

RaDAr – iránytű a sikerhez

Készült a Szakiskolai fejlesztési program Mérés-értékelés fejlesztési terület keretében.

A fejlesztési terület vezetője
Gál Ferenc

A kötet szerzői

Anka Ágnes pszichológus, RaDAr tanácsadó
(Nevelési Tanácsadó, Hódmezővásárhely)

Dr. Baráth Tibor adjunktus
(Szegedi Tudományegyetem), ügyvezető igazgató, RaDAr-tanácsadó (Qualitas T&G Kft., Szeged)

Cseh Györgyi ügyvezető igazgató,
RaDAr-tanácsadó (Qualitas T&G Kft., Szeged)

Feketű Béla főigazgató
(Szegedi Ipari, Szolgáltató Szakképző és Általános Iskola)

Fetzer Mónika nevelési főigazgató-helyettes,
RaDAr-tanácsadó (Szent László TISZK, Szekszárd)

Haiderné Végh Zsuzsanna ügyvezető igazgató,
RaDAr-tanácsadó (Katedra Nyelviskola Szeged Kft.)

Prof. dr. Halász Gábor egyetemi tanár (Eötvös Loránd Tudományegyetem)

Juhász Szilvia
RaDAr-tanácsadó

Kígyós Tamás pszichológus,
RaDAr-tanácsadó (Qualitas T&G Kft., Szeged)

Szabó Győzőné igazgató, pszichológus,
RaDAr-tanácsadó (Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Pedagógiai Intézet, Szolnok)

Wolbers, Harry ügyvezető igazgató,
a RaDAr-modell fejlesztője (CON7 Kft., Utrecht, Hollandia)

Szakmai szerkesztő
Dr. Baráth Tibor

Olvasószerkesztő
Bartha Julia

© Anka Ágnes, Dr. Baráth Tibor, Cseh Györgyi, Feketű Béla, Fetzer Mónika, Haiderné Végh Zsuzsanna,
Prof. dr. Halász Gábor, Juhász Szilvia, Kígyós Tamás, Szabó Győzőné, Harry Wolbers; 2009.

© Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, 2009.

Minden jog fenntartva, beleértve a sokszorosítás, a mű bővített, illetve rövidített változata kiadásának jogát. A kiadó és a szerzők előzetes, írásbeli hozzájárulása nélkül sem a teljes mű, sem annak része semmiféle formában nem sokszorosítható.

Tipográfia és tördelés
Király Ildikó

A RaDAr kompetenciamérő modell magyarországi kizárólagos terjesztője
aQualitas T&G Tanácsadó és Szolgáltató Kft.
6728 Szeged, Alkotmány utca 104.

Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet
Budapest, 2009

TARTALOM

Előszó. <i>Halász Gábor</i> : Közoktatás és emberi erőforrás menedzsment	4
<i>Baráth Tibor</i> : Kompetenciafejlesztés – alkalmazkodás a jövőhöz. (Hogyan készülünk fel olyan szakmák művelésére, amelyek nagyobb részét még ki sem találták?).....	6
<i>Harry Oude Wolbers</i> : A RaDAr-modell fejlesztése és nemzetközi alkalmazásai.....	11
<i>Cseh Györgyi</i> : Mérhető vagy mérhetetlen? Kimeneti kompetenciák a szakképzésben, avagy: Mérhetők-e és optimalizálhatók-e a kimeneti kompetenciák?	19
<i>Cseh Györgyi – Juhász Szilvia</i> : Ki a jól képzett szakember? És honnan tudjuk? Szakmaprofilok fejlesztése	34
<i>Juhász Szilvia</i> : A RaDAr-mérések utáni visszajelzések tapasztalatai a szakiskolai tanulók és a pedagógusok körében	59
<i>Feketű Béla</i> : Fejlesztéstámogatás – mérés a Szegedi Ipari, Szolgáltató Szakképző és Általános Iskola Szeged-Móravárosi Tagintézményében	67
<i>Fetzer Mónika</i> : A RaDAr-modell a Szent László TISZK-ben, mérés, visszajelzés, képzés és fejlesztés. Iskolai esettanulmány	72
<i>Szabó Győzőné</i> : A RaDAr alkalmazása a pályaorientációban.....	85
<i>Kígyós Tamás – Anka Ágnes</i> : A RaDAr kompetenciamérés lehetőségei a sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztésében	99
<i>Cseh Györgyi</i> : A továbblépés lehetőségei a kompetenciamérésben a szakképzés területén; tanulásszervezés a profilok alapján	107
<i>Baráth Tibor</i> : Vezetésfejlesztés – a RaDAr alkalmazása az eredményesség fejlesztésében	117
Vélemények és visszajelzések a RaDAr hazai alkalmazásáról.....	128

Előszó

Halász Gábor: Közoktatás és emberi erőforrás menedzsment

Az Európai Unió oktatási minisztereiből álló Tanács 2008 decemberében fogadta el azt a stratégiai dokumentumot, amely „a fiatalok felkészítése a XXI. századra: az iskolák területén folyó európai együttműködés programja” címet viseli.¹ E döntést megelőzően az Európai Bizottság a közösség valamennyi tagállamának polgárait és intézményeit több hónapos átfogó társadalmi-szakmai vitára invitálta, amelyen sokan véleményt mondtak az általa közzétett vitaanyagról. Ennek nyomán született meg a miniszterek döntése arról, hogy a *közoktatás* területén a közösség három alapvető prioritásnak rendeli alá jövőbeni tevékenységét. Ezek egyike „a *tanári hivatás előmozdítása, az oktatói személyzet és az iskolavezetők szakmai képzésének javítása*”.

E döntés előtt egy hónappal a francia EU-elnökség egy konferenciát szervezett a közép-franciaországi Poitiers-ben, egyebek mellett azzal a kimondott céllal, hogy teszteljék: vajon a tervezett új stratégiai dokumentum célkitűzései milyen fogadtatásra találhatnak a tagállamok oktatási vezetői körében. A konferencia központi témája az *oktatási rendszerek kormányzása és az iskolai autonómia* volt, ezen belül azonban – a tanácsi döntés említett prioritásával összhangban – kiemelt figyelmet kapott az *emberi erőforrások menedzselése az iskolában*. Amellett, hogy az irányítás milyen formái segítik elő leginkább az *iskolák eredményességének növelését*, és milyen módon lehet javítani az iskolák és a *társadalmi partnerek* közötti együttműködést, a konferencia résztvevői azzal a kérdéssel foglalkoztak a legintenzívebben, vajon hogyan lehet az emberi erőforrások menedzselését az iskolákban eredményesebbé tenni. A vita többek között arról folyt, vajon az *üzleti világban alkalmazott megközelítések mennyire vihetők át az iskolák világába*.

A kérdésre a résztvevők természetesen nem egyforma választ adtak, de egy sor ponton jóval nagyobb egyetértés volt tapasztalható közöttük, mint amit korábban az iskolai oktatás világában megszokhattunk. Sokan vélték úgy, hogy a vállalatok és az iskolák több területen nagyon hasonló HR-dilemmákkal szembesülnek, legyen szó akár az együttműködés kultúrájáról, akár a vezetés szerepéről a csoportkohézió és a teljesítménymotiváció fenntartásában, akár egyéb területekről.² Sokan egyetértettek azzal, hogy az iskolák számára érdekes lehet a fejlett vállalati HR-rendszerek és -megoldások tanulmányozása, sőt esetenként ezek adaptálása is. Azzal kapcsolatban is kevés kétség volt, hogy az iskolai önállósága csak abban az esetben vezethet nagyobb eredményességhez, ha az intézmények képesek saját erőforrásaikkal hatékonyan gazdálkodni, és biztosítani tudják az ebben rejlő potenciál folyamatos fejlődését.

A könyv, amelyet az olvasó a kezében tart, egy olyan kezdeményezésről szól, amelynek célja éppen ez: hozzásegíteni az iskolákat ahhoz, hogy jobban ki tudják használni azt a potenciált, amely az emberben, azaz a pedagógusokban és a tanulóknak rejlik, vagyis hatékonyabban tudják menedzselni emberi erőforrásaikat. Meglepő módon, noha alig van olyan területe a társadalomnak és a gazdaságnak, amely annyira az emberről szólna, mint az oktatás, nem ritka ebben az ágazatban, hogy az emberi erőforrásokról való gondoskodást és ezek fejlesztését elhanyagolják. Az OECD 2005-ben publikált átfogó pedagógusvizsgálata például azt jelezte, hogy a legfejlettebb országok körében is gyakran előfordul a megfelelő szakmai felkészítés hiánya, az alacsony bérezés, a munkaerőhiány. Mindezzel együtt nem ritka az sem, hogy az országoknak nincs semmilyen, a pedagógus munkaerő hatékony foglalkoztatását és fejlesztését célzó nemzeti stratégiája.³ A korábban idézett közös európai stratégia többek között azt erősíti meg, hogy a pedagógus munkaerő fejlesztése és hatékony foglalkoztatása

¹ A Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében ülésező képviselői által elfogadott következtetések (2008. november 21.) a fiatalok felkészítése a XXI. századra: az iskolák területén folyó európai együttműködés programjáról. (2008/C 319/08). Az Európai Unió Hivatalos Lapja. 2008. 12. 13.

² European Conference on "School governance and performance". 6-7 November 2008, Futuroscope – Poitiers (online: http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Contenus/Accueil/media/esen_gouvernance_en.pdf)

³ Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. OECD. Paris, 2005.

nélkülözhetetlenné teszi a modern humán erőforrás-menedzsment technikáinak megjelenését és elterjedését az oktatási ágazatban.

Az a technika, amelyről ez a könyv szól, jellegzetesen ilyen. Azt teszi lehetővé, hogy egy-egy szervezet jobban megismerje, melyek azok a képességek, amelyek rendelkezésre állnak, és melyek azok, amelyekben hiányt szenved. A rendelkezésre álló képességek megismerése lehetővé teszi a szervezeti céloknak és a szervezeti működésnek az emberekben ténylegesen meglévő lehetőségekhez való hozzáigazítását, a képességhiányok azonosítása pedig megengedi annak meghatározását, hogy milyen területekre érdemes koncentrálni a fejlesztést szolgáló szűkös erőforrásokat. Olyan eszközzel van szó, amely eredetileg az üzleti világban működő szervezetek számára fejlesztettek ki, de amelyet később a szakemberek adaptáltak az iskolák sajátos világához.

A RaDAr, amelynek alkalmazását e kötetből megismerhetjük, olyan *mérőeszköz*, amely segíthet abban, hogy megrajzoljuk az egyének és közösségek *kompetenciaterképét*. Olyan sajátos egyéni és szervezeti profilokat lehet a segítségével felvázolni, amelyek lehetővé teszik az összehasonlítást, lkegyen szó akár más szervezetekkel való összevetésről, akár annak megállapításáról, vajon mekkora a különbség egy adott múltbeli állapot és a jelen között, amivel akár a fejlesztő beavatkozások hatásai is értékelhetők. Erősítheti az egyének és a szervezetk önismeretét, segíthet realitásérzékük növelésében. Az eszköz érdekes sajátossága az, hogy a segítségével képzési programokról is véleményt alkothatunk, hiszen lehetővé teszi bizonyos dimenziókban annak meghatározását, vajon egy-egy munkakör milyen tulajdonságokat igényel attól, aki e munkakört betölti, és ezután ezt összevethetjük azokkal a tulajdonságokkal, amelyeket az erre felkészítő képzési program fejleszteni kíván.

Az üzleti világban ma már közhelynek számít, hogy az eredményesség óriási és egyre növekvő mértékben függ az emberi erőforrások minőségétől, ezek megszerzésétől, megtartásától és sikeres fejlesztésétől. Az e területtel foglalkozó szakemberek szerint az emberi erőforrások menedzselésének egyre kifinomultabb megközelítései alakulnak ki, és a munkaszervezetek versenyképességét alapvetően meghatározza, hogy mennyire válnak képessé ezek alkalmazására. Köztük az egyik az, amit az emberi erőforrás tényeken alapuló menedzselésének nevezhetünk.⁴ ezek a megközelítések ma már jelen vannak nemcsak a versenyszférában, hanem a közszférában is. Nem kétséges, hogy az emberi erőforrás menedzsmentjének az oktatás világában való felértékelődése, amelyet a korábban idézett uniós dokumentum is szorgalmaz, ezt a folyamatot még inkább előre fogja vinni. A RaDAr a tényeken alapuló vezetés (*evidence based management*) jellegzetes eszköze. Azt teszi lehetővé, hogy a humán erőforrások fejlesztése iránt elkötelezett vezetés ne csak megérzésekre, ne pusztán szubjektív vélekedésekre támaszkodva dolgozzon, hanem tényszerű információk mérlegelése alapján hozhasson döntéseket, és ezek hatásáról mérhető visszajelzések álljanak rendelkezésre.

A RaDAr, amint ezt e kötet olvasói látni fogják, nagyhatású eszköz, amely lehetővé teszi és katalizálja a szervezet és a vezetés fejlődésének olyan folyamatait, amelyek ennek az eszköznek az alkalmazása nélkül nem vagy csak kisebb valószínűséggel történtek volna meg. Ugyanakkor – és e kötet esettanulmányai ezt is jól mutatják – önmagában ez az eszköz sem tud csodát művelni. Csak olyan vezetők és olyan munkahelyi közösségek kezében válik valóban nagyhatásúvá, amelyek a számszerűsített adatokat okos és érzékeny kommunikációs folyamatba tudják belevinni, és az adatokat egy ilyen kommunikáció keretei között értelmezik és értékelik. Olyanok kezében, akik a mérhetőség mellett nem feledkeznek meg a kvalitatív információk begyűjtéséről és feldolgozásáról sem, és használni tudják az olyan képességeket is, mint az intuíció és az empátia.

⁴ Lásd pl. Jeffrey Pfeffer (2007): Féligazságok a humán menedzsmentben: a bizonyíték alapú vezetés. In: Robert Gandossy – Elissa Tucker – Nidhi Verme (szerk.): Gazdálkodj okosan a tehetséggel. VG Könyvek. 40–45. Pfeffer, Jeffrey - Sutton, Robert I. (2006): Evidence-based Management Harvard Business Review; Jan 2006, Vol. 84 Issue 1, pp. 62-74.

Kompetenciafejlesztés – alkalmazkodás a jövőhöz (Hogyan készülünk fel olyan szakmák művelésére, amelyek nagyobb részét még ki sem találták?)

Bevezetés

A XXI. század jelentős változást hoz a modern társadalmak működésében. A technológia fejlődése, ennek sebessége, az emberiség rendelkezésére álló információk mennyisége, felhalmozódásának tempója alapvető kihívás elé állítja azt a szervezetet – az iskolát –, amelyet a társadalmi munkamegosztás a nevelés, oktatás eredményessé tétele, a munka világára való felkészítés érdekében hozott létre. Gondoljunk például az információ mennyiségére, a radikálisan növekvő és egyre bonyolultabbá váló rendszerben való eligazodásra és az erre történő felkészítésre! Jól szemlélteti a következő példa.

Hozzávetőleg 10 évvel ezelőtt úgy tartották számon, hogy hétévente megduplázódik az emberiség rendelkezésére álló információ. Ez azt jelenti, hogy ez az információmennyiség egy pedagógus szakmai pályafutása alatt – ha azt 35 évben számoljuk – a 32-szeresére nő ($2^{35/7}$). Ugyanerről ma az az álláspont, hogy a megkétszereződés mindössze két év alatt megy végbe. Ha a pedagóguspályát ma 36 évben számoljuk, akkor az információ mennyisége a 262 144-szeresére növekszik ($2^{36/2}$). Ha a két növekedést összevetnénk, akkor az körülbelül azt jelentené, mintha az Eiffel-torony magasságát akarnánk egy 5-600 oldalas könyv vastagságával összevetni. Felkészült-e erre az iskola, a pedagógus, a szakképzés? Megtanítja-e az iskola a fiatalokat eligazodni, válogatni ebben az irtatlan információrengetegben? Említhetjük azt is, hogy mérvadó becslések szerint azoknak a szakmáknak a felét még ki sem találták, amelyeket 30-50 év múlva az akkor munkába állók művelni fognak. Alapvető kérdés tehát, hogyan készíthetjük fel a fiatalokat egy olyan világra, amelyről – szükségszerűen – keveset tudunk.

Ha többet akarunk megtudni erről a világról, jobban meg akarjuk érteni, milyen feladat vár az iskolára, akkor kicsit közelebb kell kerülni a globalizáció fogalmához, értelmezéséhez.

A változó környezet – globalizáció

A legjobb út erre az ismerkedésre egy inspiráló könyv, amelynek szerzője Tomas L. Friedman⁵, aki munkájával „Az év gazdasági könyve” díjat nyerte el a Financial Times-tól. Könyvében azzal foglalkozik, hogy a globalizáció milyen hatással van a világunkra. A teljesség igénye nélkül foglalkozunk ennek néhány elemével!

A globalizáció stációi során három szakaszt különítettünk el. Az elsőben az országok és az erő versenyeznek, a másodikban a globalizáció mozgatórugóját a multinacionális cégek jelentik. Számunkra a legizgalmasabb és a legérdekesebb az, amikor az egyén jelenik meg ezen a porondon. Az az egyén, akinek a versenyképességét már sokkal kevésbé a „hardver”, sokkal inkább a „szoftver” határozza meg. Jól tükrözi ezt a helyzetet az a tény, hogy a technológiai innováció jelentőségét egyre inkább a szervezeti és a humán innováció veszi át. Nem válik lényegtelenné a technológia, annak összetettsége miatt azonban az új technológia alkalmazása, az általa kínált lehetőségek kihasználása egyre inkább azon múlik, hogy a szervezetek és az egyének mennyire válnak képessé erre. Példa lehet erre Charles Handy – aki szervezettudományokkal foglalkozott, az bizonyára találkozott a nevével – aki, a globalizáció eredményeként, családi házából működtet egy multinacionális vállalkozást. Néhány

⁵ Friedman, T. L. (2006): És mégis lapos a Föld. HVG Kiadó. Budapest. 15–19. o.

további példát nézhetünk arra vonatkozóan, hogy milyen hatással van a globalizáció az egyénre. Az Egyesült Államokban 2003–2005 között 25 000-ről 400 000-re nőtt azoknak a vállalkozásoknak a száma, amelyeknek a könyvelését nem az Egyesült Államokban végzik, hanem Indiában, ahol az amerikai bér nagyjából 10 százalékaért elvégzik, megfelelő szinten, korrekten ezt a munkát. Évente nagyjából 70 000 új könyvelő jelenik meg ezen a piacon. Ez a modern infokommunikációs technológia nélkül lehetetlen lett volna.

Az IKT alkalmazása megkerülhetetlen lehetőség az iskola világában is. Bill Gates azt fogalmazta meg, hogy 2050-re a munkavállalóknak a fele otthon fog dolgozni.⁶ Egy 2000-ben készült brit kutatás szerint, amikor azt vizsgálták, hogy mennyien dolgoznak otthon legalább részben, a munkavállalók 28 százaléka válaszolt erre igennel, de még érdekesebb az, hogy további 38 százalék azt mondta, hogy nagyon szívesen tenné. Ez azt jelenti, hogy a munka, a munka helye, helyszíne – ahogy a tanulás is – átalakul. Ezen a ponton ismét feltehetjük azt a kérdést, hogy vajon mit érzékel ebből az iskola? Mennyire fejleszti az iskola az egyén versenyképességét? – Hiszen ilyen környezetben kell a jövőendő nemzedéknek tulajdonképpen versenybe lépnie!

Azt, hogy a rendszerek felszabadítása, közössé tétele milyen megtermékenyítő erővel hat, a Wikipédia sorsa is tökéletesen mutatja. 2001-ben, amikor PhD-val rendelkező szerkesztők kontrollálták és ellenőrizték a rendszerbe bekerülő adatok minőségét, még csak pár száz szócikk volt megtalálható a Wikipédián. 2004-re számuk 250 000-re növekedett – miután 2001-ben a projekt forrásai elfogytak, s a szerkesztés közösségi kontroll alá került (azaz az internetezők a honlapon nyilvánosságra hozott szabályok önkéntes vállalásával szabadon szerkeszthették a lexikon tartalmát).

Idézhetünk végül a Wikipédiával kapcsolatban egy (viszonylag) friss kutatási eredményt. Összevetették az Encyclopedia Britannica-t és a Wikipédiát. Az előbbiben három, míg a Wikipédiában négy hibát találtak adott számú szócikkre vonatkozóan. Az összevetés eredménye mutatja a rendszerek felszabadításának erejét: a minőség magas maradt, míg a termelékenység (a szócikkek száma) hatalmas növekedést mutatott.

A globalizációval kapcsolatban még egy jelenséget érdemes megvizsgálni, ez a gyártáskiszervezés. Találkoztunk már azzal, hogy cégek jönnek-mennek, mert oda mennek, ahol a profit megfelelő. Természetesen a profitot sok minden befolyásolja, nem egyszerűen csak a pillanatnyi költség, hanem a jövőbeni lehetőség is. Kínában a Gyöngy-folyó torkolatvidékén 50 000 cég gyárt elektronikai alkatrészeket. Ezek jelentős mértékben az Egyesült Államokból vagy éppen Japánból települtek át.

Kína izgalmas, érdekes, kihívó jelensége a globalizációnak. Nagy a versenyképessége, és hatalmas versenyerőt képvisel, amit jól tükröz a következő adat: Kínában évente 350 000 mérnök kap diplomát. Sokat dolgoznak, aktuálisan még relatíve alacsony bérért. Kína gazdasági növekedése rendkívüli, erről sokat lehet olvasni. Álljon itt egy tanmese, amit egy összeszerelő üzem amerikai tulajdonosa írt ki az általa birtokolt cégben, hogy mindenki olvassa:

„Valahol Afrikában minden reggel felkel egy gazella. Tudja, hogy gyorsabbnak kell lennie a leggyorsabb oroszlánál, különben vége.

Valahol Afrikában mindennap felkel egy oroszlán, tudja, hogy gyorsabbnak kell lennie a leglassúbb gazellánál, különben éhen hal.

Mindegy, hogy mi vagy, oroszlán vagy gazella. Fuss, amint felkel a nap!”⁷

A kérdés ezzel kapcsolatban az, hogy vajon mivel segít az iskola, hogy tanulói versenyképes „oroszlánok” vagy éppen „gazellák” legyenek?

Végezetül említsünk meg a globalizáció témakörében még két jelenséget! Az első: lassan vége annak az időszaknak, amikor szakképzett emberek ugyanazt teszik éveken át, mert mindig ugyanolyan módon állnak fel a szervezetek. Ehelyett optimális csapatok összeállítására törekszenek, adott esetben akár úgy, hogy egymással szövetkezve konzorciumot hoznak létre annak érdekében, hogy a lehető legnagyobb legyen az általuk előállított produktum hozzáadott értéke. Vajon mennyire változatos az iskolai munka e szempontból; mennyire jellemzi a munkaszervezést, hogy adott feladatra a kompetenciáik alapján válogatják össze a pedagógusokat? Megtanulható-e ez a magatartás az iskolá-

⁶ Handy, C. (2004): Az elefánt és a bolha. HVG Press Kft. Budapest. 118. o.

⁷ Friedman, i. m. 99. o.

ban? A munkavállaló egyre inkább felelős lesz saját karrierjéért és alkalmazhatóságáért. Fájdalmas folyamatot jelent – a demográfiai változások miatt – kisebbé váló, méretében csökkenő rendszerben az elbocsátás. Ugyanakkor tisztában kell lennünk azzal, hogy – a társadalom minden alrendszerében, így az oktatásban is – nem kizárólag a külvilágon múlik saját állásunk megőrzése.

A tanulás, az alkalmazkodás természetes eszköze a túlélésnek és a fejlődésnek. Vajon ez mennyire érzékelhető az iskolában? Mennyire közvetíti az iskola a diákoknak, hogy nekik ezzel a helyzettel kell számolniuk?

A második: ahol a tolerancia norma, ott mindenki gyarapszik, mert bizalom van, ami az üzlet alapja. Föltehetjük a kérdést: mivel tudjuk elősegíteni, hogy az iskolában növekedjen a tolerancia, hogy hozzájáruljunk a bizalomépítéshez? Hogyan állunk ebben a versenyben!

Ehhez a kreatív gazdaságról szóló tanulmányt hívhatjuk segítségül, ami Richard Florida modelljére épül.⁸ Florida három dimenziót használt: a tehetséget, a technológiát és a toleranciát. Azt állapította meg, hogy ez a három tényező kökemény gazdasági hatásgyakorlóként van jelen. Az első kettőről (tehetség, technológia) azt lehet mondani, hogy kézenfekvőnek tűnik a gazdasággal való kapcsolata, a harmadikról (tolerancia) ez talán meglepőnek tűnik. Ugyanakkor, ha közelebbről vizsgáljuk, azt láthatjuk, hogy a nyitott, befogadó kultúra és a gazdaság/gazdagodás nagyon szorosan összekapcsolódik. Egy – Inglehart⁹ által végzett – értékkutatás alapján azt állapították meg, hogy a tudásra és kreativitásra építő társadalomban a racionalitás és a tolerancia/bizalom mint értékek együtt járnak. A Demos vizsgálata azt mutatta, hogy az Európai Unióban (még Románia és Bulgária csatlakozása előtt) Magyarország a technológiában és a tehetségben a 16. helyen áll, és osztozunk a helyezéseken számos más posztszocialista országgal. A toleranciában azonban a 25., azaz az utolsó helyet foglaljuk el.¹⁰ Miért érdekes ez? Mit tükröznek ezek az adatok? A magas tolerancia együtt jár a nyitott társadalmi környezettel. Intenzív a kooperáció, ami felszabadítja a kreatív energiákat, és ösztönöz a lehetőségek kihasználására. Az ötletekből projektek születnek, a projektekből vállalkozások jönnek létre, amelyek profitot termelnek. Föltehetjük azt a kérdést, hogy mennyire nyitott az iskola, mennyire inspiráló az a környezet, amit az iskola biztosít a tanárok és – természetesen és értelemszerűen – a diákok számára.

Iskola és globalizáció

A bevezetésben feltettük azt a kérdést, hogy vajon az iskola milyen módon tudja felkészíteni a fiatalokat a gyorsan változó, nehezen bejósolható világban való életre, munkába állásra. Az kézenfekvő, hogy a hagyományosan működő, döntően ismeretközvetítésre fókuszáló, ebből következően a pedagógus tantárgyközvetítő szerepét elsődlegesnek tekintő iskola kudarcra van ítélve. Követhetetlen ugyanis a felhalmozódó ismeretmennyiség az új ismeretek tantárgyba való beépítésével; nagyon eltér a tanulók érdeklődése, ezért a főként frontális osztálymunka és kérdve kifejtés nem képes megfelelően igazodni a tanulók aktuális tudásához, érdeklődéséhez. Más-más módon, módszerek alkalmazásával lehetnek a diákok a tanulásban eredményesek. A változás lényege a tanulás középpontba állítása, az egyéni és csoportos tanulás támogatása, a tanulási folyamat egyéniesítése lehet. Ez a megközelítés a tanulót a maga szükségleteivel és állapotában veszi figyelembe, és a rá vonatkozó tudás alapján szervezi a tanulás folyamatát. Kulcsfontosságúvá válik a tanulásra való képesség és a motiváció, ami ébren tartja az aktivitást, ösztönöz a cselekvésre. Az iskola változása tehát a kompetenciafejlesztésre irányul, ami magában foglalja az ismereteket, tényeket, összefüggéseket (amelyek nélkül semmilyen tudás, kompetencia nem létezik); készségeket és képességeket (amelyek cselekvőképessé tesznek);

⁸ Florida, R. – Tinagli, I. (2004): *Europe in the Creative Age*. Demos, London.

⁹ Inglehart, R. – Wayne E. Baker, W. E. (2000): Modernization, cultural change and the persistence of traditional values.

In: *American Sociological Review*, Vol. 65., 2000. 19–51. (Továbbá lásd: www.worldvaluessurvey.org)

¹⁰ Desseffy T. – Ságvári B. (2006): *A kreatív gazdaságról – Európa és Magyarország a kreatív korban*. Demos Magyarország, Budapest.

végezetül az attitűdöt, motivációt (a cselekvés mozgatói). A következőkben bemutatjuk az iskola lehetséges változását a vállalkozói kulcskompetencia fejlesztésének lehetőségén keresztül.

A fejlesztéshez kell stratégia, tervezés, és kell konzekvens gyakorlat. Időnként kérdezni szoktam a hallgatóktól – a kompetenciafejlesztéssel kapcsolatosan –, hogy ki az, aki tud kerékpározni közülük. Ilyenkor jellemzően mindenki felteszi a kezét. Aztán megkérdezem, hogy ki az, aki úgy tanult meg kerékpározni, hogy elolvasott egy vagy akár több könyvet, ami kellő szofisztikáltsággal mutatta be a kerékpározás technikáit és gyönyöreit. Az eddigiekben még nem találkoztam olyan hallgatóval, aki ekkor jelentkezett volna. A történet üzenete, hogy ha valaki kompetenciát akar fejleszteni, akkor nem kerülheti el a cselekvést. Ezért a cselekvésért mindenki felelős az iskolában. A vállalkozói kulcskompetencia fejlesztése nem a vállalkozási menedzser tantárgy oktatójának dolga, hanem a tanáré általában. A megvalósítás a tudatos és célszerű tervezést igényli, hogy *mikor, mivel, kivel és milyen* kompetenciát fejleszt, és ezt *hogyan* teszi.

Az alábbi táblázatban bemutatunk néhány lehetőséget arra, hogy egyes készségek és képességek, attitűdök – mint a kompetencia alkotóelemei – milyen területeken, mely módszerekkel lehetnek fejleszthetők.

Lehetőségek – készségek és képességek	
Tervezés, szervezés, értékelés stb.	Pedagógiai program, intézményi minőségirányítási program, mérések, tanítási-tanulási folyamat tervezése, országos kompetenciamérés
Projektek kidolgozása, megvalósítása	Intézményi és osztályszintű projektek
Együttműködés	Munkáltatás
Személyes erősségek, gyengeségek azonosítása	Reflektív környezet teremtése, teljesítményértékelési rendszer alkalmazása, önismeret támogatása
Események elébe menő cselekvés, változásokhoz való pozitív viszonyulás	Proaktivitás, nyitott helyzetek teremtése, jövőtervezés, a jövőre vonatkozó forgatókönyvek
Kockázatok felmérése, vállalása	Változáskezelés (például összevonások, TÉR)
Lehetőségek – attitűdök	
Kezdeményezőkézség	Osztálytermi kutatások, új módszerek alkalmazása, DÖK
Pozitív viszony a változáshoz	Változások értékelése
A tudás kiteljesítése és kamatoztatása	Aktív, felelős részvétel a folyamatokban

A készségek, képességek fejlesztését illetően a táblázat bal oldali oszlopában azokat a kompetenciaelemeket találjuk meg, amelyek a vállalkozói kulcskompetenciát alkotják. Jobb oldalon pedig azok az elemek szerepelnek, amelyek lehetővé teszik – ha az érintettek akarják, ha úgy gondolják, ha tesznek érte –, hogy a vállalkozói kulcskompetencia minden diák által birtokolható legyen. Ide tartozik a pedagógiai program és az intézményi minőségirányítási program saját értékrendjével, célmeghatározásával. Nem e két stratégiai dokumentum egyszerű meglétéről, létezéséről van szó, hanem arról, hogy ezekben elég világosan megfogalmazottak a célok, az ezek teljesítését ellenőrizhetővé tevő kritériumok és az az eljárás, ami garantálja a szakszerű és korrekt értékelést, amelynek során az intézmény meg is győződik az általa megtervezett célok eléréséről, annak mértékéről. A tervezéssel kezdődik a feladat. A szervezéssel kevésbé van probléma az iskola világában, ha azonban rögtön azzal kezdődik a munka, akkor könnyen esetlegessé, mozaikossá válhat a tevékenység.

Hasonló módon elemezhetnénk a táblázatban szereplő többi elemet is. A folyamatban való aktív, felelős részvétel azt jelenti, hogy a diák felelős saját tanulásaért, a tanár pedig azért, hogy milyen tanulási lehetőséget teremt az ő számára. E folyamat vizsgálata lehetővé teszi annak bemutatását, hogy milyen tényezők befolyásolják ezt. A hatást gyakorló tényezőket csoportosítva vizsgálhatjuk a technikai (környezeti), szervezeti és személyes tényezőket. Az iskola technikai környezete sokat javult, és további fejlődésére számíthatunk. Elég, ha itt utalunk az infokommunikációs lehetőségekre (internet és intranet, aktív tábla stb.) terjedésére, az iskolaépületek rekonstrukciójára.

A tanulás fizikai környezete, illetve annak alakítása már átvezet bennünket a szervezeti tényezők körébe. Hiszen egy iskolafelújítás során az, hogy kialakítanak-e közösségi tereket; hogy a bútorzat kiválasztása során megjelenik-e a többfunkciós alkalmazás igénye (például mobil bútorokkal szerelt terem, ami változatos módon használható csoportmunkára), már nemcsak a technikai szempontok érvényesülését, hanem a tanulásról való szervezeti gondolkodást is előtérbe hozza. Tovább folytatva a szervezeti tényezők sorát vizsgálhatjuk a következőket. Működik-e, hogy az értékekből eredeztetik a célokat, és a működés visszaigazolja-e az értékek és a célok teljesítését? Működik-e a szervezeti tudatosság, a jövőtervezés és kockázatelemzés?

Befejezésül érdemes a személyes tényezőkről is szólni. Vállalva a leegyszerűsítés kockázatát, ezt szemléletessé tehetjük ellentétpárok bemutatásával.

- Milyen a tanár szerepfelfogása: tudományközvetítő vagy tanulásirányító?
- Milyen a diákhöz való viszonyulás: előíró, korlátozó vagy sokkal inkább feltáró, ösztönző?
- Hogyan gondolkodik a tanár a sikerről: a kevesek esélye vagy a kreativitás és kitartás – eltérő mértékben ugyan, de – mindenkinél fejleszthető, és ez sikerélményt ad?
- Milyen az optimálisnak tartott szervezeti környezet: hierarchikus, amelyben mindenkinek megvan az előírt helye, szerepe; vagy mátrix, amiben célirányosan rendeződnek össze a szervezeti csoportok, és a helyzethez igazodóan változnak?
- Hogyan gondolkodnak a tanárok a felelősségről: személyes teljesítményük áll ennek közép-pontjában, vagy azért vállalnak felelősséget, hogy az általuk tanított (irányított) tanulócsoport valahonnan valahová garantáltan eljusson?
- Milyen a tanár viszonya a változáshoz: ezt elemi csapásnak tekinti vagy természetes környezeti hatásnak?

A kérdések folytathatók és elemezhetők lennének. Ezek – és a rájuk adott válaszok – a gondolkodásmódunkat jellemzik. Utalnak arra, hogy megközelítéseinkre a múltba fordulás vagy a jövőorientáltság jellemző-e. Friedman szavaival élve: „*Ha az emlékek túlsúlyba kerülnek az álmokkal szemben, közeleg a vég.*”¹¹

Összegzés

Gyorsan változó, egyre komplexebbé váló világunk várhatóan radikálisan átalakítja a tanulást, annak környezetét, feltételeit, hasonlóképpen az elvárt eredményt. Alapvető kérdés az, hogy az iskola mint szervezet és a benne dolgozók mennyire készülnek fel erre a változásra, milyen érzelmi viszonyt alakítanak ki ehhez. Ma még talán nem látszik, hogy e felkészültség és viszonyulás az iskola jövőjére is meghatározó hatást gyakorolhat.

¹¹ Friedman, i. m. 362. o.

A RaDAr-modell fejlesztése és nemzetközi alkalmazásai

Bevezetés

Az *RDA*-modell (Role Diagrammatic Approach – szerepközpontú megközelítés) kifejlesztését 1980-ban kezdte el egy pszichológuscsoport az utrecht-i és a twente-i egyetemről. Pszichológusok azóta is folyamatosan fejlesztenek új alkalmazásokat a RaDAr-modellre.

A RaDAr egy ontológiai/pszichológiai modell. Az ontológiai azt jelenti, hogy a viselkedés minden aspektusát kategorizálták több mint 10 tulajdonság szerint. A RaDAr-modell több ezer személyiségre vonatkozó szót és kifejezést foglal magában.

A modell sok olyan területen használható, ahol jelöltek alkalmasságáról és rangsorolásáról kell döntést hozni bizonyos szerepeket vagy helyzeteket illetően. Ilyenek például: toborzás-kiválasztás, karrierfejlesztés, tréning, coaching stb.

A következőkben a RaDAr-modell alapját képező elméletet és a különböző alkalmazási területeket mutatjuk be.

1. RDA – Egy átfogó rendszer

A RaDAr mint integrált, holisztikus modell

A RaDAr egyik legfontosabb vonása, hogy integrált és holisztikus modell.

Az *integrált modell* azt jelenti, hogy nemcsak a hatékony magatartást vizsgálja és mutatja be, hanem az ineffektív, nem hatékony magatartást is. Amikor enyhén torzul a magatartás, a hatékonyság csorbát szenved; így a „túl sok”-at már ineffektív magatartásként határozzuk meg. (Például a túlzott lojalitás alárendelődéshez vezethet.) Az ineffektív magatartásra inkább a „csapda” kifejezést használjuk.

A modell a súlyosan ineffektív magatartás azonosítására is használható. Ez volt a kezdeti célja a RaDAr-modellnek: egy támogató modell a klinikai pszichológusoknak.

A másik fontos vonás a *holisztikus megközelítés*.

Különböző tesztek, vizsgálati módszerek és eszközök léteznek a piacon, amelyek alkalmasak a magatartás, a viselkedés mérésére. Ezek gyakran az emberi működés egy részterületére fókuszálnak. Mondanak valamit az emberek személyiségéről és viselkedéséről, de például nem mondanak semmit a kapacitásukról. Persze léteznek olyan tesztek is, amelyek a kapacitásról mondanak valamit, de azokat a teszteket mások fejlesztették ki, így az eredmények nehezen vethetők össze egymással.

Az RaDAR egy összefoglaló modellt kínál az összes alábbi emberi funkcióra.



Néhány példával illusztráljuk az átfogó megközelítés fontosságát:

- Egy munkavállalónak olyan feladatkört kell ellátnia, ahol magasabb szintű iskolai végzettség szükséges. De vajon rendelkezik-e ez a személy az új pozíciójához szükséges készségekkel, képességekkel?
- Egy munkáltató szeretné, ha a munkavállalók motiváltabbak lennének a munkára, ezt lehet tréninggel fejleszteni. De milyen fajta képességeiket kell megerősíteni?
- Egy munkavállaló egy reintegrációs projektben vesz részt. Viselkedése és képességei megfelelőek az új szakmájához, és nagyon motivált is; de fizikai állapota, alkalmassága befolyásolhatja teljesítményét.

Ezek a példák mutatják, mennyire fontos az emberi létezésnek *minden* aspektusát látni.

A következő részben tekintsük át az átfogó emberi kép különböző aspektusait!

Fizikai állapot

A fizikai funkcionálás alapvetően két aspektusról szól:

- Az egyik tisztán fizikai, azaz *fiziológiai* megközelítés. Fizikailag egészséges vagy beteg a munkavállaló? Viszonylag könnyen felismerhető, amikor valaki nem egészséges. Egy seb vagy törött láb például fájdalmat okoz. Ráadásul nem rendelkezünk mindannyian azonos szintű fájdalomtűrő képességgel; nem gondolkozunk egyformán, amikor arról kell dönteni, hogy ágyban maradjunk-e vagy sem, amikor influenzásak vagyunk.
- A *pszichoszomatikus*. Az egészségügyi panaszok hátterében nagyon gyakran a munkahelyen, az életben megélt rossz élmények, feldolgozatlan problémák stb. állnak. A stressztől például valakinek megfájdulhat a háta, másvalakinek pedig a gyomra. A gyengeség már ott van, és valószínűleg nem a stressz okozta, de a stressz hatására fokozódik a fájdalom.

Azaz viselkedésünk és az egészségügyi problémáink között szoros kapcsolat lehet. Az RDA-fejlesztés szerint oksági viszony nincs, de van összefüggés. Ezen a területen a kutatások előrehaladott állapotban vannak. A RaDAR-ral fókuszálhatunk a fiziológiai aspektusokra; illetve arra, hogy hogyan éljük meg a betegséget. Az, hogy tudatában vagyunk egy gyengeségnek, segíthet megfelelő munkakörnyezetet keresni. Például ismert, hogy asztmára hajlamos embereknek légzési nehézségeik lehetnek, ha nyirkos, szűk helyen dolgoznak, de akkor is, ha jelképesen kevés teret kapnak.

Érzelmek

Az érzelmek fontos szerepet játszanak abban, hogy hogyan érzékeljük a betegséget vagy az egészséget. Ehhez kapcsolódó szempontok, hogy hogyan éljük át a stresszt, a munkahelyi feszültséget, hogyan birkózunk meg a stresszel és konfliktusokkal, hogyan kezdeményezünk egy kapcsolatot, képesek vagyunk-e magunkat könnyen kifejezni, magabiztosak vagyunk-e. Az érzelmi intelligencia fogalmára épülő érzelmi analízis számos területet fed le (például életesemények, munkahelyi és személyes stressz, empátia, jövőkép, bizalom stb.).

Tudás

A tudás, ismeret egy munkavállaló szakmai működésének alapja. A már meglévő tudás (t_0) mennyiségének mérése megmutatja, mely területre kell figyelni, ha összehasonlítjuk a kitűzött karriercélhoz szükséges tudással (t_1).

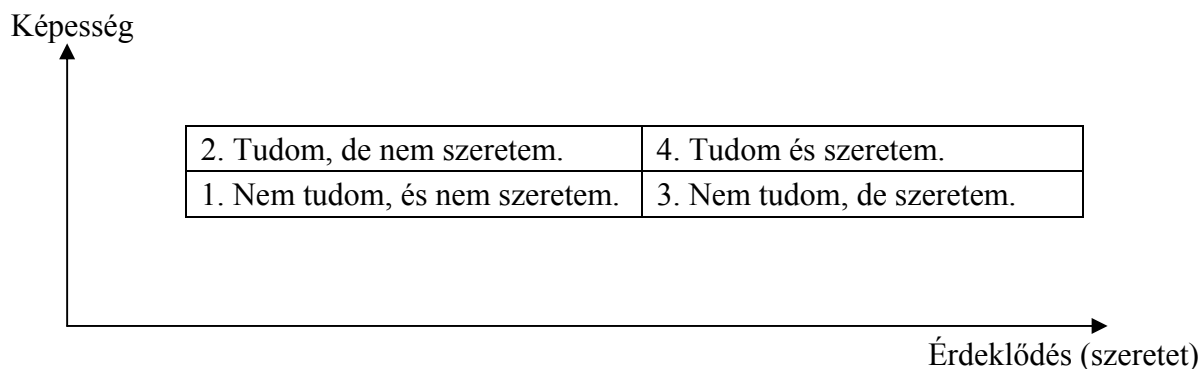
Kapacitás

A kapacitás tulajdonképpen azt mutatja meg, hogy az emberek mit akarnak, mire képesek. A kapacitás a személyes befektetés sikerességére utaló feltétel, például az ismeretek vagy készségek elsajátításának valószínűsége. Nem lehet minden információt felfogni. Vannak korlátai a kapacitásunknak. Ráadásul bizonyos esetekben ez nem feltétlenül a papírok, bizonyítványok, diplomák által igazolt képzettség függvénye. Egy jó kapacitáselemzés betekintést nyújthat ebbe. A kapacitásvizsgálat támpontot ad annak feltárásához, hogy az emberek mit akarnak tenni, és mire képesek. A felmérés olyan területekre terjed ki, mint: analitikus képességek, kreatív gondolkodás, térszlelés és kongruencia, társas érzékenység, szisztematikus gondolkodás, logikus érvelés, oksági összefüggések azonosítása, pontosság.

Készségek, képességek

A készségek, képességek absztraktabb elemek, mint a diploma vagy az önéletrajz, ugyanakkor mérhetőbbek, mint az emberi viselkedés és értékek. Két fázist lehet megkülönböztetni az elemzésükben. Nemcsak azokat a készségeket figyeljük, amiket egy személy a munkavégzés során szerzett meg, hanem azokat is, amelyeket hobbikkal, otthoni vagy önkéntes munkavégzéssel sajátított el.

Amikor a készségeket, képességeket nézzük, egy másik fontos aspektust, az érdeklődést is vizsgáljuk. Nemcsak az számít, hogy egy ember igazán jó-e valamiben, hanem az is, hogy szereti-e csinálni, motivált-e a feladat elvégzésére.



Képesség és érdeklődés mátrix

Az érdeklődés és készség, képesség közti koherencia betekintést nyújt a munkafeladatok és a bennük szerepet játszó személyes érdeklődés közti kapcsolatba.

A mátrixra tekintve: valaki, aki a 4. negyedben van, kitűnő alkalmazott lesz, bár gyakorlatilag a hármas számú eredményezi a legmagasabb motivációt.

Viselkedés

A legfontosabb tényező annak eldöntésére, hogy egy alkalmazott megfelelő-e egy bizonyos feladatra, az ő specifikus viselkedése, vagy – ahogy mondani szoktuk – „a munkának illenie kell hozzád”. A viselkedés nagyon személyfüggő; kulcsfontosságú az, hogy kialakítsunk egy saját, személyes munkavégzési stílust. Ezen stílus figyelembevétele elősegíti az egyén és a feladat egymáshoz illesztését, ezáltal – különösen hosszú távon – a hatékony és sikeres munkavégzést.

Ugyanakkor ez csak akkor valósítható meg, ha a személy tudatában van saját viselkedésének. Az (RDA-alapú) viselkedési jellemzők, kritériumok alkalmazásának fő előnye az, hogy a személynek szóló visszajelzés a pozitívumokra, erősségekre fókuszál, amely a viselkedés és az előnyben részesített viselkedés kombinációjában ragadható meg.

Egy szakszerűen és pontosan megfogalmazott munkaköri leírás alapján létrehozhatjuk a munkakör betöltéséhez szükséges viselkedési térképet. Ha ezt összevetjük egy adott személy viselkedési jellemzőivel, jól következtethetünk a munkakör és a személy egymáshoz való illeszkedésére.

A viselkedés vizsgálata azért is nagyon fontos, mert készségeink, képességeink viselkedésünkben válnak megragadhatóvá.

Értékek

Az értékek vagy „preferált viselkedés” a legabsztraktabb szint, amelyen a munkában megjelenő motiváció leírható. A személyes értékek tudatosulása pontosabb választáshoz vezethet, ami jobban figyelembe veszi a személyiség fejlődését hosszú távon.

Ahogy a munka egyre növekvő szerepet játszik társadalmi identitásunkban, és a szabadidő fontos szerepet tölt be a személyes egyensúlyban, erős tendencia mutatkozik a dolgozóknak, hogy több örömet/sikerélményt szerezzenek munkájuk által. A munkának illenie kell a személyes motivációhoz és érdeklődéshez. Csak ekkor képes a munkavállaló megfelelően megküzdeni a folyamatosan változó munkakörnyezettel.

Következésképpen az érdeklődés, motiváció, személyes értékek a munkában fontos tényezők a személyes célok kidolgozásában és elérésében. A preferált viselkedés különösen fontos, amikor a dolgozók feladatai, megbízatásai nem egyeznek az elvárásaikkal. Ezekben a helyzetekben az értékeket gyakran nehéz szavakkal kifejezni, és elégedetlenség és alulteljesítés jelenhet meg; utóbbi kifejeződhet az emberi működés vagy a munkafolyamat más szintjein is. Így nyilvánvaló, hogy létezik kapcsolat a különböző szintek között.

A modellben jelenleg a készségek, képességek, viselkedés és értékek szinteket tudjuk vizsgálni.

Szellemiség

A RaDAR-piramis tetején egyfajta szellemiség, emberi teljesség áll, amely már kívül esik a RaDAR vizsgálati körén. Ez jelenti a hitet a világ megismerhetőségében, a teljességben, az önmegvalósítás lehetőségében.

2. A RaDAR-modell osztályozási kritériumai

Viselkedés és értékek mint alap

A RaDAR általunk használt szervezeti modellje a szervezet és az egyén viselkedésének és értékeinek vizsgálatára épül. Az, hogy milyen fajta jellemzőket akarunk előhozni vagy megerősíteni egy személyben, attól függ, hogy szervezeti szinten milyen kérdéseket kell megválaszolni. A viselkedések és értékek másrésről olyan tényezők, amelyeket mindig figyelembe kell venni.

A viselkedés az, ami kifelé megjelenik, látható, tanulmányozható, a személy ezt mutatja önmagáról. Az értékek arról szólnak, azt mutatják, hogy egy személy mit talál fontosnak, és mire törekszik. A RaDAR-modell öt fő osztályozási kritériumot alkalmaz, ezek közül nézzük az első kettőt.

1. dimenzió: Dinamikus – Stabil

A dinamikus személyiség jellemzően extrovertált, jól viseli és kezeli a folyamatos változást, a változatokat, és alapvetően a külső dolgokra, a külvilágra fókuszál. A stabil személyiség inkább introvertált, fontos, biztonságot adó számára az ismétlés és az állandóság, s inkább a belső dolgaira fókuszál.

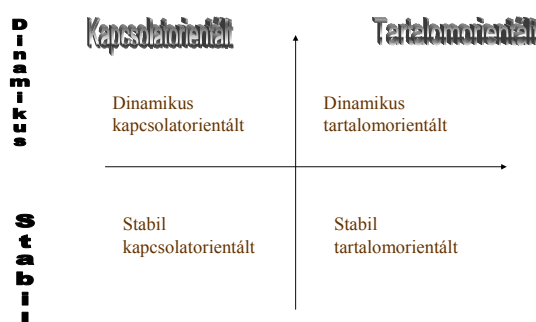
2. dimenzió: Kapcsolatorientált – Tartalomorientált

A kapcsolatorientált ember szívesen dolgozik együtt más emberekkel, számára az emberekkel való kapcsolat a legfontosabb.

A tartalomorientált embernek maga a munka fontos, előnyben részesíti a feladatot az azt végzővel szemben.

A két dimenzió négy síknegyedet feszít ki:

A RaDAR modell két dimenziója

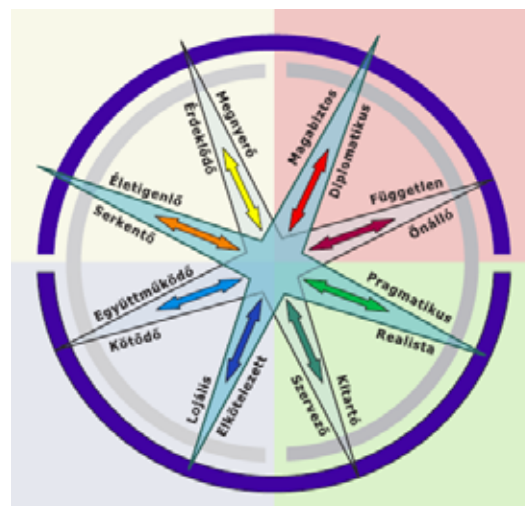
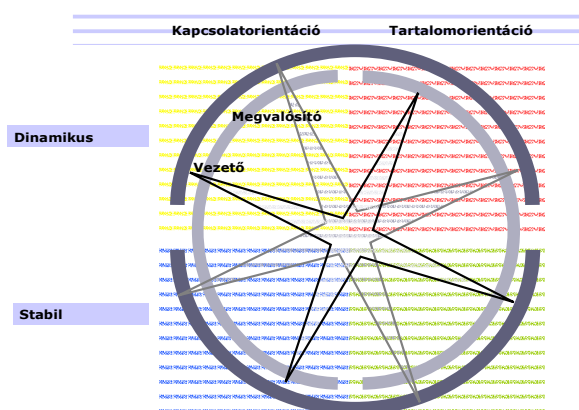


3. dimenzió: Vezető – Megvalósító

A RaDAR-modellben mind a négy síknegyedben van két-két tengely, amelyek a dolgozók szervezetben betölthető szerepével vannak kapcsolatban (ez a 3. dimenzió). A kutatások szerint a modellben világosan elkülönülnek a vezetési és a megvalósító szerepek.

(A világosszürke „kereszt” a vezetői tengelyek, a sötétebb szürke „kereszt” a megvalósító tengelyek.)

A modell nyolc tengelye tehát (a három dimenzióban) a következő:



4. dimenzió: Hatékony – nem hatékony viselkedés

A negyedik kritérium a hatékonysági (effektivitási) skála. Mindegyik tengelyre definiálták a munkavégzés effektív és nem effektív módját. Így meg lehet mutatni a kliensnek, hogy mely tengely(ek) mentén működik kifejezetten hatékonyan, illetve hol van a nem hatékony pontjuk.

A „hatékony-nem hatékony” dimenzió az előző dimenzióktól eltérően nem ellentétpár, itt a mérték kérdésére kell utalni. Ugyanazon érték által meghatározott viselkedés szélsőséges megjelenésében már akadályozó lehet. Például az anyai szeretet túlzott megjelenésében – amit Mérei Ferenc „mézmocsárnak” nevez – lehúzó, fogva tart még akkor is, ha az eredeti érték teljesen pozitív. Ha szervezeti példát nézünk, akkor az innováció pozitív dolog egy szervezet életében, de a túlhajtott, felpörgetett innováció, amikor egy előző fejlesztés még be sem fejeződött, de már indul az új, a szervezet túlpörgéséhez, majd széteséséhez is vezethet, amely tehát a hatékony működést rontja.

Tengelyek

A kapcsolatorientáltság és a dinamikus működésmód által meghatározott első negyed tartalmazza a két jellemző mentén megjelenő megnyerő és pozitív életszemléletű, kreatív alkotó tengelyeket. A kapcsolatorientáció a stabilitással párosulva viszont az együttműködő és a lojális tengelyeket határozza meg. A tartalomorientált és dinamikus működésmódhoz az öntudatos és független tengelyek tartoznak; míg a tartalomorientáltságot és stabilitást előnyben részesítő személyek a pragmatikus vagy az állhatatos tengelyekre kerülnek az egyéb jellemzőket is figyelembe véve.

A vezetés és a működtetés jellemzői ezen dimenziókon belül jelennek meg, hasonlóan a „lenni” vagy „mutatni” jellemzőhöz, ami a személyiség mélyebb vetületeire, illetve a külvilág felé mutatott viselkedéses elemekre vonatkozik. A RaDaR-modell ugyanis a tartalom-kapcsolat, dinamikus-stabil és a vezetés-működtetés dimenziókon túl még értelmezi a „lenni-mutatni” dimenziót is.

Összegezve: a modell pontos betekintést enged abba, hogy melyek az erős és gyenge kompetenciák, és melyeket szeretné a kitöltő erősíteni. A modell azt is megmutatja, hogy egy személy hatékony vagy enyhe, esetleg súlyos inefektivitást mutat.

3. A RaDaR-modell nemzetközi alkalmazása

A RaDaR-modell elterjesztése kétféle módon folyik.

A RaDaR tulajdonosa, a holland Con7 Kft. nemzetközi kapcsolatokat kiépítésére törekszik. Így a RaDaR-modell terjesztésére szerződést kötött a magyar Qualitas T&G Kft-vel, a belga Perfec Talent-

tel, a német Best Patterns-szel és a görög Atlantis-szel. A szerződő partnerek a RaDAR használatáért jogdíjat fizetnek, ugyanakkor saját maguk döntenek arról, hogy milyen hazai, illetve európai uniós projektben, fejlesztésekben vesznek részt.

