület felnőttoktatói csoportját (MEZŐ) szükséges lenne behatóan felülvizsgálni.

Három valószínű okot feltételezhetünk:

- a válaszadók nem képesek kielégíteni a racionális döntéshozatal által megkívánt konzisztencia kritériumokat, vagy
- a kérdőívek kitöltése során megsértették az eljárásra vonatkozó normákat, vagy
- az adott szakterületen belül léteznek olyan specifikus követelmények, amelyek szignifikánsan eltérnek a többi szakterületen szükséges kompetenciáktól.

Ez az eset egyébként kitűnően rávilágít az alapos statisztikai analízis fontosságára is mivel ennek segítségével volt csak kideríthető ez a probléma.

11. 4. A kompetenciák fontosságának nagysága közötti asszociáció mérése

A kompetenciák súlyozott számtani átlagai (pontszámok) alapján kiszámított Pearson-féle szorzatmomentum korrelációs koefficiensek numerikus értékeit a *II./14. táblázat* tartalmazza.

Pearson's rA tételek pontszámai alapján számított korrelációs együtthatók értékei

1. ábra

x_OKTMx_INYEx_MÚSZx_GAZDx_SZOLx_MEZŐx_EÜGYx_OKTMPearson Correlation1.845(**).776(**).681(**).739(**).319.718(**) Sig. (2-tailed) .000.001.005.002.246.003 N15151515151515x_INYEPearson Correlation.845(**)1.794(**).664(**).909(**).295.710(**) Sig. (2-tailed).000 .000.007.000.285.003 N151515151515x_MÚSZPearson Correlation.776(**).794(**)1.892(**).749(**).599(*) .745(**) Sig. (2-tailed).001.000 .000.001.018.001 N151515151515x_GAZDPearson Correlation.681(**).664(**).892(**)1.568(*) .569(*) .680(**) Sig. (2-tailed).005.007.000 .027.027.005 N151515151515x_SZOLPearson Correlation.739(**).909(**).749(**).568(*)1.329.670(**) Sig. (2-tailed).002.000.001.027 .231.006 N151515151515x_MEZŐPearson Correlation.319.295.599(*) .569(*) .3291.572(*) Sig. (2-tailed).246.285.018.027.231 .026 N151515151515x_EÜGYPearson Correlation.718(**).710(**).745(**).680(**).670(**).572(*)1 Sig. (2-tailed).003.003.001.005.006.026 N151515151515** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

II./14. táblázat. Pearson-féle korrelációs koefficiensek értékei

Az együtthatók legalább intervallum szintű mérési skálán értelmezhetők. Ezek a koefficiensek mind a hét szakterület által becsült fontossági pontszám átlagok közötti lineáris kapcsolatok szorosságát mérik.

Értékelés

A Pearson-féle korrelációs koefficiensek értékei alapján biztonsággal kijelenthető, hogy a különböző szakértőcsoportok esetében a pontszámok nagysága között szoros pozitív lineáris összefüggés tapasztalható, kivéve a már korábban is hivatkozott Mezőgazdasági szakterületet és a többi szakterület közötti kapcsolatokat. A legkisebb korrelációs koefficiens értéke: $r=0.329$ (OKTM és MEZŐ mintacsoportok között). A legszorosabb lineáris kapcsolat pedig: $r=0.909$ (INYE és SZOL mintacsoportok között) áll fenn. Itt is kellő figyelmet érdemel a MEZŐ oszlopban fellelhető nem szignifikáns együtthatók gyakorisága és alacsony értéke.

12. A korrespondencia analízis végrehajtásának lépései

Most tekintsük a teljes mintát, és alkalmazzuk a korrespondencia analízis módszerét.

12. 1. A keresztábrázat (korrespondencia tábrázat) szerkesztése

Kompetencia tételek Fontosság 12345 Active

Margin Tervezés 424518658223 Innováció 819698344223 Előzetes tudás 04508287223 Rugalmasság 142882108223 Együttműködés 132570124223 Személyiség fejlesztés 416797846223 Konfliktuskezelés 216628261223 Reflektálás 09408985223 Normakövetés 1146710437223 Esélyegyenlőség 526866145223 Projektmunka 433617748223 Problémaorientáció 016448677223 Menedzsment 1140697231223 Teljesítményértékelés 110459374223 Hatékonyságmérés 1033747135223 Active

Margin 5226785012169603345 OKTM(a).

96.724.631.935.9 INYE(a) 2.915.225.430.226.3 MŰSZ(a) 3.610.926.835.123.6 GAZD(a).

68.026.136.229.1 SZOL(a) 94.622.139.732.7 MEZŐ(a) 76.732.339.321.0 EÜGY(a).

04.022.342.731.0(a) Supplementary row

II./15. tábrázat. Kereszt- (korrespondencia) tábrázat

A 223 darab helyesen kitöltött kérdőív aggregálásával, tehát a teljes adathalmaz felhasználásával a számítógépes futtatások után megszerkesztettem a *keresztábrázatot* (cross-tabulation), amelyet a *II./15. tábrázatban* mutatok be. Ebben a válaszadóknak a felnőttoktatói tulajdonságprofil kompetenciái fontosságára adott értékelés abszolút gyakoriságai (**N** mátrix), a kiegészítő sorok, amelyek az egyes szakterületeket reprezentálják, valamint a sor- és oszlopösszegek (marginális értékek) szerepelnek. Ha az **N** mátrix elemeit rendre elosztjuk az **N** elemeinek az összegével, azaz az $n_{..}$ -nel, akkor ebből a tábrázatból könnyen képezhetjük a *kontingencia tábrázatot* (**P** korrespondencia mátrix).

A keresztábrázatnak a kategória változó értékeit tartalmazó öt oszlopában megjelenő gyakorisági értékekre mindegyik sorban úgy tekinthetünk, mint egy 5-dimenziós tér koordinátáira. Egy ilyen hipertérben tetszőlegesen választott sor/oszlop pontok

közötti (Euklideszi) távolságok meghatározása rendkívül nehezen kivitelezhető. Nyilvánvaló, hogy célszerű volna egy olyan alacsonyabb-dimenziójú alteret generálni, amelyben úgy tudnánk pozicionálni a sor/oszlop pontokat, hogy az eredeti (az 5-dimenziós térben meglévő) távolságok valódi értékeit minél jobban megtartsuk. Erre a komplex feladatra fogom alkalmazni a KA technikát.

Felhasználom Farkas András ajánlásait (*On the Competency Profiles of Graduates*), melyeket az általános szinguláris értékek felbontására épülő korrespondencia analízis statisztikai tesztjei kapcsán publikált, és sikeresen alkalmazott végzős egyetemi/főiskolai hallgatókkal szembeni munkaerő-piaci kompetenciák meghatározására (*Competitiveness of Graduates on the Job Market*), valamint a műszaki menedzser és gazdasági informatikus pályakezdő fiatalok meglévő és a munkáltatók által elvárt technikai készségeinek az összemérésére (*Student assessment of desirable technical skills: A correspondence analysis approach*).

12. 2. A függőségek szignifikancia vizsgálata

A *függőségek szignifikancia vizsgálatánál* (significance of dependencies) arra a kérdésre kívánok választ kapni, hogy a kontingencia táblázat (**P** mátrix) sorait és oszlopait alkotó két kategória változó értékei függetlenek-e (null hipotézis), vagy pedig, ami kívánatos, hogy azok minél erőteljesebben összefüggnek egymással (kutatási hipotézis).

Értékelés

A kontingencia táblázat relatív gyakoriságaira kiszámított chi-négyzet statisztika értéke: $\chi^2 = 424.954$, amely $\alpha = 0.05$ szignifikancia szinten azt mutatja, hogy igen erős függőségi kapcsolat van a sorváltozó (kompetencia) és az oszlopváltozó (fontossági kategória) értékei között ($p = 0.000$). Tehát a null hipotézis elutasítandó.

12. 3. A megoldás dimenziószámának a meghatározása

Ebben a lépésben a megoldás megfelelő *dimenziójának a számát* (dimensionality of the solution) határozom meg. Ez magában foglalja a szinguláris értékek elemzését, az inercia által magyarázott variancia, illetve a magyarázott kumulált variancia arányának a mérlegelését (milyen hányadban, illetve százalékban magyarázza meg egy adott dimenziójú transzformáció az inerciát, amit a normalizált sajátértékek adnak meg), valamint a teljes chi-négyzet értékhez való hozzájárulás mértékének a megállapítását.

A dimenziókat úgy származtatjuk, hogy a sor- és az oszlop pontok közötti távolságok legyenek maximálisak, és a növekvő dimenziók (amelyek ortogonálisak egymással) a teljes chi-négyzet statisztika értékének egyre kisebb és kisebb hányadát magyarázzák (fokozatosan csökkenő variancia).

Értékelés

A mi esetünkben az első és a második (fő)tengely hozzájárulása az inerciához, rendre, 81.6 % és 10.9 %, azaz együttes (kumulált) hozzájárulásuk 92.5 %. A probléma eredeti információtartamának megtartása (megőrzése) rendkívül nagy mértékű, mivel hogyha az adatok teljesen véletlenszerűek volnának nem szignifikáns függőséggel, akkor az átlagos (fő)tengelynek az inerciához való hozzájárulása csak $100/(5-1) = 25.0\%$ lenne az oszlopváltozó, és $100/(15-1) = 7.14\%$ a sorváltozó szempontjából. Mivel a harmadik (fő)tengely mindössze további 5.1%-át magyarázza a varianciának, ezért a kétdimenziós (síkban ábrázolható) megoldás igen hatékonyan alkalmazható.

12. 4. A reprezentáció minőségének a meghatározása

Előfordulhat, hogy nem minden sor, vagy oszlop reprezentálható egyformán jól egy megoldásban. Ezt a problémát a *reprezentáció minőségének* (quality of representation) nevezzük. Egy partikuláris sor, vagy egy oszlop reprezentációs minőségének a meghatározása tovább gazdagítja a kontingencia táblázatban meglévő kapcsolatokat interpretálását.

Értékelés

A reprezentáció minőségének az értékelése aszerint történik, hogy egy partikuláris sor vagy egy oszlop, és egy partikuláris (fő)tengely között milyen az asszociáció foka, amelyet a sor/oszlop négyzetes korrelációs összege $\sum_i r^2$ vagy $\sum_j r^2$ alapján mérhetünk mind az n dimenzióban. Esetünkben valamennyi kategória változó és felnőttoktatói tulajdonságprofil kompetencia kétdimenzióban jól reprezentált (egyetlen sorban vagy oszlopban sincs kis $\sum_i r^2$ vagy $\sum_j r^2$ érték, azaz, a 2 dimenzióhoz való hozzájárulása elég nagy).

12. 5. A sor és oszlop koordináták kompatibilitása

Ami a sor és az oszlop koordináták kompatibilitását illeti (compatibility of row and column coordinates), a szokásos eljárás az, amikor az elemző a sor- és az oszlop koordinátákat egy egyszerű ábrázolásban jeleníti meg. Ilyenkor azonban csak külön-külön a sor pontok, illetve az oszlop pontok egymástól való távolságait tudjuk értelmezni és nem a sor pontoknak az oszlop pontoktól való távolságait.

Értékelés

Tekintve, hogy a dimenziók jelentésének egy minél alacsonyabb dimenzió számú megoldásban való interpretálása a célom (esetünkben ez az előző értékelés szerint két dimenzió) és a kompetenciáknak a meghatározott dimenziókban való relatíve optimális elhelyezése, ezért a grafikus ábrázolás során szimmetrikus normalizációt fogok alkalmazni.

12. 6. A sorváltozók és az oszlopváltozók szimmetrikus normalizáció segítségével történő együttes ábrázolása

A többváltozós statisztikai elemzés legfőbb eredményét a *II./5. ábrán* látható *biplo*t észlelési térkép tartalmazza, mely – nagyon nagy szerencsémre – a probléma eredeti információtartalmának 93%-át jeleníteni meg egy kétdimenziós síkban. (Az általam ismert hasonló vizsgálatok nem mutattak ilyen fantasztikusan jó értéket, mivel a tényleges tartalom 70-80%-át voltak csak képesek reprodukálni.)

Ugyanebben a leképezésben, kiegészítő pontok formájában külön is ábrázoltam az egyes szakterületek (kosarak) átlagait, hogy lehetővé váljon az eredmények beható analízise és értékelése. A *II./5. ábra* alapján nem csak a statisztikában járatos szakember, hanem bárki könnyen meghatározhatja, hogy melyek a legfontosabb felnőttoktatói képzési kompetenciák (mind a teljes mintára vonatkozóan, mind pedig szakmai csoportonként), milyen a fontosságuk viszonylagos nagyságrendje és hogy milyen asszociációk léteznek ezen kompetenciák között.

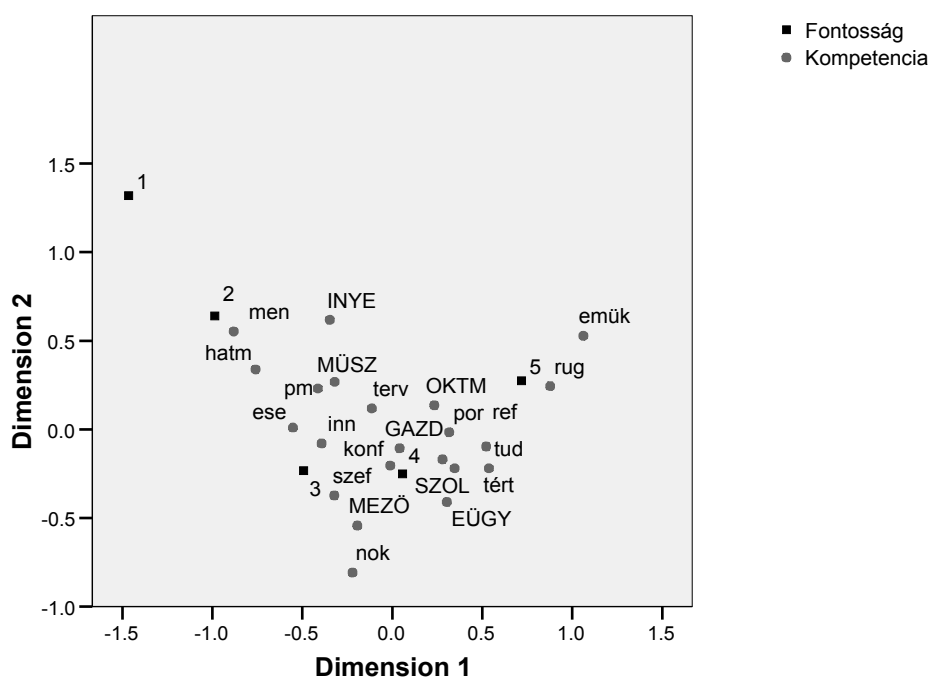
A térkép tanulmányozása alapján megállapítható, hogy az *Oktatási és művészeti képzés* (OKTM), a *Gazdasági képzés* (GAZD), a *Szolgáltatásképzés* (SZOLG) és az *Egészségügyi képzés* (EÜGY) felnőttoktatói ítélték az egyes kompetenciákat a legfontosabbnak. Ez az eredmény egyébként minden tekintetben összhangban van a hét szakterület kérdőíveinek legfontosabb helyzeti középértékeit tartalmazó táblázat adataival.

Súlyozott számtani átlag			
Szakterület			
OKTM	GAZD	SZOL	EÜGY
3.95	3.85	3.99	4.01

Hasonló egyezőséget tapasztalunk, ha a kompetenciák szimmetrikus biplot értékeit vetjük össze a kompetenciák prioritási rangsorával. Az ábrából azt láthatjuk, hogy a teljes minta válaszadói – a 15 kompetenciából – az *Együtműködést* (emük), a *Rugalmaságot* (rug), az *Előzetes tudást* (tud) és a *Reflektálást* (ref) tartják a legfontosabbnak (a Likert-skála különös fontosságát kifejező 5-ös értékéhez legközelebb állónak). A biplot értékek reprezentációja – a négy kompetencia tekintetében is – meggyezik az aggregált prioritási rangsor eredményével.

Sor és Oszlop Pontok

Szimmetrikus Normalizáció



II./5. ábra. A felnőttoktatói kompetenciák szimmetrikus biplotja

Az átlagértékek, az ingadozási mérőszámok és a biplot reprezentáció alapján nagy biztonsággal kijelenthető, hogy a teljes minta válaszadói elfogadják a tulajdonságprofil kompetencia-összetevőit. Az adatok alapján nem zárható ki a profilból egyetlen elem sem. Még az utolsó helyre sorolt *Menedzsment* komponens sem, mivel fontosságának súlyozott számtani átlaga 3.32 (szórás 1.08), ami kissé magasabb, mint a

Likert-skála 3-s értékkel jelzett *Viszonylag fontos* szintje (a skála 4-es értéke a *Nagyon fontos* jelentést hordozza).

Egyetérthetünk a gazdasági szakterület egyik válaszadójának megjegyzésével (115. sorszámú kérdőív), mely szerint „... a kérdések közül egy sincs, aminek ne lenne jelentősége, viszont megvalósításuk komoly nehézségbe ütközik ...”.

Megállapíthatjuk tehát, hogy a felnőttoktatói kompetenciaprofil a *II./16. táblázatban* bemutatott komplex struktúrát foglalja magába.

Megnevezése	Tartalom
1. Együttműködés	Alkalmas a felnőttekkel való interaktív kommunikációra, a képzésben érdekelt partnerekkel való együttműködésre, különös tekintettel a gyakorlati képzésnek terepet biztosító egyénekre és szervezetekre
2. Rugalmasság	Alkalmas a felnőttközponitú, az önirányítottágú – a felnőttkor pszichikus sajátosságaival, a tanulási motivációkkal és egyéni tanulási stílussal összhangban álló – kompetenciafejlesztés kivitelezésére
3. Előzetes tudás	Alkalmas a különböző képzési formákban elsajátított ismeretek és kompetenciák diagnosztizálására és figyelembe vételére
4. Reflektálás	Alkalmas az egyén szakmai alkalmasságát javító, a szakismeret lényeges elemeinek átadását és gyakorlati elmélyítését szolgáló életközeli, az egyéni igényekre reflektáló példák, differenciált módszerek és munkaformák használatára
5. Teljesítményértékelés	Alkalmas a kompetenciafejlesztés – a felnőttek életkori sajátosságait figyelembe vevő – folyamatközi és záró (szummatív) értékelésére, továbbá az érdekeltektől érkező visszajelzések gyűjtésére, feldolgozására, a képzési folyamat javítására, önfejlesztésre és a képzés dokumentálására
6. Problémaorientáció	Alkalmas a problémákra épített aktivizáló tanítás integrálására, a problémák exponálására, a problémák felnőttek általi megoldására, problémamegoldó mentalitásuk fejlesztésére, gondolkodásuk átstrukturálására
7. Konfliktuskezelés	Alkalmas a felnőttkori tanuláshoz kötődő stressz- és konfliktushelyzetek kezelésére
8. Tervezés	Alkalmas a munkaerő-piaci igények feltárására; a keresletorientált és andragógiaailag meg-alapozott képzési programok tervezésére, a célokkal koherens metodika- és feltétel-rendszer kialakítására
9. Normakövetés	Alkalmas a szakterülettel összefüggő tanügyi, minőségügyi normák, követelmények, üzleti és informatikai standardok (e-learning és távoktatási megoldások) képzésben való hasznosítására
10. Személyiségfejlesztés	Alkalmas a felnőttek permanens tanulásának, pszichikus és szociális személyiségjellemzőinek, konstruktív életvitelének fejlesztésére
11. Innováció	Alkalmas a képzés-fejlesztési források feltárására, az ehhez kapcsolódó programok készítésére és megvalósítására; andragógiai kutatásokban való részvételre; a képzésekkel összefüggő tartalmak kifejlesztésére, digitalizálására és elektronikus publikálására
12. Projektmunka	Alkalmas a szociális érzékenységet és az együttműködést fejlesztő, a felnőttek önálló tevékenységén alapuló közös munka- és tanulmányi tevékenység megszervezésére
13. Esélyegyenlőség	Alkalmas a társadalmi és kulturális értékek sokféleségének kezelésére, az antiszociális megnyilvánulások elleni fellépésre, a hátrányos helyzetűek és időskorúak képzési igényeinek kielégítésére
14. Hatékonyságmérés	Alkalmas a kompetenciafejlesztés üzleti hatásainak és pénzügyi eredményeinek vizsgálatára
15. Menedzsment	Alkalmas az intézményvezetés, az emberierőforrás-menedzsment, a kapcsolati marketing, a projektmenedzsment, a karriertervezés, a minőségügyi elvárások, az akkreditációs eljárások és technikák gyakorlatorientált átadására

II./16. táblázat. Felnőttoktatói kompetenciaprofil komplex struktúrája

A struktúra tartalmi elemzése arra is rámutat, hogy a komplex kompetenciaprofil alkotóelemei között:

- a.) a közvetlen oktatói főtevékenységek kivitelezését támogató kompetenciákat sorolták a fontossági rangsor első 2/3-ba. Ezen belül is az *Együtműködést*, a *Rugalmasságot*, az *Előzetes tudást* és a *Reflektálást* tartják a legfontosabbnak, melyet – a biplot értékek reprezentációjával összhangban – az aggregált prioritási rangsor eredményei is alátámasztanak.
- b.) a fontosság szerint a rangsor harmadik harmadába helyezték el a kiegészítő/másodlagos képzésszervezési tevékenységek sikeres ellátását biztosító összetevőket. Sajnálatos, de számomra nem meglepő, hogy a szakműveltség átadását preferáló felnőttoktatók nem tulajdonítottak kitüntetett szerepet a *Személyiségfejlesztés* kompetencia-komponensnek, s a fontossági rangsorban csak a 10. helyre sorolták azt.

A kérdőíves felmérés eredményei alátámasztották abbéli várakozásomat, hogy a teljes válaszadói kör a kompetenciák fontossági sorrendjében a harmadik harmadba, a 12. helyre rangsorolta a *Projekt munkát*, melynek magyarázatát a felnőttoktatók körében uralkodó – a közvetett gyakoroltatást mellőző – oktatási stratégia preferálásában látom.

Ha „faktorálnám” az öt – a kiegészítő/másodlagos – hátravetett kompetenciát, akkor „oktatástávoli” kompetenciacsoportnak is elnevezhetném. Nézzük egyenként (az utolsótól indulva) a szóban forgó kompetenciákat:

15. Menedzsment. A kompetencia az oktatási intézmények, üzletágak és/vagy divíziók vezetéséhez (célok és értékrendek kialakításához, toborzáshoz-kiválasztáshoz, utasításhoz, iránymutatáshoz, minőségügyhöz, delegáláshoz, motiváláshoz, coachinghoz, kontrollinghoz, stb.), az oktatási projektek kivitelezéséhez, a minőségirányítási rendszerek felállításához és működtetéséhez kapcsolódik, melyet az egyes szakterületek válaszadói – nagyfokú egyetértésben – soroltak az utolsó helyre. Erre az eredményre magyarázatul szolgálhat, hogy a munkaviszonyban nem – a másodlagos jelentőséggel bíró – felnőttoktatói professzió gyakorlásának minősége szolgál alapul az előmenetelhez, a munkaköri szerepek változásához, hanem annak „nagytestvére”, a szakmai teljesítmény. Így feltételezhetően kevés felnőttoktatónak kell vezetői (felnőttképzési igazgatóhelyettes, oktatási üzletágvezető, vezető oktató, képzési vezető, minőségügyi vezető, stb.) szerepkört betöltenie. A megkérdezettek nagy százaléka pedig klasszikus – vezetői poszttól távoli – oktatói munkakört tölt be, akik úgy ítélték meg, hogy ez a kompetencia nem tartozik a felnőttoktatói profilhoz.

Bár elgondolkodtató megállapítást tett a gazdasági szakterületen működő egyik felnőttoktató kolléga (124. kérdőív), aki megjegyezte, hogy „... *minél inkább az egyénre orientált a felnőttoktatás, annál kevésbé felnőttoktatás, talán inkább coaching ...?!*”.

14. Hatékonyságmérés. A helyezés nem okozhat meglepetést, mert tapasztalataim szerint új és csak szűk körben ismeret kompetenciáról van szó. (A kompetenciát birtokló felnőttoktató képes a kompetenciafejlesztést szolgáló képzés üzleti hatásainak és pénzügyi eredményeinek vizsgálatára.) Feltételezhetően a kompetencia mögött meghúzódó felfogás nem vert még gyökeret Magyarországon a felnőttoktatók körében. Nevezetesen az, hogy a kompetenciafejlesztő képzések hatásait értékelni kell, illetve lehet. (A képzés is beruházás: investment in people.

Európában is – a modern „human capital” elméletéből fakadóan [Schultz: Beruházás az emberi tőkébe] – egyre többen tekintenek úgy a képzésre, melynek komoly költségei vannak, s így vizsgálni kell annak hozamát és megtérülését.) Az érintettek – az uralkodó „kincstári felfogás szerint” viszont – úgy gondolhatják, csak a képzés nyújtása az ő dolguk, s nem annak méricskélése, hogy mire és milyen hatékonysággal használják az így kialakult személyes erőforrás-képződményeket a képzés alanyai vagy azok munkaadói.

Ezzel szemben áll az üzleti szféra igénye, mely szerint egyre gyakrabban elvárják, hogy a képzést nyújtó szolgáltató alkalmas legyen az oktatás eredményességének többszintű értékelésére (elégedettség, kompetenciakészlet változása és annak használata, teljesítménynövekedés, megtérülés és hozamvizsgálat [BCR: haszon-költség arány, ROI: befektetési hozam]). Gyakran éppen a megtérülési mutatók szolgáltathatnak igazi „bizonyítékot” a kompetenciafejlesztés eredményességéről.

- 13. Esélyegyenlőség.** A kompetencia hátravettségében a felnőttoktatási szakma „andragógia mentessége” húzódhat meg, melynek folytatásához – a mai körülmények között és az általánosan elterjedt felfogás szerint – mindenek előtt magas szakmai felkészültség és kiterjedt gyakorlati tapasztalat szükséges. Ennek a vélekedésnek a kialakulásához az a tényszerű helyzet szolgáltatott alapot, hogy a felnőttoktatók a képzés során mindezzeladdig többnyire olyan – a társadalom „egészséges oldaláról érkezett” – személyekkel találkozhattak, akik munkahelyi „indíttatással” bírnak vagy jó önismerettel, magas képzettséggel és motivációs szinttel rendelkeznek. Ritkán szembesülhettek „*a roncs társadalom csoportjaival*” (Csoma: *Felnőttképzés a piacon túl*). Olyanokkal, akik hiányos alapképzettséggel és szegényes kulcskompetenciákkal rendelkeznek, idősek, fogyatékosok, perifériára szorultak vagy a tanulási nehézségekkel küzdenek. Ebben a populációban lehet szükség a társadalmi és kulturális értékek sokféleségének kezelésére, az antiszociális megnyilvánulások elleni fellépésre, a hátrányos helyzetűek és időskorúak képzési igényeinek kielégítésére, tehát az esélyegyenlőséggel fémjelzett kompetencia birtoklására. Ennek alátámasztására hozom fel Nagy Marianna beszámolójának egy részletét, aki a „Partnerünk Európa” Látássérültek integrált megközelítésű képzése és foglalkoztatása című HEFOP projekt kapcsán ismertet egy képzési és vizsgázási esetet (*Esettanulmány a fogyatékkal élők vizsgázatásáról: Út a látássérültek integrált megközelítésű, alternatív képzésének és vizsgázatásának sikeréhez*), melyben 36 látássérült tanult európai üzleti asszisztensnek. Megjegyzi, hogy az „... OKJ-s szakképesítések között mindössze négy van kidolgozva a látássérültek számára”; „... a Projektben négy mentor dolgozott...”; „... a tételsort el kell készíteni Braille-, és nagyított formátumban is”; „... kellene az akadálymentes tételek”; „... a projekt keretében lezajlott szakképzés jelentősen eltért az átlagos szakképzés gyakorlatától ...”; „... a projekt nagy hangsúlyt fektetett a pszicho-szociális támogatásra és a tanulásmotivációra”; „... a látássérültek sikeres szakképzése akkor valósulhat meg, ha a diszkriminációmentes környezet mellett szakemberek (mentorok) is segítik a hallgatókat, és a tananyagok mellett a vizsgafeladatok és a tételek adaptálása, akadálymentesítése is megtörténik ...”.

- 12. Projektmunka.** A dominánsan érvényesülő közlő-reproduktív tanítási stratégia élesen szembeáll a projektoktatással, melyben a képzési tartalmat vagy annak egy részét mindennapi élet valamely, a felnőtt résztvevők által – döntően csapatmunkában – megtervezhető és kivitelezhető feladata segítségével dolgozzák fel. A témaegységek feldolgozása, a feladat megoldása a felnőttek érdeklődésére, a

felnőttek és az oktató közös tevékenységére, együttműködésére épül. A cél sohasem a közvetlen tanulás, hanem valamilyen gyakorlatias cél elérése, melynek során, mint a „projektmunka mellékterméke” végbemegy a szociális viselkedés és belső determinációinak formálódása. A projektmunka fő jellegzetessége, hogy elősegíti a felnőtt olyan kompetenciakészletének kialakítását, amely lehetőséget nyújt számára a környezettel való aktív interakcióra, a környezeti erőforrások kezelésére és befolyásolására. (Mint kutatásaim is rámutatnak, a projektmunka elsősorban az időtervezést, a tevékenységek ütemezését, a kooperációt/együttműködést, valamint a problémamegoldás közösségfejlesztő és önfejlesztő sajátosságok fejlesztését és rendszerbe szervezését modítja elő.)

A projektmódszer alkalmazása azonban számos kihívást jelent alkalmazója számára, mely magyarázatul szolgálhat a fontossági rangsor 12. helyére. A hagyományosan szervezett felnőttoktatói munka kereteit a projektmódszer alkalmazása kissé szétfeszíti, mivel:

- nem közvetlen – a jól megszokott – ismeretátadásra épül, hanem együttműködésre, a képzésben résztvevő felnőttek feladatmegoldásának megszervezésére;
- a felnőttekkel való együttműködés a hagyományosnak tekinthető tanár-diák kapcsolathoz képest eltérő – indirekt – kontextusokat igényel;
- nehezen illeszthető szokásos szervezeti formák közé (osztály, tanítási óra, stb.);
- problémát jelenthet a feladatmegoldás indukálta pénzügyi források előteremtése;
- a projekt végső produktumának (makett, modell, videofelvétel, honlap, tanulmányterv, kutatómunka, forgatókönyv, stb.) létrehozásában nyújtott egyéni teljesítmények értékelése nehézségekbe ütközik.

A projektmunka által generált kihívásokhoz („rákészülés”, nagyobb időigény, új és szokatlan helyzetek, körülményes értékelés, stb.) való attitűd általában negatív, mely komoly akadályt jelent a módszer elterjedésének, különösen a felnőttoktatók körében, ahol a díjazás szigorúan a megtartott óraegységek alapján történik. Valószínűsíthetően ez a viszonyulás eredményezte a kompetencia 12. helyre történő besorolását is.

11. Innováció. A rangsorban, különösen az iskolai rendszerű felnőttoktatás szereplői (pl. a Táncsics SZKI felnőttoktatói) preferálták ezt a kompetenciát, akik – a fontosság szerint – 8. helyre sorolták ezt az elemet. Ez az eredmény megerősíti az interjúk során hangoztatott vélekedésüket is (Táncsics SZKI: *Mit tesz a felnőttoktató? Pályázati úton pénzügyi erőforrásokat szerez.*). Más mintacsoportokhoz tartozók (pl. INYE vagy SZOLG) a 13., illetve 14. helyben jelölték meg a kompetencia fontosságát (súlyozott tapasztalati szórás: 1.01). A szituációt magyarázhatja, hogy az iskolai rendszerben a felnőttoktatókra hárul valamennyi, az oktatáshoz kötődő kiegészítő tevékenység elvégzése az igényfelméréstől kezdődően, a pályázati lehetséges feltárásán és a pályamunkák elkészítésén át, az oktatási projektek sikeres megvalósításának befejezéséig valamennyi aktivitás. Ehhez az intézménytől érdemleges back-office támogatást nem kapnak. (A mezőgazdasági képzésben érintettekhez hasonlóan vélekedtek az egészségügyi mintacsoport válaszadói is. De kisebb létszámú képzőintézményekben is jellemző, hogy a fel-

nőttoktatóknak „mindenesnek” kell lennie.) Indokoltnak látszik tehát, hogy a felnőttoktatók rendelkezzenek olyan tulajdonságokkal, melyek alkalmassá teszik őket a képzés-fejlesztési források feltárására, az ehhez kapcsolódó programok készítésére és megvalósítására; andragógiai kutatásokban való részvételre; a képzésekkel összefüggő tartalmak kifejlesztésére, digitalizálására és elektronikus publikálására.

III. FEJEZET

A projektmódszer fontossága és kompetenciafejlesztő szerepének verifikálása

1. Projektmódszer

A kompetenciák kialakításában és fejlesztésben kiemelkedő jelentőséget tulajdonítok a gyakorlati természetű és komplex probléma megoldására fókuszáló projektmódszer alkalmazásának. Úgy vélem, hogy az a fajta projektoktatás, amelyeknek középpontjában a mindennapi élet valamely, a résztvevők által megtervezhető és kivitelezhető feladata áll, jelentős mértékben elősegítheti – különösen a szociális – kompetenciák fejlesztését, mivel a témaegységek feldolgozása, a feladat megoldása az érintettek érdeklődésére, a résztvevők és az oktatók közös tevékenységére, együttműködésére épül.

2. A projektmódszer kialakulása

A projektmódszert, melynek keretében kialakuló függőségi-felelősségi viszonyok készítetik optimális szintű közös munkavégzésre a résztvevőket, John Dewey alkalmazta először a chicagói egyetemhez kapcsolódó kísérleti iskolájában, majd Kilpatrick fogalmazta meg a módszer elvi alapjait és gyakorlati alkalmazásának módjait. Magyarországon először a két világháború között folyomottak ehhez a módszerhez a reformpedagógia követői, majd a 80-as években tűnt fel ismételten, kevés hatást és visszhangot kiváltva. Az instrumentalista, valamint a társadalmi partnervizonyra nevelés koncepciók elveihez közel álló pragmatista projektmódszer meghatározó szerepet tulajdonít a résztvevők tevékenységének, a tapasztalatszerzésnek, az alkalmazkodóképességnek és az érdeklődésnek. A résztvevők számára nagyfokú szabadságot biztosító metódus a feladatok kiválasztásától, a tervezésen és a kivitelezésen át egészen a projekttermék, illetve a produktum eléréséhez szükséges tevékenységek értékeléséig tart. A cél sohasem a közvetlen tanulás, hanem valamilyen gyakorlatias, a közvetlen tanulási környezetet kívüli világ megismerését is szolgáló cél elérése, melynek során mint a projekt-

Projekttervezés Saját akaratom közös célnak való alárendelése Felelősségvállalás Tevékenységközpontúság
 Önállóság Az erőforrások ésszerű, takarékos felhasználásaldőtervezés, illetve a tevékenységek ütemezése Projektvezetési készségek Kooperáció (együttműködés) Saját nézetek, elképzelések kifejtése Kölcsönös információnyújtás Problémamegoldás A társak motiválása Kölcsönös segítségadás Példaadás Kölcsönös követelés Csapatmunka szervezése Konfliktusmegoldás Mások érdekeinek figyelembevétele Önálló ismeretszerzés, illetve önfejlesztés Saját munkám értékelése Kölcsönös ellenőrzés Mások munkájának értékelése Kölcsönös bíráskodás Az elvégzett munka és az eredmények dokumentálása

III./1. táblázat. A projektmunka által indukált magatartásformák és kölcsönhatások

munka mellékterméke végbemegy a szociális viselkedés és belső determinációinak formálódása.