A *Con7* maga is dolgozik Hollandiában és Hollandián kívül, különböző projektekben. A modell folyamatos fejlesztését a *Con7* végzi, míg az alkalmazást Hollandiában és nemzetközi szinten a *Con7 International* szervezi, irányítja. A modell alkalmazása először a profitszférában kezdődött meg. Az alábbi lista mutatja, milyen vállalatoknál, szervezeteknél alkalmazták már a RaDAR-t. Néhány a referenciáik közül:

- Fortis belga-holland kereskedelmi bank, amely ezenfelül befektetési banki és biztosítási szolgáltatásokat is nyújt. A Fortis bank a világ 20. legnagyobb vállalatának számít árbevétele alapján.
- Rabobank Hollandia
- Philips
- Siemens
- Nuon Holland Energia Társaság
- Deloitte Touche Tohmatsu (ugyancsak a Deloitte nevet viseli) – egyike a világ legnagyobb szolgáltató szervezeteinek, amelyik a négy legnagyobb könyvvizsgáló (auditor) cég közé tartozik a PricewaterhouseCoopers-szel, az Ernst & Young-gal és a KPMG-vel együtt.
- Bovag (autókereskedés)
- Alex Beleggersbank (befektetés)
- Arbonet (egészségügyi ellátás)
- KPMG (szervezeti tanácsadás)
- BOB (oktatás)
- PCZ (oktatás)
- Zwitserleven (biztosítás)
- Triceps (HR-tanácsadás)

A RaDAR-modell alkalmazása a *Qualitas T&G Kft.* Magyarországon kizárólagos, Közép-Európában elsőbbségi joggal rendelkezik A modell bevezetésére – eltérően Hollandiától – először a közszférában, majd a szakképzésben került sor, és ezt követően vált lehetővé a vállalati szférában történő alkalmazás. Az elmúlt évek legjelentősebb programjai a következők voltak:

- HEFOP 3.1.2 program Térségi Iskola- és Óvodafejlesztő Központok (TIOK) – kompetenciaalapú tanítás-tanulás; a KISÚJ és a SZEKSZÁRD 2. TIOK-ban 34-34 pedagógus kolléga kompetenciavizsgálatára került sor, személyes tanácsadással.
- Szegedi Fonalfeldolgozó Zrt. – a menedzsment kompetenciáinak felmérése, fejlesztése
- TISZA Volán Zrt. – a menedzsment kompetenciáinak felmérése, fejlesztése
- Magyarországi Németek Általános Pedagógiai Intézete – munkatársak kompetenciáinak felmérése, fejlesztése
- Szakiskolai fejlesztési program – 4×20 tanuló kompetenciamérése, fejlesztése
- Szent László TISZK – a menedzsment kompetenciáinak felmérése, fejlesztése
- Szent László TISZK – tanulói kompetenciák felmérése, RaDAR-továbbképzés pedagógusoknak, fejlesztés
- Szegedi szakképzési főigazgatók kompetenciáinak mérése, fejlesztése; az új szakképző intézmények leendő vezetőinek támogatása
- Inczédy György Középiskola, Szakiskola és Kollégium, Nyíregyháza – 20 tanuló kompetenciamérése, fejlesztése kereskedelem-marketing üzleti kommunikáció szakmacsoportban
- Pusztamérgesi Középiskola, Szakképző Iskola és Kollégium, a Bedő Albert Középiskola Tagintézménye – 12 tanuló, 12 pedagógus kompetenciáinak mérése, fejlesztése

- Eötvös József Gimnázium, Szakképző Iskola és Kollégium, Tiszaújváros – a menedzsment kompetenciáinak felmérése, fejlesztése
- Szolnok Városi Óvodák Igazgatósága – a menedzsment kompetenciáinak felmérése, fejlesztése
- Kormányzati Személyügyi Szolgáltató és Közigazgatási Képzési Központ – képzésbe építetten 360 fő
- 1000 Mester TISZK, Szeged – a projektmenedzsment, a TISZK-es tagintézmények vezetői, valamint 9×20 tanuló kompetenciáinak felmérése, fejlesztése

Mérhető vagy mérhetetlen?

**Kimeneti kompetenciák a szakképzésben, avagy:
Mérhetők-e és optimalizálhatók-e a kimeneti kompetenciák?**

Előzmények, háttér

Az Európai Unió állam- és kormányfői 2000 márciusában Lisszabonban új stratégiát határozott meg a közösség számára. Célul tűzték ki, hogy az Európai Unió a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú gazdaságává váljon, amelyben nagyobb arányú a foglalkoztatás, munkavállaló-barát munkahelyeket és erősebb társadalmi kohéziót biztosítva képes a fenntartható növekedésre. A cél eléréséhez a tudásalapú társadalom követelményeinek megfelelő, a magasabb szintű és színvonalú foglalkoztatás igényét kielégíteni képes oktatási és képzési rendszerekre van szükség. Ennek egyik fő összetevője az új alapkészségek elsajátításának ösztönzése. Az Európai Tanács lisszaboni ülésén arra szólította fel a tagállamokat és a bizottságot, hogy dolgozzák ki az egész életen át tartó tanulás során elsajátítandó „új alapkészségek európai referenciakeretét”, amelynek tartalmaznia kell az információs és kommunikációs technológiák, a technológiai kultúra, az idegen nyelv, a vállalkozás és a szociális kapcsolatok területén szükséges készségeket.

Az Európai Tanács egy évvel később Stockholmban fogadta el az oktatási és képzési rendszerek konkrét jövőbeli céljairól szóló jelentést, majd 2002 februárjában a tanács barcelonai ülésén elfogadott egy részletes munkaprogramot a közös célok és célkitűzések 2010-es elérésére.

Ebben a részletes munkaprogramban az alapkészségeket a következőképpen határozták meg:

- Írás-olvasási és számolási készség (alapvető készségek)
- Alapkompetenciák a matematika, a természettudományok és a technológia terén
- Az információs és kommunikációs technológiák és az egyéb technológiák alkalmazásához kapcsolódó készségek
- A tanulás tanulása
- Szociális készségek
- Vállalkozói készség
- A kulturális befogadás készsége

2001-ben fogott munkához a kulcskompetenciákkal foglalkozó munkacsoport. Fő feladata az új készségek meghatározása volt, valamint annak vizsgálata, hogy miként lehetne ezeket jobban beépíteni a tantervekbe, illetve azokat egész életen át tanulni és fenntartani. A munkacsoport különös figyelmet fordított a hátrányos helyzetű csoportokra, azaz a sajátos nevelési igényű tanulóakra, a korai iskolaelhagyókra és a felnőtt tanulóakra.

A munka során nemcsak arra a kérdésre kellett választ adni, hogy melyek azok a kompetenciák, amelyek mindenki számára nélkülözhetetlenek a tudásalapú társadalomban, hanem arra is, hogy milyen összetevői vannak ezeknek a kompetenciáknak. Az Európai Tanács által Lisszabonban kért kompetenciákra vonatkozó referenciakeretet az egész életen át tartó tanulás szemszögéből dolgozták ki; azaz ennek nemcsak a kötelező oktatás során kialakult, hanem az élet folyamán elsajátított, megújított és fenntartott kompetenciákat is tartalmaznia kellett. A munkacsoport végül olyan referenciakeretet dolgozott ki, amely nyolc, a tudásalapú társadalomban mindenki számára nélkülözhetetlennek ítélt kulcskompetencia-területet tartalmaz.¹

A referenciakeret meghatározása a következő alapelvek mentén történt.

¹ Forrás: http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-02_kulcskompetenciak

- „Ez a referenciakeret az első európai szintű kísérlet azoknak a *kulcskompetenciáknak* az átfogó és strukturált felsorolására, amelyek a *tudásalapú társadalomban a személyiség kiteljesítéséhez, a társadalmi beilleszkedéshez és a foglalkoztathatósághoz nélkülözhetetlenek*. A referenciakeret egyrészt eszközt, „*hivatkozási alapot*” kíván nyújtani a szakpolitika számára, illetve mindazoknak, akik az egész életen át tartó tanulás különböző szakaszaiban igénybe vehető tanulási lehetőségek megteremtéséért felelnek, másrészt biztosítani kívánja a tanulók szükségleteihez, illetve az adott körülményekhez való adaptáció lehetőségét is.
- A referenciakeret az '*alapkészségek*' kifejezéssel szemben a '*kompetencia*' és a '*kulcskompetencia*' kifejezéseket részesíti előnyben, mert az előbbi általában az alapvető írás-olvasási és számolási készségekre, illetve a „túlélési” vagy más szóval az „élethez szükséges” készségekre vonatkozóan használják, és így jelentése túlságosan behatárolt. A '*kompetencia*' a *készségek, ismeretek, adottságok és attitűdök együttesére* utal, és a „know-how” mellett a tanulásra való képességet is magában foglalja. A '*kulcskompetencia*' olyan kompetencia, amely az élet következő három összetevőjének valamelyike szempontjából döntő:
 - o A személyiség kiteljesítése és az egész életen át tartó fejlődés (kulturális tőke) – A kulcskompetenciáknak képessé kell tenniük az embereket arra, hogy életük során olyan személyes célok elérésére törekedjenek, amelyek kijelölését személyes érdeklődésük, törekvéseik és a folyamatos tanulás iránti vágy határozza meg.
 - o Aktív állampolgári szerepvállalás és beilleszkedés a társadalomba (társadalmi tőke) – A kulcskompetenciáknak mindenki számára lehetővé kell tenniük a társadalom életében való aktív részvételt.
 - o Foglalkoztathatóság (emberi tőke) – Minden egyes embernek képesnek kell lennie arra, hogy tisztességes munkához jusson a munkaerőpiacon.
- A választott megközelítésből, azaz a kulcskompetenciák átfogó meghatározásából adódóan a legtöbb kompetenciaterületen nem lehetséges és nem is fontos különbséget tenni az adott kompetencia *alapszintű* és magasabb szintű elsajátítása között. Az '*alap*' kifejezés olyan dologra utal, amely mindig az adott szituáció vagy körülmények követelményeinek függvénye: nem biztos, hogy egy adott helyzetben felmerülő probléma megoldásához megfelelő szintű készség egy másik szituációban is elégséges. A folyamatosan változó társadalomban az egyén a különböző helyzetekben mindig más és más követelményekkel szembesül. Ezért a feladatok bizonyos körében a megoldáshoz szükséges alapkészségeken túl az egyénnek *rugalmasan alkalmazható, általános és az egyik helyzetről a másikra átvihető kompetenciákkal* kell rendelkeznie ahhoz, hogy a készségek, ismeretek és attitűdök változatos helyzetekben felhasználható együttesét birtokolhassa. Ebből következően a legtöbb definíció csak a *kompetenciát alkotó nélkülözhetetlen és a kompetencia alapszintű elsajátításától a magasabb szintű elsajátításáig tartó folyamat szempontjából döntő elemeket* írja le. A meghatározások tehát nyitva hagyják azt a kérdést, hogy a kompetenciákat milyen szinten kell elsajátítani ahhoz, hogy egy *adott kontextusnak* megfeleljenek.

Emellett a *kompetenciák többségénél az elsajátítás szintje* a jelenleg rendelkezésre álló eszközökkel csak korlátozott mértékben *mérhető*. Vannak mérőeszközök, például a PISA vagy az IALS, amelyek képet adnak az írás-olvasási és a számolási készség szintjéről. Az idegennyelv-tudás szintjeinek leírása megtalálható az Európa Tanács által kidolgozott Közös európai nyelvi referenciakeretben (CEF), és a tanulás tanulásának mérése terén is folytak kutatások. Emellett rengeteg nemzeti mérőeszköz van, amelyek a különböző szintű szakpolitikák kidolgozásának céljából kívánják meghatározni az alapkészségek elsajátításának megfelelő szintjét. Tehát *nem mindegyik kulcskompetencia mérhető. A referenciakeret segítségével a mérhető kompetenciák a még nehezebben mérhető, ám ugyanolyan fontosságú általános és kereszttantervi kompetenciák kontextusába helyezhetők.*²

A fenti meghatározások, dilemmák közül kettőt mindenképpen ki kell emelni.

² Forrás: http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-02_kulcskompetenciak

⁴ Szókratész Külgazdasági Akadémia. Budapest, 2003. *Felnőttképzési Kutatási Füzetek 10*

- „A meghatározások tehát nyitva hagyják azt a kérdést, hogy a kompetenciákat milyen szinten kell elsajátítani ahhoz, hogy egy *adott kontextusnak* megfeleljenek.” Ez azt jelenti, hogy a kompetenciák fejlesztésénél nem lehet tudni, hogy elég-e, elérték-e a fejlesztéssel az optimumot vagy valamilyen elvárt szintet. *Nincs a kompetenciák fejlesztése során viszonyítási pont.*
- A másik dilemma a következő: *nem mindegyik kompetencia mérhető.* Ez a probléma szoros kapcsolatban áll az előzővel. Amit ugyanis nem tudunk mérni, arról nagyon nehéz egzakt módon eldönteni, hogy fejlesztették-e, pontosabban a fejlesztés hatására fejlődött-e.

Bonyolítja a helyzetet az is, hogy a személyközi és szociális kompetencia területén például a 'szolidaritás', a 'kompromisszumkészség' és a 'tolerancia' kifejezések különböző társadalmi-nyelvi környezetekben eltérő, másodlagos jelentéseket hordoznak. Miközben egyes országokban a kompromisszumkészséget pozitív szociális készségnek tekintik, másutt esetleg azzal hozzák kapcsolatba, hogy valaki képtelen megvédeni az igazát, és így negatív felhangja lehet. Ugyanez vonatkozik a toleranciára, ugyanis könnyen felmerülhet az a kérdés, hogy milyen mértékben kell valamit tolerálni. Ezeket a terminológiai és nyelvi nehézségeket szem előtt tartva világossá válik, hogy bár a referenciakeret áttekintést ad a szükséges kompetenciákról, mindig az adott kulturális, nyelvi és társadalmi körülményekhez kell illeszteni. Azaz a definiált kompetenciák erősen kultúrafüggőek, így még nehezebb „elért szintről” beszélni.”

Nézzük a következő kompetenciameghatározást!

„A kompetenciák azok az alapvető személyes tulajdonságok, amelyek eredményeként az adott munkakörben egy munkavállaló kiváló teljesítményt nyújt. Azok a képességek, készségek, adottságok, tudás és viselkedéses megnyilvánulások, amelyek a kiváló teljesítmény alapjául szolgálnak.”⁴

A kompetenciáknak ez az értelmezése csökkenti, sőt talán ki is zárja a kultúrafüggés dilemmáját. Ezt tekintsük át egy konkrét példán!

Az előző fejezetben ismertetett RaDAr kompetenciamodellel dolgoztak a holland tanácsadók Németországban. A német nemzeti kultúráról mindenkiben él egy kép, amit a nemzeti kultúrakutatások igazolnak is. Hofsted vizsgálatai alapján a németekre a „jól olajozott gépezet” kultúra jellemző, azaz munkafolyamatra orientált bürokrácia, amelyben mindenki pontosan ismeri a feladatait; előre, pontosan elkészített tervek alapján dolgoznak. Mivel minden pontosan szabályozott, egyedi utasításra alig van szükség, a személyi konfliktusok elég ritkák.⁵ Gondosan és kitartóan végzik munkájukat, erősen koncentrálnak az eredményekre. Hibáikat elemzik, és ha kell, elismerik. Szisztematikusan, módszeresen dolgoznak. Él bennünk a kép a megbízható, precíz németekről.

A holland tanácsadók egy nagy német autógyár egyik szervezeti egységében dolgoztak, ahol az előbb vázolt német nemzeti kultúrától igencsak eltérően működő szakemberekkel találkoztak. Rendkívül kreatívak voltak, minden új helyzetben azonnal meglátták a lehetőséget. Ha valaki új ötlettel állt elő, teret adtak gondolatainak bemutatására, képesek voltak egymást motiválni, lelkesíteni. Új és új dolgokkal rukkoltak elő. Nem feltétlenül volt a szervezeti egység erőssége a szabályozottság, a szisztematikusság. Némi ellentmondás érzékelhető a német nemzeti kultúra és az autógyár egy szervezeti egységének működése között. Mitől lehet ez? A válasz tulajdonképpen nagyon egyszerű. A vizsgált szervezeti egységben az autókönstruktorok dolgoztak.

Ugyanakkor egy *francia* nagyvállalat egyik szervezeti egységében megtalálták a végtelenül precíz, szigorú, tervszerűen dolgozó, a hibákat kereső és el nem néző, a kritikus helyzetekben is stabilan működő szakembereket – igaz, ők a gyár minőségügyi részlegének auditorai voltak...

⁵ Bakacsi Gyula (1998): Szervezeti magatartás és vezetés. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest

Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák európai referenciakerete

A szakemberek hosszú évekig tartó szakmai egyeztetés után a következő értelmezésben állapodtak meg.

A kulcskompetencia az ismeretek, készségek és attitűdök transzferábilis, többfunkciós egysége, amellyel mindenkinek rendelkeznie kell ahhoz, hogy személyiségét kiteljesíthesse és fejleszthesse, be tudjon illeszkedni a társadalomba, és foglalkoztatható legyen.

A transzferábilis azt jelenti, hogy a kompetenciák az egyik helyzetről a másikra átvihetők, és ezáltal számos szituációban és kontextusban alkalmazhatók.

A többfunkciós pedig azt jelenti, hogy a kompetenciák különféle célok elérésére, különböző problémák és feladatok megoldására használhatók.

A kulcskompetenciákat a kötelező oktatás, illetve képzés időszaka alatt kell elsajátítani. A későbbiekben, az egész életen át tartó tanulás során mindenféle tanulás alapját ezek a kompetenciák képezik. A kulcskompetenciák az élet során nyújtott megfelelő egyéni teljesítmény, munka és a későbbi tanulás előfeltételei.

A kulcskompetenciák nyolc területe

Az alábbi táblázatban összefoglaljuk a tudásalapú társadalomban nélkülözhetetlennek tartott kulcskompetenciákat.⁶

A kulcskompetenciák összefoglalása	
Kompetencia	Meghatározás
Anyanyelvi kommunikáció	A kommunikáció a gondolatok, érzések és tények szóbeli és írásbeli formában történő kifejezésének és értelmezésének képessége (szövegértés, beszéd, olvasás és írás), valamint a megfelelő módon történő nyelvi érintkezés képessége a társadalmi és kulturális kontextusok teljes skáláján – az oktatásban és képzésben, a munkahelyen, otthon és a szabadidőben.
Idegen nyelvi kommunikáció	Az idegen nyelvi kommunikáció nagyjából ugyanazokat a fő területeket öleli fel, mint az anyanyelvi kommunikáció: a gondolatok, érzések és tények szóban és írásban történő megértésének, kifejezésének és értelmezésének alapja (szövegértés, beszéd, olvasás és írás) a társadalmi kontextusok megfelelő skáláján – a munkahelyen, otthon, a szabadidőben, az oktatásban és képzésben – az egyén igényei vagy szükségletei szerint. Az idegen nyelvi kommunikáció olyan készségeket is igényel, mint a közvetítéshez és a kultúrák közötti megértéshez kapcsolódó készségek. A nyelvtudás foka a négy dimenzióban, a különböző nyelveken, valamint az egyén nyelvi környezetétől és örökségétől függően eltérő lehet.

⁶ Demeter Kinga (szerk., 2006): A kompetencia. Kihívások és értelmezések. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 23–26. o.

A kulcskompetenciák összefoglalása	
Kompetencia	Meghatározás
Matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák	A matematikai kompetencia magában foglalja az összeadás, kivonás, szorzás, osztás, a százalékok és a törtek használatát fejben és írásban végzett számítások során, különféle mindennapi problémák megoldása céljából. A hangsúly inkább a folyamaton, mint annak kimenetén van, azaz inkább a tevékenységen, mint az ismereteken. A természettudományi kompetencia a természeti világ magyarázatára szolgáló ismeretek és módszerek használatára való képesség és hajlam. A technológiai kompetencia ennek a tudásnak és módszertannak az értő alkalmazása akkor, amikor az ember a természeti környezetet felismert igényeinek vagy szükségleteinek megfelelően átalakítja.
Digitális kompetencia	A digitális kompetencia az elektronikus média magabiztos és kritikus alkalmazása munkában, szabadidőben és a kommunikáció során. E kompetencia a logikus és kritikus gondolkodáshoz, a magas szintű információkezelési készségekhez és a fejlett kommunikációs készségekhez kapcsolódik. Az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásával kapcsolatos készségek a legalapvetőbb szinten a multimédiás technológiájú információk keresését, értékelését, tárolását, létrehozását, bemutatását és átadását, valamint az internetes kommunikációt és a hálózatokban való részvétel képességét foglalják magukban.
A tanulás tanulása	A „tanulás tanulása” a saját tanulás önállóan és csoportban történő szervezésének és szabályozásának a képességét foglalja magában. Részt képezi a hatékony időbeosztás, a problémamegoldás, az új tudás elsajátításának, feldolgozásának, értékelésének és beépítésének, valamint az új ismeretek és készségek különböző kontextusokban – otthon, a munkahelyen, oktatásban és képzésben – történő alkalmazásának a képessége. Általánosabban fogalmazva a tanulás tanulása erőteljesen befolyásolja, hogy az egyén mennyire képes saját szakmai pályafutásának irányítására.
Személyközi és állampolgári kompetenciák	A személyközi kompetenciákhoz tartoznak mindazok a viselkedésformák, amelyeket az egyénnek el kell sajátítania ahhoz, hogy képes legyen hatékony és konstruktív módon részt venni a társadalmi életben, és szükség esetén meg tudja oldani a konfliktusokat. A személyközi készségek nélkülözhetetlenek a hatékony személyes és csoportos érintkezéshez, és mind a köz-, mind a magánéletben alkalmazhatók.

A kulcskompetenciák összefoglalása	
Kompetencia	Meghatározás
Vállalkozói kompetencia	A vállalkozói kompetenciának egy aktív és egy passzív összetevője van. Magában foglalja egyrészt a változás kiváltására való törekvést, másrészt a külső tényezők által kiváltott újítások elfogadásának, támogatásának és alkalmazásának a képességét. A vállalkozói kompetencia része az egyén felelőssége saját – pozitív és negatív – cselekedetei iránt, a stratégiai szemléletmód kialakítása, a célok kitűzése és elérése, valamint a sikerorientáltság.
Kulturális kompetencia	A 'kulturális kompetencia' a gondolatok, élmények és érzések különféle módon – többek között zene, tánc, irodalom, szobrászat és festészet – történő kreatív kifejezésének fontosságát foglalja magában.

Hazai válaszok a kulcskompetenciák fejlesztése területén

Mielőtt részletesebben rátérnénk arra, hogy a magyar oktatásirányítás milyen válaszokat adott a kompetencia fogalmának, fejlesztésének előtérbe kerülésére, nézzük meg, hogy az oktatásnak és a kompetenciáknak milyen a viszonya, a kapcsolata egymással!

A kompetenciaalapú fejlesztés jelentősége Magyarországon⁷

Kompetenciaalapú oktatáson – az általánosan elfogadott értelmezés alapján – a képességek, készségek fejlesztését, az alkalmazásképes tudást középpontba helyező oktatást jelenti, amely lehetővé teszi, hogy a külön-külön fejlesztett kompetenciák integrálódjanak, és alkalmazásuk életszerű keretet, értelmet nyerjen a fejlődő gyerekek számára.

A cél az, hogy egyre inkább áttevődjön a hangsúly a hagyományosan frontális, zömmel lexikális ismereteket közlő, tartalomközpontú oktatásról a kompetenciák, azaz a képességek, készségek és az alkalmazásképes tudás fejlesztésére; elsősorban ezek révén válhat bárki képessé az egész életen át tartó tanulásra. Különösen fontos a kisiskoláskorban elsajátított alapkészségek kialakítása, fejlesztése, mert ezek a későbbi sikeres tanulás és munkába állás elemi feltételei.

Pedagógiaiilag fontos, hogy a gyermekek életkoruknak és életritmusuknak megfelelően jussanak ismeretekhez, illetve hogy a pedagógusok kezében olyan módszerek legyenek, amelyek segítségével az egyéni különbségek is figyelembe vehetők. Természetesen az egyéni különbségekhez szakszerűen alkalmazkodó, a személyre szabott fejlesztést eredményesen megoldani képes differenciáló pedagógiai gyakorlat széles körű meghonosítására fel kell készíteni a pedagógusokat is.

Ennek egyik elengedhetetlen feltétele a pedagógiai módszertani kultúra megújítása, amelynek lehetséges eszköze a problémaközpontú tanítás vagy a cselekvésből kiinduló gondolkodásra nevelés, a felfedeztető tanítás-tanulás, a megértésen és tevékenységen alapuló fejlesztés.⁸ Meg kell teremteni továbbá a fejlesztések intézményi bevezetésének feltételeit is. Alapvető követelmény, hogy az intézmények irányítói képessé váljanak a szervezet folyamatos fejlesztésére, a változások kezelésére, és megismerkedjenek a projektvezetés és az intézményi önértékelés módszertanával.

⁷ A kompetencia kérdéskör jelentősége a munka világában és az oktatásban. www.fatcat.hu/

⁸ Simon Gabriella (évszám nélkül): Kompetenciaalapú oktatás, kompetenciaalapú tanítási, tanulási programok. www.mamesz.hu/konf/SimonGabriella.pdf

Ezek a feladatok már elindultak a megvalósulás útján, de a kompetenciaalapú fejlesztés általánossá válásáról még nem beszélhetünk.

Az oktatás és a kompetenciák kapcsolata

Az oktatás keretében beszélhetünk az oktatásban részt vevők bemeneti és kimeneti kompetenciájáról.

- *Bemeneti kompetenciák:* azok a képességek, készségek, adottságok, tudás és viselkedéses megnyilvánulások, amelyek képessé teszik az oktatásba bekapcsolódó személyt arra, hogy az oktatás keretében elsajátítsa a kimeneti kompetenciákat.
- *Kimeneti kompetenciák:* azok a képességek, készségek, adottságok, tudás és viselkedéses megnyilvánulások, amelyek képessé teszik a képzésben bizonyítványt szerzett személyt, hogy a jogszabályban rögzített munkakörökben mint munkavállaló kiváló teljesítményt nyújtson.

A bemeneti és kimeneti kompetenciák között teremti meg a kapcsolatot a *képzés*, amely az adott szakmai igényre (piaci, jogszabályban meghatározott) alapozva alakít ki képzési programot (tantárgyak és egymásra épülésük), és sajátíttatja el azokat a kompetenciákat, amelyek az adott munkakörben a kiváló teljesítmény eléréséhez szükségesek.

A képzés során minden kompetenciaterületen fejlesztést kívánnak elérni, az alábbiak szerint:

- *Szakmai kompetenciák:* Az alapozó és szakmai tárgyak keretében történik meg a korszerű és alkalmazható szakmai tudás kialakítása, és felkészítés a gyakorlati alkalmazásra.
- *Együttműködési kompetenciák:* Az alapozó és szakmai tárgyak, valamint ezek egységes rendszere elősegítik ezen kompetenciák fejlesztését.
- *Controlling kompetencia:* A munkavégzés módszereiben való jártasság, elemzési és folyamatos javítási szemlélet épül be a szakmai és módszertani tárgyak oktatásába.
- *Kommunikációs kompetencia:* A módszertani tárgyak a mikéntre a szakmai és alapozó tárgyak a megalapozott (érthető és értelmes) kommunikációra készítik fel.
- *Informatikai kompetencia:* A kommunikáció és a szakmai kompetenciák erősítése, a korszerű informatikai eszközök alkalmazásának szorgalmazása kiemelt segítséget ad ezen kompetenciák fejlesztéséhez.
- *Személyes kompetenciák:* A képzésben részt vevő képességei fejlődnek, rendszereződnek, személyes stílusa erősödik, és javul a szervezeti célokkal való összhang megteremtésének lehetősége is, amit befolyásol a képzés stílusa, hangulata, a tanárok személyisége stb.

Az élethosszig tartó tanulásról szóló tanulmányában Harangi László⁹ azt elemzi, hogy az élethosszig tartó tanulással foglalkozó EU-dokumentumokban szereplő követelményeknek mennyire képes eleget tenni a magyar oktatási rendszer.

„Az Európai Bizottság hosszú mérlegelés és tárgyalássorozatok után – bevonva ebbe a tagállamokon kívül Európa majdnem minden országát – 2002-ben kidolgozta az élethosszig tartó tanulás minőségi követelményeit, amelyek alapján összevethető az egyes országok teljesítménye. A dokumentum öt pontból álló követelménysort fogalmaz meg az oktatási és képzési intézmények számára:

- a) A készségek, képességek, kompetenciák fejlesztése
- b) Az oktatási ráfordítások bővítése
- c) A társadalmi befogadás és felzárkózás feltételeinek megteremtése
- d) Az élethosszig tartó tanulás stratégiáinak, a tanulásirányítás és az akkreditáció feltételeinek a kidolgozása
- e) Az adatszolgáltatás és az összehasonlíthatóság követelménye

Az állampolgároknak a XXI. században olyan tudásra, műveltségre, szakmai ismeretekre van szükségük, amelyek birtokában aktívan – a maguk és a társadalom javára – részt vehetnek változó világunk építésében, a munkában éppen úgy, mint a társadalmi életben. [...] A tudásalapú gazdaság új készségeket, képességeket kíván meg, mint például az információs-kommunikációs készség, a tanulás elsajátításának képessége, a vállalkozói készség stb., de a hagyományos matematikai és szövegértési képesség is a kulcskompetenciák között van. [...] A magyar lakosság műveltsége általában

⁹ <http://eschola.sulinet.hu/tart/cikk/ca/0/21740/1>

megfelel a kor követelményeinek, ami egyben az élethosszig tartó tanulás minőségének bizonyítéka is. Gondot okoz ugyanakkor a társadalom egy részének funkcionális analfabetizmusa s az új kompetenciák (informatikai, szociális készség, a tanulás képességének elsajátítása, nyelvtudás stb.) széles körű birtoklásának hiánya.

Az új Országos képzési jegyzék

Hazánkban elsősorban a szakképzés és a felsőoktatás területén találkozhatunk olyan oktatási programokkal, amelyek figyelembe veszik a munkaadók kompetenciaigényét, és figyelmet fordítanak a munkavállaláshoz szükséges kulcskompetenciák fejlesztésére. Természetesen ezek definiálása, meghatározása során is fontos alapot, bemeneti információt jelentett a kulcskompetenciák európai referenciakerete.

Az alábbi, a szakképzés megújítását szolgáló fejlesztések a TÁMOP keretein belül kerülnek megvalósításra 2007 és 2013 közötti időszakban Magyarországon:

- A kulcskompetenciákkal kapcsolatos attitűdök feltárását szolgáló egyéni felmérés (a 16–65 éves korosztály körében)
- A kistérségi szintű helyzetfeltárás, minőségértékelés, stratégia kialakítása és megfelelő szakember-ellátottság a képzési ellátás biztosítása érdekében
- A kulcskompetencia-képzés modulszerű programjának megtervezése és lebonyolítása
- A kulcskompetenciák távoktatás keretében történő fejlesztésének elősegítése
- A magasabb szintű szakképzés és munkaerő-piaci képzettség feltételeinek való megfelelés elérése
- A foglalkoztathatóság, a tanulási motiváció és képesség fejlesztése és fenntarthatóságának biztosítása

Az EU 15-ök korábbi gyakorlatához hasonlóan és a magyar sajátosságoknak megfelelően az Új Magyarország Fejlesztési Terv 2007–2013 közötti időszakában az emberierőforrás-fejlesztés keretében mindenütt szükséges a helyben, funkcionálisan adekvát kulcskompetencia-fejlesztési program kialakítása és támogatása.

E tevékenység intézkedésként, illetve szakmai programokként történő támogatása alapvető feltétele a 2007–2013 közötti humánerőforrás-fejlesztés sikerességének. E fejlesztések része volt az Országos képzési jegyzék felülvizsgálata, megújítása. A fejlesztés rövid története a következőkben foglalható össze.

Az OKJ kialakításakor a feladatprofilok összeállításához az NSZFI minden szakmában összehívta három cég képviselőjét, egy-egy nagy-, közepes és kisvállalkozót. Ők állították össze, hogy mit kell tudnia egy adott szakmunkásnak, milyen feladatokat kell elvégeznie, milyen készségekkel, képességekkel kell rendelkezniük. Ezt a területi kamarák validáltatták különböző cégekkel. Közben munkapszichológusok összeállítottak kompetencialistákat. Ezt a listát megkapták azok a szakértők, akik a szakma vizsgakövetelményeit állították össze. Ők rendelték a listából tevékenység mellé kompetenciákat. Az elkészült szakmai vizsgakövetelményeket lektoráltatták, és végül az NSZFI főigazgatója írta alá. Úgy tudjuk, hogy a nemzetközi tapasztalatok összegyűjtésére a munka során nem került sor.

Országos képzési jegyzék¹⁰

„A 2006-ban kibocsátott OKJ alapelvei a modularitás és a kompetenciaalapúság. A modularitás a modulrendszer érvényesítését jelenti. Az OKJ-ban a modul olyan önálló tananyagegység, amelynek a megkezdéséhez előzetesen meghatározott feltételek szükségesek, befejezésekor pedig mérhető a tanulói teljesítmény. Ennek megfelelően a modul a tanulási-tanítási folyamat cserélhető alapegysége. A modul a tananyagegység feldolgozásához szükséges összes elemet (tananyag, tevékenységek, feladatok, alkalmazott módszerek és munkaformák, követelmények stb.) tartalmazza.

¹⁰ Dr. Nemeskéri Zsolt (szerk., 2008): A Bologna-rendszerű képzésben részt vevő hallgatók munkaerő-piaci kompetenciákra felkészítése, illetve pályaaorientációs tanácsadó-hálózat fejlesztése a Pécsi Tudományegyetemen. PTE-NSZFI

A képzési rendszer átláthatóságát biztosító országos modulterkép az egyes szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeiben meghatározott szakmai modulját vagy moduljait, valamint azok egymáshoz történő kapcsolódásait tartalmazza. A komplex modulrendszerben megjeleníthetők az előzetesen megszerzett tudás beszámításának egységes szabályai is. A modulterkép támogatja az egész életen át tartó tanulás tervezhetőségét, a szakmák közötti átjárhatóságot, a képzési tartalmak igények szerinti korszerűsítését, a képzési rendszer stabilitását és rugalmasságát.

Az új OKJ a kompetenciát a munkafeladat elvégzésére való alkalmasságként határozza meg, ennek két vetülete van: a feladatprofil és a tulajdonság-kompetencia profil.

A feladatprofil a szakmai követelményeket adja meg. A feladatprofil – a FEOR-ból kiindulva – azt határozza meg, hogy az adott foglalkozásban/munkakörben melyek a munkavállaló feladatai. A feladatprofil a konkrét munkakör elemzésére építve felsorolja mindazokat a munkafeladatokat (feladatcsoportokat, tevékenységeket, műveleteket), amelyeket a munkavállalónak a szakképesítés birtokában el kell tudnia végezni. A munkakörelemzés elvégzésére általában a DACUM (Developing A Curriculum) módszert alkalmazzák.

A tulajdonság-kompetencia profil a munkavállaló elvárható kompetenciakészletét adja meg, amelynek birtokában képessé válik a foglalkozás gyakorlására, a munkakör betöltésére, a tevékenység ellátására. A tulajdonságprofil tartalmát általában szakértői csoportmunkával állapítják meg.

A tulajdonság-kompetencia profil szerkezete:

- Szakmai kompetenciák
- Személyes kompetenciák
- Társas kompetenciák
- Módszerkompetenciák

Szakmai kompetenciák

A szakmai kompetenciák két részre bonthatók: a szakmai ismeretekre és a szakmai készségekre.

A szakmai ismereteken a foglalkozás/munkakör alapvető feladatainak ellátásához szükséges elméleti és gyakorlati ismereteket, valamint azok alkalmazását értjük. Az OKJ szerint a *szakmai ismeretek alkalmazási típusai* a következők:

„A” típus – Önálló, gyors és hibátlan ismeretalkalmazás (a legmagasabb szint). Ilyen típusú ismeretalkalmazást olyan munkafeladatok esetében célszerű megkövetelni, ahol a munkafeladat kockázattal jár (baleseti, környezeti, kártételi stb.); egyszerűek, előre tervezhetők, ismerhetők a körülmények, feltételek; valamint a kompetencia pótolhatatlan, hiánya vagy hibázás esetén meghiúsul a munkatevékenység.

„B” típus – A szokásos munkahelyi körülmények között hibátlan ismeretalkalmazás, hibázás esetén meghiúsul a munkatevékenység.

„C” típus – A szokásos munkahelyi körülmények között közvetlen személyes vezetői, szakmai irányítás, közreműködés nélkül, de források, segédesszközök igénybevételének lehetősége mellett; tájékozódásra, előzetes próbára, segédtevékenységekre is elegendő idő alatti; összességében, illetve önellenőrzés és javítás után megfelelő minőségű eredménnyel történő ismeretalkalmazás. Ez a középső szint. Ilyen típusú ismeretalkalmazást olyan munkafeladatok esetében célszerű megkövetelni, ahol a munkafeladat nem jár munkabiztonsági, környezeti, illetve jelentős anyagi kártételi kockázattal; összetettek, de meghatározó elemeikben előre tervezhetők, ismerhetők a körülmények, feltételek; valamint a kompetencia nehézségek árán kiváltható, hiánya vagy hibázás esetén általában nem hiúsul meg a munkatevékenység.

„D” típus – Részben közvetlen személyes vezetői, szakmai irányítással, részben önállóan végzett megfelelő ismeretalkalmazás.

„E” típus – A szokásos munkahelyi körülmények között vezetői, szakmai irányítás mellett, személyes, a feladatra célzott segítség lehetősége mellett; kérdésfeltevésre, feladat közbeni értelmezésre, tájékozódásra, eszközhasználatra elegendő idő alatti; a hiba ismeretében javított, legalább egyes meghatározó részleteiben megfelelő minőségű ismeretalkalmazás. Ezt olyan munkafeladatok esetében célszerű megkövetelni, ahol a munkafeladat nem jár munkabiztonsági, környezeti, illetve anyagi kártételi kockázattal; összetettek, csak egyes elemeikben tervezhetők, ismerhetők a körülmények, feltételek; valamint a személyes szerep közreműködésre, részvételre korlátozódik. Ez a legalacsonyabb szint.

Szakmai készségeken a foglalkozás/munkakör szokásos feladatainak ellátásához szükséges, begyakorolt tevékenységeket értjük. A készség lineáris algoritmus (tehát elágazásokat, döntési pontokat nem tartalmazó) szerint végrehajtott, begyakorolt tevékenység, végrehajtása automatikusan, tudati ellenőrzés nélkül megy végbe. Ez azt jelenti, hogy a tevékenység elemei rutin-szerűen egymást követik. Az OKJ szerint a *szakmai készségek szintjei* a következők:

1. szint: A szakember a szokásos munkahelyi körülmények között folyamatos irányítás és célzott segítségnyújtás mellett képes a munkavégzésre, illetve a feladat ellátására, az ismeretek megfelelő minőségű alkalmazására.
2. szint: A szakember a szokásos munkahelyi körülmények között, rendszeres irányítás mellett képes a munkavégzésre, illetve a feladat ellátására, a hibák segítséggel történő feltárására és azok önálló javítására.
3. szint: A szakember a szokásos munkahelyi körülmények között közvetlen vezetői, illetve szakmai irányítás nélkül, források és segédeszközök igénybevételével képes a tanult ismeretek önálló, gyors és szakszerű alkalmazására, a feltárt hibák javítására.
4. szint: A szakember a szokásostól eltérő munkahelyi körülmények között is, közvetlen vezetői, illetve szakmai irányítás nélkül, önállóan, gyorsan, kevés hibával képes a tanult ismeretek szakszerű alkalmazására, a munka eredményének ellenőrzésére, a feltárt hibák javítására.
5. szint: A szakember a szokásostól eltérő munkahelyi körülmények között is képes a tanult ismeretek magas szintű, önálló, gyors, hibátlan és szakszerű alkalmazására, tevékenységének és a munka eredményének önálló ellenőrzésére.

A szakmai és vizsgakövetelmények az ismeretek alkalmazását és a készségeket az ismertetett rendszer szerint határozzák meg. Feltüntetik az ismeretek alkalmazásának típusát és az egyes szakmai készségek szintjét is.

Személyes kompetenciák

A személyes kompetenciák két részre bonthatók: a képességekre és a jellemvonásokra.

A képességek kompetenciacsoportban a szakmához tartozó feladatok ellátásához szükséges fizikai (például erős fizikum), fiziológiai (például látás, hallás, térlátás) és pszichológiai képességek (például érzelmi stabilitás, tűrőképesség) találhatók.

A jellemvonások kompetenciacsoport olyan tulajdonságokból áll, amelyek ösztönzik, szervezik és szabályozzák az értékes és eredményes munkavégzést. A kompetenciacsoport összetevői: elhivatottság, elkötelezettség, fejlődőképesség, önfejlesztés, felelősségtudat, kitartás, kockázatvállalás, megbízhatóság, monotónia-tűrés, önállóság, döntésképeség, önfegyelem, pontosság, precizitás, rugalmasság, stressztűrő képesség, szervezőképesség, szorgalom, igyekezet és terhelhetőség, valamint türelmesség.

Társas kompetenciák

A társas kompetencia kategóriaelemei három részre bonthatók:

- Együttműködés
- Kommunikáció
- Konfliktuskezelés

Az *együttműködés* kompetenciacsoportját azok a kompetenciakomponensek alkotják, amelyek a munkafeladat ellátásához kötődő rövid és/vagy hosszabb távú együttműködési helyzetek kezeléséhez szükségesek. A kompetenciacsoport összetevői:

- Kapcsolatteremtő és fenntartó készség, interperszonális rugalmasság, udvariasság
- Kezdeményezőképeség, határozottság, meggyőzőképeség, konszenzuskészség, empátikuság
- Segítőképeség, motiválhatóság, motiválókészség, visszacsatolási készség
- Irányíthatóság és irányítási készség, valamint tolerancia

A *kommunikáció* kompetenciacsoportba olyan kompetenciaelemek tartoznak, amelyek nélkülözhetetlenek a partnerek kezeléséhez vagy a szakmai munka feltételeinek pontosításához. A kompetenciacsoport összetevői: fogalmazókészség, nyelvhelyesség, a tömör fogalmazás készsége, kommunikációs rugalmasság, közérthetőség, prezentációs készség, a hatékony kérdés-készsége, meghallgatási készség és a megfelelő metakommunikációs készség.

A *konfliktuskezelés* kompetenciacsoportba tartozó kompetenciaelemek alkalmassá teszik az egyént a személyek, illetve a csoportok között kialakuló, az eltérő vagy ellentétes érdekekből eredő konfliktusok sikeres kezelésére. A kompetenciacsoport összetevői: kompromisszumkészség, konfliktuskerülő készség, rivalizálókészség, konfliktusmegoldó készség és engedékenység.

Módszerkompetenciák

A módszerkompetenciák kategóriáját három kompetenciacsoport alkotja:

- Gondolkodás
- Problémamegoldás
- Munkamódszer, munkastílus

A *gondolkodás* kompetenciacsoportban a gyakran változó – újszerű, egyedi – feladatok elvégzéséhez szükséges kognitív kompetenciaelemek (elvont gondolkodás, összefüggések és ellentmondások felismerése, ötletesség, új ismeretek elsajátítása és alkalmazása stb.) sorolhatók. A kompetenciacsoport összetevői: absztrakt (elméleti) gondolkodás, áttekintőképesség, logikus gondolkodás, kritikus gondolkodás, rendszerező képesség, kreativitás, ötletgazdagság, ismeretek helyükön való alkalmazása, új ötletek, megoldások kipróbálása, általános tanulóképesség, emlékezőképesség (ismeretmegőrzés), felfogóképesség, numerikus gondolkodás / matematikai készség, információgyűjtés és következtetési képesség.

A *problémamegoldás* kompetenciacsoport olyan összetevőkből áll, amelyek a lényeges problémák azonosítását, okainak feltárását, sikeres és tervszerű megoldását, a kivitelezés ellenőrzését segítik elő. A kompetenciacsoport összetevői: hibakeresés (diagnosztizálás), problémaelemzés és feltárás, problémamegoldás, hibaelhárítás-tervezés, értékelés, kontroll (ellenőrzés), lényegfelismerés (lényeglátás), okok feltárása és helyzetfelismerés.

A *munkamódszer, munkastílus* kompetenciacsoport az adott szakképesítéshez jellemzően kötődő, célorientált, praktikus, normakövető és környezettudatos munkavállalói magatartást előmozdító rendszertani, illetve metodikai elemeket öleli fel. Főbb elemei:

- Rendszerben való gondolkodás (rendszer szemlélet)
- Megfelelő szintű önállóság
- Kezdeményező-készség
- Módszeres munkavégzés
- Gyakorlatias feladatértelmezés
- Intenzív munkavégzés
- Körültekintés
- Tudatosság
- Felelősség
- Elővigyázatosság
- Figyelemösszpontosítás
- Figyelemmegosztás
- Nyitott hozzáállás
- Eredményorientáltság
- A környezet tisztán tartása

Mindezek zömmel a személyiség meghatározása körébe tartozók. A felsőfokon végzetek többsége ezeknek a követelményeknek megfelel, csoportmunka-szocializációja és teljesítményismerete megalapozza a szakmunkásoktól elvárt igényeket. A jelenlegi rendszerben szakmát választóknak ezeket a feltételeket a szakmatanulással együtt kellene teljesítenie. Ezt sem életkoruk, sem tanítási/tanulási terhelésük miatt nem képesek – kevés kivételtől eltekintve – a képzési idő alatt megfelelően elsajátítani.

A felsőfokon végzetek szakmai képzése így szorosan a választott szakra irányulhat. Ebben a megfelelő szakmai háttérrel előzetes tájékozódásunk alapján a munkaerő-piaci képzés intézményeire támaszkodva teremthetjük meg.”

Mérhetővé tenni a mérhetetlent...?

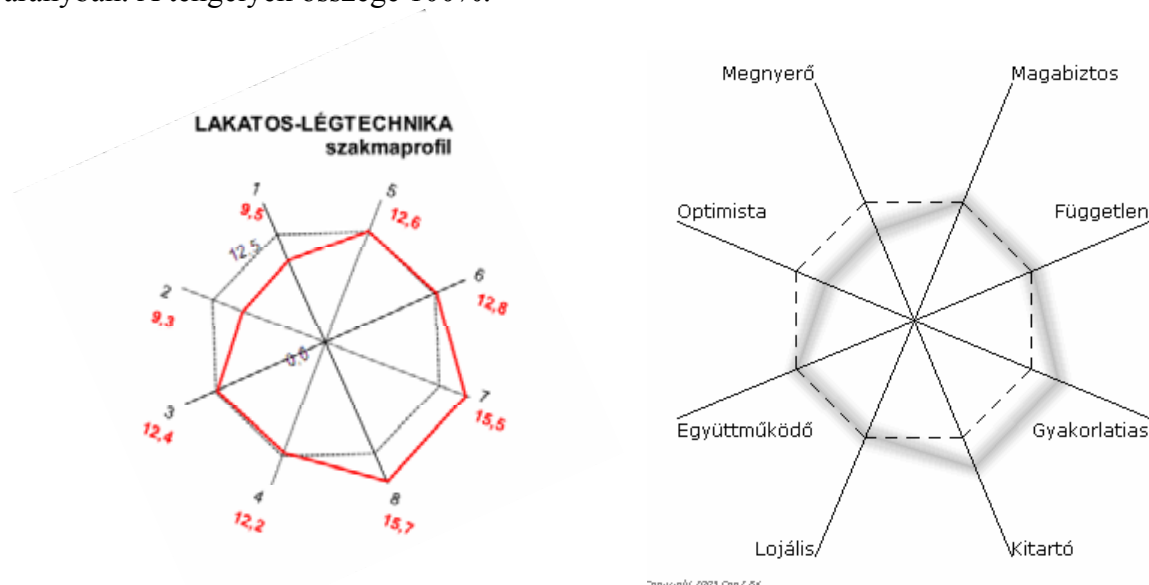
„A meghatározások tehát nyitva hagyják azt a kérdést, hogy a kompetenciákat milyen szinten kell elsajátítani ahhoz, hogy egy *adott kontextusnak* megfeleljenek.” Ez azt jelenti, hogy a kompetenciák fejlesztésénél nem lehet tudni, hogy elég-e, elérték-e a fejlesztéssel az optimumot vagy valamilyen elvárt szintet. *Nincs a kompetenciák fejlesztése során viszonyítási pont.*

A másik dilemma a következő: *nem mindegyik kompetencia mérhető.* Ez a probléma szoros kapcsolatban áll az előzővel. Amit ugyanis nem tudunk mérni, arról nagyon nehéz egzakt módon eldönteni, hogy fejlesztették-e, pontosabban a fejlesztés hatására fejlődött-e.”

A kompetenciák optimalizálásával és mérhetőségével kapcsolatos dilemmákat azért elevenítettük föl, mert megoldást kínálunk mindkét problémára – a RaDAr-modell segítségével.

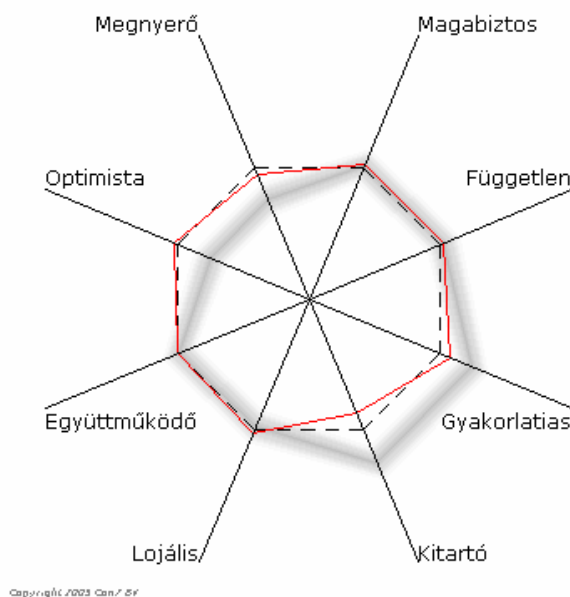
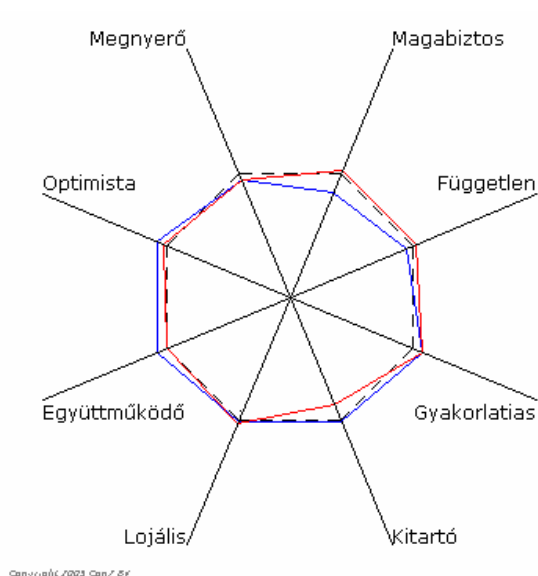
A 2. fejezetben bemutatott modell egy kompetenciatérkép, amely mögött egy több ezer szót és kifejezést tartalmazó szótár áll. (A több ezer szó klaszterizálásával kapott nyolc tengely a RaDAr-modell tengelyei.) Ez azt jelenti, hogy az OKJ-ban egy-egy szakmára definiált kimeneti kompetenciákat leíró fogalmak is benne vannak a RaDAr-szótárban. Így ha a kimeneti szakmai, személyes, társas és módszerkompetenciákat leíró szavakat és kifejezéseket beletesszük a RaDAr-modellbe, akkor a modell háttérében működő informatikai rendszer a beletett szavakat és kifejezéseket azonosítja a szótárban lévőekkel, majd ez alapján besorolja őket az egyes tengelyek mögé. Így megrajzolható a modellben az egyes szakmák profilja. (A szakmaprofilok fejlesztését a 4. fejezetben részletesen bemutatjuk.)

A tengelyeken megjelenik a rendszerbe tett (és súlyozott) szavak és kifejezések mértéke, százalékos arányban. A tengelyek összege 100%.



A két ábra tulajdonképpen ugyanaz; a piros vonalas ábra jól mutatja a viselkedés (kompetencia) mértékét, de az összehasonlításnál a későbbiekben a szürke vonalas ábrát használjuk.

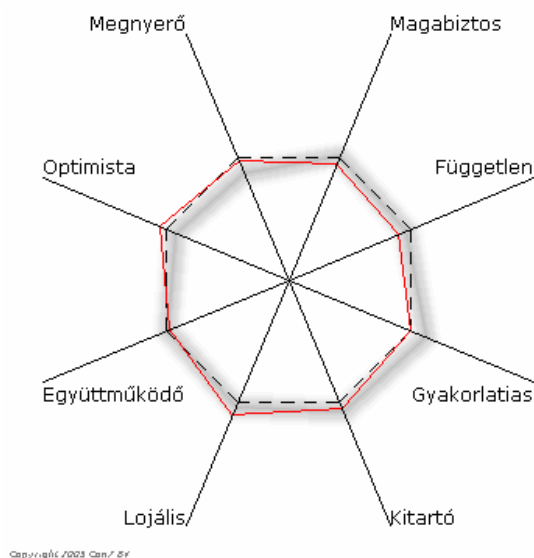
A tanulók egyéni viselkedésprofilját kérdőív segítségével tudjuk mérni, s a RaDAr segítségével el tudjuk készíteni az egyéni profilokat. Az alábbi ábrán a piros a tanuló viselkedésprofilja, a kék a számára fontos értékek. Az értékeknek azért van jelentőségük, mert az ember csak ott fejleszthető, ami számára fontos, amit értéknek tart.



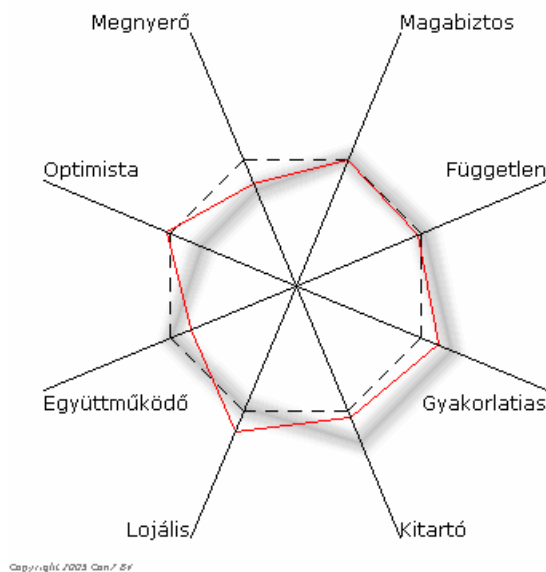
A bal oldali ábra mutatja tehát a tanuló fejleszthetőségét, a jobb oldali pedig a tanulói profilnak a szakmaprofilhoz való illeszkedését. Bár a tanuló tengelyszázalékai az ábrán nem láthatók, de ezek a szakemberek rendelkezésére állnak.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Szakma optimuma	9,5	9,3	12,4	12,2	12,6	12,8	15,5	15,7
Egyéni viselkedés	11,8	12,8	12,5	12,8	12,8	12,8	13,5	10,8
Egyéni értékek	11,8	13,5	13,5	12,7	10,5	11,8	13,5	12,7

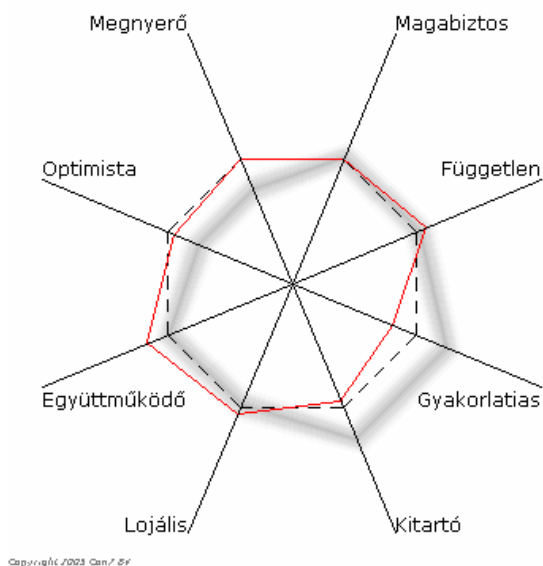
A táblázatból jól látszik, hogy a szakmai elvárások optimuma mennyi, s ehhez képest – különösen a két kiemelt területen – a tanuló mit mutat. Az adott szakma szempontjából a 7. és a 8. tengely kiemelkedő fontosságú; a tanuló a 8. tengelyen igen jelentős „hiányt” mutat, de szerencsére itt fejleszthető.



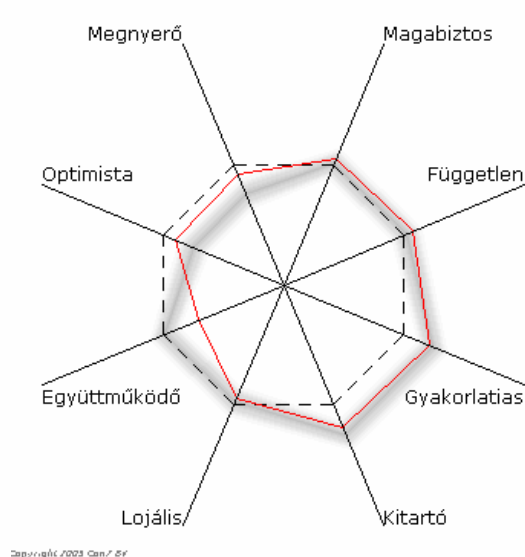
1. Pincér



2. Gépész



3. tanuló



4. tanuló

A fenti 1. ábra egy pincértanulónak a szakmaprofilhoz való kiemelkedően jó illeszkedését mutatja.

Az 1. és 4. tanuló esetében jó illeszkedésről beszélhetünk; bár nyilván az ő esetükben is lehet még fejleszteni. A 2. tanuló esetében bár van eltérés a kiemelt két tengelyen az elvárás és a tanulói kompetencia között, ez azonban nem jelentős. A 3. tanulónál igen nagyok a különbségek, ráadásul az egyéni viselkedésprofil leggyengébb pontjai is erre a két tengelyre esnek. Az ő esetében először is meg kell nézni, hogy a 7-es és 8-as tengelyen fejleszthető-e, és amennyiben nem, feltétlenül beszélgetést kell kezdeményezni a szülővel és a tanulóval arról, hogy milyen szakmához volna inkább kedve, sőt érdemes lenne megvizsgálni, mely szakma profiljához illeszkedik igazán a tanuló egyéni profilja.

	7. tengely (gyakorlatias), %	8. tengely (kitartó), %
1. Pincér szakmaprofil értéke	14,1	13,5
Pincér tanuló értéke	12,5	13,2
Különbség	1,6	0,3
2. Gépész szakmaprofil értéke	15,5	15,7
Gépész tanuló értéke	14,2	13,1
Különbség	1,3	2,6
3. tanuló szakmaprofil	15,5	15,7
3. tanuló értéke	10,0	11,8
Különbség	5,5	3,9
4. tanuló szakmaprofil	15,5	15,7
4. tanuló értéke	15,1	14,8
Különbség	0,4	0,9

Mindezek alapján állíthatjuk, hogy a RaDAr kompetenciamérő eszköz alkalmas arra, hogy a szakképzésben az Országos képzési jegyzékben megfogalmazott kimeneti személyes, társas és munkakompetenciákat mérni lehessen a segítségével.

A mérhetővé tétel, az optimum meghatározása tehát elvégezhető. Ehhez első lépésként el kell készíteni az egyes szakmák szakmaprofilját, ami kijelöli a szakma szempontjából kiemelkedően fontos területeket és azok mértékét. Ezek után ehhez lehet viszonyítani az egyéni eredményeket.

Ki a jól képzett szakember? És honnan tudjuk?

Szakmaprofilok fejlesztése

Az egyéni profilok elemzése kapcsán mindig fölmerül az a kérdés, hogy az egyén viselkedése milyen mértékben illeszkedik a szakmai elvárásokhoz, hol vannak kisebb-nagyobb eltérések, és ezek a különbségek csökkenthetők-e az egyén fejlesztésével. Ebben az esetben a RaDAR-tanácsadó a viselkedés-érték-szakmaprofil illeszkedését vizsgálja, amelyből nemcsak azt látja, hogy hol vannak eltérések a viselkedés-szakmaprofil között, hanem azt is, hogy az egyén értékei hol adnak lehetőséget/teret viselkedésének fejlesztésére, és ez a fejlesztési lehetőség közelebb viszi-e az egyént a szakmaprofilhoz. A felmérés során a bevont tanulók esetében is megtörtént a viselkedés-érték-szakmaprofil összehasonlítása, a fejlesztési javaslatokat ezek figyelembevételével foglalmaztuk meg.

A RaDAR-modell alkalmazásával szakmaprofilokat is lehet készíteni; készítettünk is ilyeneket. Az alábbiakban ennek eljárását és eredményét mutatjuk be.

A Szakiskolai fejlesztési program keretében 2008. május–június között megvalósított programban számos szakmacsoportban dolgoztunk ki szakmaprofilokat. A RaDAR-módszerrel egyrészt szemléltetni tudjuk, hogy mely kompetenciaterületeken fogalmaz meg az adott szakma nagyobb elvárásokat, másrészt komplexitásának köszönhetően arra is képes választ adni, hogy a mérésben részt vevő jelölt mely területeken tud a szakmai elvárásoknak megfelelni, és melyek azok a kompetenciák, amelyek fejlesztésre szorulnak. Itt természetesen nem az a cél, hogy a tervezett szakma elvárásaihoz teljes mértékben hozzáillesszük az egyén viselkedési profilját, hiszen azt is figyelembe kell vennünk, hogy az egyén értékei hol teszik lehetővé az eredményesebb és gyorsabb fejlődést. Másképpen megfogalmazva úgy is feltehetjük ezt a kérdést, hogy mely kompetenciák fontosabbak az egyén számára, azaz hol érez magában nagyobb vágyat, késztetést arra, hogy egy-egy területen fejlődjön.

A programban arra is nagy hangsúlyt fektettünk, hogy a fejlesztésében közreműködő pedagógus kollégáknak olyan segédletet tudjunk átadni, amely számukra is egyértelművé teszi, hogy hol tudnak – amennyiben szükséges – célirányos és hatékony fejlesztést, beavatkozást tenni a tanulóik esetében.

A programban négy, előzetesen kiválasztott szakképző intézmény vett részt, Szegedről a Hansági Ferenc Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Szakiskola és Szakközépiskola és a Móravárosi Szakképző Iskola, továbbá a Békéscsabai Központi Szakképző Iskola és Kollégium Zwack József Kereskedelmi és Vendéglátóipari Tagiskola mellett a szekszárdi Szent László Középiskola 20-20 fő 10. osztályos tanuló bevonásával kapcsolódott be a mérésbe.

A kiválasztott szakmaprofilokat a gépészet, a vendéglátás-idegenforgalom, a faipari, illetve a program folytatásaként az informatika szakmacsoportokban hoztuk létre.

A szakmaprofilok megalkotását a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet (a továbbiakban: NSZFI) által közzétett, az egyes szakmákra központilag meghatározott kompetenciák, valamint az egyes intézményekben, az adott szakmáért felelős oktató kollégák segítségével végeztük el az alábbiak szerint.

- Az egyes szakmákhoz tartozó kompetencialistákat – a személyes, a társas és a módszerkompetenciákat foglalta magába – letöltöttük, majd áttanulmányoztuk.
- A kompetenciáknál talált átfedéseket kiszűrtük, és csoportokba rendeztük.
- Az adott szakmacsoportért felelős szakoktató/tanár kollégákkal konzultációt folytattunk, amelynek célja a gyakorlati értelmezés mellett a kompetencialista kiegészítése, véglegesítése volt.
- A kollégák bevonásával elvégeztük a súlyozást, ennek során kiválasztottuk azt a néhány (általában 7–10) kompetenciát, amely az adott szakma eredményes műveléséhez kifejezetten fontos, nélkülözhetetlen. Ezeket nevezzük a későbbiekben kiemelt kompetenciáknak.

A végleges listát besoroltuk az RDA profilkészítő programjába, amelynek eredményeként elkészültek a profilábrák, valamint megfogalmaztuk a hozzájuk tartozó legjellemzőbb és legfontosabb szakmai elvárásokat, viselkedési formákat, amelyeket az alábbiakban mutatunk be.

- Az egyes szakmákhoz tartozó kompetencialistákat letöltöttük, majd áttanulmányoztuk.
- A kompetenciáknál talált átfedéseket kiszűrtük, és csoportokba rendeztük.
- Az adott szakmacsoportért felelős szakoktató/tanár kollégákkal konzultációt folytattunk, amelynek célja a gyakorlati értelmezés mellett a kompetencialista kiegészítése, véglegesítése volt.
- A kollégák bevonásával elvégeztük a súlyozást, ennek során kiválasztottuk azt a néhány (általában 7–10) kompetenciát, amely az adott szakma eredményes műveléséhez kifejezetten fontos, nélkülözhetetlen. Ezeket nevezzük a későbbiekben kiemelt kompetenciáknak.

A végleges listát besoroltuk a RaDAr profilkészítő programjába, amelynek eredményeként elkészültek a profilábrák, valamint megfogalmaztuk a hozzájuk tartozó legjellemzőbb és legfontosabb szakmai elvárásokat, viselkedési formákat, amelyeket az alábbiakban mutatunk be.

A profilok készítésénél azt tapasztaltuk, hogy az egyes szakmákhoz tartozó központi kompetencialisták között vagy nem volt, vagy kismértékű volt az eltérés; összességében nem voltak elég differenciáltak az egyes listák. Ennek köszönhetően a gépészet szakmacsoporton belül az épület-, gép- és szerkezetlakatos, valamint a légtechnikairendszer-szerelő szakmák kompetenciaelvárásai egyezősége miatt közös profil jött létre. Ugyanez volt a helyzet a hegesztő és a gépi forgácsoló szakma, valamint a faiparon belül a bútorasztalos és épületasztalos, továbbá a kádár és bognár szakma esetében.

Újabb nehézséget okozott számunkra az a tény, hogy minden szakmára (kivétel a vendéglátáson belül) túlértékelt módon jelent meg a szervezési képesség – vagyis a gyakorlatiasság, a dolgok kivitelezhetőségére, megvalósíthatóságára való törekvés, a kitartás és a tevékenységek szervezése – igénye. Egy szakma művelése során ezek igen fontosak; ugyanakkor ezek olyan súllyal jelentek meg, hogy szinte „elnyomtak” más, ugyancsak fontos kompetenciákat.

A szakoktatókkal történt konzultáció során előtérbe került, hogy a szigorú szakmai kompetenciák és a vállalkozói kompetenciák nem különülnek el az egyes szakmákban belül, sok esetben keverednek. Itt szeretnénk egy példát bemutatni, amely a cukrász szakmában jött elő karakteresen.

„Más elvárások vannak egy cukrász alkalmazottal szemben, és megint más egy olyan cukrásszal szemben, aki vállalkozóként a cukrászüzem működéséért felel. A cukrász alkalmazott a rábízott feladat ellátásáért – például az alapanyag előállításáért – felel, számára a feladat azzal lezárul, ha összeállítja azt (egész nap „sárga krémet csinál”), míg egy cukrászüzem felelőségének tudnia kell a folyamatokat átlátni, nyomon követni, gazdálkodni az erőforrásokkal stb.”

Mivel ezek a kompetencialistában nem jelentek meg elkülönülten, ezért csak a meglévő információkból tudtuk elkészíteni a szakmai profilokat.

A következőkben bemutatjuk az NSZFI honlapjáról letöltött kompetencialistákat.

GÉPÉSZET

Épületlakatos		
Személyes kompetenciák	Társas kompetenciák	Módszerkompetenciák
Döntésképeség	Határozottság	Absztrakt gondolkodás
Felelősségtudat	Irányítási készség	Áttekintőképesség
Megbízhatóság	Irányíthatóság	Figyelemösszpontosítás
Önállóság	Konszenzuskészség	Figyelemmegosztás
Pontosság	Közérthetőség	Gyakorlatias feladatértelmezés
Precizitás	Önállóság	Ismeretek helyén való alkalmazása
Szabálykövető magatartás, szabálykövetés	Tömör fogalmazás készsége	Körültekintés, elővigyázatosság
	Udvariasság	Következtetési képesség
		Kreativitás

Épületlakatos		
		Lényegfelismerés (lényeglátás)
		Logikus gondolkodás
		Módszeres munkavégzés
		Problémamegoldás, hibaelhárítás
		Rendszerekben való gondolkodás
		Rendszerező képesség
		Tervezési képesség, tervezés

Hegesztő		
Személyes kompetenciák	Társas kompetenciák	Módszerkompetenciák
Döntésképeség	Határozottság	Absztrakt gondolkodás
Egyedüllét tűrése	Irányítási készség	Áttekintőképesség
Felelősségtudat	Irányíthatóság	Figyelemmegosztás
Megbízhatóság	Közérthetőség	Figyelemösszpontosítás
Önállóság		Gyakorlatias feladatértelmezés
Önfegyelem		Kontroll (ellenőrző képesség)
Pontosság		Körültekintés, elővigyázatosság
Szabálykövetés		Következtetési képesség
		Lényegfelismerés (lényeglátás)
		Okok feltárása
		Rendszerekben való gondolko- dás
		Rendszerező képesség
		Tervezési képesség

Gépi forgácsoló		
Személyes kompetenciák	Társas kompetenciák	Módszerkompetenciák
Döntésképeség	Határozottság	Absztrakt gondolkodás
Felelősségtudat	Irányítási készség	Áttekintőképesség
Megbízhatóság	Irányíthatóság	Emlékezőképesség (ismeretmeg- őrzés)
Önállóság		Figyelemmegosztás
Pontosság		Figyelemösszpontosítás
Precizitás		Gyakorlatias feladatértelmezés
Szabálykövetés		Intenzív munkavégzés
		Ismeretek helyén való alkalma- zása
		Körültekintés, elővigyázatosság
		Következtetési képesség
		Kreativitás, ötletgazdagság
		Kritikus gondolkodás
		Lényegfelismerés (lényeglátás)
		Logikus gondolkodás
		Módszeres munkavégzés
		Rendszerező képesség
		Tervezési képesség

Géplakatos		
Személyes kompetenciák	Társas kompetenciák	Módszerkompetenciák
Döntésképeség	Határozottság	Áttekintőképesség
Felelősségtudat	Hatékony kérdezés készsége	Emlézőképesség (ismeret-megőrzés)
Megbízhatóság	Irányítási készség	Figyelemösszpontosítás
Önállóság	Irányíthatóság	Gyakorlatias feladatértelmezés
Pontosság	Kapcsolatteremtő készség	Ismeretek helyén való alkalmazása
Precizitás	Közérthetőség	Kreativitás, ötletgazdagság
Szabálykövető magatartás, szabálykövetés	Tömör fogalmazás készsége	Lényegfelismerés (lényeglátás)
	Visszacsatolási készség	Logikus gondolkodás
		Módszeres munkavégzés
		Rendszerező képesség
		Tervezési képesség
		Körültekintés, elővigyázatosság
		Figyelemmegosztás
		Következtetési képesség
		Gyakorlatias feladatelemzés
		Absztrakt gondolkodás
		Kontroll
		Kritikus gondolkodás
		Tervezés

Szerkezetlakatos		
Személyes kompetenciák	Társas kompetenciák	Módszerkompetenciák
Döntésképeség	Együttműködési készség	Absztrakt gondolkodás
Felelősségtudat	Határozottság	Áttekintőképesség
Önállóság	Irányítási készség	Döntésképeség
Pontosság	Irányíthatóság	Emlézőképesség (ismeret-megőrzés)
Szabálykövető magatartás, szabálykövetés		Felelősségtudat
Szakmai igényesség		Figyelemmegosztás
Szervezőkészség		Figyelemösszpontosítás
		Gyakorlatias feladatértelmezés
		Ismeretek helyén való alkalmazása
		Körültekintés, elővigyázatosság
		Következtetési képesség
		Lényegfelismerés (lényeglátás)
		Logikus gondolkodás
		Önállóság
		Pontosság

Szerkezetlakatos		
		Rendszerező képesség
		Tervezési képesség

Légtechnikairendszer-szerelő		
Személyes kompetenciák	Társas kompetenciák	Módszerkompetenciák
Döntésképeség	Együttműködési hajlandóság a munkavégzés során	Absztrakt gondolkodás
Felelősségtudat	Fogalmazókészség	Áttekintőképesség
Önállóság	Határozottság	Figyelemmegosztás
Pontosság	Irányítási készség	Figyelemösszpontosítás
Precizitás	Irányíthatóság	Gyakorlatias feladatértelmezés
Szabálykövetés	Kapcsolatteremtő készség	Körültekintés, elővigyázatosság
Türelem	Kézügyesség	Következtetési képesség
Tűrőképesség	Kompromisszumkészség	Lényegfelismerés (lényeglátás)
	Konszenzuskészség	Módszeres munkavégzés
	Közérthetőség	Rendszerező képesség
	Logikus gondolkodás	Szabálykövető magatartás
	Prezentációs készség	Tervezési képesség

Finommechanikai műszerész		
Személyes kompetenciák	Társas kompetenciák	Módszerkompetenciák
Döntésképeség	Fogalmazókészség	Absztrakt gondolkodás
Felelősségtudat	Határozottság	Áttekintőképesség
Határozottság	Irányítási készség	Figyelemmegosztás
Irányítási készség	Irányíthatóság	Figyelemösszpontosítás
Irányíthatóság	Konfliktusmegoldó készség	Gyakorlatias feladatértelmezés
Önállóság	Közérthetőség	Helyzetfelismerés
Pontosság		Hibakeresés (diagnosztizálás)
Precizitás		Ismeretek helyén való alkalmazása
Szabálykövetés		Kontroll (ellenőrzőképesség)
		Körültekintés, elővigyázatosság
		Következtetési képesség
		Lényegfelismerés (lényeglátás)
		Logikus gondolkodás
		Módszeres munkavégzés
		Rendszerező képesség
		Tervezési képesség

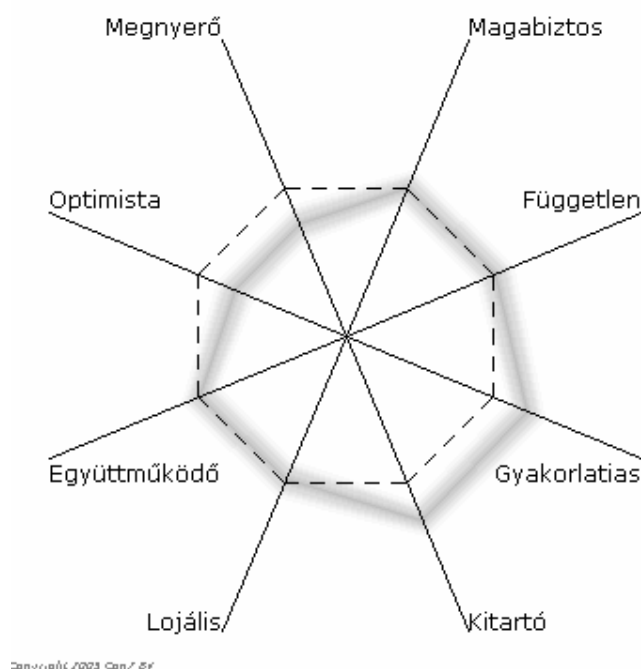
Az így véglegesített kompetenciaelvárásokat a RaDAR-modell profilkészítő programjába illesztettük, így jöttek létre a szakmaprofilok.

A következőkben bemutatjuk az elkészült profilokat és azok részletes leírását, amelyek tartalmazzák az alap- és kiemelt kompetenciáknak a RaDAR-modellben való megfogalmazását, értelmezését, valamint az adott szakmát optimálisan művelni képes szakember viselkedésének jellemzőit.

Épület-, gép- és szerkezetlakatos, valamint hűtő- és klímaberendezés- (légtechnikai) szerelő szakmaprofil

Kompetenciák	Profil																		
Áttekintőképesség	LAKATOS-LÉGTECHNIKA szakmaprofil <table><caption>LAKATOS-LÉGTECHNIKA szakmaprofil adatok</caption><tr><th>Tengely</th><th>Érték</th></tr><tr><td>1</td><td>9,5</td></tr><tr><td>2</td><td>9,3</td></tr><tr><td>3</td><td>12,4</td></tr><tr><td>4</td><td>12,2</td></tr><tr><td>5</td><td>12,6</td></tr><tr><td>6</td><td>12,8</td></tr><tr><td>7</td><td>15,5</td></tr><tr><td>8</td><td>15,7</td></tr></table>	Tengely	Érték	1	9,5	2	9,3	3	12,4	4	12,2	5	12,6	6	12,8	7	15,5	8	15,7
Tengely		Érték																	
1		9,5																	
2		9,3																	
3		12,4																	
4		12,2																	
5		12,6																	
6		12,8																	
7		15,5																	
8		15,7																	
Szabálykövetés																			
Irányítási készség																			
Gyakorlatias feladatértelmezés																			
Határozottság																			
Irányíthatóság																			
Körültekintés, elővigyázatosság																			
Megbízhatóság																			
Módszeres munkavégzés																			
Pontosság																			
Problémamegoldás																			
Rendszerező képesség																			
Konszenzuskészség																			
Tervezési képesség																			
Közérthetőség																			
Felelősségtudat																			
Tömör fogalmazás készsége																			
Kreativitás, ötletgazdagság																			
Döntésképeség																			
Udvariasság																			
Absztrakt gondolkodás (rajzból valóság)																			
Figyelemösszpontosítás																			
Igényesség																			
Figyelemmegosztás																			
Következtetési képesség																			
Lényeglátás (felismerés)																			
Logikus gondolkodás																			
Rendszergondolkodás																			
Önállóság																			
Precizitás																			
Kapcsolatteremtő képesség																			
Együttműködési képesség																			
Kapcsolattartás																			

Forrás: ILLIAS – Con7 B.V.



Épület-, gép- és szerkezetlakatos, valamint hűtő- és klímaberendezés- (légtechnikai) szerelő szakmaprofil

Alapkompetenciák: áttekintőképeség, szabálykövetés, körültekintés, elővigyázatosság, módszeres munkavégzés, problémamegoldás, rendszerező képeség, konszenzuskészség, tervezési képeség, közérthetőség, tömör fogalmazás készsége, kreativitás, ötletgazdagság, udvariasság, absztrakt gondolkodás (rajzból valóság), figyelemösszpontosítás, igényesség, figyelemmegosztás, következtetési képeség, lényeglátás (felismerés), logikus gondolkodás, rendszergondolkodás, kapcsolatteremtő képeség, együttműködési képeség, kapcsolattartás.

Kiemelt kompetenciák: irányítási készség, gyakorlatias feladatértelmezés, határozottság, irányíthatóság, megbízhatóság, pontosság, felelősségtudat, döntésképeség, önállóság, precizitás.

A központilag meghatározott és a személyes konzultáció során megfogalmazott kompetenciaelvárások alapján az alábbiak jellemzik a „jó” géplakatos, illetve a hűtő- és klímaberendezés-szerelőt.

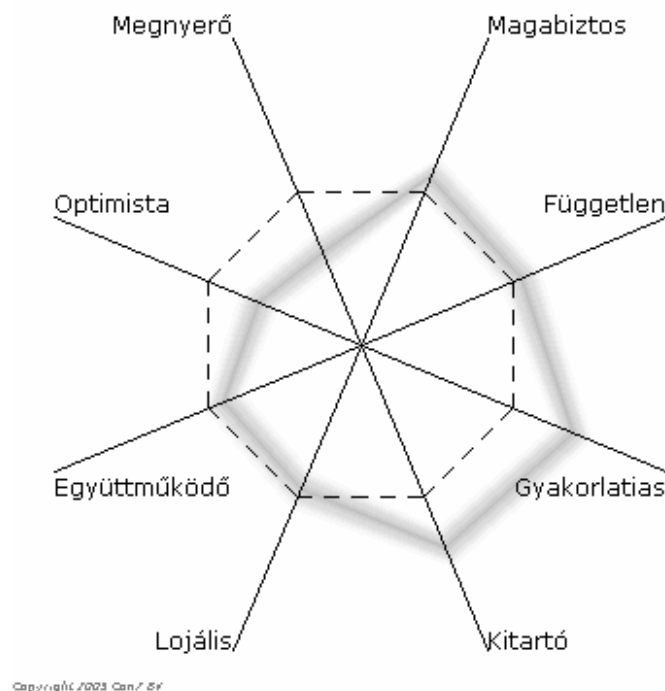
Igen erőteljesen a tartalomra irányítja a fókusz, azaz elsősorban a munkával, az elvégzendő feladattal foglalkozik, erőssége a gyakorlatiasság, a dolgok megvalósíthatóságára, kivitelezhetőségére való törekvése, a racionális gondolkodás, valamint a kitartás, az összefüggések felismerésének és azonnali átlátásának képessége.

Stabilitásra törekszik, azaz mindig kiszámítható, hogy mi történik, mi miből következik, egyfajta megbízható állandóság van jelen a munkavégzés során.

Nagyobb figyelmet fordít a megvalósításra, mint az irányításra, azaz inkább aktív közreműködője a munkafolyamatoknak, mint csak elindítója. Bizonyos fokú együttműködés, lojalitás, elkötelezettség, magabiztosság és önállóság az elvárás vele szemben. Ez azt jelenti, hogy türelemmel, másokkal együttműködve, ugyanakkor adott helyzetben egyedül is legyen képes feladatait ellátni, mindeközben egyértelműen és világosan tudja megfogalmazni felmerülő kérdéseit, problémáit, véleményét. Kevésbé elvárt a megnyerőség és az optimizmus ebben a munkakörben, azaz nincs nagy jelentősége a személyes kapcsolatok kiépítésének, folyamatos fenntartásának, mások motiválásának, új ötletek kidolgozásának.

Hegesztő és gépi forgácsoló szakmaprofil

Kompetencia	Profil																																																												
Áttekintőképesség	HEGESZTŐ-GÉPI FORGÁCSOLÓ szakmaprofil <table><caption>HEGESZTŐ-GÉPI FORGÁCSOLÓ szakmaprofil adatok</caption><thead><tr><th>Kompetencia</th><th>Profil</th></tr></thead><tbody><tr><td>1. Áttekintőképesség</td><td>7,6</td></tr><tr><td>2. Szabálykövetés</td><td>8,3</td></tr><tr><td>3. Irányítási készség</td><td>11,2</td></tr><tr><td>4. Gyakorlatias feladatértelmezés</td><td>11,9</td></tr><tr><td>5. Határozottság</td><td>13,8</td></tr><tr><td>6. Irányíthatóság</td><td>13,1</td></tr><tr><td>7. Körültekintés, elővigyázatosság</td><td>17,4</td></tr><tr><td>8. Megbízhatóság</td><td>16,7</td></tr><tr><td>9. Egyedüllét tűrésének képessége</td><td>0,0</td></tr><tr><td>10. Pontosság</td><td>0,0</td></tr><tr><td>11. Önfegyelem</td><td>0,0</td></tr><tr><td>12. Rendszerező képesség</td><td>0,0</td></tr><tr><td>13. Kontroll (ellenőrző képesség)</td><td>0,0</td></tr><tr><td>14. Tervezési képesség</td><td>0,0</td></tr><tr><td>15. Közérthetőség</td><td>0,0</td></tr><tr><td>16. Felelősségtudat</td><td>0,0</td></tr><tr><td>17. Okok feltárása (egymás utáni hiba)</td><td>0,0</td></tr><tr><td>18. Kitartás</td><td>0,0</td></tr><tr><td>19. Döntéskéesség</td><td>0,0</td></tr><tr><td>20. Teherbíró képesség</td><td>0,0</td></tr><tr><td>21. Absztrakt gondolkodás (rajzból valóság)</td><td>0,0</td></tr><tr><td>22. Figyelemösszpontosítás</td><td>0,0</td></tr><tr><td>23. Igényesség</td><td>0,0</td></tr><tr><td>24. Figyelemmegosztás</td><td>0,0</td></tr><tr><td>25. Következtetési képesség</td><td>0,0</td></tr><tr><td>26. Lényeglátás (felismerés)</td><td>0,0</td></tr><tr><td>27. Rendszergondolkodás</td><td>0,0</td></tr><tr><td>28. Önállóság</td><td>0,0</td></tr><tr><td>29. Problémamegoldás</td><td>0,0</td></tr></tbody></table>	Kompetencia	Profil	1. Áttekintőképesség	7,6	2. Szabálykövetés	8,3	3. Irányítási készség	11,2	4. Gyakorlatias feladatértelmezés	11,9	5. Határozottság	13,8	6. Irányíthatóság	13,1	7. Körültekintés, elővigyázatosság	17,4	8. Megbízhatóság	16,7	9. Egyedüllét tűrésének képessége	0,0	10. Pontosság	0,0	11. Önfegyelem	0,0	12. Rendszerező képesség	0,0	13. Kontroll (ellenőrző képesség)	0,0	14. Tervezési képesség	0,0	15. Közérthetőség	0,0	16. Felelősségtudat	0,0	17. Okok feltárása (egymás utáni hiba)	0,0	18. Kitartás	0,0	19. Döntéskéesség	0,0	20. Teherbíró képesség	0,0	21. Absztrakt gondolkodás (rajzból valóság)	0,0	22. Figyelemösszpontosítás	0,0	23. Igényesség	0,0	24. Figyelemmegosztás	0,0	25. Következtetési képesség	0,0	26. Lényeglátás (felismerés)	0,0	27. Rendszergondolkodás	0,0	28. Önállóság	0,0	29. Problémamegoldás	0,0
Kompetencia		Profil																																																											
1. Áttekintőképesség		7,6																																																											
2. Szabálykövetés		8,3																																																											
3. Irányítási készség		11,2																																																											
4. Gyakorlatias feladatértelmezés		11,9																																																											
5. Határozottság		13,8																																																											
6. Irányíthatóság		13,1																																																											
7. Körültekintés, elővigyázatosság		17,4																																																											
8. Megbízhatóság		16,7																																																											
9. Egyedüllét tűrésének képessége		0,0																																																											
10. Pontosság		0,0																																																											
11. Önfegyelem		0,0																																																											
12. Rendszerező képesség		0,0																																																											
13. Kontroll (ellenőrző képesség)		0,0																																																											
14. Tervezési képesség		0,0																																																											
15. Közérthetőség		0,0																																																											
16. Felelősségtudat		0,0																																																											
17. Okok feltárása (egymás utáni hiba)		0,0																																																											
18. Kitartás		0,0																																																											
19. Döntéskéesség		0,0																																																											
20. Teherbíró képesség		0,0																																																											
21. Absztrakt gondolkodás (rajzból valóság)		0,0																																																											
22. Figyelemösszpontosítás		0,0																																																											
23. Igényesség		0,0																																																											
24. Figyelemmegosztás		0,0																																																											
25. Következtetési képesség		0,0																																																											
26. Lényeglátás (felismerés)		0,0																																																											
27. Rendszergondolkodás		0,0																																																											
28. Önállóság	0,0																																																												
29. Problémamegoldás	0,0																																																												
Szabálykövetés																																																													
Irányítási készség																																																													
Gyakorlatias feladatértelmezés																																																													
Határozottság																																																													
Irányíthatóság																																																													
Körültekintés, elővigyázatosság																																																													
Megbízhatóság																																																													
Egyedüllét tűrésének képessége																																																													
Pontosság																																																													
Önfegyelem																																																													
Rendszerező képesség																																																													
Kontroll (ellenőrző képesség)																																																													
Tervezési képesség																																																													
Közérthetőség																																																													
Felelősségtudat																																																													
Okok feltárása (egymás utáni hiba)																																																													
Kitartás																																																													
Döntéskéesség																																																													
Teherbíró képesség																																																													
Absztrakt gondolkodás (rajzból valóság)																																																													
Figyelemösszpontosítás																																																													
Igényesség																																																													
Figyelemmegosztás																																																													
Következtetési képesség																																																													
Lényeglátás (felismerés)																																																													
Rendszergondolkodás																																																													
Önállóság																																																													
Problémamegoldás																																																													



Forrás: ILIAS – Con7 B.V.

Hegesztő, gépi forgácsoló szakmaprofil

Alapkompetenciák: áttekintőképesség, irányítási készség, gyakorlatias feladatértelmezés, határozottság, irányíthatóság, körültekintés, elővigyázatosság, egyedüllet tűrésének képessége, önfegyelem, rendszerező képesség, kontroll (ellenőrző képesség), tervezési képesség, közérthetőség, felelősségtudat, okok feltárása (egymás utáni hiba), teherbíró képesség, figyelemösszpontosítás, igényesség, figyelemmegosztás, következtetési képesség, lényeglátás (felismerés), rendszergondolkodás, önállóság, problémamegoldás.

Kiemelt kompetenciák: szabálykövetés, megbízhatóság, pontosság, kitartás, döntésképeség, absztrakt gondolkodás (rajzból valóságot létrehozni).

A központilag meghatározott és a személyes konzultáció során megfogalmazott kompetenciaelvárások alapján az alábbiak jellemzik a „jó” hegesztőt, gépi forgácsolót.

Mindkét szakmában nagyon fontos szerepet kap a munka, a feladat tartalmára való koncentráció, a munkafolyamatok átlátásának, megtervezésének és tervszerű kivitelezésének képessége. A gyakorlatiasság, a dolgok racionális megközelítése mellett a szervezett és kitartó munkavégzés is kiemelt fontossággal jelenik meg az elvárások között.

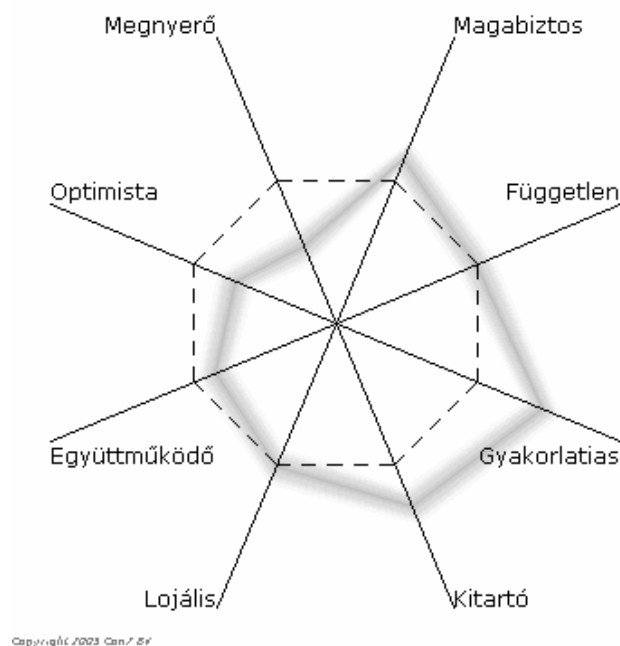
Elvárás, hogy a leendő munkavállalónak legyen meg az a képessége, hogy a feladatokat, folyamatokat ne csak átlássa, hanem tudja azokat koordinálni, irányítani is. Lássa meg a helyzetekben kínálkozó lehetőségeket, és használja is ki azokat. Legyen képes megteremteni maga körül a stabil környezetet, amelyben kiszámíthatók és nyomon követhetők a feladatok, a megbízások.

A szervezési képességek mellett szintén fontos szerepet kap az autonómia, a határozott, öntudatos, önálló munkavégzés képessége. Fontos, hogy legyen képes döntéseket hozni, rendelkezzen egészséges önbizalommal, egyértelműen és világosan tudja megfogalmazni álláspontját. Álljon ki véleményéért, és nem utolsó sorban vállalja a felelősséget munkájáért, döntéseiért, cselekedeteiért.

A feladat ellátásához kevésbé szükséges megnyerőnek, jó kapcsolatépítőnek, a társaság közép-pontjának lennie, és kisebb mértékben van szükség a kreativitásra, humorra, motivációs képességre is.

Finommechanikai műszerész szakmaprofil

Kompetencia	Profil
Áttekintőképesség	FINOMMECHANIKA szakmaprofil
Szabálykövetés	
Irányítási készség	
Gyakorlatias feladatértelmezés	
Határozottság	
Irányíthatóság	
Körültekintés, elővigyázatosság	
Konfliktusmegoldó készség	
Módszeres munkavégzés	
Pontosság	
Helyzetfelismerés képessége	
Rendszerező képesség	
Hiba feltárása (diagnosztizálás)	
Tervezési képesség	
Közérthetőség	
Felelősségtudat	
Tömör fogalmazás készsége	
Kontroll (ellenőrzés) képessége	
Döntésképeség	
Udvariasság	
Absztrakt gondolkodás (rajzból valóság)	
Figyelemösszpontosítás	
Igényesség	
Figyelemmegosztás	
Következtetési képesség	
Lényeglátás (felismerés)	
Logikus gondolkodás	
Kapcsolatteremtés képessége	
Önállóság	
Precizitás	



Forrás: ILIAS – Con7 B.V.

Finommechanikai műszerész szakmaprofil

Alapkompetenciák: irányítási készség, gyakorlatias feladatértelmezés, irányíthatóság, körültekintés, elővigyázatosság, konfliktusmegoldó készség, módszeres munkavégzés, pontosság, rendszerező képesség, tervezési képesség, közérthetőség, felelősségtudat, tömör fogalmazás készsége, kontroll (ellenőrzés) képessége, udvariasság, figyelemösszpontosítás, igényesség, figyelemmegosztás, következtetési képesség, lényeglátás (felismerés), logikus gondolkodás, kapcsolatteremtés képessége, önállóság, precizitás.

Kiemelt kompetenciák: áttekintőképesség, szabálykövetés, határozottság, helyzetfelismerés képessége, hiba feltárása (diagnosztizálás), döntésképesség, absztrakt gondolkodás (rajzból valóság). A központilag meghatározott és a személyes konzultáció során megfogalmazott kompetenciaelvárások alapján az alábbiak jellemzik a „jó” finommechanikai műszerészt.

Rendkívül erős a tartalomorientációja csakúgy, mint a gépészeti szakmacsoportba tartozó szakmák esetében, azaz kiemelt jelentősége van a munkára való fókuszának. A gyakorlatiasság, racionális gondolkodás és a szervezett, kitartó munkavégzés mellett elvárás a magabiztos, öntudatos viselkedés. Ezzel nemcsak az várható el a leendő finommechanikai műszerésztől, hogy tudásában, tapasztalataiban bízva hozza ki önmagából a legtöbbet, hanem az is, hogy legyen képes az előírásokat és terveket betartani, önmaga is ellenőrizze az elért eredményeket. Szüksége van önállóságra, elkötelezettségre, ahol a felelősségvállalás, a türelmes munkavégzés képessége alapja a hatékony feladatellátásnak. Kisebb mértékű együttműködés, optimizmus és kreativitás fogalmazódik meg vele szemben, az emberi kapcsolatok felé történő figyelem szinte elhanyagolható ebben a munkakörben.

FAIPAR

Bútorasztalos		
Személyes kompetenciák	Társas kompetenciák	Módszerkompetenciák
Döntésképesség	Empátiakészség	A környezet tisztántartása
Elhivatottság, elkötelezettség	Fogalmazókészség	Általános tanulóképesség
Fejlődőképesség, önfejlesztés	Határozottság	Áttekintőképesség
Felelősségtudat	Hatékony kérdészés készsége	Emlékezőképesség (ismeretmegőrzés)
Kitartás	Irányítási készség	Eredményorientáltság

Bútorasztalos		
Megbízhatóság	Irányíthatóság	Értékelési képesség
Önállóság	Kapcsolatfenntartó készség	Felfogóképesség
Önfegyelem	Kapcsolatteremtő készség	Figyelemösszpontosítás
Pontosság	Kezdeményezőkézség	Gyakorlatias feladatértelmezés
Precizitás	Kommunikációs rugalmasság	Helyzetfelismerés
Rugalmasság	Kompromisszumkészség	Információgyűjtés
Szervezőkézség	Közérthetőség	Ismeretek helyén való alkalmazása
Szorgalom, igyekezet	Meggyőzőkézség	Kontroll (ellenőrzőképesség)
Türelem	Motiválhatóság	Körültekintés, elővigyázatosság
Tűrőképesség	Nyitott hozzáállás	Kreativitás, ötletgazdagság
	Prezentációs készség	Kritikus gondolkodás
	Segítőkézség	Lényegfelismerés (lényeglátás)
	Tömör fogalmazás készsége	Logikus gondolkodás
	Udvariasság	Módszeres munkavégzés
		Nyitott hozzáállás
		Okok feltárása
		Problémaelemzés, -feltárás
		Problémamegoldás, hibaelhárítás
		Rendszerben való gondolkodás
		Rendszerező képesség
		Tervezés
		Új ötletek, megoldások kipróbálása

Épületasztalos		
Személyes kompetenciák	Társas kompetenciák	Módszerkompetenciák
Döntésképesség	Fogalmazókészség	A környezet tisztán tartása
Elhivatottság, elkötelezettség	Határozottság	Általános tanulóképesség
Fejlődőképesség, önfejlesztés	Irányítási készség	Áttekintőképesség
Felelősségtudat	Irányíthatóság	Emlékezőképesség, ismeretmegőrzés
Kitartás	Kapcsolatteremtő készség	Eredményorientáltság
Megbízhatóság	Kezdeményezőkézség	Értékelési képesség
Önállóság	Kommunikációs rugalmasság	Felfogóképesség
Önfegyelem	Kompromisszumkészség	Figyelemmegosztás
Pontosság	Konfliktusmegoldó készség	Figyelemösszpontosítás
Precizitás	Közérthetőség	Gyakorlatias feladatértelmezés
Rugalmasság	Meggyőzőkézség	Helyzetfelismerés
Szervezőkézség	Motiválhatóság	Információgyűjtés
Szorgalom, igyekezet	Nyelvhelyesség	Ismeretek helyén való alkalmazása
Türelem	Prezentációs készség	Kontroll

Épületasztalos		
Tűrőképesség	Segítőkészség	Körültekintés, elővigyázatosság
	Udvariasság	Kreativitás, ötletgazdagság
		Lényegfelismerés, lényeglátás
		Logikus gondolkodás
		Módszeres munkavégzés
		Nyitott hozzáállás
		Okok feltárása
		Problémamegoldás, hibaelhárítás
		Rendszerező képesség
		Tervezés
		Új ötletek, megoldások kipróbálása

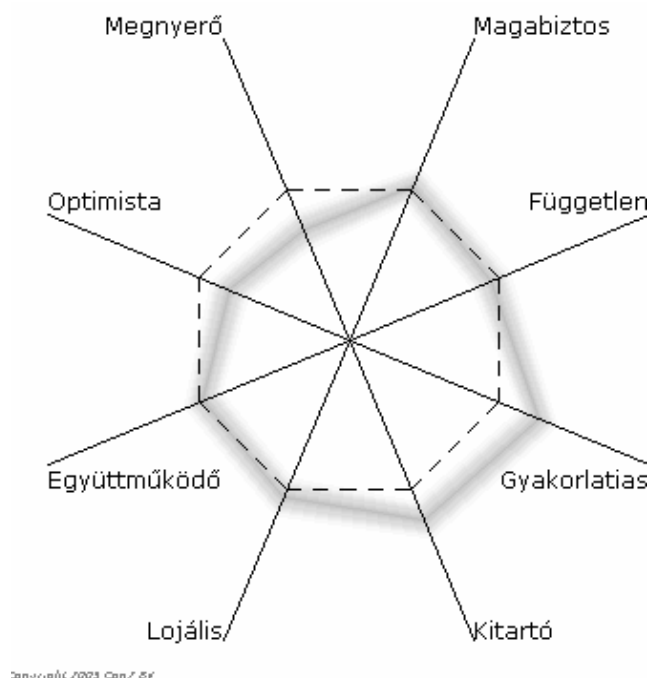
Kádár-bognár		
Személyes kompetenciák	Társas kompetenciák	Módszerkompetenciák
Döntésképeség	Engedékenység	A környezet tisztán tartása
Elhivatottság, elkötelezettség	Fogalmazó készség	Általános tanulóképesség
Fejlődőképesség, önfejlesztés	Határozottság	Áttekintőképesség
Felelősségtudat	Irányítási készség	Emlékezőképesség, ismeretmegőrzés
Kitartás	Irányíthatóság	Eredményorientáltság
Kockázatvállalás	Kapcsolatfenntartó készség	Értékelési képesség
Megbízhatóság	Kapcsolatteremtő készség	Felfogóképesség
Önállóság	Kezdeményezőkészség	Figyelemmegosztás
Önfegyelem	Kommunikációs rugalmasság	Figyelemösszpontosítás
Pontosság	Kompromisszumkészség	Gyakorlatias feladatértelmezés
Precizitás	Konfliktuskerülő készség	Helyzetfelismerés
Rugalmasság	Konfliktusmegoldó készség	Információgyűjtés
Szervezőkészség	Meggyőzőkészség	Ismeretek helyén való alkalmazása
Szorgalom, igyekezet	Motiválhatóság	Körültekintés, elővigyázatosság
Türelem	Nyelvhelyesség	Kreativitás, ötletgazdagság
Tűrőképesség	Prezentációs készség	Lényegfelismerés
Stressztűrő képesség	Rivalizálókészség	Logikus gondolkodás
	Segítőkészség	Módszeres munkavégzés
	Tolerancia	Nyitott hozzáállás
	Udvariasság	Okok feltárása
	Konszenzuskészség	Problémamegoldás, hibaelhárítás
		Rendszerekben való gondolkodás
		Rendszerező képesség
		Tervezés
		Új ötletek, megoldások kipróbálása
		Problémaelemzés, -feltárás

A RaDAR-modellbe beépített szakmaprofilok a következők lettek.

Bútorasztalos és épületasztalos szakmaprofil

Kompetenciák	Profil																																																														
Áttekintőképesség	ASZTALOS-KÁRPITOS szakmaprofil <table><thead><tr><th>Kompetencia</th><th>Profil</th></tr></thead><tbody><tr><td>1</td><td>9,2</td></tr><tr><td>2</td><td>10,0</td></tr><tr><td>3</td><td>12,2</td></tr><tr><td>4</td><td>13,1</td></tr><tr><td>5</td><td>12,8</td></tr><tr><td>6</td><td>11,9</td></tr><tr><td>7</td><td>15,8</td></tr><tr><td>8</td><td>15,0</td></tr></tbody></table> <tr><td>Kitartás</td></tr> <tr><td>Irányítási készség</td></tr> <tr><td>Gyakorlatias feladatértelmezés</td></tr> <tr><td>Határozottság</td></tr> <tr><td>Irányíthatóság</td></tr> <tr><td>Körültekintés, elővigyázatosság</td></tr> <tr><td>Megbízhatóság</td></tr> <tr><td>Módszeres munkavégzés</td></tr> <tr><td>Pontosság</td></tr> <tr><td>Problémamegoldás</td></tr> <tr><td>Rendszerező képesség</td></tr> <tr><td>Önfegyelem</td></tr> <tr><td>Tervezési képesség</td></tr> <tr><td>Közérthetőség</td></tr> <tr><td>Felelősségtudat</td></tr> <tr><td>Tömör fogalmazás készsége</td></tr> <tr><td>Kreativitás, ötletgazdagság</td></tr> <tr><td>Döntésképeség</td></tr> <tr><td>Udvariasság</td></tr> <tr><td>Rugalmasság</td></tr> <tr><td>Figyelemösszpontosítás</td></tr> <tr><td>Igényesség</td></tr> <tr><td>Szervezőkészség</td></tr> <tr><td>Szorgalom, igyekezet</td></tr> <tr><td>Lényeglátás (felismerés)</td></tr> <tr><td>Logikus gondolkodás</td></tr> <tr><td>Rendszergondolkodás</td></tr> <tr><td>Önállóság</td></tr> <tr><td>Precizitás</td></tr> <tr><td>Kapcsolatteremtő képesség</td></tr> <tr><td>Türelem</td></tr> <tr><td>Kapcsolattartás</td></tr> <tr><td>Elkötelezettség</td></tr> <tr><td>Fejlődőképesség</td></tr> <tr><td>Tűrőképesség</td></tr> <tr><td>Empátiakészség</td></tr> <tr><td>Jó kommunikációs képesség</td></tr> <tr><td>Kezdeményezőkészség</td></tr> <tr><td>Kompromisszumkészség</td></tr> <tr><td>Meggyőzőkészség</td></tr> <tr><td>Motiválhatóság</td></tr> <tr><td>Nyitott hozzáállás</td></tr> <tr><td>Segítőkészség</td></tr> <tr><td>Eredményorientáltság</td></tr>	Kompetencia	Profil	1	9,2	2	10,0	3	12,2	4	13,1	5	12,8	6	11,9	7	15,8	8	15,0	Kitartás	Irányítási készség	Gyakorlatias feladatértelmezés	Határozottság	Irányíthatóság	Körültekintés, elővigyázatosság	Megbízhatóság	Módszeres munkavégzés	Pontosság	Problémamegoldás	Rendszerező képesség	Önfegyelem	Tervezési képesség	Közérthetőség	Felelősségtudat	Tömör fogalmazás készsége	Kreativitás, ötletgazdagság	Döntésképeség	Udvariasság	Rugalmasság	Figyelemösszpontosítás	Igényesség	Szervezőkészség	Szorgalom, igyekezet	Lényeglátás (felismerés)	Logikus gondolkodás	Rendszergondolkodás	Önállóság	Precizitás	Kapcsolatteremtő képesség	Türelem	Kapcsolattartás	Elkötelezettség	Fejlődőképesség	Tűrőképesség	Empátiakészség	Jó kommunikációs képesség	Kezdeményezőkészség	Kompromisszumkészség	Meggyőzőkészség	Motiválhatóság	Nyitott hozzáállás	Segítőkészség	Eredményorientáltság
Kompetencia		Profil																																																													
1		9,2																																																													
2		10,0																																																													
3		12,2																																																													
4		13,1																																																													
5		12,8																																																													
6		11,9																																																													
7		15,8																																																													
8		15,0																																																													
Kitartás																																																															
Irányítási készség																																																															
Gyakorlatias feladatértelmezés																																																															
Határozottság																																																															
Irányíthatóság																																																															
Körültekintés, elővigyázatosság																																																															
Megbízhatóság																																																															
Módszeres munkavégzés																																																															
Pontosság																																																															
Problémamegoldás																																																															
Rendszerező képesség																																																															
Önfegyelem																																																															
Tervezési képesség																																																															
Közérthetőség																																																															
Felelősségtudat																																																															
Tömör fogalmazás készsége																																																															
Kreativitás, ötletgazdagság																																																															
Döntésképeség																																																															
Udvariasság																																																															
Rugalmasság																																																															
Figyelemösszpontosítás																																																															
Igényesség																																																															
Szervezőkészség																																																															
Szorgalom, igyekezet																																																															
Lényeglátás (felismerés)																																																															
Logikus gondolkodás																																																															
Rendszergondolkodás																																																															
Önállóság																																																															
Precizitás																																																															
Kapcsolatteremtő képesség																																																															
Türelem																																																															
Kapcsolattartás																																																															
Elkötelezettség																																																															
Fejlődőképesség																																																															
Tűrőképesség																																																															
Empátiakészség																																																															
Jó kommunikációs képesség																																																															
Kezdeményezőkészség																																																															
Kompromisszumkészség																																																															
Meggyőzőkészség																																																															
Motiválhatóság																																																															
Nyitott hozzáállás																																																															
Segítőkészség																																																															
Eredményorientáltság																																																															

Kompetenciák	Profil
Értékelési képesség	
Helyzetfelismerés	
Információgyűjtés	
Kontroll (ellenőrzés)	
Okok feltárása	



Forrás: ILIAS – Con7 B.V.

Bútorasztalos és épületasztalos szakmaprofil

Alapkompetenciák: áttekintőképeség, irányítási készség, gyakorlatias feladatértelmezés, határozottság, irányíthatóság, körültekintés, elővigyázatosság, módszeres munkavégzés, problémamegoldás, rendszerező képesség, tervezési képesség, közérthetőség, felelősségtudat, tömör fogalmazás készsége, kreativitás, ötletgazdagság, döntésképeség, udvariasság, rugalmasság, figyelemösszpontosítás, igényesség, szervezőkészség, lényeglátás (felismerés), logikus gondolkodás, rendszergondolkodás, önállóság, kapcsolatteremtő képesség, kapcsolattartás, empátiakészség, jó kommunikációs képesség, kezdeményezőkészség, kompromisszumkészség, meggyőzőkészség, motiválhatóság, nyitott hozzáállás, segítőkészség, eredményorientáltság, értékelési képesség, helyzetfelismerés, információgyűjtés, kontroll (ellenőrzés), okok feltárása.

Kiemelt kompetenciák: kitartás, megbízhatóság, pontosság, önfegyelem, szorgalom, igyekezet, precizitás, türelem, elkötelezettség, fejlődőképesség, tűrőképesség.

A központilag meghatározott és a személyes konzultáció során megfogalmazott kompetencia-elvárások alapján az alábbiak jellemzik a „jó” bútor- és épületasztalost.

A figyelmet a munkára, annak tartalmára, az elvégzendő feladatokra irányítja, fontos, hogy képes legyen látni, hogy hogyan függenek össze a dolgok, mik a fontos és kevésbé fontos feladatok. Akkor tud igazán hatékonyan működni, ha a körülmények kiszámíthatók, ha tisztázottak a lehetőségek és a korlátok, jelen van egyfajta szabályozottság, állandóság. Legyen képes a feladatok, folyamatok meghatározására, irányítására, tudja kijelölni az irányokat, vegye figyelembe a lehetőségeket, és tudjon élni azokkal. Legyen képes kezdeményezni, gyors döntéseket hozni, tudjon jól együttműködni a munkában érintett partnerekkel, és ha egy munkafolyamatba belekezd, azt türelemmel és kitartással tudja végigvinni. Ebben a munkakörben ugyan nagyobb jelentősége van a kapcsolatok kiépítésének,

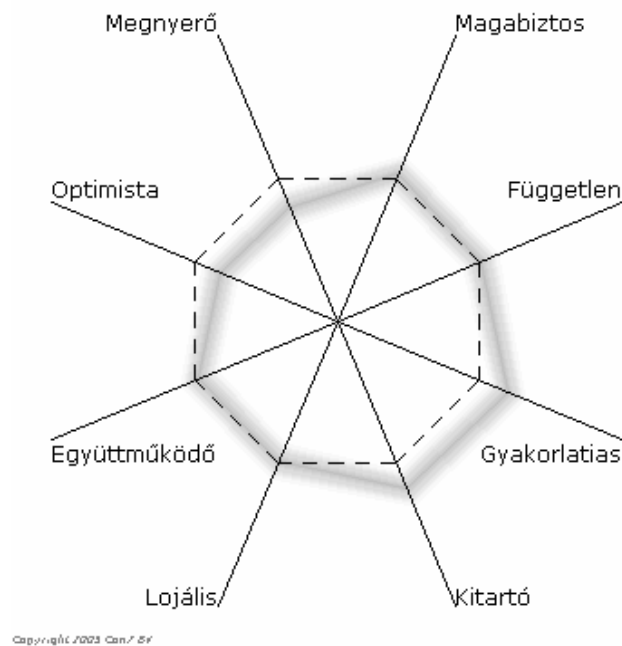
fenntartásának, mint a korábbi profiloknál, azonban még mindig fontosabbak azok a képességek, amelyek a munkafolyamatokhoz közvetlenül kapcsolódnak.