Feladat. Kiemelkedő jelentőséggel bír a feladat körütekintő kiválasztása, mely az alkotó tevékenység széles, sokszínű, életszerű és vonzó lehetőségeit hozza létre és kínálja fel a résztvevőknek. A feladat megoldása közben a résztvevők elsajátíthatják az együttműködési – esetenként konfliktusos – helyzetekre való partneri reagálás minőségileg értékes formáit, melyek általam preferált komponenseit a III./1. táblázatban gyűjtöttem össze. (A kutatás során – többek között – megvizsgálom, hogy a mintacsoportok milyen fontosságot tulajdonítanak a táblázatban feltüntetett sajátosságoknak.)

Csapatmunka. Az attraktív tevékenységformák pozitív hatását fokozza a csoportmunka kidolgozása és bevezetése, mely az intellektuális munkán túlmenően megkívánja a szociális aktivitást és döntéseket; a kooperációt és együttműködést; a döntések következményeinek megtapasztalását; a nyújtott teljesítmények és viselkedések kölcsönös értékelését, elemzését, értelmezését és következtetések levonását. Ezáltal előhívják és begyakorolják a szociális interakciók és felelős magatartásformák sokaságát, mivel a projektmunka – a munka világának kicsinyített másaként – valós erkölcsi, élet- és társadalmi helyzeteket, problémákat és önálló döntéseket kívánó állapotokat teremt a résztvevők számára.

Csoportösszetétel. Tapasztalataim szerint a csapatok, teamek kialakításakor – tekintettel a projektmunka komplexitására, valamint a sokszínű látásmódok megjelenésének elősegítésére – törekedni kell a résztvevők önszerveződésére alapozott heterogén csoportok létrehozására. Kerülni kell – a tudás-, a nem- vagy személyiségbeli jellemzők azonossága szerinti – homogén csapatok kialakítását, mert az ilyen körülmények között kialakítható kölcsönhatások szegényesebbek lesznek, mint a heterogén összetételű teamek esetében.

Irányítás. A projekt módszerhez autentikusan csak az indirekt jellegű irányítás párosítható. Az oktatói irányítás latens módon, a sokszámú és célszerűen összeállított lehetőségek menüjén, a feltételek, az infrastruktúra biztosításán és a permanens segítségnyújtáson, támogatáson, tanácsadáson keresztül érvényesül, ami várhatóan nyitottabbá teszi a résztvevőket is. Az optimális tanulási környezet megteremtése a projektmunka sikeres elvégzését és a tapasztalatszerzést szolgálja. Az oktató munkája a projektmunkához szükséges összerendezett, a résztvevők meglévő tudásához jól rögzíthető új információk átadásához, illetve a csapat célirányos tevékenységének megszervezéséhez kötődik. A csapatmunka kiegészíti ezt a szabályozó hatást, mivel nem teszi lehetővé „a mozgó vonatról történő leugrást”, azaz a projektből menet közben nincs – következmény nélküli – kiválás.

Oktató. Azok az oktatók tudnak jól helyt állni a projektoktatásban, akik nem a közlő-reproduktív tanítási stratégiát tekintik az egyetlen irányítási megoldásnak, akik „curriculumképesek”, azaz a projekt módszer bevezetéséhez szükséges képzési program kidolgozásában is részt tudnak vállalni; megfelelő élettapasztalattal rendelkeznek; motiváltak az új ismeretek befogadására; problémamegoldó kompetenciával rendelkeznek; nem idegenkednek a döntésektől és az alternatív cselekvésmódok felállítástól; empátikusak és képesek saját tevékenységük reális értékelésre.

A projekt módszer alkalmazása során az oktátónak három lényeges feladata adódik:

- a résztvevők életvilágához jól illeszkedő feladat kiválasztásának elősegítése;
- a csapatok tevékenységéhez, a résztvevők érdeklődésének kielégítéséhez szükséges feltételek megteremtése a „curriculum” keretein belül, valamint
- az önkibontakoztatást, a konstruktív önfejlődését elősegítő folyamatok szervezése, menedzselése, illetve a résztvevők segítése és motiválása.

Annak a konstruktív felfogású „menedzser/szolgáltató” pedagógusnak, aki szakszerű pedagógiai eljárásokat alkalmazva bekapcsolódik a projekt módszer bevezetésébe, az ezzel együtt járó tevékenység- és hatásrendszerek kialakításába, számolnia kell azzal, hogy – a nagy gyakorisággal előforduló interaktív tevékenységek következtében – része lesz egy reciprok tanulási dialógusnak. Ennek folytán nem tekinthet el

saját munkájának, tanulásfelfogásának, gondolkodásának sűrű értékelésétől, melyre saját fejlődését is alapoznia kell.

3. A projektmódszer időszerűsége

A közoktatás, az iskolai rendszerű szakképzés és a projektoktatás is egy úton jár. Néhány éve már a közoktatási törvény is kitér a projektoktatásra [45. § (1)], melyre utalva azt fogalmazza meg, hogy a projektoktatás „... középpontjában a mindennapi élet valamely, a tanulók által megtervezhető és kivitelezhető feladata áll. A témaegységek feldolgozása, a feladat megoldása a tanulók érdeklődésére, a tanulók és a pedagógusok közös tevékenységére, együttműködésére épül, a probléma megoldása és az összefüggések feltárása útján”.

Megjegyzés: Több éven keresztül foglalkoztam a projektmódszer iskolai rendszerű bevezetésével a szakképzésben. Egy Leonardo projektből származó eredmények hazai adaptációjával próbálkoztam több szakképző intézményben. Az eredményeket, és a módszer kidolgozott eljárásrendjét *A projektmódszer bevezetése és alkalmazása a szakképzésben* című kiadványban összegeztem (SZTÁV Rt., Bp., 2006.). Az eljárás lényege abban áll, hogy a gyakorlati életből/a munka világából – elsősorban vállalkozásoktól – származó, illetékes kamara által támogatott, „éles” és életszerű projektfeladatokat kell a szakképző évfolyamon tanuló teameknek kivitelezni. A megvalósítás során a csapatok rövid felkészítés és előkészület után a követelményeknek megfelelően megtervezik és kivitelezik a projektet, amihez az iskolai és vállalati menedzsment támogatást nyújt. A projekt befejezésével – a gyakorlati vizsgálathoz illeszkedően – prezentálják eredményeiket. Rendkívül fontosnak tartom, hogy a projektoktatás, a tanulói teamek munkája illeszkedjen a szakképzési évfolyam helyi tantervéhez, az iskolai időkerethez, a pedagógiai programhoz, valamint a szakmai és vizsgáztatási követelményekhez.

4. A projektoktatásban használt sztenderdek

A több tucat oktatásméleti projekt menedzselése során azt volt a legnehezebb elfogadtatni és érvényesíteni, hogy a csapattagok ne egymástól függetlenül munkálkodjanak. Közöttük nagyon szoros tevékenységbeli kapcsolatot kellett kialakítani, mivel minden tettük és magatartásbeli megnyilvánulásuk, a nem megfelelő munkaintenzitásuk kihat egymásra. A megfelelő viselkedés kialakítása érdekében szinte minden esetben az alábbi szabályozó sztenderdeket alkalmaztam:

- „Tevékenységi mátrix” használatával olyan elemi feladatokra kell „szétdarabolni” a komplex projektet, melyekhez munkavégző csapattag, időtartam, határidő és erőforrások rendelhetők;
- „Hozzárendelési mátrix” segítségével úgy szerveztem meg az együttes munkát (a függőségi-felelősségi viszonyokat), hogy minden résztvevő testre szabott feladatot kapjon. A mátrix szigorúan rögzíti, hogy az egyes tevékenység végrehajtásában kik érintettek, s ki a felelős az adott tevékenységért;
- A projekt egészére, és annak részelemeire (a tevékenységekre) idő- és munkaráfordítás-tervezést végeztem, melynek keretében kétfajta időadatot kell megkülönböztetni: átfutási időt, mely azon napok (év vagy óra) mennyiségét jelöli, mely rendelkezésre áll a munka elvégzéséhez, továbbá munkaráfordítást, mely azon órák (napok) száma, melyek ténylegesen szükségesek az adott tevékenység elvégzéséhez. (Az ilyen jellegű aktivitások során különböző bölcsesetek szilárdultak meg: *„határidőn vagy költségvetésen belül még semmi sem készült el” ... „a munka mindig kétszer olyan hosszú ideig tart, mint amire terveztük...”*);
- Az időértékek birtokában a teamnek egy világos, áttekinthető (akár a falra is kifüggeszhető), jól nyomon követhető vonaldiagramot (Gantt-diagramot) cél-

szerű készítenie, mely megmutatja az adott tevékenység végrehajtásához szükséges – becsült vagy számításon alapuló – időtartamot. Jelölhető rajta a tevékenység kezdési és befejezési időpontja is;

- A projekt munka során kalkulálni kell a korlátokkal, ezért költségtervezést is végezni kell, melynek során két dologra célszerű összpontosítani. Mindenekelőtt azokra az erőforrásokra (a szükséges információkra, infrastruktúrára, stb.) melyeket a tevékenységekhez kell rendelni, és azokra a módszerekre, melyekkel a költségkeret kiszámítható. A kalkulálás során gyakran alkalmaznak a „főkönyvelő” metódusát, amikor is azt mondják: „... ennyi pénz van, s egy fillérrel sem több.” A másik elterjedt megoldás a tevékenység alapú kalkuláció, mely esetén a részfeladatokról kell kiindulni. Ilyenkor el kell végezni minden egyes tevékenységhez tartozó erőforrás költségének meghatározását, majd összegzésük megadja a költségkeretet, melyet dokumentálni kell;
- A projekt jóváhagyása előtt számba kell venni azokat a veszélyeket, melyek kockáztathatják a sikeres, határidőn és költségkereten belüli befejezést. Ha a team el akarja kerülni a kudarcot, akkor fel kell készülnie, meg kell előznie a vészhelyzetek kialakulását. A csapat által feltárt információk birtokában meg kell tenni mindazokat az előzetes lépéseket (pl. tartalékidőt kell beállítani), melyek megelőzhetik a bajt. A védekezés eszköze lehet az is, ha változtatást hajtunk végre az előzetes terveken (pl. a várható befejezési időt hátrább toljuk, több erőforrást használunk). A kockázatelemzés során jó, ha gondolunk arra az intelemre, mely szerint „Minél bonyolultabb és grandiózusabb a terv, annál valószínűbb, hogy megbukik”;
- A team jól teszi, ha a tevékenységlistát, a hozzárendelési mátrixot, a kialakított idő- és költségvetési terveket – más fontos dokumentumokkal együtt – egy „Projekt dossziéban” összegyűjti, és gondoskodik a tervdokumentációk együttes – minden érdekelt fél bevonásával történő – jóváhagyásáról. Az így elfogadott dokumentumgyűjtemény lesz a cselekvés sorvezetője, a bázis terv. A kivitelezés, a projektcél megvalósítása során el kell kerülni a „projekt-rövidlátást”, azaz nem kell görcsösen ragaszkodni az elképzelésekhez. A megbeszélte módosításokat át kell vezetni a terveken.

5. A kutatási célja, módszerei és eszközei

Már a hazai gyakorlatban is egyre szélesebb körben elterjedt a projektoktatás, mint a kompetenciafejlesztés sikeres hatásszervező metódusa. Így a módszert ma már alkalmazzák – többek között – a közoktatásban és a felsőoktatásban egyaránt. Közülük – a projektoktatás vonatkozásában – a Bolyai SZKI, a Budapesti Műszaki Főiskola és BME GTE Műszaki Pedagógiai Tanszék nevelési/oktatási gyakorlatát vizsgáltam azzal a céllal, hogy a nevelő-oktató intézmények által kitűzött nevelési és képzési célok teljesülését milyen konkrét módon, és milyen hatékonysággal segíti a csoportmunkára alapozott projekt módszer alkalmazása. (Disszertációmban a kutatásnak – a témakör összetettsége miatt – csak egy szegmensét mutatom be).

Elvégeztem a mintacsoportok kérdőíves megérdezését és a válaszok komplex statisztikai feldolgozását (A mérnök tanár hallgatók körében használt kérdőívet a *Függetlenség* tartalmazza. Hasonló tartalmú, a mintacsoport életkorához igazodó stílusban megfogalmazott kérdőíveket használtam a másik két mintacsoportnál is.)

5. 1. Válaszadók jellemzői

Sor került a válaszadók körének körültekintő pozicionálására. Mivel a kutatás számára a közoktatás és a felsőoktatás jelentette a releváns oktatási szegmenst, ezért

szakközépiskolai tanulók (Bolyai SZKI felsőfokú szakképzésében [FSZ] résztvevő tanulók), főiskolai hallgatók (a Budapesti Műszaki Főiskola mérnök-tanár-hallgatói), valamint posztgraduális képzésben résztvevő egyetemi hallgatók (BME GTE Műszaki Pedagógiai Tanszék okleveles mérnök-tanár-hallgatói) töltötték ki a kérdőívet.

A kérdőíves felmérés során kiemelt szempont volt a válaszadók kitöltési hajlandóságának növelése. A kitöltési motiváció növelését a tájékoztatás módszere szolgálta. Ennek két eszköze bizonyult a válaszadók számára – közvetlenül vagy közvetve – hasznosnak:

- Ismeretátadásra, megbeszélésre, konzultációra alkalmat adó (workshop jellegű), az egyes intézmények falai között lebonyolított egynapos konferencia, illetve
- „A projekt módszer bevezetése és alkalmazása a szakképzésben” c. tájékoztató kiadvány (Henczi, 2006.), amelyet a résztvevők kézhez kaptak a konferenciát megelőzően.

A tapasztalatok szerint sikerült elérni a válaszadók személyes érintettségét, mely megfelelő alapot biztosított a relatíve nagyszámú kérdés őszinte megválaszolására.

5. 2. Megfogalmazás és stílus

Fontos szempont, hogy a válaszadók – életkori sajátosságuknak megfelelően – könnyen értelmezhető kérdéseket kapjanak. Ezért a kérdőív szerkesztésénél az egyes célcsoportok által használt fogalmi készletre alapozott, érthetően megfogalmazott kérdések megalkotása volt a legfontosabb cél.

5. 3. Terhelhetőség

Legnehezebbnek a kérdőíven szerepeltetett kérdések mennyiségének a meghatározása bizonyult. Bár az érintettek mindnyájan megbirkóztak a válaszadással (nem hagyták félbe, nem kerültek meg kérdéseket, stb.), mégis utólag úgy tűnt, hogy a kevesebb több lett volna. A konkrét eset is rámutat, hogy a kérdések nagy száma okozta fáradtság, és figyelemcsökkenés komolyan kockáztatja a kérdőíves felmérés sikerét. Jelen szituációban a magas motivációs szintnek köszönhetően – alapvetően – megvalósult a kérdőívek kitöltése.

5. 4. A kitöltés körülményei

Bár a kérdőívek úgy készültek, hogy a kutató személyes jelenléte nélkül is megválaszolhatók legyenek, ennek ellenére a kutató (mint „kérdezőbiztos”) személyesen jelen volt a kitöltésnél. Összességében elmondható, hogy – a helyszínen felmerült egy-két apró, sugalmazást mellőző pontosítással – mindenki félreértés nélkül tudta kitölteni a kérdőíveket. (Ehhez nagymértékben hozzájárult a kérdőíveken szereplő rövid informatív tájékoztató, illetve a kérdőívek előzetes tesztelése is.) A kitöltésre az egynapos konferencia második részének első felében – a projekt módszer főbb tartalmi elemeinek áttekintése után – került sor, amikor a résztvevők esetleges fáradtsága még nem kockáztatta a kérdések megértését és megválaszolását.

5. 5. Anonimitás

Az őszinteségre nagy hangsúlyt helyezve a válaszadók felé egyértelműen közvetítésre kerül a névtelenség lehetősége. Az érintettek tisztában voltak vele, hogy a kérdőívet névtelenül tölthetik ki és válaszaikat a PhD kutatásaim során használom fel.

5. 6. A kérdőív szerkezeti elemei

A korrekt válaszadási hajlandóság növelése érdekében a kérdőív bevezetője kitért a vizsgálat háttérére és tartalmára; a kérdőív céljára és a fontosabb tudnivalókra, vala-

mint a válaszok felhasználására is. A kérdőív zárófejezete – megköszönve a válaszadó munkáját – tartalmazta, hogy mit kell tenni a válaszadónak a kész kérdőívvel.

A kérdőív elején – a bevezető után – szereplő, ráhangolódást is szolgáló háttérkérdések lehetőséget nyújtanak arra, hogy a vizsgált mintába tartozó válaszadókat többféle szempont szerint csoportosítani lehessen, s ezáltal megnyíljon a lehetőség az eredmények részletes elemzésére is.

A tartalmi kérdések formája, stílusa – a vizsgálati probléma alapján – próbált illeszkedni a kérdőív céljához és belső logikájához. (Pl. *„A következő összetett táblázatban – saját élethelyzete alapján – értékelje projektmunkához szükséges tudáselemek és készségek fontosságát, meglétét és használatát 1-5-ig terjedő skálán!”*)

A kérdőívben szereplő kiegészítő kérdések (pl. *„A projektmunkát azok a tanárok tudják legjobban segíteni, akik ...”* vagy *„A projektmunka elterjedését főiskolámon leginkább az nehezíti, hogy ...”*) kettős célt szolgáltak. Egyrészt – további feltáró célzattal – kapcsolódtak a központi kérdésekhez, másrészt jó szolgálatot tehetnek új kutatási célok kialakításához.

A kérdőív utolsó oldalán megfelelő hely volt – a gondolkodtató hatású és/vagy szabad véleménynyilvánításra szolgáló – záró kérdés megválaszolására is (*„Ha van még valami, amit szeretne elmondani, azt itt megteheti!”*)

5. 7. A kérdések megfogalmazásánál alkalmazott főbb szabályok

Első lépésben a vizsgálati problémák megfogalmazására került sor. Ezt követte a problémák kérdéssé alakítása. A kérdésekhez (ahol erre szükség volt) viszonylag egyszerű válaszadási utasítások is tartoztak. (Pl. *„1-től 5-ig osztályozza, mennyire tetszenek önnek ezek a lehetőségek. Karikázza be a véleményéhez legközelebb állót!”, „Fejtse ki néhány sorban ...”*)

A kérdőív kiöltése során tapasztalt válaszadói magatartás (visszalapozás mellőzése, „gondolkodó kitöltés”) azt bizonyította, hogy a kérdések sorrendje nem befolyásolta az érintettek a válaszadásban. (Valószínűsíthető, hogy a kérdések magas száma is jelentősen csökkentethette a korábbi válaszok felidézhetőségét.)

A különböző kérdéstípusok váltakozó alkalmazása a válaszadási hajlandóság növelését, a figyelem ébrentartását szolgálta. (Ennek érdekében a kérdőív pl. dichotom, Likert, szemantikai, fontossági, minősítő kérdéstípusokat is tartalmaz.)

A zárt végű kérdések próbáltak pontos választási szempontokat adni (pl. *„Tegyen X-et a véleményét leginkább kifejező válaszhoz!”*). A releváns kérdések tekintetében az egyválasztós – az egy szempont szerint megfogalmazott – kérdéstípusok szélsőértékei nem váltakoztak (1-től 5-ig terjedtek).

Előfordultak – több válasz megjelölésére alkalmas – többválasztós kérdések is. (Utólag bebizonyosodott, hogy hasznosabb lett volna válaszadási utasítást adni arra vonatkozóan is, hogy a több tényezőtől hányat – például hármat – jelölhet meg a válaszadó.)

A legtöbb zárt kérdés esetén az egyetértés mértékét az osztályzatoknak megfelelő ötfokú skálán lehetett megjelölni. (Pl. *„Karikázza be azt a számot, amelyik legjobban kifejezi véleményét!”*)

A kérdőív többszöri átalakítása után úgy tűnik sikerült elkerülni azt a gyakran előforduló hibát, hogy az egyes kérdéseknél más végpontokhoz kapcsolódnak a szélső számértékek. (Az egyetértés legnagyobb mértékét minden kérdésnél az 5-ös számérték fejezte ki.)

A nyílt kérdéseknél megfelelő tipográfia jelezte a lehetséges válasz terjedelmét.

A komplex, kérdőívvel nehezen vizsgálható kérdések esetében asszociációs-/metaforakérdések segítségével félig leírt mondatok befejezésére kaptak felszólítást a válaszadók. (Pl. „A jó projekt olyan, ...”; „A jó csapatban ...”; „Főiskolám felkeltette érdeklődésemet a projekt munka iránt, mivel ...”.)

5. 8. A kérdőív tesztelése

A kérdőív véglegesítése előtt – 3 szakértő kolléga közreműködésével – hangos próbakitöltésre került sor, amelyen a felvetett észrevételek jelentős mértékben elősegítették a kérdőív véglegesítését, a formai és tartalmi pontosítások elvégzését. (Nyilván a kérdőív mindezek ellenére további kisebb-nagyobb javításokra szorulhat.)

5. 9. Példaszerű bemutatás

A kérdőív kérdései közül – a disszertációmban kitűzött kutatási céllal adekvát – egy-egy tartalmi kérdés kiválasztására került sor.

A felsőfokú szakképzésében (FSZ képzésben) résztvevő szakközépiskolai válaszadók esetében:

V. Értékelj a táblázatban felsorolt személyiségjellemzőket, hogy azokat mennyire tartod fontosnak a projekt munkában? Karikázd be a hozzád legközelebb állót!

A továbbiakban alkalmazott jelölés: K (középiskolai szakképzés)

Főiskolai (BMF) mérnök tanár-hallgatók válaszadók esetében:

30. A következő összetett táblázatban – saját élethelyzete alapján – értékelje a projekt munkához szükséges tudáselemek és készségek fontosságát, meglétét és használatát 1-5-ig terjedő skálán!

A továbbiakban alkalmazott jelölés: G (graduális felsőfokú képzés)

Posztgraduális képzésben résztvevő okleveles mérnök tanár-hallgatók (BME GTE Műszaki Pedagógiai Tanszék) válaszadók esetében:

27. A következő összetett táblázatban – saját helyzetét alapul véve – értékelje a projekt munkához szükséges tudáselemek és készségek fontosságát, meglétét és használatát 1-5-ig terjedő skálán!

A továbbiakban alkalmazott jelölés: P (posztgraduális felsőfokú képzés)

5. 10. Construct/főfaktor létrehozása

A problémára létrehozható egy ún. konstrukció (*construct*), főfaktor.

Construct: a megfigyelhető valóságról tett általánosítás valamely közös tulajdonság alapján.

Esetemben a *construct* az **V.**, **30.** és a **27.** kérdésben (ún. skálában) szereplő tételek halmaza. (Pl.: A projekt módszer alkalmazásával elérhető ismereti, szakmai és személyiségformáló kompetenciaelemek együttese.)

5. 11. Alkalmazott logika

Kutatási módszerem a deduktív logikát alkalmazza. Absztrakt módon kifejezve:

Fő/major premissza: ha p , akkor q

Mellék/minor premissza: p

Konklúzió (ezért): q

Fő premissza)

A projekt módszer tudáselemeinek és szükséges készségeinek a tanítási-tanulási folyamata – különböző képzési szinteken – különböző prioritási (preferencia) sorrendeket indukál.

Mellék premissza

Kísérleteket hajtok végre a különböző képzési szinteken. Ha a tételek (tudáselemek és készségek) prioritási sorrendjei szignifikáns különbözőségeket mutatnak, akkor a mellék premissza: p

Konklúzió

Ha p igaz, akkor a kísérletek eredményeinek igazolniuk kell, hogy a prioritási sorrendek valóban eltérőek, ezért más módszerek és munkaformák alkalmazásával kell a projektoktatás keretein belül az egyes képzési intézményeknek (szakközépiskoláknak, főiskoláknak és egyetemeknek) a kívánt kompetenciafejlesztési céljaikat elérniük: q

A kutatás során azt vizsgálom, hogy milyen azonosságok, illetve különbözőségek vannak:

- a projekt módszer tudáselemeinek és készségeinek fontosságában (f),
- elsajátításuk fokában (m) és
- gyakorlati alkalmazásukban (g)

a különböző szintű oktatási intézményekben.

Kutatási hipotézisemet az alapsokaságra értelmezem (valamennyi olyan intézményre, ahol projektoktatás folyik Magyarországon).

6. Kutatási hipotézis

6. 1. (Alap)hipotézisként azt feltételezem, hogy más módszerek és munkaformák alkalmazásával kell a projektoktatás keretein belül az egyes képzési intézményeknek (szakközépiskoláknak, főiskoláknak és egyetemeknek) a kívánt kompetenciafejlesztési céljaikat elérniük. Ezért azt vizsgálom, hogy van-e szignifikáns különbség a három különböző oktatási/tanulási szinten a projekt munka keretében kibontakozó magatartásformák és kölcsönhatások, mint kompetenciaelemek fontossága megítélésében.
6. 2. Feltételezem, hogy a projekt módszer által indukált magatartásformák és kölcsönhatások fontossága – a különböző képzési szinteken – különböző prioritási (preferencia) sorrendeket indukál.
6. 3. A projekt munka keretében közvetett módon fejlődő, formálódó személyiségjellemzők között lesz legalább egy komponens (pl. *Problémamegoldás, Kooperáció/együttműködés, Felelősségvállalás*), melynek fontosságában mindhárom mintacsoport egyetért, s az első öt helyet alkotó intervallum egyazon helyére rangsorolják.
6. 4. Mindhárom szakképzési szintre kiterjedően a projekt munka keretében kibontakozó magatartásformák és kölcsönhatások fontossága meghaladja a gyakorlottság szintjét (többségében kompetenciadeficit és nem kompetenciaszufficit alakul ki).

A kutatási (alap)hipotézist formálisan, például a fontosságra (f) értelmezve megfogalmazva kapjuk, hogy:

$H_1: \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3$, ahol μ_i , ($i=1, 2, 3$) az alapsokaság megfelelő jellemzőjének (változójának) az átlaga az i -edik csoportban.

i -index: a csoportot, azaz az iskola típusát azonosítja.

A H_1 hipotézis verbálisan azt jelenti, hogy feltételezek valamilyen relációt a csoportok között. Ezt a továbbiakban a fontosságra értelmezem, mert ez a tulajdonság a leginkább összemérhető a különböző képzési szinteken.

A fentiek alapján a nullhipotézisre a következő állítás érvényes: $H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3$

A hipotézis tesztelése során (reprezentatív módon megválasztott minták alapján) keresek olyan evidenciát, amely nem támasztja alá a nullhipotézist (ekkor a H_0 elutasítandó). Ha azonban ilyen evidencia – statisztikailag – nem mutatható ki, akkor a H_0 nem utasítható el.

A mintákat a konstrukció (*construct/főfaktor*) becslésekor felhasznált – a főfaktort alkotó – tételek halmazai jelentik, amelyeknél a szükséges és elégséges feltételek a következők:

- az egyes tételek egymáshoz viszonyítva legyenek *függetlenek*, továbbá
- a statisztikai elemzés folyamán alkalmazott néhány módszer esetében a tételekre adott szakértői megítélések (pontszámok) legyenek *normális eloszlású* valószínűségi változók.

7. A felmérés lépései

7. 1. A tételhalmaz elemeinek (független változók) identifikálása (irodalomkutatás, szakértői interjúk, brainstorming, stb.)

7. 2. A tételhalmaz elemeinek (független változók) mérése erősségük szempontjából

Módszer: írásos megkérdezés

Minta: reprezentatív

K=középfiskolai szakképzés

G=graduális felsőfokú képzés

P=posztgraduális felsőfokú képzés

Mérőeszköz: kérdőíves módszer

Mérés szintje: legalább ordinális (sorrendi) skála

Mérési skála típusa: 5 fokozatú Likert-skála

Megjegyzés: A Likert-skála lényegében a szemantikus differenciál egyik speciális változata, „egyetértő skálának” is nevezik. (A szemantikus differenciál a válaszadói hozzáállás, attitűd mérésére szolgál oly módon, hogy a skála két végén ellentétes értelmű szavak vagy mondatok [állítások] szerepelnek. Az ellentétpárookra értelmezhető skálát grafikusan ábrázolják, a válaszadó pedig kijelöli érzésének irányát és intenzitását. [A skálán szereplő értékek közül a válaszadó teljesen szabadon választhat.]

E kérdéstípus esetén egy meghatározott témakörhöz kapcsolódó „állításlistát” kell a válaszadónak értékelni abból a szempontból, hogy az egyes „állításokkal” milyen mértékben ért egyet vagy utasítja el őket.

Mindenki jól ismeri az osztályzatoknak megfelelő ötfokú skálát. Pl. a kis létszámú osztályok jobb tanítási-tanulási környezetet biztosítanak, mint a nagyok: (1) Egyáltalán nem ért egyet; (2) Nem ért egyet; (3) Egyet is ért meg nem is; (4) Egyetért; (5) Teljesen egyetért.

A mérték meghatározásánál el lehet térni a mindenki számára közel azonos jelentéssel bíró ötfokú skálától (pl. lehet alkalmazni 10-es fokozatú skálát is). A nagyobb értéktartománnyal rendelkező skála pontosabb válaszadást tesz lehetővé, de az értéktartomány megnövelésével folyamatosan csökken az egyes válaszok közös érvényessége.

A kutatók nagyon gyakran abból a feltevésből indulnak ki, hogy amikor a válaszadók kifejezik véleményük, érzéseik irányát és erősségét, akkor a skála egyes fokozatai, pozíciói közötti különbséget állandónak, vagyis egyenlőnek tekintik.

Amikor tehát bizonyos tulajdonság intenzitását egy skálán mérjük, a válaszadók azzal a feltételezéssel élnek, hogy az egyes pontok közti távolság egyenlő, és ennek megfelelően jelölik be az általuk helyesnek tekintett értéket.

Ranking ↔ Rating: Bár sokan vitatják, de a fenti feltételezés elfogadásával a Likert-skálák gyakorlatilag úgy kezelhetők, mint az intervallumskálák. (Jaccard – Choi: *Lisrel Approaches to Interaction Effects in Multiple Regression*)

Összefoglalva: az 5-fokozatú pontszám-skálán mért egyetértést (a rangszámot) intervallumskálán értelmezett pontszámként kezeltem, azonban azoknál a statisztikai jellemzőknél, amelyek csak sorrendi skálán értelmezhetők, sorrendi skálát fogok feltételezni.

7. 3. A „szakértői” vélemények feltárása (az értékelések meghatározása)

A kitöltött kérdőívek száma **K**-ra, **G**-re és **P**-re:

$$N_K=29,$$

$$N_G=16,$$

$$N_P=48.$$

A mintasokaság reprezentálta az alapsokaságot, mivel a mintaelem-szám meghatározásánál a véletlen hatását nem korlátozta semmi.

Az alapsokaság létszámának alsó és felső határát az intézményben – a megjelölt szakon – érintett összes tanuló/hallgató jelentette. A reprezentatív adatfelvétel eredményeinek értelmezése logikai szempontból biztosítja, hogy az egyes esetekből általánosítható – a célszegmens egészére, tehát a szakközépiskolák, főiskolák és egyetemek összes tanulóira/hallgatóira – következtetéseket vonjunk le, azt is figyelembe véve, hogy a reprezentativitás nem elsődlegesen a mintaelem-szám függvénye.

A visszaküldési ráta – mivel a projektmódszerről szóló konferenciák keretében került sor a vizsgálatra – 100%-nak tekinthető. Hibásan kitöltött kérdőívek, hiányzó értékek (missing values) gyakorlatilag nem fordultak elő (mindösszesen 2 tételt kellett ebből a szempontból kezelni).

7. 4. Az alkalmazott módszer tesztelése

Igyekeztem meggyőződni arról, hogy a megválasztott és felhasznált mérési módszerek – legalább matematikai statisztikai biztonsággal – alkalmasak információk, fontos végkövetkeztetések levonására, melynek alapvetően fontos eleme a mérőeszköz vizsgálata.

a) Megbízhatósági követelmény: **Reliability**

Megbízhatóság a mérési eljárás (mérőeszköz) belső konzisztenciája. Azt jelenti, hogy bármely t időben ($t_0 \leq t < T$) egy homogén mérőeszköznek – az élettartama alatt – mindig azonos mérési eredményeket kell szolgáltatnia. A megbízhatóság a mérőeszköz stabilitásának a próbája.

A mérőeszköznek az alkalmazott módszerrel (így például a kérdőíves módszerrel) való konzisztenciája az ún. megbízhatósági koefficiens (M) kiszámításával jellemezhető, ami egy numerikus érték. Lényegében egy asszociációs mérőszám, azaz egy sajátos korrelációs koefficiens, amely jellemző zárt intervallumban értelmezendő ($0 \leq M \leq 1$, ahol 0=megbízhatóság teljes hiánya; 1=tökéletes megbízhatóság). Általánosan elfogadott, hogy ha:

- $M \geq 0.9$ kiváló konzisztencia,

- $0.8 \leq M < 0.9$ nagyon erős konzisztencia,
- $0.6 \leq M < 0.8$ megfelelő konzisztencia,
- $M < 0.6$ a tanulmányozott jelenség nem elemezhető megbízhatóan.

A megbízhatóság mérésnek módszerei:

Megismételt próba módszere (Test-retest)

Ugyanazt a tesztet egymástól eltérő időpontokban kétszer kiadni a válaszadóknak és mérni a két értékelés közötti esetleges eltéréseket. Ha a mérőeszköz konzisztens, akkor a két mérés pontszámai nagyon közeliek kell, hogy legyenek. Különösen akkor ajánlható ez az eljárás, ha a mérőeszköz egyes elemei, tételei (kérdések) egymástól páronként függetlenek.

Párhuzamos megkérdezés (Parallel-forms technique)

Azt jelenti, amikor ugyanazt a tesztet egymástól teljesen különböző formátumokban is megtervezünk, majd mindegyik ilyen kérdőívet azonos személyekből álló válaszadó csoportnak adjuk ki értékelésre. Ezután mérjük a konzisztencia mértékét a különböző formátumú, de azonos tartalmú kérdésekre kapott válaszok alapján.

Felezéses megbízhatóság (Split-half)

A tesztet két körülbelül egyenlő nagyságú részre bontjuk, és külön értékeltetjük (pontoztatjuk) őket, majd gondosan ellenőrizzük a két részre adott pontszámok közötti konzisztenciát. Különösen a hosszú, a túl sok kérdésből álló (50-80) kérdőívek értékelése okozhatja a válaszadók egy jelentékeny részének a kifáradását a teszt vége felé. A megfelelő eljárás ilyenkor az lehet, ha inkább két kérdőívet szerkesztünk és ezeket egymás után, megfelelő pihenőidő beiktatásával adjuk ki.

Szavazók egymás közötti megbízhatósága (Intercoder reliability)

Az alapvető kérdés az, hogy vajon különböző személyek azonos módon értékelnek-e dolgokat? Például tartalomelemzésnél célszerű, ha maguk a kutatók is részt vesznek egy előzetes értékelési munkában. Amennyiben minél több kérdésre adott válasznál van véleményegyezés közöttük, akkor az azt jelenti, hogy a teszt igen nagy valószínűséggel megbízható. Ennél a megbízhatósági mérésnél a tipikusan használt mérőszámok a Cohen-féle *kappa* mutató és a Scott-féle *pi* mutató. Mindkettő a tényleges (azaz a megfigyelt) és az elvárható egyetértés részaránya alapján határoz meg egy megbízhatósági mértéket.

Statisztikai mutatók (Statistical shortcuts)

Ezek a megbízhatósági mutatók a gyakorlatban legtöbbször alkalmazott – mondhatni legnépszerűbb – mutatók, mert ezeket a legkönnyebb számítógép segítségével származtatni, továbbá könnyen interpretálhatók. Ezek közül is "kiemelkedik" a Cronbach *alpha* koefficiens (α), amely a különböző tételek közötti korreláció átlagai alapján méri a mérőeszköz belső konzisztenciáját:

$$\alpha = \frac{\overline{k \text{ cov} / \text{var}}}{1 + (k - 1) \overline{\text{cov} / \text{var}}},$$

ahol k a kérdőív tételeinek a száma. Érdemes megjegyezni azt az érdekes tény, mely szerint, ha egy teszt hosszabb, abban az esetben megbízhatóbb is. A növekvő hosszúsággal a tételről tételre számítható ingadozások (varianciák) kiegyenlítődnek. Ennek matematikai bizonyítása Spearman-Brown ún. jóslási (prophecy) formulájában testesül meg. Ezért a megfelelő mérőszámok korrigáltak, és pedig a tesztek különböző hosszúságának a kiegyenlítésére. Ennek leggyakrabban alkalmazott megoldását a standardizálás biztosítja.

A felezéses módszer a két részre bontott kérdőív két része közötti korrelációs együtthatóval jellemzi a megbízhatóság mértékét. A Guttman-féle α mérőszámok (6-féle) a valódi (elméleti) megbízhatóság alsó korlátait adják meg. A párhuzamos modellek megbízhatósági indexeinek meghatározásánál azt feltételezik, hogy az egyes tételekre adott válaszok varianciája azonos.

b) Érvényességi követelmény: **Validity**

Érvényesség a mérési eljárásnak (azaz a mérőeszköznek) egy megfelelően alkalmazott kritériummal, vagy standarddal való, külsőleg ellenőrizhető konzisztenciája. Vagyis, annak a mértéke, hogy ténylegesen annak a jellemzőnek az értékeit határoztuk-e meg, amelyeket mérni kívántunk. Ehhez valamilyen külső evidenciát kell találnunk.

Általánosságban megjegyezhető, hogy az érvényesség mérése – főleg a nem fizikai vagy a nem kémiai – de a gyakorlatban sokszor alkalmazott (kiváltképpen gazdasági és társadalomtudományi célú) mérőeszköznél meglehetősen nehéz és néha alig kivitelezhető.

Az érvényesség feltételezi a megbízhatóságot. (Fontos tehát, hogy egy teszt csak akkor lehet érvényes, ha megbízható, de ez fordítva nem biztos, hogy igaz.)

Az érvényesség mérésének módszerei

Érvényesség tükrözés (*Face validity*)

Amikor a kutató szisztematikusan ellenőrzi a tételket, és olyan érveket keres, amelyekkel cáfolható, hogy az eszköz azt méri, amit ténylegesen mérni kívánunk. Nyilvánvalóan az a kívánatos, hogy ilyen érveket ne találjon.

Szakértői zsűrizés (*Expert jury validity*)

Erre egy szakértőcsoportot kérhetünk fel, hogy vizsgálja a mérést és ítélje meg annak helyességét, vagy helytelenségét. A csoport sok hasznos tanácsot is adhat a kutatóknak, amelyek felhasználásával az adott mérőeszköz hatékonysága igen jelentősen javítható.

Kritérium érvényesség (*Criterion validity*)

Ennél a módszernél a mérőeszköz valóságúságát egy alkalmasan választott külső kritériummal való viszonya alapján ítéljük meg. Ennek két formája ismert, az ún. versenytárs (konkurencia) érvényesség és az ún. előrejelző (predikciós) érvényesség.

7. 5. A kérdőívek feldolgozása és értékelésük

A visszaadott kérdőívek először egy igen alapos revízió alá kerültek, hogy kiszűrhetők legyenek a hibásan kitöltött kérdőívek. Ezután került sor – az elektronikus feldolgozásra is alkalmas – adatbázis megtervezésére és az adatok feltöltésére. Eredmény: *henczi.sav* adat-file létrehozása.

A numerikus számításokat az SPSS 15.0 számítógépes programcsomag segítségével végeztem el. Az alábbiakban a **KV.**, **G30.** és **P27.** részadatbázisok példáján keresztül mutatom be a statisztikai elemzés lépéseit.

K=középiskolai szakképzés

G=graduális felsőfokú képzés

P=posztgraduális felsőfokú képzés

KV. Értékelj a táblázatban felsorolt személyiségjellemzőket, hogy azokat mennyire tartod fontosnak a projektmunkában? Karikázd be a hozzád legközelebbállót!

G30. A következő összetett táblázatban – saját élethelyzete alapján – értékelje projektmunkához szükséges tudáselemek és készségek fontosságát, meglétét és használatát 1-5-ig terjedő skálán!

P27. A következő összetett táblázatban – saját helyzetét alapul véve – értékelje a projektmunkához szükséges tudáselemek és készségek fontosságát, meglétét és használatát 1-5-ig terjedő skálán!

A.) Modell feltételek

Az alábbiakban részletesen tárgyalt matematikai statisztikai modellek, illetve próbák többségének alapfeltétele, hogy az alapadatokra vonatkozó megfigyeléseknek függetlennek kell lenniük. (A tételek legyenek egymás között korrelálatlanok.)

Egy másik szükséges alapfeltétel az, hogy a tételek (faktorok) normális eloszlású valószínűségi változók legyenek (pontszámok).

A harmadik alapfeltétel pedig az additivitás, vagyis minden egyes tétel legyen lineáris additív függvénye a főfaktornak (a főfaktor aggregált pontszámának).

A. 1.) A főfaktort alkotó (összetevő) tételek (alapfaktorok) függetlenségvizsgálata

A főfaktor korrekt kompozíciójának alapfeltétele a függetlenség, melyre irányuló vizsgálatokat valamennyi rész-adathalmazra elvégeztem (K_f , K_m , K_g , G_f , G_m , G_g , P_f , P_m , P_g). Terjedelmi korlátok miatt ehelyütt csak a K_f részadatbázisra vonatkozó elemzést mutatom be, illusztrációs céllal. A vizsgálatok alapjául szolgáló tételek közötti korrelációs mátrixot [Inter-item correlation matrix: $R_i(K_f)$] a III./1. táblázat tartalmazza.

	1	2	3	4	5	6–15	16	17–23	24	25
1. Projekttervezési ismeretek	1	0.094	0.000	-0.306	-0.106	...	0.352	...	0.074	0.126
2. Saját akaratom közös célnak való alárendelése	0.094	1	0.442	0.363	0.139	...	-0.017	...	0.030	0.157
3. Felelősség-vállalás	0.000	0.442	1	0.280	0.042	...	-0.134	...	-0.086	-0.116
4. Tevékenység-központúság	-0.306	0.363	0.280	1	0.305	...	-0.344	...	-0.093	0.107
5. Önállóság	-0.106	0.139	0.042	0.305	1	...	-0.098	...	0.004	-0.067
6–15										
16. Kölcsönös követelés	0.352	-0.017	-0.134	-0.344	-0.098	...	1	...	0.490	0.173
17–23										
24. Kölcsönös bíráskodás	0.074	0.030	-0.086	-0.093	0.004	...	0.490	...	1	-0.001
25. Az elvégzett munka és az eredmények dokumentálása	0.126	0.157	-0.116	0.107	-0.067	...	0.173	...	-0.001	1

III./1. táblázat. A tételek közötti korreláció mátrixának $R_i(K_f)$ egy tömörített részlete a K_f részadatbázisra

Értékelés

Az III./1. táblázatban megadott tételek közötti $R_i(K_f)$ korrelációs mátrix alapján jól érzékelhető, hogy a 16. és a 24. oszlopokban (illetve a megfelelő sorokban) szereplő tételek kivételével valamennyi többi tétel egymással túlnyomó többségében pozitívan korrelált. (Megjegyezzük, hogy ez a megállapítás a korrelációs mátrixban terjedelmi korlátok miatt fel nem tüntetett oszlopokra, illetve a hozzájuk tartozó sorokra is igaz.) Ez azt igazolja, hogy az egyes téte-

lek értelmezése a kérdőívben egyértelmű volt. Pontosabban megfogalmazva ez azt fejezi ki, hogy az egyes tételek irányítottsága azonos értelmű. Ez a tény általános érvényű, vagyis kiterjeszhető a többi, így a K_m , K_g , G_f , G_m , G_g , P_f , P_m , P_g rész-adathalmazokra is. Tehát a megállapítás az elemzés tárgyát képező valamennyi rész-adathalmazra igaz.

Még fontosabb azonban, hogy a korrelációs együtthatók igen kicsik, ami azt verifikálja, hogy az egyes tételek közötti függetlenség fennáll, azaz mindegyik tétel adott mértékben és önállóan járul hozzá a főfaktor (*construct*) felépítéséhez. Így az egyes tételek eredő vektoroknak tekinthetők.

A. 2.) A főfaktorot alkotó tételek (alapfaktorok) normalitásvizsgálata

A vizsgálatokat valamennyi rész-adathalmazra végrehajtva megállapítható, hogy a változók többsége (pontszámok) jó közelítéssel normális eloszlású valószínűségi változónak tekinthető. Azoknál a tételeknél (változóknál), amelyeknél a normális eloszlás nem mutatható ki, ennek legvalószínűbb oka az, hogy a rendelkezésemre álló adatbázis nagysága a szükségesnél kisebb (pl. G adatbázis, felsőfokú hallgatói kérdőívek $N_G=16 < N_{MIN}\approx 25$). Megjegyzem azonban, hogy a központi határeloszlás tétele értelmében a minta eloszlása ilyenkor is közelítőleg normálisnak tekinthető. Fenti állításomat igazolják az elvégzett normalitás próbák, amelynek eredményeit a 2. táblázatban foglalom össze. Ebben a táblázatban a G_f adatbázis véletlenszerűen kiválasztott tételre (5., 7. és 14.) vonatkozó tesztek eredményei szerepelnek. Ebből látható, hogy – bár igen különböző erősséggel, de – mind a Kolmogorov-Szmirnov próba, mind pedig a Shapiro-Wilks próba elutasítja a normalitás feltételezését.

	Kolmogorov–Szmirnov			Shapiro–Wilks		
	Stat.	df	sign.	Stat.	df	sign.
5. Önállóság	0.250	16	0.009	0.859	16	0.019
7. Időtervezés, illetve a tervek ütemezése	0.308	16	0.000	0.768	16	0.001
14. Társak motiválása	0.287	16	0.001	0.807	16	0.003

III./2. táblázat. Normalitásvizsgálati tesztek eredményei a G_f adatbázis néhány tételére

Kolmogorov-Szmirnov próbastatisztika

Főleg nagy minták esetén használatos. Ez a próba a Lilliefors korrekcióval kiegészítve a chi-négyzet statisztikára (χ^2 -eloszlásra) épülő becsléses illeszkedésvizsgálat nem-paraméteres megfelelője, és azokban az esetekben alkalmazható, amikor az adatok intervallum-, vagy közel intervallumskála szintűek.

Shapiro-Wilks ún. W próbastatisztika

Ez a próba a normalitásvizsgálatok standard tesztje, és elsősorban kisebb mintákra javasolt. A W lényegében egy korrelációs együttható a kérdéses adatok és a hozzájuk tartozó elméleti normális eloszlású változók között. Amikor a W értéke szignifikánsan kisebb, mint 1, akkor a normalitási feltétel nem áll fenn (ilyenkor a nullhipotézis, azaz a normalitás feltételezése elutasítandó).

Grafikus normalitás-vizsgálatok (P-P plot)

Ha az ábrázolt pontok minél jobban illeszkednek egy egyenes vonalra, akkor annál inkább fennáll, hogy a kérdéses változó eloszlása normális. Itt jegyezzük meg, hogy a rész-adathalmazokra a számítógéppel megrajzolt logaritmikus léptékű ábrázolások (logarithmic P-P plots) alapján sem volt biztonsággal megítélhető változóink normális eloszlása.

B.) A megbízhatósági és érvényességi tesztek végrehajtása és értelmezésük (A KV., G30 és a P27 példáján keresztül)

B. 1.) Megbízhatósági tesztek

A számítógépes futtatások eredményeképpen nyert, a mérőeszköz megbízhatóságának az ellenőrzésére szolgáló statisztikai jellemzőket (megbízhatósági koefficienseket), amelyeket valamennyi rész-adatbázisra meghatároztam, a III./3. és III./4. táblázatban foglaltam össze.

		Középfokú szakképzés (K)		Graduális felsőfokú képzés (G)		Posztgraduális felsőfokú képzés (P)				
Cronbach alpha (α)		f	0.854	f	0.901	f	0.896			
		m	0.877	m	0.801	m	0.845			
		g	0.925	g	0.857	g	0.952			
Felezés (Split-half)	1. rész (Part 1)	f	0.774	f	0.873	f	0.801			
		m	0.822	m	0.734	m	0.906			
		g	0.869	g	0.706	g	0.924			
	2. rész (Part 2)	f	0.753	f	0.870	f	0.852			
		m	0.758	m	0.724	m	0.639			
		g	0.849	g	0.781	g	0.904			
	Részek közötti korreláció (Correlation between forms)	f	0.625	f	0.475	f	0.698			
		m	0.703	m	0.426	m	0.653			
		g	0.867	g	0.770	g	0.843			
	Spearman–Brown (α)	f	0.790	f	0.644	f	0.822			
		m	0.825	m	0.598	m	0.790			
		g	0.929	g	0.870	g	0.915			
Guttman lambda (λ)		f	1	0.820	f	1	0.865	f	1	0.860
			2	0.871		2	0.919		2	0.903
			3	0.854		3	0.901		3	0.896
			4	0.790		4	0.641		4	0.814
			5	0.848		5	0.900		5	0.882
			6	0.891		6	0.925		6	0.957
		m	1	0.842	m	1	0.769	m	1	0.811
			2	0.888		2	0.856		2	0.850
			3	0.877		3	0.801		3	0.845
			4	0.821		4	0.597		4	0.783
			5	0.866		5	0.816		5	0.839
			6	0.918		6	0.897		6	0.929
		g	1	0.888	g	1	0.822	g	1	0.914
			2	0.930		2	0.891		2	0.954
			3	0.925		3	0.857		3	0.952
			4	0.928		4	0.869		4	0.912
			5	0.910		5	0.863		5	0.933
			6	0.952		6	0.922		6	0.981

III./3. táblázat. Megbízhatósági együtthatók

Értékelés

A III./3. táblázatból kitűnik, hogy szinte valamennyi (különböző módon származtatott) megbízhatósági koefficiens – M – numerikus értéke nagyobb, mint 0.8 (sőt, sok mutató értéke a 0.9-et is meghaladja). Ebből egyértelműen levonható az a következtetés, hogy a kérdőívek belső konzisztenciája kiváló, és így a megbízhatóságuk is messzemenően kielégíti az elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt megkívánt követelményeket. Ezen megállapítás a felezéses módszerrel történő megbízhatóságra is igaz. (Lásd az 1. és a 2. részeken belüli korrelációs együtthatók gyakorlatilag azonos és igen magas értékeit.)

		Középfokú szakképzés (K)		Graduális felsőfokú képzés (G)		Posztgraduális felsőfokú képzés (P)	
Párhuzamos Modell (Paralel)	Modell szignifikancia (Probability value)	f	0.000	f	0.000	f	0.000
		m	0.000	m	0.000	m	0.000
		g	0.000	g	0.000	g	0.000
	Közös variancia (Common Variance)	f	0.818	f	0.698	f	0.722
		m	0.850	m	0.698	m	2.452
		g	1.071	g	0.712	g	1.057
	Valódi variancia (True Variance)	f	0.155	f	0.186	f	0.185
		m	0.188	m	0.097	m	0.439
		g	0.353	g	0.137	g	0.469
	Megbízhatósági mutató (Reliability of scale)	f	0.854	f	0.901	f	0.896
		m	0.877	m	0.801	m	0.845
		g	0.925	g	0.857	g	0.952

III./4. táblázat. A párhuzamos modell jellemzői

A párhuzamos modell eredményei alapján az is jól érzékelhető, hogy igen jelentősek voltak az egyéni véleménykülönbségek az egyes tételek értékelésénél. Ez a megállapítás mind a középfokú- mind a graduális képzés, mind pedig a posztgraduális képzés válaszadóira igaz, hiszen, ha összehasonlítjuk a közös varianciák és a valódi varianciák (elméletileg kiszámított) értékeit, akkor láthatóak a rendkívül nagy eltérések. Tehát a kérdőívek tételeinél a válaszadásokra vonatkozóan az egyenlő varianciák feltételezésével (homoszke-daszticitás) nem számolhatunk.

B. 2.) Érvényességi tesztek

Az érvényesség meghatározására – a teljes adatbázisra kiterjedően – a szakértői zsűrizés módszerét alkalmaztam. A zsűriben való részvételre három szakértőt kértem fel, akik a tétellistákat kifogástalannak tartották (tételek megnevezése, értelmezhetősége, alkalmazott 5-fokozatú mérési skálák és verbális értelmezhetőségük). Mindazonáltal, néhány kisebb jelentőségű változtatást javasoltak, amelyeket a végleges kérdőívek megszerkesztésénél figyelembe vettem. Ennek igazolását – indirekt módon – a III./1. táblázatban a tételek közötti korrelációs mátrix, $R_i(K_i)$ is jól érzékelteti. A mátrixban jól látható, hogy a korrelációs együtthatók pozitívak. Csak elenyészően kevés negatív érték adódott ki. Ez utóbbiak értelmezhetőségi problémákra világítanak rá. Nevezete-

sen, ilyenkor az egyes tételek irányítottsága (erőssége) fordítottan értelmezhető. (Lásd pl. a 16. "kölcönös követelés" és a 24. "kölcönös bíraskodás" oszlopaiban szereplő viszonylag sok negatív koefficiens). Összességében azonban, érvényességi szempontból a kérdőívek teljes mértékben kielégítik a validitás által támasztott alapkövetelményeket, vagyis valóban azt mérték, amit mérni szándékoztunk. (Maddox – Taddy: *A Comprehensive Reference for Assessments in Psychology, Education, and Business*)

C.) A véleményadók (szavazók) csoportegyetértésének a vizsgálata

A csoportegyetértések mérése céljából az egyéni megítélések (az egyes tételre adott pontszámok eltéréseinek, illetve azonosságainak) aggregálásával meghatároztam a Kendall-féle többváltozós rangkonkordancia mutató (W) értékeit. Ez az ordinális skála szintű konvencionális mutató a szavazók egyéni prioritási rangsoraiból (a rangszámok alapján az N darab kapcsolt mintára) határozza meg a W csoportegyetértési mérőszám értékét, és úgy, hogy azt egy $0 \leq W \leq 1$ intervallumban méri (0=teljes véleményellentét; 1=tökéletes véleményazonosság). Megjegyzem, hogy teljes ellentét, azaz $W = 0$, csak két szavazó között fordulhat elő (Arrow tétel). A szakirodalom szerint (Kindler – Papp: *Komplex rendszerek vizsgálata. Összemérési módszerek*) empirikus kísérletek alapján, ha a $W > 0.5$ akkor az eredő csoportrangsor ún. *konszenzus* rangsorként fogadható el. Mivel a W egy rendkívül érzékeny statisztikai mutató, ezért természetesen olyan rangsoregyezési helyzetek is elfogadhatók a gyakorlatban a kérdéses probléma becslési eljárása során, amely esetekben a $W \leq 0.5$. Ekkor a csoportrangsort *kompromisszum* rangsornak tekinthetjük. Esetünkben a W értékeit és a nem paraméteres próba szignifikanciavizsgálatára vonatkozó p -értékeket (tudniillik, hogy a kapott rangsor a véletlennek tudható-e be vagy szignifikáns) a III./5. táblázatban adtam meg.

Értékelés

	Középfokú szakképzés (K)		Graduális felsőfokú képzés (G)		Posztgraduális felsőfokú képzés (P)	
	f	p	f	p	f	p
Kendall-féle csoportegyetértési mutató (W) (Kendall's multiple rank concordance coefficient) és a (p) szignifikancia	0.151	0.000	0.279	0.000	0.203	0.000
	0.084	0.000	0.294	0.000	0.119	0.000
	0.100	0.000	0.216	0.000	0.115	0.000
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

III./5. táblázat. A csoportok véleményegyezésének a mérőszámai

A 4. táblázatban jól látható, hogy a csoportok véleményegyezési mutatói igen kicsik. Ennek az a kiváltó oka, hogy a válaszadók, mint egyéni döntéshozók rangsorai a projekt munka összetevő elemeinek (tételek) fontossági, elsajátítási foka és a gyakorlati alkalmazás tekintetében nagyon különböznek egymástól. Megjegyzem, hogy ez az eredmény egyáltalán nem meglepő, mivel más szakmai területeken, csoportos döntéshozatal alapján végzett felmérések is csak hasonló nagyságrendű egyetértést mutattak. Ezért a további vizsgálatok számára elfogadhatónak tartom ezt az eredményt, azzal a fenntartással, hogy a csoportrangsorok konszenzus rangsorként nem, hanem csak kompromisszum rangsorként fogadhatók el.

D.) Asszociációs mérőszámok meghatározása

Ebben az elemzési fázisban arra kerestem a választ, hogy az egyes képzési szinteken belül, milyen összefüggés van az egyes tételek (azaz a projekt módszer tudáselemei és szükséges készségei) fontossága és elsajátításuk színvonala, valamint a fontosságuk és gyakorlati alkalmazás színvonala között. Ehhez a feladathoz először a szavazók által az egyes tételekre adott rangszámok alapján szükséges kiszámítani – a tételek erősségének jellemzésére – azok számtani átlagait (pontszámok átlagát) és a szórásokat (véleményingadozásokat) mindhárom rész-adatbázisra: $\bar{x}_f^K, s_f^K; \bar{x}_m^G, s_m^G; \bar{x}_g^P, s_g^P$.

Ezt követően a pontszámok (átlagok) alapján – az összefüggések jellemzésére – meghatároztam a prioritási rangsorokat: $R(\bar{x}_f^K), R(\bar{x}_m^K), R(\bar{x}_g^K); R(\bar{x}_f^G), R(\bar{x}_m^G), R(\bar{x}_g^G); R(\bar{x}_f^P), R(\bar{x}_m^P), R(\bar{x}_g^P)$.

D. 1.) Rangkorrelációs együtthatók meghatározása sorrendi skálán

Először sorrendi skála szintű méréseket feltételeztem. A rangszámok alapján meghatároztam a rangsorokra a páronkénti összemérésre épülő Spearman-féle rangkorrelációs együtthatókat (ρ), melyek értelmezési tartománya $[-1 \leq \rho \leq 1]$, ahol a negatív értékek a fordított értelmű rangsorokban való egyetértés mértékét reprezentálják. A rangkorrelációs együtthatókat az *III./6. táblázatban* adom meg. (Lásd az R_ρ rangkorrelációs mátrixot!). A táblázatban feltüntettem a Spearman-féle nemparaméteres próba szignifikancia vizsgálatának eredményeit is.

		$R_{\bar{x}_K^f}$	$R_{\bar{x}_K^m}$	$R_{\bar{x}_K^g}$	$R_{\bar{x}_G^f}$	$R_{\bar{x}_G^m}$	$R_{\bar{x}_G^g}$	$R_{\bar{x}_P^f}$	$R_{\bar{x}_P^m}$	$R_{\bar{x}_P^g}$
$R_\rho =$	$R_{\bar{x}_K^f}$	1	0.660	0.571	0.679	0.509	0.642	0.944	0.570	0.743
	$R_{\bar{x}_K^m}$	0.660	1	0.617	0.612	0.594	0.616	0.572	0.684	0.685
	$R_{\bar{x}_K^g}$	0.571	0.617	1	0.556	0.738	0.840	0.591	0.621	0.728
	$R_{\bar{x}_G^f}$	0.679	0.612	0.556	1	0.781	0.637	0.723	0.620	0.676
	$R_{\bar{x}_G^m}$	0.509	0.594	0.738	0.781	1	0.783	0.557	0.617	0.616
	$R_{\bar{x}_G^g}$	0.642	0.616	0.840	0.637	0.783	1	0.641	0.627	0.781
	$R_{\bar{x}_P^f}$	0.944	0.572	0.591	0.723	0.557	0.641	1	0.620	0.788
	$R_{\bar{x}_P^m}$	0.570	0.684	0.621	0.620	0.617	0.627	0.620	1	0.811
	$R_{\bar{x}_P^g}$	0.743	0.685	0.728	0.676	0.616	0.781	0.788	0.811	1

III./6. táblázat. A rangsorok közötti összefüggések asszociációjának mérési eredményei (sorrendi skála)

Értekeles

Az R_ρ korrelációs mátrix – valamennyi részadathalmazra vonatkozóan – tartalmazza a súlyozott átlagok alapján meghatározott rangsorpárok közötti rangkorrelációs koefficienseket. Mivel láthatóan minden egyes együttható pozitív, megállapítható, hogy az egyes csoportok szavazói a kérdőív tételeit azonos módon értelmezték. Az is világos a *III./6. táblázatból*, hogy nagyon erős nézetazonosságot (konszenzust) csak a középiskolai és a posztgraduális csoportok között, éspedig a tételek fontosságának a megítélésében ($\rho=0.944$), valamint a posztgraduális csoporton belül a meglévő és a gyakor-

lati alkalmazás között lehet ($\rho=0.811$) megfigyelni. (Lásd a félkövéren szedett elemeket a mátrixban!)

E.) Pearson-féle korrelációs együtthatók meghatározása intervallum skálán

A pontszámok (átlagok) alapján meghatároztam a Pearson-féle korrelációs együtthatókat (r), mivel ezek csak intervallum skálán interpretálhatók. Értelmezési tartományuk $[-1 \leq r \leq 1]$. A korrelációs együtthatókat és a szignifikanciavizsgálat eredményeit az R_r mátrixban (III./7. táblázatban) tüntettem fel.

		$R_{\bar{x}_k^f}$	$R_{\bar{x}_k^m}$	$R_{\bar{x}_k^g}$	$R_{\bar{x}_g^f}$	$R_{\bar{x}_g^m}$	$R_{\bar{x}_g^g}$	$R_{\bar{x}_p^f}$	$R_{\bar{x}_p^m}$	$R_{\bar{x}_p^g}$
$R_r =$	$R_{\bar{x}_k^f}$	1	0.736	0.532	0.808	0.675	0.726	0.943	0.714	0.862
	$R_{\bar{x}_k^m}$	0.736	1	0.680	0.637	0.685	0.698	0.650	0.742	0.697
	$R_{\bar{x}_k^g}$	0.532	0.680	1	0.512	0.713	0.793	0.589	0.624	0.691
	$R_{\bar{x}_g^f}$	0.808	0.637	0.512	1	0.844	0.744	0.851	0.767	0.800
	$R_{\bar{x}_g^m}$	0.675	0.685	0.713	0.844	1	0.857	0.732	0.738	0.725
	$R_{\bar{x}_g^g}$	0.726	0.698	0.793	0.744	0.857	1	0.758	0.714	0.790
	$R_{\bar{x}_p^f}$	0.943	0.650	0.589	0.851	0.732	0.758	1	0.788	0.918
	$R_{\bar{x}_p^m}$	0.714	0.742	0.624	0.767	0.738	0.714	0.788	1	0.867
	$R_{\bar{x}_p^g}$	0.862	0.697	0.691	0.800	0.725	0.790	0.918	0.867	1

III.7. táblázat. A rangsorok közötti összefüggések asszociációjának mérési eredményei (intervallum skála)

Értékelés

Az R_r korrelációs mátrix alapján kimondható, hogy a pontszámok (átlagok) alapján számított intervallumszintű asszociációs mértékek kissé nagyobbak, mint a sorrendek alapján számítottaké. Ez egy érdekes eredmény, ami azt fejezi ki, hogy a válaszadók az egyes tételek fontossága, megléte, valamint használata mértékének erősségében (pontszámértékek) jobban egyetértenek, mint azok prioritási sorrendjében.

F.) Kompetenciaeltérések (deficitek és szufficitek) meghatározása

A pontszámok (átlagok) alapján meghatároztam az egyes tételekre vonatkozó kompetenciadeficitek (vagy kompetenciaszufficitek) értékeit, melyeket a III./8. táblázatban foglaltam össze. A táblázatban a negatív értékek deficitet, a pozitív értékek szufficitet reprezentálnak.

Értékelés

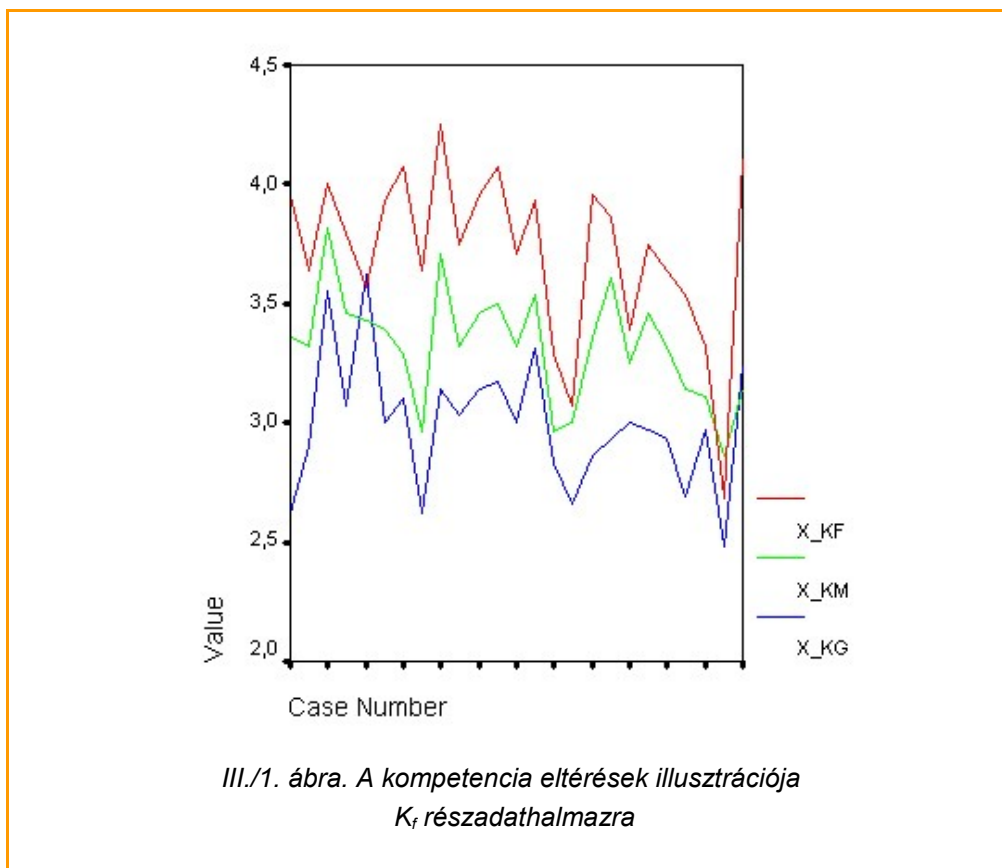
A III./8. táblázat az egyes tételekre vonatkozóan a pontszámokban kifejezett kompetenciadeficitek (kompetenciaszufficitek) pontos értékeit – Δ – reprezentálja, amelyhez különösebb magyarázat nem szükséges. Ezeket a differenciákat nem minden lehetséges pár között, hanem csak a fontosság és a többi két kategória között határoztam meg, mindhárom szakképzési szintre kiterjedően.

Tételek	Δ^K_{m-f}	Δ^K_{g-f}	Δ^G_{m-f}	Δ^G_{g-f}	Δ^P_{m-f}	Δ^P_{g-f}
1. Projekttervezési ismeretek	-0.60	-1.34	-0.88	-0.98	-0.58	-0.86
2. Saját akaratom közös célnak való alárendelése	-0.32	-0.74	-0.06	-0.07	-0.31	-0.46
3. Felelősségvállalás	-0.18	-0.45	-0.22	-0.35	-0.44	-0.66
4. Tevékenységközpontúság	-0.33	-0.72	-0.74	-0.67	-0.55	-0.62
5. Önállóság	-0.14	-0.05	-0.10	-0.17	-0.13	-0.37
6. Az erőforrások ésszerű, takarékos felhasználása	-0.54	-0.93	-0.27	-0.25	-0.72	-0.63
7. Időtervezés, illetve a tevékenységek ütemezése	-0.78	-0.97	-0.59	-0.81	-0.87	-0.96
8. Projektvezetési készségek	-0.68	-1.02	-0.94	-1.18	-0.59	-0.65
9. Kooperáció (együttműködés)	-0.54	-1.11	-0.59	-0.65	-0.53	-0.59
10. Saját nézetek, elképzelések kifejtése	-0.43	-0.72	-0.23	-0.98	-0.41	-0.52
11. Kölcsönös információnyújtás	-0.50	-0.82	-0.46	-0.88	-0.53	-0.68
12. Problémamegoldás	-0.57	-0.90	-0.93	-0.96	-0.51	-0.52
13. A társak motiválása	-0.39	-0.71	-0.44	-1.16	-0.66	-0.74
14. Kölcsönös segítségadás	-0.39	-0.62	-0.51	-0.82	-0.52	-0.54
15. Példaadás	-0.33	-0.46	-0.63	-0.71	-0.51	-0.45
16. Kölcsönös követelés	-0.07	-0.41	-0.44	-0.58	-0.18	-0.32
17. Csapatmunka szervezése	-0.60	-1.10	-0.44	-0.79	-0.69	-0.76
18. Konfliktusmegoldás	-0.25	-0.93	-0.78	-1.15	0.07	-0.58
19. Mások érdekeinek figyelembevétele	-0.14	-0.39	-0.21	-0.60	0.16	-0.39
20. Önálló ismeretszerzés, illetve önfejlesztés	-0.29	-0.78	-0.40	-0.68	-0.27	-0.38
21. Saját munkám értékelése	-0.32	-0.71	-0.59	-0.44	-0.42	-0.53
22. Kölcsönös ellenőrzés	-0.40	-0.85	-0.93	-0.80	-0.36	-0.32
23. Mások munkájának értékelése	-0.21	-0.35	-0.37	-0.38	-0.45	-0.58
24. Kölcsönös bíráskodás	0.18	-0.20	-0.45	-0.46	-0.11	-0.17
25. Az elvégzett munka és az eredmények dokumentálása	-0.97	-0.87	-0.58	-0.43	-0.75	-0.70

III./8. táblázat. A tételekre vonatkozó pontszámokban kifejezett kompetenciadeficit (kompetenciaszufficit)

Megemlíthető, hogy az eltérések viszonylag csekély mértékűek. Csak egy-egy tételnél haladják meg az 1 pontos távolságot. A fontosság itt nyilvánvalóan úgy értelmezhető, mint a nevelő-oktató folyamatban ténylegesen elérendő, kívánatos kompetencia szint. Kompetenciaszufficit csak a középiskolai képzési szinten – a 24. tételnél –, posztgraduális képzési szinten – a 18. és a 19. tételknél – jelennek meg, és azok is igen kicsiny mértékűek. A válaszadók úgy gondolták, hogy többlet ismeretük van a „Kölcsönös bíráskodás”, a „Konfliktus megoldás” és a „Mások érdekeinek a figyelembevétele” tételknél.

A jobb áttekinthetőség érdekében illusztrációs célból megszerkesztettem a probléma grafikus ábrázolását is a K_f részadathalmazra, amelyet az 1. ábrán mutatok be. Ilyen vonal diagram vagy hasonló formájú grafikus reprezentáció alkalmazása a kompetenciafejlesztés más területein is megvalósítható az eltérések elemzéséhez.