Kádár és bognár szakmaprofil

Kompetenciák	Profil																																																													
Áttekintőképesség	KÁDÁR-BOGNÁR szakmaprofil <table><caption>Kádár-Bognár szakmaprofil adatok</caption><thead><tr><th>Kompetencia</th><th>Érték</th></tr></thead><tbody><tr><td>1. Áttekintőképesség</td><td>9,9</td></tr><tr><td>2. Képzési készség</td><td>10,4</td></tr><tr><td>3. Gyakorlatias feladatértelmezés</td><td>12,2</td></tr><tr><td>4. Határozottság</td><td>12,8</td></tr><tr><td>5. Irányíthatóság</td><td>12,8</td></tr><tr><td>6. Megbízhatóság</td><td>12,2</td></tr><tr><td>7. Módszeres munkavégzés</td><td>15,1</td></tr><tr><td>8. Pontosság</td><td>14,6</td></tr></tbody></table> <tr><td>Kitartás</td></tr> <tr><td>Irányítási készség</td></tr> <tr><td>Gyakorlatias feladatértelmezés</td></tr> <tr><td>Határozottság</td></tr> <tr><td>Irányíthatóság</td></tr> <tr><td>Megbízhatóság</td></tr> <tr><td>Módszeres munkavégzés</td></tr> <tr><td>Pontosság</td></tr> <tr><td>Problémamegoldás</td></tr> <tr><td>Rendszerező képesség</td></tr> <tr><td>Önfegyelem</td></tr> <tr><td>Tervezési képesség</td></tr> <tr><td>Okok feltárása</td></tr> <tr><td>Felelősségtudat</td></tr> <tr><td>Tömör fogalmazás készsége</td></tr> <tr><td>Kreativitás, ötletgazdagság</td></tr> <tr><td>Döntésképeség</td></tr> <tr><td>Udvariasság</td></tr> <tr><td>Rugalmasság</td></tr> <tr><td>Figyelemösszpontosítás</td></tr> <tr><td>Igényesség</td></tr> <tr><td>Szervezőképesség</td></tr> <tr><td>Szorgalom, igyekezet</td></tr> <tr><td>Lényeglátás (felismerés)</td></tr> <tr><td>Logikus gondolkodás</td></tr> <tr><td>Rendszergondolkodás</td></tr> <tr><td>Önállóság</td></tr> <tr><td>Precizitás</td></tr> <tr><td>Kockázatvállalás</td></tr> <tr><td>Türelem</td></tr> <tr><td>Kapcsolattartás</td></tr> <tr><td>Elkötelezettség</td></tr> <tr><td>Fejlődőképesség</td></tr> <tr><td>Tűrőképesség</td></tr> <tr><td>Stressztűrő képesség</td></tr> <tr><td>Jó kommunikációs képesség</td></tr> <tr><td>Kezdeményezőkézség</td></tr> <tr><td>Kompromisszumkézség</td></tr> <tr><td>Meggyőzőkézség</td></tr> <tr><td>Motiválhatóság</td></tr> <tr><td>Nyitott hozzáállás</td></tr> <tr><td>Segítőkézség</td></tr> <tr><td>Eredményorientáltság</td></tr>	Kompetencia	Érték	1. Áttekintőképesség	9,9	2. Képzési készség	10,4	3. Gyakorlatias feladatértelmezés	12,2	4. Határozottság	12,8	5. Irányíthatóság	12,8	6. Megbízhatóság	12,2	7. Módszeres munkavégzés	15,1	8. Pontosság	14,6	Kitartás	Irányítási készség	Gyakorlatias feladatértelmezés	Határozottság	Irányíthatóság	Megbízhatóság	Módszeres munkavégzés	Pontosság	Problémamegoldás	Rendszerező képesség	Önfegyelem	Tervezési képesség	Okok feltárása	Felelősségtudat	Tömör fogalmazás készsége	Kreativitás, ötletgazdagság	Döntésképeség	Udvariasság	Rugalmasság	Figyelemösszpontosítás	Igényesség	Szervezőképesség	Szorgalom, igyekezet	Lényeglátás (felismerés)	Logikus gondolkodás	Rendszergondolkodás	Önállóság	Precizitás	Kockázatvállalás	Türelem	Kapcsolattartás	Elkötelezettség	Fejlődőképesség	Tűrőképesség	Stressztűrő képesség	Jó kommunikációs képesség	Kezdeményezőkézség	Kompromisszumkézség	Meggyőzőkézség	Motiválhatóság	Nyitott hozzáállás	Segítőkézség	Eredményorientáltság
Kompetencia		Érték																																																												
1. Áttekintőképesség		9,9																																																												
2. Képzési készség		10,4																																																												
3. Gyakorlatias feladatértelmezés		12,2																																																												
4. Határozottság		12,8																																																												
5. Irányíthatóság		12,8																																																												
6. Megbízhatóság		12,2																																																												
7. Módszeres munkavégzés		15,1																																																												
8. Pontosság		14,6																																																												
Kitartás																																																														
Irányítási készség																																																														
Gyakorlatias feladatértelmezés																																																														
Határozottság																																																														
Irányíthatóság																																																														
Megbízhatóság																																																														
Módszeres munkavégzés																																																														
Pontosság																																																														
Problémamegoldás																																																														
Rendszerező képesség																																																														
Önfegyelem																																																														
Tervezési képesség																																																														
Okok feltárása																																																														
Felelősségtudat																																																														
Tömör fogalmazás készsége																																																														
Kreativitás, ötletgazdagság																																																														
Döntésképeség																																																														
Udvariasság																																																														
Rugalmasság																																																														
Figyelemösszpontosítás																																																														
Igényesség																																																														
Szervezőképesség																																																														
Szorgalom, igyekezet																																																														
Lényeglátás (felismerés)																																																														
Logikus gondolkodás																																																														
Rendszergondolkodás																																																														
Önállóság																																																														
Precizitás																																																														
Kockázatvállalás																																																														
Türelem																																																														
Kapcsolattartás																																																														
Elkötelezettség																																																														
Fejlődőképesség																																																														
Tűrőképesség																																																														
Stressztűrő képesség																																																														
Jó kommunikációs képesség																																																														
Kezdeményezőkézség																																																														
Kompromisszumkézség																																																														
Meggyőzőkézség																																																														
Motiválhatóság																																																														
Nyitott hozzáállás																																																														
Segítőkézség																																																														
Eredményorientáltság																																																														

Kompetenciák	Profil
Értékelési képesség	
Helyzetfelismerés	
Információgyűjtés	
Engedékenység	
Konfliktusmegoldó	
Tolerancia	
Konszenzuskészség	
Figyelemmegosztás	
Problémaelemzés	

Az alábbiakban bemutatjuk a faipar szakmákban érintett intézményben végzett kompetenciafelmérés folyamatát és eredményeit.



Forrás: ILLAS – Con7 B.V.

Kádár és bognár szakmaprofil

Alapkompetenciák: áttekintőképeség, kitartás, irányítási készség, gyakorlatias feladatértelmezés, határozottság, irányíthatóság, módszeres munkavégzés, problémamegoldás, rendszerező képesség, önfegyelm, tervezési képesség, okok feltárása, tömör fogalmazás készsége, kreativitás, ötletgazdagság, udvariasság, rugalmasság, figyelemösszpontosítás, igényesség, lényeglátás (felismerés), logikus gondolkodás, rendszergondolkodás, türelem, kapcsolattartás, elkötelezettség, tűrőképesség, stressztűrő képesség, jó kommunikációs képesség, kezdeményezőkészség, kompromisszumkészség, meggyőzőkészség, motiválhatóság, nyitott hozzáállás, segítőkészség, eredményorientáltság, értékelési képesség, helyzetfelismerés, információgyűjtés, engedékenység, konfliktusmegoldó képesség, tolerancia, konszenzuskészség, figyelemmegosztás, problémaelemzés.

Kiemelt kompetenciák: megbízhatóság, pontosság, felelősségtudat, döntésképeség, szervezőkészség, szorgalom, igyekezet, önállóság, precizitás, kockázatvállalás, fejlődőképesség.

A központilag meghatározott és a személyes konzultáció során megfogalmazott kompetenciaelvárások alapján az alábbiak jellemzik a „jó” kádárt és bognárt.

A figyelmet a munkára, annak tartalmára, az elvégzendő feladatokra irányítja, fontos, hogy képes legyen látni, hogy hogyan függenek össze a dolgok, mik a fontos és kevésbé fontos feladatok. Akkor tud igazán hatékonyan működni, ha a körülmények kiszámíthatók, ha tisztázottak a lehetőségek és a korlátok, jelen van egyfajta szabályozottság, állandóság. Legyen képes a feladatok, folyamatok meg-

határozására, irányítására, tudjon kijelölni irányokat, lehetőségeket számba venni és élni azokkal. Elvárás vele szemben, hogy együtt tudjon működni kollégáival, partnereivel, türelmesen, felelősséggel végig tudja csinálni a részfeladatokat is, precízen, megfelelő öntudatossággal lássa el munkáját. A kreativitás, ötletgazdagság szintén fontos elemként jelenik meg az elvárások között, bár ez nem a kiemelt kompetenciák közé tartozik ebben a munkakörben sem.

VENDÉGLÁTÁS, IDEGENFORGALOM

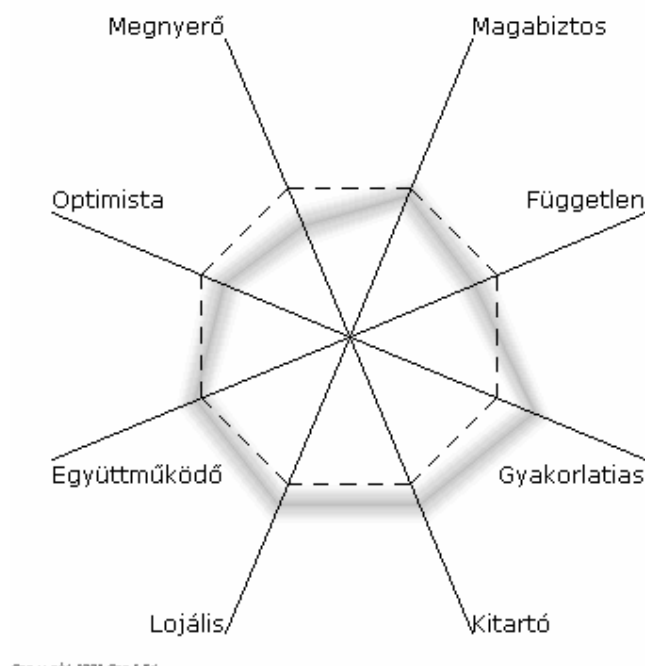
Cukrász		
Személyes kompetenciák	Társas kompetenciák	Módszerkompetenciák
Döntésképeség	Eredményorientáltság	Áttekintőképesség
Elhivatottság, elkötelezettség	Határozottság	Figyelemösszpontosítás
Érzelmi stabilitás, kiegyensúlyozottság	Kapcsolatfenntartó készség	Gyakorlatias feladatértelmezés
Felelősségtudat	Kompromisszumkészség	Információgyűjtés
Kreativitás	Konfliktuskerülő készség	Ismeretek helyén való alkalmazása
Megbízhatóság	Udvariasság	Körültekintés, elővigyázatosság
Pontosság		Kreativitás, ötletgazdagság
Stressztűrő képesség		Módszeres munkavégzés
Szorgalom, igyekezet		Numerikus gondolkodás, matematikai készség
		Problémamegoldás, hibaelhárítás
		Rendszerező képesség
		Új ötletek, megoldások kipróbálása

Szakács		
Személyes kompetenciák	Társas kompetenciák	Módszerkompetenciák
Elhivatottság, elkötelezettség	Határozottság	Áttekintőképesség
Érzelmi stabilitás, kiegyensúlyozottság	Irányítási készség	Emlékezőképesség (ismeretmegőrzés)
Fejlődőképesség, önfejlesztés	Irányíthatóság	Figyelemmegosztás
Felelősségtudat	Kapcsolatfenntartó készség	Figyelemösszpontosítás
Megbízhatóság	Kompromisszumkészség	Gyakorlatias feladatértelmezés
Önállóság	Konfliktusmegoldó készség	Körültekintés, elővigyázatosság
Precizitás	Közérthetőség	Kreativitás, ötletgazdagság
Szervezőkészség	Motiválhatóság	Lényegfelismerés (lényeglátás)
Szorgalom, igyekezet		Módszeres munkavégzés
Türelem		Problémamegoldás, hibaelhárítás
		Rendszerben való gondolkodás
		Rendszerező képesség
		Tervezési képesség
		Új ötletek, megoldások kipróbálása

Pincér		
Személyes kompetenciák	Társas kompetenciák	Módszerkompetenciák
Állóképesség	Hatékony kérdezés készsége	Figyelemmegosztás
Elhivatottság, elkötelezettség	Interperszonális rugalmasság	Gyakorlatias feladatértelmezés
Érzelmi stabilitás, kiegyensúlyozottság	Kompromisszumkészség	Kontroll (ellenőrzőképesség)
Fejlődőképesség, önfejlesztés	Udvariasság	Logikus gondolkodás
Megbízhatóság		Problémamegoldás, hibaelhárítás
		Rendszerező képesség
		Új ötletek, megoldások kipróbálása

Cukrász szakmaprofil

Kompetenciák	Profil																		
Áttekintőképesség	CUKRÁSZ szakmaprofil <table><caption>Cukrász szakmaprofil adatok</caption><thead><tr><th>Szám</th><th>Érték</th></tr></thead><tbody><tr><td>1</td><td>9,3</td></tr><tr><td>2</td><td>10,6</td></tr><tr><td>3</td><td>13,0</td></tr><tr><td>4</td><td>14,4</td></tr><tr><td>5</td><td>12,0</td></tr><tr><td>6</td><td>10,6</td></tr><tr><td>7</td><td>15,7</td></tr><tr><td>8</td><td>14,4</td></tr></tbody></table>	Szám	Érték	1	9,3	2	10,6	3	13,0	4	14,4	5	12,0	6	10,6	7	15,7	8	14,4
Szám		Érték																	
1		9,3																	
2		10,6																	
3		13,0																	
4		14,4																	
5		12,0																	
6		10,6																	
7		15,7																	
8		14,4																	
Elhivatottság, elkötelezettség																			
Érzelmi stabilitás, kiegyensúlyozottság																			
Gyakorlatias feladatértelmezés																			
Határozottság																			
Irányíthatóság																			
Körültekintő, elővigyázatosság																			
Megbízhatóság																			
Módszeres munkavégzés																			
Pontosság																			
Problémamegoldás																			
Rendszerező képesség																			
Szorgalom, igyekezet																			
Tervezési képesség																			
Új ötletek, megoldások kipróbálása																			
Felelősségtudat																			
Stressztűrő képesség																			
Kreativitás, ötletgazdagság																			
Döntésképesség																			
Kitartás																			
Munkabírási, terhelhetőség																			
Önfegyelem																			
Igényesség																			
Együttműködés																			
Szervezettség																			
Alkalmazkodóképesség																			
Elfogadás																			
Tolerancia																			
Kontroll (önellenőrzés képessége)																			



Forrás: ILIAS – Con7 B.V.

Cukrász szakmaprofil

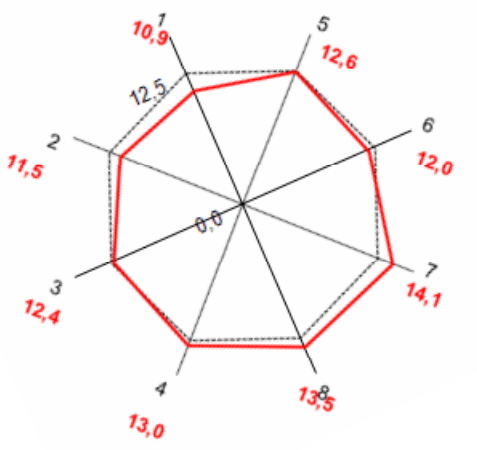
Alapkompetenciák: áttekintőképesség, gyakorlatias feladatértelmezés, határozottság, módszeres munkavégzés, problémamegoldás, rendszerező képesség, szorgalom, igyekezet, tervezési képesség, új ötletek, megoldások kipróbálása, stressztűrő képesség, kreativitás, ötletgazdagság, döntésképeség, kitartás, munkabírási, terhelhetőség, önfegyelm, igényesség, együttműködés, szervezethez, alkalmazkodóképesség, elfogadás, tolerancia, kontroll (önellenőrzés képessége).

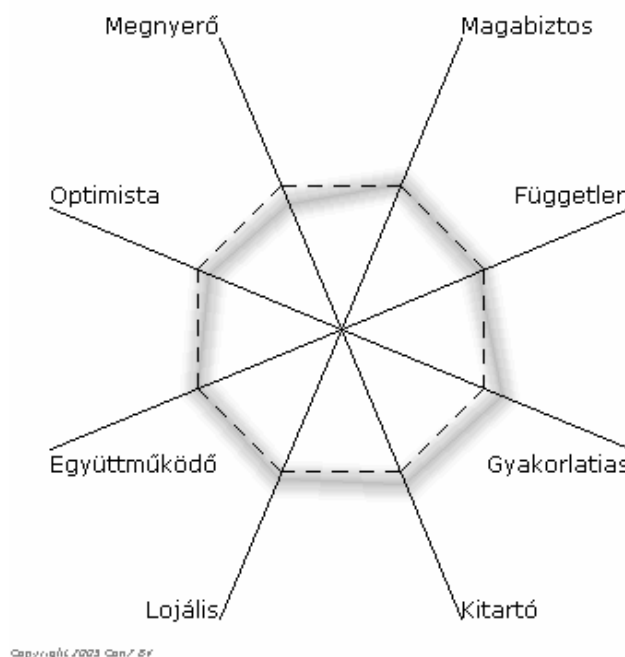
Kiemelt kompetenciák: elhivatottság, elkötelezettség, érzelmi stabilitás, kiegyensúlyozottság, irányíthatóság, körültekintő, elővigyázatosság, megbízhatóság, pontosság, felelősségtudat.

A központilag meghatározott és a személyes konzultáció során megfogalmazott kompetenciaelvárások alapján az alábbiak jellemzik a „jó” cukrászt.

Igen erősen jellemző rá a tartalomorientáltság, vagyis az elvégzendő feladatra, a munkára történő fókuszálás. Kiemelten fontos terület a folyamatok megszervezése, végrehajtása és ellenőrzése. A stabilitásra való törekvés szintén nagyon meghatározó, azaz a biztonságos, kiszámítható munkakörnyezet, az átlátható feladatellátás, amelyek mind a hatékonyságot biztosítják. Elvárásként jelenik meg a vezetői, koordináló képességek jelenléte, amelyek főként a munkafolyamatok, adott esetben a kollégák irányításának, támogatásának biztosítását szolgálják. Erős elkötelezettséggel, türelemmel kell rendelkeznie a cukrásznak. A felelősségteljes munkavégzés, az együttműködési képesség szintén nélkülözhetetlen kompetenciák. Az önállóság, a kreativitás, optimista viselkedés nem igazán elvárt ebben a munkakörben, a személyes kapcsolatok kiépítésének és fenntartásának képessége pedig már-már elhanyagolható.

Pincér szakmaprofil

Kompetencia	Profil
Áttekintőképesség	PINCÉR szakmaprofil  Detailed description of the radar chart: The chart is a circular radar with 15 axes. Each axis is labeled with a number from 1 to 15. The values for each competency are: 1: 10,9; 2: 11,5; 3: 12,4; 4: 13,0; 5: 12,6; 6: 12,0; 7: 14,1; 8: 13,5; 9: 13,0; 10: 12,4; 11: 11,5; 12: 12,5; 13: 12,6; 14: 12,0; 15: 14,1. The chart shows a relatively balanced profile with some strengths in areas like 'Helyzetfelismerő képesség' (12,4) and 'Jó kommunikációs képesség' (13,5).
Elhivatottság, elkötelezettség	
Érzelmi stabilitás, kiegyensúlyozottság	
Interperszonális rugalmasság	
Határozottság	
Udvariasság	
Logikus gondolkodás	
Megbízhatóság	
Rugalmasság	
Érzékenység	
Problémamegoldás	
Rendszerező képesség	
Helyzetfelismerő képesség	
Jó kommunikációs képesség	
Megnyerőség	
Érdeklődés	
Stressztűrő képesség	
Nyitottság	
Fejlődőképesség, önfejlesztés	
Kitartás	
Összehangolás képessége	
Önfegyelem	
Igényesség	
Döntési képesség	
Türelem	
Alkalmazkodóképesség	
Konfliktusmegoldó képesség	
Tolerancia	
Kontroll (önellenőrzés képessége)	
Együttműködés	
Kompromisszumkésztség	
Figyelemmegosztás	



Forrás: ILLIAS – Con7 B.V.

Pincér szakmaprofil

Alapkompetenciák: áttekintőképesség, interperszonális rugalmasság, határozottság, udvariasság, logikus gondolkodás, rugalmasság, érzékenység, rendszerező képesség, helyzetfelismerő képesség, jó kommunikációs képesség, megnyerőség, érdeklődés, stressztűrő képesség, nyitottság, fejlődőképesség, önfejlesztés, kitartás, összehangolás képessége, önfegyelem, igényesség, döntési képesség, türelem, alkalmazkodóképesség, tolerancia, együttműködés, kompromisszumkészség.

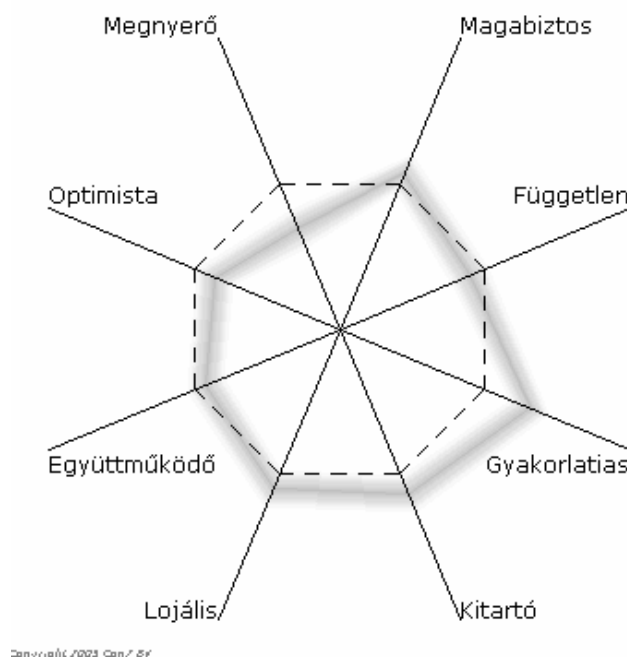
Kiemelt kompetenciák: elhivatottság, elkötelezettség, érzelmi stabilitás, kiegyensúlyozottság, megbízhatóság, problémamegoldás, konfliktusmegoldó képesség, kontroll (önellenőrzés képessége), figyelemmegosztás.

A központilag meghatározott és a személyes konzultáció során megfogalmazott kompetenciaelvárások alapján az alábbiak jellemzik a „jó” pincért.

Erősen jellemző rá a tartalomorientáltság, vagyis az elvégzendő feladatra, a munkára történő fókuszálás. Kiemelten fontos terület a folyamatok megszervezése, végrehajtása és ellenőrzése, miközben a középpontban mindvégig a végeredmény, vagyis a jól szervezett munka és a vendégek elégedettsége áll. A stabilitásra való törekvés szintén nagyon meghatározó, azaz a biztonságos, kiszámítható munkakörnyezet, az átlátható feladatellátás, amelyek mind a hatékonyságot biztosítják. Fontos szerepet játszanak a vezetői kompetenciák, vagyis a folyamatok, feladatok irányításának, a lehetőségek meglátásának, kihasználásának képessége, hiszen a végfolyamat sikeressége nagymértékben rajta múlik. A kompetenciák összességét nézve kiegyensúlyozottság kell, hogy jellemezze a szakma emberét, ám a gyakorlatiasság, a higgadt, racionális viselkedés, a teherbírás különösen fontosak ezen a területen. Az emberi kapcsolatokra nagyobb figyelmet kell fordítania a pincérnek, mint a gépészeti vagy faipari szakmák esetében, ez leginkább munkakörnyezetéből fakad. Kell, hogy döntésképes, udvarias, megbízható és alkalmazkodó legyen, ugyanakkor rendelkezzen humorral, jó kommunikációs képességgel is.

Szakács szakmaprofil

Kompetencia	Profil																
Áttekintőképesség	SZAKÁCS szakmaprofil <table><thead><tr><th>Axis</th><th>Value</th></tr></thead><tbody><tr><td>1</td><td>8,6</td></tr><tr><td>2</td><td>10,7</td></tr><tr><td>3</td><td>11,6</td></tr><tr><td>4</td><td>13,8</td></tr><tr><td>5</td><td>13,4</td></tr><tr><td>6</td><td>11,2</td></tr><tr><td>7</td><td>14,3</td></tr></tbody></table>	Axis	Value	1	8,6	2	10,7	3	11,6	4	13,8	5	13,4	6	11,2	7	14,3
Axis		Value															
1		8,6															
2		10,7															
3		11,6															
4		13,8															
5		13,4															
6		11,2															
7		14,3															
Elhivatottság, elkötelezettség																	
Érzelmi stabilitás, kiegyensúlyozottság																	
Gyakorlatias feladatértelmezés																	
Határozottság																	
Szervezőképesség																	
Körültekintés, elővigyázatosság																	
Megbízhatóság																	
Módszeres munkavégzés																	
Önállóság																	
Problémamegoldás																	
Rendszerező képesség																	
Szorgalom, igyekezet																	
Tervezési képesség																	
Új ötletek, megoldások kipróbálása																	
Felelősségtudat																	
Stressztűrő képesség																	
Kreativitás, ötletgazdagság																	
Fejlődőképesség, önfejlesztés																	
Kitartás																	
Precizitás																	
Önfegyelem																	
Igényesség																	
Döntési képesség																	
Türelem																	
Alkalmazkodóképesség																	
Konfliktusmegoldó képesség																	
Tolerancia																	
Kontroll (önellenőrzés képessége)																	
Irányítási készség																	
Közérthetőség																	
Kompromisszumképesség																	
Kapcsolatfenntartó képesség																	
Motiválhatóság																	
Rendszerben való gondolkodás																	
Lényeglátás																	
Figyelemösszpontosítás																	
Figyelemmegosztás																	
Nyomon követés																	



Forrás: ILIAS – Con7 B.V.

Szakács szakmaprofil

Alapkompetenciák: gyakorlatias feladatértelmezés, körültekintés, elővigyázatosság, módszeres munkavégzés, problémamegoldás, rendszerező képesség, szorgalom, igyekezet, tervezési képesség, új ötletek, megoldások kipróbálása, stressztűrő képesség, kreativitás, ötletgazdagság, fejlődőképesség, önfejlesztés, kitartás, precizitás, önfegyelem, igényesség, döntési képesség, alkalmazkodóképesség, konfliktusmegoldó képesség, tolerancia, kontroll (önellenőrzés képessége), irányítási készség, kompromisszumkészség, kapcsolatfenntartó képesség, motiválhatóság, rendszerben való gondolkodás, lényeglátás, figyelemösszpontosítás, figyelemmegosztás, nyomon követés.

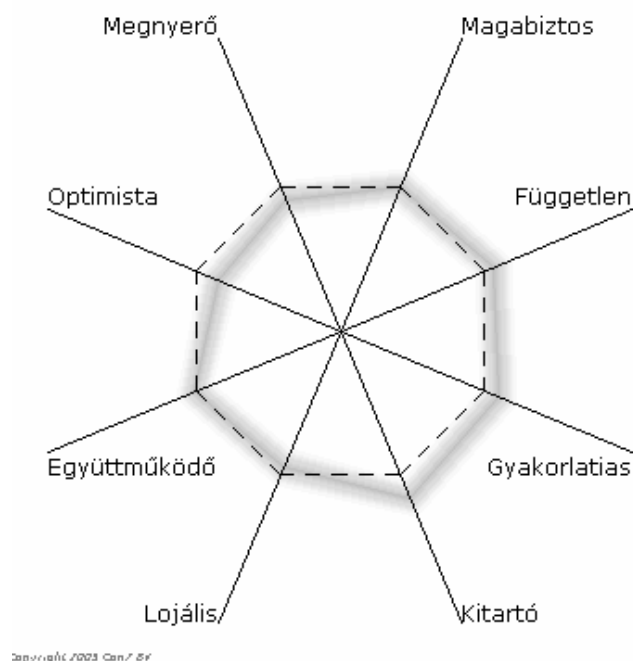
Kiemelt kompetenciák: áttekintőképesség, elhivatottság, elkötelezettség, érzelmi stabilitás, kiegyensúlyozottság, határozottság, szervezőkészség, megbízhatóság, önállóság, felelősségtudat, türelem, közérthetőség.

A központilag meghatározott és a személyes konzultáció során megfogalmazott kompetenciaelvárások alapján az alábbiak jellemzik a „jó” szakácsot.

Igen erősen jellemző rá a tartalomorientáltság, vagyis az elvégzendő feladatra, a munkára történő fókuszálás. Kiemelten fontos terület a folyamatok megszervezése, végrehajtása és ellenőrzése, miközben a középpontban mindvégig a végeredmény áll. Rendkívüli mértékben határozza meg a stabilitásra való törekvés, azaz a biztonságos, kiszámítható munkakörnyezet iránti vágy, az átlátható feladatellátás, amelyek mind a hatékonyságot biztosítják. Kiemelten fontos szerepet játszanak a vezetői kompetenciák, vagyis a folyamatok, feladatok, kollégák irányításának, a lehetőségek meglátásának, kihasználásának képessége. Az elkötelezettség, a türelem, a döntésképes, öntudatos és kitartó hozzáállás szintén elvárásai a szakmának. Egy étteremben, a háttérben meghúzódó feladatok ellátásához a szakácsnak nem különösebben kell figyelnie az emberi kapcsolatokra, bár bizonyos fokú együttműködésre, ösztönzési képességre a kollegiális viszonyaiban szüksége lehet, azonban sokkal inkább kezében kell tartania a különböző munkafolyamatokat.

Nem a Szakiskolai fejlesztési program keretében került sor az informatikus profil kidolgozására, azonban a szakiskolákban már alkalmaztuk ezt a profilt is, kifejtésének logikája, módja megegyezik a korábbi profilokéval.

Most azt nézzük meg, milyen elvárások fogalmazódtak meg az informatikus szakmával szemben.



Forrás: ILIAS – Con7 B.V.

Informatikus szakmaprofil

Alapkompetenciák: kontroll (ellenőrző képesség), fejlődőképesség, felelősségtudat, figyelemösszpontosítás, gyakorlatias feladatértelmezés, kapcsolatfenntartó képesség, kockázatvállalás, kompromisszumkészség, meggyőzőképesség, önállóság, önfejlesztés, szervezőkészség, udvariasság, új ötletek, megoldások kipróbálása, kreativitás, prezentációs készség, rendszergondolkodás, teherbírás, tervezési képesség, türelem, rendszerező képesség.

Kiemelt kompetenciák: együttműködés, határozottság, információgyűjtés, logikus gondolkodás, precizitás.

A központilag meghatározott kompetenciaelvárások alapján az alábbiak jellemzik a „jó” informatikust.

Erős tartalomorientáció jellemzi, azaz a feladat tartalmára, a munka lényegére tud nagyobb figyelmet irányítani. Fontos, hogy megteremtse maga körül a stabilitást, a kiszámíthatóságot, megtalálja munkájában a biztonságot jelentő támpontokat. Megvalósítóként aktív közreműködője kell, hogy legyen a munkafolyamatoknak, szükséges, hogy végig tudja vinni feladatait. A kitartás, a gyakorlatiasság és az önálló munkavégzés képessége alapvető elvárás a szakmában, azaz racionális gondolkodás, elemzési képesség, az összefüggések meglátása, a rendszerben való gondolkodás nélkülözhetetlenek a hatékony feladatellátáshoz. A leendő informatikusnak hinnie kell önmagában, a szakmában, jól kell tudnia érvényesülnie akár egyedül is, ugyanakkor jó kapcsolatteremtő és együttműködési képességgel is kell rendelkeznie.

A RaDAr-mérések utáni visszajelzések tapasztalatai a szakiskolai tanulók és a pedagógusok körében

A RaDAr kompetenciamérő és -fejlesztő modell szakiskolákban történő alkalmazását két célcsoport vonatkozásában mutatjuk be:

- a) 10. osztályos szakiskolai tanulók, meghatározott, kiválasztott szakmacsoportokban
- b) A tanulók fejlesztésében közreműködő pedagógusok

A 10. osztályos tanulók mérése

Előzmény

Négy intézményben összesen 80 fő 10. osztályos tanuló személyes kompetenciáinak feltérképezésére került sor, így a következőkben a velük kapcsolatos tapasztalatokat fogjuk bemutatni. A mérésbe a négy intézmény előzetes felkeresésünk alapján, önszántukból kapcsolódtak be, így lehettek ők azok, akik körében a RaDAr tanulói kérdőíveit először alkalmazhattuk. A vezetéssel minden esetben külön egyeztetjük a mérés folyamatát, javaslatot tettünk a bevonni kívánt tanulók csoportjára, a szakmacsoportok szerinti összetételére. Így kerültek be a faipari, a gépészeti és a vendéglátó-ipari szakmák a programba.

Az intézmények kiválasztásánál azt tartottuk szem előtt, hogy minél több szakmacsoport érintett legyen a vizsgálatban, hiszen így azt a plusz értéket is meg tudtuk jeleníteni a programban, amellyel a jövőben azonnal elindítható célirányos mérést és a fejlesztés lehetőségét készítettük elő, a már meglévő szakmaprofilok birtokában.

A mérés

Az adatfelvételhez minden tanuló két internetalapú kérdőívet (viselkedés és érték) töltött ki, így a válaszadás online formában, feleletválasztásos módon történt. A kérdőívek kitöltése – az adatvédelmi előírások betartásával – egyéni kódok felhasználásával valósult meg, amelyhez mindössze egy 20 férőhelyes számítástechnika-teremre volt szükség. Minden esetben azt javasoltuk, hogy a viselkedés és az értékek mérését, azaz a két kérdőív kitöltését egymást követően, nagyobb szünet kihagyását mellőzve tegyék meg a tanulók. Míg a 128 kérdésből álló viselkedés-kérdőív segítségével arra kaptunk választ, hogy az egyén milyen viselkedési jellemzőkkel, képességekkel és készségekkel rendelkezik, addig a 64 kérdéses értékek felmérésénél azt vizsgáltuk, hogy a kitöltő tanulónak mi a fontos, a kompetenciák tekintetében mi jelenti számára az elérni kívánt, vágyott állapotot. Az eredmények nemcsak a jelen állapotot határozták meg, hanem azt is, hogy a jövőben milyen belső igényei, lehetőségei lesznek az egyes tanulóknak arra, hogy bizonyos kompetenciákat megerősítsenek, fejlesszenek.

A kérdőívek kitöltését követően az adatok feldolgozása alapján tanácsadóink elkészítették a tanulók egyéni, írásos visszajelzéseit. Mindeközben elkészültek az egyes szakmák kompetenciaelvárásaira épülő profilok is. (Ennek eljárását lásd a Ki a jól képzett szakember? című fejezetben.) Majd a tanulói profilokat az adott szakmaprofillal összevetve elkészítettük a jelentéseket, amelyeket egy későbbiekben egyeztetett időpontban, csoportos formában, körülbelül másfél óra időtartamban vissza is jeleztünk számukra. Az interjúra a tanulókon és az adott szakmáért felelős oktatókon kívül minden érdeklődő pedagógus kollégát meghívtunk.

A program végén sor került a tanulói elégedettségvizsgálatra, amely a kérdőívekre, magára a RaDAr-módszerre, az írásos jelentések és a csoportos visszajelzés hatékonyságára kérdezett rá.

Esetpéldák, tapasztalatok

Vajon megfelelek majd a tervezett szakma által támasztott elvárásoknak? Hogyan fogok tudni érvényesülni az életben, a munkában, miután elvégeztem az iskolát? Jó irányba megyek egyáltalán?

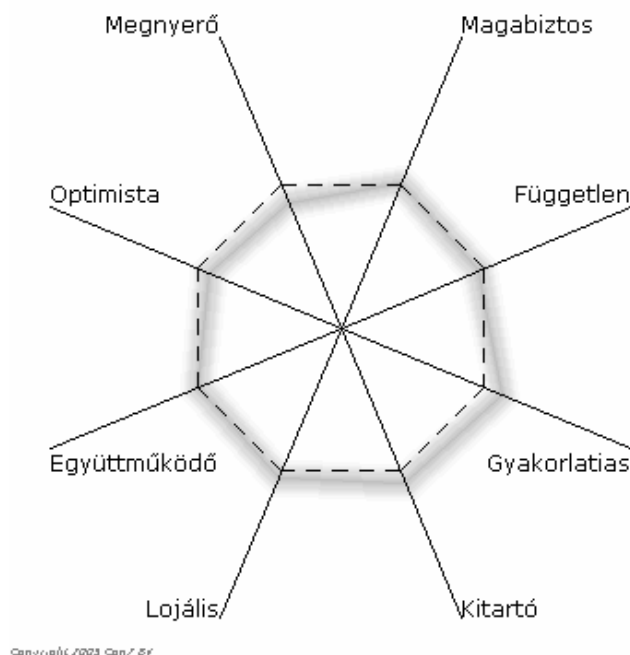
Ezekre a kérdésekre mi magunk is elgondolkodtunk korábban, és még ma is felmerülnek bennünk bizonyos helyzetekben.

A válaszhoz közelebb vihet, ha tudjuk azt, hogy az a szakma, pálya, amit kiválasztottunk magunknak, mit vár tőlünk, milyen képességeink megerősítésére, fejlesztésére van szükségünk ahhoz, hogy eredményesebben tudjuk majd azokat teljesíteni, elégedettebbek lehessünk a munkánkkal.

A RaDar-ral össze tudjuk hasonlítani a szakmai elvárásokat személyes kompetenciáinkkal, miközben arra is figyelni tudunk, hogy mi a fontos számunkra, hol akarunk, és vagyunk képesek fejlődni.

Két esetet mutatunk be, azt szemléltetve, hogy mit jelent, ha egy tanuló viselkedési profilja és a tervezett szakma profilja szinte teljesen illeszkedik egymáshoz, illetve amikor a szakma által megfogalmazott elvárások alapvetően eltérnek a meglévő kompetenciáktól.

Nézzük meg elsőként azt az esetet, ahol a tanuló viselkedési profilja összeillett a szakmaprofillal! Ehhez azonban legelőször érdemes megismerkedni a szakmaprofil elvárásaival, ami jelen esetben a vendéglátóiparba tartozik. A profil leírását az előző fejezetben ugyan már bemutattuk, most ezt a tanulónak adandó visszajelzés szempontjából tesszük meg.



Pincér szakmaprofil

Mit vár el a pincér szakma?

Nagyobb fokú gyakorlatiasságra, kitartásra és magabiztosságra van szükség ebben a munkakörben, mint függetlenségre, meggyerősségre, optimizmusra, együttműködésre vagy lojalitásra. Ez nem azt jelenti, hogy az utóbbiak nem jelennek meg az elvárások között, sokkal inkább arra hívja fel a figyelmet, hogy melyek azok a kompetenciák, amelyek alkalmazására kifejezetten szüksége lesz a szakmában elhelyezkedő tanulónak.

Kiemelkedő szerepe van a *gyakorlatiasságnak*, azaz annak a képességnek, hogy figyelje az útjába kerülő lehetőségeket, képes legyen perspektívába helyezni a dolgokat, próbálja meg kihozni a helyzetekből, amit csak lehet. Döntési helyzetben legyen képes koncentrálni a kidolgozandó ötletek megvalósíthatóságára, kivitelezhetőségére, próbálja meg a következményeket is figyelembe venni. Igyekezzen higgadtan, a „józan ész” elve alapján kezelni a problémákat, ne veszítse el önuralmát.

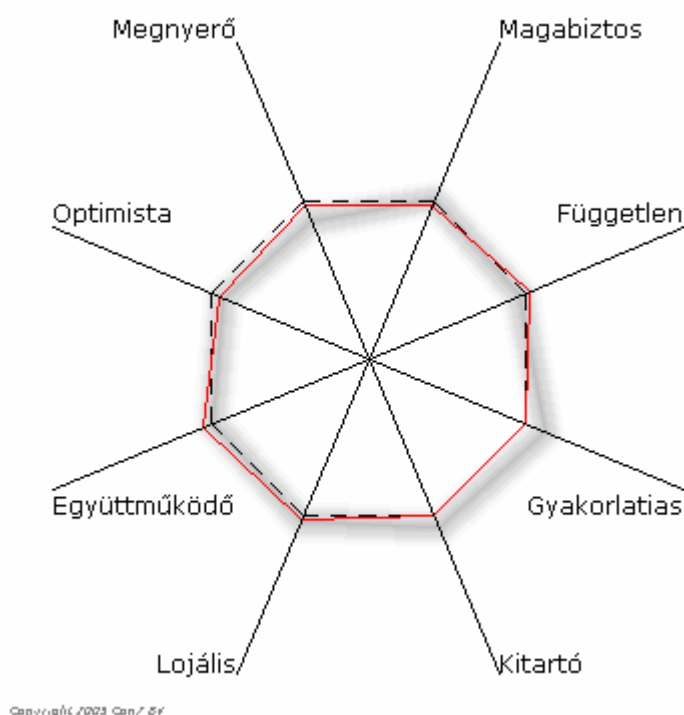
A *kitartás* mint elvárás azt fogalmazza meg az egyénnel szemben, hogy legyen képes a felmerülő feladatokat kitartással, pontossággal, precizitással elvégezni, türelemmel vigye végig a folyamatokat. Legyen képes átlátni az összefüggéseket, tudjon prioritásokat felállítani, fordítson kellő figyelmet és energiát arra, hogy az egymással összefüggő folyamatokat előre megtervezze.

Képzeljük el azt a szituációt, amikor egy étteremben a pincérünk olyan típusú ember, aki hirtelen belekap minden rá osztott feladatba, vagy precizitásának hiányában nem azt az ételt, italt viszi ki, amit rendeltek tőle! Fogjuk ajánlani ismerőseinknek az éttermet? Visszatérő vendégek leszünk?

A harmadik kiemelt terület a *magabiztosság*. Ez azt jelenti az elvárások között, hogy tudnia kell gyorsan dönteni, rugalmasan reagálni a legkülönbözőbb, megoldásra váró helyzetekre, és jól kell tudnia alkalmazkodni hozzájuk. Fontos, hogy képes legyen udvariasan, diplomatikusan viselkedni, figyelmesen, ugyanakkor a tiszteleten és a megfelelő távolságon alapuló hozzáállást tanúsítani másokkal szemben.

Ahogy ezt korábban is megfogalmaztuk, nemcsak ezekre a kompetenciákra van szüksége a leendő pincérnek: kell, hogy együttműködési képességét, lojalitását, megbízhatóságát, elkötelezettségét, és bizonyos helyzetekben az önállóságát is jól tudja érvényesíteni.

Most nézzünk meg egy konkrét példát!



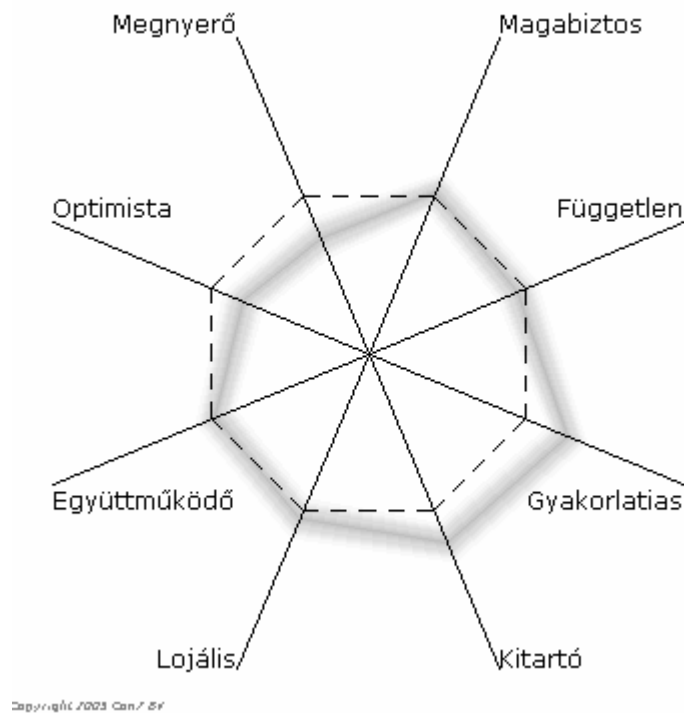
Pincér szakmaprofil és tanulói viselkedési profil

A szürke, kissé elmosódott profilábra a pincérszakma elvárásait ábrázolja, míg a piros „nyolcszög” egy tanuló viselkedését, személyes kompetenciáit mutatja meg. Bár az ábrán nem láthatók az értékek, tanácsadóként mindig figyelnünk kell arra is, hogy amikor fejlesztési javaslatokat fogalmazunk meg, azt már a viselkedés-értékek-szakmaprofil aspektusából tegyük meg.

A viselkedési profilt és a szakmaprofilt összeillesztve gyorsan képet kapunk arról, hogy azok a kompetenciák, amelyekkel a kitöltő tanuló rendelkezik, mennyire vannak összhangban a pincér szakma elvárásaival. Látható, hogy számos kompetenciaterület esetében a két ábra teljesen megegyezik, ami annyit jelent, hogy amilyen optimizmust, lojalitást, önállóságot megkíván majdan a munkakör tőle, azokkal már jelenleg is rendelkezik. Azt is leolvashatjuk, hogy az elvárásokat is meghaladva képes megnyerően viselkedni, kapcsolatépítési, kommunikációs képességét használni, csapatban, közös célokért, másokkal együttműködve dolgozni. A gyakorlatiasság és a kitartás kompetenciák tekintetében – bár nem illeszkedik teljes mértékben a két ábra, az eltérés azonban kismértékű – a tanuló ezeken a területeken is kiegyensúlyozott viselkedést képes megjeleníteni. Az ilyen esetekben

fejlesztési javaslatok megfogalmazására nincs szükség, ugyanis az elvárásokat minden tekintetben vagy felette, vagy közel azonos mértékben képes teljesíteni.

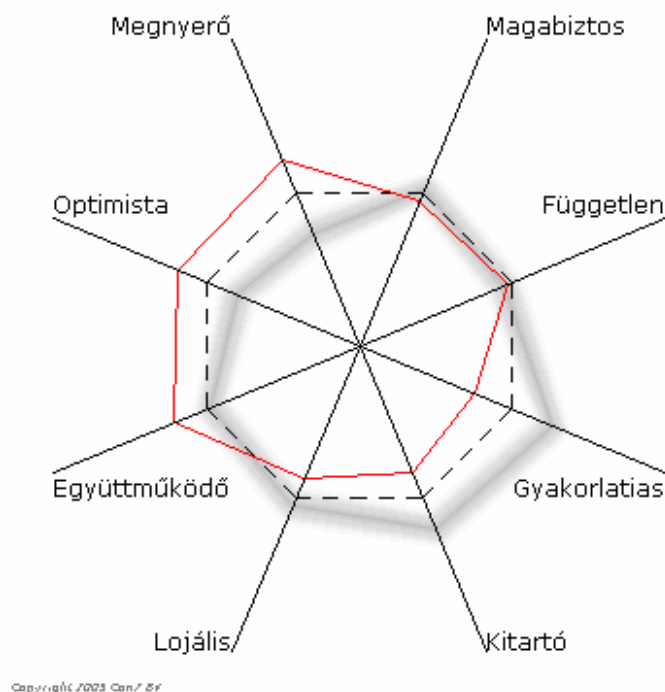
Most nézzük meg, hogy mi a helyzet egy olyan esetben, amikor a szakmai profil és az egyéni viselkedési profil számos ponton eltérnek egymástól! A részletek bemutatása előtt azonban először a faipari szakmacsoporthoz tartozó asztalos szakmaprofil bemutatására van szükség.



Asztalos szakmaprofil

Mit vár el az asztalos szakma?

Rendkívül erős szervezőképesség fogalmazódik meg ebben a munkakörben, amely főként a gyakorlatiasság, racionális gondolkodás, illetve a kitartás igényében jelenik meg. Kifejezetten fontos elem a megbízásokon alapuló pontos, precíz munkavégzés, a cél- és eredményorientált hozzáállás. A higgadtságra, az elemzési képességre, a bonyolult helyzetek átlátásának képességére nagy figyelmet kell tudni fordítani a szakmában. A bonyolultnak, nehéznek tűnő helyzetekben is jól átgondolt, megvalósítható megoldásokat kell találnia a leendő asztalosnak, vagyis munkavégzés közben a személyes, emberi kapcsolatoknál határozottan nagyobb figyelmet kell fordítania a munka, a feladat tartalmára, annak részeire. Ezt erősíti meg az is, hogy kevésbé kell érdeklődőnek lennie, megnyerően viselkednie, illetve optimizmusát, kreativitását, mások motiválását behozni a munkafolyamatokba. Természetesen szükség van egy bizonyos fokú együttműködésre és lojalitásra is, vagyis a munkakörnyezetben jól kell tudnia másokkal együttműködni, elkötelezettséget és felelősséget vállalnia akár önmagáért, akár a csoport érdekeiért is ki kell tudni állnia. A vezetői jegyeket hordozó magabiztos, öntudatos, határozott viselkedés szintén megjelenik az elvárások között. Fontos, hogy döntésképes legyen, álláspontját egyértelműen és világosan elő tudja vezetni az asztalosként elhelyezkedni szándékozó tanuló.



Asztalos szakmaprofil és tanulói viselkedési profil

A két profilt összehasonlítva egymással rögtön észrevehetők a legszembetűnőbb különbségek. Jól látható, hogy a tanuló egy rendkívül kapcsolatorientált személy, akinek valóban erősségei közé tartozik a kommunikáció, a kapcsolatépítési képesség, az optimista hozzáállás és az együttműködési képesség. Ezzel szemben a szakma nagyfokú tartalomorientációt várna el tőle, ahol a fókusz mindenképpen a feladatokra kellene irányítania. Az is látszik, hogy a tanuló jelenleg nem rendelkezik azokkal a jegyekkel – gyakorlatiasság, kitartás, elkötelezettség –, amelyek ebben a szakmában nélkülözhetetlenek. Bár függetlensége és talán még a magabiztossága is megfelel a szakma által támasztott elvárásoknak, ám ez a két terület kevésnek bizonyulhat ahhoz, hogy valóban eredményesen tudjon munkájában érvényesülni.

Itt nem szabad elfelejteni azt, hogy alapvetően kompetenciákról és nem tudáselemekről beszélünk, de a hosszabb távú eredményességnek mindenképpen az az alapja, hogy kamatoztatni tudjuk viselkedési jellemzőinket. Mivel a módszernek nem az a célja, hogy az erősségeket viasszorítsa, hanem inkább a kevésbé működő területeket fejlessze, erősítse, ezért biztosak lehetünk benne, hogy a változás az egyén akaratával, hajlandóságával összhangban következik be.

Jelen esetben elsőként a racionálisabb gondolkodás, a realistább viselkedés fejlesztését céloztuk meg. Javaslataink között szerepelt, hogy a fejlesztésében közreműködő pedagógus kolléga vonja be a tanulót olyan szituációkba, tevékenységekbe, amelyben szükség van a megfigyelés, az ítélőképesség alkalmazására, vagyis adjon számára olyan konkrét feladatokat, ahol az objektivitásnak, a helyzetmegfigyelésnek nagy jelentősége van a továbbhaladás érdekében, ahol az információgyűjtés alapja a megoldásnak. Az együttműködés szükségességét biztosítva a tanulóval közösen határozzák meg a célokat, ügyeljen arra, hogy az elvégzendő feladatokat mindvégig a figyelmének középpontjában tarthassa. A kolléga segítse őt abban, hogy a dolgokat áttekinthetővé tudják tenni, logikai készségfejlesztő feladatokkal támogatva biztosítsa számára a racionális, logikus gondolkodás fejlesztését. Ezzel érdemes arra is hangsúlyt helyezni, hogy a türelem, a pontosság, a határidők tartásának, a prioritások felállításának képessége is mindvégig a fókuszban legyen, hiszen itt is vannak „hiányosságai” a tanulónak.

Ezeknél a kompetenciáknál többször kaptunk visszajelzést maguktól a tanulóktól is arra vonatkozóan, hogy ismerik hiányosságaikat, és ezeket főleg az unalommal, a türelmetlenséggel és az újdonságok keresésével, azokhoz való fordulással magyarázták meg.

Összegzés

Bármilyen elvárással is találjuk magunkat szemben, sokat segíthet a döntésben, ha tudjuk, hogy pontosan milyen kompetenciáinkat tudjuk majdan kamatoztatni, és van-e olyan elvárás, amelyet az értékeink és jellemző kompetenciáink ismeretében nehezebben, nagyobb energiabefektetéssel, és adott esetben hosszabb távon tudunk csak fejleszteni. Mivel a RaDAr értéksemleges módszer, vagyis az értékeket csak felméri, fejlesztést nem irányoz elő rájuk, ezért érdemes mérlegelni, hogy meddig vagyunk hajlandók a fejlesztésben mi magunk részt venni. A cél – ahogyan arról már korábban is volt szó – nem az, hogy csak azokkal a jegyekkel rendelkezünk, amiket elvárnak tőlünk, sokkal inkább az, hogy azok a karakteres kompetenciák, amelyek szinte nélkülözhetetlennek tűnnek az adott szakmában, lehetőleg már a munkába lépésünkkel megjelenjenek viselkedésünkben. Ha ez még nem biztosított számunkra, akkor legalább azt tudjuk, hogy van lehetőségünk, belső motivációnk azok fejlesztésére. Ha ez nem érhető el könnyen, akkor a munkáltatónak és a munkavállalónak is célszerű elgondolkodnia, hogy mennyi energia- és időbefektetést képesek megtenni azért, hogy a szükséges kompetenciákat megszerezzék.

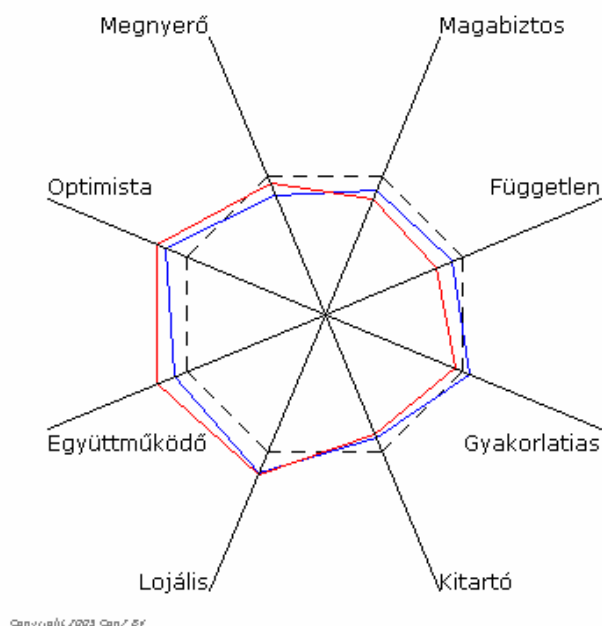
A pedagógusok mérése

Az intézményben dolgozó pedagógusok köréből 3-4 kolléga kompetenciamérésére volt lehetőségünk a program keretében. Ezt azért tartottuk különösen fontosnak, mert egyrészt saját tapasztalatot szerezhettek a kollégák arról, hogyan is működik a RaDAr, hogyan képes a kompetenciákat feltérképezni, másrészt segítséget kaptak arra, hogy a módszer által definiált kompetenciák tükrében milyen fejlesztést irányozzanak elő, illetve a már meglévő fejlesztési terveket milyen plusz információkkal tudják majd kiegészíteni.

Esetükben csak a saját viselkedés-érték profil összevetését tudtuk elkészíteni, ugyanis jelenleg még nem rendelkezünk a pedagógusokkal szemben támasztott elvárásokat tartalmazó pedagógus szakmaprofíllal.

Mérésük annyiban is eltért a tanulói méréstől, hogy számukra egyéni interjúk keretében adtunk visszajelzést az eredményekről, irányokról. Az egyéni interjú minden esetben a tanácsadó és a pedagógus kolléga közötti négy szemközti „beszélgetés” keretében zajlott le, általában 1–1,5 óra időtartamban. Bár szakmaprofíllal történő összehasonlítást nem tartalmazott a fent említett tények ismeretében, a visszajelzés részletesebb és mélyebb volt a személyességnek köszönhetően.

Most nézzük meg egy pedagógus kolléga viselkedés-érték profilját!



A piros nyolcszög a viselkedésprofil, a kék pedig az értékek profilját jeleníti meg. Ha a két ábrát összeillesztjük, rögtön választ kaphatunk arra vonatkozóan, hogy mennyire tud az egyén az értékeivel összhangban viselkedni. Minél jobban illeszkedik egymáshoz a két profil, annál kiegyensúlyozottabb a viselkedése az illető személynek.

Érdekes ezt minden esetben végiggondolni, hiszen több energiát tudunk mozgósítani arra, hogy másokat támogassunk fejlődésükben, ha rendben vagyunk önmagunkkal.

A fenti ábráról látható, hogy a kitöltő kollégát alapvetően kiegyensúlyozottság jellemzi, kisebb eltérések vannak csak az értékei és viselkedése között.

Erős optimizmusának, motivációs képességének, együttműködésének és lojalitásának köszönhetően a személyes kapcsolatokra több figyelmet tud fordítani, mint a tartalomra, és ezt értékeiben is így gondolja. Mivel ezeket kiemelten fontos területeknek tartja, és képviseli is működésében, ezért más területek kevésbé tudnak érvényesülni viselkedésében. Ide tartozik a magabiztosság, a függetlenség, a gyakorlatiasság és a kitartás. Ha abból a szemszögből vizsgáljuk meg ezt a megállapítást, hogy valóban „hiányosságnak” számítanak-e ezek a kompetenciák az egyén számára, ismételten az értékeket kell segítségül hívni, hiszen azok mutatják meg fontosságuk mértékét. Látható, hogy a kitartás, a szervezőképesség nem is igazán fontos terület számára, vagyis amekkora jelentősége van ennek a kompetenciának az életében, annyira tudja is használni. Ugyanakkor az is elmondható, hogy az emberi kapcsolatokra épülő együttműködést, optimizmust és kapcsolatépítési képességet, nyitottságot egyértelműen jobban alkalmazza, mint amekkora jelentőséget tulajdonít ezeknek valójában. Ezzel szemben a magabiztosságnak, a függetlenségnek és a gyakorlatiasságnak nagyobb jelentőséget, értéket tulajdonít, mint amennyit alkalmazni tud belőlük a mérés pillanatában.

Azokban az esetekben, amikor több kompetenciaterületnél is látunk lehetőséget a fejlesztésre, különösen jónak tartjuk a személyes interjút, hiszen ott tudja az egyén is megfogalmazni, végiggondolni azt, hogy jelenlegi élet-, munkahelyzetében mivel szeretne, kellene többet foglalkoznia.

Az interjúk tapasztalatai alapján elmondhatjuk: a kollégák kifejezetten örültek a lehetőségnek, nagy érdeklődéssel fogadták a tanácsadókat. Többen is megerősítették, hogy meglepte őket az módszernek az a részletessége, komplexitása, amellyel valóságghű és könnyen befogadható információkat kaptak.

A jövőben – a lehetőségek alapján – azt is szeretnénk elérni, hogy a fejlesztésért felelős pedagógus kollégák saját kompetenciáik ismeretében azt is képesek legyenek megtenni, hogy célirányosabb módszereket ismerjenek meg az egyes kompetenciák fejlesztésére vonatkozóan, illetve hogy összehangoltan, egymásra építve legyenek képesek a kompetenciaalapú oktatást és az egyéni kompetenciafejlesztést véghezvinni.

Szakmacsoportok

A program keretében három szakmacsoportban összesen 13 szakmára vonatkozóan fejlesztettünk ki szakmaprofilokat. Ehhez arra volt szükség, hogy megismerkedjünk a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet szakemberei által az egyes szakmákra külön-külön kidolgozott kompetenciaelvárásokkal, illetve az intézményekben dolgozó, az adott szakmáért felelős pedagógus kollégákkal egyeztetve véglegesítsük a kompetencialistákat.

Miután ez megtörtént, a RaDAr profilkészítő programjának segítségével létrehoztuk a profilokat.

Gépészeti szakmacsoport

- Épületlakatos
- Géplakatos
- Szerkezetlakatos
- Hűtő- és klímaberendezés-szerelő – légtechnikairendszer-szerelő
- Gépi forgácsoló
- Hegesztő
- Finommechanikai műszerész

Faipari szakmacsoport

- Bútorasztalos
- Épületasztalos
- Kádár-bognár

Vendéglátó-ipari szakmacsoport

- Cukrász
- Pincér
- Szakács

Az egyes szakmaprofilok bemutatásával a 4. fejezetben részletesen foglalkoztunk.

Összegzés

Láthatjuk, hogy a RaDAr nemcsak az egyéni kompetenciák és értékek mérésére alkalmas, hanem a szakma által megfogalmazott kompetenciaelvárások meghatározásával annak vizsgálatára is, hogy az egyén mely területeken felel meg vagy tér el az általa tervezett szakma elvárásaitól.

A RaDAr intézményekben való alkalmazása nagy lehetőséget hordoz magában, hiszen elsősorban az intézmény segíti a tanulókat az első pályaválasztási döntés meghozatalában; sőt ennél jóval többet is tesz, ismételhető példát ad a probléma megoldási folyamatra. Megtanítja a változásokat az élet velejárójaként kezelni, és nem sorscsapásként megélni. A társadalmi és gazdasági változások szinte előrejelzik, hogy a fiatalok valószínűleg többször is pályamódosítást végeznek életük folyamán, ezért jó, ha már a munkába lépésük előtt nagyobb fokú önismerettel, énképpel rendelkeznek. Ehhez biztosít konkrét módszert a RaDAr.

Fejlesztéstámogatás – mérés a Szegedi Ipari, Szolgáltató Szakképző és Általános Iskola Szeged-Móravárosi Tagintézményében

„Képzésünk során kiemelt feladatként kezeljük az általános műveltséget megalapozó, érettségi és szakmai vizsgára felkészítő nevelés és oktatás biztosítását, a munkába álláshoz és az önálló életkezéshez szükséges ismeretek nyújtását, az értékközvetítést. Olyan szokásokat és attitűdöket alakítunk ki, amelyek segítik a társadalomba való beilleszkedést, a konstruktív életvezetés kidolgozását, és pozitív hatást gyakorolnak a tanulók személyiségére, tanulmányi eredményeire, jövőjére, a családra, a társadalmi környezetre. [...] Szakképző iskolaként hangsúlyosan kezeljük a munkaerő-piaci helyzetállást elősegítő technikák átadását, olyan képességek, készségek kialakítását, amelyek növelik az önérvényesítés lehetőségét.” *(Részlet iskolánk pedagógiai programjából)*

A RaDAr integrált kompetenciamérő modellel először 2008 tavaszán találkoztam, amikor a Csongrád Megyei Kereskedelmi és Iparkamara, valamint a Humán Szakemberek Országos Szövetsége pártolásával a Csongrád megyében működő Humán Klub meghívásának tettem eleget. Cseh Györgyi és Baráth Tibor ekkor mutatta be a modellt és azokat a területeket, amelyeken a modell alkalmazása segítséget nyújthat vezetőknek, szervezeteknek. Ezen területek közül az első pillanatban számomra kiemelt fontosságúnak látszott a „Személyes és szakmai fejlesztés, fejlesztési programok kidolgozása”, az „Átszervezés és változásmenedzsment”, valamint a „Toborzás és kiválasztás”.

Iskolánk 2007-ben egy átszervezésen ment keresztül, amelyet követően újra kellett gondolnunk a szervezet felépítését, az egyes vezetői feladatoknak a legmegfelelőbb emberekhez rendelését, a fejlesztési célokat, a dolgozók kiválasztásának eljárásait, a munkaerő-piaci igényeknek való megfelelés új lehetőségeit, a pályaaorientáció felelősségét.

A másik terület, ahol a modell alkalmazhatósága a szakképzés területén jól látható volt, az új szemléletű, kompetenciaalapú szakmai képzés megszervezése. A moduláris képzéshez elkészült dokumentumok (központi programok, szakmai és vizsgakövetelmények) tartalmazzák az elvárt kompetenciákat. A személyre szabott fejlesztéshez azonban szükség van olyan információkra, amelyek megmutatják, hogy a szakképzésben tanulóknak, az oda bekerülőknél a kompetenciái milyen viszonyban vannak az adott szakmacsoportnál, szakmánál elvárható kompetenciákkal. Ehhez kiváló eszköznek mutatkozott a modell.

De mit tekintünk kompetenciának? Az én olvasatomban az arra való képességet, hogy az élet különböző helyzeteiben alkalmazni tudjuk ismereteinket (tudás), tapasztalatainkat (jártasságok, készségek), személyes adottságainkat (motiváció, attitűd, értékek). Mindezt pedig egzakt módon csak tevékenység keretében lehet tetten érni. Ily módon a RaDAr-modellt a tevékenységközpontú nevelési-oktatási folyamat támogatásához is kiválóan lehet használni.

Iskolákban 2008–2009 folyamán három különböző RaDAr-mérésre került sor. Mindhárom szorosan illeszkedett az iskolában zajló szervezetfejlesztéshez, innovációhoz. Ezek közül az első 2008. május–június folyamán zajlott a Szakiskolai fejlesztési program keretében. Ebben tanulók és pedagógusok is részt vettek. A másik kettő időben egymással párhuzamosan történt 2009 tavaszán-őszén: az egyik a tanulókat, a másik az újabb átszervezéssel érintett intézmények vezetőit célozta.

A RaDAr-modell használata a tanulói és tanári kompetenciák fejlesztésében

2008 tavaszán a Qualitas T&G Kft. munkatársai négy intézményben (egy szekszárdi, egy békéscsabai és két szegedi szakképző iskolában), intézményenként 20-20 fő tanuló és 4-4 pedagógus részvé-

telével valósították meg az első méréseket. A vizsgálat célja a tanulói és pedagógus kompetenciák feltérképezése, továbbá – a hatékonyabb pályaorientáció, valamint az intézményi hatékonyság növekedése érdekében – az egyes tanulókra, pedagógusokra megfogalmazott fejlesztési javaslatok kidolgozása volt. A mérésben olyan 10. évfolyamos szakiskolai tanulók vettek részt, akik a következő tanévtől a szakképzésbe kívántak bekapcsolódni. A tervezett szakmák a következők voltak: hűtő- és klímaberendezés-szerelő, karbantartó (4 fő), géplakatos (3 fő), épületgépészeti csőhálózat- és berendezésszerelő (7 fő), járműfényező (3 fő), hegesztő (1 fő), gépi forgácsoló (1 fő). A vizsgálatba bevont tanulók számára csoportos visszajelzés formájában, a pedagógusok számára pedig a RaDArtanácsadóval folytatott konzultáció keretében fogalmazódtak meg az egyéni fejlesztési javaslatok.

- A vizsgálat első lépéseként a mérésben részt vevők kitöltötték az egyéni „Viselkedés” és „Értékek” kérdőíveket.
- Második lépésként a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet által meghatározott kompetenciaelvárások alapján a három kiemelt szakma (géplakatos, gépi forgácsoló, hűtő- és klímaberendezés-szerelő, karbantartó) oktatásában részt vevők közreműködésével elkészültek a szakmaprofilok. Mivel a géplakatosok és a hűtő- és klímaberendezés-szerelők, karbantartók kompetencialeírása megegyezett, így a két szakmára egy profil készült.
- Harmadik lépésként megtörtént a szakmaprofilok és a tanulók egyéni viselkedési profiljának összehasonlítása.
- A mérés végén került sor a modell bemutatására a résztvevők számára, a csoportos visszajelzésre és az egyéni interjúkra. A tanulók információkat kaptak erősségeikről, ezeknek a tervezett szakmában való hatékony alkalmazásáról, arról, hogy kapcsolat- vagy tartalomorientált módon működnek-e, dinamikusak vagy stabilak, vezetői vagy inkább megvalósítói kompetenciákkal rendelkeznek-e, és hol van lehetőségük, szükségük a fejlődésre.

Összességében elmondható volt a mérési eredmények alapján, hogy a vizsgálatba bevont tanulók a fenti területekkel kapcsolatosan egyfajta kiegyensúlyozottságot mutattak, karakteresen nem emelkedett ki egyik kompetenciaterület sem. A vizsgált 8 kompetenciapár átlagos mértékben volt jellemző rájuk. A megnyerőségük, mások iránti érdeklődésük, optimizmusuk és az a képességük, hogy tudnak motiválni, ösztönözni, bátorítani másokat volt az átlagból leginkább kiemelkedő viselkedési forma. Kis mértékben volt az átlagos érték alatt, de mégis a legkevésbé volt rájuk jellemző a magabiztosság, kitartás és szervezőképesség.

A visszajelzések írásbeli és szóbeli formái segítséget jelentettek az érintetteknek és a vezetőknek is, hogy az egyéni fejlesztéseket célirányosan valósíthassuk meg, hiszen a tanulók fejlesztése a szülők és a tanulók mellett a pedagógusok, az iskola felelőssége is. A pedagógusok az írásbeli értékelésben segítséget, javaslatokat kaptak arra, hogy a tanulók fejlesztését az egyes fejlesztendő területeken milyen módon tudják eredményesen megvalósítani. A feladatuk „csak” ezeknek a javaslatoknak a gyakorlati megvalósítása volt!

A kapott információk sikeres alkalmazását igazolja, hogy a mérésben részt vett 20 tanuló közül a szakképzésbe bekapcsolódva mindössze egyetlen diák maradt ki igazolatlan mulasztás miatt, a többiek jelenleg is iskolánk tanulói, és egyetlen kivétellel valamennyien az általuk 2008 tavaszán választott szakmát tanulják. (Az egy kivétel a gépi forgácsoló szakmára jelentkező tanuló, amely szakképesítés a jelentkezők alacsony száma miatt a 2008/2009. tanévben nem indult.) A sikeresség előfeltétele volt, hogy a mérési eredmények ismeretében a tanulók és tanáraik közösen beszélgettek az egyének fejlesztési lehetőségeiről, és ezt a konzultációs alkalmat a későbbiekben is folyamatossá tettük szervezett és informális keretek között egyaránt.

2009 áprilisában érkezett a megkeresés, hogy az 1000 Mester Szakképzés-szervezési Nonprofit Kiemelkedően Közhasznú Kft. – amelynek iskolánk együttműködő partnere – mérést végez a 9. évfolyamos tanulók körében. A mérés-értékelés alprojekt részeként került sor a tanulói kompetencia-mérésre, amelyben összesen 9 intézmény vett részt, intézményenként 20-20 tanuló bevonásával. A két internetes kérdőív (viselkedés 128 kérdés, értékek 64 kérdés) kitöltésére 2009. május hónapban, kapcsolt informatikaóra keretében került sor.

A szakma gyakorlásához szükséges személyes kompetenciák mérése a 9. osztályos tanulók körében zajlott, a tervek szerint ugyanezen tanulókat 10. osztályban mérik újra a 2009/2010-es tanévben. A kiválasztás egyik fontos szempontja volt, hogy egy osztályból jelöljük meg a bevonni kívánt tanulókat, így segíthető volt a jövőbeni fejlesztés koncentrációja. További szempontként merült fel, hogy lehetőleg kiemelt szakmacsoportra – mi a gépészetet választottuk – koncentráltan történjen a kiválasztás, így célirányosabban, a szakmai elvárásokhoz jobban illeszkedő fejlesztés vált tervezhetővé. A tanulók egyszerre töltötték ki a kérdőíveket, így a velük lévő felnőtt – bármilyen probléma esetén – tudott számukra segítséget nyújtani. A kitöltés után a kitöltők azonnal kaptak egy rövid visszajelzést, amelyben megkapták saját profiljukat, illetve egy rövid leírást (pozitív visszajelzést) viselkedésükről, értékeikről. Ezeket az információkat a diákok nyitottan, ugyanakkor elgondolkodva fogadták. Nem maradhattak el a „Neked mi jött ki?” vagy a „Szerinted ilyen vagyok?” típusú kérdések. Már ekkor megfogalmazódott a részletes elemzés, a csoportos visszajelzés és az egyéni fejlesztés óhaja.

Az előzetes felmérés kiterjedt a tanulók továbbtanulási terveire, valamint a szülők iskolai végzettségére is.¹ Erre a visszajelzések és az értékelés miatt volt szükség.

A továbbtanulási tervek megoszlása						
Épület-gépész	Hegesztő	Elektronikai műszerész	Hivatásos katona	Autószerelő	Hűtő- és klimatechnikai berendezés szerelője	Nem tudja (előbb érettségi)
3 fő	1 fő	2 fő	3 fő	1 fő	1 fő	9 fő
15%	5%	10%	15%	5%	5%	45%

Olyan osztály, amelyben 20 gépész volna, nem volt az iskolában, ezért egy szakközépiskolai osztályt választottunk, amelyben a 18 gépész mellett 2 fő elektrotechnika-elektronika szakmacsoportban folytatta tanulmányait. Feltűnő volt, hogy a diákok közel fele még nem döntött a továbbtanulásról, számukra az elsődleges cél az érettségi vizsga megszerzése volt. A két elektronika iránt érdeklődő tanuló saját szakmacsoportjában tervezte a továbbtanulást, a többiek közül azonban 4 fő (a csoport 20%-a) nem a gépészet területén tervezte a jövőjét. Ők el is mondták, hogy az érettségi vizsga egyenértékű, bárhol szerezzék is meg, és bár eredetileg máshova is jelentkeztek, végül iskolánkba vették fel őket.

A szülők iskolai végzettségének megoszlása (fő)					
		Apa iskolai végzettsége			
		8 általános	Szaktanulmány	Érettségi	Diploma
Anyai iskolai végzettsége	8 általános	2	1		1
	Szaktanulmány		3	1	
	Érettségi		3	6	1
	Diploma		1	1	

A kiválasztott diákok szülei zömében középfokú végzettségűek, a 40 szülőből kettőnek van 8 általános iskolai végzettsége, négynek pedig diplomája, a többiek szaktanulmány-bizonyítvánnyal, technikus oklevéllel vagy érettségivel rendelkeznek.

A mérést követő tanulói visszajelzésekre 2009 szeptemberében került sor. A 20 tanuló közül 4 fő szakképzésbe jelentkezett, 2 fő másik iskolában folytatta tanulmányait, 3 tanuló évfolyamismétlésre bukkott. A megmaradt 11 diák – a betegállományban lévők kivételével – vett részt az értékelő megbe-

¹ A táblázatokban szereplő adatokat az érintett osztály tanulóinak beleegyezésével használtam fel.

szélésen, amely nagyon jó hangulatban, a méréssel kapcsolatos pozitív benyomások és az értékelés felszínre kerülése mellett zajlott. A diákok megismerték a modell működését, alapelveit, és segítséget kaptak a rájuk vonatkozó elemzés értelmezéséhez, a továbblépéshez.

A tanulók információt kaptak arra vonatkozóan, hogy mik az erősségeik. Kitűnt, hogy mennyire fontosak számukra a velük kapcsolatos pozitív visszajelzések, mennyire vágnak olyan megerősítésekre, amelyek pozitív tulajdonságaikat emelik ki.

A viszonyítás alapja egy általános gépész szakmacsoportos kompetenciaprofil volt, amelyben – egyáltalán nem véletlenül – a kitartás és a gyakorlatiasság mutatkozott az átlagosnál fontosabbnak, és az optimizmus, valamint a megnyerő viselkedés volt kevésbé erős elvárás. A diákok egyénileg is kaptak visszajelzést arra vonatkozóan, hogy az értékeik, a viselkedésük és a gépész kompetenciaprofil milyen viszonyban van egymással. Reakcióik alapján látható volt, hogy – kevés kivételtől eltekintve – tisztában voltak erősségeikkel, de meglepte őket az értékek és a viselkedés között alkalmanként jelentkező eltérés. A beszélgetést követően többlépcsős elemzést végeztünk azzal kapcsolatban, hogy a két terület összhangja hogyan tudja segíteni a jobb és hatékonyabb teljesítményt.

A RaDAR-modell használata a vezetői kompetenciák fejlesztésben

Az 1000 Mester TISZK mérési-értékelési projektjén belül vált lehetővé a 2009 nyarán sorra került intézményátstrukturizálásban érintett intézmények és tagintézmények vezetői számára, hogy kipróbálják a RaDAR kompetenciamérő és fejlesztő rendszert, amelytől az önismeret elmélyítését, a vezetői tevékenység tudatosabb felépítését és célirányosabbá tételét, vagyis a személyes fejlődés számára iránymutatást vártunk. Főigazgató-jelöltként magam is kitöltöttem a kérdőíveket, és így tettem a főigazgató-helyettesek és a tagintézmény-vezetők is. Hatékony eszközt láttunk a RaDAR-modellben az együttműködés és a munkavégzés eredményesebbé tételéhez, a vezetői tevékenységnek a viselkedés hatékony elemeire történő építéséhez, az esetleges csapdahelyzetek elkerüléséhez. És nem is kellett csalódnunk!

Kíváncsisággal vegyes izgalomban fogtunk a kitöltéshez, aminek elődleges oka az volt, hogy szembesülni önmagunkkal soha nem könnyű. Azok, akik a korábbi tanulói mérésekről rendelkeztek információval, és ismerték a modell lényegét, tudták, mire számíthatnak. Mégis, amikor valaki az önismerete szintjéről és a fejlesztendő területeiről kap visszajelzést, az átlagos kérdőívkitöltésnél tapasztalhatóhoz képest izgatottabb. A válaszadás gördülékenyen zajlott, a tesztkérdések világosak, egyértelműek, jól értelmezhetők és célirányosak voltak, bár akadt közöttük olyan is, amelynél gondolkodni kellett a válaszon: melyik állítás igaz inkább az egyénre?

Nagyon hasznos eleme a modellnek az azonnali visszajelzés, mert ez megnyugvást jelent a kitöltés közben, közvetlenül a válaszadás után. Az ember jóleső érzéssel olvassa a pozitív hangvételi mondatokat. A modell sajátossága, hogy kiemeli az elismerésre méltó értékeket, viselkedési módokat. Teszi ezt annak ellenére, hogy nem sarkított kategóriákban gondolkodik, és nem feladata a „jó” vagy „rossz” minősítés. Ennek még a látszatát is kerüli! Amit meg tud és meg is akar mutatni, az nem más, mint ahogyan az egyén „működik”, amilyen az értékrendje, és az ehhez viszonyított viselkedése. Ha ezt egy előre elkészített kompetenciaprofillel össze is lehet hasonlítani, az tovább növeli a mérés értékét.

Vezető kollégáim esetében az értékek-viselkedés összehasonlítás történt meg. Az írásos elemzést követte az interjú, amely az ábrák tartalmának, mondanivalójának megerősítését, részletesebb elemzését is hozta. A visszakérdezés, az interakció lehetősége tovább erősítette az önismerettel kapcsolatos jelzéseket. Bebizonyosodott annak fontossága, hogy a kitöltést követően minél hamarabb szükséges a szóbeli elemzés is! Azoknál a kollégáknál, akiknél több hónap is eltelt a teszt kitöltése és az interjú között, nehezebb volt a két esemény összekapcsolása, az egységes értékelés kialakítása.

Én egy picit szerencsésebb helyzetben voltam, hiszen a főigazgatók kiválasztását megelőzte egy főigazgatói profil kialakítása. Ennek során szakértői segítséggel megtörtént a fenntartói elvárások és az általános vezetői kompetenciák egységes rendszerbe foglalása. Ennek alapján elvárásként fogal-

mazódott meg, hogy a főigazgató az átlagosnál magabiztosabb, gyakorlatiasabb legyen, ugyanakkor kevésbé elvárás vele szemben a megnyerő viselkedés és a minden helyzetben együttműködő magatartás.

A főigazgató-jelöltek profiljának összehasonlítása az orientáló jellegű főigazgatói profillal támogatást nyújtott ahhoz is, hogy – a modell hagyományos lehetőségein túlmenően – a főigazgató mellé a megfelelő kompetenciájú munkatársakat lehessen kiválasztani. Ez komoly segítség volt a kialakulóban levő szervezetek menedzsmentjének kialakításában.

Összegezve: a modell mind a tanulók, mind a pedagógusok és vezetők számára kiváló lehetőség az önismeretre építő fejlődésre, a kompetenciák erősítésére, az egyén feladatai által elvárt tulajdonságok és viselkedésbeli jellemzők azonosítására és fejlesztésére.

A RaDAr-modell a Szent László TISZK-ben, mérés, visszajelzés, képzés és fejlesztés

Iskolai esettanulmány

A elmúlt években a szakképzés tartalmának, a finanszírozás területén bekövetkező változásai és a pályázati lehetőségek párhuzamossága előremozdította a fenntartók integrációban való gondolkodását. A Tolna Megyei Önkormányzat az egyfenntartós, úgynevezett holland modellben gondolkodva, három város hét középiskolájának összevonásával 2008. július 1-jével hozta létre a Szent László Szakképző Iskola és Kollégium, Térségi Integrált Szakképző Központot (a továbbiakban SZLTISZK). Az intézmény szervezete a már beadott TÁMOP-2.2.3/07/2 „A szak- és felnőttképzés struktúrájának átalakítása” konstrukció keretében a „TISZK-rendszer továbbfejlesztése” pályázatban megfogalmazottak szerint épült fel. A stratégiaalkotáshoz a menedzsment külső segítséget kért, így kerültünk kapcsolatba a Qualitas Tanácsadó és Szolgáltató Kft. vezetőivel. A műhelymunka kapcsán személyes élményeket szereztünk a cég által Magyarországon egyedülként birtokolt RaDAr kompetenciamérő modellel kapcsolatban.

A tanulmány azokat az alkalmazási területeket és lehetőségeket kívánja bemutatni, amelyek a Szent László TISZK építése során felmerülő igényekre megoldási lehetőséget kínáltak, illetve új távlatokat nyitottak gondolkodásunkban.

Miért a RaDAr és a TISZK?

Az SZLTISZK menedzsmentje az első pillanattól fogva kettős kihívás előtt állt.

- Egyfelől profi módon kell felépítenie, és gazdaságosan, valamint hatékonyan működtetnie egy nagyméretű szervezetet (5000 diák, több mint 500 dolgozó).
- Másrészt folyamatosan kézben kell tartania és fejlesztenie a tartalmi, szakmai, pedagógiai munkát.

A méretek, az összetettség és a sokszínűség átlátása, azonnali, rendszerben való kezelése a menedzsment tagjai számára nem lehetetlen, de nehéz feladatot jelentettek. Feladataink fő vonalaiban világosak voltak: reális tervezés, optimális végrehajtás, folyamatos ellenőrzés, előremutató fejlesztés. A nagy szervezet lehetőségeit figyelembe véve gondolkodásunk két alappillére a következő:

1. Az egyes iskolákban felhalmozott tapasztalatok, működő innovációk, jó gyakorlatok, meglévő kompetenciák, a kreativitás, az innovációs potenciál, azaz a humán erőforrás minősége, összetettsége és együttműködési készsége adja a TISZK életképességének alapját.

2. A demográfiai tények ellenére biztosítanunk kell a képzésbe belépők számának viszonylagos állandóságát. A demográfiai változásból adódóan a beiskolázható tanulók csökkenő száma és a fenntartani kívánt tanulólétszám közt nyíló egyre nagyobb olló arra mutat rá, hogy nem elég csupán a hagyományos beiskolázási tevékenység folytatása, hanem a szolgáltatások, az élethosszig tartó tanulás, az életpálya-építés valamennyi döntési pontján adekvát válaszok kialakítása felé kell, hogy mozdítsa a szervezetet. Erre a hagyományos szakképző iskola csekély, ellenben a TISZK új lehetőséget kínál.

A RaDAr-modell alkalmazása számos ponton nyújt eszközt és lehetőséget számunkra a céljaink felé vezető úton.

Szervezetfejlesztés

Vezetés

„Erőd felett való dolog ez, nem végezheted egymagad. Most azért hallgass az én szavamra, tanácsot adok néked, és az Isten veled lesz. Te légy a népnek szószólója az Isten előtt, és te vidd az ügyeket isten eleibe. [...] És szemelj ki magad az egész nép közül derék, istenfélő férfiakat, kik gyűlölik a haszonlesést, és tedd közöttük előjárókká, ezredesekké, századosokká, ötvenedesekké, tizedesekké. Ezek tegyenek ítéletet a népnek minden időben, úgy hogy minden nagyobb ügyet te elődbe hozzanak, minden csekélyebb dologban pedig ők ítéljenek, így könnyítve lesz rajtad, ha azt veled együtt hordozzák.” (Biblia, Károli Gáspár fordítása)

A TISZK-szervezet mérete szükségszerűvé teszi a többszintű vezetési szerkezet kialakítását (*lásd 1. melléklet*). A szervezet építése során többször kerültünk abba a dilemmába, hogy ha meg is tudjuk határozni adott ponton a vezető vagy vezetők kiválasztásának szempontjait, eszközünk csupán a személyes beszélgetés, az interjú lehetett. A rendelkezésre álló idő alatt vajon megismerhetjük-e egy személyiség valamennyi oldalát, mennyire befolyásolnak bennünket előzetes ismereteink vagy mások szubjektív véleménye?

A már említett műhelymunka során a menedzsmenst a RaDAR és a tanácsadók segítségével ön maga megismerésével kezdte az építkezést. Az SZLTISZK menedzsmenstjét a főigazgató és öt helyettese alkotja. A szervezet az egy tanévre megbízott főigazgató személyes választása alapján a két legtávolabbi pont, Szekszárd és Tamási iskoláinak vezetőiből alakult ki. Egymást alaposan nem ismerve tehát bőven volt feladatunk. Bizonytalanságaink nem segítettek a valódi, jól működő munkamegosztás kialakítását, a hatékony időgazdálkodást, kommunikációt.

Erre a helyzetre adott megoldást számunkra az, hogy a teljes menedzsmenst kitöltötte a RaDAR kompetenciamérő modell két kérdőívét, és ez alapján a Qualitas T&G kft. tanácsadói mély és alapos elemzést, visszajelzést készítettek számunkra.

A személyes visszajelzések során megismerhettük és tudatosíthattuk saját erősségeinket, értékeinket, és útmutatást kaptunk személyes fejlődésünk lehetőségeire és irányára. A személyes élmény valamennyiünket elkötelezetté tett a modell iránt. Nyitottabbá, empatikusabbá váltuk, jobban mertük vállalni önmagunkat. Az interjúk során nyilatkoztunk arról, hogy a munkáltatónk felé mennyiben kívánjuk megismerhetővé tenni személyes kompetenciáinkat. Mivel senki nem zárkózott el hatékony viselkedésének, erősségeinek megismerhetősége előtt, szervezeti visszajelzés is készült a hat fős menedzsmenstről. A szervezeti visszajelzés bemutatja az egyes munkatársak erősségeit, továbbá azt a munkakörnyezetet, amelyben hatékonyan működnek. Javaslatokat fogalmaz meg a vezető (ez esetben a főigazgató) számára az egyes munkatársak fejlesztésére, illetve a szervezet fejlesztésére vonatkozóan is. A fejlesztési javaslatok alkalmasak arra, hogy az egyes személyek erősségeit a szervezet hatékony működése érdekében optimalizálják (*lásd 2. melléklet*). Az a feladat, környezet, amelyben jól érezzük magunkat, energiákat mozgósít bennünk, rövidebb idő alatt oldjuk meg, és az „íze” (elégedettség) is kellemes marad. Gondolom, nem csak a mi menedzsmenstünk érzi úgy, hogy folyamatos idő- és energiazavarban éli a mindennapjait. Nemcsak a munka eredményessége és hatékonysága szempontjából fontos, hogy a lehető legkevesebb vakvágányt járjuk be, hanem saját testi, szellemi és lelki egészségünk megőrzése szempontjából is. „A vezető legfőbb munkaeszköze a saját jelleme. Érdemes erőfeszítéseinek javát ennek fejlesztésére fordítania.”¹

A RaDAR-al való személyes találkozásunk tehát az alábbi azonnali eredményeket hozta:

- Magabiztosabbá, ennek következtében nyitottabbá, empatikusabbá váltunk.
- Jobban figyelünk egymás igényeire.
- Egymás erősségeire építve osztjuk el a feladatokat.
- Erősödött az elkötelezettség egymás és a szervezet iránt.
- Fejlődött az együttműködés a csoportban.
- Kevesebb idő alatt több feladatot tudunk megoldani.

¹ Klein Sándor (2005): Vezetés- és szervezetpszichológia. Edge 2000 Kiadó, Budapest. 187. o.

Pozitív tapasztalataink nyomán két főnek lehetősége nyílt a RaDAR-tanácsadói képzettség megszerzésére. Az SZLTISZK elsősorban saját tanácsadóinak munkájára építve tervezte tovább a modell alkalmazásának lehetőségeit.

Az első tanév második felében megjelentek a pályázatok az SZLTISZK vezetői feladatainak ellátására. Immár nem egy, hanem öt tanévre választottak a testületek vezetőket. A menedzsment vezetői csapat építésére törekedett, és az elképzelései mellé már eszköz is volt a kezében. A vezetőjelöltek mérése megtörtént. A visszajelzések során fontos volt, hogy mind az újraválasztott, mind az újonnan megválasztott vezetők megerősödhessenek az interjúk kapcsán, tudatosítsák saját kompetenciáikat, személyes fejlődésük lehetőségeit. A menedzsment szempontjából információkat kaptunk a következőkről:

- Kivel milyen kommunikációs stílus lehet hatásos?
- Mi az illető motivációs bázisa?
- Milyenek a várható reakciói nehéz helyzetekben?
- Milyen munkakörnyezetben a leghatékonyabb?

Az igazgatótanács személyes kompetenciáinak ismerete fontos támpontokat jelent számunkra a tervezésben és a napi operatív munkában egyaránt. Az SZLTISZK szervezeti felépítése szerint a legfőbb döntéshozó testület az igazgatótanács. E testületet a menedzsment tagjai (6 fő), a tagintézményvezetők (7 fő) és az intézményegységek (kollégiumok 1 fő, szolgáltató és felnőttképzési központ 1 fő) vezetői alkotják.

A sikeres vezetői csoport jellemzőivel, összetételével számos kutató foglalkozott. R. Meredith Belbin² több mint két évtizedes kutatásai rávilágítottak arra, hogy a megfelelően kiválasztott tagokból összeállított csoportok képesek „győztesként” működni, valamint arra is, hogy a különféle szerepek adják a kohézió alapját. A szerepközpontú megközelítést alkalmazó RaDAR tehát közvetlen segítséget nyújt a megfelelő munkacsoportok összeállításához. Az erősségek, a RaDAR-dimenziók és -negyedek ismeretében a munkacsoportok tudatosan tervezhetők, az egyes személyiségek és a csoport teljesítménye is optimalizálható. Ki ne szeretne győztes csapat tagjaként eredményekkel és elégedettséggel megoldani egy-egy feladatot? A TÁMOP-pályázathoz kapcsolódó menedzsmenttréningek ezen ismeretekre alapozva, több lépcsőben támogatják a szervezet fejlődését. Koncentrikusan bővülő és egymásra épülő tréningeken vettünk részt, először a 6 fős menedzsment, második körben a 15 fős igazgatótanács, harmadik körben a helyettesekkel és fenntartóval kibővített vezetőtestület. Negyedik lépésként a külső partnerek bevonása is megtörténik a szervezet építésébe. A modell megismerése és a személyes élmény segíti a tagintézmények vezetőit is saját iskoláik szervezetének fejlesztésében, a vezetők kiválasztásában, a feladatok megfelelő megosztásában, a munkacsoportok összeállításában. A modell összetettségéből adódik, hogy aktuális feladathoz kapcsolódóan más-más szempontból lehet újra és újra elemezni és felhasználni. Egészen más oldalról érdemes elemezni akkor, ha egy adott pozíció betöltésére, egy adott feladat elvégzésére keressük a megfelelő embert, vagy egy team tagjait válogatjuk össze.

Munkaerő-gazdálkodás

Az SZLTISZK szervezetében a munkáltatói jogok gyakorlója a főigazgató. Így biztosítható, hogy ne részeiben, hanem egészében történjék a szükségletek meghatározása, az intézményegységek igényeinek összehangolása. A gazdasági és ellátó szervezet szempontjából az egységek közötti feladatmegosztás jól szervezhető, még a földrajzi távolságok figyelembevételével is. A pedagógiai feladatok ellátása tekintetében is szükséges, hogy az egységek között együttműködés alakuljon ki. Egyre gyakrabban fordul elő, hogy egy-egy pedagógus több egységben, több telephelyen is dolgozik. Az egy kézben összefutó munkaerő-gazdálkodás a szervezet méreteinél fogva viszont nem teszi lehetővé valamennyi dolgozó személyének alapos ismeretét. Valamennyi szervezet sikeressége a benne dolgozó emberek elégedettségén, kapcsolatain múlik. Egy iskola esetében ez hatványozottan igaz. Nemcsak a pedagógus, de a portástól a takarító néniig valamennyi dolgozó nevelő hatást gyakorol. A jól

² Belbin, R. Meredith (1998): A team, avagy az együttműködő csoport. SHL Hungary, Budapest.

kiválasztott munkaerő tehát nagyon fontos nemcsak a szervezeti működés, de a pedagógiai tartalom szempontjából is. Hogyan oldható fel a dilemma: gyorsan és alaposan megismerni – egységben látni? A RaDAR megfelelő eszköz ebben a tekintetben is. A szakmai kompetenciákat bemutató önéletrajz mellett a személyiség kompetenciáinak megismerése teljessé teheti a képet. (Természetesen az egyén dönt arról, hogy a RaDAR-mérés eredménye megismerhető-e mások számára, és ha igen, milyen mértékben.)

A mérés után kapott visszajelzés a személy számára is érték, hiszen önmaga megismerését, erősegeinek feltárását teszi lehetővé. A fejlesztési lehetőségek megismerése és tudatosítása egészen új perspektívákat is nyithat az egyén számára életének további alakításában. Ha nem munkatárs felvételéről, hanem elküldéséről kell döntenie, a RaDAR jelenthet mindkét oldalon előnyt. A vezetést segíti a döntésben, a munkatársat segíti a továbblépésben.

A RaDAR az alábbi területeken támogatja a vezetés munkáját:

- Munkatársak kiválasztása
- A munkatársakkal való kommunikációs stílus megválasztása
- A munkatársak motivációs bázisának ismerete
- A konfliktuskezelés módjának megválasztása
- Munkatársi teamek összeállítása
- Csapatépítés

Humánerőforrás-fejlesztés

A TISZK-ek megalakulásakor, így az SZLTISZK létrejöttékor is az új szervezet az intézményekben már bent dolgozó munkatársakra épült. A vezetői csoportban a pályázatok kapcsán gyakrabban fordulhattak elő személycserék. A dolgozói közösségekben, így a nevelőtestületekben is csak a szokásos fluktuáció jelentett változást. A pedagógusok számára jogszabályi kötelezettség a továbbképzésen való részvétel, elvárás a megújulás. A társadalmi változások megjelenése az iskolákban azonban még a jogszabályokban előírtaknál is gyorsabb fejlődési igényeket támaszt. A fejlesztésből nem szeretném kizárni a nem pedagógus dolgozókat – a TÁMOP-pályázat során az ő továbbképzésük is tervezett –, mégis elsősorban a pedagógusokra kívánok fókuszálni.

Teszem ezt elsősorban azért, mert hiszem, hogy a pedagógusnak elsődleges munkaeszköze a személyisége. Egyre inkább ismerik el „megrendelő partnereink” is, hogy a pedagógusok mentálhigiénéje, stressztűrése, kiégésének megelőzése növekvő mértékben válik fontossá a mai iskolák világában. Reális énképünk, önismeretünk alakításának, változásaink követésének remek eszköze a RaDAR. Segít a személyes célok kijelölésében, esetleges pedagógiai kudarcaink okának feltárásában. A fejlődni akaró ember önmagából táplálkozva, ugyanakkor objektív mérésre alapozva választhatja meg a fejlődés útját, lépéseit. A RaDAR intézményi alkalmazásával ehhez a munkáltatójától kap segítséget.

Összegezve a RaDAR előnyeit a humánerőforrás fejlesztésében:

- A pedagógusok személyiségének fejlődése
- A beiskolázás, továbbképzések hatékonyságának növekedése
- A pedagógiai munka eredményessége
- A szervezet erőforrásainak mozgósítása
- A szervezet iránti elköteleződés növekedése

Nevelő-oktató munka

Személyiség- és közösségfejlesztés

A kötet problémafelvetéséből már tapasztalhattuk, hogy ma valahogy senki sem szeret igazán az iskolába járni. A TISZK a diákok és a pedagógusok szemszögéből továbbra is elsősorban iskola. A szereplők belépnek a színpadra, és eljátszák aznapi szerepeiket: a diák a diákét, a tanár a tanárét. Az iskolában vagy a szerepben nem érezzük jól magunkat? Vajon elég jól ismerjük-e saját pillanatnyi

szerepeinket? És a velünk együtt játszóké? A végszavak segítik a másik szereplő érvényesülését, avagy megakadályozzák az illetőt saját szerepének eljátszásában? Próbára, elemzésre nincs idő, viselkedésre viselkedés a válasz. Az élet felgyorsult, az idő rövid: egymás megértésére nem, csak a reakcióra elegendő... Csengettek!

A TISZK-be belépő diákok legnagyobb része útkereső kamasz vagy ifjú. Önmagukat keresik, többnyire már kudarcokkal terhes diákszerepüket magukkal cipelve. A TISZK-ben töltött éveik alatt nagykorúvá válnak, de felnőtté nem szükségszerűen. A szülőkkel laknak, önálló keresetük nincs, társadalmi és szociális érettségük és szabadságfokuk ellentmondása gyakran óriási. Iskolai szerepük viszont ugyanaz: „A” diák. Alapdokumentumainkban megfogalmazzuk a szerepre vonatkozó szabályainkat, elvárásainkat – többnyire a kívánt viselkedést leíró kifejezésekkel. A nevelési programban szintén megfogalmazzuk a személyiség- és közösségfejlesztéssel kapcsolatos feladatainkat. Ismerjük-e az adott személyiséget, akit a legjobb szándékkal fejleszteni akarunk? Ha igen, honnan ismerjük? A magatartását, szorgalmát mi alapján ítéljük meg? A közösség irányába fejlesztendő területeit hogyan határozzuk meg? Megannyi válaszunk van, lehet – s valószínűleg valamennyi szubjektivitásra épül. Láttuk, hallottuk, tapasztaltuk, mások is mondták, legutóbb is így volt, a szülő is megerősítette, és így tovább.

Pedagógusként mi magunk is számtalan szerepben jelenünk meg a ma szakképző iskolájában: tanár, osztályfőnök, mentor, pályaválasztást segítő, érdekvédő, vezető, munkavállaló, beosztott, innovátor, pályázati író, pótszülő stb. Az iskolai alapdokumentumok bizonyos szerepeinkkel kapcsolatban szintén megfogalmaznak elvárásokat, kívánt viselkedési formákat.

A RaDAR olyan platformot kínál diák és pedagógus számára, amely több vonatkozásban is más síkra terelheti az eddigi gyakorlatot. Az egyes diák által kitöltött kérdőívek és a visszajelzés segíti a diákot önmaga megismerésében. A saját maga általi válaszok nyomán kialakult személyiségprofil nem érheti az a vád, hogy azt mások rosszul látják. A RaDAR-modell alkalmazásának eredményeként elkészülő diagram számtalan beszélgetés alapjául szolgálhat tanár-diák, tanár-tanár és tanár-szülő viszonylatban is. A RaDAR-tengelyeken megjelenő adatok (*a modell leírását lásd a 2. fejezetben*), a hozzá rendelődő viselkedésformák elemezhetők, konkrét esetek kapcsán megbeszélhetők. 60 kamasz diák mérésének tapasztalatai azt mutatták számomra, hogy viselkedésükben a gyerekek megpróbálják a végletekig feszegetni határaikat, miközben az értékeiket vizsgálva pontosan tudják, hogy mit várunk tőlük. Ugyanakkor az is körvonalazódott, hogy egy osztályon belül ki az, akinek mindig van leckéje, ki a hangadó, ki az osztály bohóca, ki lehet a tanár jobbkeze. Az erősségek és a fejlesztendő tengelyek megjelölésével az osztályról kompetenciaterkép készíthető (*lásd 3. melléklet*). A közösségfejlesztés szempontjából az osztályfőnök – és más pedagógus számára is – óriási segítséget kap a kezébe. A RaDAR-képekből pontosan tudhatja, hogy egy közösségben ki a jó szervező, ki adja a hajtóerőt, ki az, aki képes összetartani a csoportot, ki lesz jó vezető, és ki az, aki végig is fogja csinálni a feladatot. Az értéktábrák segítenek abban, hogy ne támasszunk teljesíthetetlen elvárásokat az egyes diákokkal szemben. A fejlesztendő területek megmutatják, hogy melyik csoportszerep lesz éppen alkalmas az egyén személyes kompetenciáinak fejlesztésére. A RaDAR tehát kompakt módon megmutatja a pedagógus számára, hogy módszertani eszköztárából éppen mit érdemes alkalmazni, vagy milyen eszközökkel kell bővítenie azt. A modell a kollégiumi nevelők munkájában és az iskola-kollégium-szülő együttműködésében is jól alkalmazható.

Oktatás

A kompetenciafejlesztést a NAT és az új OKJ is a pedagógiai munka középpontjába helyezte. A kompetenciák felosztása, a fogalom tartalmának meghatározása nem egységes az oktatás és a munka világában, de az elvitathatatlan, hogy valamely kompetencia meglétét az adott feladat elvégzésében való sikeresség bizonyítja. Mivel az egyes személyiségek más adottságokkal és képességstruktúrával rendelkeznek, az egyéni tanulási utak bejárása teheti az egyént sikeressé. A RaDAR-mérésen alapuló egyéni fejlesztési tervek lehetőséget adnak a pedagógus számára, hogy az egyén erősségeire, fejleszthetőségére alapozva megtervezze a tanórai és a tanórán kívüli tevékenységrendszerben a személyes fejlesztés feladatait (*lásd 4. melléklet*). Nem csak az ismeretek szintjeit figyelembe véve ad ala-

pot a differenciált tanulásszervezéshez, a projektoktatáshoz. Nem biztos, hogy feltétlenül az önként jelentkező vagy a legtöbb ismerettel rendelkező fogja kapni a kiselőadás, a prezentáció lehetőségét, hanem az, akinek fejlesztendő a magabiztossága. A RaDAr-„pókhálók” segítik a pedagógust a csoportszervezésben, a kooperatív csoport szerepeinek felosztásában, az egyes diákok esetében a meg erősítendő viselkedésformák kiválasztásában. A visszajelzés azt is megmutatja, hogy melyek az egyénben rejlő, felszínre hozható erősségek, illetve melyek a „túlpörgetett” viselkedésformák. A kamaszok esetében mindkét végtet erősen jelen van a látható viselkedés mögött. Könnyebben oldhat meg a pedagógus tanórai konfliktusokat, ha nem csupán a látható viselkedésre reagál, hanem a mögöttes tartalmakat ismerve oldja meg a helyzetet.

Minden diák számára elérhető a sikerélmény, ha megfelelő feladatot kap. A RaDAr biztosan megmutatja a személyiség erős oldalát, erre alapozva biztosítható a sikerélmény.

Pályaorientáció, szakmaválasztás, beiskolázás

A RaDAr segítségével nemcsak személyes profilok, de szakma- és munkaköri profilok is készíthetők. A *Szakmai és vizsgakövetelmények* az egyes szakképesítésekre személyes, társas és módszer-kompetenciákat fogalmaznak meg. Például áttekintőképesség, lényegfelismerés, pontosság, határo-zottság, önállóság stb. A modell tengelyei mentén ezek elhelyezhetők, és az adott szakmára létrehoz-ható egy sajátos profil.

A személyes profil, azaz az egyénben meglévő kompetenciák és a szakma gyakorlásához szüksé-ges kompetenciák így összemérhetővé válnak. Ez a TISZK gyakorlatában több szempontból is hasz-nos lehet.

A szakiskolai pályaorientációs tevékenységet segíti, ha a diák személyes profilját összevetjük a választott szakma profiljával. Az összevetést célszerű megbeszélni a szülővel is. A tanuló jövőjéről való közös gondolkodást elősegíti, hogy a szülő elé tárt leírás nem a pedagógus személyes vélem-nye (amit szubjektivitásra hivatkozva a szülők alkalmasint elutasítanak), hanem a tanuló viselkedését vizsgáló mérésen alapuló elemzés. A konzultáció alapján két választási lehetőség adódik:

- a) Személyes fejlesztést kezdeményezhetünk a választott szakma követelményeinek irányába, ha erre reális esélyt látunk.
- b) A diák személyes profiljához jobban illeszkedő szakma választását ajánljuk fel.

2008-ban a Szakiskolai fejlesztési program keretében a faipari szakmacsoport 10. évfolyamán ké-szült az első mérés és visszajelzés. A diákokban mély nyomokat hagyott maga a visszajelzés is. Az eredmények kapcsán mindkét eset előfordult, tehát volt olyan is, aki módosított a szakmaválasztásán.

A RaDAr-mérésen alapuló egyéni fejlesztési tervvel rendelkező diákok esetében lehetővé válik a szakoktatók munkájának megkönnyítése is. A belépés pillanatában megismerhetik tanulójuk szemé-lyes kompetenciáit, értékeit, fejlesztésének lehetőségeit. Erősebb kapcsolatot alakíthatnak ki az elmé-letet oktató tanárokkal, hiszen a szakma szempontjából is fontos személyes kompetenciák fejleszté-sére munkakörnyezetben még nagyobb lehetőség kínálkozik, mint a tanteremben.

Különösen fontos a jó fejlesztési irány meghatározása a szakképzésre felkészítő évfolyamon vagy évfolyamokon, mert az a választott szakma tanulásához szükséges úgynevezett bemeneti kompeten-ciák megszerzését célozza meg. 24 tanulónk végezte el a mérést, és készült ez alapján egyéni fejlesztési terv a részükre. A mérés jól kiegészíti a kérdőíves tanulómegismerést, illetve a bemeneti mérése-ket. Alapot adhat a projektek szervezéséhez, a differenciált tanulásszervezéshez, az esetmegbeszélé-sekhez, a fejlesztésben közreműködők komplex tevékenységrendszerének kialakításához, megvalósí-tásához. Az éves óraszám 10%-át kitevő személyiségfejlesztés, önismeret modul alapja talán nem is lehetne más, mint a RaDAr.

Beiskolázási tevékenységen többnyire az általános iskola utáni iskolaválasztást értjük. A beveze-tőben szerepelt, hogy az SZLTISZK valamennyi döntési ponton, útelágazáson lehetőséget kíván nyújtani a tanulók számára, amelyekről alább, a Szolgáltatás címszó alatt adunk áttekintést. Az SZLTISZK úgy gondolta, hogy a klasszikus beiskolázás terén is nyitni kívánunk az általános iskolák felé, és egy pályázati lehetőség kapcsán saját programot dolgoztunk ki. A bázisháromszög pontjain

(Szekszárd, Bonyhád, Tamási) 4 általános iskolával alakítottunk ki együttműködést. A végzős osztályokban megtörtént valamennyi diák RaDAr-mérése. Annak érdekében, hogy a pedagógusok optimálisan ki tudják használni a RaDAr-ból származó tanulókra vonatkozó információkat, és ezekre építve segíthessék személyes fejlődésüket, továbbképzésen vettek részt. Ezen megismerkedtek a modellel, és felkészítést kaptak arra, hogyan készítsenek egyéni fejlesztési tervet a tanulók számára. Támogatást kaptak ahhoz, hogyan építsenek az SZFP módszertárára; hogyan vonhatnak be más pedagógusokat, továbbá szülőket a tanulók fejlesztésébe. A kiképzett pedagógusok elkészítették az egyéni fejlesztési terveket a tanórai és tanórán kívüli tevékenységekre. A fejlesztésbe bevontuk a szülőket és a kortárs csoportot is (szakiskolai diákmentorok). A tanulók portfóliót készítenek, amit a középiskolába lépéskor hoznak magukkal. Így a TISZK pedagógusai meggyőződhetnek a meglévő kompetenciákról, és a megkezdett fejlesztést személyre szólóan folytathatják a pályaaorientációval kiegészítve. Reményeink szerint egy sikeresebb életpálya-építés alapjait sikerül így lefektetnünk.

Szolgáltatások

A Szolgáltatási és Felnőttképzési Központ létrehozásával az SZLTISZK arra törekszik, hogy a fent említett döntési pontokon megfelelő kínálatot nyújtson mind a TISZK-ben dolgozóknak, mind a szolgáltatásokat kívülről igénybe vevőknek. Így valódi lehetőséget kívánunk nyújtani az élethosszig tartó tanulás megvalósítására. A Szolgáltatási és Felnőttképzési Központ vezetője szintén képzett RaDAr-tanácsadó, így vezetői pályázatában a megismert modellre alapozta számos elképzelését.

A RaDAr alkalmazási területei a *belső szolgáltatások* területén:

- GYES-ről, GYED-ről visszatérő pedagógusok munkakezdésének támogatása
- Karriertervezés, tanácsadás
- Képzési igények meghatározása
- Csapatépítés, tréningek
- Mentálhigiénés szolgáltatások
- Változásmenedzsment

A *külső szolgáltatások* tekintetében:

- Pályaválasztási tanácsadás
- Felnőttképzés
- Karriertervezés, tanácsadás
- Visszavezetés a munka világába
- Toborzás és kiválasztás
- Csapatépítés

A lehetséges jövő

Az eddig említett alkalmazási területeket továbbgondolva az SZLTISZK tervei között szerepelnek még az alábbiak:

1. Egy TISZK-szintű pedagógusi, illetve dolgozói kompetenciatérkép elkészítése, aminek egyik fontos pillére lehet a RaDAr. A kompetenciatérkép a szakmai kompetenciákkal kiegészítve megalapozhatja az intézmény humánerőforrás-gazdálkodásának és fejlesztésének tervezését, a továbbképzési terv elkészítését, a pályázatok humánerőforrás-igényének kiszolgálását, az adott feladatra szerveződő teamek összeállítását. A folyamatszintű működés összekapcsolható a teljesítményértékelés rendszerével, ami így szintén objektív alapokon nyugodhat az egyes személyek tekintetében is.
2. Munkaközösség-vezetői profil kialakítása
A vezetési szerkezetben egyre fontosabb szerep jut a munkaközösségek vezetőinek. Kiválasztásuk a szervezet sikeres működését tekintve kulcsfontosságú. Ezért szeretnénk kialakítani a munkaköri profilt.

3. Gyermek- és ifjúságvédelem

A hátrányos helyzet, a halmozottan hátrányos helyzet kezelésében, a szülőkkel, a védelemben dolgozó szervezetekkel való együttműködésben új távlatokat látunk a RaDAr bevonásával. A szervezeti elemzés mintájára családi RaDAr is készülhet, ami a hátránykezelésben új eszköz lehet a kezünkben.

A fegyelmi eljárásokat megelőző egyeztető eljárás során is adhat a részt vevő felek számára olyan objektív eszközt, ami kiküszöbölheti a személyes élmények személyeskedéssé válását.

Az SZLTISZK-ben működni fog az „Ebigél” online alapú, anonim lelkisegély-szolgálat. Az Ebigélek megfelelő kiválasztásában is számítunk a RaDArra.

4. Mentorálás, IPR támogatás

Szintén a hátránykompenzációs tevékenységek sorába illeszkedik a mentori tevékenység és az IPR. Mindkettőt támogatni tudja a RaDAr. Saját képzési programok kifejlesztésével is pályázunk az Integrált Pedagógiai Rendszer kapcsán, szintén a RaDAr-mérésre alapozva.