G.) Az egyes szakképzési szinteken (K, G és P) kialakult fontossági rangsorok

Az SPSS segítségével – mindhárom mintában – elvégeztem a csoportos projekt munka keretében közvetett módon fejlődő, formálódó személyiségjellemzők (rangszámok átlagai alapján számított) sorrendbe állítását a fontossági kritérium szerint. A kapott eredményeket a III./9. táblázat szemlélteti.

Középfokú szakképzés (K)		Graduális felsőfokú képzés (G)		Posztgraduális felsőfokú képzés (P)	
K_09	4,206897	K_11	4,5625	K_25	4,372549
K_25	4,137931	K_07	4,352941	K_09	4,352941
K_07	4,068966	K_10	4,333333	K_12	4,352941
K_12	4,068966	K_09	4,3125	K_03	4,333333
K_03	4,034483	K_12	4,3125	K_07	4,313725
K_17	4	K_14	4,3125	K_11	4,313725
K_01	3,965517	K_18	4,117647	K_01	4,235294
K_11	3,965517	K_01	4,111111	K_14	4,156863
K_14	3,965517	K_13	4,0625	K_18	4,06
K_06	3,931034	K_25	4,058824	K_17	4,058824
K_18	3,896552	K_05	3,944444	K_10	4,02
K_04	3,827586	K_06	3,823529	K_08	4,019608
K_13	3,758621	K_20	3,823529	K_13	4
K_20	3,75	K_08	3,8125	K_06	3,980392
K_10	3,724138	K_19	3,8125	K_04	3,921569
K_02	3,689655	K_03	3,777778	K_21	3,901961
K_08	3,62069	K_21	3,764706	K_05	3,862745
K_21	3,62069	K_04	3,722222	K_20	3,862745
K_05	3,586207	K_15	3,647059	K_02	3,843137
K_22	3,551724	K_17	3,647059	K_15	3,764706
K_19	3,448276	K_23	3,588235	K_23	3,705882
K_23	3,37931	K_22	3,411765	K_19	3,686275
K_15	3,344828	K_02	3,333333	K_22	3,58
K_16	3,137931	K_16	3,117647	K_16	3,254902
K_24	2,689655	K_24	2,647059	K_24	2,509804

III./9. táblázat. A csoportos projektmunka keretében formálódó személyiségjellemzők fontossági sorrendje

Érdemes figyelni arra, hogy az egyes mintába tartozó résztvevők – az első öt helyre rangsorolt sajátosságok között – megkülönböztetett fontosságot tulajdonítanak a csoportos projektmunka keretében fejleszthető alábbi személyiségjellemzőknek:

- Felelősségvállalás (K 03),
- Időtervezés, illetve a tevékenységek ütemezése (K 07),
- Kooperáció/együttműködés (K 09),
- Saját nézetek, elképzelések kifejtése (K 10),
- Kölcsönös információnyújtás (K 11),
- Problémamegoldás (K 12),
- Az elvégzett munka és az eredmények dokumentálása (K 25).

A vizsgált mintába tartozó résztvevők rangsorai alapján megállapítható, hogy a tanulók/hallgatók a tanulmányi feladatok keretében folyó közvetett gyakorlás során egybehangzóan három – közösség és önfejlesztő – tevékenységnek különös fontosságot tulajdonítanak (III./10. táblázat).

Kérdések		Középfokú szak- képzés (K)	Graduális felső- fokú képzés (G)	Posztgraduális felsőfokú képzés (P)
		Sorend		
K 07	Időtervezés, illetve a tevékenységek ütemezése	3	2	5
K 09	Kooperáció (együttműködés)	1	4	2
K 12	Problémamegoldás	4	5	3

III./10. táblázat. A tanulók/hallgatók által az első öt helyre sorolt személyiségjellemzők közös elemeinek sorrendje

Megvizsgálható, hogy a véleményegyezés milyen mértékben a véletlen műve. Erre a Kruskal-Wallis együttható (H) meghatározása nyújthat támpontot. (Falus Iván – Ollé János: *Statisztikai módszerek pedagógusok számára.*)

A K 07 kérdés (*Időtervezés, illetve a tevékenységek ütemezése*) esetében $H < H_{\text{táblázat}}$, ($2 \cdot 096 < 5 \cdot 991$, $f=2$ és $\alpha=0.05$) ezért 95%-os megbízhatósági szinten a vizsgált minták közötti különbözőség nem szignifikáns (az eltérés a véletlennek köszönhető), a csoportok vélekedése a kérdés fontosságáról nem különbözik lényegesen. Igaznak tekinthetjük tehát, hogy mindhárom csoport az első öt hely egyikére sorolta a kérdést.

Még szembetűnőbb az eredmény a K 09 kérdés (*Kooperáció/együttműködés*) esetében, ahol a csoportok véleményegyezősége még nyilvánvalóbb. [$H < H_{\text{táblázat}}$, ($0.343 < 5.991$, $f=2$ és $\alpha=0.05$)]. A vizsgált csoportok – a rangszámok átlagai alapján – az 1., 2. és 4. helyre sorolták a kooperáció (együttműködés) fontosságát a projektmunkában, amely egyezést nem tekinthetünk véletlennek.

Tanulságos a sorrendi skála másik vége is. Az érintettek egyöntetűen úgy vélekednek, hogy a tervszerűséget, a kooperációt és a közös problémamegoldást igénylő csoportos projektmunka folyamatában a *kölcsönös követelés* és a *kölcsönös bíráskodás* magatartásformák a legkevésbé fontos függőségi-felelősségi sajátosságok. Mindhárom mintába tartozók – a fontosságot tekintve – egységesen az utolsó két helyre rangsorolták ezeket a magatartás- és tevékenységformákat.

8. A kutatási (alap) hipotézis tesztelése

Ebben az értékelési fázisban az előző lépésben már meghatározott – a rangsorok által meghatározott – prioritási sorrendeket használom fel. Mivel arra vagyok kíváncsi, hogy van-e szignifikáns különbség a három különböző oktatási/tanulási szinten a projekt módszer tudáselemei és szükséges készségei, mint kompetenciaelemek fontossága megítélésében, ezért a figyelmet a három fontossági prioritási rangsorra ($R_{\bar{x}_{Kf}}$, $R_{\bar{x}_{Gf}}$, $R_{\bar{x}_{Pf}}$), kell irányítani. (Tekintettel arra, hogy az ismeretek megszerzése, szintje és mikéntje nyilvánvalóan más és más a különböző képzési szinteken, ezért

azok prioritásainak összehasonlítása nem vezetne érdemleges következtetések levonására alkalmas eredményekre). Figyelembe véve, hogy az adatok (változók) valójában

	Rangszám közép		Aszimptotikus szignifikancia	Monte-Carlo szignifikancia
	Kf	Gf		
Kruskal-Wallis teszt	30.70	38.72	0.114	0.111
		43.31		99%-os konfidencia intervallum 0.103–0.119
Jonckheere-Terpstra teszt			0.045	0.046
				99%-os konfidencia intervallum 0.041–0.051

III./11. táblázat. A kutatás alap- (null-) hipotézisének nemparaméteres statisztikai próbái

hogy a minták (prioritási rangsorok) különböző, vagy azonos sokaságból származnak-e. A tesztnél felhasznált változó a pontszámok átlaga. A próbák végrehajtásának eredményeit összefoglalóan a III./11. táblázatban adom meg.

Értékelés

A Kruskal-Wallis teszt ordinális szintű adatokra kidolgozott és általánosan használt nemparaméteres próba. A Jonckheere-Terpstra teszt folytonos kategóriaváltozókat is képes kezelni, ráadásul az előbbinél hatásosabb próba. A kutatás H_1 alap- (null-) hipotézisének nemparaméteres statisztikai próbái igen érdekes, kevéssé várt eredményt produkáltak. Nevezetesen, amint azt a III./11. táblázat is mutatja – $\alpha=0.05$ szignifikancia szintet feltételezve – lényegében mindkét próba alapján kimondható, hogy nincsen kellő evidencia a kutatás kezdeti fázisában felállított nullhipotézis elutasítására (matematikai szempontból a próba praktikusán eldönthetetlen).

A hipotézisvizsgálat eredményét szavakban megfogalmazva: nincsen jól definiálható reláció a csoportok között. Ez azt jelenti, hogy a projekt módszer oktatása (tantervei, módszertana, prioritások, stb.) lényegében függetlenek a képzési szinttől.

Az eredmény indukálta gondolatok

Az eredmények egyik metszete rámutathat a projekt munka feladatközpontúságára, amelynek során a pedagógus/oktató kikerül a tanítási-tanulási folyamat fókuszából. Mondhatjuk úgy is, hogy pedagógus/oktató a feladatban van. Tehát, nem a pedagógus/oktató által megszabott módszereknek és munkaformáknak van domináns szerepe az edukációs folyamatban, hanem a feladat-/problémamegoldás indukálta hatásoknak.

Az eredmények másik metszetének értelmezése szerint a projekt munka résztvevőjének (a feladatot megoldó egyénnek, párnak vagy teamnek) az önállósága számít perdöntőnek a projekt oktatás során. A projekt módszer egyik megalkotója Kilpatrick szerint (*The Project Method*) a módszer alkalmazása során négyféle projekt kidolgozására kerülhet sor:

- gyakorlati feladat, mint például egy hasznos tárgy megtervezése és kivitelezése;

ban ordinális mérési skálán vannak, így olyan módszer lehet csak alkalmas a statisztikai elemzésre, amely képes sorrendi skálán történő összehasonlításra. Ezt a tényt szem előtt tartva, a vizsgálat során a Kruskal-Wallis tesztet (a csak folytonos változókra érvényes varianciaanalízis módszerének {ANOVA} megfelelője ordinális mérési skálán) és egy viszonylag új módszert, az ún. Jonckheere-Terpstra tesztet használtam fel az alaphipotézis próbavizsgálataim során. A statisztika terminológiájával megfogalmazva, feladatom most annak eldöntése,

- egy esztétikai élmény átélése (cikk vagy forgatókönyv megírása, színelőadás megtartása);
- egy probléma megoldása és
- valamilyen tevékenység, tudás elsajátítása.

A felsoroltak közül bármelyikre is tekintünk, a projektkidolgozás során az érintett szereplők határozzák meg (tervezik meg) a munkamenetet, szervezik meg a kivitelező munkát, határozzák meg a munkavégzőket és felelősöket, s létrehozzák – az elvárásoknak megfelelő – projekt outputját, melyet átadnak/bemutatnak a „megrendelőnek”. Ebben a komplex folyamatban a résztvevők (egyének, párok vagy teamek) önállóan tevékenykednek. A hangsúly a résztvevők önálló tevékenységén van. A pedagógus/oktató indirekt szerepbe „szorul”, s facilitátor, felügyelő és/vagy tanácsadó válik belőle.

A tanulók számára nagyfokú szabadságot biztosító projekt munka a feladatok kiválasztásától, a tervezésen és a kivitelezésen át egészen a projektteremk, illetve a produktum eléréséhez szükséges tevékenységek értékeléséig tart. A cél sohasem a közvetlen tanulás, hanem valamilyen gyakorlatias, az iskolán kívüli világ megismerését is szolgáló cél elérése, melynek során – szinte a projekt munka melléktermékeként – végbemegy a szociális viselkedés és belső determinációinak formálódása, a kompetenciák fejlesztése.

Az eredmény bármely metszetére is tekinthetünk, valószínűsíthető, hogy a kutatási eredményekre magyarázatul szolgálhatnak a projekt munka tartalmi – „képzési szintektől független” – jellegzetességei (feladatközpontúság, tanulói/hallgatói önállóság). A képzés során – bármilyen képzési szintről is legyen szó – elsősorban a projekt munka inherens, önmagában hordozott „semleges” sajátosságai érvényesülnek, és nem a tanítási-tanulási folyamat direkt, pedagógustól/oktatótól eredeztetett – „képzésszint-függő” – módszerei és munkaformái.

Markáns kutatási álláspont kialakításához két út vezethet:

- a mintanagyság növelése és/vagy
- a válaszadók további tartalmi kérdéseinek feldolgozása.

Az utóbbi lehet a praktikus út, hiszen az adatbázisban a válaszadóktól származó strukturált adathalmaz rendelkezésre áll. E tekintetben különösen az olyan kérdések feldolgozása vezethet kontúros állásfoglalás kialakításához, amelyek arra keresik a választ, hogy:

- A képző intézmények biztosítanak-e sokszínű, életszerű feladatokat a tanulóknak/hallgatóknak?
- Az intézmények milyen fontosságot tulajdonítanak a tanuló/hallgatók aktivitásának, tevékenységének?

Mindezek elvezetnek – az előzőekben részletesen bemutatott – további kutatási feladatok elvégzéséhez.

IV. FEJEZET

Összefoglaló

1. A kompetenciafelfogás kialakulása

A kompetenciát racionális, pragmatista, megismerésben és cselekvésben kifejezésre jutó kompozíciónak tekintem, mely segít otthon lenni a világban. Ez a fajta kompetenciafelfogás kapcsolódik a három létdimenzió egységéből álló személyiségstruktúrához (biológiai [hiány]lény, psziché és szociális lény), mely dimenziók egységes létformában valósulnak meg. Megfelelően kialakított kompetenciakészlet birtokában az ember, mint szabad személy törekedhet önmegvalósításra és/vagy önmaga meghaladására, az általa és/vagy mások által fölállított – szociálisan is értékes – célok elérésére, a lehetőségek közötti választásra, az értékteremtésre, a felelős életvitelre, a környezetére reflektáló magatartásra, azaz a fizikai létét vezérlő értelmes életre. A kompetenciafelfogások – közel száz éves – fejlődési ívét öt korszakra osztottam.

Kutatásaim során a kompetenciára úgy tekintettem, mint a tanulás (tapasztalás, gyakorlás) eredményeként kialakuló személyes erőforrás-képződmények strukturált és együttes rendszerére, mely az egyén számára – egy konkrét szellemi és/vagy fizikai (szak)területen – lehetővé teszi a megszerzett ismeretek és személyiségbeli komponensek konstruktív és sikeres alkalmazását. (Kutatásaim tapasztalatait a *Kompetenciamedzsent* című műben publikáltam [társszerző Zöllei Katalin].) Lényegesnek tartom, hogy a kompetencia a személyiségbeli sajátosságok cselekvés közbeni használatát is magában foglalja. Tapasztalataim arról győztek meg, hogy az öt klaszterbe (öt csoportba) sorolt kompetenciákból álló modell fejezi ki legjobban a különböző professziók gyakorlásához szükséges speciális kompetenciákat. Az öt klaszterből négy a cselekvés irányultsága szerint alakítható ki, az ötödik csoportba az ún. kulcskompetenciák – azaz a többi klaszterbe tartozó kompetenciák gyakorlásához is nélkülözhetetlen elemek – tartoznak. Az egyén kompetenciakészletében a munka- és élethelyzethez függően mindig lesznek többletek/szufficitek és hiányok/deficitek. A kompetenciaelvárások és az egyéni kompetenciakészlet egymásnak történő megfeleltetését a kompetenciamodellek is segítik.

A felnőttkori tanulás megítélésének négy jellegzetes fázisát különböztettem meg. Személyes tapasztalataim is azt támasztják alá, hogy a tanulás hosszú ideig fenntartható, mivel alakulását nem elsősorban az életkor, hanem a procedurális képességrendszer fejlettsége, az életvitel, a kultúra, valamint a tárgyi és személyi környezet hatásai determinálják. Ennek következtében n -szer lehet – az egyén kompetencia bázisát jelentő – hordozó rétegre szakműveltségbeli kompetenciakészletet ráépíteni, mely permanens tanulás keretében gyakori felújítást igényel.

2. Felnőttoktatói feladat- és tulajdonságprofil

A felnőttoktató szerepek lényeges tartalmi változásokon mentek/mennek keresztül, melyek a felnőttképzés változó küldetésével magyarázhatók. Permanens tanulásnak azt tekintem, mely a kompetenciafejlesztésen túlmenően magába foglalja az általános műveltséget és a személyiségfejlesztést, valamint a szervezetek tanulását is.

A felnőttoktatók többsége valamilyen hivatás mellett – „társbérlet” formájában – végzi a felnőttek oktatását. A felnőttoktatói szakma 2007-ben tartalmilag és jogilag tisztázatlan.

A felnőttoktatói tevékenységelvárások rögzítésére a feladatprofilot használtam, mely több részegységből – feladatcsoportból, feladtból és műveletből – tevődik össze.

Az elvárható (alkalmazott ismeretek, készségek, képességek, személyes, szociális, kognitív és speciális) sajátosságokból állítottam össze a felnőttoktató tulajdonság-kompetencia-profilját (kompetenciakészletét), amelyek birtoklása révén az egyén alkalmassá válik a felnőttoktatói professzió gyakorlására, a felnőttoktatói munkakör betöltésére, tevékenység ellátására (feladatcsoportok, tevékenységek és/vagy műveletek elvégzésére).

3. A projektmódszer fontossága a kompetenciafejlesztésben

Tapasztalataim szerint a kompetenciafejlesztés szempontjából nagy jelentőséggel bír a csoportmunkára épülő projektoktatás, amelyeknek középpontjában a mindennapi élet valamely, a résztvevők által megtervezhető és kivitelezhető feladata áll.

A körültekintően kiválasztott feladat az alkotó tevékenység széles, sokszínű, életszerű és vonzó lehetőségeit hozza létre és kínálja fel a résztvevőknek. A közös munkavégzés során a résztvevők előhívják és begyakorolják a szociális interakciók és felelős magatartásformák sokaságát, mivel a projektmunka – a munka világának kicsinyített másaként – valós erkölcsi, élet- és társadalmi helyzeteket, problémákat és önálló döntéseket kívánó állapotokat teremt a résztvevők számára.

Összegyűjtöttem a projektmunka keretében kibontakozó magatartásformák és kölcsönhatások releváns komponenseit, s megvizsgáltam, hogy a mintacsoportok milyen fontosságot tulajdonítanak ezeknek a sajátosságoknak.

Úgy vélem, hogy azok az oktatók tudnak jól helyt állni a projektoktatásban, akik nem a közlő-reproduktív tanítási stratégiát tekintik az egyetlen irányítási megoldásnak, hanem preferálják az interaktív oktatói munkát és nem idegenkednek a reciprok tanulási dialógusoktól sem. A projektoktatásban kidolgozott saját eredményeimet „*A projektmódszer bevezetése és alkalmazása a szakképzésben*” című kiadványban összegeztem (SZTÁV Rt., Bp., 2006.). Az eljárás lényege abban áll, hogy a gyakorlati életből/a munka világából – elsősorban vállalkozásoktól – származó, illetékes kamara által támogatott, „éles” és életszerű projektfeladatokat kell a szakképző évfolyamon tanuló teameknek kivitelezni

4. Empirikus vizsgálatok

Az empirikus vizsgálatok eredményei – az ismertetett tézisek sorrendjében – az alábbiak szerint összegezhetők.

1. Tétel. A vizsgálatok eredményei alátámasztották, hogy a mintacsoportokon belül eltérő tanulási stílusok érvényesülnek. Legtöbbször a sztenderd megoldások alkalmazását jelentő konvergens stílust preferálják.

2. Tétel. A szakirodalmi publikációk arra utalnak, hogy a különböző szakterülethez tartozó mintacsoportok között is kimutathatók domináns eltérések a tanulási stílust illetően. A kutatás során azt feltételeztem, hogy intenzív tanulási környezetben a szakterületi különbségek elmosódnak és nem lesz szignifikáns különbség az eltérő szakterület – a műszaki és humán tudományokat – reprezentáló hallgatók tanulási stílusa között. Az output adatok azt támasztják alá, hogy a szakterületi meghatározottság a formális képzés keretei között nem érvényesül, eltérések – iskolai rendszerű tanulási környezetben – a különböző szakterülethez tartozó egyének csoportjai között nem mutathatók ki, az eredmények mindkét mintacsoport esetében nagyfokú egybeesést mutatnak.

3. Tétel. A DACUM-módszer felhasználásával kialakítható a felnőttoktatói feladatprofil, mely 9 feladatcsoportból tevődik össze. Az egyes feladatcsoportokon belül 5-17 közötti feladatot azonosítottam. Vizsgálódásaim „melléktermékeként” létrehoztam

egy kompetenciagyűjteményt (kompetenciaszótárt) is, mely az andragógiai és az emberierőforrás szakterületeken folyó vizsgálódásokhoz és rendszeralkotásokhoz nyújthat támogatást.

4. Tétel. A feladatprofil alapján létrehoztam a 15 komponensből álló tulajdonságkompetencia-profil (kompetenciakészlet) hipotetikus struktúráját. A teljes minta válaszadói elfogadták a tulajdonságprofil kompetencia-összetevőit.

4. 1. A komplex kompetenciaprofil alkotóelemei között:

a.) a közvetlen oktatói főtevékenységek kivitelezését támogató kompetenciákat sorolták a fontossági rangsor első 2/3-ba. Ezen belül is az *Együtműködést*, a *Rugalmasságot*, az *Előzetes tudást* és a *Reflektálást* tartják a legfontosabbnak, melyet – a biplot értékek reprezentációjával összhangban – az aggregált prioritási rangsor eredményei is alátámasztanak.

b.) a fontosság szerint a rangsor harmadik harmadába helyezték el a kiegészítő/másodlagos képzésszervezési tevékenységek sikeres ellátását biztosító összetevőket. Sajnálatos, de számomra nem meglepő, hogy a szakműveltség átadását preferáló felnőttoktatók nem tulajdonítottak kitüntetett szerepet a *Személyiségfejlesztés* kompetencia-komponensnek, s a fontossági rangsorban csak a 10. helyre sorolták azt.

4. 2. A kérdőíves felmérés eredményei alátámasztották abbéli várakozásomat, hogy a teljes válaszadói kör a kompetenciák fontossági sorrendjében a harmadik harmadba, a 12. helyre rangsorolta a *Projekt munkát*, melynek magyarázatát a felnőttoktatók körében uralkodó – a közvetett gyakoroltatást mellőző – oktatási stratégia preferálásában látom.

4. 3. Nem igazolódott az a feltételezésem, hogy a kompetenciák prioritási sorrendjei/rangszámai alapján lesznek olyan kompetenciák, melyek kikerülnek a komplex kompetenciaprofilból (a súlyozott számtani átlag nem éri el a Likert-skála 3-s értékét).

Az adatok alapján nem kell kizárni a profilból egyetlen elemet sem. Még az utolsó helyre sorolt *Menedzsment* komponenst sem, mivel fontosságának súlyozott számtani átlaga 3.32 (szórás 1.08).

5. Tétel. A Kruskal-Wallis {ANOVA} és a Jonckheere-Terpstra próbák alapján kimondható, hogy a nullhipotézis nem elutasítható, azaz a projektmódszer oktatása (tantervei, módszertana, prioritások, stb.) lényegében függetlenek a képzési szinttől. A képzés során – bármilyen képzési szintről is legyen szó – elsősorban a projektmunka inherens, önmagában hordozott „semleges” sajátosságai érvényesülnek, és nem a tanítási-tanulási folyamat direkt, pedagógustól/oktatótól eredeztetett – „képzés-szint-függő” – módszerei és munkaformái. (Matematikai szempontból is markánsnak tekinthető álláspont kialakítása vagy a mintanagyság növelésével és/vagy a válaszadók további tartalmi kérdéseinek feldolgozásával érhető el.)

6. Tétel. A projektmódszer által indukált magatartásformák és kölcsönhatások fontossága tekintetében – a különböző képzési szinteken – eltérő preferencia-sorrendek születtek. Még az első öt helyre sorolt komponensek esetében sincs egyetlen tétel sem, melynek fontosságát a három mintacsoport azonos rangszámmal illette volna. Három kölcsönhatásnak – *Problémamegoldás*, *Kooperáció* és *Időtervezés* – tulajdonítanak különös fontosságot. Az érintettek viszont – mindhárom mintacsoport tekintetében – egybehangzóan úgy vélekednek, hogy a *Kölcsönös követelés* és a *Kölcsönös bíráskodás* magatartásformák a legkevésbé fontos függőségi-felelősségi sajátosságok.

A Kendall-féle többváltozós rangkonkordancia mutató (W) értékei alapján ($W \leq 0.5$) a csoportrangsorok csak kompromisszum rangsorként fogadhatók el.

7. Tétel. A projektmunka keretében közvetett módon fejleszthető 25 személyiségjellemzők között nem volt olyan elem, melyet mindhárom mintacsoport azonos helyre rangsorolt volna. A *Kooperációt* például a középfokú szakképzés résztvevői az első, míg a graduális felsőfokú képzés résztvevői a 4. helyre rangsorolták.

8. Tétel. A fontosság és a többi két kategória között meghatározott differenciák arra utalnak, hogy a projektmunka keretében kibontakozó magatartásformák és kölcsönhatások fontossága meghaladja a gyakorlottság szintjét, azaz többségében kompetenciadeficit és nem kompetenciaszufficit alakul ki. Az eltérések azonban viszonylag csekély mértékűek. Szinte jelentéktelennek tekinthető szufficitek csak egy-egy elem tekintetében merültek fel.

Bevezetőmben már említettem, hogy tapasztalataim arra predesztináltak, hogy a felnőttoktató, a projektoktatás és a kompetenciaelv által meghatározott „gondolkodási háromszög” területén jelöljem ki a disszertációmban vizsgált témaköröket. Ebben a háromszögben kerestem a felnőttoktatói professzió karakterisztikus – a fő és másodlagos feladatok elvégzését szolgáló – tulajdonságkompetencia-profil jellegzetességeit. A projektoktatásnak köszönhető magatartásformák és kölcsönhatások fontosságának bemutatásával igyekeztem érvelni az olyan tevékenységalapú, az elméletet és a tapasztalást kombinálni képes tanulási stílus alkalmazása mellett, mely hozzájárul a felnőttek – hordozó és változó tudásrétegét érintő – kompetenciakészletének fejlesztéséhez azzal a céllal, hogy az ember *„... pragmatista ... szabadon cselekvő lényként ... otthon legyen a világ dolgaiban ...”*.

Nyilvánvaló, hogy tapasztalataim és kutatásaim eredményei nem adnak teljeskörű, s megingathatatlan válaszokat a „gondolkodási háromszög” területén fellelhető valamennyi kérdéskörre, ezért szükség van arra, hogy további vizsgálatokkal és elemzésekkel szofisztikáltabb eredmények fogalmazódjanak meg

Irodalomjegyzék

- Andragógiai szöveggyűjtemény (szerk: Maróti Andor) I-II.
- Antalovits Miklós: Továbbképzési modell kidolgozása vállalati oktatók tanári kompetenciájának fejlesztésére, *Felnőttképzési Kutatási Füzetek* 14, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest, 2005.
- Arapovics Mária: „Véndiákok” – tanulni időskorban, *HumánSaldo*, 2006/5. szám, 213-214. o.
- Az Országos Felnőttoktatási Konferencia Állásfoglalása, In *Új Pedagógiai Szemle*, 1995. 2. felnőttoktatási száma, 58-62. o.)
- Bábosik István: A nevelés elmélete és gyakorlata, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1999
- Bábosik István: Neveléstudomány. Nevelés az Európai Unióban, Osiris Kiadó, Budapest, 2004.
- Balogh Andrásné: Új metodikai igények, *Szakoktatás*, 2007. 2. szám, 32-35. o.
- Balogh Andrásné: Újabb tendenciák a műszaki szakmódszertanok fejlődésében, kandidátusi értekezés, 1995.
- Barkó Endre: A kommunikatív didaktika, Dinasztia Kiadó, Bp., 1998.
- Barta Tamás – Ambrus Tibor – Lengyel László – Lévai Zoltán: Felnőttképzésben oktató szakemberek kompetenciáinak meghatározása, *Felnőttképzési Kutatási Füzetek* 18, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest, 2005.
- Beishuizen, J. J. – Hof, E. – Putten, C. M. v. – Bouwmeester, S. – Ascher, J. J.: Students' and teachers' cognitions about good teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 71, (2001), 185-201. p.
- Bendixen, M.: A practical guide to the use of correspondence analysis in marketing research. (electronic version). *Marketing Research On-Line*, 2003, (1996), 16-38.
- Benzecri, J. P.: *Correspondence Analysis Handbook*. New York, Marcel Dekker, 1992.
- Biztosítási Szemle: A Szemle szabadegyeteme, Személyiségtipológia a vállalatoknál, 2005., 3-20. o.
- Boyatzis, R. E.: *The competent manager, A model for effective performance*, New York, Wiley-Interscience, 1982.
- Bruner, J. S.: *Új utak az oktatás elméletében*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1974.
- Catell, R. B.: *The Scientific Study of Personality*, Harmondsworth, Penguin, 1965.
- Chikán Attila: *Vállalatgazdaságtan*, AULA Kiadó, Bp., 2004.
- Cronbach, L. I.: Coefficient alpha and the internal structure of tests.. *Psychometrika*, 16, (1951), 297-334. p.
- Csíki Gábor: A Magyarhoni Földtani Társulat és a M. Kir. Földtani Intézet történetéből, <http://www.neumann-haz.hu/muvek/tudomanytortenet/2>
- Csoma Gyula: „Az öreg kutya is megtanítható új mutatószámokra” avagy adalékok a felnőttkori tanuláshoz, In Csoma Gyula: *Andragógiai szemelvények*, Nyitott könyv, Bp., 2005.
- Csoma Gyula: A dolgozók iskolai tanterveinek első andragógiai koncepciója 1962-1972. In Csoma Gyula: *Andragógiai szemelvények*, Nyitott Könyv, 2005.
- Csoma Gyula: A magyar felnőttképzés új korszakának értelmezéséhez, *Felnőttképzés*, 2004. 4. p. 17–26.

- Csoma Gyula: A munka világa, kontra a tanulás világa (?) In Csoma Gyula: *Andragógiai szemelvények*, Nyitott Könyv, 2005.)
- Csoma Gyula: A problémamegoldó tanítás, mint felnőttoktatási stratégia. In B. Gencsér Katalin és Pethő László: *Közművelődés és felnőttképzés, Írások Maróti Andor 75. születésnapjára*, Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, 2002.
- Csoma Gyula: Adalékok az andragógia célelméletéhez. In Csoma Gyula: *Andragógiai szemelvények*, Nyitott Könyv, 2005.
- Csoma Gyula: Felnőttképzés a piacon túl, Felnőttképzés, NSZFI, 2007/2.
- Dirckinck-Holmfeld, L.: Designing for Collaboration and Mutual Negotiation Meaning Boundary Objects in Virtual Learning Environments, <http://vbn.aau.dk>
- Falus Iván – Kimmel Magdolna: A portfólió. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár I., Gondolat Kiadó, Bp., 2003.
- Falus Iván: A pedagógus. In Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997.
- Falus Iván: Az oktatás stratégiái és módszerei. In Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997.
- Falus Iván: Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. In *A kompetencia, Kihívások és értelmezések* (szerk: Demeter Kinga), <http://www.oki.hu>
- Falus Iván – Ollé János: Statisztikai módszerek pedagógusok számára, OKKER Kiadó, 2000.
- Farkas, A. – Nagy, V.: Student assessment of desirable technical skills: A correspondence analysis approach. *Acta Polytechnica Hungarica*, 8, (2008), (to appear) .
- Farkas, A.: Competitiveness of Graduates on the Job Market, Proceedings of the Symposium for Young Researchers in Business Sciences, Budapest, Hungary, November 16, 2007, Budapest Tech, Hungary, (2007), 9-18. p.
- Farkas, A.: On the Competency Profiles of Graduates. Proceedings of the 5th International Conference on Management, Enterprise and Benchmarking, Budapest, Hungary, June 1-2, 2007, Budapest Tech, Hungary, (2007), 153-166. p.
- Feketéné dr. Szakos Éva: Az első hazai andragógiai Delfi kutatás eredményeiből, *Magyar Pedagógia*, 103. évf. 3. szám 339-369., 2003.
- Feketéné Szakos Éva: A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2002.
- Feketéné Szakos Éva: Cselekvés helyett tanulás? In Feketéné Szakos Éva (szerk.): *Fókuszban a felnőttek tanulása*, Szent István Egyetem Gazdasági és Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Intézet, Gödöllő, 2006.
- Frankl, V. E.: Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben, Kötet Kiadó, 1996.
- Dirckinck – Holmfeld, L.Gabric, D. – McFadden, K. I.: Student and employer perceptions of desirable entry-level operation management skills. *Journal of Education for Business*, 16, (2001), 1-10. p.
- Gabriel, K. R.: Goodness of fit of biplots and correspondence analysis. *Biometrika*, 89, (2002), 423-436. p.
- Glaserfeld, E. v.: *Radical Constructivism: a way of knowing and learning*. The Palmer Press, London, 1995.)

- Golnhofer Erzsébet: A pedagógiai értékelés. In Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997.
- Golnhofer Erzsébet: A tanuló. In Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997.
- Golnhofer Erzsébet: Hazai pedagógiai nézetek 1945–1949, <http://mek.oszk.hu/02400/02445/02445.pdf>
- Greenacre, M. J.: *Theory and Applications of Correspondence Analysis*. Academic Press. London, 1984.
- Greenacre, M. J.: Correspondence analysis in medical research. *Statistical Methods in Medical Research*, 1, (1992), 97-117. p.
- Greenacre, M.: Correspondence Analysis and its Interpretation. In M. Greenacre & J. Blasius (Eds.), *Correspondence Analysis in the Social Sciences*, pp. 3-22. London: Academic Press, 1994.
- Halász Gábor: A vállalkozói készség fejlesztése, In *A kompetencia, Kihívások és értelmezések*, <http://www.oki.hu>
- Harangi László: Népfőiskolák Magyarországon a XXI. század küszöbén, <http://www.oki.hu>
- Hunyady Györgyné – M. Nádasai Mária: *Pedagógiai tervezés*. Comenius Bt., Pécs, 2000.
- Kant, I.: *Antropológiai írások*, Osiris/Gond-Cura Alapítvány, Bp., 2005.
- Ivy, J.: Higher education institution image: a correspondence analysis approach. *The International Journal of Educational Management*, 15, (2001), 276-282. p.
- Jaccard, J.–Choi K. Wan: *Lisrel Approaches to Interaction Effects in Multiple Regression*, Sage Publications Inc, 1996.
- James, W.: *The Principles of Psychology*, Harvard University, 1983.
- Kagan, S.: *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft., Budapest, 2001.
- Keményné dr. Pálffy Katalin: *Bevezetés a pszichológiába*, NTK, Bp., 1998.
- Kilpatrick, W. H.: *The Project Method*, New York, 1918
- Kim, J. O.: Multivariate Analysis of Ordinal Variables Revisited, *The American Journal of Sociology*, Vol. 84, No. 2 (Sep., 1978.), pp. 448-456
- Kindler, J.–Papp, O.: *Komplex rendszerek vizsgálata. Összemérési módszerek*. Műszaki Kiadó, Budapest, 1977.]
- Klein Balázs – Klein Sándor, *A szervezet lelke*, EDGE 2000 Kiadó, Bp., 2006.
- Kolb, D. A. – Fry, R.: *Towards an Applied Theory of Experiential Learning*. In *Theories of Group Process*. C.L. Cooper, Editor, Wiley, 1975.
- Komenczi Bertalan: Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról, Új Pedagógiai Szemle. 2001/6. szám
- Kotschy Beáta: Az oktatás célrendszere. In Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997.
- Kraiciné dr. Szokoly Mária: *Felnőttképzés az információs társadalom árnyékában*, <http://www.tofk.elte.hu>
- Kraiciné dr. Szokoly Mária: *Felnőttképzési módszertár*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2004.
- Kraiciné dr. Szokoly Mária: *Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón*, ELTE EÖTVÖS KIADÓ, 2006.