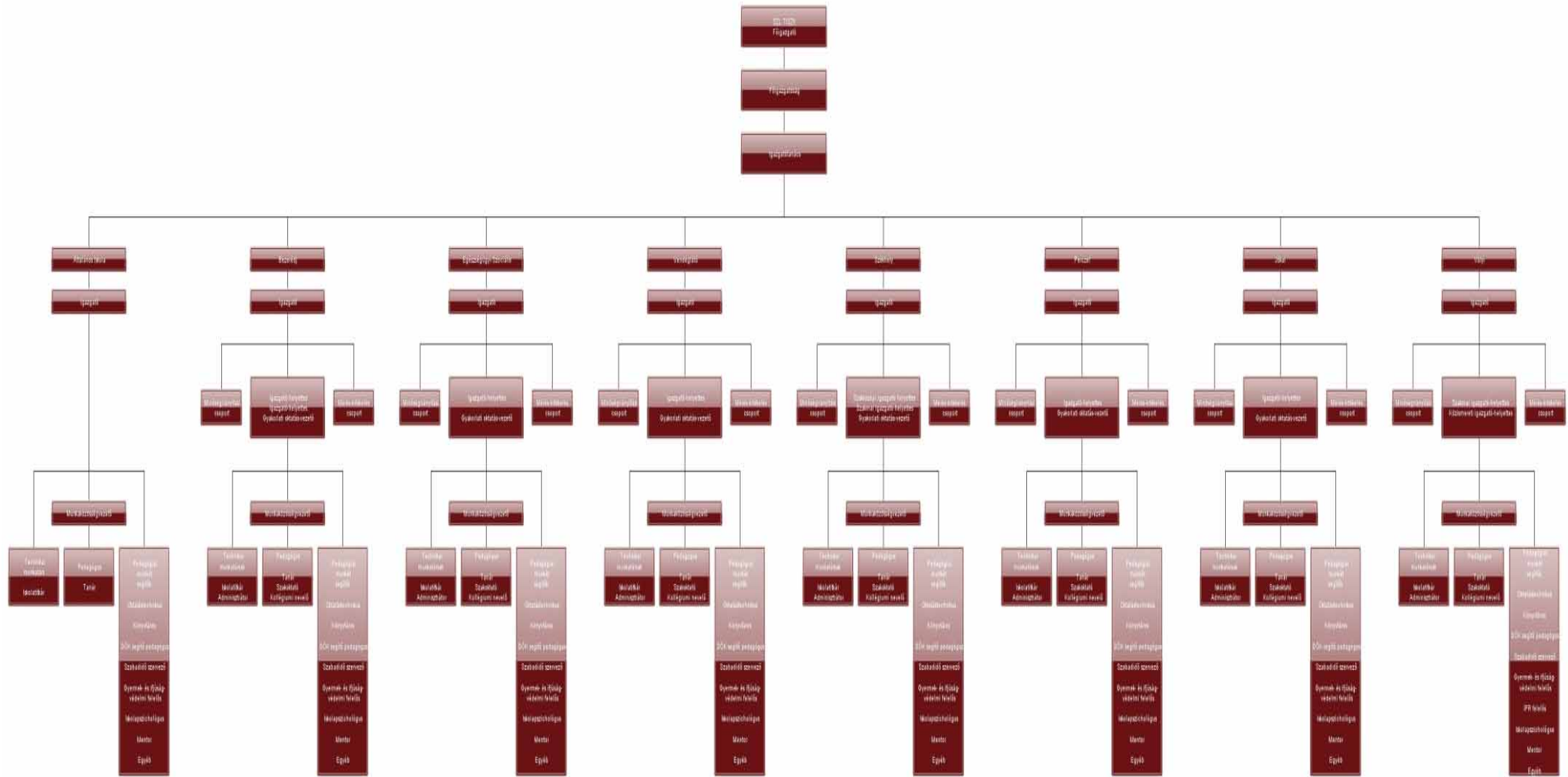
5. A DÖK-vezetés támogatása

A jövőben lehetőséget kívánunk kínálni a diákoknak is arra, hogy a modell megismerése után saját vezetőik kiválasztásában alkalmazzassák, felkészülve a munkahelyeken várható feladataikra.

Reményeim szerint sikerült bemutatnom, hogy miért talált egymásra a Szent László TISZK és a RaDAr. A már működő alkalmazási területek újabb és újabb lehetőségeket tárnak fel számunkra. A lehetséges jövő egyelőre csak a szervezetre mutat be lehetőségeket. A nem is olyan távoli jövőben valószínűleg a külső kapcsolatrendszerben való alkalmazás lehetőségeit is végig kell gondolnunk.

1. melléklet

AZ SZLTISZK SZERVEZET



2. melléklet

A tanuló neve	A tanuló erősségei (X) és fejlesztendő tulajdonságai (X)							
	<i>Megnyerő</i>	<i>Optimista</i>	<i>Együttműködő</i>	<i>Lojális</i>	<i>Magabiztos</i>	<i>Független</i>	<i>Gyakorlatias</i>	<i>Kitartó</i>
		X			X			
				X			X	
		X						X
			X			X		
	X			X				
	X						X	
			X			X		
					X			X
		X					X	

Fejlesztendő tulajdonság	Szerepek a kooperatív csoportban				
	<i>Prezentáló</i>	<i>Lelkesítő</i>	<i>Feladatmester</i>	<i>Kapus</i>	<i>Eszközfelelős</i>
Magabiztosság	X		X		
Együttműködés		X	X	X	X
Ösztönzés		X		X	
Gyakorlatiasság			X		X

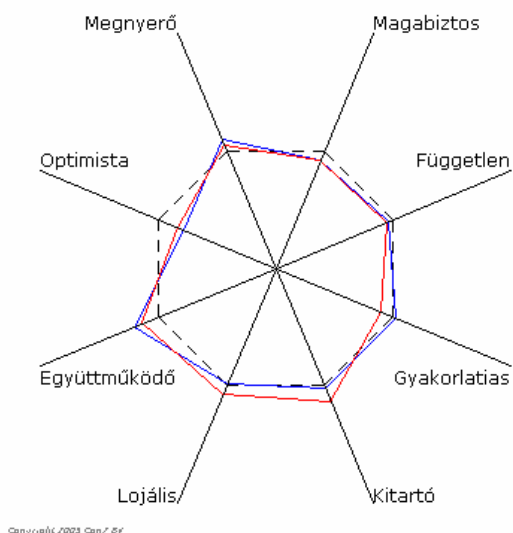
3. melléklet

EGYÉNI FEJLESZTÉSI TERV

(MINTA)

A tanuló neve:.....
Osztálya:
Tanév:
Készítette:

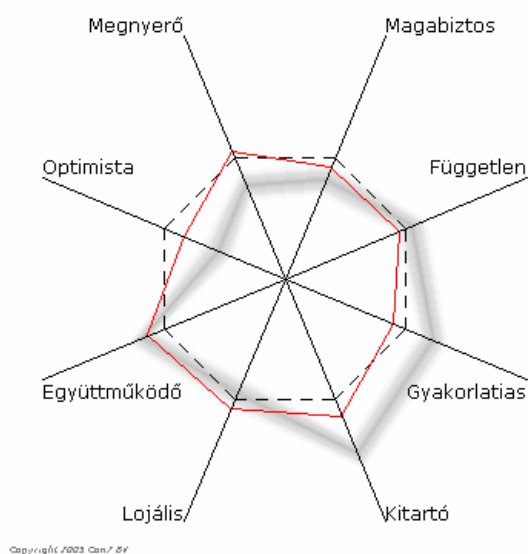
1. Viselkedés-értékek



Leírás

A vizsgált diák kapcsolatorientált, stabil, erőssége az együttműködés és a kitartás, az együttműködő negyedben a leghatékonyabb a viselkedése.

1. Viselkedés-szakmaprofil



Fejlesztés

Fejlesztendő terület a gyakorlatiasság.

Célok

A „két lábbal a földön állás” szemléletének és gyakorlatának erősítése

A reális problémamegoldásokban való tapasztalatszerzés

Fejlesztési irányelvek

Hozzuk olyan helyzetekbe, amelyek tényeken alapuló mérlegelést igényelnek.

Olyan feladatokkal vagy feladatrészekkel bízunk meg, amelyekben meg kell valamit valósítani.

Fogalmaztassuk meg vele, hogy mit hogyan fog elérni, megvalósítani.

Erősítsük a tartalomorientációt.

Készítsük minél többször az érzelmek átfordítására, racionalitásba.

4. melléklet

Tevékenység	Tanóra	Tanórán kívüli	Időtartam	Az értékelés módja	Az értékelés szempontjai	Megjegyzés
Biológiaszertár-felelős Eszközök előkészítése, kiosztása, összegyűjtése	Biológia	Eszközök rendben tartása Az akvárium gondozása	2009. szept. – 2010. jún.	Folyamatos visszajelzés Szöveges értékelés negyedévente	Pontosság Céltudatosság Sokoldalúság Kritikusság	
Kísérletek végrehajtása.	Biológia (fizika, kémia)	Biológia vagy környezetvédelmi szakkör	2009. nov. – 2010. febr.	Szöveges értékelés, érdemjegy	Céltudatosság Kreativitás Rugalmasság Pontosság Ügyesség	
Csapat összeállítása	Testnevelés		2010. jan. – 2010. máj.	A játék végén visszacsatolás	Eredményesség Szervezés Diplomatikusság	
Szabályokhoz, törvényekhez gyakorlati példák keresése	Biológia		2009. okt. – 2010. máj.	Szöveges értékelés (számmonkérés része is lehet)	Ésszerűség Elemzés Lényeglátás	
Az osztály farsangi jelmezei elkészítésének megszervezése	Rajz	X	2010. jan. – 2010. febr.	Önértékelés Szóbeli értékelés	Gyakorlatiasság Praktikum Kreativitás, Felelősség	
Projekt munkában az egyik munkacsoport vezetése, a papírgyűjtés megszervezése		X projekt	2009. október	Eredmény Szóbeli értékelés, a csoport visszacsatolása	Szervezés Felelősségvállalás Eredményesség	
Vitában az érvelő szerepét kapja. Téma: az egészséges táplálkozás	Biológia, osztályfőnöki		2010. ápr. 23.	A csoport visszajelzése, Szavazás, önértékelés	Objektivitás Ésszerűség Következetesség	
Kooperatív csoportban eszközfelelős (időfelelős)	biológia		2009.szept. – 2010. június	Szóbeli visszajelzés, a csoport önértékelése	Felelősség Pontosság Megbízhatóság	

A tanuló értékelése

Az alábbi minta szerint negyedévenként készítjük el, azaz tanévenként négyet: 1. negyedév: szeptember–október, 2. negyedév: november–január, 3. negyedév: február–április, végül:

4. negyedév (április–június)

--

.....

tanuló

.....

szülő/gondviselő

A választott iskola:

A választott szakirány:

A RaDAr alkalmazása a pályorientációban

A pályaválasztás az egyik meghatározó döntés az ember életében. A döntések általában bizonytalansággal járnak, hiszen az egyik lehetőség választása más lehetőségek elutasítását is jelenti. A bizonytalansággal, kockázattal járó esetekben jól jön a támogatás, a megerősítés.

A pályatanácsadás közel egyidős az emberré válással, ha a fogalmat tágra értelmezzük. Ha azonban nem a „természetes” tanácsadó közeg, a család általi hatást értjük rajta, akkor a munkaerőpiac anarchiája tette szükségessé megjelenését, az ipari forradalmat követő időben. Az időszakos válságok után időszakos konjunktúra következik, ami a termelés felduzzadása mellett új gépeket, új technológia bevezetését is jelenti, amelyet csak egy új „szak”-munkásréteg tud kezelni.

A beavatkozásnak ez a módja tulajdonképpen nem más, mint a „tömeg” befolyásolása oly módon, hogy a várható konjunktúra szakmunkásszükséglete kielégítődjön.

Taylor¹ nevéhez fűződik a „munka tudományos megszervezése”, ami tulajdonképpen a munkás géphez „idomítását” jelentette. Ennek megfelelően a pályaválasztás irányítása a jelentkezők olyan válogatását jelentette, hogy minél inkább meg tudjanak felelni a „leggazdaságosabb mozdulat” kiválasztásának. Ez a kiválasztás a munkafolyamatból indult ki, és mégis fejlődést jelent a konjunkturális pályairányításhoz képest, mert valamilyen mértékben már figyelembe veszi az embert. Igyekszik az adott munkafolyamathoz a legjobban betanítható munkaerőt kiválasztani.

A pályaválasztási tanácsadás megszervezéséről Magyarországon az 1024/1961. (XII. 30.) Kormányhatározat intézkedik, ennek eredményeképpen megindul a pályaválasztási tanácsadó szervezetek létrehozása. A megyei pályaválasztási tanácsadók az iskolák pedagógusaival közösen segítik a fiatalok pályaválasztását.

Az iskola egyedül nem tudja a tanulókat felkészíteni a megalapozott pályaválasztásra, mivel a pedagógusok felkészültsége erre a feladatra nem megfelelő. A másik oldalon a pályaválasztási tanácsadóknál dolgozó pszichológusok a képesség- és személyiségvizsgálatokra helyezik a hangsúlyt. Miközben a tevékenységüket magas színvonalon látják el, egyértelmű, hogy ilyen részletes vizsgálatokat csak kevés fiatal esetében lehet elvégezni. A személyiségvizsgálatokat, a képességvizsgálatokat a pszichológus „fél” a kezéből kiadni. Mivel azonban törekvésként megjelenik a pályaválasztás komplex kezelése, tanácsadó munkája során belekényszerül olyan résztvevőkenyességekbe is, ahol az ő kompetenciái hiányosak. Ilyenek a pályaismeret, a munkaerő-piaci kérdések, a munkaerő-gazdálkodás, az egészségügyi, pszichológiai alkalmasság.

A megközelítés kettőssége megjelenik a kor szakmai publikációiban is. Csirszka János (idézi Szilágyi Klára, 2005) a pályaválasztás motivációs kérdései kapcsán elemzi a választás egyedi, individuális jellegét, előtérbe helyezve az egyéni képességek fontosságát. Ezzel a magyar pályalélektan hasonló szakmai elveken dolgozik, mint teszik azt a környező országokban.

1969-ben jelentős változás következik be. Megjelenik a pályaválasztás feladataira részben függetlenített pedagógus, aki szerepet vállal a pályaválasztásban. Eleinte ez pusztán adminisztratív segítség az osztályfőnök kötelező pályaválasztási tevékenységében. Kapcsolatot tart a megyei pályaválasztási tanácsadókkal, a tanulókat megfelelő szakemberhez irányítja, információval támogatja a szülőket a döntésben, kapcsolatot tart a szakképző intézményekkel, valamint szakmai szervezetekkel.

Az iskolai pályaválasztási tanácsadásnak jelentős szerepet kellett vállalni a konkrét tanácsadási tevékenységen túl a munkára nevelésben, a munka értéként való közvetítésében.

¹ Frederick W. Taylor (1856–1915) vezetélméletére építve született meg a futószalag, amit a Ford autógyár alkalmazott először. A tudományos irányítás alapelvei című könyve korának vezetélméleti bestseller-je volt.

A kötelező osztályfőnöki órák tartalmain túl megtörtént a tanulók személyiségfejlődésének általános regisztrálása, amely szükség szerint tartalmazta a pályaválasztási irányokat is.

Ezen személyiségfejlődési lapok számtalan gyermekbetegségük mellett egyfajta portfólió lehetőségét is megteremtették, hiszen a feljegyzések mellett alkalmat adtak a különböző tanulói munkák, önjellemzések, kérdőívek tárolására is. Jelentős erőfeszítések történtek az 1970 évek iskoláiban a több szempontú pályaválasztási gyakorlat kialakítására a korábbi, csak az állami vállalatok utánpótlást biztosító irányítása mellett.

A munka és az ember kölcsönös megfeleltetésének folyamatában helytálló Mérei Ferenc gondolata, aki a prioritás eldöntésében így foglal állást

„A pályaválasztási tanácsadás – bármily fejlett eljárás legyen is, mint gyakorlat – az adott társadalom termelőmódjától és ideológiájától függ”.

A figyelem Ford tevékenysége során helyeződött az emberre, ő vezette be a „hivatásélmény” fogalmát. Megállapítja: ahhoz, hogy a munka örömforrás is legyen, a következők szükségesek.

- A munka változatossága (ma ezt, többek között, a munkatevékenység rotációjával érik el azokon a munkahelyeken, ahol ez egy munkafolyamaton belül nem lehetséges).
- A termelési folyamat egészének áttekintése (ezt a munkaköri motivációs potenciál fontos elemének tartjuk ma is, amelynek felelősséget növelő hatása van.)
- A termelőeszközökhöz való viszony megváltozása. (Talán ennek a jelentőségét ma látjuk a legkevésbé.)

Egyre jelentősebbé válik a lélektani kiválasztás, amely az egyén jellemzőiből indul, és a személyiség típusának, ritmusának megfelelő foglalkozást keres.

A tevékenység elemeinek napjainkban is meg kell jelenniük a középfokú képzés során a pályainformációs, pályaorientációs tevékenység részeként. Pedagógiai, pszichopedagógiai, pszichoszociális kompetenciák alapján, az alapvetően pedagógus végzettséggel rendelkezők speciális képzések, esetleg szakképzés során válnak alkalmassá arra, hogy segítsék tanítványaik adekvát pályaválasztását. A pedagógusnak, aki igen sok időt tölt tanítványaival, módja van nagyon különböző tevékenységek során megfigyelni tanítványait. Megfigyelési tapasztalatai jelzik az életkorhoz kötődő fejlődési változásokat, alkalmasak az első szintű irányításra. Az iskolai oktatás részét kellene, hogy képezze – tanári irányítás mellett – a foglalkozási szerepek gyakorlásához szükséges alapvető képességek, készségek fejlesztése, az önismeret, önértékelés alapozása, mélyítése, valamint a pályákra vonatkozó információk közvetítése.

„Fontos, hogy az oktatási-nevelési folyamatban részt vevő valamennyi tanár tudatában legyen annak, hogy a szakmai szocializáció megvalósításában, elsősorban szakmai-életvezetési készségek modellezésében fontos szereppel bír.” (Kiss I.)

Jelenleg azonban nem vagy csak kevésbé rendelkeznek a pedagógusok azokkal a módszerekkel, eszközökkel, amelyekkel e tevékenységüket hatékonyan tudnák végezni.

Az elmúlt években a pszichológia számtalan területen segítette a pedagógiát, ezek azonban inkább általában segítik az önismeret mélyítését, esetleg a tanuláshoz szükséges képességek vizsgálatát, de kevesebb támogatást adnak a megalapozott pályaválasztási döntés meghozatalához.

Pedig erre napjainkban talán az eddigieknél is nagyobb szükség van.

- Nehezebben köteleződnek el fiataljaink. Ennek elemzése messze túlmutat ezen írás keretein. Vélelmezhetően a fogyasztói társadalom utasítása, a „vedd és dobd el” éppúgy meghatározója, mint az elhúzódozó kamaszkor identitáskeresése.
- A szűkebb környezet nem tud megfelelő információs támogatást adni az új és még újabb lehetőségek tekintetében.
- A hiányos családi és kortárs csoport pozitív visszajelzéseinek hiányában nem stabil a fiatal én-képe, ami megerősítésre szorul a tanácsadási folyamatban.
- A család felnőtt tagjainak hiányos munkatapasztalata révén nem megfelelő az elköteleződése a munka mint érték mellett.

Az RaDAr egy olyan lehetséges módszer, amely megfelelő felkészítés után pedagógus végzettséggel alkalmazható. Részletes bemutatására a későbbiekben térünk ki. Használata komplex fejlesztési lehetőséget tesz megalapozottá.

Előnyei:

- A képzés részeként – a pályorientáció szakaszában – a lehető legkorábban történhet felvétele, így a fiatal idejében kap támogatást.
- Szükség esetén „fájdalommentes” módosítást tesz lehetővé.
- Növeli a pedagógus kompetenciáját, felelősségét mind a tanítvánnyal, mind a képzéssel, annak fejlesztésével kapcsolatban.
- Indokolatlanul nem terheli a pályaválasztási szaktanácsadás rendszerét.
- Nem problémaközpontú megközelítés: a személy erősségeire alapoz, a folyamat a képzés szerves része lehet.
- Sajátos eszközrendszerével hozzájárul a tanuló önismeretének mélyítéséhez, amely a személyiségfejlődés más területén is pozitív hatású.
- A bizonytalanság csökkentésével, az elköteleződés növelésével, intrinzik motiváló hatása van.
- Dimenziói, tengelyei, a vizsgált területek szorosan kapcsolódnak a munkatevékenység során elvárt jellemzőkkel.

Igen nehéz meghatározni a pedagógus (osztályfőnök, szakoktató, szaktanár, gyermekvédelmi felelős) szerepét abban a pályaválasztási, pályaszocializációs folyamatban, amelyben tanítványai a középiskolai években vannak. Nehézségét főleg az okozza, hogy ugyan didaktikailag különválasztunk feladatokat, azonban a tanuló egy, egységes identitás. A pedagógia még kevésbé engedheti (engedhetné) meg magának, mint amit az orvostudomány ma tesz, hogy „szétdarabolt” pácienssel foglalkozik, és tapasztalataikról írott vagy verbális formában „üzenetnek” egymásnak a különböző szakemberek. A szemészeti vizsgálat eredményét elvisszük a belgyógyászhoz, a belgyógyászatit a kardiológushoz és így tovább.

A nehézségben az is megjelenik, hogy számtalan feladat során nem tudunk, nem lehet a kötelező órákban gondolkodni. A pedagógus tevékenységének csak egy része az, ami valamilyen tanítási órához kötődik, a másik része – gyakran csak mondatok, pillanatok – azonban igen meghatározó is lehet. Ezek hatékonyságához a pedagógus hiteles személyisége mellett szüksége van azokra a módszerekre, eszközökre, amelyek professzionálissá teszik őt.

A pályaválasztási folyamatnak ugyanígy a komplex személyiséggel kell foglalkoznia, mint ahogyan a foglalkozás is kihat a teljes személyiségre. A foglalkozásnak életmódot meghatározó szerepe van a jövedelmen, a stresszen, a választott lakóhelyen, az élettéren keresztül.

A feladat megoldását segítené egy portfóliórendszer működtetése, amely tartalmazná a tanuló, a fiatal anyagait. A vele kapcsolatba kerülő pedagógus ez alapján konkrétabb segítséget adhatna neki. A rendszer azonban számos, a személyiségjogokkal összefüggő kérdést vet fel: például azt az aggodalmat, hogy a mai iskola pedagógiai kultúrája alkalmas-e egy ilyen rendszer kezelésére? Ezekben az esetekben határozottan megjelenik egy pedagógus szakmai-etikai kódex hiánya, illetve azon szakmai testületek, amelyek hivatottak lennének a felmerülő problémák kezelésére.

A pszichológiai elméletek áttekintése előtt tekintsük át azokat az alapfogalmakat, amelyek az iskolában és azon kívül meghatározzák a pályatanácsadást!

Pályakonzultáció: Herr és Cramer alapján egy olyan, főleg verbális folyamat, ahol a konzultáns és a tanácsot kérő interakciójában segítségadás történik, támogatást kap a döntés meghozatalában, az önmegértésben és a cselekvés megkezdésében. A pályakonzultáció folyamat, kísérés; segíti a személyt abban, hogy eredményesen működjön, azaz válasszon és kipróbáljon.

Pályainformáció: oktatási, foglalkozási, pszichoszociális információkat ad, főleg az iskolákban folyó tevékenység, valamint a munkaügyi központok foglalkozási információs tanácsadói (FIT) látják el ezt a feladatot.

Pályaorientáció: a foglalkozási szerepek gyakorlásához szükséges alapvető készségek fejlesztése, a pályaválasztással kapcsolatos önismereti munka és a pályákra vonatkozó információk együttes közvetítése. Meghatározó mértékben az iskolákban folyó tevékenység, de a munkaügyi szervezetek is ellátnak ilyen fiatalokat mind a pályaválasztás, mind a pályamódosítás során.

Pályaszocializáció: a társadalmi munkamegosztás rendszerébe a saját igényeinek és személyiségének megfelelő módon betagozódni képes személyiség formálásának folyamata.

Egyre tudatosabb tevékenység, a különböző munkaszervezetek más-más módon segítik az integrálódást, mentori, tutori rendszerrel, belső coach-ok megbízásával. Ehhez azonban fontos meghatározni a pálya fogalmát és a kapcsolódó tevékenységeket.

Ehhez azonban fontos meghatározni a pálya fogalmát és a kapcsolódó tevékenységeket.

„A pálya a személyiség életútjának munkával töltött szakasza, amely nem önállóan létező valami, amire a személyiség rátalál, hanem hozzá tartozik, belőle fakad.” (Csirszka, 1985)

Super (1976) az alábbi javaslatot adja a pálya fogalmának definíciójára:

„...az életet alkotó eredmények folyamata; foglalkozásoknak és az életben játszott egyéb szerepeknek az egymásutánja, amelyek együttesen az ember munka iránti elkötelezettségét fejezik ki az önfejlődés teljes mintáján keresztül; azon fizetett és nem fizetett pozícióknak a sorozata, amelyeket egy személy betölt serdülőkorától nyugdíjas koráig, amik közül csak egy a foglalkozás. A pálya csak annyiban létezik, amennyiben az ember azt követi, a pálya személyközpontú.”

Ezen meghatározások alapján jól látható a pályairányítás összetett, komplex jellege, ami a személyiség egészére kell, hogy irányuljon, hasonlóan a pedagógus egyéb tevékenységéhez.

Alapvető elemei:

- A képzésre vonatkozó választási lehetőségek ismerete (oktatási intézmények, felnőttképzési intézmények)
- Az adott foglalkozásra vonatkozó információk, annak fizikai jellemzői, fiziológiai, pszichológiai elvárásai a gyakorlójával szemben
- A munkaerőpiac igényei, lehetőségei, a kapcsolódó foglalkozások
- A személy önismerete, önfelismerése, értékeinek, érdekeinek összhangja az adott foglalkozásban megjelenőkkel

És amire mindezt alapozni lehet...

Érdemes áttekinteni azokat az elméleteket, amelyek azzal foglalkoznak, hogy milyen okok állnak a pálya választása, illetve módosítása hátterében. A személyiségfejlődés mely szakaszai azok, amelyek a pálya választásával, módosításával, aktív megvalósításával hozhatók kapcsolatba. Az elméletek áttekintése során utalunk a magyar eredményekre, valamint összekapcsoljuk őket a pedagógusok által jól ismert és használt, a személyiség fejlődésére vonatkozó elméletekkel.

Nálunk is – évtizedekkel ezelőtt – megkezdődött a pályaválasztási tanácsadás elméletének kidolgozása. Nagy László, Ranschburg Pál, Schnell János, majd a későbbiekben Mérei Ferenc, Csirszka János, Rókusfalvy Pál voltak a meghatározó kutatói, elméletalkotói és egyben gyakorlati szakemberei a témának. Napjainkban Völgyes Pál, Dancs István, Szilágyi Klára, Ritoók Pálné neve fémjelzi az adott kutatási területet.

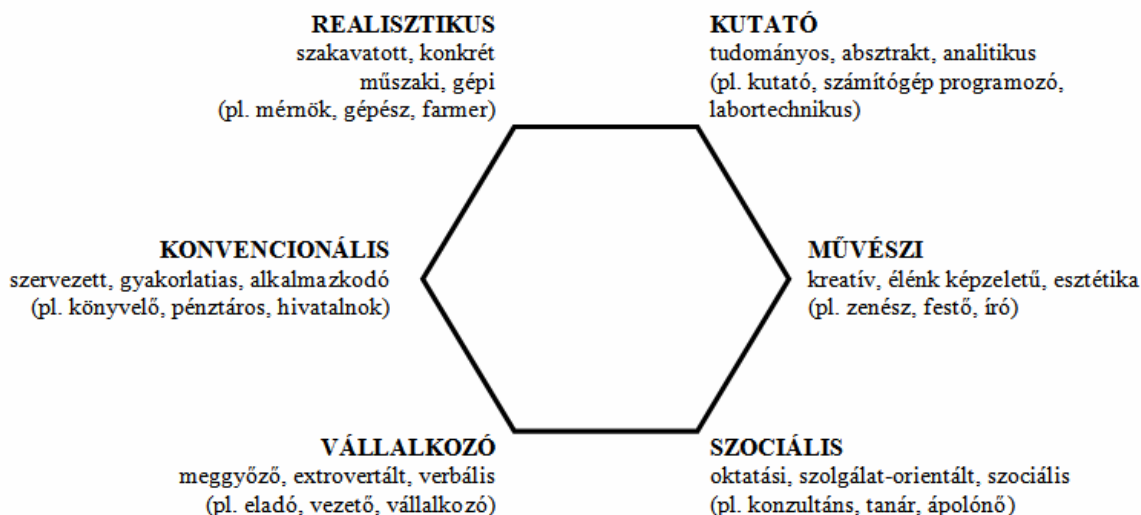
Pályafejlődési elméletek

I. Egyéniség és tényező differenciálpszichológiai elmélet

Megalkotója Frank Parson, elméletének lényege az egyén összeillesztése egy olyan munkával, amely leginkább megfelel személyes adottságainak. Elméletét John Holland (1973) bővíti, tovább hangsúlyozva a személyek „különleges” voltát.

Az elmélet fontosnak tartja a személyiségjellemzők – érdeklődés, képesség, kognitív, emocionális jellemzők – mérhetőségét, objektív meghatározását. A mérés eredményeit, a személy lehetőségét összeveti a munka követelményeivel. Holland 6 kategóriában sorolja a személyiségtípust és a munkakörnyezetet. A személy elégedettsége, hatékonysága a kettő koherenciájától függ. Az elméletre épülő kérdőívet a pályatanácsadás rendszerében használjuk.

Holland hat személyiségi és foglalkozási kategóriája



Holland fenti személyiségtípusaihoz konkrét foglalkozásokat, foglalkozási preferenciákat is társít, amelyek a gyorsan változó pályarendszerben már nem adnak egyértelmű segítséget.

(Forrás: Grinder, R. E. *A munka- és a hivatástervezés jelentése az ipari társadalomban*. In: *Pályalélektan szöveggyűjtemény*. Tankönyvkiadó, 1992. Szerk. Ritoókné – Gillemontné.)

II. Pszichodinamikai elmélet

Több szerző is a tudattalan motiváció és az emocionális szükségletek kielégítésének fontosságát hangsúlyozza a választásban. Ebben a témában meghatározó Anna Roe (1956) és Robere Hoppock (1976) munkássága.

Ebben a témában meghatározó Anna Roe (1956) és Robere Hoppock (1976) munkássága.

A pszichoanalitikus megközelítés döntőnek tartja a pályaválasztásban a gyermekkorban kielégítetlenül maradt szükségleteket. Anne Roe az első néhány év tudattalan motivációjának meghatározó szerepét látja a folyamatban. Kutatásai alapján kapcsolatot lát a szülő-gyermek közötti kapcsolati légkör, valamint a választott foglalkozási csoport között. A megközelítés mélylélektani, némi analitikus szemléletet igényel. Ugyanakkor igen sok gyakorlati tapasztalat erősíti meg működését, létezését, például segítségével magyarázhatók meg a családi foglalkozások.

Az elmélet egyoldalú megközelítése miatt többen vitatják jelentőségét a pályaválasztás meghatározásában.

III. Fejlődési elméletek

Ezek az elméletek tekinthetők a legátfogóbbaknak, hiszen a személyiségfejlődést a pályafejlődéssel kapcsolják össze. Ugyanakkor ismertek és jól kidolgozottak azok a személyiségelméletek is, amelyeken alapulnak. A személyiségfejlődésen alapuló közöl a legismertebb Donald Super elmélete. Fő gondolata, hogy a pálya kialakítása, megvalósítása a személy önmagáról kialakított elképzelésének megvalósítását jelenti. „Az emberek önmagukról kialakított nézete tükröződik abban, amit csinálnak.”

Super a szakmai fejlődést 5 szakaszra bontja, és véleménye szerint a személynek mindegyikben meghatározott fejlődési feladatokat kell megvalósítania.

Az első szakasz a születés nevet viseli, és kb. 14 éves korig tart. Feladatai az elsődleges és másodlagos szocializációt foglalják magukba, valamint a munka jelentőségének, szükségességének a megértését, a munka világára való nyitottságot.

A második szakasz az exploráció, ez az időszak a közép-, esetleg a felsőfokú képzést, a pályairányultság meghatározását, a munka világában megjelenő lehetőségek feltérképezését foglalja magába. Ez a próbálkozások, a változások időszaka.

A harmadik szakasz a megszilárdítás, ami hozzávetőleg az életkor közepéig tart, és fő feladata annak a munkaterületnek a megtalálása, amely kielégítő életvitelt, pályamegvalósítást ad a személynek.

A negyedik szakasz a fenntartás, amely az aktív foglalkoztatási időszak végéig tart. Super úgy írja le ezt az időszakot, mint az „elért eredmények megőrzését”. Napjainkban azonban azt látjuk, hogy gyakran erre az időszakra is (45–64) esik jelentős pályamódosítás, és feltételezhető, hogy az exploráció, a megszilárdítás szakaszain ismét átmegy a személy gyorsított ütemben.

Az utolsó szakasz a hanyatlás, amely két részzel szakaszban realizálódik. Ezek a lassítás, illetve a visszavonulás. A személy a pálya táján értelmezett fogalma alapján más kielégülési formákat keres, útban az eriksoni „integritás” elérése felé.

A hazai kutatások döntő többsége az életút szemléletű elméleti koncepciót veszik figyelembe. Ez alapján fogalmazzák meg a permanens pályaválasztási tanácsadás gondolatát. Völgyesy összekapcsolja a pályaválasztási döntés folyamatát a fejlődés-lélektani folyamatokon alapuló érési folyamatokkal. Ritoók Pálné pályafejlődési felfogásában megjelenik a pályaidentifikáció és az önmegvalósítás összhangja.

Pályakonzultációs elméletek

„Pályakonzultáció lehet a járható intervenciós mód olyan kliensek esetében, akiknél nem állnak fenn súlyos problémák – stressz, emocionális nehézségek –, a személy megfelelő énerővel rendelkezik, személyes fejlődéséhez igényli a konzultációt.”

A pályakonzultáció során kiemelten fontos a határok tartása, a szakmai kompetencia határain belül maradás. A pedagógus, tanácsadó tanár speciális ismeretei birtokában jó konzultáns tud lenni.

- A pályakonzultációt komplexebb tevékenységnek vélik a szerzők, mint a pszichoterápiát. Az előbbi foglalkozik az egyén külső és belső világának összhangjával, míg a pszichoterápia csak a belső világra koncentrálna.
- Megállapításából következik, hogy szükség esetén a pszichoterápiának meg kell előznie a pályakonzultációt. Középiskolás fiataljaink meghatározó többsége nem igényel terápiás támogatást, erre csak a többszöri elakadások után lehet szükség.
- Crites vizsgálatai pozitív kapcsolatot találtak a pálya és a személyes beilleszkedés között. Azaz azok a személyek, akik jól képesek megoldani pályaválasztási, pályaszocializációs feladataikat, sikeresebbek az egyéb élethelyzetek, feladatok megoldásában is. Ennek háttérében feltételezhetően több dolog jelenik meg, ilyenek a pozitív énkép, önbizalom, hatékony problémamegoldás, sikeres megküzdési mechanizmusok.

Az iskolai pályaeorientációt végző, támogató pedagógusnak érdemes átgondolni – szakmai kompetenciahatárain belül –, hogy mely tevékenységek adekvátak az ő intézményében tanuló fiatalok esetében. A differenciálpszichológiai konzultáció nagy jelentőséget tulajdonít a kliens által kitöltött tesztek eredményeinek, értelmezésének. Nagyon kevés azonban a pedagógiai gyakorlatban használható érdeklődést, képességet, kompetenciát mérő validált tesztek mennyisége, amely ezen elmélet alapján való dolgozást segítené. Ugyanakkor tudjuk, hogy a fiatalok milyen mértékben igénylik, hogy „objektív” vagy annak vélt visszajelzést kapjanak magukról.

- A kliensközpontú pályakonzultáció alapja a rogersi nondirektív megközelítés. A figyelem középpontjában a kliens áll, és kevesebb figyelmet szentel a megközelítés azoknak a külső körülményeknek, amelyeknek hatása van a pályaválasztási döntésre. A tanácsadó milyen mértékben képes a rogersi nagy hármának megfelelően segíteni? Milyen mértékben képes az empátiára, a kongruens, hiteles viselkedésre, valamint a másik személy feltétel nélküli elfogadására? Ezeket a jellemzőket a pedagógusnak a pályatanácsadástól függetlenül, napi nevelő-oktató munkája során is tudnia kell használni.
- A pszichodinamikus pályakonzultáció egyik meghatározó irányvonala Murray Bowen (1980) nevéhez kötődik, aki hangsúlyozza a személy és a származási család kapcsolatát. A származási családi minta (genogram) felderítése, áttekintése támogató lehet. A „családi tudattalan” működésén keresztül a fiatal eligazodási pontokat kaphat döntéshozatalához, a bizonytalanság csökkentéséhez.
- A fejlődéselvű pályakonzultáció összhangot próbál teremteni a pályadöntés és az adott élet-szakasz más meghatározó döntései között. A következő részben ezt részletesen tárgyaljuk.

A pályakonzultáció serdülők részére döntően az iskolákban, kisebb részben pályaválasztási tanácsadóknak, munkaügyi központokban zajlik. A folyamat elemeként kell, hogy szerepeljen az ön-ismeret mélyítése, a saját erősségek, fejlesztendő területek feltérképezése, valamint az egyes szakmákra vonatkozó információk adása.

„A konzultánsok a tanulók számára bátorítást, információt, emocionális támaszt, valóságpróbálást, tervezési stratégiákat, attitűdök tisztázását és munkaélményeket nyújtanak a tanulók igényeitől és funkcionális szintjétől függően.”

A pályaválasztás mögött többféle ok rejlik. Feltételezhető, hogy emiatt sincs egyetlen jó pályatanácsadási megközelítés. A rendszerszemléletű komplex tanácsadásnak, konzultációnak magába kell foglalnia az eddig kifejtettek alapján:

- a személyiséggel kapcsolatos szempontokat, amely a kognitív és személyiségjellemzők, a személy erősségei, fejlesztési lehetőségei mellett tekintettel kell, hogy legyen a belső motivációra, az érdeklődésre egyaránt;
- a gazdasági környezet figyelembevételét: a munkaerőpiac oldaláról megjelenő elvárásokat, a keresleti oldalt;
- a társadalmi környezetet: a családi, a társadalmi státuszból adódó elvárásokat, lehetőségeket. A fiatal választása általában ezzel kongruens. Gyakran tapasztaljuk azonban, ha ezek az elvárások túlzóan jelennek meg, a fiatal hajlamos ellentétes választásokra is.
- Nemcsak az első pályaválasztáshoz kapcsolódóan kellene, hogy megjelenjen a pályatanácsadás. Az élet során több alkalommal kerül sor, nemcsak munkahely-, hanem pályaváltásra is. Ahhoz, hogy ezeket a személy ne kényszerként élje meg, szükséges lenne az igénybe vehető pályatanácsadási – pályakonzultációs rendszer, karrier tanácsadási rendszer.

Kiemelten segítséget igényelnek a halmozottan hátrányos helyzetű fiatalok. Különösen nehéz helyzetben vannak:

- az állami gondozottak, és még nehezebb helyzetben a 18 éves kort betöltött volt állami gondozottak, akikért most már semmilyen intézmény nem felelős;
- a valamilyen testi vagy szellemi fogyatékoságban szenvedők;
- a roma családok gyermekeinek nagyobb része;
- a menekültek és a menekültek gyermekei;
- a hajléktalanok;
- a javítóintézetekből kikerülők és a börtönből szabadultak;
- a különféle szenvedélybetegségben szenvedők (alkoholisták, kábítószeresek...).

Forrás: Ritoók Pálné: Pályalélektan, a pályaválasztás pszichológiája

A képzés során, az első pályaválasztás támogatásában alapvető annak az attitűdnek a kialakítása, hogy a döntés fontos, meghatározó, de nem egy „életre” szóló. Ez segíti a fiataalt annak az elfogadásában, hogy a pálya és a személyiség szoros kapcsolatából, kölcsönös meghatározott voltából következik az alábbi.

Mivel változunk, fejlődik a személyiség, ez magában hordozza annak a lehetőségét, szükségességét, hogy egy idő után az adott tevékenység nem lesz kielégítő, örömforrást adó számunkra. Az első választás során kell megalapozni azt a szemléletet, hogy a váltás mindkét irányból kezdeményezhető. Nemcsak a munkáltatók szempontjából, azaz hogy a személy válik alkalmatlanná az adott munka végzésére, hanem a személy oldaláról is, azaz neki nem nyújt megfelelő kielégülést az adott tevékenység. A váltásokat meg kell tanítani nem kényszerű rosszként megélni, hanem lehetőségként, amikor egy új feladat, környezet – mind a fizikai, mind a társas – hozzásegíti a személyiséget a fejlődéshez, új lehetőségeinek kipróbálásához. Megóvjá őt a tevékenység rutinná válásától, a szerepbe való bemerevedéstől.

Kapcsolat Super és Erikson modellje között, a személy működésének összhangja a különböző életterületeken

Erik Erikson pszichoszociális fejlődésmélete tűnik a leghasználhatóbbnak arra az összehasonlításra, hogy milyen kapcsolat van a személy általánosan vett személyiségfejlődése és a társadalmi munkamegosztásba való bekapcsolódásának lépései között, azaz a pályafejlődése között. Elméletében a személyek közötti kapcsolatra helyezi a hangsúlyt; a személyiség egymással kölcsönhatásban álló szakaszokon keresztül fejlődik. A személyiség fejlődését teljes életen át tartónak tekinti. A fejlődés ellentétes erők eredőjeként jelenik meg. A szerző a negatív hatások megjelenését is természetesnek tarja, a fejlődést a pozitívumok túlsúlyba kerüléséhez kapcsolja.

Modelljének szerves részét alkotják a szükségszerű életkori krízisek. Az „átnövés” (Bagdy, 2000) az egyik szakaszból a másikba az adott életkori feladat teljesítését követően következik be, optimális esetben. Egyébként az éretlen identitás kevésbé hatékony működése jelenik meg a magasabb életkori szakaszban.

Az első szakasz a *bizalom a bizalmatlansággal szemben*, a korai anya-gyermek kapcsolatban megtanulandó feladatot foglalja magában. Gondolhatnánk, hogy ez még távolról sincs kapcsolatban a pályaválasztással, azonban nem így van. A személyiség alakulásának az az eleme, hogy rábízhatom-e magam a másikra, képes-e a szükségleteimet jól értelmezni és kielégíteni – ez teremti meg az önmagunkban és a másikba vetett bizalom alapját. Ráadásul ez a két fogalom a fejlődésben szorosan összekapcsolódik, feltételezve egymást, csak együttese létezik. Akkor tudunk bízni magunkban, hogy jól ki tudjuk fejezni saját igényeinket, szükségleteinket (éhség, fájdalom, unalom), ha az anya jól dekódolja ezeket, mert képes kielégíteni ezeket a szükségleteinket.

Egy szakma elsajátítása során elengedhetetlen az önbizalom – képes vagyok rá – és a másikba (oktató, tanár, mentor) vetett bizalom – képes nekem segíteni egy döntést meghozni vagy egy szakmát megtanulni.

Az 1–1,5 év között kialakuló integráció teremti meg az alapját annak, hogy a világot és annak elemeit ne jóként vagy rosszként észleljük, hanem a személy legyen képes ugyanazon dolog ellentétes oldalainak integrálására és „elég jó”-ként való elfogadására.

Ha ez itt nem történik meg, ez a későbbi kapcsolatok, kapcsolódások nehézségében – idealizálásában vagy teljes elutasításában – jelenik meg. A személyes kapcsolatok nehezítettek, mert előbb-utóbb kiderül, hogy a legjobb játszótárs, barát, társ, főnök is rendelkezik negatív jellemzőkkel. Mivel nem alakult ki az integrálás képessége, ez az érintett személy teljes elutasításában fog manifesztálódni, és a „mindenkiben csalódtam” életrészben jelenik meg.

A pályaaorientáció időszakában pedig úgy, hogy mindenről az derül ki: „nem ilyen lovat akartam”. Mint mindenben, itt is a mérték a kérdés. Itt arról a szélsőségről van szó, amikor a személy számára

kiderül, hogy választásának nemcsak jó, hanem negatív oldala is van: az előnyei mellett hátrányai is vannak – s a személy ilyenkor a teljes elutasítás mellett dönt.

A második szakaszban megoldott fejlődés az *autonómia* kialakulásához vezet, hiányában a szégyen és a kétely válik meghatározóvá. Az ebben az életkorban „kapott” szülői türelmetlenség, a túlzó elvárások megfogalmazása, amelyeket a kisgyermek még nem tud teljesíteni, a szégyen mellett a saját képességeibe vetett kételyt erősítik. A középiskolában nemegyszer tapasztaljuk ennek a hatásnak a személyiség részévé való integrálódását, gyakran karakterré való merevedését az állandósuló önmagában való kételkedésben. Számtalan pozitív saját tapasztalat és pozitív visszajelzés szükséges a személy számára a „fontos másik”-tól az autonómia érett kialakulásához, amely feltételezi az önmagában bízni tudás képességét.

A harmadik fejlődési szakasz az óvodás életkorra tehető. Az egyre táguló környezet felderítésén, a kifogyhatatlan kérdések megválaszolásán keresztül segítjük a gyermeket az adott fejlődési feladat teljesítésében. Amit azonban a személyiség hosszú távra megtanul, az a kezdeményezés, az érdeklődés, a kreativitás elfogadása, természetes életélményként való megélése. A későbbiekben, a kamaszkorban a világra való nyitottságban, a széles körű érdeklődésben jelenik meg. Ha az életkori fejlődési feladatokat csak részben sikerült megoldani, a kezdeményezés csökkent volta mellett tapasztaljuk „a tessék megmondani, és akkor azt megcsinálom” igényét, ahol ezzel együtt elmarad az alkotás, a kreativitás adta öröm. Szakmaválasztásban a reprodukcióra való törekvés jelenik meg, alacsonyabb aktivitás, kezdeményezőkészség társul hozzá.

Erikson negyedik fejlődési szakasza a kisiskoláskort öleli fel. Meghatározója a *teljesítmény* elérésére való törekvés. A negatív hatások túlsúlyba kerülésekor a *csökkentértékűség* érzése stabilizálódik. Mindannyian ismerjük az iskolába lépő gyermek intellektuális nyitottságát, kíváncsiságát, motivációját a teljesítmény elérésére, az alapvető kultúrtechnikák elsajátítására. Próbálkozásainak megerősítése, pozitív visszajelzések teljesítménykésztetését növelik. A negatív visszajelzés a csökkentértékűség érzését jelentik számára. Középfokon gyakran találkozunk – valós tapasztalatok híján – „én ezt nem tudom”, „én ehhez hülye vagyok” élményének megfogalmazásával, amelyben a kisiskoláskorban kialakult negatív tapasztalatok köszönnek vissza. Gyakorló pedagógusok tudják, mennyire nehéz – jó intellektuális képességek talaján is – a fiatal alacsony önértékelését megváltoztatni. Nagyon sokszor pozitív tapasztalat szükséges ahhoz, hogy halványodjék a kisiskoláskorban rögzült minta.

A fenti négy fejlődési szakaszt fogja át Super életpálya-fejlődésének első szakasza, amely a növekedés nevet viseli, és a megszületéstől 14 éves korig tart. A szakasz első alszakaszában a fantázia a meghatározó, amit az érdeklődés és az ügyesség alszakaszai követnek. 14 éves kora körül kezd a gyermek a munka világa felé fordulni és reális képet kialakítani önmagáról, illetve fennálló kapcsolatairól. Az öt fejlődési szakaszban Super hat életszerep megjelenését azonosítja, amelyek egymás mellett, szakaszokon átívelve léteznek. Ezen időszakot a gyermeki és a tanulói szerepek vitele jellemzi. Az elnevezés ugyan különbözik, tartalmukban azonban sok a hasonlóság. Vagyis a személyiségfejlődés során megszerzett képességek, kompetenciák, személyiségjellemzők a hasonló életkori szakaszban szükségesek, és felhasználhatók speciális életfeladatok végrehajtásához, adott szerepek viteléhez is.

A középiskolás életkorra az eriksoni ötödik fejlődési szakasz esik, amely *identitás a szerepbizonytalansággal* nevet viseli. Fő feladata a biológiai érést követően a szülőkről való érzelmi leválás megoldása, majd a saját identitás kialakítása. Ez talán a személyiségfejlődés legfontosabb eleme, legnehezebb feladata, egyben feltétele a további fejlődési feladatok megvalósulásának. Fejlődési kríziseken keresztül valósul meg, amely Erikson szerint az én egységességének és folytonosságának megtapasztalását, a saját identitás kialakulását jelenti. Az identitás kialakulásához a szerepek próbálgatásán keresztül vezet az út. Sikerességében meghatározó a „fontos másik”-tól kapott visszajelzés, hogy bizonyos szerepeket a személyiség részévé integráljon, vagy elvesse azokat. Támogató visszajelzések hiányában elhúzódik a szerepprobálgatás időszaka – akár a negyvenes évekig is eltarthat –, és növekszik a személy bizonytalansága. A szerepbizonytalanság nehézséget jelent mind a nemi identitás, mind a pályaidentitás kialakításában.

A serdülés időszakában a fiatalnak az alábbi három feladatot kell megoldania.

1. Le kell válni a szülőkről, megszüntetve a szülő-gyermek kapcsolat alá-fölérendeltségi viszonyát úgy, hogy az mindkét félnek a lehető legkevesebb sérülést okozza.
2. Meg kell tanulni a biológiai nemének megfelelő szerepviselkedést, a másik nemmel való tartós kapcsolat kialakítását.
3. Képessé kell válni a pályaválasztásra, hivatás, foglalkozás melletti elköteleződésre és annak gyakorlására.

Kamaszkorral foglalkozók, pedagógusok, segítő szakemberek gyakran tapasztalják a feltett hasonló kérdések sokaságát. Ki vagyok én? Kihez tartozom? Mi dolgom a világban? Ezen kérdések megválaszolásának meg kell előznie a szakma, a hivatás választását. Tapasztalhatjuk, ha az identitás kialakulását megelőzi a pályaválasztás, nagyobb valószínűséggel történik annak korai módosítása. „Tudnám én, mi legyek, ha tudnám, ki vagyok.” – halljuk tanítványainktól.

Fiataljaink több szempontból vannak nehéz helyzetben.

- Előbb tudják, hogy mit nem akarnak, mint azt, hogy mit igen. Ez gyakran megjelenik a szülők, a társadalom felnőtt tagjai által képviselt értékek, életmód elutasításában, ami igen sok konfliktust szül.
- A szűkebb-tágabb környezet teljesítményelvárásai igen magasak, nehezen teljesíthetők, ez a fiúk esetében fokozott teherterelt jelent.
- Nem egyértelmű a szakasz lezáródása, az identitás kialakulása az egyes területeken. Közben viszonylag korán megtörténik a nemi identitás kialakulása, a nemi szerep megfelelő vitele, a képzés kitolódása révén ettől akár évtizednyi távolságra kerülhet a hivatása gyakorlásának megkezdése. Identitáskrizist okozhat a felnőtt énként, a szülőktől való gyermeki (anyai) függés megmaradása.

Nehézségei ellenére „a serdülőkori identitásépítés mérföldkő funkciót tölt be, sikerén áll vagy bukik az egységes alkotóképes felnőttkor és önmegőrző harmonikus öregség.” (Bagdy, 2000.)

Itt látható legélesebben az, hogy a pályatanácsadás mennyire nem választható el a személyiség egésze fejlődésének támogatásától. A pedagógus pozitív vagy negatív visszajelzéseivel tudatosan vagy tudattalanul meghatározó szerepet tölt be a kamasz identitása kialakításában és ehhez kapcsolódóan a pálya iránti elköteleződés fejlesztésében.

Az identitás kialakulása, válságának James E. Marcia négy formáját, állapotát azonosította, amellyel gyakorló pedagógusok naponta találkozhatnak, és láthatják, hogy a személyiségfejlődésben való elakadás milyen hatással van a pályaválasztási nehézségre.

1. *Identitás-diffúzióról* akkor beszélünk, ha elhúzódó a szereppróbálgatás időszaka. A szerephez nem társul a neki megfelelő „belső azonosság vállalása”. A valódi kipróbálást, megtapasztalást megelőzik az állandósuló váltások. A fiatal a „keres, de nem talál” állapotát éli meg. Olyan, mintha nem akarna, nem merne szembenézni a rá váró feladatokkal. Feltételezhetően nem kap megfelelő mennyiségű pozitív visszajelzést az éni-identitás kialakításához.
2. *Korai zárásról* akkor beszélünk, ha nem „kiküzdött”, hanem „megkapott” identitásról van szó. Ebben az esetben az én a kisgyermekkorhoz hasonlóan a szülőktől átvett, és nem felépített. A fiatal legtöbbször a szülőktől, pedagógusoktól átvett sémákkal dolgozik, miközben belsőleg éretlen marad, hiányzik a valódi elköteleződése. Pályaválasztásában gyakori a családi tradíciók átvétele, a szülők és más tekintélyszemélyek kimondott vagy kimondatlan elvárásainak megvalósítása. Nem ritka, hogy a fiatalnak szülője beteljesületlen álmait „kell” megvalósítania. Tapasztalható, hogy gyakran az adott szakma elsajátítását követően, amikor a fiatal képessé válik saját identitásának kialakítására, történik egy pályamódosítás, ami adekvát lesz a személyiségének.
3. A *moratórium* az identitás kialakításának „elnapolását”, halasztását jelenti. Napjainkban igen gyakori. Tapasztalhatjuk nehéz élethelyzetek kapcsán. Szülők válása, munkanélküliség a családban, közeli hozzátartozó halála kapcsán, amikor a fiatal mintegy „félreteszi” saját problémáját, krízishelyzetét, leáll, lelassul a folyamat. Hasonló jelenség tapasztalható, amikor a fiatal kialakított identitását nem érzi elég erősnek, nem vállalja az adott szerep vitelét. Például a

megszerzett szakma gyakorlása előtt, a diploma megszerzése után egy év külföldi tartózkodásba, nyelvtanulásba „menekül”. A racionálisnak tűnő döntés háttérében a felelősségvállalás halasztása érhető tetten.

4. Az *érett identitás* kialakulása a folyamat lezárulását, a kongruens szerepvitel megtanulását, gyakorlását jelenti. A folyamat három jól elkülöníthető szakaszra bontható. Kezdetekor, 11–14 éves korban az önmagáról való fantáziálás kerül előtérbe. Ez az ideálkép kialakításának időszaka, amikor az önmegismerési, önmeghatározási belső munka kerül előtérbe. A folyamat szükségszerű következményeként jelenik meg a befelé fordulás, az introverzió. A „realitás kontrollon” eközben igen szélsőséges viselkedéses elemeket próbál ki a fiatal, amelyek deviációt mutathatnak, a kriminalitás határát súrolhatják. E fantáziákkal teli időszakban pályaelképzelései is irreálisak. A második szakaszban a szereppróbalgatások külső elemeire helyeződik a hangsúly. A felnőtt környezet nehezen tolerálja ilyenkor a bizonyos szerepekhez tartozó szimbólumok használatát, öltözködést, hajviseletet, testékszert, tetoválást stb. A visszajelzések, a társas, társadalmi elfogadás dönti el, mi épül be a fiatal-felnőtt viselkedésébe, mi lesz az, ami a fejlődés harmadik lépésében interiorizálódik, a személyiség szerves részévé válik, míg mások kiesnek a szereprepertoárból.

Az identitás kialakulásának meghatározó eleme a nemi szerepek kialakulása. Korábban a nemi szerepek a mainál jelentősebben meghatározták a választható pályákat. Az elmúlt néhány évtized azonban jelentősen átalakította a nemi szerepekhez kapcsolódó elképzeléseinket. Itt többről van szó, mint a kétkeresős családmoddellről, ahol a nő is dolgozik. A nemi szerepek átstrukturálódása bonyolultabbá teszi, megnehezíti az identitás kialakulását. A fiúk esetében továbbra is fokozott mértékben jelenik meg a teljesítményelvárás, de az egyenrangú partnerkapcsolat alapján a nagyobb együttműködés is elvárt a „nőies” tevékenységekben. A lányok szerepvitelében talán még erősebben jelenik meg az a kettősség, ami a „légy független, építs karriert”, valamint a „legyen stabil interperszonális kapcsolatot”, és „még idejében” szülj gyermekeket elvárásaiban ölt testet. Sandra Bem kutatásaiban azt találta (idézi Tóth L.) hogy „*a felnőttek között vannak nemi típusú, és vannak androgün személyek*”.

A nemi típusúaknál az adott nemmel kapcsolatos társadalmi elvárások, esetleg már sztereotípiák egyértelműen jelennek meg. Nőies nőként, férfias férfiként viselkednek a hétköznapi életben, és ennek megfelelően választanak hivatást is. Az androgünnél a szerepjellemzők kiegyenlítettebbek, és a személy jól tud váltani az egyes viselkedéselemek között. Ezekben az esetekben a pályaválasztás során is jól tudja a személy a hagyományosan másik nemhez kötődő munkaszerepet vinni. A hétköznapi élethelyzetekben nőként nem utasítja el a szereléssel, barkácsolással összefüggő feladatokat, míg az ilyen férfi szívesen végez háztartási munkát, szorgoskodik a gyermek ellátásában. A nemi típusúaknál az adott nemmel kapcsolatos társadalmi elvárások, esetleg már sztereotípiák egyértelműen jelennek meg. Nőies nőként, férfias férfiként viselkednek a hétköznapi életben, és ennek megfelelően választanak hivatást is. Az androgünnél a szerepjellemzők kiegyenlítettebbek, és a személy jól tud váltani az egyes viselkedéselemek között. Ezekben az esetekben a pályaválasztás során is jól tudja a személy a hagyományosan másik nemhez kötődő munkaszerepet vinni. A hétköznapi élethelyzetekben nőként nem utasítja el a szereléssel, barkácsolással összefüggő feladatokat, míg az ilyen férfi szívesen végez háztartási munkát, szorgoskodik a gyermek ellátásában.

Super modelljében a második szakasz, az exploráció a 15–24 éves időszakot öleli át. Az érdeklődések, képességek, értékek, lehetőségek ütköztetése elsősorban a fantáziában, később verbálisan. Az átmenet szakaszában a szakmai képzésbe, majd a munkaerőpiacra való belépés során a hangsúly a megvalósításra, a realitásra helyeződik. A kipróbáláshoz elköteleződés szükséges, ami az első munkahelyen vagy kialakul, ha pedig nem, a személy újra próbálkozik, az önképének megfelelőbb választással. Jól látható, hogy ebben az életkori szakaszban is a pályafejlődés szoros kapcsolatban halad a személyiségfejlődéssel, kölcsönösen támogatva egymást.

Amiért az identitás kialakulásával olyan sokat foglalkoztunk, az azért van, mert feltétele a pálya melletti elköteleződésnek, a pályaválasztási érettségnek.

„A pályaválasztási érettség egyértelműen – bár nem túl erős mértékben – két különféle faktorról van korrelációban: a munkaorientációval és a személyes identitás érzésével. (Az önértékelést az utóbbihoz soroljuk – Helbing J. C.)

A pályaválasztás szempontjából éretlen tanulók kitérnek a választás elől, azt túl nagy kockázatként élik meg. Akiknek nincs megfelelő munkaorientációjuk – lusták –, alacsony az önbizalmuk, nem reális az önértékelésük, nem alakult ki az identitásuk, nem tudnak elköteleződni egy választott pálya mellett.

A hatodik eriksoni szakasz – *az intimitás az izolációval szemben* – a stabil, mély kapcsolat, a kötődés kialakításának időszaka. A munka világában a választott pálya melletti elköteleződésben, begyakorlásban jelenik meg. Super „szivárvány”-ában kiszélesedik ezen időszak szereprepertoárja. A tanuló, a foglalkozás nélküli és a munkás található itt, valamint a háziasszony. A megszilárdítás időszakának első alszakasza a próbaelköteleződés. Ebben az időszakban gyakori, hogy a fiatal felnőtt egymással párhuzamosan, egymástól jelentősen eltérő foglalkozásokat próbál, ízlelget. Keresi, melyik mellett tud tartósan elköteleződni. A több másodállás, alkalmi lehetőség kipróbálása nem csak gazdaságilag indokolt. Az előrehaladás stádiumában a választott tevékenység egyre kreatívabb, magasabb szintű megvalósítása jelenik meg.

Az utolsó előtti szakaszt, az alkotó éveket Erikson *alkotóképesség a stagnálással szemben*-nek nevezi, és a hatvanas évek elejéig tartó időszakot érti alatta. Az „új generáció” alapítása és felnevelése mellett alkotóképességet jelent ez az időszak a munkában is. Super fenntartásnak nevezi ugyanezt az időszakot, és az elért eredmények megszilárdítását kell a személynek fő feladatként megoldani. Csökken, de nem szűnik meg teljesen az új próbálkozások időszaka. A személy mérlegel, van-e még elég idő az új területen való kibontakozásra, kreativitásra, új dolgok létrehozására. Ha elég nyitott az új készségek elsajátítására, akkor az intervallum elején még gyakori a váltás. Később előtétérbe kerül a saját korlátok elfogadásának feldolgozása, az elért eredmények megőrzése.

„Hogyan álljuk azt a szembesülést, hogy az embernek le kell mondania a saját képességeibe vetett végtelen hitről, és arról a meggyőződésről, hogy minden lehetséges. A jövő véges. Akár teljesültek a gyermekkori fantáziák, akár nem, nincs többé az az érzés, hogy mindenre van még idő. Tudatosul, hogy fogynak az energiák, testi-szellemi képességeink gyengülnek. A meghosszabbításra és megőrzésre kell gondolni, nem a terjeszkedésre.” (Bagdy)

A személyiségfejlődés utolsó szakasza az idős kor, az *énintegritás a kétségbeeséssel szemben*. Elfogadni a saját életutat úgy, ahogy van, méltósággal elégedettséggel. Erikson szerint ennek előfeltétele az előző hét szakasz abszolválása, elég jó színvonalon. A fejlődés itt is új szerepek vitelét igényli mind a munka világában, mind a privát életben. Ezeket a szerepeket Super szelektív résztvevőnek, majd a később megjelenőt megfigyelőnek nevezi. A lassítás időszakában a részidős elfoglaltság lehet kielégítő, majd 70 év fölött a munka abbahagyása válik szükségszerűvé. Ilyenkor az aktivitás a szabadidős tevékenységekre helyeződik át, „megcsinálni azt, amit mindig is szerettem volna, de nem volt rá idő”.

A pályatanácsadás, konzultáció – ezek alapján jól látható – nem merülhet ki a képzési tanácsadásban. A fiataloknak óriási igényük van arra, hogy támogatást, segítséget kapjanak az önmaguk megismerésének folyamatában. Az énkép kialakítása, formálódása nagyon sok visszajelzést igényel, és a másik hatására konszolidálódik. József Attila gondolata alapján:

„Hiába fűrösztöd önmagadban, csak másban moshatod meg arcodat”

Az énkép realitásának tesztelése csak a szociális mezőben lehetséges.

Az RDA (Roll Diagrammatic Approach), egy kompetenciamérő eszköz alkalmazása

Az elmúlt néhány év oktatáspolitikai, oktatásfejlesztési elképzelései a kompetenciafogalom köré szerveződtek. Mit is takar ez a bűvös szakkifejezés? A meghatározása szólhat így:

„az a képességünk és hajlandóságunk, hogy a bennünk lévő tudást (ismereteket, készségeket és attitűdbeli jellemzőket) sikeres problémamegoldó cselekvéssé alakítsuk.”

Az első két kifejezés: a képesség és a hajlandóság két központi fogalom akkor, amikor a pedagógus nevelő-oktató munkájáról, a tanítványok fejlesztéséről van szó. Nevelő-oktató munkánk középpontjában a képességek fejlesztése áll, ugyanakkor napi tapasztalatunk, hogy kevés, ha a tanítvány képes valamire, de nem motivált, nem mutat hajlandóságot a dolog végzésére. Két félkarú óriással állunk szemben, ha csak az egyik vagy a másik tényező létezik. Naponta elhangzik pedagógusok, szülők megállapításaként: „Sokkal többre lenne képes, de hiányzik a kitartás, szándék, akarat, motiváció”. A másik esetben is kevésbé sikeres a személyiségfejlesztés vagy egy feladat megoldása, amikor a nagy lelkesedéshez, elköteleződéshez, tenni akaráshoz a képességek alacsony szintje társul.

A kompetenciafejlesztés olyan paradigmaváltást jelent, amikor valaminek a tudásáról áthelyeződik a hangsúly a csinálni tudására. A tudás alkalmazható lesz, cselekvésben, aktivitásban jelenik meg, ami feltételezi a motivációt és az elkötelezettséget. Ugyanakkor nagyobb kreativitást is igényel a személytől azáltal, hogy nem minden konkrét tevékenységet tanul meg, hanem azokat a lehetőségeket, amelyek szabad kombinációja számtalan helyzet megoldását tesz lehetővé számára. Mindenki számára könnyen követhető, hogy egy szakma elsajátítása során kompetenciák fejlesztéséről van szó. Nem lehet minden egyes elemet, fogást megtanítani, sokkal inkább egy rendszer, egy struktúra kialakításáról van szó, amelybe a személy képes a szükséges elemeket belevinni, megvalósítani.

Jó lenne tudni, melyek azok az általánosabb kompetenciák, amelyek igen sok szakma elsajátítása, művelése során fontosak, melyek a speciálisabbak. Ezzel összefüggésben joggal merül fel az igény: ha mérni tudjuk tanítványaink kompetenciáit, valamint ismerjük a szakma profilját – azoknak a képességeknek, kompetenciáknak a mintázatát, amit az adott szakma gyakorlójától elvárunk –, a kettő összevetéséből meghatározhatók a fejlesztési feladatok.

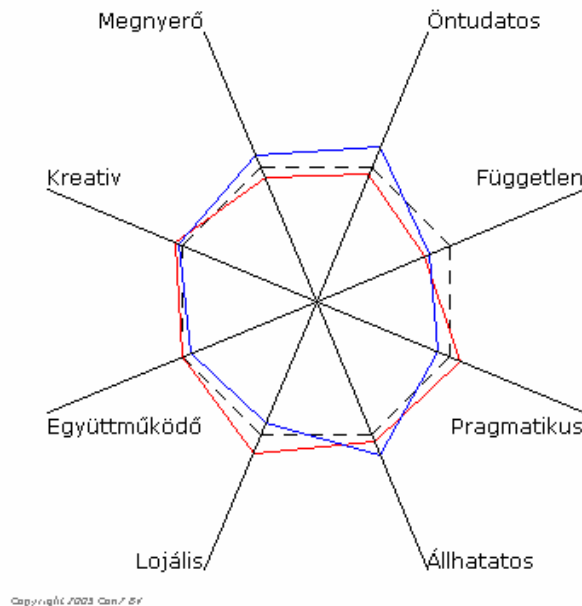
Ha áttekintjük a kompetenciafejlesztés legfontosabb területeit, meglepődve tapasztalhatjuk, hogy ezek tulajdonképpen a munkaadók által preferált képességeket, készségeket, attitűdöket jelentik.

- Alkalmazkodás (kreatív válasz a buktatókra)
- Önmaga megszervezésének képessége (önbizalom, motiváció, karrierigény)
- Figyelem és jó kommunikációs készség
- Csoport- és személyközi hatékonyság (kooperáció, az összehangolás képessége)
- Hatékony szervezői és vezetői készségek

Az oktatási rendszer jelenleg a kognitív fejlesztéshez kapcsolódó kompetenciákat méri. A pályaválasztás, -alkalmasság és a megvalósítás szempontjából fontosabbak azok, amelyek a szociális kompetenciák közé tartoznak.

A modell képes a mérésekre, valamint – belső koherenciája alapján – meghatározni a személy által lehetséges, megvalósítható fejlődési lehetőségeket.

Bemutatok egy vizsgálati anyagot.



A pályaválasztás során a mai Magyarországon az iskola a legalkalmasabb arra, hogy a fiatalnak érdemi segítséget nyújtson. A pályaválasztási tanácsadás rendszere az elmúlt évtizedekben veszített jelentőségéből, a munkaügyi központok nagyjából az információs oldallal foglalkoznak, és kevésbé a személyiség fejlődése, érettsége, aktuális krízisei oldalával. Amikor az iskola segít az első pályaválasztási döntés meghozatalában, ennél jóval többet is tesz; ismételhető példát ad a probléma megoldási folyamatra. Megtanítja a változásokat az élet velejárójaként kezelni, és nem sorscsapásként megélni. A társadalmi és gazdasági változások szinte előre jelzik, hogy a fiatal az élete folyamán valószínű többször is pályamódosítást végez. Ennek ismeretében célszerű a döntéseket nem végérvényes megváltoztathatlanként megélni és felkészíteni a fiatalt a változásokkal való megküzdésre.

A változások bizonytalansággal járnak, és mobilizálják a személy megküzdési módjait.

1. Támogató kapcsolathálózatok kiépítését igényli, ami szorosan kapcsolódik a szociális kompetenciák fejlettségéhez; milyen támaszt, segítséget tud barátaitól, rokonaitól, munkatársaitól kapni. Ebbe a folyamatban az egyén kötődési stílusának is jelentős szerepe van.
2. Kognitív átstrukturálás. Ez az önmagunkkal folytatott párbeszédben jelenik meg, amikor gondolataink útján próbáljuk meg sorsunkat irányítani. A megküzdés módja az önmeggyőzés, a negatív gondolatok pozitívba fordítása.
3. Stresszkezelés. A változások kisebb-nagyobb kellemetlenséggel, stresszel járnak. A megküzdési módok közé tartozik a testi feszültségek kezelése, a stresszcsoökkentés és a lelki fegyelem. Módszerei a relaxáció, meditáció.

Láttuk a pálya értelmezése során, hogy az az egész életet átívelő folyamat, továbbá hogy kapcsolata a személyiséggel a kölcsönös meghatározottságon alapul. Ezért látszik elengedhetetlennek, hogy felkészítsük tanítványainkat a változásokkal való megküzdésre is.

A RaDAr kompetenciamérés lehetőségei a sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztésében

Mérési eljárások és alkalmazásuk

A pszichológia mint tudomány a kezdetektől fogva nagy erőfeszítéseket tett, hogy az ember bizonyos tulajdonságait és várható viselkedését felmérje. Eleinte pusztán a terápiás ülések során, a beszélgetésből vontak le bizonyos következtetéseket, majd megjelent az igény ezek összevetésére. Ezután, párhuzamosan azzal, hogy a pszichiátria és a pszichológia szélesebb körben elterjedt, és egyre jobban kidolgozott módszertan társult a foglalkozásokhoz, a meglévő tapasztalatokból elkezdtek különböző kérdőíveket és egyéb feladatsorokat összeállítani.

A huszadik század folyamán számtalan vizsgálóeljárást publikáltak. A gyakorlatban azokat fogadják el széles körben, amelyek standardizáltak, osztályozást tesznek lehetővé, a személyiség legtöbb elemét egy időben vizsgálják, normákat tartalmaznak, és az egyén viselkedésének bejósolására alkalmasak (Kígyós, 2008).

Tartalmi szempontból több alapvető fajtát különböztetünk meg (Rózsa *et. al.*, 2006):

- Intelligenciatesztek
- Képességetesztek
- Teljesítménytesztek
- Kreativitástesztek
- Személyiségtesztek
- Érdeklődési tesztek
- Viselkedéselemzés
- Neuropszichológiai tesztek

Abból a szempontból, hogy mire alkalmazzuk a teszteket, a következő csoportokba sorolhatjuk őket:

- Mentális képességek tesztelésére szolgáló eljárások
- Projektív személyiségmérő eljárások
- Strukturált kérdőívek
- Diagnosztikai mérőeszközök és tünetbecslő skálák
- Nem klinikai tesztek

A pszichológiai teszteket gyakran alkalmazzák a klinikai szakmán kívül is, például: osztályozásra, csoportokba sorolásra (iskolaérettségi vizsgálat), az önismeret fejlesztésére (a különféle magazinokban megjelenő papír-ceruza tesztek) és kutatási célokra is (Rózsa–Bergyár, 2006).

A tesztfelvétel módja szerint önkitöltős és adminisztrált teszteket különböztethetünk meg.

A továbbiakban főként a gyermekek oktatási rendszerhez kötődő vizsgálatairól és azok jellemzőiről lesz szó, különös tekintettel azokra a gyermekekre, akiknek beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségeik (BTMN) vannak, vagy sajátos nevelési igényű (SNI) kategóriába esnek.

Hivatalosan ebbe a két csoportba a következő gondokkal küzdő személyek kerülhetnek be:

1. *Beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő gyermekek és tanulók:* alapvetően hasonló problémákkal küzdenek, mint a sajátos nevelési igényűek. Fontos különbség közöttük, hogy a BTMN-esek problémái kevésbé súlyosak, nekik nem szükséges a szakértői bizottság véleményét kikérni. A magasabb összegű állami normatívára való jogosultságot a nevelési tanácsadók határozzák meg.

2. *Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók:* az a gyermek, tanuló, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján:

a) testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra visszavezethető tartós és súlyos rendellenességével küzd,

b) a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra vissza nem vezethető tartós és súlyos rendellenességével küzd.¹

A magasabb összegű állami normatívára való jogosultságot az Országos és a Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottságok határozzák meg (*Halász–Lannert, 2003*).

Tanulási nehézségekkel érkező gyermeknél személyiségtesztet abban az esetben végeznek, ha valamilyen magatartási, viselkedési, beilleszkedési probléma ezt indokolja. Ha ez nem áll fenn, akkor objektív teszt(ek)et vesznek fel a gyermekkel, elsősorban azért, hogy képességeit, különösen értelmi képességeit felmérjék. Általánosan elmondható, hogy a gyermekek képességfelmérésének első terepe a *nevelési tanácsadó*. Ez az az intézmény, ahol például az óvodások iskolaérettségét vizsgálják. Ennek folyamán gyógypedagógiai és pszichológiai szakvéleményt állítanak ki róluk, különféle feladatok elvégzése után. Leggyakrabban a pszichológus *intelligenciatesztet* vesz fel velük.

Az intelligenciatesztekre általában jellemző, hogy egy adott választ várnak el a gyermektől, tehát van jó vagy rossz válasz. Vannak olyan tesztek/feladatok, amelyeknél korlátozott a feladat megoldásához felhasználható idő. Leggyakrabban ezek figyelemtesztek. A folyamatos, gyors és pontos munkavégzés koncentrált figyelmet kíván meg. Az információk feldolgozásának sebessége, a figyelem folyamatos fenntartása alapjaiban határozza meg a tanulásban mutatott teljesítményt: komoly koncentrációs zavarok igen leronthatják egy gyermek teljesítményét, még abban az esetben is, ha más nehézség nem áll fenn.

A válasz típusát tekintve az intelligenciatesztek alfeladatai két nagy csoportba sorolhatóak.

a) A verbális képességeket az általános tájékozottság, a helyzetek megértése, a fogalmi gondolkodás és absztrakciós készség, a verbális kifejezőkészség változatossága és a szókincs alkotják.

A verbális képességek alacsonyabb színvonala komoly hátrány jelenthet az iskolai teljesítményben, hiszen ebben az esetben a gyermeknek valószínűleg nehézséget okoz, hogy önmagát választékosan kifejezze akár írásban, akár szóban. Ezenkívül társai és a tanár kommunikációját is nehezebben érti meg, ha például sok olyan szót használnak, amit ő nem ismer.

b) Az intelligenciatesztek által mért másik nagy képességcsoport a performációs intelligencia. Ezekre a feladatokra általánosságban az jellemző, hogy valamilyen konkrét cselekvést, manipulációt igényelnek a gyermektől. Ilyen lehet egy kirakó, vizuális minta reprodukálása, vizuális fogalomalkotás kidolgozottsága, logikai szabályok felismerése és alkalmazása.

Az intelligenciát vizsgáló tesztek felvételénél alapvető szabály, hogy a gyermek teljesítménye a teszt felvétele közben nem minősíthető, tehát nem jelezhető neki vissza, hogy jól vagy rosszul oldotta-e meg a feladatot. Csupán erőfeszítéseit, kitartását, motivációját szabad értékelni, csak erről kaphat visszacsatolást. Képességeik felmérése után jellemző, hogy a vizsgálat eredményeiről a szakembertől a szülő kap visszajelzést, a gyermek nem. A szülő szabadon dönthet arról, hogyan és milyen formában tájékoztatja gyermekét az eredményekről.

A hazai gyakorlatban több típusú intelligenciatesztet is alkalmaznak a szakemberek. Legelterjedtebbek a *Wechsler-típusú* tesztek. Legújabb változata külön méri a *verbális megértés*, a *perceptuális következtetés*, a *munkamemória* és a *feldolgozási sebesség* minőségét. Az egyes képességek közötti jelentős szórtság, vagyis a képességstruktúra kiegyenlítetlensége specifikus tanulási nehézségre utal. A verbális alteszt alacsony színvonala a beszédfejlődés vagy nyelvi megértés elmaradására enged következtetni. A munkamemória alacsony színvonalából a szakember arra következtethet, hogy a gyermeknek problémát jelent szekvenciális ingeranyag feldolgozása, megjegyzése és manipulálása. Az alacsony feldolgozási sebesség figyelmi problémákra enged következtetni, mivel ezeknek a feladatoknak a megoldásához kitartó koncentrációra van szükség. Jellemző, hogy a tanulási nehézséggel küzdő gyermekek perceptuális következtetése a legmagasabb színvonalú, bár ebben is akadnak

¹ Köznevelési törvény 121 (1) 29.

jelentős egyéni különbségek. Ezeknek a feladatoknak a megoldásához szükség van vizuális ingerek elemző feldolgozására, fogalomalkotásra, absztrakcióra és téri elemek konstrukciójára.

A magyar gyakorlatban viszonylag új intelligencia teszt a *Woodcock-Johnson*. Ez a teszt szintén méri a verbális és gondolkodási képességeket és a kognitív hatékonyságot, de ehhez némileg eltérő feladatokat használ, mint a Wechsler-típusúak. A verbális tesztek mérik a szókincs fejlettségét, kidolgozottságát. A gondolkodási képességeket ebben a tesztben a *hosszú távú memória hatékonyságával, vizuális-téri gondolkodás, hang diszkrimináció és mennyiségi gondolkodás* fejlettségével tesztelik. A kognitív hatékonyság mértékét ennél az eljárásnál a *rövid távú emlékezet és az észlelés sebessége, a koncentráció mértéke* adja meg. A magyar populáción egyelőre nincsenek arra vonatkozó adatok, hogy egyes altesztek által mért képességek alacsony színvonala mely tanulási nehézségekkel függ össze. Ennek ellenére ezek a feladatok igen alkalmasak arra, hogy jól elkülönülten mérjenek egyes kognitív képességeket, amelyből a szakember könnyen következtethet arra, hogy milyen jellegű probléma áll a tanulási nehézség hátterében.

A részképesség-zavarokkal gyakran együtt jár a szekvenciális szerveződés nem kielégítő működése. Ez azt jelenti, hogy a gyermeknek nehézséget okoz, hogy a dolgokat megfelelő sorrendben lássa. A gyakorlatban ez a nehézség úgy jelentkezik, hogy a gyermek nehezen tudja a bonyolultabb utasításokat követni, problémái vannak az idői és téri tájékozódással, írás és olvasás során felcserél betűket. A nehézség hátterében általában eltérő idegrendszeri működés áll, amely nehezíti az egymás után érkező ingerek észlelését, feldolgozását. Azonban ezek a gyerekek a szimultán, vagyis az egyszerre érkező ingerek feldolgozásában jobban teljesítenek. Gyakorlatban ez úgy mutatkozhat meg, hogy a gyermeknek gyorsabban, könnyebben megy a tanulás, ha közben megy a tv, vagy zene, rádió szól, mert így egyszerre több inger is éri (*Selikowitz, 1997*).

Amennyiben felmerül a részképesség-zavar gyanúja, a nevelési tanácsadó véleménye alapján a szakértői bizottsághoz továbbítják az esetet, hogy egy komplex gyógypedagógiai-pszichológiai és orvosi vizsgálat után kiállítsák a szakértői véleményt. A bizottság kijelöl egy ellátó intézményt, amely – amennyiben a szülő egyetért – fogadja a gyermeket.

A fejlesztés során a gyermek hiányosságait korrigálják. Korrekciós feladatokat végezethetnek többek között a testséma, térbeli és időbeli tájékozódás, síkbeli tájékozódás, finommotorika, grafomotoros koordináció, vizuális és/vagy auditív figyelem, észlelés, emlékezet, differenciálás, szerialitás (sorrendiség), alak-háttér differenciálás, analóg gondolkodás, beszédészlelés és artikuláció, szókincs, verbális kifejezőkészség, betűfelismerés, összeolvasás, szövegértés, helyesírás, nyelvi fejlesztés, számfogalom, matematikai készségek fejlesztésére.

A gyermekekkel történő szakmai foglalkozások sikerét gátolja, hogy sokszor a gyermek nem érti, nem tudja, hogy esetével miért keresik meg a szakszolgálatot, mert vagy az iskola, vagy a szülő küldi őt akkor, amikor az adott problémát már nem képes tolerálni. Gyakran előfordul az is, hogy a szülő sincsen tisztában a vizsgálat céljával, illetve okával. Viszonylag ritkák azok az esetek, amikor a gyermek átlátja, hogy a vizsgálatok és a foglalkozások az ő fejlődését segítik. Ez akkor jellemző, ha a szülő és a pedagógus egyetértésben, a gyermekkel kommunikálva és meggyőzve őt, döntenek a vizsgálat mellett.

Bár a nevelési tanácsadóknál ritkán alkalmazzák, meg kell említeni a mérőeljárásoknak egy speciális fajtáját, az úgynevezett *projektív tesztek*et. Ezekre az jellemző, hogy nincs előre megállapított jó vagy rossz válasz, és az ingeranyaga sem egyértelműen behatárolt, hanem egyfajta felszólító jellelleggel bír. A felszólító jelleg Kurt Lewin mezőelméletéből származó kifejezés, aki úgy gondolta, hogy minden tárgy felszólító jellege az a tulajdonsága, amellyel a szükségletek teremtette feszültség feloldását ígéri (*Kígyós, 2008*).

Öt alapvető projektív technikát különböztethetünk meg: tintafoltokra vagy szavakra adott asszociációk (például Rorschach-próba, Jungi Szóasszociáció-teszt), történetkonstrukció (például TAT és CAT), mondat- vagy történetbefejezés (például Rozenzweig-féle Frusztrációs Teszt), kártyarendezés vagy -választás (például Szondi-teszt), érzelmkifejezés rajzokban vagy játékban (például Ember-rajz-próba, Világjáték) (*Rózsa et al., 2006*).

Ezeket a projektív tesztek általában nem önmagukban alkalmazzák, hanem egy vagy több más típusú eljárással együtt.

Különösen jól használhatók ezek a tesztek olyan esetekben, amikor a személy képességei nem teszik lehetővé az önkitöltős kérdőívek felvételét, vagy olyan jellemzőt, információt szeretnénk meg tudni az adott személyről, illetve viselkedéséről, amelyet vonakodna direkt módon közölni (illetve elhallgatná), vagy esetleg önmaga számára sem tudatosított (vagy elhárítja a tudatából).

Szerepközpontú megközelítés

Az előbbieken a képességvizsgálatokról volt szó. Összefoglalva elmondható, hogy ha egy gyermek képességeit méri fel, akkor szigorú követelmények alapján külső mércének feleltetik meg őket, és ha nem haladnak meg egy bizonyos értéket, akkor alacsonyabb szociális státuszba sorolják őket.

A mai oktatási irányvonalak a kompetenciaalapú oktatást és fejlesztést szorgalmazzák. Ehhez jól kapcsolódik az a mérőeljárás, amelyet Hollandiában fejlesztettek ki, és *Role Diagrammatic Approach* (magyarul szerepközpontú megközelítés) néven ismert. A magyarországi környezetben RaDAR kompetenciavizsgálat néven terjedt el egy része, amelyről bővebben olvashatnak *A RaDAR-modell fejlesztése és nemzetközi alkalmazásai* című fejezetben, ezért itt csak néhány főbb jellemzőjét írjuk le.

Ebben az online kitölthető mérési rendszerben felnőtteknek és alacsonyabb végzettségű személyeknek (például gimnazistáknak) is van külön kérdőív. A rendszer a kérdőívek kitöltése után azonnal rövid, pozitív visszajelzést ad a személy legerősebb és jól működő viselkedési formájára.

A részletes írott visszajelzés, személyes interjúval kiegészítve rávilágít a gyengébben működő kompetenciára, felhívja a figyelmet a nem hatékony viselkedésből fakadó csapdahelyzetekre, és javaslatot ad a lehetséges fejlesztésekhez. Ezen kívül a RaDAR különböző dimenziói alapján elősegíti azt, hogy a kitöltő személy minél könnyebben azonosítsa azokat a területeket, ahol a munkában vagy a magánéletben nem működik megfelelően, vagy éppen kiváló stratégiát alakított ki esetleg tudatlanságul, hogy ezt át tudja vinni más, problémásabb működési módok leváltására.

A két szöveges kérdéssoron kívül egy olyan teszt is létezik, amelyben képek kiválasztása alapján azonosítjuk a személy kompetenciahálóját. Ez ideális mérőeszköznek ígérkezik olyan gyermekek vizsgálatánál, akiknek valamilyen nehézségük van a hagyományos mérőeljárások megoldásában, például részképesség-zavarral vagy figyelemzavarral küzdenek, esetleg beilleszkedési vagy magatartászavaruk van. Ennek a tesztnek az eredménye főként a személy hatékony viselkedésmódjaira ad információt, valamint a kevésbé fejlett kompetenciákat is jelzi. Ez hozzájárulhat az *egyéni fejlesztési tervek* kidolgozásához.

Speciális igények

A *Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány* által elindított *Dobbantó program* külső értékelésének keretében a tanulók bemeneti és kimeneti kompetenciamérését a *Qualitas T&G Kft.* végzi.

Ez a projekt egy 9. évfolyami program kialakításának segítségével a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra vissza nem vezethető, tartós és súlyos rendellenességével küzdő, az iskolarendszertől korábban kisodródott, 15–24 éves tanulók számára biztosít olyan *egyéni ütemterven alapuló képzést*, amely felkészíti őket a többségi oktatásban és képzésben való részvételre, a sikeres továbbhaladásra. (FSZK, 2009)

A mérésre történő szakmai felkészülés során alapvetően azzal számoltunk, hogy a kitöltők között előfordulhat figyelemzavar, hiperaktivitás, részképesség-zavar, speciális nevelési igényű tanuló, esetleg organikus problémával rendelkező fiatal. Ezekben az esetekben felmerülhet, hogy az ingerfeldolgozás nem a megfelelő módon történik meg, illetve hogy az ingerértelmezés nehezebb vagy nem kielégítő egy szöveges, írott verbális teszt esetében. Ezért a projektív felülettel rendelkező, 64

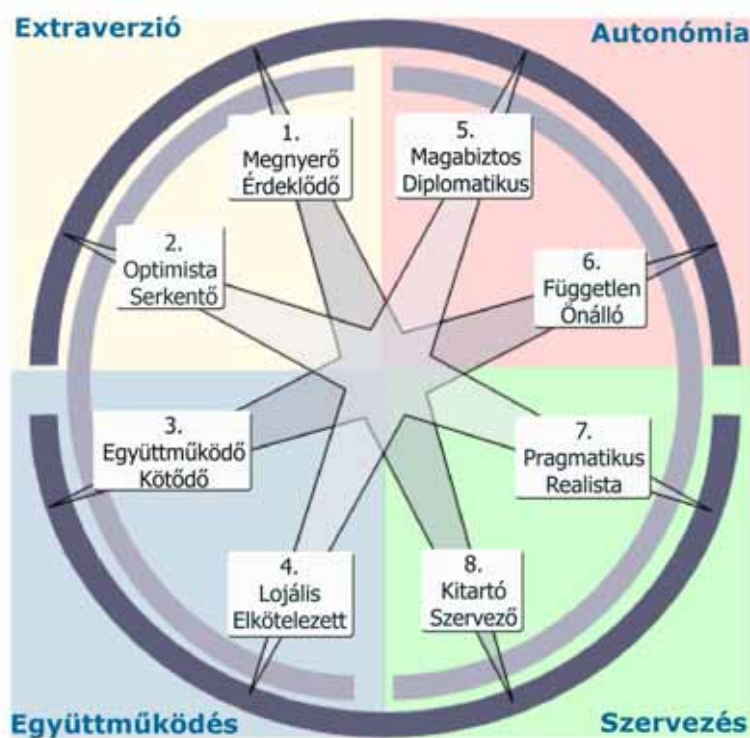
itemből álló *Képes tesztet* választottuk a résztvevők felmérésére a 128 + 64 itemes Tanulói kérdőívvel szemben.

Ezt a tesztet szeptemberig csak holland környezetben alkalmazták, ezért sok tekintetben meg kellett vizsgálni, hogy a magyar kultúrába átvehető-e. Több kisebb igazítás után úgy döntöttünk, hogy a Dobbantó program bemeneti kompetenciamérését *pilot* formában fogjuk elvégezni, azaz ez lesz a teszt éles próbája is. Mivel nem volt részletes információnk a vizsgálandó populációról, igyekeztünk a vizsgálati szituációt szigorú szabályokkal sztenderddé tenni.

A Qualitas T&G Kft. által készített Külső értékelési koncepcióban a következők szerepeltek, mint a tanulók különleges helyzetére vonatkoztatható feltételezések RaDAr-rendszerre való levetítései (a tengelyek megnevezéseit lásd az 1. ábrán):

A Dobbantó osztályba kerülő tanulók

- nehezen integrálódnak – 4. tengely;
- fokozott szorongást élhetnek át – 8. tengely;
- önbizalmuk gyenge – 5. tengely;
- alacsony szociális kompetenciával bírnak – 3. tengely;
- függetlenségük alacsony fokú – 6. tengely;
- motiválatlanok lehetnek – 2. tengely;
- szabálykövetési képességeik hiányosak – 7. tengely;
- nehezükre esik az önálló felelősségvállalás – 4. tengely;
- illetve a felsoroltak kombinációja jelentkezhet.



1. ábra. A RaDAr-tengelyek és -negyedek

A felmérés céljai a következők:

- a) A tanulók bemeneti kompetenciáinak komplex felmérése
- b) A bevezető évfolyam elvégzése után megismételt méréssel vizsgálja, hogy a részt vevő fiatalok milyen irányba fejlődtek, és milyen mértékben.
- c) Annak felmérése, hogy azok a kulcselemek, amelyeket a mérést megelőzően a koncepcióban leírásra kerültek, mekkora hangsúllyal jelennek meg a mérési adatokban

- d) A felmérések eredményének tükrében segítségnyújtás a projektben dolgozó kollégák számára a fejlesztési tervek megalkotásához

Mivel a programban részt vevő minden intézményben van olyan személy, aki projektvezetőként felel a végrehajtásért, őket kértük meg arra, hogy a vizsgálat validitásának biztosítása érdekében segítsék a tanulóknak elmagyarázni a felmérés lényegét, illetve ha a tanulónak nehézsége támad, akkor a megadott módon avatkozzék közbe.

Jelen cikk megszületéséig 64 tanuló vitte végig a Képes teszt kitöltését. Egyetlen eset volt, amikor a kitöltési folyamat megszakadt, de kb. öt perc eltelte után az a tanuló is folytatta a tesztet. A következő pontban kitérünk arra, hogy mi a tapasztalat a kitöltési eredményekkel kapcsolatban, de előtte szót ejtünk magának a kitöltési folyamatnak a jellemzőiről.

A kitöltési folyamat nem várt sikerességének magyarázata lehet az, hogy az ingereket *szimultán* kell feldolgozni, és ez a feladat a részképesség-zavarral küzdőket jobban leköti, mint a *szériális* ingerek feldolgozása.

Ezenkívül elképzelhető, hogy a választási döntés meghozása implicit tudást igényel, és nem szükséges hozzá a lexikális ismeretanyag birtoklása, illetve kevésbé van hatással a választásra az intelligenciahányados értéke. Elmondható, hogy eddig az a tapasztalat, hogy akármilyen jellegű problémával küzd is a személy, ezt a tesztet végig tudja csinálni.

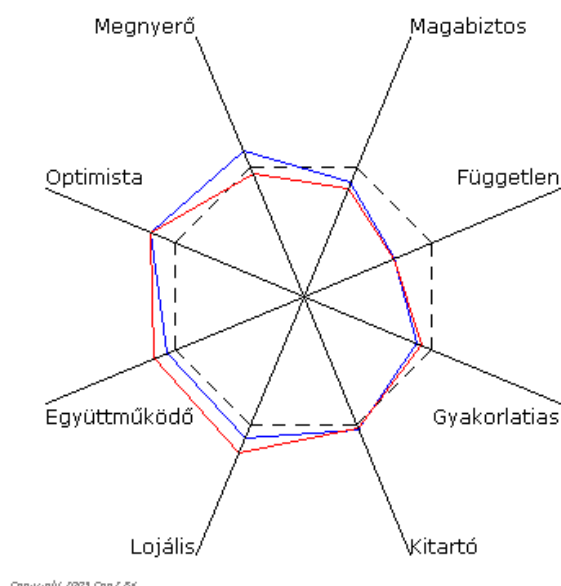
Hozzáadott érték lehet a teszt alkalmazásában az a tény, hogy a kitöltő a teszt végigvitele után azonnal rövid, pozitív visszajelzést kap a saját legjobban működő kompetenciájáról. Az írásos anyag, amelyet a részletes kiértékelés után kapnak kézhez, szintén sok pozitív elemet tartalmaz, és a javaslatok is értéksemlegesen vannak megfogalmazva benne.

Azok a személyek, akik ebben a programban részt vesznek, szomjaznak a pozitív visszajelzésekre, mivel egyébként rengeteg a társadalmi előítélet velük szemben, és részben ennek hatására sok kudarcélmény éri őket. Viszont, ha szembesülnek azzal, hogy melyek azok a területek, ahol hatékonyan tudnak működni, egyfajta Pygmalion-hatásként még inkább megerősítheti ezt a viselkedést.

Verbális és Képes output összehasonlítása

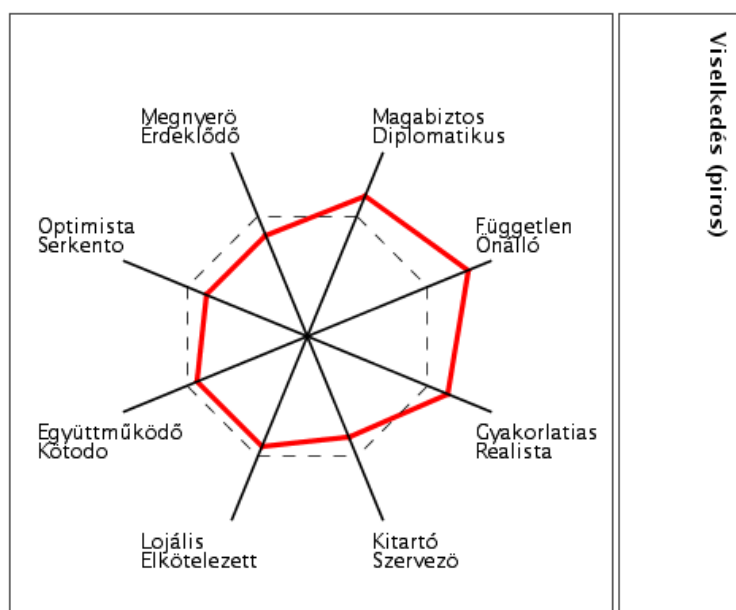
A Dobbantó program eredményeinek értékelésekor kíváncsiak voltunk arra, hogy a harmadik fejezetben ismertetett feltételezések beigazolódnak-e. Statisztikai elemzésre egyelőre nem került sor, viszont tapasztalataink összegzésére bemutatunk egy-egy jellemzőnek tartott ábrát a Képes teszt, valamint a hagyományos Tanulói kérdőívek eredményei közül.

Igyekeztünk olyan ábrákat választani, amelyek jól illusztrálják a két minta jellemző tulajdonságai közötti tipikus különbségeket, ugyanakkor rávilágítanak arra, hogy a harmadik fejezetben felsorolt feltételezéseket eddigi tapasztalataink nem támasztják alá.



2. ábra. A tanulói kérdőívek output ábrája

Az ábrán a piros görbe egy szegedi 9. osztályos szakközépiskolás diák Viselkedései kérdőívének eredményét, a kék görbe az Értékek kérdőív eredményét mutatja. Jól látszik, hogy a piros görbe által határolt terület az ábra bal alsó negyede felé terjed. A RaDAR-rendszerben, ahogy az az 1. ábrán is látható, ez a kapcsolatorientált, együttműködő típusú személyekre jellemző, akiknek a legerősebb kompetenciái a 2., 3., 4., tengelyeken helyezkednek el.



3. ábra. A Képes teszt output ábrája

A Képes teszt visszajelzése csak a viselkedési görbét tartalmazza. Egyértelműen látható, hogy a jobb felső negyed felé van eltolódva a piros nyolcszög. Ez az dinamikus, tartalomorientált, autonóm személyekre jellemző, akik az 5., 6. és 7. tengelyeken erősek. A képen egy budapesti, 9. osztályos Dobbantó programban részt vevő tanuló görbáját ábrázolja.

A két ábra közötti különbség szembeütő. Látszik, hogy a két diáknak különböző típusú fejlesztésre van szüksége. A RaDAR szöveges visszajelzése az interjúval kiegészítve azonosítja azokat a

területeket, amelyeken a fejlesztés a leghatékonyabban véghez vihető, és konkrét javaslatok kidolgozását is előkészíti, elsősorban azzal, hogy hozzájárul a gyermek önismeretének bővítéséhez.

A Képes teszt esetében nem egyértelmű, hogy valós vagy ideális (vágyott) énképre ad-e visszajelzést. Az énkép a személy önmagáról alkotott elképzeléseinek összessége, amelybe beépül mások véleménye és a saját magával kapcsolatos élmények és tapasztalatok sokasága is. A Képes teszt visszajelzése azonban abban az esetben is hatékony, ha a személy ideális énjét tükrözi vissza, mivel így a fiatal, kialakulóban lévő személyiség fejlődési irányáról, lehetőségeiről kap pozitív visszacsatolást. Ez a megerősítés ebben az életkorban különösen fontos, hiszen a felnőtt énkép ekkor kezd el formálódni.

Összességében elmondható, hogy a Dobbantó programban részt vevő tanulók általánosságban nem kiemelkedő módon térnek el korosztályuk értékeitől a felsorolt tengelyeken.

Következtetések

Ahhoz, hogy a tesztet stabilan tudjuk alkalmazni a magyar populáción, még további adatokra van szükség, az viszont már most elmondható, hogy azoknak a személyeknek, akik valamilyen hátrányos helyzetből kerülnek be az oktatási rendszerbe, hasznos lehet, ha a RaDAr Képes teszttel vizsgálják a meglévő kompetenciáit.

Ezek a személyek gyakran tanulási nehézségekkel küzdenek, így az oktatásban alkalmazott teljesítményközpontú értékelés során gyengébbnek, kevesebbnek látják saját magukat, mint „átlagos, normális” társaikat. A kudarcélmények, illetve ezek kommunikációja a legtöbb esetben önértékelési problémákhoz vezet. Az ilyen módon hátrányba került gyermekek, fiatalok fejlesztési folyamatában azonban kizárólag a tanulási teljesítmény szempontjai érvényesülnek, és a fejlesztés csak ebben az irányban valósul meg. Ennek részben oka az, hogy a gyógypedagógiai hálózat nincs megfelelően felkészítve egy komplex, a gyermek erősségeit előtérbe helyező foglalkozásra. Megoldás lehet erre a helyzetre egy olyan pszichológiai támogató rendszer, amely lehetővé teszi, hogy azokban az esetekben, ahol a gyógypedagógus feladatköre és időkerete már nem elégséges, professzionális, célorientált és könnyen igénybe vehető segítség érkezhessen. Ennek a szolgáltatásnak elérhetőnek kell lennie a gyógypedagógus, pedagógus, iskolapszichológus, gyermek- és ifjúságvédelmi felelős, mentálhigiénés szakember kollégák számára is.

A XXI. század által vázolt körülmények megkövetelik azt, hogy az iskola az eddig megszokott és automatikussá vált oktatási rutinokból kilépve, a gyermek személyiségére fókuszáló, az ő kompetenciáit, erősségeit előtérbe helyező szervezetté váljon, amely képes arra, hogy a lehetőségek meglátására és kihasználására képes fiatalokat neveljen.

Irodalomjegyzék

- FSZK Dobbantó program (2009): *Dobbantó program tanulásszervezési keretei*. Munkaanyag
- Halász G. – Lannert J. (szerk.) (2003): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet
- Kígyós T. (2008): *Az iskolai végzettség és regionális lakóhely hatása a Rorschach-teszt egyes tábláinak adekvát megoldására*. SZTE Pszichológiai Intézet, szakdolgozat
- Rózsa S. – Bergyár J. (2006): A pszichológiai tesztek típusai, alkalmazási területei és a tesztelés folyamata. In: Rózsa S. – Nagybányai Nagy O. – Oláh A. (2006): *A pszichológiai mérés alapjai*. Bölcsész konzorcium, Budapest. 25–55. o.
- Rózsa S. – Kő N. – Oláh A.: A személyiségmérés projektív technikái. In: Rózsa S. – Kő N. – Oláh A. (2006): *A pszichológiai mérés alapjai*. Bölcsész konzorcium, Budapest. 199–221. o.
- Mark Selikowitz (1997): *Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek*. Medicina Könyvkiadó, Budapest

A továbblépés lehetőségei a kompetenciamérésben a szakképzés területén; tanulásszervezés a profilok alapján

A RaDar kompetenciamérő eszköz használatának lehetősége a szakképzésben – rendszerszinten

A kimeneti kompetenciák meghatározása jelentős lépés volt a szakképzésben. Ugyanakkor, ahogy ezt korábban is jeleztük, van két igen jelentős probléma:

„A meghatározások tehát nyitva hagyják azt a kérdést, hogy a kompetenciákat milyen szinten kell elsajátítani ahhoz, hogy egy *adott kontextusnak* megfeleljenek.” Ez azt jelenti, hogy a kompetenciák fejlesztésénél nem lehet tudni, hogy elég-e, elérték-e a fejlesztéssel az optimumot, vagy valamilyen elvárt szintet. *Nincs a kompetenciák fejlesztése során viszonyítási pont.*

A másik dilemma a következő: „*nem mindegyik kulcskompetencia mérhető*”. Ez a probléma szoros kapcsolatban áll az előzővel. Amit ugyanis nem tudunk mérni, arról nagyon nehéz egzakt módon eldönteni, hogy fejlesztették-e, pontosabban a fejlesztés hatására fejlődött-e.

Ennek a problémának a kezelésére kínál megoldást a RaDar-modell. A RaDar-modell egy kompetenciamérő modell, pontosabban a kompetencia-összetevők közül képes mérni az egyén készségeit és képességeit, amelyek viselkedésünkben nyilvánulnak meg, öltenek testet. Az alábbiakban bemutatjuk azt, hogy a RaDar-modell milyen módon képes választ adni a viszonyítási pont és a mérhetőség problémájára.

A 3. és 4. fejezetben részletesen bemutattuk a RaDar-modell alkalmazásának lehetőségét a szakképzésben – a rendszer szintjén.

A RaDar kompetenciamérő eszköz használatának lehetősége a szakképzésben – intézményi szinten

Eddigi tapasztalatok

Az elmúlt években elvégzett mérések során többféle megközelítéssel éltünk. Bemutatjuk ezek előnyét és hátrányát is.

Mérés a 10. osztály végén

A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet által elindított Szakiskolai fejlesztési program keretében négy intézményben 20-20 fő tanuló, illetve 4-4 fő pedagógus körében elvégeztük a RaDar kompetenciamérést. A vizsgálat célja a tanulói és pedagóguskompetenciák feltérképezése, továbbá – a hatékonyabb pályaorientáció, valamint az intézményi hatékonyság növelését megcélzó, az egyes tanulókra és pedagógusokra megfogalmazott fejlesztési javaslatok kidolgozása volt.

A vizsgálatban részt vevő intézmények:

- Hansági Ferenc Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Szakiskola és Szakközépiskola, Szeged
- Móravárosi Szakképző Iskola, Szeged (2009-től a Szegedi Ipari, Szolgáltató Szakképző és Általános iskola tagintézménye)
- Szent László Középiskola, Szekszárd
- Békéscsabai Központi Szakképző Iskola és Kollégium Zwack József Kereskedelmi és Vendéglátó-ipari Tagiskola, Békéscsaba

A vizsgálatba bevont tanulók számára csoportos visszajelzés formájában, a pedagógusok számára az RaDAR-tanácsadóval folytatott négy szemközti konzultáció keretében fogalmazódtak meg az egyéni fejlesztést szolgáló javaslatok.

Erre a mérésre 2008 májusában, a 10. osztály végén került sor. A mérés és az évfolyam kiválasztásakor az vezérelt bennünket, hogy a 10. osztályos tanulók februárban tettek egy előzetes szakmaválasztást. Ez a választás ugyan nem kötelezte őket arra, hogy ténylegesen azt a szakmát válasszák, de valamiféle orientációt – feltételeztük – mindenképpen mutat. Így a fejlesztést a szakmaprofilok figyelembevételével, kifejezetten a választott szakmára fejlesztve lehetne elvégezni. E mellett az időpont mellett szólt az is, hogy a nyáron el lehet készíteni a feldolgozást, és a pedagógusok ősszel éves fejlesztési tervet tudnak készíteni.

A mérés, de inkább a visszajelzések során jelezték a kollégák, hogy ezzel a mérési időponttal a legnagyobb probléma az, hogy így a fejlesztés a szakképző évfolyamra esik, ahol nem minden esetben dolgoznak a tanulókkal pedagógiai végzettségű szakemberek. Márpedig egyértelműen megfogalmazódott, hogy a leghatékonyabb megoldás az, ha az osztályfőnök irányításával, összefogásával *minden, az osztályban tanító pedagógus* részt vesz a fejlesztésben. Ez azt is jelenti, hogy az egy osztályban tanító pedagógusoknak rendszeresen konzultálnia kell a fejlesztési folyamat során az elért eredményekről, esetlegesen felmerült problémákról. Ennek azokban a szakiskolákban például, ahol elindult a portfólió alkalmazása, már kialakult gyakorlata van. A hiányzó kompetenciákat bármely tanítási órán lehet fejleszteni.

A megkérdezett pedagógus kollégák és vezetők egyértelműen azt fogalmazták meg, hogy egyéni fejlesztésre van szükség. Csoportszinten lehet esetleg néhány karakteres hiányosságot fejleszteni, de érdemben a tanulókat egyénileg lehet csak fejleszteni, hiszen mind mások: mások az erősségeik, mások a fejlesztendő területek, máshol fejleszthetők, és máshol kell őket fejleszteni.

Mérés a 9. osztály végén

Az SZFP-mérések tapasztalatainak összegzése után a következő mérésnél más logikát alkalmaztunk.

Az 1000 Mester TISZK-ben végeztünk tanulói kompetenciamérést a RaDArral. A mérésre a 9. évfolyam végét, azaz 2009 májusát választottuk. Úgy gondoltuk, hogy ugyan a tanulók még nem tették meg előzetes szakmaválasztásukat, de ezt a „hiányosságot” lehet azzal pótolni, hogy megkérdezzük őket, milyen szakmát szeretnének választani. A mérésben összesen nyolc szakképző iskola vett részt, 180 tanulóval.

- Makói Oktatási Központ, Galamb J. SZI (Makó)
- Kalmár Zsigmond SZI (Hódmezővásárhely)
- Móravárosi SZKI és SZI (Szeged)
- Zsoldos Ferenc KI SZI (Szentés)
- Gábor Dénes SZKI (Szeged)
- Gregus Máté SZKI (Hódmezővásárhely)
- Sággy Mihály SZKI (Csongrád)
- Táncsics Mihály SZKI (Orosháza)

A tapasztalatok általában megerősítettek bennünket, egy ponton nem. A tanulóktól begyűjtött információ, hogy milyen szakmát kívánnak választani, ugyanúgy csak tájékoztató jellegű, mint a 10. osztály második félév elején való előzetes jelentkezés. Ez tehát kezelhető. Újabb megerősítést kaptunk arra, hogy a 10. évfolyam jó lehet a fejlesztésre, amit pedagógusoknak, osztályfőnököknek, az osztályban tanító tanároknak kell végezni.

A visszajelzésekre a 10. osztály elején, 2009 szeptemberében került sor. Ekkor döbbenet tapasztaltuk, hogy a mérésben részt vett tanulók egy része „eltűnt”. Megbukott, kimaradt, másik iskolába ment. Így ennek ismeretében újra kellett gondolnunk a mérés időpontjának, lebonyolításának rendjét.

A RaDAR és az SZFP kompetenciamérések összehangolása

Az SZFP keretében a tanulók a 10. osztályban a következő mérésekben vesznek részt.

10. évfolyam – tanulóként 4 db teszt

- Kommunikáció papír-ceruza teszt, kiegészítve: csoportszinten vetített médiarészekkel vagy egyéni haladási ütemben vetített számítógépen futtatott médiarészekkel *(a kitöltésre rendelkezésre álló idő: 60 perc)*
- Problémamegoldás papír-ceruza teszt *(a kitöltésre rendelkezésre álló idő: 45 perc)*
- Szabálykövetés papír-ceruza teszt *(a kitöltésre rendelkezésre álló idő: 45 perc)*
- Szociális kompetenciamérő-lap számítógépes kitöltéssel *(a kitöltésre rendelkezésre álló idő: 45 perc)*

Ezekre a mérésekre általában szeptember 3. hetében kerül sor, hétfő–péntek közötti napok valamelyikén. Ebbe a rendbe lehetne illeszteni a RaDAR-mérést is. Mivel az adott héten öt nap van, s öt tesztet kellene kitölteni, ez nem jelentene extra problémát. Ráadásul, ha ez a mérés illeszkedne az SZFP mérési rendszerébe, jobban elfogadnák, jobban látnák helyét a mérési-értékelési rendszerben, s fontosságát a tanulók fejlesztésében. A RaDAR-teszt kitöltése interneten keresztül 45–60 perc.

Az is nagyon sokat segítene a RaDAR-mérés rendszerbe illesztésén, elfogadásán, ha a pedagógusok előre részt vennének a RaDAR továbbképzésen. Ez ugyanis azt jelentené, hogy hozzáértő, reményeink szerint elkötelezett emberek irányítanák helyben a mérést, s nem utólag kellene elmagyarázni, meggyőzni a kollégákat, hogy mi ez, mire jó, hogyan lehet „használni”. A továbbképzés saját élményű, hiszen a részt vevő kollégák előzetesen kitöltik a RaDAR kérdőívet, a képzésen visszajelzést is kapnak saját maguk viselkedéséről.

Annyi könnyebbség van, hogy az öt napon belül bármikor ki lehet tölteni a RaDAR-kérdőíveket, s nincs előre megadott kitöltési időpont, tehát erről az iskola szabadon dönthet. A méréshez szükséges tanulói kódokat a Qualitas T&G Kft. juttatja el az iskolába a megadott felelős pedagógusnak. A kérdőív kitöltésével kapcsolatban semmilyen kötöttség (például ülésrend) nincs.

A mérőeszközök jellemzői

10. évfolyam

A teszt jellege: Internet alapú kérdőív

Kérdőívek száma: Kettő, az egyik a viselkedést, a másik az értékeket vizsgálja

A kérdések száma

- Viselkedés kérdőív: 128 (választós kérdések)
- Értékek kérdőív: 64 (választós kérdések)
- Időtartam: 60 perc

Egyebek

- Szükség van internetkapcsolattal rendelkező számítógépekre, minden tanulónak külön
- Szükség van a kitöltés helyszínén színes nyomtatóra. A kitöltés végén a tanulók kapnak egy rövid, őket megerősítő visszajelzést, amelyet akkor ki tudnak nyomtatni, később nem.
- A tanulóknak a visszajelzést RaDAR-tanácsadók készítik el.
- Ezek alapján az osztályfőnök készíti el a fejlesztési javaslatot a tanulókra.

Javaslat a RaDAR-mérés alkalmazására az SZFP II. iskoláiban

Mindent összevetve, felmérve a lehetőségeket, előnyöket és hátrányokat, a következő javaslatot tesszük.