- Lewin, K.: Mezőelmélet a társadalomtudományban. Gondolat Kiadó, Bp., 1972
- Litwin Mark S.: How To Assess and Interpret Survey Psychometrics, The Survey Kit 2ed, Vol. 8, Sage Publications, 2002.
- Lövey – Manohar S. Nadkarni: Az örömteli szervezet, HVG Kiadói Rt., Bp., 2003.
- Luttenberger Zoltán–Vigh Miklós: A vállalati képzési rendszerek jövőképe, Humán-Saldó, 2005/6. szám
- M. Nádasi Mária: A reformpedagógia nevelési-oktatási intézményeinek tanulói tevékenységrendszere. In Bábosik István (szerk.): *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest, 1997.
- M. Nádasi Mária: Az oktatás szervezeti keretei és formái. Az oktatás szervezési módjai és munkaformái. In Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997.
- M. Nádasi Mária: Projektoktatás. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár V. Gondolat Kiadó, Budapest, 2003.
- MA International Business, International Management Competencies, Modul code: BPM1051, Modul Guide 2005/6, Module leader: Dr Katalin Illes, Module instructor: Czobor Zsuzsa, BGF
- Maddox, I.–Taddy, K.: Tests: A Comprehensive Reference for Assessments in Psychology, Education, and Business. Fifth Edition. Austin. TX: Pro-Ed Publishers, 2002.
- Maróti Andor: A tanuló felnőtt. In Feketéné Szakos Éva (szerk.): *Fókuszban a felnőttek tanulása*, Szent István Egyetem Gazdasági és Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Intézet, Gödöllő, 2006. (9-18. o.)
- Maróti Andor: Problémák és megoldási javaslatok a századvég felnőttoktatásában. In *Tanulmányok és előadások a felnőttek képzéséről*, Nyitott könyv, Bp., 2005.
- Maróti Andor: Résztvevőközpontúság a felnőttek tanulásában. In *A fordulat esélye a felnőttek tanulásában és művelődésében*, Bp., TIT, 1992., 28-61. o.
- Maróti Andor: Tanulmányok és előadások a felnőttek képzéséről, Nyitott könyv, Bp., 2005.
- McNamar, Q.: Psychological statistics. Fourth Edition. New York. Wiley, 1969
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla: Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris, Budapest, 1999.
- Mihály Ildikó (fordította és válogatta): Kulcskompetenciák meghatározása és kiválasztása, <http://www.oki.hu>
- Mohácsi Gabriella: Kompetencia alapú emberi erőforrás menedzsment. In Norbert F. Elbert–Karoliny Mártonné–Farkas Ferenc–Poór József: *Személyzeti/emberi erőforrás menedzsment kézikönyv*, KJK-Kerszöv, Bp., 2001., 461.-490. o.)
- Nagy József: A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése, Új Pedagógiai Szemle, 2000. július-augusztus
- Nagy József: A XXI. századi pedagógia alapozása, Osiris Kiadó, Bp., 2000., 34–42. o.
- Nagy József: XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Bp., 2000.
- Nagy Mária: Tanári szakma és professzionalizálódás. OKI, Budapest, 1994.
- Nagy Marianna: Esettanulmány a fogyatékkal élők vizsgáztatásáról: Út a látássérültek integrált megközelítésű, alternatív képzésének és vizsgáztatásának sikeré-

- hez, In Henczi Lajos (szerk.): *Kézikönyv a szakmai vizsgák szervezéséhez*, MKIK-NSZFI, Bp. 2007.
- Nahalka István: A tanulás. In Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997.
- Nahalka István: Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997.
- Nahalka István: Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra*, 1997/2., 3., 4.
- Németh András: Iskolaügy és pedagógia a XX. században (In Pukánszky Béla–Németh András: *Neveléstörténet*, NTK, 1996.)
- Nishisato, S.: *Elements of Dual Scaling: An Introduction to Practical Data Analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994.
- Pála Károly: Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon, http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-08_programcsomagok
- Pethő László: A felnőttoktatás fogalmának változásáról, *Új Pedagógiai Szemle*, 2000. 10. sz.
- Pethő László: Arcképek a magyar felnőttoktatás hőskorából és közelmúltjából, In *Magyar Felnőttoktatás története*, Bp., 1998. 211-217. p.
- Pethő László: Felnőttoktatás és politika. In Feketéné Szakos Éva (szerk.): *Fókuszban a felnőttek tanulása*, Szent István Egyetem Gazdasági és Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Intézet, Gödöllő, 2006. (133-140. o.)
- Pethő László: Felsőoktatás és felnőttképzés. In Henczi Lajos (szerk.): *A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata*, Raabe Tanácsadó és Kiadó Kft., 2007.
- Pethő László: Racionalizáció és társadalmisítás – felnőttoktatási és művelődésszociológiai tanulmányok, 2002.
- Petriné Feyér Judit: A problémaközpontú csoportmunka. Oktatás-módszertani Könyvtár. Gondolat Kiadó, Budapest, 2003.
- Petriné Feyér Judit: Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei. In Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997.
- Piaget, J.: *Az értelem pszichológiája*, Gondolat, 1993.
- Pukánszky Béla: A felvilágosodás győzelem (In Pukánszky Béla–Németh András: *Neveléstörténet*, NTK, 1996.)
- Pukánszky Béla: Reneszánsz és humanizmus (In Pukánszky Béla–Németh András: *Neveléstörténet*, NTK, 1996.)
- Pukánszky Béla – Németh András: *Neveléstörténet*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996.
- Putnoky Jenő: *Pszichológia és andragógia*. In *Pedagógiai Szemle* 1964/10.
- Raymond, B. C.: *The Scientific Study of Personality*, Harmondsworth, Penguin, 1965.
- Réthy Endréné: Az oktatási folyamat. In Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997.
- Réthy Endréné: Integrációs törekvések Európában. In Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk): *Összehasonlító pedagógia*, BIP, Budapest, 2002.

- Roóz József: Az emberierőforrás-menedzsment alapjai, Perfekt Kiadó Zrt, Budapest, 2006.
- Sáska Géza: A társadalmi egyenlőség megteremtésének kísérlete az ötvenes évek felsőoktatásában, Bp., 2006., http://web.uni-corvinus.hu/szoc/doc/andorka_konferencia/saska.pdf
- Sáska Géza: Az oktatási ideológiák változékonyságáról, a 19. és a 20. századi liberális oktatáspolitikák, ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE, 2006/10
- Sáska Géza: Ciklikusság és centralizáció – A központosított tanügyigazgatás és a felnőttoktatás esete, Educatio, Bp., 1992.
- Schaffhauser Franz: A nevelés alanyi feltételei, Telosz Kiadó, Bp., 2000.
- Scheler, M.: Problems of a Sociology of Knowledge (translated by Manfred S. Frings.), London: [Routledge & Kegan Paul](http://www.routledge.com), 1980.
- Schultz, Theodore W.: Beruházás az emberi tőkébe, KJK, Bp., 1983.
- Schüttler Tamás: „A kompetencia az ismeretek, képességek és attitűdök egysége”, Kerekasztalvita a kompetenciafejlesztésről és a kompetencia alapú oktatásról, A vita résztvevői: Pála Károly, Radó Péter, Szebedy Tas és Visi Judit. A moderátor: Schüttler Tamás, http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-16_egyseg
- SPSS: User's Guide, Chicago, IL: SPSS Inc., 2005.
- Suchodolski, B.: The Tragedy of Humanistic Education. The 40th Anniversary of the UNESCO Institute for Education. Hamburg, 1992. In Maróti Andor: *Tanulmányok és előadások a felnőttek képzéséről*, Nyitott könyv, Bp., 2005.
- Sz. Tóth János főszerkesztő: Felnőttképzés az Európai Unióban, Kézikönyv az élet-hosszig tartó tanulásról, Magyar Népfőiskolai Társaság, Bp., 2004.
- Szabóné dr. Molnár Anna: A felnőtteket oktató tanárok szakmai készségei a kommunikatív andragógia nézőpontjából. Tanulmány. In *Közművelődés és felnőttképzés*. Budapest, ELTE TFK 2002.
- Szabóné dr. Molnár Anna: A felnőttoktató új megközelítésben, MELLearn Egyesület tanulmánykötet, Debrecen, 2004.
- Szabóné dr. Molnár Anna: A felnőttoktatói szakma kialakulásának kezdetei Magyarországon. In Feketéné Szakos Éva (szerk.): *Fókuszban a felnőttek tanulása*, Szent István Egyetem Gazdasági és Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Intézet, Gödöllő, 2006.
- Szabóné dr. Molnár Anna: A professzionális tanár, A kommunikatív és interaktív készség mint felnőttoktatói kompetenciaterület, Felnőttképzés, III. évfolyam 4. szám
- Szabóné dr. Molnár Anna: Az andragógus a művelődéstudományban, Tanulmányok a felnőttnevelésről 5. füzet, ELTE Tanárképző Főiskolai Kar Művelődésszervező és Tanszéki Szakcsoport, Bp., 1998.
- Szivák Judit: A kezdő pedagógus. In Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997.
- Szivák Judit: A reflektív gondolkodás fejlesztése. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár III. Gondolat Kiadó, Budapest, 2003.
- Ternovszky Ferenc: Nemzetközi menedzsment európai szemmel, Szókratész, Budapest, 2003.
- Tóth Éva. Képzés az iskolarendszeren kívül, Educatio, Bp., 1993/3. szám

- Tresch, S.: A PISA-tesztek és a humán tőke, Valóság, Bp., 2005/12., <http://www.valosagonline.hu/index.php>
- Udvardi-Lakos Endre: Paradigmaváltás a gyakorlatban II., Kompetencia, modularitás, Szakképzési Szemle, 2006. 1. szám, 91-118. o.
- Viktor E. Frankl: Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben, Kötet Kiadó, 1996.
- www.authorit.com
- www.babiksz.com/books.htm
- www.infotektur.com/projects/singlesourcing/
- www.managingenterprisecontent.com/
- www.mwd.hu/?szakmainap
- Zaleznik, A.– Mintzberg, H.– Gosling, J.: Your Best Managers Lead and Manage, DOI: 10.1225/5402, Harvard Business Review Article Collection, November 2003.
- Zétényi Ágnes: A tanár, mint vezető: vezetési stílusok. In Mészáros Aranka (szerk): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 1997.
- Zrinszky László: A felnőttképzés tudománya, OKKER Oktatási Iroda, Bp., 1995
- Zrinszky László: Neveléstudomány, Műszaki Könyvkiadó, Bp., 2002
- Zrinszky László: Oktatás – Piacgazdaság – Média/A felnőttképzés tervezése és szervezése, Fitt Image, Bp., 1997

Jogszabályok

2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
- 24/2004. (VI. 22.) FMM rendelet az akkreditációs eljárás és követelményrendszer részletes szabályairól

A tézisekhez, illetve a disszertációhoz kapcsolódó saját publikációk

- Henczi Lajos – Zöllei Katalin: Kompetenciamenedzsment, Perfekt, Bp., 2007.
- Henczi Lajos (szerk): Kézikönyv a szakmai vizsgák szervezéséhez, MKIK-NSZFI, Bp. 2007.
- Henczi Lajos (szerk.): A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata, Raabe Tanácsadó és Kiadó Kft., 2007.
- Henczi Lajos: A projekt módszer bevezetése és alkalmazása a szakképzésben, SZTÁV Rt., Bp., 2006.
- Henczi Lajos: Kompetenciafelfogások és kompetenciamodellek fejlődése, Szakképzési Szemle, 2006/2. szám, 125-157. o.
- Henczi Lajos: Merre tovább felnőttképzés, Felnőttképzés I. évfolyam 1. szám, 20-23. o.
- Henczi Lajos: Kompetenciaelv és modularitás az Országos képzési jegyzékben (társ-szerző: Nagy László), In Henczi Lajos (szerk.): *Szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata*, Raabe, Bp., 2007.

A PhD tanulmányok ideje alatt folytatott publikációs tevékenység

Felnőttképzési menedzsment, Perfekt Kiadó, 2005.

Az intézményakkreditáció ABC-je, Saldo Kiadó, 2005.

A projektalapú képzés a szakközépiskolában, In *Megújuló szakképzés*, BME GTE, Műszaki Pedagógia Tanszék, 2005.

Felnőttképzés (társszerzők: Zachár László, Horváth Cz. János), In *E-learning 2005*, Műszaki Könyvkiadó, 2005., 119-130. o.

Munkahelyi belső képzés, HumánSaldo, 2005/5. szám

Hozzáértés és eredményesség – a vállalati elvárások szakképzési vetülete, In *Kompetencia alapú képzés elméleti és gyakorlati lehetőségei a szakképzésben*, Kutatási zárótanulmány, Szerkesztette: Balogh Andrásné, Összeállította: Benedek András, BME GTK Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet, Budapest, 2005. december, 136-181. o.

Érvényesülés az iparban (társszerző: dr. Galambos György), Sztáv Rt., 2006.

Mentor szerepe, feladata c. modul, e-modul, BGF, 2006.

Hallgatói karrierkiadvány (társszerzők: Dara Péter és Szetei Tibor), e-tankönyv, BGF, 2006.

A vállalati képzések kompetenciaalapú megközelítése (társszerzők: Dezső Linda – Soltész Erzsébet), HumánSaldo, 2006/1. szám

Hozammérés és hatékonyságvértékelés, HumánSaldo, 2006/3. szám

Búcsú a felnőttképzési díjkezdvezményektől, avagy mi lesz veled intézményakkreditáció? HumánSaldo, 2006/5. szám

Állásvadászat és karriertervezés, Gyakorlati fortélyok és munkaerő-piaci technikák – nem csak pályakezdőknek, Perfekt Kiadó, 2006.

Az üzletvitellel kapcsolatos személyes és szervezeti kommunikáció, e-modul, BGF-COEDU, 2006.

Projekttervezés és projektmenedzsment, e-modul, BGF-COEDU, 2006.

NSZFI, Tudomány – Technológia – Szakképzés, Kutatási jelentés (szerződésszám: FKA-KT 4/2006; Munkaszám: 53 412), A technika-technológia transzfer gyakorlata Németországban, Budapest, 2007. február (Kutatásvezető: Szabó István)

Felnőttképzési szerződés, (társszerző: dr. Galambos György), In Henczi Lajos (szerk.): *Szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata*, Raabe, Bp., 2007.

A felnőttképzés intézményrendszere, In Henczi Lajos (szerk.): *Szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata*, Raabe, Bp., 2007.

Intézményakkreditáció, In Henczi Lajos (szerk.): *Szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata*, Raabe, Bp., 2007.

Előzetes tudás, In Henczi Lajos (szerk.): *Kézikönyv a szakmai vizsgák szervezéséhez*, MKIK-NSZFI, Bp. 2007.

Kompetenciaelv és modularitás az Országos Képzési Jegyzékben, In Henczi Lajos (szerk.): *Kézikönyv a szakmai vizsgák szervezéséhez*, MKIK-NSZFI, Bp. 2007.

Vizsgaszervezés, In Henczi Lajos (szerk.): *Szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata*, Raabe, Bp., 2007.

Tudáskeresés – Befektetési lehetőség a szakképzésben (társszerző: Kajos László), HumánSaldo, 2008/1. szám

Függelék

Az intézményi gyakorlatban előforduló kompetenciamodellek (kompetenciacsoportok és kompetenciák)	
1. változat	<p>Kulcskompetenciák (pl. számolási készség, nyelvhasználati készség, önálló tanulási készség, digitális készség, probléma-megoldási készség, kooperációs/együttműködési készség)</p> <p>Szakmaspecifikus kompetenciák (kognitív és know-how kompetenciák)</p> <p>Szociális kompetenciák</p>
2. változat	<p>Személyes kompetenciák</p> <p>Kognitív kompetenciák (pl. analitikus gondolkodás, fogalmi gondolkodás)</p> <p>Szociális kompetenciák</p> <p>Speciális (szakmai) kompetenciák</p>
3. változat	<p>Személyes kompetenciák (pl. teljesítménynyújtás, őszinteség, interperszonalitás)</p> <p>Vezetői kompetenciák (pl. delegálás, motiválás)</p> <p>Vevőorientált kompetenciák (pl. kapcsolatépítés, kezdeményezés)</p>
4. változat	<p>Kulcskompetenciák (kommunikáció, csoportmunka, stb.)</p> <p>Munka-kompetenciák (rugalmasság, önálló döntéshozatal, cselekvőképesség, stb.)</p> <p>Vezetői kompetenciák (etikus hozzáállás, hibából való tanulás, hatás más emberekre, stb.)</p>
5. változat	<p>Aktivitási kompetenciák (teljesítményorientáció, normakövetés, kezdeményezés, információkeresés, stb.)</p> <p>Patronálási kompetenciák (mások megértése, ügyfélközpontúság, stb.)</p> <p>Partneri kompetenciák (befolyásolás, szervezeti tudatosság, kapcsolatépítés, stb.)</p> <p>Vezetői kompetenciák (együttműködés, delegálás, irányítás, teamvezetés, stb.)</p> <p>Kognitív kompetenciák (analitikus gondolkodás, fogalmi gondolkodás, szaktudás, stb.)</p> <p>Személyes hatékonysági kompetenciák (önkontroll, önbizalom, rugalmasság, szervezeti elköteleződés, stb.)</p>
6. változat (OKJ-modell)	<p>Szakmai kompetenciák</p> <p>Személyes kompetenciák</p> <p>Társas kompetenciák</p> <p>Módszerkompetenciák</p>
7. változat	<p>Szakmai kulcskompetenciák (pl. állóképesség, kezűgyesség, térlátás, érzelmi stabilitás)</p> <p>Speciális szakmai kompetenciák</p> <p>Jellemvonás kompetenciák</p> <p>Önállósági kompetenciák</p> <p>Kreativitási kompetenciák</p> <p>Rugalmassági kompetenciák</p>
8. változat	<p>Önálló cselekvés kompetenciái</p> <p>Eszközök interaktív alkalmazásának kompetenciái</p> <p>Társadalmilag heterogén csoportokban való érvényesülés kompetenciái</p>
9. változat	<p>Általános kompetenciák (elkötelezettség, teljesítményorientáltság, etikus magatartás, ügyfélközpontúság, felelősség, együttműködés)</p> <p>Funkcionális kompetenciák és vezetői kompetenciák</p>
10. változat	<p>Szakmai kompetenciák</p> <p>Általános kompetenciák</p>
11. változat	<p>Gondolkodási kompetenciák</p> <p>Foglalkozási kompetenciák</p> <p>Személyes hatékonysági kompetenciák</p>

	<p>Kommunikációs kompetenciák Interperszonális kompetenciák Csoportmunkát segítő kompetenciák Szervezeti kompetenciák</p>
12. változat	<p>Személyiségbeli kompetenciák (megbízhatóság, rugalmasság, kreativitás, stb.) Szakmai kompetenciák (felkészültség, nyelvismeret, összefüggések kezelése, stb.) Szociális kompetenciák (közvetlenség, odafigyelés, reális gondolkodás, kommunikáció, stb.) Vezetői kompetenciák (tervezés, szervezés, döntéshozatal, ellenőrzés, stb.)</p>
13. változat	<p>Egyéni kompetenciák (önismeret, logikai gondolkodás, ügyfél-orientáltság, nyitottság, kockázatvállalás, stb.) Értéknövelést szolgáló kompetenciák (eredményorientáltság, kezdeményezés, innováció, stb.) Kapcsolattartási kompetenciák (együttműködés, meggyőzés, stb.) Motivációs kompetenciák (irányítás, kompetenciafejlesztés, stb.) Specifikus szakmai kompetenciák (alkalmazható szakismeret, szakmai készségek, stb.)</p>
14. változat	<p>Alapkompetenciák (kommunikáció, együttműködés, rugalmasság, eredményorientáltság, üzleti szemlélet, ügyfél-orientáció, stb.) Humán kompetenciák (önfejlesztés, konfliktuskezelés, stressztűrés, stb.) Szakmai kompetenciák (minőségi munkavégzés, alkalmazott szakismeret, változók kezelése, hozzáállás, stb.) Vezetői kompetenciák (irányítás, delegálás, motiválás, munkaszervezés, döntés, probléma- és konfliktuskezelés, stb.)</p>
15. változat	<p>Értékalapú (a szervezeti kultúrából és a küldetésből eredő, minden munkatárs számára „kötelező”) kompetenciák (pl. ügyfélközpontúság, minőség tudatosság, tanulási hajlandóság, pontosság, elkötelezettség, együttműködés, változási készség, rugalmasság, információkkal való gazdálkodás) Munkakör alapú kompetenciák (elvárt ismeretek alkalmazása, eredményorientáltság, üzleti szemlélet, stb.)</p>
16. változat	<p>Hard kompetenciák (munkatapasztalat, képzettség, nyelvtudás, számítástechnika és egyéb ismertek, stb.) Soft kompetenciák (kommunikáció, együttműködés, attitűd, értékek, stb.)</p>
17. változat	<p>Generikus (intézményfüggetlen) kompetenciák Speciális (munkakörhöz kötődő) kompetenciák</p>
18. változat	<p>Küszöb (nélkülözhetetlen) kompetenciák Teljesítmény (a kiválóságot biztosító) kompetenciák</p>
19. változat	<p>Befolyásolási kompetenciák (hatásgyakorlás, szervezettudatosság, kapcsolatépítés) Személyes hatékonysági kompetenciák (önuralom, önbizalom, elkötelezettség, rugalmasság) Teljesítménykompetenciák (teljesítményközpontúság, minőségorientáció, kezdeményező-készség) Támogató kompetenciák (személyközi megértés, partnerközpontúság) Problémamegoldási kompetenciák (szakértelem, információszerzés, analitikus gondolkodás, konceptuális gondolkodás) Menedzsment kompetenciák (irányítás, csapatmunka és együttműködés, coaching/mások fejlesztése, vezetés)</p>
20. változat	<p>Személyes kompetenciák (állóképesség, megjelenés, elkötelezettség, extrovertált, érzelmi terhelhetőség, felelősségtudat, kockázatvállalási készség, közvetlenség, megbízhatóság, minőség tudatosság, mobilitás, műszaki érzék, önálló munkavégzés, pontosság, precizitás, realitásérzék, rugalmasság, stressztűrő képesség, szakmai ambíciók, szakmai rátermettség, szervezettudatosság, szervezőkészség,</p>

	<p>terhelhetőség, továbbtanulási készség, üzleti szemlélet)</p> <p>Társas kompetenciák (alkalmazkodóképesség, barátságos modor érvényesítése, csapatépítési képesség, csapatban történő munkavégzés, diplomáciai készség, együttműködési képesség, határozottság, kapcsolattartó képesség, kapcsolatteremtő képesség, kezdeményezőkézség, kifejező készség, kommunikációs készség, konfliktuskezelő képesség, magabiztos fellépés, motiválni tudás, motiváltság, önálló tárgyalásra való képesség, ösztönzés, prezentációs készség, udvariasság, ügyfélközpontúság, vevőorientáltság, tárgyalóképesség)</p> <p>Módszertani kompetenciák (átfogó látásmód, áttekintési képesség, döntési képesség, elemző készség, ellenőrzés, figyelem, folyamatokban/rendszerekben való gondolkodási képesség, információkezelés, innovációs készség, írás és számolási készség, komplex gondolkodásmód, következetesség, kreativitás, logikus gondolkodás, megoldó képesség, módszeresség, munkaszervező képesség, problémamegoldó képesség, rendszeret, teljesítőképesség, intézményi szinten való gondolkodásmód)</p>
21. változat	<p>Szakmai kompetenciák</p> <p>Menedzsment/Együttműködési kompetenciák</p> <p>Kontrolling kompetenciák</p> <p>Informatikai kompetenciák</p> <p>Személyes kompetenciák</p> <p>Vezetői kompetenciák</p>
22. változat	<p>Szakmai kompetenciák</p> <p>Humán kompetenciák</p> <p>Együttműködési kompetenciák</p> <p>Módszertani kompetenciák</p> <p>Ellenőrzési kompetenciák</p>
23. változat	<p>Kulcskompetenciák (kommunikáció, számszerűsítési készség, csoportmunka, problémamegoldó képesség, tanulás és teljesítmény fejlesztése)</p> <p>Munkakompetenciák (rugalmasság, kreativitás, döntéshozatal (kezdeti), idegen nyelv ismerete, magabiztosság, kritikus szemlélet, lehetőségek feltárása, felelősségvállalás, cselekvőképesség)</p> <p>Vezetői kompetenciák (vezetés, motiválás, hibából való tanulás, kapcsolattartás, kapcsolatépítés, más emberekre való hatás, döntéshozatal, eredményekre és folyamatokra való fókuszálás, stratégia-előállítás, etikus hozzáállás)</p>

Mekes Mihály felnőttképzési vezető

Táncsics Mihály Mezőgazdasági Szakképző Iskola, Kollégium és FVM Gyakorlóiskola

2600 Vác, Telep u. 2-4.

Tárgy: felnőttoktatói kompetenciamodell létrehozására irányuló kutatási projekt elősegítése

Kedves Mihály!

A fenti tárgyban folytatott kutatásomhoz **kérem személyes – szellemi – támogatásodat**. Az általam kezdeményezett és menedzselte kutatás arra irányul, hogy a permanens képzés világában közérthetően és mindnyájunk számára jól kezelhetően kialakuljon – a ma még „hivatalosan nem létező” – **felnőttoktatói szakma** feladat- és tulajdonságprofilja (kompetenciamodellje). Meggyőződésem, hogy fel-tárthatók olyan sajátos, a felnőttoktatói professziót jellemző kompetenciák, melyek alkalmassá teszik a szakképzésben, illetve felnőttképzésben tevékenykedő személyeket a szakmai és/vagy általános kul-túra sikeres terjesztésére. (Nem kívánom ezen a helyen kifejtteni azt a közismert helyzetet, hogy ma a felnőttoktatói aktivitást nem tekintik szakmának, jogi tisztázatlanság jellemzi, többnyire „laikus” felnőtt-oktatók végzik ezt a munkát, s továbbképzésükhöz mind a rendszerezett keretek, mind a pénzügyi for-rások hiányoznak. Annak ellenére van ez így, hogy a felnőttoktató tevékenység specializálódott és tu-dományosan megalapozott szakmai tudáson alapul.)

Ha nem zárkoznál el a kutatási téma személyes támogatásától, akkor két aktivitásban kérem közre-működésedet:

1. A november 22-30. közötti időszakban egy rövid interjúra kérek lehetőséget tőled, melynek ke-retében elsősorban arra keresném a választ, hogy „Mit tesz” ma egy felnőttoktató munkája során. Örülnék, ha ebbe a beszélgetésbe még bekapcsolható lenne egy általad sikeresnek tartott oktató társad.
2. December első napjaira – az interjúk alapján – elkészítek egy 1 oldalas kérdőívet, melyből 20-25 példányt eljuttatok hozzád, s kérem – a saját képzési területeteken felnőttoktatást foly-tató kollégákkal történő – kitöltésükben való segítségedet.

Bízom benne, hogy nem tartod ijesztőnek a témát, s a vele járó szellemi és fizikai megterhelést. Vi-szonzásul a kutatás – remélhetőleg minél előbb – feldolgozott eredményeinek átadását, s a megszo-kott formában történő nyilvánosságra hozását tudom felajánlani.

Budapest, 2007. november 19.

Henczi Lajos
henczilajos@t-online.hu
20/569 53 72

KÉRDŐÍV A FELNŐTTOKTATÓI KOMPETENCIÁKRÓL

Kedves Felnttktató Kolléga!

Ezzel a kérdőívvel ismereteket kívánok gyűjteni arról, hogy milyen kompetenciák alkotják a sikeres felnnttktató kompetenciakészletét. Céloom, hogy minden érdekelt fél számára közérthetően **megfogalmazzam** a ma még „hivatalosan nem létező” **felnnttktatói szakma kompetenciaprofilját**.

Felnnttktatói kompetencia: az oktató alkalmassága arra, hogy ismereteit, készségeit és személyiségbeli determinációit egy konkrét szituációban használni és kombinálni tudja:

- az igények megismerésére;
- az andragógiai folyamatok megtervezésére és kivitelezésére;
- a szakmai ismeretek közvetítésére és elmélyítésére;
- a permanens tanuláshoz és a szociális együttműködéshez szükséges személyiségbeli sajátosságok fejlesztésére;
- a teljesítmények értékelésére, illetve
- saját személyiségének és környezetének folyamatos fejlesztésére.

Kérem, hogy az alábbi **kérdőív kitöltésével támogassa a kutatás sikeres befejezését!** (A kitöltés körülbelül 5 percet vesz igénybe.)

Céloom, hogy a válaszok összegzésével és elemzésével, a tanulságok nyilvánosságra hozatalával hozzájáruljak a felnnttktatói szakma megbecsülésének és kondícióinak javításához.

A kérdőívet névtelenül töltheti ki. (Kontakt személy: dr. Henczi Lajos, e-mail: henczilajos@t-online.hu)

* * *

Kérem, hogy az alábbi táblázatban értékelje a felnnttktatói munkához szükséges kompetenciák fontosságát 1-5-ig terjedő skálán! Jól láthatóan **jelölje meg** (húzza alá, karikázza be) **a véleményéhez legközelebb állót!** (Használja ki a skála terjedelmét, azaz bátran jelölje be a szélső értékeket is, amennyiben azokat reálisnak tartja!)

(1: egyáltalán nem fontos; 2: nem fontos; 3: viszonylag fontos; 4: nagyon fontos; 5: különösen fontos)

A felnnttktatói tevékenység sikeres gyakorlásához szükséges kompetenciák	1	2	3	4	5
1. Tervezés: Alkalmos a munkaerő-piaci igények feltárására; a keresletorientált és andragógiailag megalapozott képzési programok tervezésére, a célokkal koherens metodika- és feltételrendszer kialakítására	1	2	3	4	5
2. Innováció: Alkalmos a képzés-fejlesztési források feltárására, az ehhez kapcsolódó programok készítésére és megvalósítására; andragógiai kutatásokban való részvételre; a képzésekkel összefüggő tartalmak kifejlesztésére, digitalizálására és elektronikus publikálására	1	2	3	4	5
3. Előzetes tudás: Alkalmos a különböző képzési formákban elsajátított ismeretek és kompetenciák diagnosztizálására és figyelembe vételére	1	2	3	4	5
4. Rugalmasság: Alkalmos a felnnttközpontú, az önirányítottágú – a felnnttkor pszichikus sajátosságaival, a tanulási motivációkkal és egyéni tanulási stílussal összhangban álló – kompetenciafejlesztés kivitelezésére	1	2	3	4	5
5. Együttműködés: Alkalmos a felnntttekkel való interaktív kommunikációra, a képzésben érdekelt partnerekkel való együttműködésre, különös tekintettel a gyakorlati képzésnek terepet biztosító egyénekre és szervezetekre	1	2	3	4	5

Folytatás a 2. oldalon

A felnőttoktatói tevékenység sikeres gyakorlásához szükséges kompetenciák	1	2	3	4	5
6. Személyiségfejlesztés: Alkalmas a felnőttek permanens tanulásának, pszichikus és szociális személyiségjellemzőinek, konstruktív életvitelének fejlesztésére	1	2	3	4	5
7. Konfliktuskezelés: Alkalmas a felnőttkori tanuláshoz kötődő stressz- és konfliktushelyzetek kezelésére	1	2	3	4	5
8. Reflektálás: Alkalmas az egyén szakmai alkalmasságát javító, a szakismeret lényeges elemeinek átadását és gyakorlati elmélyítését szolgáló életközeli, az egyéni igényekre reflektáló példák, differenciált módszerek és munkaformák használatára	1	2	3	4	5
9. Normakövetés: Alkalmas a szakterülettel összefüggő tanügyi, minőségügyi normák, követelmények, üzleti és informatikai standardok (e-learning és távoktatási megoldások) képzésben való hasznosítására	1	2	3	4	5
10. Esélyegyenlőség: Alkalmas a társadalmi és kulturális értékek sokféleségének kezelésére, az antiszociális megnyilvánulások elleni fellépésre, a hátrányos helyzetűek és időskorúak képzési igényeinek kielégítésére	1	2	3	4	5
11. Projektmunka: Alkalmas a szociális érzékenységet és az együttműködést fejlesztő, a felnőttek önálló tevékenységén alapuló közös munka- és tanulmányi tevékenység megszervezésére	1	2	3	4	5
12. Problémaorientáció: Alkalmas a problémákra épített aktivizáló tanítás integrálására, a problémák exponálására, a problémák felnőttek általi megoldására, problémamegoldó mentalitásuk fejlesztésére, gondolkodásuk átstrukturálására	1	2	3	4	5
13. Menedzsment: Alkalmas az intézményvezetés, az emberierőforrás-menedzsment, a kapcsolati marketing, a projektmenedzsment, a karriertervezés, a minőségügyi elvárások, az akkreditációs eljárások és technikák gyakorlatorientált átadására	1	2	3	4	5
14. Teljesítményértékelés: Alkalmas a kompetenciafejlesztés – a felnőttek életkori sajátosságait figyelembe vevő – folyamatközi és záró (szummatív) értékelésére, továbbá az érdekeltektől érkező visszajelzések gyűjtésére, feldolgozására, a képzési folyamat javítására, önfejlesztésre és a képzés dokumentálására	1	2	3	4	5
15. Hatékonyságmérés: Alkalmas a kompetenciafejlesztés üzleti hatásainak és pénzügyi eredményeinek vizsgálatára	1	2	3	4	5

Köszönöm közreműködését! Ha van valamilyen észrevétele, amit szeretne a témával kapcsolatban megjegyezni, azt itt megteheti!

.....

.....

.....

.....

.....

A kitöltött kérdőívet szíveskedjen leadni az intézmény vezetőjének!

Interjú
<p>Intézmény: BUDAPESTI MŰVELŐDÉSI KÖZPONT (BMK)</p> <p>Időpont: 2007. november 21., 13 óra</p> <p>Hely: 1119 Budapest, Etele út 55.</p> <p>Résztevők („felnőttoktatók”): Brüll Edit igazgatóhelyettes és Arapovics Mária oktató</p>
Mit tesz a felnőttoktató?
<p>I. A képzés megkezdése előtt</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Közreműködik a képzési program kidolgozásában, ennek során együttműködik, egyeztet a képzési program kidolgozásáért felelős, illetve a kidolgozásban résztvevő többi szakemberrel. 2. E-learninges tananyag készítése esetén tananyagot ír, melynek során figyelembe veszi a tananyag digitalizálást végző szakemberek módszertani útmutatásait. 3. Ha a képzési program kidolgozásában nem működik közre, akkor megismerkedik annak tartalmával, véleményezi, javaslatot tesz kiegészítésre, korrekciókra. 4. A képzési program alapján kidolgozza a tematikát. 5. Közreműködik (vagy véleményezi) az előzetes tudás felmérését célzó feladatlap elkészítésében, a felmérést követően konzultál az oktatásszervezővel az előzetes tudás figyelembevételének módjáról. 6. Összeállítja (vagy közreműködik) a résztvevőknek szóló tájékoztatót (a számonkérés tartalmi és formai követelményei, az értékelés szempontjai, határidők, pótlási lehetőségek stb.). 7. A résztvevők igényeit és az intézmény kapacitását figyelembe véve egyezteti a kontaktórák időpontját az oktatásszervezővel. 8. Az oktatásszervezőnek leadja a résztvevők számára biztosítandó tananyagok egy példányát (digitalizált vagy nyomtatott formában). 9. Meghatározza és az oktatásszervezővel egyezteti a terem berendezésére és az oktatástechnikai eszközökre vonatkozó igényét.
<p>II. A képzés folyamatában (tanteremben és a gyakorlati terepen)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. „Adminisztratív” feladatokat lát el: <ul style="list-style-type: none"> • vezeti a haladási naplót, • jelenléti ívet készít. <p>Közreműködik a panaszkezelésben (segít a szükséges intézkedések, helyesbítések kivitelezésében; saját változtatási igényeiről tájékoztatást nyújt).</p> 2. Tisztázza az egyének képzési motivációját, tartalmi és módszertani elvárásaikat. Elosztatja az illuzórikus elvárásokat („őszinte”). A módszertani elvárásokat akceptálja. 3. Felméri a csoporton belüli tudás- és tapasztalatbeli különbségeket. Egyéni tanulási terv kialakításával segíti, és figyelemmel kíséri a hátrányban lévők felzárkózását. <p>Megjegyzés: a felzárkóztató program kialakításához való segítségnyújtás tipikusnak mondható, ellenben a figyelemmel kísérés már akadozik.</p> 4. Tisztázza a tanulásra fordítható és fordítandó időt. 5. Módszertani útmutatással segíti a hatékony tanulást (tanulásmódszertan tanítása). <p>Megjegyzés: ötletszerűen, csak a legfelkészültebb oktatók foglalkoznak ezzel a feladattal.</p> 6. Kontaktóra előtt, után, valamint a szünetekben rendelkezésre áll a konzultációt és/vagy négy szemközti megbeszélést igénylő tanulók számára. 7. „Pályatanácsadást” végez vagy szakemberhez irányít – ha van rá igény. 8. Elvégzi a képzési program/tematika szerinti – szaktudományi – tudásátadást és kompetenciafejlesztést. <p>Megjegyzés: a szaktudományi/szakmai tartalom átadása során – döntően – moderátor, tanulásirányítási feladatot végez. Adekvát – szakirányú – módszereket és munkaformákat alkalmazva aktivizálja a résztvevőket (nem ő dolgozik, hanem a tanulókat dolgoztatja). Minimálisra korlátozza a frontális előadások mennyiségét. Konzultatív jellegű kontaktórákat tart. Tartalomfeldolgozáshoz vagy gyakorlati feladat végzéséhez szempontrendszerrel ad. Problémaorientált szituációkat, helyzetgyakorlatokat, tréning-</p>

geket szervez, esettanulmányokat dolgoztat fel. Két kontakt-találkozó közötti időre (egyéni és csoportos) feladatokkal serkenti a folyamatos tanulást, fejleszti a résztvevők kooperativitását, a csoportmunkát.

9. Képes a saját tervétől eltérni, igazodni a váratlan helyzetekhez. A tanulási célt nem szem elől tévesztve kreatívan alkalmazkodik a tartalmi hangsúlyok áthelyezésének igényéhez.
10. Kezeli a tanulócsoporthoz tartozó konfliktushelyzeteket (de nem ő a „megoldó” ember).
11. Ha a gyakorlat elkülönült egység, a gyakorlat megkezdése előtt (szükség esetén közben is) konzultál a gyakorlatvezetővel.

III. A képzés után

1. Kitölti az elégedettségmérő kérdőívet, javaslatot tesz a képzési program korrekciójára, esetleg új modul/képzési program fejlesztésére.
2. Megismerkedik a képzés intézményi értékelésével, egyeztető megbeszélés keretében tárgyal a további foglalkoztatás feltételeiről.
3. Részt vesz a – belső és külső – szakmai továbbképzéseken, javaslatokkal segíti új oktatók bevonását.

IV. Időskorúak képzése

A Budapesti Művelődési Központ 2002-ben dolgozta ki a "*Kattints rá, Nagyil!*" névre hallgató, „*harmadik életkorúaknak*” szóló – mára már több ezer főt megmozgató – kiscsoportos képzést, melynek keretében az időskorúak az alapoktól kezdve elsajátíthatják az internetezés és az elektronikus levelezés gyakorlatát.

Megjegyzés: Értelmezésük szerint „... a **harmadik életkor** ideje is kitolódott az utóbbi években. Míg régebben 60 éves kortól számolták, napjainkban a 65-70 éves kortól számítják a harmadik életszakaszt ... Az öregedés az egyéneknél jelentős különbségeket mutat, amit számos belső és külső tényező határoz meg ... Az izoláció, a tétlenség károsan hat, míg a változatos tevékenység, a színes társaság kedvező a pszichés folyamatok alakulására”.

Budapest, 2007-11-21

Henczi Lajos

Interjú
<p>Intézmény: Novoschool Nyelvi, Gazdasági Továbbképző és Vizsgacentrum (Novoschool) Időpont: 2007. november 23., 11 óra Hely: 1091 Budapest, Üllői út 63. Résztevők („felnőttoktatók”): Szentiványi László ügyvezető igazgató és Hollós Mihály képzésért felelős vezető</p>
Mit tesz a felnőttoktató?
<p>I. A képzés megkezdése előtt</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ismeri az oktatott szakma elméletét és gyakorlatát. 2. Tisztázza a képzésre irányuló megbízási kondíciókat, beleértve a rendelkezésre állás kritériumát is. 3. Az intézményi standardok alapján megtervezi a képzés konkrét megvalósítási programját. <p>Megjegyzés: Az intézménynél a képzés során elsődleges kritérium az üzleti eredményesség és az erőforrások hatékony felhasználása.</p> <p>A képzési igények felmérését, a versenyhelyzet elemzését (benchmarking), a programok indítására vonatkozó döntést az intézmény végzi.</p> <p>Tapasztalható, hogy a képzésbe való bekapcsolódást gyakran csak a „papír” megszerzése, s nem a valódi tudás, illetve kompetenciakészlet fejlesztése motiválja.</p> <p>A diverzifikált igények miatt („standardképzés” vagy „valódi értékközvetítés”) az intézmény különböző minőségű oktatókat alkalmaz.</p> <p>Az oktatók foglalkoztatási jogviszonya eltérő (két oktató főállású, a többi „külsős”).</p> <p>A képzésekben egyre inkább érvényesül a kompetenciaalapúság, a vizsgán viszont még mindig a reprodukтивitás dominál.</p> <p>A nyelvoktatást egyre inkább a kommunikációközpontúság jellemzi.</p> <p>A nyelvoktatásban a gyakorlatorientált kompetenciafejlesztés érvényesülése nagymértékben köszönhető a praktikus, életszerű, problémaorientált helyzeteket feldolgozó, páros és csoportmunkát igénylő tankönyveknek, melyek „kényszerítő” irányítást adnak tanárnak, s tanulónak egyaránt.</p> <p>A szakképzési tankönyvek többnyire „csak” tartalomközpontúak.</p> <p>A szakképzésben még mindig a reprodukтив szemlélet uralkodik.</p> 4. Megismerkedik az előzetes tudásfelmérés eredményeivel. 5. Elsajátítja a képzési adminisztrációra vonatkozó elvárásokat (haladási napló, jelenléti ív, óraelszámolás, fejlődési jelentés, stb.).
<p>II. A képzés folyamatában (tanteremben és a gyakorlati terepen)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Feltárja e résztvevők oktatással, tartalommal kapcsolatos elvárásait, illetve preferenciáit. 2. Megismeri a képzés résztvevőinek tanulási- és személyiségjellemzőit. 3. Előzetes képzési programját – az intézményi standard határain belül – az igényekhez igazítja (szükség esetén egyeztetést végez az érdekelt belső és külső partnerekkel). 4. Oktatási tevékenysége során rugalmasan alkalmazkodik a reális igényekhez, tanulási helyzethez és stílushoz. 5. Megfelelő „tanulásbarát” hangulatot és környezetet teremt. 6. Kezeli a csoportátlagtól jelentősen eltérő igényeket (elutasít, segítséget nyújt, stb.). 7. Használja a távoktatáshoz, az önálló tanulás támogatásához szükséges eljárásokat és eszközöket. <p>Megjegyzés: A távoktatás, illetve az önálló tanulás során nehéz megfelelő egyensúlyt találni a tanári és az egyéni munka között.</p> 8. Ellenőrzi az önálló/egyéni tanulmányi munka eredményeit. 9. Óralátogatást végez.
<p>III. A képzés után</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Feldolgozza és hasznosítja a tanítási munkájáról kialakított partneri (résztvevői, vezető tanári, vevői, stb.) véleményeket, javaslatokat.

Budapest, 2007-11-23

Henczi Lajos

Interjú
<p>Intézmény: SZTÁV Felnőttképző zRt. (SZTÁV) Időpont: 2007. november 27., 13 óra Hely: Bp., XIV. Angol u. 36. Résztevők („felnőttoktatók”): Győr Erzsébet képzési vezető és Laczik Ferenc (szakoktató)</p>
Mit tesz a felnőttoktató?
<p>I. A képzés megkezdése előtt</p> <p>1. Megismeri a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • képzési programot, • az órarendet, • a tematikát, • a szóbeli vizsgakérdéseket, • a korábbi időszak írásbeli vizsgafeladatait, • az előző képzések tesztjeit. <p>2. Részt vesz a tanfolyamindító megbeszélésen, melynek célja az egyeztetés, az oktatói találkozás, a tantárgyi átfedések minimalizálása (esetleg a tantárgyi sorrend kialakítása).</p> <p style="text-align: center;">Megjegyzés: az oktatók többnyire idős szakemberek, akik „beletanultak” a felnőttoktatói szerepbe. Nagyonbbrészt a frontális oktatás művelésére képesek.</p>
<p>II. A képzés folyamatában (tanteremben és a gyakorlati terepen)</p> <p>1. Naplót vezet, és jelenléti íveket készít.</p> <p>2. Együttműködik az oktatásszervezővel.</p> <p>3. Oktatástechnikai eszközöket kezel.</p> <p>4. A gyakorlati munka eredményessége érdekében:</p> <ul style="list-style-type: none"> • csoportmunkát szervez, • ábragyűjteményt készít, • bemutatót tart, • az előző csoport/osztály videóra felvett gyakorlati munkáját levetíti és elemzi, • oktatási célzatú életszerű fotó-összeállítást készít egyes gyakorlati feladatokhoz (pl. pneumatikai képzéshez), <p>A szakismeret elmélyítése érdekében időkeretet teremt az ismétlésre.</p> <p style="text-align: center;">Megjegyzés: a résztvevő – felnőtt létéből fakadóan – mindent az iskolába kíván megtanulni, ezért az oktató a képzés kezdetén erős tempót diktál, hogy maradjon idő az ismétlésre.</p>
<p>III. A képzés után</p> <p>1. Önértékelést végez.</p>

Budapest, 2007-11-27

Henczi Lajos

Interjú
<p>Intézmény: IQSOFT-John Bryce Oktatóközpont Időpont: 2007. november 28., 10 óra Hely: 1135 Bp., Csata u. 8. Részvevők („felnőttoktatók”): Szedő Miklós igazgató és Soós Tibor műszaki igazgató (oktató)</p>
Mit tesz a felnőttoktató?
<p>I. A képzés megkezdése előtt</p> <p>SZÁLLÍTÓI KÉPZÉS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Megismeri a szoftvergyártó által biztosított tankönyvet. 2. Megismeri a gyártói és intézményi standardokat (előírásokat). 3. Ellenőrzi a képzési terepet, azaz a szoftveres laborkörnyezetet. Feltárja az esetleges hibákat, és végrehajtja az oktatás hatékonysága által megkívánt módosításokat (pl. kicseréli az angol nyelvű billentyűzetbeállítást magyarra). 4. „Testre szabja” a gyártó által biztosított tartalmat (hangsúlyokat jelöl ki, póttartalmakat beilleszt, stb.) és kialakítja a képzés végleges időbeosztását. 5. A tananyag azon részeinél, ahol a tudása még nem kellő mélységű „önképzéssel” kiegészíti ismereteit. <p>IGÉNYORIENTÁLT KÉPZÉS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Feltárja a pontos képzési igényeket. 2. Elkészíti és egyezteteti az intézmény képzési tematikáját, időbeosztását. (az ajánlat többi részét – pl. árvonatkozásait – nem az oktató készíti el) 3. A tananyag azon részeinél, ahol a tudása még nem kellő mélységű „önképzéssel” kiegészíti ismereteit. 4. Tananyagot készít (pl. tanári slide, jegyzet és laborgyakorlatok formájában).
<p>II. A képzés folyamatában (tanteremben és a gyakorlati terepen)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Oktatói egyéniségét, tapasztalatait „beviszi az oktatásba” („ezt én így csinálom”, „ezt ott én így csináltam”, stb.). <p>Megjegyzés: a résztvevő a tanfolyammal elsősorban nem tudást, hanem időt vásárol. Az átadott tudáselemek – megfelelő idő alatt – általában önállóan is megszerezhetőek lennének. Az oktató tudásával – rövid idő alatt – strukturált rendszert hoz létre a résztvevőnél és bemutatja azokat a forrásokat (internet, szakkönyvek, termékdokumentációk, stb.) ahonnan az ismeretek tovább mélyíthetők, kiegészíthetők.</p> 2. A csoportösszetétel minőségének megfelelően reflektál az egyéni felvetésekre, képzési szükségletekre. 3. Segít – minél komplexebben – kipróbálni az elméleti ismereteket (a résztvevők sokfelé „kattintgatnak”). <p>Megjegyzés: az oktatóval szembeni legfőbb elvárás, hogy értsen a dolgokhoz, a felmerülő kérdésekre (pl.: „Nálunk ilyen rendszer van, ott ezt hogyan lehetne megvalósítani?”) releváns választ tudjon adni és a résztvevők laborgyakorlatok során elkövetett hibáit gyorsan, „rutinosan” el tudja háritani.</p> 4. DEMO segítségével – tanulási időt rövidítő és a majdani munkavégzés hatékonyságát növelő – „trükköket” villant fel. 5. Ha van ilyen jellegű megrendelői igény, akkor próbavizsgát szervez.
<p>III. A képzés után</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A résztvevők által kitöltött értékelőlapokat átnézi, a hallgatói megjegyzések alapján a javaslatokat megpróbálja beépíteni az oktatási gyakorlatába. 2. Az önképzést folytatja a váratlan kérdések, hallgatói hibák tapasztalatai alapján.

Budapest, 2007-11-27

Henczi Lajos

Interjú
<p>Intézmény: MAGYAR ÁLLAMVASUTAK ZRT., BAROSS GÁBOR OKTATÁSI KÖZPONT (MÁV) Időpont: 2007. november 20., 11 óra Hely: 1087 Budapest, Luther u. 3. Részvevők („felnőttoktatók”): Keszmann János képzésfejlesztési vezető és Orosz Károly munkatárs</p>
Mit tesz a felnőttoktató?
<p>I. A képzés megkezdése előtt</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Szervezi (elkészíti) a foglalkoztatásához szükséges szerződést. 2. A képzési program alapján kidolgozza a tematikát. 3. A képzési tartalmat digitalizálja és a résztvevők számára hozzáférhetővé teszi (különösen „tankönyvhiányos” területeken). 4. (Nem OKJ-s, állami, hatósági, stb.) képzés esetén kidolgozza a vizsgakövetelményeket (adatbankot hoz létre, vagy tölt fel). 5. Tanulmányozza a tanfolyami és vizsgaszabályzatot. 6. Üzleti célú képzési igényfeltárást végez.
<p>II. A képzés folyamatában (tanteremben és a gyakorlati terepen)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kezeli a résztvevők „frusztráltságát” (segít kiengedni a vasúti és társadalmi környezet matti túlnyomásos gőzt). 2. Tisztázza az egyének képzési motivációját (munkahelyi kötelezés, egyéni érdek, stb.) <p style="margin-left: 20px;">Megjegyzés Az eltérő tanulási stílusok feltárására, figyelembe vételére – bármennyire is szükség lenne rá –, nincs igazán lehetőség. Elsősorban a tanuló társak egymás iránti türelmetlensége lehetetleníti el a különböző tanulási tendenciák érvényesítését. Az oktatónak foglalkozni kellene a karrier kérdéseivel, mely a felnőtt életszakasz egyes periódusaiban más-más karriercélt jelent.</p> 3. Időmenedzselési feladatokat – „esélyesítést” – lát el (gondoskodik olyan tényleges időbeosztásról, hogy a többműszakos munkarend mellett mindenki hozzájusson a megfelelő képzési eszközökhöz és képzési tartalomhoz) 4. Az elméleti és „száraz” feladatokat (pl. jogi témákat) napi eseményekhez köti. 5. Projektmunkát ad a résztvevőknek. 6. A gyakorlati munka során ellenőrzi a biztonságos munkavégzés körülményeit és feltételeit. 7. Gondoskodik a költséghatékony gyakorlati feladatok kidolgozásáról. 8. Ha lehetőség van rá, akkor távoktatási formában gyakorlati feladatmegoldást végeztet (pl. a mérlegképes könyvelők, levelező tanfolyamon tanuló vasutasok esetében). 9. Közreműködik a gyakorlati képzéshez szükséges eszközök beszerzésében (legyenek az oktatáshoz szükséges kellékek, pl. gépkönyvek, technológiai leírások, mozdony meghibásodási és hibaelhárítási leírások). 10. Szimulációs eszközt használ (pl. mozdonyvezetőknél, forgalmistáknál, pénztárosoknál). 11. Problémaorientált szituációkat, helyzetgyakorlatokat, tréningeket szervez, különös tekintettel az „ügyfélérzékeny” területeken (pl. vevőszolgálati területen: az okoskodó utas, a bliccelő, a „szétterülő” utas, a szemetelő utas, stb). 12. A különböző (pl. gépészeti) területeken felügyeli a gyakorlati munkavégzést. 13. Mentorálja a szakmai gyakorlatot végző(ke)t. (pl. tanfolyami hallgatók és gyakornokok esetében is)
<p>III. A képzés után</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Motivációs célzatú utógondozást folytat („mire vitte” a résztvevő, tanul-e tovább, stb.) 2. Részt vesz a – belső és külső – szakmai továbbképzéseken.

Budapest, 2007-11-20

Henczi Lajos

Interjú
<p>Intézmény: Perfekt Zrt. Időpont: 2007. november 28., 14 óra 30 perc Hely: 1143 Bp., Szobránc u. 6-8. Résztevők („felnőttoktatók”): Szepessy Hajnalka vezérigazgató és Mézes Ildikó okl. könyvvizsgáló, okl. adószakértő (oktató)</p>
Mit tesz a felnőttoktató?
<p>I. A képzés megkezdése előtt</p> <ol style="list-style-type: none"> Megismeri a képzési programot. Megismeri a vizsgakövetelményeket. Megjegyzés: tájékozódik az előző képzések záróvizsgáin felmerült írásbeli típus feladatokról/szóbeli tételekről, melyeket majd a tanórai munkákban hasznosít. Tematikát készít. Tanári segédanyagot/”óravázlatot” készít, melyben különös hangsúlyt helyez a nehezen interiorizálható témakörökre.
<p>II. A képzés folyamatában (tanteremben és a gyakorlati terepen)</p> <ol style="list-style-type: none"> Felkészül az órára. Megjegyzés: az oktatás hatékonysága szempontjából nagy jelentőséggel bír, hogy az oktató tisztában legyen szakterületének aktuális, szinte napi helyzetével, kihívásaival, a változások irányával, esetleges nemzetközi összefüggéseivel. Ez az oktató számára biztonságot jelent, a résztvevők körében pedig – előbb vagy utóbb – egészséges, tanulási motivációt is javító tekintélyt teremt. Vázolja a képzési célt. Megjegyzés: a képzési cél világos kitűzése és megbeszélése motiváló erővel bír, s segíti a felkészüléshez szükséges erőfeszítések pontos bemutatását (a kudarcok minimalizálását), illetve az elsődleges és másodlagos tanulási célok kialakítását (pl. elsődleges cél az írásbeli követelmények sikeres teljesítése). A tapasztalatok szerint a felnőttek részben bizonyítványszerzési/végzettségi cézzal, részben pedig tudásgyarapodási indokkal kapcsolódnak be a képzésbe. Az ismeretátadás mellett mindenek előtt strukturált ismeretrendszert épít, melynek kulcselemeit – a résztvevők élményanyagához köthető életszerű példákon keresztül – gyakoroltatással mélyíti el. Nagyobb létszámú kör számára is interaktív jellegű és problémaorientált (sok napi példával megtűzdelt, az alkalmazást előtérbe állító) órát tart, melyen gyakran él a visszakerdezés módszerével. A kisebb csoportban (pl. 20 fő alatt) minden résztvevőt megdolgoztat, személyes jelenlétével, csoportközi kapcsolataival is ösztönzi a gyakorlati munkát. Reflektív oktatóként igyekszik megoldani a felvetődő problémákat, megválaszolni a kérdéseket, s kritikusan viseltetni saját magával szemben, illetve javítani saját oktatási stílusát. Megjegyzés: a jó oktató „24 órás oktató”, aki „betesz mindent” az oktatásba, s maximálisan meg akar felelni az andragógiai, a résztvevői és minden más partneri elvárásnak, s nem egyszerűen a képzési program végrehajtója. Korábbi vizsgafeladatok megoldásával gyakoroltatja a várható vizsgaszituációkat. (Próbálja megtanítani vizsgáznia a felnőtteket!).
<p>III. A képzés után</p> <ol style="list-style-type: none"> Önértékelést végez (elemzi, értékeli saját tevékenységét, melyből igyekszik tanulni). A tananyaghiányos vagy gyakorlatérzékeny területeken anyaggyűjtést folytat. Az értékelések, visszacsatolások alapján tematikát javít.

Budapest, 2007-11-28

Henczi Lajos

Interjú
<p>Intézmény: BANKBIZTOSÍTÁSI ÉS KOCKÁZATKEZELÉSI SZAKOKTATÓ INTÉZET (BABIKSZI) Időpont: 2007. november 29., 16 óra 30 perc Hely: 1053 Bp., Ferenciek tere 4., félemelet 20. Résztevők: („felnőttoktatók”): Luttenberger Zoltán PhD, igazgató és Adorján Zsolt oktató</p>
Mit tesz a felnőttoktató?
<p>I. A képzés megkezdése előtt</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Alapos szakmai tudást/gyakorlatot szerez. (Amit tanít, ahhoz értsen is. Legyen megfelelő önbi-zalma, melyet elsősorban a gyakorlati tudás biztosít.) Megjegyzés: a felnőttképzésben képzett, tapasztalt egyének vesznek részt, akik elé kiállni, csak meg-alapozott – biztos és karbantartott – tudással lehet. A résztvevők motiváltak, mely „főnököki”/munkahelyi forrásból és saját érdekből eredhet. 2. Rögzíti a megbízást (hol, mikor, hány főt, stb.). 3. Megismeri a kijelölt tartalmat, tankönyvet és egyéb elvárásokat. 4. Szükség esetén tananyagot ír. 5. Megismeri a vonatkozó képzési rendszer és üzleti folyamatok szenderjeit. Megjegyzés: mivel a felnőttképzés strukturált keretek között zajlik ezért: <ul style="list-style-type: none"> • a felnőttoktatóknak – üzleti és informatikai – rendszerben kell gondolkodnia és • rendelkeznie kell menedzsment ismeretekkel is (pl. a motiválás terén).
<p>II. A képzés folyamatában (tanteremben és a gyakorlati terepen)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bemutatja és elfogadtatja önmagát. 2. Kiküldi az óráról „oda nem való” (pl. újságot olvasó) személyeket. 3. Napi problémák felvetésével beindítja a résztvevők gondolkodási apparátusát. 4. Interakciókat generál: reflektál a felvetésekre, a résztvevői magatartásokra. 5. Kérdéseket tesz fel, válaszokat indukál. 6. Konkrét, napi példákon keresztül rámutat a szakterület lényeges összefüggéseire. Megjegyzés: az előadásokon „kulcsot” ad a tankönyv megértéshez, az „aha” élmények meg-szerzéséhez.
<p>III. A képzés után</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A későbbi esetleges kapcsolatfelvétel érdekében megadja személyes elérhetőségét. 2. Szükség esetén konzultációt biztosít.

Cikkek:

Jon R. Katzenbach and Jason A. Santamaria: Firing Up the Front Line, Harvard Business Review On-Point, 2007 Summer;

Peter F. Drucker: What Makes an Effective Executive, Business Review OnPoint, 2006 Summer;

Kéziratok:

Dolphin technology overview

eTr@iner, Blended Learning Corporate Training System

Budapest, 2007-11-29

Henczi Lajos

Interjú
<p>Intézmény: Easy Learning Hungary Készségfejlesztő Kft. Időpont: 2007. november 26., 9 óra Hely: 1076 Bp., Rákóczi út 26., 1/6. Résztevők („felnőttoktatók”): Drimál István cégvezető (tréner) és Nagy Zsolt munkatárs (tréner)</p>
Mit tesz a felnőttoktató?
<p>I. A képzés megkezdése előtt</p> <p>1. Open tréning esetében (melynek gyakorisága elhanyagolható) a csoportszervezés érdekében előzetes tudásmérést végez.</p> <p>Megjegyzés: mivel általános célú open tréningek esetében a kimeneti feltételek (soft kompetenciák) nem egyértelműen meghatározottak (nincsenek külső evidenciák, standardok), ezért az előzetes „szűrést” nehéz megoldani.</p> <p>Egyszerűbb az előzetes tudás mérése hard (szakmai) kompetenciák esetében, de az ilyen típusú open learning képzés egyáltalán nem jellemző a cégre.</p> <p>A soft kompetenciák mérésére elsősorban a beszélgetés, interjú szolgál.</p> <p>2. Non open tréningeknél („céges képzéseknél”) a résztvevők körében előzetes igényanalízist végez.</p> <p>Megjegyzés: ilyen esetben a megrendelő felelőssége, hogy kit delegál a tréningekre.</p> <p>Nagyobb cégek kompetenciaképzési-mátrix alapján végzik a delegálást.</p> <p>A konkrét igények megismerésére – nagyobb létszám esetében – néhány interaktív interjúra kerül sor a résztvevők körében, a többség megkérdezésére a kérdőív szolgál.</p> <p>Az igényfelmérés nagymértékben növeli a résztvevők tanulási motivációját!</p> <p>3. Az információgyűjtés után visszacsatolást végez a megrendelő felé.</p> <p>4. Kialakítja a tréning végleges célját.</p> <p>Megjegyzés: markáns különbséget kell tenni a tréning és oktatás között. A tréning esetében a gyakorlat aránya legalább 70 százalék.</p> <p>5. A képzési kondíciók tisztázása után handout-ot készít.</p>
<p>II. A képzés folyamatában (tanteremben és a gyakorlati terepen)</p> <p>1. Együttműködik a résztvevőkkel, melynek során hangulatot teremt, motiválást végez, játékot szervez, humort alkalmaz, különösen a „vevőérzékeny” területen (pl. call-centerben dolgozók körében).</p>
<p>III. A képzés után</p> <p>1. Értékelő összegzést végez. A tapasztalatokat visszacsatolja a résztvevők és a megrendelő felé is.</p> <p>Megjegyzés: a résztvevői vélemények összegyűjtése és analízisa elősegítheti a tartalom, a képzési folyamat, de a tréneri munka hatékonyságának javítását is. Az értékelés feldolgozására, az eredmények hasznosítására nem minden tréner alkalmas.</p> <p>2. Utánkövetést folytat (2-3 héttel a tanfolyam befejezése után).</p> <p>Megjegyzés: a follow-up módszere könnyed, „Meséld el”, Hozz egy példát” típusú.</p> <p>3. Méri a képzés eredményességét (fokozatai: elégedettség, follow-up, feedback, kompetenciák hasznosítása, stb.).</p>

Budapest, 2007-11-26

Henczi Lajos

Interjú
<p>Intézmény: Kereskedelmi és Idegenforgalmi Továbbképző (KIT) Időpont: 2007. november 23., 13 óra Hely: 1077 Budapest, Rózsa u. 4-6. Résztevők („felőttoktatók”): Vargáné dr. Szalkai Zsuzsa főigazgató-helyettes, Nyatas Jánosné oktató és Szittné Csányi Krisztina felőttképzési igazgató</p>
Mit tesz a felőttoktató?
<p>I. A képzés megkezdése előtt</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Megállapodást köt, melyben kinyilvánítja a rendelkezésre állást. 2. Szükség esetén próbatanítást végez. 3. Kompetenciakészletéhez illeszkedő oktatói munkát vállal. 4. Megismeri a képzési programot (esetenként részt vesz annak elkészítésében). 5. Állami (hatósági és nyelv-) vizsga esetén megismeri a szakmai és vizsgakövetelményeket. 6. Vezető oktatói (mentori/”osztályfőnöki”) szerepet lát el. 7. Képzési programmal összhangban álló tematikát készít. 8. Időrendi tervezést végez. <p style="margin-left: 40px;">Megjegyzés: Az iskolarendszeren kívüli felőttképzés egyik nehézségét jelenti, hogy szűkített időkeretben kell a kompetenciafejlesztést végrehajtani (pl. a cukrászképzésben 1 000 órában a 3 000 óra helyett).</p> 9. Az intézményi elvárásokhoz igazítva elkészíti a tantárgyi számonkérést. 10. Oktatási projektek esetén részt vesz az igények feltárásában, illetve a program/tematika ki-munkálásában, a tartalom (tankönyv és segédanyagok) kifejlesztésében. 11. Kapcsolatot tart a képzési program többi érintett oktatójával. 12. Részt vesz az előzetes tudás felmérésében.
<p>II. A képzés folyamatában (tanteremben és a gyakorlati terepen)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Oktatási tevékenysége során alkalmazkodik a reális igényekhez, tanulási helyzethez és stílus-hoz. 2. Irányított gyakorlati oktatást végez. 3. Kapcsolatot tart a gyakorlati oktatóval. 4. Motiválja a felőtteket a permanens kompetenciafejlesztésre. <p style="margin-left: 40px;">Motiválási eszközök: Ráirányítja a figyelmet a szakmai, foglalkoztatási követelmények gyors változására. Rámutat a tanulás eredményeként megnyíló új lehetőségekre. Vegyes, különböző kompetenciakészlettel rendelkező csoportokat hoz létre (egymástól való tanulási célzattal). A szakmai ismereteket életszerű példákkal illusztrálja. Hiteles személyiségképet sugároz. A csapatmunkában csapattagként, s nem oktatóként vesz részt. Törődik az egyes felőtt tanulási problémáival.</p> 5. Felkérésre óralátogatást végez. 6. Saját szakterületén formatív értékelést végez, melyet – ösztönző/segítő jelleggel – visszacsatol a résztvevők felé. 7. Vizsgán kérdező tanári feladatot végez.
<p>III. A képzés után</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Feldolgozza a felőttek visszajelzésének, illetve az óralátogatásnak az eredményeit. 2. Indítványokkal él a képzési folyamat, a tanulási környezet, az infrastruktúra, stb. innovációjára.

Budapest, 2007-11-23

Henczi Lajos

Interjú
<p>Intézmény: Külkereskedelmi Oktatási és Továbbképző Központ (KOTK) Időpont: 2007. november 27., 8 óra Hely: 1074 Budapest, Szövetség u. 37. Résztevők („felnőttoktatók”): dr. Lakos István vezérigazgató és Indi Ferenc (szakoktató)</p>
Mit tesz a felnőttoktató?
<p>I. A képzés megkezdése előtt</p> <ol style="list-style-type: none"> Megismeri a képzésre vonatkozó programokat, intézményi dokumentumokat, folyamatleírásokat, standardokat, stb. Megjegyzés: az intézmény számos dokumentummal, eljárással támogatja az oktató munkáját, illetve a szakképzés eredményességét. Ilyenek pl.: Általános célú TANÁRI ÚTMUTATÓ (házirend, tanulmányi és vizsgarend, stb.); Tantárgyhoz kötődő TANÁRI ÚTMUTATÓ (pl. a Külgazdasági ismeretek C. tantárgyhoz, mely tartalmazza a tantárgy témaköreit, javasolt óraszámait, a feldolgozást segítő szakirodalmat, az oktatási segédeszközöket, a tantárgyi vizsgát, a szakképesítés sajátosságait); TANULMÁNYI ÉS VIZSGASZABÁLYZAT, mely kitér többek között a beiratkozásra, a foglalkozásokon való részvételre, a felmentésre, a vizsgák rendjére, a képzés költségeire; SZAKDOLGOZATI ÚTMUTATÓ. Részt vesz/részt vehet programfejlesztésben. Részt vesz/részt vehet tartalomfejlesztésben. Részt vesz/részt vehet a tantárgyakhoz kötődő feladatbank aktualizálásában.
<p>II. A képzés folyamatában (tanteremben és a gyakorlati terepen)</p> <ol style="list-style-type: none"> Együttműködik a résztvevőkkel, melynek során hangulatot teremt, motiválást végez, játékokat szervez, humort alkalmaz, különösen a „vevőérzékeny” területen (pl. call-centerben dolgozók körében). Megjegyzés: a tréner nem összeráncolt homlokú, a könyvet szószerint felolvasó előadó, hanem ha kell partner vagy társ, ha kell támogató vagy mentoráló személyiség. Ezen túlmenően a tréner viselkedésével tudatosan vagy nem tudatosan mintául is szolgál a résztvevőknek. A szakismeret átadásakor „beszélgeti” a résztvevőket. Megjegyzés: a tapasztalat szerint a felnőttek többsége nem tud/nem mer beszélni. Nincs beszédtechnikájuk sem. Az is gyakran tapasztalható, hogy a felnőttet nem a tudás, hanem kizárólag a bizonyítvány megszerzése motiválja. Meggyőzni, elgondolkodtatni a résztvevőket a tankönyv iskolán túli elővételének szükségességéről. Megjegyzés: a jelenlegi tanítási-tanulási és vizsgaszituációkban a túlzott reprodukтивitás (az átadott tartalom visszamondása) érvényesül. Emberi nyelven elmondani, a meglévő tapasztalatokhoz és élményanyaghoz kötni, „bepéldázni” a száraz szakismeretet. Megjegyzés: ezért is szükséges, hogy az oktató gyakorlott és tapasztalt szakember legyen. A tantárgy elsajátításának folyamatában – óráról órára – ismétlési céllal visszatérni a lényeges elemekre. (Megbeszélni az előző órát.) Alkalmanként röpdolgozatot íratni. Tanügyi nyilvántartást vezetni. Tantárgyi záróvizsgát szervezni.
<p>III. A képzés után</p> <ol style="list-style-type: none"> Tanmenetet, tartalmat, tankönyvet, stb. értékelni. Záróvizsgán kérdező tanárként részt venni.

Budapest, 2007-11-27

Henczi Lajos

Interjú
<p>Intézmény (6. 1.): Táncsics Mihály Mezőgazdasági Szakképző Iskola, Kollégium és FVM Gyakorlóiskola (Táncsics SZKI)</p> <p>Időpont: 2007. november 30., 9 óra</p> <p>Hely: 2600 Vác, Telep u. 2-4.</p> <p>Résztevők: („felnőttoktatók”): Mekes Mihály felnőttképzés vezető és Kovács József ig. h. (oktató)</p>
Mit tesz a felnőttoktató?
<p>I. A képzés megkezdése előtt</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Igényfeltárást végez (hirdetést szervez, rendezvényeket látogat, stb.) és jelentkezőket gyűjt. 2. Pályázati úton pénzügyi erőforrásokat szerez. 3. Munkáltatókkal (gazdákkal, falugazdással, stb.), munkaügyi központtal, kapcsolatot tart. 4. Megismeri a képzésre vonatkozó külső előírásokat (SZVK, központi programok, vizsgaszervezési engedély, stb.). – „Mit akarunk és mi alapján?” 5. Képzési programot készít. 6. Elkészíti a képzés költségvetését. 7. Tantárgyfelosztást készít. 8. A képzési program alapján tanmenetet készít (egy tantárgy egy éves tematikáját) – „ki, mit, mikor, hány órát és milyen eszközökkel tanít.” 9. Órarendet készít. 10. Kialakítja a képzés személyi feltételeit (az oktatói csapatot). Megjegyzés: a megfelelő oktató kiválasztásakor lényeges szempont az előírásoknak való megfelelés. 11. Szerződéses alapon megszervezi a gyakorlati oktatás külső – termelőüzemi – feltételeit (virágbolttal, lovardával, állatkerttel, stb.). 12. Ellenőrzi a tárgyi feltételeket. 13. Gondoskodik a résztvevők logisztikájáról. 14. Megbeszéli az oktatói csapattal a képzés konkrét tennivalóit. 15. A résztvevőkkel képzési szerződést köt. 16. A résztvevőktől begyűjti a szükséges állategészségügyi és járványvédelmi igazolásokat. 17. A résztvevőket munkavédelmi oktatásban részesíti. <p>II. A képzés folyamatában (tanteremben és a gyakorlati terepen)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gondoskodik a széles szakmai ismeret átadásáról. Megjegyzés: gyakori eset, hogy a résztvevők egy adott szakterületnek (pl. a búzatermesztésnek) mély ismerői, esetleg specialistái, de az oktatóknak be kell tudni mutatni minden más és fontos növényi kultúra termesztését is. A résztvevők motiváltsága kétirányú: „kell a papír” (pl. az ezüstkalászos vagy aránykalászos gazdák esetében) vagy „tényleges tudás kell”. Mindkét eset olyan motivációt eredményez, melyre lehet építeni. 2. Az ismeretátadáskor – a hatékonyság növelése érdekében – minél több érzékszervre hat, ezért szemléltetőeszközöket gyűjt, készít, használ, stb. Megjegyzés: az elméleti ismeretek interiorizációjához, illusztrálásához segédanyagokat készít; képeket csinál; gyomnövényeket és más előfordulásokat (pl. kártevőket) gyűjt és prezentál. 3. Használja a projekt módszert. 4. Megszervezi a gyakorlati munkát a tangazdaságban (pl. időpontot egyeztet). Megjegyzés: a gyakorlati munka elvégzéséről – pl. a saját gazdaságban – a falugazdász igazolásával elfogadja a felmentési kérelmet. 5. Elvégzi a gyakorlati oktatást (pl. tehénfejést tanít). <p>III. A képzés után</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Megcsinálja a képzés lezárásához szükséges tevékenységeket (jelentések, elszámolások, kifizetések, stb.).

2. Dokumentálja befejezett képzést (jelenléti ívek, stb.).
3. Begyűjti a visszajelzéseket a résztvevőktől.
4. Javaslatot tesz a változtatásokra.
5. Visszajelez a gyakorlati képzésben érintett partnereknek.
6. Kapcsolatot tart a végzettekkel és munkaadóikkal.
7. A végzettek elérhetőségi adataiból – a további képzésekre tekintettel – adatbázist készít.

Budapest, 2007-11-30

Henczi Lajos

Interjú
<p>Intézmény: Egészségügyi Szakképző és Továbbképző Intézet (ETI) Időpont: 2007. november 29., 14 óra Hely: 1085 Budapest, Horánszky utca 15. Résztevők: („felnőttoktatók”): Vízvári László főigazgató és Nagy József oktató</p>
Mit tesz a felnőttoktató?
<p>I. A képzés megkezdése előtt</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Megismeri a kimeneti követelményeket („képbe kerül”) 2. Részt vesz a konkrét képzés közös platformjának/jellemzőinek kialakításában (kontaktórák, módszerek, gyakorlati terep kiválasztása, tankönyvek, stb.). 3. Megismeri és használja az intézmény e-learning menedzsment rendszerét (az ETI Virtuális Akadémiáját). 4. Óravázlatot készít és elhelyezi az ETI Virtuális Iskolájának honlapján. 5. Témaorientált munkafüzetet készít (pl. Bálint Péter: Reumatológia masszöröknek), mely az internet alapú (e-learning) képzéseknél és a továbbképzéseknél egyaránt felhasználható.. <p>II. A képzés folyamatában (tanteremben és a gyakorlati terepen)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Megismeri a résztvevőket, a csoport szociális jellemzőit. (Felméri a csoportot.) 2. Részt vesz a jelentkezők előzetes tudásának, a bemeneti feltételeknek/szükséges adottságoknak (pl. a kéz jellemzőinek, a precizitásnak) a vizsgálatában. Megjegyzés: az előzetes vizsgáldás történhet pl. teszt, beszélgetés, interjú, érintés, szerepjáték segítségével. 3. Ráhangolja a résztvevőket a tanulásra. („Nézz utána!”, „Vedd a kezedbe!”, stb. üzeneteket bocsát ki.) 4. A résztvevők saját élményére épülő problémaorientált oktatást folytat. (Napi aktuálissal bíró problémákat mutat be, melyek megoldását páros vagy csoportmunkában kell kialakítani. A javasolt megoldás után ismerteti a szakértői véleményt.) 5. Különböző háttérinformációkra, szakértői anyagokra irányítja a figyelmet. 6. A gyakorlati terepen (pl. a mentőautóban) megmutatja a konkrét tennivalókat. Megjegyzés: a gyakorlati oktatáson – ha kellő idő áll rendelkezésre – gondoskodik a saját élmény megszerzésének lehetőségéről (egy egész napon át járókerettel közlekedni, CT vizsgálatot betegként végigcsinálni, „némaként” kommunikálni, stb.). 7. Személyiségjellemzőket alakít/formál („nem fát ültet, csak nyeseget!”). 8. Saját órai teljesítményét minden alkalommal osztályozza. 9. Visszajelzéseket gyűjt a résztvevőktől. 10. Használja a szimulációs terepet. Megjegyzés: az intézmény 15-20 kiemelt területen (pl. a gyermekápoló képzésben) rendelkezik szcenáriókkal, ellátási protokollokkal. Ezeket szimulációs terepen vagy valós környezetben szimulációs eszközökkel végigcsinálják. A folyamatot (mit tett, mit mondott, hogyan jött rá az elrejtett hibára, hogyan viselkedett váratlan szituációban, stb. az ápoló) videóra veszik és értékelik. A nemzetközi gyakorlatban ismeretesek olyan kiterjedt, a valós élethelyzetek/balesetek széles tárházának szimulálására alkalmas terepek (utcák, lakások, autók, stb.), melyek kiváló alkalmat teremtenek a kompetenciák kialakítására. 11. Kapcsolatot tart a vezető oktatóval, illetve az oktatásszervezővel és elvégzi az adminisztrációt. <p>III. A képzés után</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Résztvevői visszajelzéseket gyűjt. Lezáró, visszacsatoló beszélgetést folytat. 3. Feltölti a „tanulói adatbázist”, akik az intézmény jövőbeni ügyfelei lehetnek. 4. A résztvevők későbbi munkaadójától esetenként információkat gyűjt.

Budapest, 2007-11-29

Henczi Lajos

KOMPETENCIA-SZÓTÁR*

Absztrakt (elméleti) gondolkodás (Az egyén képes a szavakon és a hozzájuk kapcsolódó fogalmakon alapuló elvont gondolkodásra, a konkrét jelenségektől való elvonatkoztatásra, és az általánosításra.)

Adaptáció

Adottságok (FIZIKAI: állóképesség, erős fizikum, külső megjelenés; FIZIOLÓGIAI: látás, hallás, szaglás, ízérzékelés, tapintás, egyensúlyérzékelés, térlátás, térbeli tájékozódás, kéz ügyesség, stabil kéztartás, mozgáskoordináció; PSZICHOLÓGIAI: érzelmi stabilitás, kiegyensúlyozottság, tűrőképesség.)

Alaposság (Az egyén kiemelt figyelmet szentel a részleteknek.)

Alkalmazkodás

Állóképesség

Altruizmus (Az egyén nem szituációfüggő. Képes konzekvens, prognosztizálható, megbízható – a közösségi normákkal összhangban álló – konstruktív magatartás kifejtésére. Döntéseit gyorsan és határozottan hozza.)

Analitikus gondolkodás (Képes arra, hogy az összetett és bonyolult problémákat [folyamatokat, projekteket, stb.] összetevőkre bontsa, azokat szisztematikusan áttekintse és rendszerezze. Célja lehet összehasonlítások készítése különböző jellemzők és aspektusok szerint; prioritások állítása, oksági „ha ..., akkor ...” kapcsolatok felismerése. Képes előrelátásra.)

Áttekintés (Az egyén képes a rendszerek, a munka, a technológiai folyamatok és kapcsolatok egészben történő megragadására.)

Becsületesség

Befolyásolás/Hatásgyakorlás (Az egyén saját érdekeinek és értékeinek megfelelően képes másokra – egyénekre vagy szervezetekre – hatást gyakorolni, másokat befolyásolni vagy meggyőzni. Közvetlenül vagy közvetve [mások bevonásával] eléri, hogy az egyéni tevékenységben prioritást kapjanak a szervezet érdekeit szolgáló ötletek, projektek és feladatok.)

Belső kontroll

Célirányosság/Céltudatosság

Coaching/Mások fejlődésének ösztönzése (Segít másokat a rövid és hosszú távú célok felismerésében. Képes mások tanulását és fejlődését elősegíteni megfelelő szintű szükségletfelméréssel. A képzés formális szerepével szemben a fejlődésre és az eredményre fókuszál. Nem rutinszerűen, hanem valóban átgondoltan tervezi meg az egyéni fejlesztési terveket.)

Csapatvezetés (A szabályok és cél meghatározása. A csapat szervezése. A csapattagok informálása és motiválása. Képesség a felelősségvállalásra és az előrelátásra.)

Csoportfejlesztés

Delegálás (A felelősséget, a feladatot az arra alkalmas munkatársra ruházza és biztosítja számára a szükséges erőforrásokat. Cselekvési lehetőséget hagy másoknak is elképzeléseik megvalósítására.)

Döntésképeség (Az egyén a szükséges és elégséges információk birtokában, időben és a következményeket vállalva képes meghozni a reálisnak tekinthető döntést.)

Együttműködés/Kooperáció (Alkalmasság másokkal való együttműködésre, versengés kizárására, függetlenül attól, hogy a teamben milyen szerepet lát el. Munkájában nem szeparálódik, és nem vesz fel versengő magatartást. Partnereit érintő döntéseit egyeztetni az érdekeltekkel. A csoporton belül aktív, kezdeményező. Képes a belső és külső partnerekkel való zökkenőmentes együttműködésre. Kész elfogadni mások érveit. Önkritikus. Nem alkalmaz agresszív és autoriter módszereket. Elhivatott a csoportcélok tekintetében. Megérti mások szükségleteit és céljait, s ha a csoportérdek megkívánja, adaptálja mások nézeteit.)

Elemzés/Értékelés

Elhivatottság/Elkötelezettség (Képes viselkedését tartósan a szervezet szükségleteihez, prioritásaihoz, céljaihoz igazítani, az intézmény érdekeit saját érdekei elé helyezni.)

Cselekvéseivel elősegíti az intézményi célok elérését és a szervezeti szükségletek kielégítését.

Inspirálja a munkája, és elkötelezett iránta.)

Ellenőrzés, kontroll (Az egyén ellenőrzi a feladat megoldásához szükséges paramétereket, és/vagy az eredmény munkavégzést biztosító szabályok megvalósulását, felügyeli az emberek munkavégzését, nyomon követi az előzetesen kijelölt mérési pontokat, részteljesítéseket.)

Elővigyázatosság

Empátia/Mások megértése (Az egyén képes felismerni és átérezni más személy[ek] aktuális érzéseit, gondolatait, problémáit. Hozzá tartozik a meghallgatás és megértés képessége is.)

Énállapotok megfelelő alkalmazása (Az egyén képes az egyes énállapot-kifejezések tranzakció-analitikus használatára.)

Engedékenység (Az egyén konfliktushelyzetben a másik fél érdekeinek megfelelően cselekszik, akár saját érdekeinek háttérbe szorításával.)

Eredményközpontúság/Sikerorientáció/Eredményorientáltság (Képes elérni és túlszárnyalni saját ambiciózus céljait, minőségi elvárásait és üzleti terveit. Összetett, szerteágazó, vagy sok eltérési lehetőséget rejtő feladatok esetén is képes a kívánt eredmény szem előtt tartására, és az ennek megfelelő munkavégzésre. Törekszik saját teljesítményének és módszereinek folyamatos tökéletesítésére. Új megoldásokat kezdeményez és alkalmaz eredményességének javítására.)

Értékelés (Az egyén képes a szükséges értékelési formák, módszerek és eszközök meghatározására, alkalmazására, a mért vagy tapasztalt adatok, jelenségek objektív megítélésére.)

Értékközpontúság

Érvelés

Érzelmi terhelhetőség (Feszült helyzetekben is megőrzi nyugodtságát. Ura marad a szituációnak. Teljesítménye egyenletes.)

Érzékelés

Esélyteremtés (Ismeri az egyenlőtlenségi szituációkat és képes támogatást, lehetőséget nyújtani a problémák megoldásához)

Eszközhasználat (pl. fémmegmunkáló kéziszerszámok; faipari kéziszerszámok; szerelő kéziszerszámok; gépészeti mérőeszközök, konyhatechnikai eszközök; kertészeti eszközök; mérőműszerek; laboreszközök; telekommunikációs eszközök; kézigépek; irodatechnikai eszközök; járművezetés; gép kezelőszervei, műszerei; munkabiztonsági eszközök, felszerelések.)

Etikus magatartás (Ismeri a szervezeti és általános erkölcsi normákat. Megbízható, szavahihető és hiteles. Magatartása értékvezérelt.)

Fejlődés követése

Fejlődés képessége

Felelősségvállalás, felelősségtudat (Az egyén felelősségteljesen elvégzi a rábízott feladatokat. Tudatosan viseli saját cselekedeteinek következményeit. Tudatában van az adott munka végeredményéhez való személyes hozzájárulás fontosságával.)

Felfogás (Az egyén megérti a munka elvégzéséhez szükséges utasításokat, leírásokat, iránymutatásokat.)

Figyelemmegosztás (Az egyén képes két vagy több esemény egyidejű követésére.)

Figyelemösszpontosítás (Az egyén képes figyelme hosszú távú fenntartására. A feladat elvégzésére koncentrálni képes a környezeti hatásokat kiküszöbölni.)

Fogalmi gondolkodás (A probléma helyes definiálása, egyes részeinek azonosítása, a köztük lévő kapcsolatok felismerése, a részelemek kreatív és logikus összeillesztése.)

Gépirás

Gyakorlatias feladatértelmezés (Az egyén a célokat, elvárásokat és utasításokat munkafolyamatokká alakítja át, és a gyakorlatban kivitelezi.)

Gyorsírás

Harmónia

Határozottság (Az egyén fellépése és cselekedetei magabiztosságot tükröznek. Kitart döntései mellett. Álláspontját csak a tények ismeretében, észérvek hatására változtatja meg.)

Helyzetfelismerés, helyzetértékelés (Az egyén képes objektíven meglátni, és helyesen értelmez-

- ni a váratlanul kialakult, és / vagy addig nem tapasztalt munkahelyzetet, szituációt.)
- Hibákból való tanulás
- Hibakeresés, diagnosztizálás (Az egyén képes akár bonyolult, vagy összetett információhalmaz algoritmizált elemzésén alapuló adatkiválasztásra, a vizsgált kérdés szempontjából legfontosabbnak minősíthető adat/információ megtalálására.)
- Hit a saját – belső – erőforrásokban
- Humor
- Idegen nyelv használata (írásos formában; olvasott szöveg megértése; fogalmazás; kézírás; élőbeszéd formájában; hallott szöveg értése; beszédkészség; telefonálás idegen nyelven; Gépírás; Gyorsírás, stb.)
- IKT hatékony alkalmazása a kommunikációban
- Improvizálás
- Információ továbbadása
- Információfeldolgozás (Az egyén a környezetből érkező hatások, tapasztalt jelenségek információ-tartalmát tudatosan értelmezi.)
- Információszerzés/Információkeresés (Tudatos erőfeszítés az érintett területekkel, problémákkal és személyekkel kapcsolatos ismeretek megszerzésére. Az információ forrásai lehetnek: mások véleménye, kérdésekre kapott válaszok, kutatások.)
- Információforrások kezelése
- Információs műveltség/Információkeresés/Információgyűjtés (Az egyén felkutatja, megszerzi, kiválogatja a feladat elvégzéséhez szükséges információkat.)
- Intenzív munkavégzés (Az egyén létrehozza és fenntartja a munkatevékenység, vagy a feladat igényelte erőfeszítést.)
- Interkulturális beállítódás (Ismeri és kezeli az értékek sokféleségét, előmozdítja azok elfogadását.)
- Irányelvek betartása (Nem csak prédikálja az elveket. Képes ígéreteihez híven cselekedni, még akkor is, ha ez nem egyszerű. Az elvárt viselkedés példaképe. Nyilvánosan elismeri, ha hibát követett el. Szankcionálja azt, aki etikátlanul viselkedik.)
- Irányítás/Iránymutatás (Képes az embereket egy közös vízió mögé sorakoztatni és ambiciózus célok felé vezetni. Képes elérni mások egyetértését személyes vagy helyzeti hatalmának megfelelő és hatékony felhasználásával, miközben tekintettel van a szervezet hosszú távú érdekeire. A személyes vagy helyzeti hatalmából fakadó utasító magatartás tartalma: „megmondom az embereknek, hogy mit kell tenniük”, az utasítás hangneme a szigorú, határozott hangvételtől a követelőző, sőt fenyegető hangvételeg terjedhet. Eléri, hogy az emberek biznának önmagukban, és abban, amit tesznek. Egyértelmű iránymutatásokkal, a többiek számára elfogadható módon irányítja és kontrollálja a feladat[ok] elvégzését. Képes másokban felébreszteni a siker utáni vágyat. Rávesz másokat a teljesítőképeség határának elérésére, s felülmúlására.)
- Irányíthatóság (Az egyén elfogadja és fegyelmezetten követi a munka irányítójának utasításait.)
- Írásbeli szövegalkotás, írásos kommunikáció, fogalmazás (Az egyén képes gondolatait kerek és egymással összefüggő mondatokban megfogalmazni.)
- Ismeretalkalmazás (Az egyén képes az információkat, ismereteket megfelelő szituációban, munkakörnyezetben alkalmazni akkor is, ha nincsenek általános „receptek” a feladatok megoldására, így a sokféle megoldási, munkavégzési mód közül kell kiválasztania az adott helyzetben a legeredményesebbet.)
- Ismeretmegőrzés, emlékezés (Az egyén könnyen jegyez meg és pontosan idéz fel –akár nagy mennyiségű, összetett – információt.)
- Kapcsolatteremtés, -fenntartás és –építés (Az egyén képes mind a szervezeten belül, mind azon kívül olyan kapcsolatrendszer kialakítására, mely kapcsolatok az egyén munkájához szükséges információt, segítséget vagy támogatást képesek nyújtani. Olyan emberekkel alakít ki és tart fenn baráti kapcsolatot, akik hasznosak vagy hasznosak lehetnek az egyén céljainak elérésében. A másik félhez és a kapcsolat jellegéhez igazodó stílusban és módon, a munkájához szükséges mértékben ápolja kapcsolatait.)
- Képzelőerő

- Képzési/Pedagógiai/Andragógiai folyamat tervezése (igényfelmérés, célkitűzés, stratégiaalkotás, követelmény-meghatározás, értékelés, ellenőrzés, tartalom-kiválasztás, tananyag-feldolgozás tervezése, módszerek, munkaformák, személyi és tárgyi feltételek)
- Kezdeményezés/Kezdeményezőkézség (Az egyén elmélkedés helyett proaktív módon végzi feladatait. Elébe megy az eseményeknek. A problémák megelőzésére helyezi a hangsúlyt. Nem csak gyorsan reagál a kihívásokra, hanem – a problémák helyett – lehetőségeket lát a kínálkozó szituációkban. Az egyén kérés, vagy külön ösztönzés nélkül, saját magától veti fel ötleteit, gondolatait, elképzeléseit.)
- Készségek (pl. elemi szintű számítógép-használat; IT alapismeretek; Operációs rendszerek; Szövegszerkesztés; Táblázatkezelés; Adatbázis-kezelés; Prezentáció; Információs és kommunikációs hálózatok használata; Képszerkesztés; CAD)
- Kiegyensúlyozott (Racionalitását és objektivitását minden körülmények között megőrzi.)
- Kipróbálás (Az egyén képes a hagyományostól eltérő lehetőségek, új ötletek, megoldások kipróbálására, gyakorlati alkalmazására.)
- Kitartás/Állhatatosság (Az egyén képes a feladat, munkatevékenység által igényelt energia-befektetés hosszabbtávú fenntartására. Képes akarátát huzamosabb időn át a feladat elvégzésére összpontosítani.)
- Kockázatvállalás (Az egyén képes a bizonytalanság melletti döntésre és cselekvésre. Ismeri kötelezettségeit, képességei határát, és tisztában van ítéloképességének objektivitásával.)
- Kombináció
- Kommunikatív kérdezés (Az egyén kérdéseit oly módon képes megfogalmazni, hogy az azokra kapott válaszokkal a számára szükséges információkhoz jusson.)
- Kommunikatív közérthetőség (Az egyén képes gondolatait olyan módon megfogalmazni, hogy azok szélesebb rétegek, illetve nem szakmabeliek számára is érthetőek legyenek.)
- Kommunikatív meghallgatás (Az egyén képes figyelmét megfelelő ideig és intenzitással mások közlendőjére irányítani.)
- Kommunikatív metakommunikáció (Az egyén nem verbális kommunikációja összhangban van verbális kommunikációjával, és/vagy közlési szándékának megfelelő.)
- Kommunikatív rugalmasság (Az egyén elfogadóan áll hozzá és alkalmazkodik más személyek stílusához, gondolkodásához, munkatempójához. Képes gondolatait a fogadó fél számára érthető, hozzá igazodó módon átadni.)
- Kommunikatív viselkedés (Szakszerű, ügyes és kölcsönös/szimmetrikus elégedettséget kiváltó kongruens/hiteles szituáció kialakítása és fenntartása.)
- Kommunikációs készség
- Komplex jelzésrendszerek értelmezése
- Kompromisszumhajlandóság (Az egyén a kölcsönös engedményeken alapuló, kompromisszumos megoldás megtalálására törekszik.)
- Konceptuális gondolkodás (Képes arra, hogy felismerjen szabályokat, illetve kapcsolódási pontokat olyan helyzetek között, amelyek egymáshoz való kapcsolódása nem nyilvánvaló. Képes komplex helyzetek kulcspontjainak megtalálására. Kreatív, elvont gondolkodással, induktív következtetésekkel képes arra, hogy meglévő elméleteket felhasználjon illetve újakat alkoss.)
- Konfliktuskerülés (Az egyén törekszik a konfliktusok megelőzésére, a mások által gerjesztett konfliktusokat elkerüli.)
- Konfliktuskezelés (Problémáit nyíltan és őszintén tárja fel, vitatja meg. Igyekszik megelőzni a konfliktushelyzetek kialakulását. Konfliktushelyzetben a résztvevők érdekeit teljes mértékben megvalósító megoldás megtalálására, vagy kialakítására törekszik. A konfliktusokat empátiával kezeli.)
- Konstruktív életvezetés
- Konszenzuseresés (Az egyén minden érintett számára elfogadható, egyetértésen alapuló munkamódszerek és megoldások megtalálására vagy kialakítására törekszik.)
- Környezetigényesség (Az egyén a munkakörnyezetét az elvárásoknak megfelelően, higiénikusan, átláthatóan, rendben tartja. Szakszerűen használja, kezeli, ápolja és tárolja a munkaeszközöket.)

- Körültekintés, elővigyázatosság (Az egyén munkáját közel hibátlanul, gondosan, a körülmények figyelembevételével végzi. Felméri és felismeri a feladat igényelte korlátokat és helyesen ítéli meg a feladatvégzésből adódó valós következményeket.)
- Következetesség (Értékvezérelt. Határozott magatartástendencia jellemzi. Nem szituációfüggő.)
- Következtetés (Az egyén képes a hallott, látott és tapasztalt információk alapján a hiányzó információk megtalálására, kigondolására.)
- Köznyelvi nyelvhasználat (ügyfél kommunikációban – írásos formában; olvasott szöveg megértése; fogalmazás; kézírás; élőbeszéd formájában; hallott szöveg értése; beszédképesség, stb.);
- Kreativitás, ötletgazdagság (Az egyén képes a feladat elvégzéséhez / megoldásához szükséges újszerű ötletek kigondolására.)
- Kritikus szemlélet/magatartás, kritikus gondolkodás (Az egyén feltárja a belső ellentmondásokat, logikai hibákat.)
- Kultúrák közötti különbség észlelése
- Kutatás, fejlesztés/innováció (Szakterület ismeretében részvétel a vonatkozó kutatásokban, fejlesztésekben és az eredmények értelmezésében. Innováció: az egyszerűség feltalálása. [Joseph A. Schumpeter])
- Lehetőségek felfedezése/feltárása
- Lelkesedés
- Lényeglátás (Az egyén képes a feladat/probléma megoldása szempontjából fontos és a lényegtelen információk, jelenségek, tapasztalatok megkülönböztetésére.)
- Logikus gondolkodás (Nem egyértelmű helyzetekben is segít a tények, ötletek és szituációk közötti kapcsolatteremtésben. A munkaműveleteket a logikai összefüggéseknek megfelelően tervezi és/vagy végzi, esetleg következtetéseket von le. Lehetővé teszi új összefüggések kialakítását, illetve magyarázatát. Legfejlettebb állapotában megnyilvánulhat új ötletek létrehozásában, vagy stratégiai látásmód kialakulásában.)
- Mások fejlesztése (Mások kompetenciakészletének tudatos, célirányos fejlesztése.)
- Matematikai készségek (elemi számolási készség; mennyiségérzék, stb.)
- Megbízhatóság (Az egyén feladatait következetesen elvégzi, a munka során rendelkezésre áll. A munkák során mindig lehet rá számítani. Munkavégzése és viselkedése az általános, valamint a munkakörében elvárható erkölcsi-etikai normáknak megfelelő. A munkához/feladathoz kapcsolódó létező írott és íratlan szabályokat egyaránt betartja.)
- Meggyőzés (Az egyén gondolatait, véleményét mások számára meggyőző módon, eredményes érveléssel teszi közzé.)
- Meggyőződés
- Méltányosság/Lojalitás
- Méltóság
- Minőségtudatosság/Minőségorientáció (Munkájában törekszik a hibák csökkentésére, és a minőség fenntartására. Ennek érdekében munkájára odafigyel, folyamatosan ellenőrzi, illetve információs és munkaszervezési rendszereket alakít ki és működtet.)
- Módszeres munkavégzés (Az egyén a tevékenységeket előre meghatározott lépéssorrend alapján végzi el.)
- Monotónia-tűrés (Az egyén az ismétlődő és/vagy azonos feladatokat is megfelelő figyelemmel, nyugodtsággal és kitartással, a kívánt minőségben, határidőre látja el.)
- Motiválás (Az egyén a környezetében lévő személyeket ösztönzi, lelkesíti, inspirálja, biztatja a feladatok elvégzésére.)
- Motiválhatóság (Az egyén képes átvenni a vele dolgozó személyek lelkesedését, amit a feladat elvégzésében hasznosít.)
- Mozgásos készségek, testi készségek (kézügyesség; testi ügyesség; testi erő; tájékozódás; térérzékelés, stb.)
- Munkaintenzitás
- Munkaszerepet és a minőség tisztelete (Odaadással végzett munkavégzés. A munkára koncentrálni és nem a munkaidőre. Igényes saját munkájával szemben.)
- Munkaszervezés

- Munkával kapcsolatos attitűd
- Nevelési stratégia alkotása
- Nonverbális kommunikáció
- Normakövetés (Törekvés a minőségre, pontosságra és szabályszerűsége.)
- Numerikus/Matematikai gondolkodás, számszerűsítés (Az egyén képes számértékeken, jeleken és szimbólumokon alapuló gondolkodásra és következtetésre. A matematikában általánosan használt alapelveket, módszereket megérti, és alkalmazni tudja.)
- Nyelvhelyesség (Az egyén gondolatai átadása során a megfelelő kifejezéseket használja, valamint helyesen alkalmazza a nyelvtani és mondszerkesztési szabályokat.)
- Nyíltság/Nyitottság (Az egyén nyitott a környezet, illetve a környezetben élő emberek irányában. Kérdésfeltevessel és eseti vizsgálódással próbál egy adott szituációt jobban megérteni.)
- Objektivitás
- Okfeltárás (Az egyén képes a problémák, jelenségek azonosítását követően az ok-okozati kapcsolati viszonyok tisztázására és az okok/eredők azonosítására.)
- Önálló, önszabályzó tanulás támogatása
- Önállóság (Az egyén képes a rábízott feladatok irányítás és ellenőrzés nélküli végrehajtására. Feladatait saját felelősségi körén belül, közvetlen irányítás nélkül képes megtervezni, ütemezni és elvégezni. Hatáskörén belül időben meghozza a feladat eredményes megoldásához szükséges javaslatokat, döntéseket, intézkedéseket.)
- Önbizalom (Képes arra, hogy higgyen saját képességeiben egy feladat megoldását illetően. Képes arra, hogy megmutassa önbizalmát fokozottan próbára tevő körülmények között is. Hisz a saját döntéseiben és véleményében, képes a kudarcok konstruktív feldolgozására. Összinté hit abban, hogy az egyén kompetenciakészletének birtokában – még váratlan helyzetekben is – eredményt tud elérni vagy megfelelő döntést hozni az érintett területen.)
- Önértékelés
- Önfejlesztés, fejlődőképesség/Tanulási képesség (Az egyén ismeri saját erősségeit és gyengéit. Tudatosan fejleszti képességeit, készségeit és a munkájához szükséges tudását, gyakorlatát. Képes új információk, ismeretek befogadására, és felhasználására.)
- Önismeret (Képes megismerni saját erősségeit és gyengeségeit, illetve a fejlesztendő kompetenciákat. Képes megismerni a kompetenciák hatásait az egyéni aktivitások, tevékenységek eredményességére. Lehetővé teszi az egyéni teljesítmények optimalizálását. Törekszik a kompetenciadeficit mérséklésére. Olyan módon dolgozik, hogy hangsúlyozza az erősségeket és proaktívan kiaknázza lehetőségeit az intézményen belül.)
- Önkritika
- Önuralom/Önfegyelem/Self-control (Képes érzelmein uralkodni, képes negatív viselkedési reakciók nélkül reagálni provokatív szituációkban, vagyis olyan helyzetekben, amikor ellenkezésel találkozunk mások részéről, illetve amikor feszültséggel terhes helyzetben kell dolgozni.)
- Önzetlenség
- Pontosság (Az egyén képes betartani az időpontokat. Feladatait határidőre teljesíti.)
- Pozitív beállítódás (Munkájának értéke van. Törekszik a hozzáadott érték növelésére. Állandóan új lehetőségeket, összefüggéseket tár fel a szervezet számára.)
- Precizitás (Az egyén képes a közel hibátlan munkavégzésre.)
- Prezentálás/Előadás (Az egyén képes egy témát, vagy gondolatmenetet összefüggő és strukturált formában előadni.)
- Problémaelemzés, -feltárás (Az egyén képes a probléma részekre bontására, és a részek közötti összefüggések, ok – okozati kapcsolatok, meghatározására, feltárására.)
- Problémamegoldás, hibaelhárítás (Az egyén képes a rendelkezésre álló megoldási/cselekvési lehetőségek végiggondolására, számba vételére, és közülük a cél elérését – azaz a probléma valós, gyakorlati, vagy elméleti megoldását – legjobban megvalósító változat kiválasztására.)
- Rajzi készségek (képi jellegű ábrázoló műszaki rajzok olvasása, értelmezése és készítése; hálózati, kapcsolási jellegű műszaki rajzok olvasása, értelmezése és készítése; diagramok, nomogramok, számolóábrák stb. olvasása, értelmezése, kitöltése és készítése; jelképek értelmezése, stb.)

Realitásérzék

Rendszerezés (Az egyén képes egymástól különálló elemek csoportosítására, összefüggéseinek bemutatására és értelmezésére.)

Rendszerszemlélet (Az egyén átlátja és el tudja helyezni saját tevékenységét az összetett, teljes munkafolyamatban, ismeri tevékenysége más, a tevékenységén kívül eső elemek kölcsönhatásait, így feladatait ennek megfelelően tudja elvégezni.)

Rivalizálás (Az egyén konfliktushelyzetben teljes mértékben és szilárdan kitart az általa képviselt érdekek érvényesülése mellett.)

Rugalmasság (Képes alkalmazkodni a legkülönbözőbb egyénekhez, csoportokhoz és helyzetekhez anélkül, hogy a munka eredményessége csökkenne. Képes megérteni és elismerni más, esetleg ellentétes nézőpontokat, felfogásokat. Alkalmazkodik a másik fél megközelítéséhez vagy a megváltozott követelményekhez. Képes arra, hogy véleményét megváltoztassa, illetve elfogadja azokat a változásokat, amelyek saját intézményében vagy munkakörülményeiben történt.)

Segítő magatartás (Az egyén a másik személy számára megfelelő módon és tartalommal nyújt támogatást a feladatok elvégzése során.)

Stabilitás iránti igény (Az egyén biztonságérzetet keres a munkahelyen, kötődik a munkahelyhez, azonosul a munkahellyel.)

Stratégiaalkotás

Stressztűrés (Az egyén jól viseli a munkája során keletkező, feladathoz vagy személyekhez, vagy munkakörülményekhez köthető stresszhelyzeteket. Feszített munkatempó, fokozott elvárások és személyes feszültségek közepette is képes kiegyensúlyozottan ellátni feladatát. Energiáit stresszteli helyzetekben is képes a munka elvégzésére összpontosítani. Problémáit, konfliktusait képes hatékonyan megoldani.)

Strukturált gondolkodás (Logikusan gondolkodik, elemzi a problémákat és összefüggéseket. Képes átgondolt, előrelátó és a szervezet kontextusába helyezett koncepcióalkotásra.)

Szabadkézi rajzolás

Szakirodalmi tájékozódás

Szakismeretek pedagógiai, andragógiai alkalmazása

Szakmai ismeretek (A munkakörhöz kapcsolódó ismeretek magas szintű birtoklása és belső motiváció a szakértelem további fejlesztésére és az ismeretek átadására.)

Szakmai kompetenciák (A vonatkozó szak- és műveltségi területek struktúrájának és elemeinek ismerete, illetve alkalmazása különböző munkaszituációkban, valamint problémák megoldásában.)

Szakmai nyelv használata (szakmai, szakemberek közötti kommunikációban – írásos formában; olvasott szöveg megértése; fogalmazás; kézírás; előbeszéd formájában; hallott szöveg értése; beszédkészség, stb.)

Szakmai szereppel adekvát cselekvés (Kompetenciákkal adekvát szakmai szerep megalkotása, reflexió, értékelés és adaptív változtatás.)

Szakmai vitákban való részvétel

Számítógép használat (Hardverek és szoftverek használata.)

Személyes méltóság

Személyiségfejlesztés (Az értelmi, érzelmi, szociális és erkölcsi fejlődés előmozdítása.)

Személyközi megértés (Képes megérteni mások kimondott vagy kimondatlan érzéseit, érdekeit és motívumait, illetve képes ezekre megfelelően reflektálni. Képes mások erősségeinek és gyengeségeinek felismerésére és objektív kezelésére.)

Szervezés (Az egyén képes saját vagy mások munkatevékenységét megszervezni.)

Szervezet iránti elkötelezettség (Az egyén – saját érdekeivel szemben – előtérbe helyezi a szervezet érdekeit. Tartósan a szervezeti célokhoz, elvárásokhoz és értékekhez igazítja viselkedését.)

Szervezeti tudatosság (Képes a hatalmi viszonyok megismerésére és megértésére saját illetve más intézmények szervezetében. Megérti saját szervezetének helyét a nagyobb rendszerben. Tisztában van saját szervezetének struktúrájával, működésével és döntéshozóival. Képes felismerni a kulcsszereplőket: a döntéshozókat és döntések befolyásolóit. Képes előre

- jelezni, hogy egy-egy új esemény, helyzet hogyan fog hatni a szervezet tagjaira és csoportjaira. Aktív részese a szervezeti változásoknak.)
- Szinergia
- Szociális érdeklődés (Öszinte érdeklődés a munkahelyi és társadalmi közösségek és azok tagjai iránt.)
- Szorgalom, igyekezet (Az egyén munkaidejét teljes mértékben kihasználja. Keresi az új feladatokat. Vállalja a többletmunkával járó feladatokat is.)
- Tanácsadás
- Tantervalkotás (Központi programok kezelése, tudományos igényű tanítási célok felállítása, fejlesztési feladatok létrehozása, tantervfejlesztésben való részvétel.)
- Tanulási készség
- Tanulási környezet megszervezése
- Tapintat
- Tárgyaló képesség
- Teljesítményértékelés
- Teljesítményorientáció/Teljesítményigény/Teljesítménycentrikusság (Aktivitásának belső készítése folyamatos és magas szintű. Kész és képes állhatatos, az elvárásoknak megfelelő, a standardot meghaladó munkavégzésre. Igyekszik a legjobbat kihozni önmagából. Képes kihívó, a kiválósággal konzisztens célok kitűzésére és teljesítményének javítására.)
- Teljesítőképeség
- Terhelhetőség (Az egyén képes a munkatevékenység, feladat igényelte erőfeszítést megtenni és fenntartani.)
- Tervezés (Az egyén képes a feladat elvégzéséhez, illetve a probléma megoldásához szükséges tevékenységek, feltételek, valamint a tevékenységek sorrendjének és időbeli ütemezésének megtervezésére.)
- Tisztesség
- Tolerancia (Az egyén előítéletektől mentes, tiszteletben tartja és elfogadja más emberek gondolkodásmódját, viselkedését, egyéniségét, személyiségét, képességeit.)
- Tömör fogalmazás (Az egyén közlendője tömör, ugyanakkor mások számára érthető megfogalmazására képes.)
- Türelmesség (Az egyén képes a munkavégzés során a feladatokból adódó helyzetek nyugodt kezelésére.)
- Udvariasság (Az egyén mások felé irányuló viselkedése megfelel a helyzetre érvényes udvariassági normáknak.)
- Újítás/Innováció/Újszerű megoldások keresése/Új iránti fogékonyság (Nyitott a problémákra és az új információkra. Nem gondolja, hogy mindent tud. Nem feltétlen híve a tradicionális, korábban jól bevált megoldásoknak. Preferálja a konstruktív szakmai vitákat. Kihívásokat támaszt a már meglévő helyzetekkel szemben. Új megoldásokat dolgoz ki a hatékonyabb működés érdekében. Az intézményen belül az átalakulás katalizátoraként működnek.)
- Utasítások megértése
- Ügyfélorientáció/ügyfélorientáció (Tudatában van – a külső és belső – partneri kapcsolatok fontosságának. Képes a partnereket elvárásaik szerint kezelni és segíteni. Törekszik a kapcsolatok fejlesztésére. Kutatja a partneri igényeket, elvárásokat és szükségleteket, hogy számukra magas színvonalú szolgáltatást nyújtson és kölcsönösen előnyös kapcsolatot alakítson ki. Nyitottságot mutat a partneri problémák iránt. Törődik a partneri igényekkel és megérti, segíti a partneri erőfeszítéseket. A partneri igények szövívője lesz a szervezeten belül.)
- Üzleti gondolkodás/Üzleti szemlélet (Hozzájárul a kívánt szervezeti – pénzügyi és minőségi – eredmények eléréséhez, melynek során ügyel a partneri érdekek figyelembe vételére is. Törekszik a szervezeti és partneri érdekek harmonizálására, a nyerő-nyerő pozíció elérésére. Új megoldásokkal segíti a hatékonyság és nyereségesség növelését.)
- Vállalkozás
- Változások igénylése (Az egyén felismeri a változásokkal összefüggő információkat. Vonzódik a változásokhoz. Leküzdi a változással szembeni ellenállásokat.)

Változások kezelése (Könnyű és gyors alkalmazkodás a változó feltételekhez. Kiemelkedő teljesítmény nyújtása az új feltételek közepette. Új javaslatok az eredményesség növelése érdekében.)

Versengés

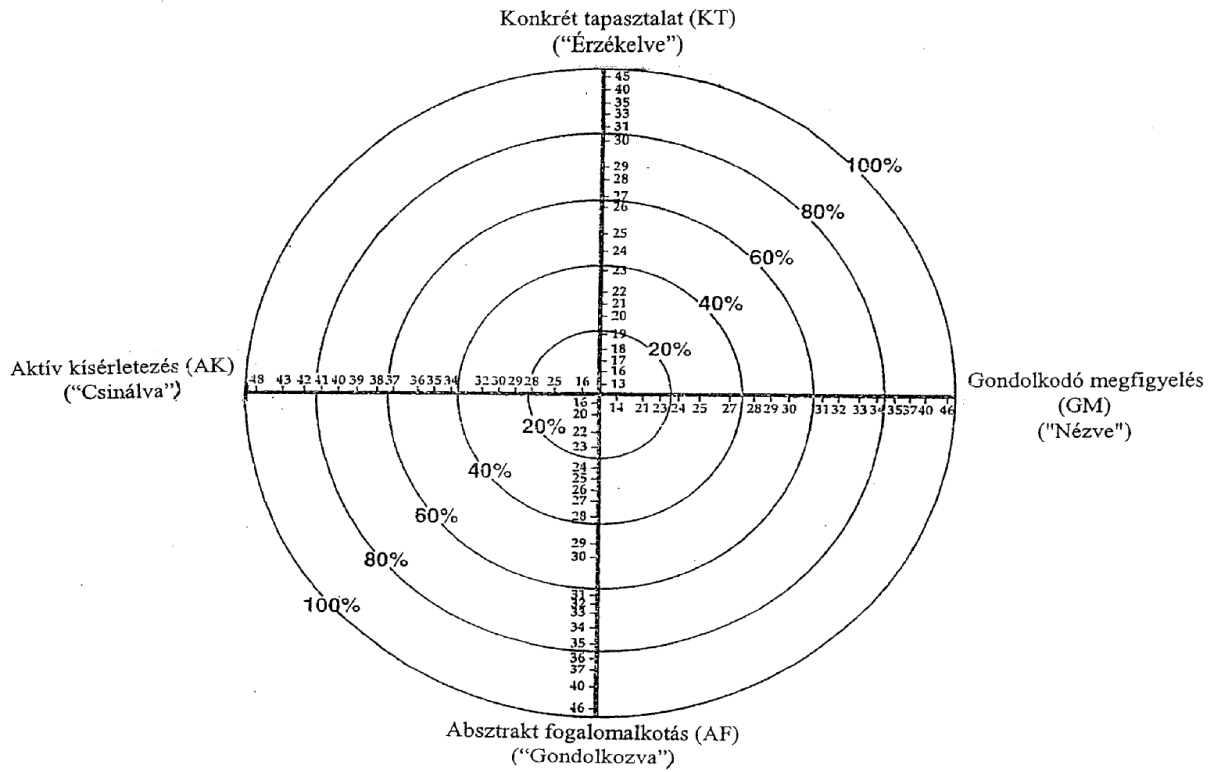
Vezetés (Képes arra, hogy egy csoport/csapat vezetését magára vállalja. A csoportvezetés általában formális tekintély-helyzetből adódik, és ezért az adott vezetői munkakörrel is kapcsolatban van. Ismeri és követi a szervezet értékrendjét. Beosztottjainak példát mutat. Nyitott, kiszámítható és következetes. A feladatokat körültekintően delegálja. Munkatársait motiválja, és a teljesítményértékelésben szakszerűen jár el. Elősegíti a kompetenciafejlesztési célok kitűzését, és törekszik a képzéshez szükséges erőforrások biztosítására.)

Visszacsatolás (Az egyén segítő és ösztönző módon ad visszajelzést egy másik személynek a viselkedéséről, gondolatairól és/vagy munkájáról.)

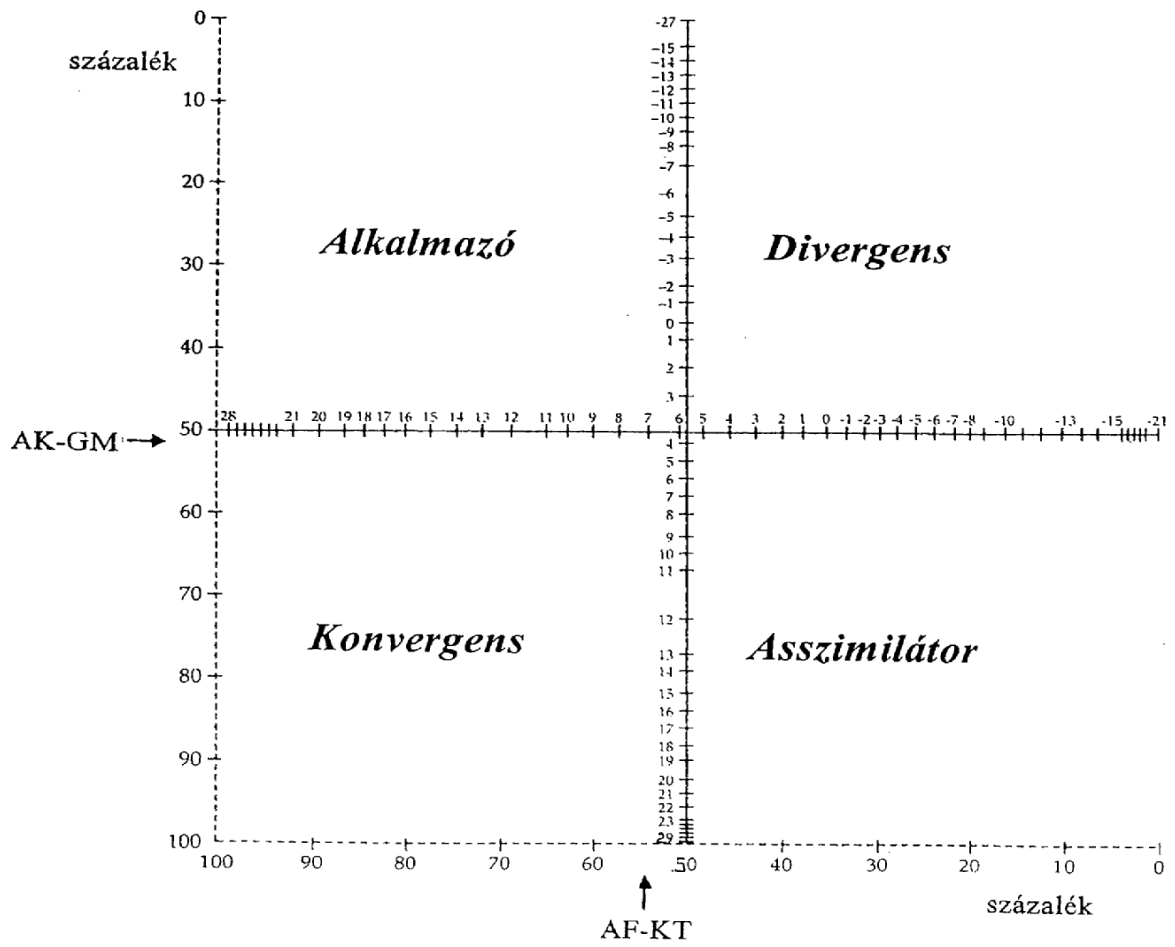
***Megjegyzés:** a szótár még további kiegészítéseket, pontosításokat igényel

Tanulási Stílus Felmérés (TSF)

1. Tanulás közben:	— szívesen foglalkozom az érzelmeimmel	— szeretek figyelmesen hallgatni	— szeretek ötleteket végiggondolni	— szeretek dolgokat csinálni
2. Akkor tanulok a legjobban, ha:	— hallgatok a megérzéseimre és az ösztöneimre	— gondosan megfigyelek és meghallgatok mindent	— a logikus gondolkodásomra támaszkodom	— keményen dolgozom, hogy eredményt érjek el
3. Tanulás közben:	— erős érzelmeim és reakcióim vannak	— csöndes és visszahúzódom vagyok	— gyakran kikövetkeztetek dolgokat	— felelősnek érzem magam a dolgokért
4. Az alábbiak alapján tanulok:	— ráérzés	— megfigyelés	— gondolkodás	— gyakorlat
5. Tanulás alatt:	— nyitott vagyok az új tapasztalatokra	— az adott kérdést minden szempontból megvizsgálom	— szeretem a dolgokat elemezni, lebontva őket alkotórészeik-re	— szeretem a dolgokat a gyakorlatban kipróbálni
6. Tanulás közben:	— intuitív alkatú vagyok	— megfigyelő alkatú vagyok	— logikus alkatú vagyok	— aktív vagyok
7. A legjobban a következőből tanulok:	— személyes kapcsolatok	— megfigyelés	— racionális elméletek	— a kipróbálás és gyakorlás lehetősége
8. Tanulás közben:	— úgy érzem, hogy személyesen érint az adott dolog	— kellő időt hagyok magamnak, mielőtt cselekszem	— élvezem az ötleteket és az elméleteket	— szeretem látni a munkám eredményét
9. Akkor tanulok a legjobban, ha:	— megérzéseimre hagyatkozom	— megfigyeléseimre hagyatkozom	— ötleteimre hagyatkozom	— magam próbálhatom ki a dolgokat a gyakorlatban
10. Tanulás közben:	— befogadó alkatú vagyok	— kimért vagyok	— racionálisan gondolkodom	— felelősen gondolkodom
11. Tanulás közben:	— személyesen is érdekeltté válok	— szeretek megfigyeléseket végezni	— értékelem a dolgokat	— szeretek aktív lenni
12. Akkor tanulok a legjobban, ha:	— fogékony és széles látókörű vagyok	— gondos vagyok	— elemzem az elképzeléseket	— praktikus szempontból közelítem meg a dolgokat
ÖSSZPONTSZÁM MINDEN OSZLOPBAN:	<input type="checkbox"/> 1. OSZLOP	<input type="checkbox"/> 2. OSZLOP	<input type="checkbox"/> 3. OSZLOP	<input type="checkbox"/> 4. OSZLOP



*Forrás: MA International Business, International Management Competencies, Modul code: BPM1051, Modul Guide 2005/6, Module leader: Dr Katalin Illes, Module instructor: Czobor Zsuzsa, BGF



*Forrás: MA International Business, International Management Competencies, Modul code: BPM1051, Modul Guide 2005/6, Module leader: Dr Katalin Illes, Module instructor: Czobor Zsuzsa, BGF

KÉRDŐÍV A PROJEKTKOMPETENCIÁKRÓL

Kedves Mérnökstanár Hallgató!

Ezzel a kérdőívvel ismereteket kívánunk gyűjteni a projekt módszer hasznosságáról és személyiségformáló szerepéről, illetve a nevelési céllal, valamint a személyiségképpel való összefüggéséről. Kíváncsiak vagyunk arra, hogy – tapasztalatai szerint – a nevelő-oktató intézmények megfelelő mértékben kihasználják-e a hallgatói aktivitásból, a csoportéletből származó nevelő hatásokat? Megfogalmazott nevelési céljaik és kialakított személyiség-felfogásuk elősegíti-e a csoportmunkára alapozott projekt módszer alkalmazását? Érdekel bennünket az is, hogy tapasztalatai szerint a nevelő-oktató intézmények milyen feltételeket teremtenek a kooperációs hallgatói projekt munkához?

A kérdőívet névtelenül töltheti ki és válaszait a projekt módszerrel kapcsolatos kutatás során használjuk fel! (Kontakt személy: dr. Henczi Lajos, e-mail: henczi.lajos@bgf.hu)

Örülénk, ha minden kérdésre őszinte választ adna. Nincs jó, vagy rossz válasz, a véleményére vagyunk kíváncsiak! A válaszok összegzésével és elemzésével, a tanulságok nyilvánosságra hozatalával is hozzá kívánunk járulni a csoportmunkára alapozott nevelési hatások bemutatásához és a jelenleginél intenzívebb kihasználásához.

A kitöltés körülbelül 30 percet vesz igénybe.

Részvételét előre is köszönjük!

Kitöltés időpontja: 2006. április.....

Neme: nő férfi

Milyen iskolatípusban szerezte érettségijét? Tegyen X-et a megfelelő négyzetbe!

- gimnázium
 szakközépiskola
 gimnázium és szakközépiskola

Tanári kompetencia: a pedagógus képessége arra, hogy a tanulás eredményeként elsajátított tudását, készségeit és személyiségbeli determinációit egy konkrét szituációban (képzési helyzetben, közösségi szituációban vagy problémával kapcsolatban) dinamizálni (használni és kombinálni) tudja:

- a pedagógiai környezet elvárásainak megismerése;
- a pedagógiai probléma felismerése, meghatározása, lehetséges megoldásainak feltárása és megoldása;
- az érték közvetítés (ismeret átadás, gondolkodás és motiválás) alkalmazása;
- a magatartások, teljesítmények értékelése, elemzése és reflexiója;
- az önértékelés és önfejlesztés, valamint a pedagógiai környezet fejlesztése érdekében.

Rendelkezik már felsőfokú végzettséggel? igen nem

Ha igen, kérjük nevezze meg, mely intézmény, melyik szakán szerezte azt!

.....

Nevezze meg azt a főiskolát/egyetemet, amelyikben jelenleg tanul!

.....

Milyen szakon tanul?:

Főiskolai/egyetemi tanulmányi eredményei alapján milyen tanulónak tarja magát? Tegyen X-et a megfelelő négyzetbe!

- elfogadható
 közepes
 jó
 kiváló

1. Néhány sorban fejtse ki véleményét arról, hogy kell-e egy szakképző intézménynek nevelési célt (célértékeket) kitűznie?

.....

2. Véleménye szerint mire kell ma nevelni egy szakképző intézménynek?

.....

3. Nevezzen meg néhány nevelési célértékeket, amit mindenképpen kitűzne egy szakképző intézményben!

.....

4. Megítélése szerint a nevelési cél kidolgozottsága milyen mértékben határozza meg a nevelés hatékonyságát? Válaszát X-el jelölje!

0-10%	11-20%	21-30%	31-40%	41-50%	51-60%	61-70%	71-80%	81-90%	91-100%

5. Tapasztalatai szerint milyen nevelési cél köré szervezik tevékenységüket a képző intézmények? Tegyen X-et a véleményét leginkább kifejező válaszhoz!

	<i>Értékorientált céltartalom (részletesen kimunkált és hierarchizált, többpólusú és komplex normatív céltartalom)</i>	<i>Érték-relativisztikus céltartalom (önkibontakoztató modell)</i>	<i>A kettő ésszerű kombinációja („puha” normatív értékvilág)</i>
Érettségit adó középiskolában			

6. Ön szerint milyen következményei lehetnek annak, ha egy szakképző intézmény elhanyagolja a nevelési cél kidolgozását?

.....

7. Ön szerint működhet egy szakképző intézmény kidolgozott személyiségkép nélkül?

.....

8. Véleménye szerint a munka világa és a magyar társadalom milyen személyiségjellemzők kifejlését várja el a szakképzéstől?

.....

9. Nevezzen meg legalább három – ön által fontosnak tartott – személyiségjellemzőt, aminek integrálását nélkülözhetetlennek tartja a szakképzésben?

.....

10. Tapasztalatai szerint mennyire jellemzi a nevelő-oktató intézményeket a kidolgozott személyiségkép? Tegyen X-et a véleményét leginkább kifejező válaszhoz!

	Nagyon jól kidolgozott	Elég jól kidolgozott	Közepesen kidolgozott	Kidolgozatlan	Teljesen kidolgozatlan
Érettségít adó középiskolámban					

12. Tapasztalatai szerint milyen személyiség-felfogást tükrözött középiskolájának pedagógiai programja? Tegyen X-et a véleményét leginkább kifejező válaszhoz, és csak egy választ adjon!

reduktív (az ismereteket, jártasságokat és készségeket preferáló) felfogást,
 regulatív (motivációs személyiségkomponenseket preferáló) felfogást,
 „harmadik utas”/integrált felfogást

13. Tapasztalatai szerint – érettségít adó középiskolájában – a nevelési folyamat értelmezésében milyen felfogást alakítottak ki? Válaszát X-el jelölje, és csak egy választ adjon!

Jellemző volt a tanári irányítás, ahol csak kevés teret adtak a tanulók ötleteinek, kezdeményezésének és érdeklődésének

Meghatározó volt a tanulók spontán érdeklődése, szükséglete és életkori sajátossága, melyhez a „szolgáltató” tanári szerep párosult

Nem a tanulói aktivitás, hanem a tanulói passzivitás a dominált, melyhez a tanár központi szerepe párosult

Meghatározó volt a tevékenység keretébe ágyazott aktivitás

Korlátozott keretek között érvényesült a tanulók szabad mozgástere, önállóan megválasztott aktivitása

14. Tapasztalatai szerint milyen mértékben jellemzi a képző intézményeket, hogy sokszínű, élet-szerű feladatokat szerveznek a tanulóknak/hallgatóknak?

	Nagyon nagymértékben jellemzőt	Nagymértékben jellemző	Közepesen jellemző	Nem jellemző	Egyáltalán nem jellemző
Jelenlegi főiskolai/egyetemi képzésem során					
Érettségít adó középiskolámban					

15. Néhány sorban foglalja össze véleményét a tanulói aktivitás nevelési hatásairól!

.....

16. Fejtse ki néhány sorban azzal kapcsolatos tapasztalatait, hogy a képző intézmények milyen összefüggést látnak a nevelési hatékonyság és a változatos tanulói aktivitás között?

.....

17. Tapasztalatai szerint a szakképző intézmények a nevelésben milyen fontosságot tulajdonítanak a tanulók aktivitásának, tevékenységének? Tegyen X-et a véleményét leginkább kifejező válaszhoz!

	Különösen fontos	Nagyon fontos	Viszonylag fontos	Nem fontos	Egyáltalán nem fontos
Jelenlegi főiskolai/egyetemi képzésem során					
Érettségít adó középiskolámban					

18. Megítélése szerint a tanulók szociális arculatának fejlesztését az alábbi munkaformák milyen mértékben segítik elő? Karikázza be az ön véleményéhez legközelebb állót!

5: nagyon magas szinten

4: magas szinten

3: közepes szinten

2: elfogadható szinten

1: nagyon alacsony szinten

Munkaformák					
1. individuális munka	5	4	3	2	1
2. páros munka	5	4	3	2	1
3. csoportmunka	5	4	3	2	1

19. Megítélése szerint a projektmunka mely szükségletek bekapcsolását segíti elő az alább felsoroltak közül? Kérjük, válassza ki és rangsorolja a három legfontosabbat! Jelölje 1-sel a legfontosabbat!

- játékszükséglet
- mozgásszükséglet
- igazságosság iránti szükséglet
- örömszerzési szükséglet
- véleménycsere szükséglete
- barátság szükséglete
- önzetlenség szükséglete
- együttműködés szükséglete
- mások irányításának szükséglete
- védettség iránti szükséglet
- szeretet szükséglete
- kiemelkedés szükséglete
- presztízs iránti szükséglet
- figyelem előtérbe kerülés szükséglete
- társadalmi normáknak való megfelelés szükséglete
- értékessé válás szükséglete
- monotonia kerülésének szükséglete
- új információk iránti szükséglet

20. Véleménye szerint – a személyiségformálás szempontjából – milyen előnyök rejlenek a tevékenység keretében kibontakozó nevelő hatásokban?

.....

21. Az alábbi táblázatban X-el jelölje meg azt a pozíciót, amelyik leginkább kifejezi a véleményét!

A szakképző intézményekben a nevelő befolyást									
az értelmi (szóbeli)hatások töltik be.									a tevékenység keretében kibontakozó hatások töltik be.

22. Egyetért azzal az állítással, hogy a céltételezések determinálják a nevelési folyamat lefolyását, beleértve a projektmódszer alkalmazását is? Válaszát X-el jelölje!

Igen

Nem

23. A következő táblázatban állításokat és számokat talál! Karikázza be azt a számot, amelyik legjobban kifejezi véleményét!

5: teljesen egyetérték

4: egyetérték

3: egyet is értek, meg nem is

4: egyetérték

2: nem értek egyet

1: egyáltalán nem értek egyet

Állítások					
1. A szakképző intézményekben az intellektuális (az ismeretek, jártasságok és készségek fejlesztését előtérbe helyező) személyiség-felfogás érvényesül.	5	4	3	2	1
2. A szakképző intézményekben a nevelési cél homályban marad.	5	4	3	2	1
3. A szakképző intézmények nem használják ki a csoportalapú projektmunkából származó nevelő hatásokat.	5	4	3	2	1
4. A szakképzés – projektmunka nélkül is – megfelelő lehetőségeket nyújt az eredményes tanulói együttműködés megtanulására.	5	4	3	2	1
5. A pedagógiai projektmunkában nem a feladat megoldása az elsődleges, hanem a tanulói aktivitás viselkedés- és személyiségformáló hatása.	5	4	3	2	1
6. A projektmunka igényli a nevelő személyes részvételét a közös tevékenységben.	5	4	3	2	1
7. A tanár/oktató személyes részvétele projektmunkában azonos értékű a szervező, irányító, támogató és útmutató nevelői szerepvállalással.	5	4	3	2	1
8. A tanár részvétele a projektmunkához kötődő közös aktivitásban kiemelkedő nevelő hatással bír.	5	4	3	2	1
9. A nevelés során a munkahelyi viselkedést is determináló kulcskompetenciák fejlesztése (azok személyiségbeli ösztönző képződményei) kiemelkedő jelentőséggel bírnak.	5	4	3	2	1
10. Az életszerű komplex (projekt)feladatok széles választékának kialakításában a képző intézménnyel partnerségben álló vállalatok/non-profit szervezetek legyenek a meghatározóak.	5	4	3	2	1
11. A szociális kompetenciák kialakítása és interiorizálása eredményesebb lesz, ha a projektfeladatok kivitelezése nem egyéni, hanem csapatmunkában történik (team-bázisú projektmunkában).	5	4	3	2	1
12. A fejlesztő-nevelő hatás intenzívebbé tételéhez több szakterületet magába foglaló komplex feladatok és vegyes teamek szükségesek.	5	4	3	2	1
13. A projektmódszer bevezetéséhez és alkalmazásához elsősorban a tanórákon belüli külön időkeretek szükségesek.	5	4	3	2	1
14. A csoportalapú projektmunkának nincs személyiségformáló hatása.	5	4	3	2	1

24. Fontossági sorrendben nevezzen meg legalább három – tevékenységben/cselekvésben megnyilvánuló – tanári kompetenciát, melyek nélkülözhetetlenek a team-munkára alapozott projekt módszer hatékony alkalmazásához? Jelölje 1-sel a legfontosabbat!

- 1.....
 2.....
 3.....

25. A következőkben egy táblázatot lát, bal oldalon állításokkal, jobb oldalon számokkal, melyek azt jelzik, hogy milyen mértékben ért egyet az állításokkal. Karikázza be a véleményéhez legközelebb állót

5: teljesen egyetértek

4: egyetértek

3: egyet is értek, meg nem is

4: egyetértek

2: nem értek egyet

1: egyáltalán nem értek egyet

1. A projekt munka iránti érdeklődés felkeltéséhez mindenképp előtte gyakorlatias, életközeli, minőségileg értékes feladatok kellenek.	5	4	3	2	1
2. A csapatban végzett projekt munka alkalmas a mozgás-, a játék-, a változatoság iránti, illetve az eredményesség iránti szükséglet kielégítésére is.	5	4	3	2	1
3. A projekt munka keretében végzett tevékenységek olyan tanulói készségek (kompetenciák) fejlesztését is elősegíthetik, melyek a tantárgyi oktatás keretében nem valósíthatók meg (pl. mások munkájának értékelése, diáktársak ösztönzése, mások helyzetébe való beleélés, odafigyelés mások munkájára).	5	4	3	2	1
4. A csapat munka a munka világában egyre nagyobb jelentőséggel bír.	5	4	3	2	1
5. Egy komplex projekt feladat akkor oldható meg eredményesen, ha a csapatba csupa intelligens, okos tanuló kap helyet.	5	4	3	2	1
6. A tanulók nem elég érettek ahhoz, hogy a projekt feladatot önállóan, közvetlen tanári irányítás nélkül oldják meg.	5	4	3	2	1
7. A tanulói csapatok nem képesek a projekt munkát körültekintően megtervezni és ütemesen végrehajtani.	5	4	3	2	1
8. A csapat munkához szükséges ismeretek megszerzését és készségek fejlesztését az iskolán kívüli tevékenységekkel kell biztosítani (pl. sportolással).	5	4	3	2	1
9. A csapat munkát nehezíti, hogy a diákok nem tudnak megfelelően kommunikálni és együttműködni.	5	4	3	2	1
10. Minden projekt munka azon bukik meg, hogy a tanulók képtelenek az előre kitűzött határidőket betartani.	5	4	3	2	1
11. A tanulók inkább a versengő helyzeteket szeretik, és nem az együttműködésre alapozott csapat munkát.	5	4	3	2	1
12. A projekt munkához szükséges csapat tagjainak kiválasztását – önszervező módon – a tanulóira és nem a tanáraikra kell bízni.	5	4	3	2	1
13. A diákok kerülnek a csapatban végzett projekt munkát, mivel többletterheléssel jár.	5	4	3	2	1
14. Az iskolának biztosítani kell az életszerű projekt feladatok széles választékát.	5	4	3	2	1
15. Az életszerű szakmai (projekt) feladatok széles választékának kialakításában ne az iskola, hanem a képző intézménnyel partnerségben álló vállalatok/non-profit szervezetek legyenek a meghatározóak.	5	4	3	2	1

26. A következő táblázatban szintén állításokat és számokat talál! Karikázza be a véleményéhez legközelebb állót!

5: teljesen egyetértek

4: egyetértek

3: egyet is értek, meg nem is

4: egyetértek

2: nem értek egyet

1: egyáltalán nem értek egyet

Állítások					
1. A komplex projektfeladat megoldása általában több szakma összefogását, illetve több tantárgy ismeretét igényli.	5	4	3	2	1
2. Az iskolai projektfeladatok megoldása szükségessé teheti a különböző szakképesítést szerző tanulók egy csapatba szervezését (heterogén csoportok létrehozását különböző szakképző évfolyamok, illetve osztályok között).	5	4	3	2	1
3. A projekt kivitelezése során hasznos lehet az olyan teamek szervezése, melyben együtt dolgozhatnak az alacsonyabb, illetve magasabb évfolyamon tanulók is.	5	4	3	2	1
4. A szakképző évfolyamokon minden tanuló számára biztosítani kell a projektmunkában való részvétel lehetőségét.	5	4	3	2	1
5. A szakközépiskolában a projektmunkára minden évfolyamon – már a 9-12.-ik évfolyamon is – sok lehetőséget kell biztosítani.	5	4	3	2	1
6. Az iskolai tananyagba be kell építeni a projektmunkához szükséges ismereteket.	5	4	3	2	1
7. A projektfeladatoknak általában kötődniük kell a tanórai munkához.	5	4	3	2	1
8. A projektmunkához szükséges időt – nem tanórán kívül, hanem – az óratervben kell biztosítani.	5	4	3	2	1
9. A projektmunka sokkal több feladatot ró a tanárookra, mint a hagyományos osztálytermi munka.	5	4	3	2	1
10. A tanárok tartanak a projektmunkától, mert a tananyagban nem szereplő, általuk ismeretlen, kényelmetlen szituációk is előadódhatnak.	5	4	3	2	1
11. A projektmunka során kifejtett tanulói aktivitást és az elért eredményeket indokolt beszámítani a vizsgajegyekbe.	5	4	3	2	1
12. A projektmunka keretében lehetetlen az egyéni teljesítmények pontos értékelése.	5	4	3	2	1
13. A projektmunka igényli egy projektszoba vagy szaktanterem folyamatos rendelkezésre állását.	5	4	3	2	1
14. A diákok tanórai kereteken kívül egyáltalán nem hajlandóak a projektmunkával foglalkozni.	5	4	3	2	1

27. A következő táblázatban olyan lehetőségeket talál, melyeket a projekt munka nyújthat az ön számára. 1-től 5-ig osztályozza, mennyire tetszenek önnek ezek a lehetőségek. Karikázza be a véleményéhez legközelebb állót!

5: nagyon tetszik

4: tetszik

3: hidegen hagy

2: nem tetszik

1: egyáltalán nem tetszik

Állítások	5	4	3	2	1
1. Önállóságot biztosító gyakorlati feladat megoldása	5	4	3	2	1
2. A teamben való együttműködés	5	4	3	2	1
3. Más tankörök hallgatóival való együttműködés	5	4	3	2	1
4. Különböző szakterületet ismerő hallgatók együttműködése	5	4	3	2	1
5. Különböző évfolyamon tanuló fiatalokkal egy teamben való részvétel	5	4	3	2	1
6. A tanulás iránti igény felkeltése	5	4	3	2	1
7. A pedagógusok másfajta, nem oktatói, hanem segítő, tanácsadói, „menedzseri” és támogató magatartása	5	4	3	2	1
8. A projekt munkában érvényesülő tanulói szabadság	5	4	3	2	1
9. A csapatban nyújtott egyéni teljesítmény értékelése nehézségbe ütközik	5	4	3	2	1

28. A Következő összetett táblázatban értékelje projekt munkához szükséges tudáselemek és készségek fontosságát, meglétét és használatát 1-5-ig terjedő skálán!

	FONTOSSÁGA 5: Különösen fontos 4: Nagyon fontos 3: Viszonylag fontos 2: Nem fontos 1: Egyáltalán nem fontos	MEGLÉTE 5: kiváló 4: nagyon jó 3: jó 2: megfelelő 1: gyenge	GYAKORLÁSA 5: nagyon magas szintű 4: magas szintű 3: közepes szintű 2: elfogadható szintű 1: nagyon alacsony szintű
1. Projekttervezés	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
2. Saját akaratom közös cél- nak való alárendelése	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
3. Felelősségvállalás	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
4. Tevékenységközpontúság	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
5. Önállóság	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
6. Az erőforrások ésszerű, takarékos felhasználása	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
7. Időtervezés, illetve a tevé- kenységek ütemezése	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
8. Projektvezetési készsé- gek	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
9. Kooperáció (együttműkö- dés)	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
10. Saját nézetek, elképzelé- sek kifejtése	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1

6. A tanárok projekttel kapcsolatos felkészültsége

Magas szintű										Alacsony szintű
---------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	------------------------

7. Iskolámban a projektmunka feltételei

Kiválóak										Gyengék
-----------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----------------

8. Ha az iskola a mainál jobb minőségbe biztosítaná a projektmunka feltételeit, élnél-e a jobb lehetőségekkel?

Mindenképpen										Biztosan nem
---------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---------------------

29. Fejezze be az alábbi hiányos mondatokat!

1. A jó projekt olyan, mint.....

2. A jó csapat olyan, mint

3. Az iskola felkeltette érdeklődésemet a projektmunka iránt, mivel

4. A projektfeladatok közötti választásnál számomra a legfontosabb szempont

5. A csapatmunkát a társas kapcsolatok szempontjából fontosnak tartom, mert

6. A projekt-teambe mindenképp előtt olyan tanulótársamat választanám be, aki

7. A projektmunkához is szükség van tanári támogatásra, mert

8. A projektmunkát azok a tanárok tudják legjobban segíteni, akik

9. A projektmunka elterjedését iskolánkban leginkább az nehezíti, hogy

Köszönjük a közreműködését! Ha van még valami, amit szeretne elmondani, azt itt megteheti!

.....
.....