A mérés időpontja

A mérés időpontjának javasoljuk a 10. osztály elejét, azaz szeptember elejét. Ekkor a mért tanulók döntő többsége – aki teljesíti majd a tanévet – ebben az évben nagy valószínűséggel az adott iskolában, az adott osztályban marad. A mérési adatfelvételkor meg kell kérdezni tőlük, hogy milyen szakmát szeretnének választani, s ennek ismeretében kell a fejlesztési tervet elkészíteni és a fejlesztést lebonyolítani. Ez feszes adatfeldolgozást és visszajelzést jelent, de így mind szakmailag, mind pedagógiailag korrekt a dolog. A tanulók számára a kitöltés és a visszajelzés nem válik el időben

nagyon egymástól; a kitöltés közeli élményével érdeklődőbbek, fogadókészebbek lehetnek a visszajelzésre.

Fejlesztő(k)

A 10. osztály elején történő mérést és visszajelzést követő fejlesztést az osztályfőnökök és az osztályban tanító pedagógusok tudják végezni. Ha az osztályfőnök végzi egyedül a fejlesztést, az hatásában messze nem azonos azzal, amikor az osztályban tanító pedagógusok közösen átnézik, megbeszélnek a fejlesztési terveket, s összehangoltan végzik ezt a tevékenységet.

Ez azt jelenti, hogy az SZFP hatására az iskolákban elindult szemléleti és pedagógiai paradigma-váltásnak folytatódni kell. Át kell értékelnünk a pedagógusszerepet. A pedagógus a tanulók megtanításáért, a tanulók kompetenciáinak fejlesztéséért felelős. Ma még mindig elég sok helyen lehet találkozni azzal a gondolkodással, szemlélettel, hogy matematikát, történelmet, magyart stb. tanítunk a tanulóknak. Ami természetesen nagyon fontos, de eközben kompetenciákat kell fejleszteni, s mindezt differenciáltan, egyénre szabottan, adaptív módon kell megvalósítani.

S végül: ezt a fejlesztést csak olyan ember tudja eredményesen, szakszerűen megcsinálni, aki tisztában van a kompetenciafejlesztés lényegével, s aki rendelkezik az ehhez szükséges módszertannal, pedagógiai technológiával. Ez a fejlesztés felelősségteljes feladat. Az alábbiakban megmutatjuk, hogy mi mindenre kell ügyelni, figyelemmel lenni a fejlesztő pedagógusnak.

- A segítők szakmai etikája. Kompetenciahatárok az egyes szakmák, szerepek között
- Adatkezelés, személyiségvédelem, adatkezelési szabályzat a közoktatási intézményekben
- A portfólió készítése és használatának módszertana
- Interperszonális készségek felmérése és fejlesztése (meggyőző és nem legyőző kommunikáció)
- A mentori szerep, a mentorálás módszere a pedagógus és tanítvány viszonylatában (asszertivitás és agresszivitás elkülönítése)
- Kötődés-törődés, a teherbíró kapcsolat
- A flow, az örömet adó tevékenység intrinzik motiváló szerepe

A mérés feltételei, várható eredmények

A mérés feltételei

Ahhoz, hogy a mérésnek valóban legyen hatása, értelme az iskolákban, végig kell gondolni a körülményeket, a feltételeket. A feltételeket két nagy csoportra lehet sorolni: személyi és szabályozási feltételek.

A személyi feltételek azt jelentik, hogy legyen az iskolákban felkészült, a feladatra képzett pedagógus. Ennek biztosítására megfelelő a továbbképzési forma.

A szabályozási feltételek pedig azt jelentik, hogy a RaDAR-mérés célja, eljárásrendje stb. épüljön be az iskolai dokumentumokba és a működésbe.

RaDAR továbbképzés

Ahhoz, hogy a RaDAR-mérés eredményei hasznosuljanak az iskolákban, hogy a tanulók egyéni fejlesztése célirányosan megtörténjen, szükség van a pedagógusok felkészítésére. A felkészítés leghatékonyabb formája ebben az esetben a továbbképzés. (Ilyen akkreditált képzés rendelkezésre áll.)

A továbbképzés célja

- A tréning jellegű továbbképzés célja, hogy a résztvevők megismerkedjenek a személyes kompetenciák mérésére alkalmas RaDAR-modell magyar adaptációjának elméleti hátterével.
- Szerezzenek saját élményt arról, hogy a mérőeszköz segítségével beazonosíthatók a személyek kompetenciajellemzői, megfogalmazhatók erősségeik, fejlesztendő területeik. Ennek

alapján konkrét célok megfogalmazásával, azokhoz feladatok rendelésével és tudatos, tervszerű végzésével ezen kompetenciák fejleszthetők a nevelés/oktatás folyamatában is.

- A képzés célja, hogy a résztvevők váljanak képessé ilyen fejlesztési tervek készítésére, végrehajtására, a fejlesztés eredményeinek és hatásának mérésére.
- Mindeközben fejlődik önismeretük, a képzésen tanultak beépíthetők saját önfejlesztési folyamatukba is.

A továbbképzés végére teljesítendő tartalmi követelmények

A résztvevők:

- ismerjék a RaDAr-módszer elméleti hátterét, az alapfogalmakat;
- a résztvevői segédanyag segítségével tudják megállapítani saját maguk és egy-egy tanuló kompetenciajellemzőit;
- legyenek képesek a fejlesztendő terület ismeretében adekvát célok megfogalmazására, fejlesztési irányok kijelölésére, konkrét fejlesztési tevékenységek kiválasztására;
- alkalmazzák helyesen a fejlesztési folyamat tervezéséhez készült sablonokat;
- legyenek képesek a fejlesztési folyamat eredményességének és hatásvizsgálatának elvégzésére.

A program tartalmának rövid ismertetése

A Nemzeti alaptanterv által kötelezően előírt kulcskompetenciák fejlesztésén túl elengedhetetlen a tanulói személyes kompetenciák fejlesztése – a fiatalok egyéni boldogulásának érdekében.

A személyes kompetenciák mérésére alkalmas a Magyarországon kizárólagosan az alapító számára rendelkezésre álló holland modell magyar adaptációja.

A RaDAr-modell mérőeszköze (internet alapú kérdőív) segítségével a képzés megkezdése előtt kb. egy héttel a résztvevők kitöltik a kérdőívet, annak eredményéről azonnali visszacsatolást ad a rendszer.

A képzésen a résztvevők megismerik, hogy a mért eredményük tükrében hogyan lehet egyéni fejlesztési célokat megfogalmazni, azokhoz milyen fejlesztési tevékenységeket lehet és érdemes rendelni. A saját magukon megtapasztalt tanulási folyamat ezután alkalmassá teszi a képzés résztvevőit arra, hogy a tanulókkal/diákokkal/hallgatókkal is el tudják végezni ezt a fejlesztési tervezést, és annak tevékenységeit beépítsék saját általános iskolai 7–8. évfolyamos, középiskolai és a szakképzésben folyó napi pedagógiai gyakorlatukba.

A fejlesztési időszak végén képesek lesznek megvizsgálni, hogy az egyes tanulók miben és mennyire fejlődtek a tudatos, egyidejű, több pedagógus által történő fejlesztési tevékenységek hatására.

A képzés gyakorlatközpontú; a feltétlenül szükséges elméleti ismereteket minden esetben kipróbáljuk a gyakorlatok során; egyéni, páros és csoportos munkaformák, kooperatív tanulási technikák alkalmazásával.

A képzés tematikai egységei

1. A képzés bevezetése
2. A RaDAr-modell bemutatása
3. A pedagógus résztvevők saját eredményeinek értelmezése, a fejlesztés/fejlődés lehetőségei
4. Diák/tanulói/hallgatói eredmények értelmezése, a kompetenciafejlesztés lehetőségei
5. A kompetenciafejlesztési tevékenység intézményi tervezése
6. A képzés zárása

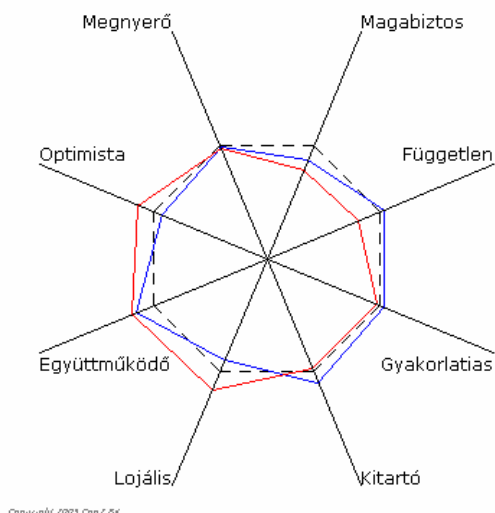
Az elmélet/gyakorlat aránya 3,5 óra/26,5 óra.

A tanúsítvány kiadásának feltételei: részvétel az összóraszám legalább 90%-án, a gyakorlatok elvégzése és a záró dolgozat elkészítése. „A képzés résztvevője a képzést követő 15 napon belül készítsen egy fiktív tanuló/hallgató RaDAr-diagramja alapján személyre szóló – fejlesztési irányelveket és a konkrét pedagógiai tevékenységeket is tartalmazó – egyéni fejlesztési tervet 5–8 oldal terjedelemben.”

Az értékelés szempontjai: szakmailag korrekt megállapítások, adekvát fejlesztési irányelvek és tevékenységek tervezése. Minősítés: Megfelelt / Nem felelt meg.

Az alábbiakban bemutatunk egy tanulói egyéni fejlesztési tervet.

10. Viselkedés-értékek



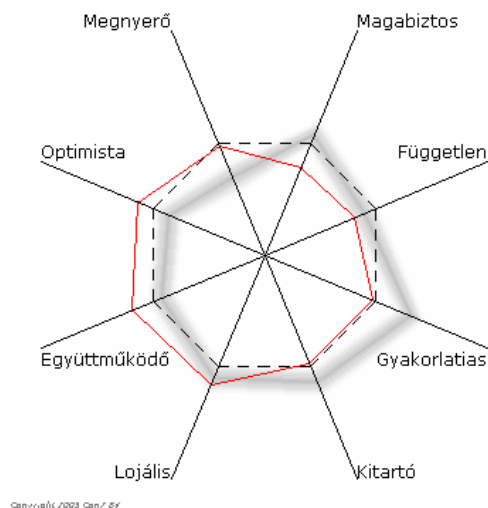
Leírás

...Erős kapcsolatorientáltság jellemzi. Sokat tesz azért, hogy emberi kapcsolatai jól alakuljanak, folyamatosan bővüljenek. Ez optimizmusának, lojalitásának, együttműködő képességének, megnyerő viselkedésének egyaránt köszönhető.

Stabil ember, a körülötte lévő dolgokban az állandóságot, kiszámíthatóságot tartja fontosnak. Fontos számára a terv, megállapodás, az eredmény. A vezetői kompetenciák erősebbek benne, s képessé teszik arra, hogy meglássa és kihasználja a lehetőségeket, irányokat jelöljön ki, átlássa a folyamatokat, az összefüggéseket. Legerősebb kompetenciája a lojalitás és az optimizmus. Figyeljen arra, hogy optimista és lojális viselkedése ne tűnjön „túlzottnak” környezetére számára. Ez csökkentheti hatékonyságát. Erőssége még az együttműködő képesség, könnyen dolgozik együtt másokkal, hisz abban, hogy másokkal együtt nagyobb eredményt képes elérni, mint egyedül.

Optimizmusát, lojalitását, együttműködő képességét jelenleg értékeit meghaladóan tudja érvényesíteni viselkedésében. Ugyanakkor a függetlenséget, kitartást, gyakorlatiasságot, magabiztosságot fontosabbnak tartja jelenleg, mint amennyire ezt a kompetenciát alkalmazni tudja a mindennapokban.

10. Viselkedés-szakmaprofil



Fejlesztés

...Javaslat: függetlenség (Tartalomorientált viselkedés fejlesztése)

Célok

...Önálló feladatok adása

Magabiztosság erősítése

Döntési helyzetek önálló megoldása

Határozott fellépés vitahelyzetekben is

Fejlesztési irányelvek

Ne hozzuk olyan helyzetbe, ahol kudarc érheti.

Hozzuk olyan helyzetbe, ahol sikeres lehet.

Kapjon szereplési lehetőségeket, ahol sikeres lehet.

Önálló feladatokkal lássuk el, amelyeket egyedül kell megoldania.

Kelljen kritikát megfogalmaznia. (Érzelmekre hallgatva – racionálisan)

Értékeljük egyéni munkáját.

Tanítsuk meg, hogyan fogadja a kritikát akkor is, ha nem ért vele egyet.

Önbizalmának erősítése.

Érvelnie, cáfolnia kelljen, miután fogadta a kritikát.

Mondhassa el akkor is a véleményét, ha nem értenek vele egyet.

Tevékenység	Tanóra	Tanórán kívüli	Időtartam	Az értékelésmódja	Az értékelés szempontjai	Megjegyzés
Csoportmunkában vezető szerepet kap.	Kedvenc tantárgyai: matematika, kémia		Első félév	Tanórákon hónapok végén önértékelés és csoporton belüli értékelés: kérdőíven alá kell húzni a megfelelőt (nagyon jó – jó – megfelelő – lesz még jobb is)	Mennyit fáradozott, mekkora energiát fektetett a munkába.	Versenyzők kiválasztásakor a véleményét kérjük ki.
Csoportmunkában vezető szerepet kap.	Technika		Második félév	Tanórákon hónapok végén önértékelés és csoporton belüli értékelés: kérdőíven alá kell húzni a megfelelőt (nagyon jó – jó – megfelelő – lesz még jobb is)	Mennyit fáradozott, mekkora energiát fektetett a munkába. A csoport munkadarabjának esztétikuma	Szülők tanácsát kérje ki az előkészítések során.
Páros vetélkedő, viadal, ahol ő az ügyesebb	Testnevelés		Tanmenet szerint	Önértékelés, társak értékelése szóban: aktivitás, kezdeményezés, bátorság	Fejlődés önmagához képest, akár érdemjeggyel is meghatározva	Szülők biztatása, otthoni erőnlétedzés
Kiselőadás párban, véleményt mondva, kritikával a társáról	Fizika		12. óra 15. óra	Önértékelés, társak értékelése tartalom és előadásmód szerint (1–5-ig pontozva)	Tartalom, előadásmód, meggyőzőképesség	Szülők otthon meghallgatják az előadást.
Kiselőadás párban, véleményt mondva, kritikával a társáról	Biológia		20. óra 25. óra	Önértékelés, társak értékelése tartalom és előadásmód szerint (1–5-ig pontozva)	Tartalom, előadásmód, meggyőzőképesség	Szülők otthon meghallgatják az előadást.
Rögtönzések, szituációs játékok	Osztályfőnöki óra		4., 5., 6. óra	Közös megbeszélés, vita	Gyorsaság, határozottság, egyértelmű reakciók	Vidám feladatok
Rögtönzések, szituációs játékok		Teadélután az osztályban	Mikuláskor	Közös megbeszélés, vita	Gyorsaság, határozottság, egyértelmű reakciók	Vidám feladatok

Tevékenység	Tanóra	Tanórán kívüli	Időtartam	Az értékelésmódja	Az értékelés szempontjai	Megjegyzés
Szereplési lehetőségek		Matematika és kémia verseny	November Február Április	Iskolaújságban, faliújságon fényképpel együtt megjelentjük az eredményeit, az iskola előtt kihirdetjük jelenlétében a szép eredményeket.	Önmagához, illetve korosztályához képest minőségileg, a ráfordított energia, szorgalom kihangsúlyozásával	Azokra a versenyekre nevezzen, amelyekre fel is tudjuk készíteni, és jó eséllyel indulhat.
Szereplési lehetőségek		Iskolai „Ki mit tud”	Március	Iskolaújságban, faliújságon fényképpel együtt megjelentjük az eredményeit, helyi tévében lejátsszuk a felvett műsort.	Önmagához, illetve a korosztályához képest minőségileg, a ráfordított energia, szorgalom kihangsúlyozásával	Szülei feltétlenül nézzék meg, otthon segítségükkel próbáljon.
Szereplési lehetőségek		Ballagási műsor	Június 15.	Szülők, vendégek, tanárok, társak dicsérő szavai, taps	Ráfordított energia, szorgalom kihangsúlyozásával	Szülei feltétlenül nézzék meg, otthon segítségükkel próbáljon.
Csoportmunkában vezető szerepet kap.		Erdei iskola	Május eleje	Önértékelés és csoporton belüli értékelés: kérdőíven alá kell húzni a megfelelőt (nagyon jó – jó – megfelelő – lesz még jobb is)	Mennyit fáradozott, mekkora energiát fektetett a munkába.	Figyeljünk a csoport összeállítására.
Projektben szervezési feladat		Iskolatörténet	Október, november	Önértékelés és osztályon belüli értékelés: szóbeli kritika, amelyet fogadni és értékelni kell	Mennyit fáradozott, mekkora energiát fektetett a munkába.	Képességeihez mérten adjuk a feladatot.
Disputa-módszer	Magyar		52., 53. óra	Önértékelés, társak értékelése tartalom és előadásmód szerint (1–5-ig pontozva)	Mennyit fáradozott, mekkora energiát fektetett a munkába	Készüljön fel otthon, szülei segítség, hallgassák meg, biztassák.
Szóbeli feleletek	Minden tanórán		Egész tanévben	Pozitívumok kihangsúlyozása, magabiztosság erősítése Kisjegyek	Felkészülés alapossága, előadásmód, kitarás	Ne szégyenítsük meg, ne hozzuk zavarba társai előtt.

Egyéb feltételek

Az Országos képzési jegyzékben rögzített kimeneti kompetenciák mérése az iskolák számára kötelező. Mit jelentenek a kimeneti kompetenciák? Négy nagy csoportját különíti el az OKJ: szakmai, személyes, társas és módszerkompetenciák. Ezek közül bevált gyakorlata van a szakmai kompetenciák mérésének, azon belül is elsősorban a szakmai elméleti és gyakorlati ismereteknek. Ugyanakkor komoly nehézséget jelent időnként az egyéb kompetenciák, készségek és képességek megítélése, mérése.

Legalább ekkora probléma a folyamatban a kompetenciák fejlesztése. Ahogy ezt korábban áttekintettük, igen komoly feladat hárul ezen a területen az iskolákra. Ezeknek általában sem könnyű megfelelni, de személyre szabottan még sokkal nehezebb.

Át kell tehát tekinteni az iskolai dokumentumokat, és amennyiben szükséges, elvégezni a korrekciót. A pedagógiai programban szerepelnie kell a célok között megfelelő kifejtettségben a szakmai, személyes, társas és módszerkompetenciák fejlesztésének; az ehhez alkalmazott módszereknek, technológiáknak; a fejlesztések értékelésének.

A pedagógiai programban szerepelnie kell a célok között megfelelő kifejtettségben a szakmai, személyes, társas és módszerkompetenciák fejlesztésének; az ehhez alkalmazott módszereknek, technológiáknak; a fejlesztések értékelésének.

Be kell építeni a RaDAr-mérést az iskola mérés-értékelési rendszerébe. Azaz meg kell határozni, hogy kiket, mikor fognak mérni, s mi történik a mérési eredményekkel, hogyan használják fel. Feltétlenül kell, hogy legyen ennek a mérésnek felelős vezetője az iskolában.

Várható eredmények

A RaDAr-mérés alkalmazásával a következő eredmények várhatók:

- Lehetőség nyílik az OKJ-ban definiált kimeneti kompetenciák alapján szakmaprofilokat készíteni.
- A szakmaprofilok elkészítésével lehetővé válik a kimeneti kompetenciák optimumának meghatározása.
- A RaDAr-modell alkalmazásával lehetővé válik a kimeneti kompetenciák mérése.
- A visszajelzéssel javulhat a tanulók önismerete; pontosabban láthatják viselkedésük hatékony területeit, a kevésbé hatékony pontokat, s láthatják, hogy hol lehet, hol érdemes erőfeszítést tenni a változás, a fejlődés érdekében. Egyre jobban meg fogják érteni, hogy felelősek saját viselkedésükért, működésükért.
- Láthatják, legalábbis elgondolkodhatnak azon, hogy a választott szakma mennyire van „mésze” tőlük, illetve mennyire van közel hozzájuk; min kell ahhoz változtatni, miben kell fejlődniük, hogy saját szakmájukban minél jobban tudjanak működni – megfelelő szakmai elméleti és gyakorlati ismeretek elsajátításával.
- A pedagógusok felkészülten, tudatosan, felelősen tudják a tanulók képességeit, készségeit fejleszteni, tudni fogják, hogy a tanulók egyéni értékrendje mentén ki milyen területen fejleszthető, s így erre tudnak koncentrálni.
- A pedagógusok saját maguk is kitöltik a képzésen a kérdőívet, így lesz élményük erről. Jobban fogják tudni és érteni a RaDAr-t. Ugyanakkor fejlődhet önismeretük, láthatják csapdájukat – ha van –, saját fejlesztésüket is végiggondolhatják.

Vezetésfejlesztés – a RaDAR alkalmazása az eredményesség fejlesztésében

1. Háttér – a szakképzés helyzete Magyarországon, problémák és kihívások

1.1 Társadalmi-gazdasági környezet

Az elmúlt 20 évben a magyar szakképzés meghatározó változásokon ment keresztül, és folyamatosan új kihívásokkal szembesülve kell működésének formáját megtalálnia. Az 1989-es rendszerváltozás után a magyar középfokú képzés belső arányai jelentősen módosultak: drámai módon lecsökkent a szakiskolai képzésben részt vevő tanulók száma és aránya, miközben jelentősen emelkedett az érettségit adó képzésben – közöttük a szakközépiskolai képzésben – résztvevőké. (Imre–Györgyi, 2006, 147–148).

A gazdaság szerkezetének átalakulása ugyancsak jelentősen befolyásolta a munkaerőpiac szereplőinek az oktatással, ezen belül a szakképzéssel szembeni elvárásait. Előtérbe kerültek a vállalati igények, ugyanakkor máig nincs igazán megbízható prognózisa a jövőbeni munkaerőigénynek.

A szakképzést éppúgy érinti, mint az oktatás egészét, a tartós demográfiai csökkenés. Az általános iskolai képzést már elérte, a középfokon még csak most érződik e hatás. Várható, hogy a következő 8-10 éven belül a középfokú oktatásban részt vevő diákok száma 30%-kal csökkenni fog (Cséfalvay, 2009)

1.2 A szakképzés struktúrája és változásai

A magyar oktatási rendszert tradicionálisan jellemzi az erős szelekció és nagy különbségek a képzési irányok és az intézmények között (Imre–Györgyi, 2006, 161–167). Ez a középfokú intézmények közötti erős presztízssorrend kialakulásához vezetett, aminek az élén a gimnáziumok állnak, őket követik a szakközépiskolák, majd a sor végén – messze lemaradva – állnak a szakiskolák. Ez a továbbtanulás során azt eredményezi, hogy a szakiskolákban jellemzően az alacsony iskolázottságú szülők gyengén teljesítő gyermekei vannak többségben (Imre–Györgyi, 2006, 138; 147–148). Mindazonáltal az egyes képzési típusokon belül is igen nagyok a különbségek, amit a PISA-vizsgálatok is világosan kimutatnak. (Keller–Mártonfi, 2006, 388–389). A hiányos pályaeorientáció tovább nehezíti a fiatalok reális pályaválasztását (Imre–Györgyi, 2006, 176–179).

Az elmúlt néhány évben – uniós források felhasználásával – jelentős fejlesztések indultak el a szakképzésben. Az egyik meghatározó program – Szakiskolai fejlesztési program – a leginkább lemaradó intézmények csoportjának fejlesztését és felzárkóztatását célozta meg (Imre–Györgyi, 2006, 150–151). A 2003 óta zajló program kiterjed a vezetők képzésére, tantervfejlesztésre, kiemelt szerepe volt a tanárok módszertani fejlesztésének és felkészítésének, a hátrányos helyzetű tanulókkal való kiemelt foglalkozásnak, magában foglalta az intézmény minőségfejlesztésének támogatását, kialakítva az intézmények EFQM-alapú önértékelési rendszerét (lásd www.szakma.hu¹).

A másik kiemelt fejlesztési program az Országos képzési jegyzékben szereplő szakmák képzési követelményeinek felülvizsgálata volt. A szakképző intézmények ezen követelmények alapján végzik a szakmunkástanulók képzését, és ez alapján zajlik a tanulók vizsgáztatása. Megtörtént az OKJ képzési követelményeinek kompetenciaalapú átalakítása, aminek keretében minden egyes szakmára definiálták a szakmai, személyes, társas és módszerkompetenciákat. A jövőben a modulrendszerű, a kompetenciafejlesztést középpontba állító képzésnek kell általánossá válnia (Baráth, 2009, 27–32).

¹ A honlap tartalma csak magyar nyelven érhető el.

A harmadik kulcsfontosságú változás az elaprózott intézményi struktúra átalakítása volt. A szervezeti átalakítás – amit mára törvényi szabályozás is preferál a finanszírozás eszközeivel – lényege a nagy, de legalábbis a korábbinál nagyobb méretű intézmények kialakítása, és a szakképzést érintő meghatározó döntéseknek a helyi/intézményi szintről regionális szintre emelése volt. A cél megvalósítását három körbe kiírt pályázat is támogatta, amelynek segítségével az intézmények és fenntartóik jelentős támogatáshoz juthattak a szervezetfejlesztési és -átalakítási céljaik megvalósításához (amelyeknek összhangban kellett állniuk a szakképzés-politikai prioritásokkal (lásd a Társadalmi Megújulás Operatív Program leírását http://www.nfu.hu/new_hungary_development_plan), a vezetők és pedagógusok felkészítéséhez, valamint infrastrukturális fejlesztésekhez.

A fentiekben röviden bemutatott változások mind azt célozták, hogy a szakképzés minősége, különös tekintettel a gyakorlati képzésre, növekedjen, mert Magyarország versenyképességének egyik meghatározó tényezőjét jelenti a minőségi munkaerőképzés, hiánya ugyanakkor durván rontja azt.

Az oktatási rendszer egészében, ezen belül a szakképzésben a kompetenciaalapú oktatás céljának megjelenése és elterjesztése középpontba állította azoknak a kompetenciáknak a fejlesztését, amelyek ma minden modern munkakörnyezetben alapvető elvárásként jelennek meg, ennek megfelelően birtoklásuk vagy hiányuk alapvetően befolyásolja a felnövekvő nemzedék elhelyezkedési, munkavállalási esélyeit, ezen keresztül tartós boldogulásukat. Ezek között tarthatjuk számon a következőket:

- Problémamegoldó és konfliktuskezelő készség
- Csapatmunka
- Kommunikációs készség (szóban, írásban, beleértve a digitális írástudást)
- Önismeret és felelősségtudat
- Döntésképeség

A munka világának megtapasztalása, a munkához való pozitív viszony – ami elősegíti a motivációs és ösztönző rendszerek alkalmazását – ugyancsak megjelenik a vállalati oldal elvárásai között. Kulcsfontosságú, hogy a leendő munkaerő gyorsan legyen alkalmazható egy adott területen, és szükség esetén átvihető legyen – rövid betanulással – más területre. Mindez felértékeli a tanulásra való képességet – szakmai és szociális értelemben egyaránt –, valamint a rugalmasságot, az alkalmazkodóképességet. Nagy szerepe van a realitásérzéknek – munkáltató és munkavállaló kölcsönösen reális elvárásai egymással szemben –, továbbá a közép-, hosszú távú eredmény haszon mérlegelésének. A munkavállalók jelentős része nem azonnali hasznót, sokkal inkább perspektívát, előrehaladást kínáló munkát keres. A vállalatok részére ugyancsak fontos, hogy növekvő mértékben tudjanak a hozzáadott értékek termelésében jelentős hozzájárulást végző dolgozókat alkalmazni.

A fentiekben leírt társadalmi-gazdasági, oktatáspolitikai, strukturális, képzési, jogszabályi változások, az egyre markánsabban megfogalmazódó munkaerő-piaci elvárások meghatározó változást eredményeztek a szakképző intézmények vezetőivel szemben, átalakították az általuk ellátandó feladatokat, és ezen keresztül megváltoztatták azt a kompetenciaszükségletet, ami a sikeres munkavégzéshez kell. A szakképzés irányítása olyan vezetőket igényel, akik tudnak alkalmazkodni a dinamikus, változó világhoz, elébe tudnak menni a változásoknak, elviselik a jövő szükségszerű bizonytalanságából fakadó kockázatokat, és ez – a korábbiaknál is jobban – stratégiaalkotásra ösztönzi őket. Képesek együttműködni a munkaerőpiac szereplőivel, ösztönözni tudják saját szervezetükön belül az innovációt, képesek a tudásmenedzsment fogalmának operacionalizálására.

Tanulmányunkban bemutatjuk, hogy a felelős tulajdonosi magatartás, a szakszerű és magas színvonalú helyi oktatásirányítás milyen módon segítheti elő a szakképzés eredményes működését a professzionális vezetés támogatásával.

2. A szegedi szakképzési rendszer átalakítása

Szeged Megyei Jogú Város Önkormányzata a szakképző intézmények számát 16-ról 13-ra csökkentette a 2006-ban történt átszervezés eredményeként. Az önkormányzat a helyi szakképzés rendszerének hatékonyabbá és eredményesebbé tétele érdekében az intézményi összevonás folytatása mellett

döntött, e folyamat részeként a meglévő 13 szakképző intézményt négy intézménybe szervezte át az intézmények képzési profilja alapján, ezek a következők:

- Műszaki és környezetvédelem
- Ipari és szolgáltató
- Szolgáltatási
- Kereskedelmi, közgazdasági és vendéglátó-ipari

A nagymértékű átalakítás az intézményekkel és vezetőikkel történt egyeztetés során kialakított, világos és áttekinthető folyamatként zajlott le a 2008/2009-es tanévben.

Az így módon létrejött intézmények mérete és tevékenységrendszere lényegesen bonyolultabb, összetettebb a hagyományos szakközép- és szakiskoláknál. A több száz alkalmazottat foglalkoztató, több telephelyen működő intézmények irányítása eltérő tudást, vezetői kompetenciákat igényel.

Az önkormányzat a leendő vezetők sikeres működését azzal kívánta támogatni, hogy világosan megfogalmazta a velük szembeni elvárásokat, ennek részeként – külső szakértő bevonásával – definiálta azokat a kompetenciákat, amelyek a vezetői feladat ellátásához szükségesek, és tervezi, hogy az első év tapasztalatai alapján felülvizsgálja és korrigálja a kompetenciaelvárásokat.

3. A vezetői kompetenciák meghatározása

Az alábbiakban bemutatjuk a vezetői kompetenciák meghatározásának folyamatát, valamint a pályázó vezetők körében végzett felmérés és tanácsadás néhány kiemelő eredményét. E folyamathoz illesztve röviden foglalkozunk azzal a humánerőforrás-mérő és -fejlesztő rendszerrel – a RaDAR-al –, ami a szakmai keretét, struktúráját adta a kompetenciaelvárások meghatározásának, mérésének és a fejlesztési javaslatok megfogalmazásának mind egyéni, mind fenntartói szinten.

3.1 A vezetői kompetenciák meghatározásának folyamata

A fenntartó oktatásügyi vezetőinek – a területért felelős alpolgármesternek, az oktatási iroda vezetőjének és az oktatási bizottság elnökének – a részvételével, valamint egy már működő nagyméretű szakképző intézmény (TISZK) tapasztalattal rendelkező főigazgatójának bevonásával tartottunk egy műhelyt². A műhely célja az volt, hogy tisztázzuk, a fenntartó mikor lesz elégedett a megbízás előtt álló főigazgatók munkájával, teljesítményével. Azt kértük-vártuk a fenntartó képviselőitől, hogy azonosítsák az általuk fontosnak tartott tevékenységeket, viselkedési formákat, ennek végiggondolása érdekében a műhely résztvevői megkapták előzetesen az ezzel kapcsolatos kérdéseket.

Ezek három nagy témakört fogtak át: az első az összevonás céljával és módjával foglalkozott; a második a leendő főigazgatók lehetséges feladataira kérdezett rá; míg a harmadik – a profil megfogalmazása szempontjából meghatározó terület – a leendő főigazgatókkal szembeni elvárásokat segített feltárni.

Hogyan gondolkodik az önkormányzat az összevonásról?

- Mi a célja az összevonásnak? Miért kerül rá sor?
- Az egy szervezetbe integrált – korábban önálló – tagintézmények lényegében független, önálló egységként működnek; vagy az összevont intézmények szoros együttműködésben?
- Milyen feladatok ellátásához kapnak szakmai támogatást a főigazgatók? Lesznek-e esetleg főigazgató-helyettesek? (szakmai, általános, stratégiai, nevelési stb.) Lesznek-e esetleg mellette speciális szaktudású emberek (HR, kontroller stb.)?

Milyen feladatokat szánnak a főigazgatóknak?

Lehet-e definiálni azt, hogy milyen szaktudás, milyen tudáselemek a legfontosabbak az ő esetében?

² A kompetencia profil kidolgozását, a vezetők kompetenciamérését és tanácsadását a Qualitas T&G Kft. végezte.

Mit várnak a főigazgatóktól?

- Reaktívak, preaktívak vagy proaktívak legyenek?
 - Reaktív vagy passzív alkalmazkodás: a külső környezetben bekövetkező változások után, csak a környezeti változások kényszerítő ereje miatt következnek be a szervezeti változások.
 - Preaktív alkalmazkodás: a szervezet vezetése a gyors és hatékony alkalmazkodás érdekében a várható környezeti változásokat megelőzően hajt végre szervezeti változásokat.
 - Proaktív vagy interaktív befolyásolás: a szervezetet kísérlet tesz a környezeti feltételrendszer módosítására, megváltoztatására, és ezáltal saját mozgásterének bővítésére.
- Kockázatkerülő vagy kockázatvállaló legyen inkább? Bizonytalanságkerülő vagy bizonytalanság-tűrő? Melyik mennyire fontos?
- Stratégiaalkotásban vagy operatív irányításban legyen inkább erős, jó?
- Fontos-e, hogy a szervezet minden lehetőséget ki tudjon használni, vagy inkább az fontos, hogy stabil, kiegyensúlyozott legyen a működés? Melyik fontosabb?
- Legyen képes önállóan döntéseket hozni, vagy a döntések meghozatalakor kérje ki mindig a véleményét a mellette dolgozó (irányító) testületnek? (Például igazgatótanács)
- Hierarchizált vagy lapos legyen a szervezet? Mennyire?
- Jól tudjon improvizálni, vagy mindig minden nagyon tervszerűen történjen?
- Legyen együttműködő a kollégáival? És a versenytársaival?
- Kreativitásra vagy precíz megvalósításra ösztönözzön inkább a vezető?
- Kinek kell leginkább megfelelnie? Fenntartó, munkaerőpiac, más kliensek, pedagógusok?
- Melyik fontosabb: a kimenet- (output) vagy a folyamat, a folyamatorientáció?
- Inkább „szolgáló” (iránymutatás, erőforrások biztosítása) vagy inkább „ellenőrző” vezetőre van inkább szükség?
- Fontos-e az optimista, pozitív szemlélet és megközelítés, s ha igen, mennyire?
- Fontos-e a személyes megjelenés, a talpraesettség, határozottság, s ha igen mennyire?
- Nehéz helyzetek kezelése során mit tartanak jobbnak: ha előre számításba vesz minden kockázatot és korlátot, s ezek ismeretében keresi a megoldást; vagy a nehéz helyzetek mint lehetőségek jelennek meg, és mint kezelhető kockázatok léteznek?
- Konfliktusok megoldása során mire koncentráljon inkább: az okok feltárására és a megoldás érdelemmentes, racionális végigvitelére; vagy arra, hogy olyan légkört tud teremteni, amelyben az együttműködés, a támogatás elvezet a megoldáshoz?
- Az értékelés során a fő szempont inkább az egyéni képességekre vagy az elért eredményekre helyeződjön?
- Mit tartanak inkább szerencsésebbnek: ha a vezető észreveszi mások speciális képességeit (lehetőségeit és korlátaikat), s ezeket ügyesen hasznosítja a szervezet számára, vagy – ha a feladatok megoldásában keményen dolgozik – példát mutat kollégái számára?

A kérdések egyes esetekben ellentétes, máskor inkább eltérő viselkedésre, beállítódásra utaltak. A kérdéseknek nem volt célja, hogy – burkoltan – a „jó” és „kevésbé jó” vezetőt mutassa meg, hanem az, hogy gondolkodásra ösztönözze a fenntartót, érje el, hogy az adott környezeti feltételek mellett határozza meg, milyen eredményeket és milyen vezetői megközelítéseket tart kívánatosnak. (Ezért kérdeztünk rá többször az arányokra és a prioritásokra.) Az itt megfogalmazott kérdésekkel foglalkozott a műhely, aminek alapján a Qualitas elkészítette a főigazgatóktól elvárt kompetenciaelvárások leírását. Ezt a kompetencialírást megkapta a fenntartó, valamint a műhelyen közreműködő gyakorló főigazgató. A tőlük kapott visszajelzések alapján készült el a leendő főigazgatók kompetenciaméréséhez használni kívánt kompetencialista. Ez alapján készült el a főigazgatói kompetenciaprofil, ami már a szakmai leírás mellett a kívánatos kompetenciák mérhetőségét is megteremtette a RaDAr-modell segítségével.

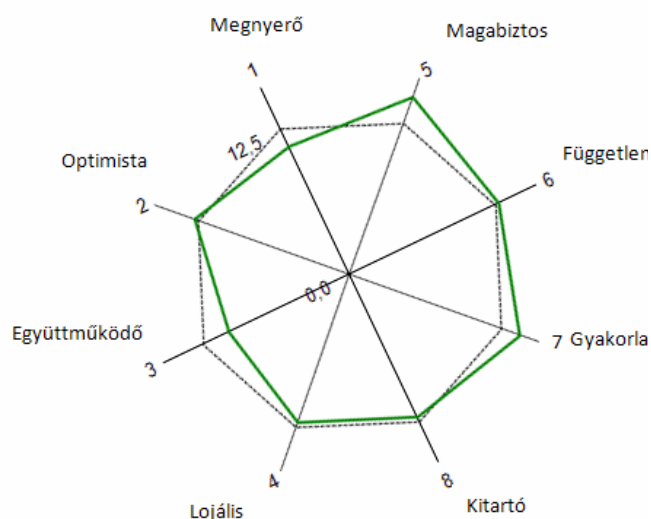
A következő lépésben a főigazgatói feladatokra pályázni kívánók kitöltötték azokat a kompetenciateszteket, amelyek segítségével személyes kompetenciáik összevethetővé váltak a kidolgozott kompetenciaprofillal, és ez alapján sor került a leendő vezetőket támogató fejlesztő interjú megtartására.

A folyamatot a fenntartónak szóló részletes jelentés zárta, amely tartalmazta a profilfejlesztés célját és folyamatát, magát a profilt, a mérhetőséget és a fejlesztési javaslatok megfogalmazását lehetővé tevő RaDAR-modell rövid bemutatását, az egyéni adatfelvétel alapján a jelöltekről visszajelzést és fejlesztési javaslatokat – amelyeknek a fenntartóval történő megosztásáról a jelöltek előzetesen nyilatkoztak –, észrevételeket és javaslatokat a fenntartónak azzal kapcsolatban, hogyan tud építeni a leendő főigazgatók erősségeire, hogyan tudja a fejlődésüket támogatni, milyen szervezetfejlesztési javaslatok segíthetik elő az összevonás során meghatározott célok teljesülését.

3. 2 A vezetői profil bemutatása

A RaDAR-modellbe illesztettük be azokat az elvárásokat, amelyeket a fenntartó képviselői és a nagy tapasztalattal rendelkező gyakorló főigazgató fogalmaztak meg a 3.1. pontban leírt műhely során. Ennek alapján az alábbiakban bemutatjuk a főigazgatóktól elvárt kompetenciák listáját, valamint ennek a RaDAR-modellbe illesztett formáját és ábráját.

A főigazgatói profil



1. ábra. A főigazgatói profil ábrája az RaDAR-ban

A főigazgató egy nagyméretű szervezet vezetője. Vezetőként felismeri a lehetőségeket, képes az új helyzetek kihasználására, kezelésére; iránymutatásra, ugyanakkor jól fel tudja mérni a lehetséges korlátokat és hibalehetőségeket is. Munkája során a vezetési funkciókat (tervezés, szervezés, közvetlen irányítás, koordinálás, ellenőrzés) tudatosan működteti.

Dinamikus személyiség, kezdeményez, környezetéhez preaktívan viszonyul, azaz a gyors és hatékony alkalmazkodás érdekében a várható környezeti változásokat megelőzően is végrehajt szervezeti változásokat.

Különösen az új szervezet kiépítése idején nagy figyelmet fordít a tartalomra, elsősorban az „ügy-re” koncentrálni; a megtervezett és kialakított új működés során már nagyobb figyelmet tud az emberekre, az együttműködésre, a kommunikációra fordítani.

Magabiztos, tisztában van saját képességeivel, erősségeivel; ugyanakkor képes megítélni az emberekben rejlő lehetőségeket, s mindenkinek az erősségei és egyéni képességei figyelembevételével tud feladatot adni. Reális, teljesíthető, vonzó és erőfeszítést igénylő célokat tűz ki. Így az értékelés során – az eredményt is szem előtt tartva – az egyénileg hozzáadott érték kerül a középpontba.

Tevékenységeiben, vezetői munkájában határozott, gyakran kezdeményez. Jól tudja a szervezet érdekeit képviselni. Magabiztosan, tudatosan cselekszik; nem kerül el a konfrontációt, ugyanakkor a másik fél számára is elfogadható megoldásra törekszik. Nem fél a népszerűtlen intézkedések megho-

zatalától sem, véleményütközések során világosan kifejti álláspontját. Képes közvetítői szerepet is betölteni. Jó fellépésű, döntésképes, érzékenyen és taktikusan tud reagálni a dolgokra; szociális intelligenciája fejlett.

Realista, gyakorlatias, aki jó helyzetelemző, okfeltáró lévén mindig a megvalósíthatóságra, a kivitelezhetőségre, alkalmazhatóságra koncentrál; képes a dolgokat perspektívába helyezni. Munkájában objektív, nem engedi, hogy érzelmei befolyásolják, nem billen ki egyensúlyából, a „józan ész” híve. Elemző típus, önértékelése fejlett, képes hibáit beismerni.

A fentiek alapján a főigazgató kompetenciái, amelyet tevékenységével tükröz, a következők:

- Képes rugalmasan reagálni a környezeti változásokra. Képes kihasználni a lehetőségeket, tágítani a mozgásteret.
- Nyitott és kezdeményező a fenntartó, a munkáltatók, a kamara, az 1000 Mester TISZK felé. Hatékony kommunikációt folytat a partnerekkel, gyűjti, kezeli, rendszerezi az információkat.
- Tiszteli és betartja a szabályokat, de újszerű helyzetekben mer és tud kockázatot vállalni, képes a kockázatokat és a bizonytalanságot kezelni.
- Vezetőként irányt mutat, biztosítja a szükséges erőforrásokat, ellenőriz és értékkel, rendszeresen visszacsatol. Talpraesett, határozott, képes a nehéz helyzeteket is jól kezelni.
- Elsősorban stratégia, aki az operatív megvalósítást a menedzsment szintjén irányítja. Tud rendszerben gondolkodni, látja az összefüggéseket, meg tudja a lényegest és a lényegtelenet különböztetni.
- Fontosnak tartja és tesz is azért, hogy a szakképzés új irányai, az új szervezeti formák (összevont intézmények, TISZK) a pedagógusok számára érthetők és egyre inkább elfogadhatók legyenek.
- Központilag definiált szempontok mentén értékelési (intézményi és teljesítmény-) rendszert működtet.
- Képes önállóan döntést hozni; a kollégák bevonásával, orientálásával, jó érveléssel, jövőre irányuló gondolkodásával kollégáit be tudja vonni a döntéshozatal folyamatába.
- Célorientáltan, célok által vezérelve működik; munkájára a tervszerűség, a tudatosság a jellemző, ugyanakkor váratlan helyzetekben képes rugalmas lenni, tud improvizálni.
- Együttműködik kollégáival, teljesítményösztönző rendszert működtet, amelyben fontos szempont az együttműködés; önmaga követendő példával jár elől. Fontos számára az az út, a folyamat, amely a célokhoz vezet.
- Kreatív, életszemlélete pozitív, fontos számára a bizalom; kapcsolatait a bizalomra építi. Elkötelezett az iskola, munkája, kollégái iránt.

3.3 A profil alkalmazása

A fenntartóval történt egyeztetés alapján a fenntartó javasolta a főigazgatói posztra pályázóknak, hogy vegyenek részt a kompetenciamérésben. Ehhez a jelölteknek két internetes tesztet kellett kitölteniük, amelyek – a RaDAR-modell alapján – a viselkedésük és értékfelfogásuk vizsgálatát tette lehetővé. Az internetes kérdőívek kitöltését követően a jelöltek kaptak egy azonnali visszajelzést (automatikus, a kompetenciamérő rendszer által generált), ami a viselkedésük és értékeik legfőbb jellemzőit foglalta össze röviden.

Ezt követően került sor az egyéni profiloknak a kidolgozott főigazgatói profillal történő összevetésére, és ez alapján egyéni fejlesztési javaslatok megfogalmazására (ez egy 8-10 oldalas részletes riportot jelent). Végzetül az egyes jelöltekkel 1–1,5 órás visszajelző interjút készítettünk, ami alkalmat kínált az egyéni jellemzők, a vezetői kompetenciaprofilból adódó elvárások és a személyes fejlesztési lehetőségek megbeszélésére.

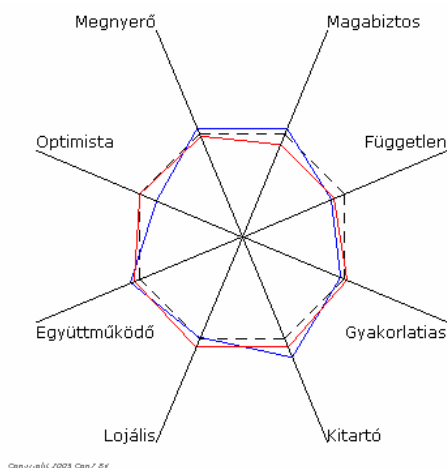
Az interjún az írott visszajelzés áttekintésére is sor került, amely a következő részeket tartalmazta.

- Bevezetés: a felmérés céljának, információs bázisának és a RaDAR-modellnek a rövid bemutatása
- Kapcsolat a viselkedés és az értékek között: a jelölt érték- és viselkedésprofiljának összevetése, az eltérések irányának és a különbségek mértékének elemzése
- Következtetések

- A hatékony viselkedés: vezetés, munka, döntéshozatal, értékelés, nehéz helyzetek, probléma- és konfliktuskezelés, az optimális munkakörnyezet meghatározása
- Legfontosabb értékek: megegyezik a rövid visszajelzéssel, amit a kitöltő rögtön a tesztek kitöltése után megkap.
- Csapdahelyzetek: a viselkedés kockázatos elemei, amelyek rontják az egyén hatékonyságát, eredményességét (nem mindenkinek van).
- Kapcsolat a viselkedési profil és a funkcióprofil (jelen esetben a főigazgatói profil) között: ez tükrözi, hogy az egyén az elvárt kompetenciákhoz hogyan, milyen mértékben illeszkedik. Az alkalmasságot nem kizárólag ez, hanem a fejlesztési lehetőségek és szándék együttesen befolyásolják.
- Fejlesztési javaslatok: az egyén fejlesztési lehetőségeit megmutatja a viselkedési és értékprofil egymáshoz való viszonya, a fejlesztési szükségleteket pedig a viselkedési profil és a funkcióprofil kapcsolata. A fejlesztési javaslatok e kettő együttes figyelembe vételére épülnek.

A részletes jelentés, visszajelzés az egyéné. Ő döntheti el – jellemzően a munkáltatójával egyeztetve –, hogy a rá vonatkozó információkat a munkáltató maga milyen mértékben, mely részletekre kiterjedően ismerheti meg. A következőkben bemutatunk egy összefoglalót a főigazgatói kompetenciamérésből (*Baráth–Cseh–Juhász, 2009*), ami a fenntartó számára készült. Ez világosan mutatja, hogy a modell alapján milyen módon tehető elemezhetővé, értékelhetővé egy adott munkakörre, feladatkörre pályázók vagy az azt már betöltők kompetenciái, mindez hogy’ használható fel a fejlesztésükre, az egyéni – és ezzel összhangban – a szervezeti sikerek növelése érdekében.

Az egyén viselkedési és értékprofiljának főbb jellemzői



2. ábra. Egy jelölt viselkedés-érték profilja

- Kapcsolatorientált, szívesen veszi magát körül emberekkel, odafigyel rájuk.
- Jellemzően stabil személyiség, aki kiszámítható, megbízható környezetben tud hatékonyan működni.
- Vezetői és megvalósítói kompetenciái azonos súllyal vannak meg benne, a helyzettől függően képes vezetőként, illetve megvalósítóként is viselkedni.

A jelölt szilárd, stabil személyiség, akinek az a célja, hogy biztonságban legyen. Óvatosság, szorgalom és nagy kitartás jellemzi. Az a fontos számára, hogy minden a lehető legjobb legyen, és hogy a dolgok jól végződjenek.

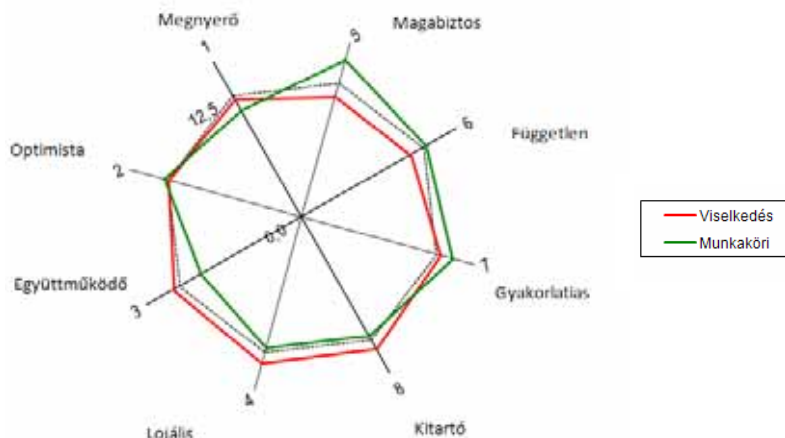
A jelölt vezetői tevékenységét céltudatos magatartása, kitartása és önfegyelme fémjelzik. Vezetőként szisztematikusan törekszik feladatai végrehajtására.

Problémás és konfliktusos helyzetekben nem veszi el az önuralmát, hanem világosan előadja elképzelését. Lelkiismeretes, igazságérzete és az az igyekezet vezeti, hogy jót tegyen az emberekkel. Ha később kiderül, hogy tévedett, képes arra, hogy bevallja tévedését. Mielőtt bírálna mások viselkedését, először ellenőrzi, hogy biztosan igaza van-e.

Ideális munkakörnyezet

Szilárd, határozott megközelítése miatt a legjobb teljesítményt olyan helyzetekben nyújtja, ahol a hangsúly a tervezett tevékenységek hatékony végrehajtásán van.

A munkaköri és az egyéni profil összevetése



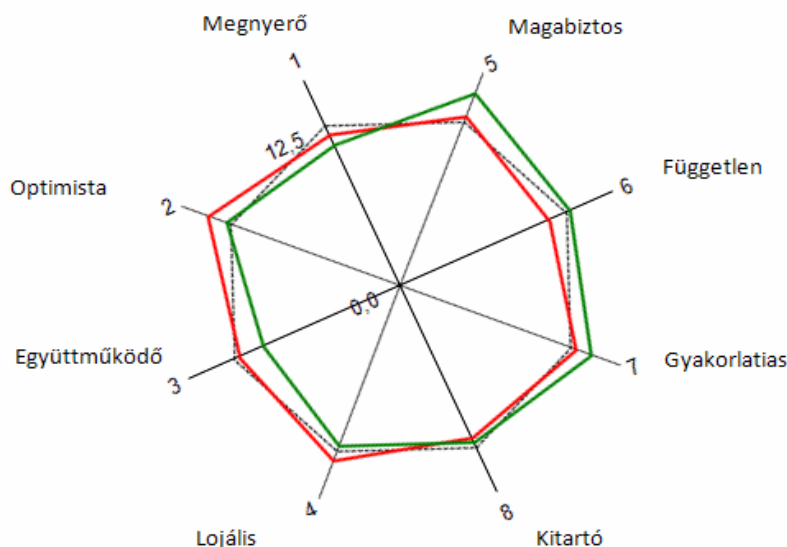
3. ábra. Egy jelölt funkció- és viselkedésprofilja

A megfogalmazott munkaköri elvárásokat és a jelölt viselkedését összevetve elmondható, hogy a kapcsolatorientáció fontos, de számára fontos az, hogy most ebben a munkakörben, különösen a folyamat elején, inkább a tartalomra, a feladatra koncentráljon az új szervezet kialakítása, létrehozása érdekében. Ebben a munkakörben felértékelődik az ügyel való foglalkozás, a feladat értelmezésének, jó megtervezésének, ellenőrzésének, értékelésének, az ügyek szabályozott bonyolításának képessége. Dinamikusabbnak kellene lennie, az új helyzetet, a változásokat jól kellene tudnia kezelni. Megnyerőbb, együttműködőbb, lojálisabb és még kitartóbb is, mint amit a főigazgatótól elvárnak.

Erősítenie kellene vezetői attitűdjét, magabiztosabbnak, függetlenebbnek és önállóbbnak kellene lennie. A magabiztos ember tisztában van saját képességeivel, bízik magában és kollégáiban, könnyen hoz döntéseket, nagyon határozott és talpraesett, kezdeményező. A független ember kiáll magáért, mindig kimondja azt, amit gondol; az önálló személyiség pedig jól tudja saját álláspontját mások felé képviselni. Magabiztosságát, azt a képességét, hogy határozottan, önmaga képességeinek ismeretében tudjon működni, érdemes lenne fejleszteni.

Fontos kérdés, hogy mit is jelent a főigazgatói profil és az egyéni profil illeszkedése. Teljes illeszkedés szinte nincs, így ezt elvárni teljesen irreális. Ugyanakkor, ha a két profil formája, iránya közel azonos, azt már jó illeszkedésnek tekinthetjük. Pontos matematikai összefüggést nem lehet definiálni.

Az alábbiakban mutatunk egy olyan főigazgatói és egyéni profilt, amelynél – megítélésünk szerint – az illeszkedés kifejezetten jó.



4. ábra. Egy másik jelölt funkció- és viselkedési profilja

Mire és hogyan lehet használni az egyéni interjút?

Az egyéni interjú ugyan támpontot ad a fejlesztés lehetőségeire, azonban nyilván az interjú nem alkalmas magának a fejlesztésnek a végrehajtására, sőt még a tervezésére sem. Az egyén viselkedési és funkcióprofiljának összevetése segíti őt abban, hogy mire koncentráljon saját tudatos fejlesztése során; támogatja erősségei kiaknázását, a kockázatos viselkedési formák elkerülését. A fejlesztés kitartható munkát igényel az egyén részéről, és általában szükség van valamilyen külső támogatásra is. Ez lehet képzés, coaching, a munkakör átalakítása (például a feladatkör és felelősség kiterjesztése), a fejlesztési területhez illeszkedő értékelés stb. A személyes fejlődést elősegíti a vezetői támogatás: a vezető figyel az adott munkatársra, rákérdez a fejlődésére, a változásra, támogató módon alakítja feladatait, a munkatárs teljesítményének értékelése során kitér a fejlődést segítő és akadályozó tényezők megbeszélésére, az elért eredményre. Támpontot jelenthet a hasonló helyzetben lévő munkatársal való rendszeres megbeszélés is (peer-találkozók), amelyek során – például a reflektív interjú módszerét alkalmazva – egymásnak tartanak tükröt a munkatársak, ezzel segítve az eltervezett változás tudatos kitartó, megvalósítását.

A munkáltató számára készített elemzés a kiindulási helyzet bemutatása mellett – a főigazgatói poszt várományosai mennyire illeszkednek az elvárásokhoz – javaslatokat fogalmaz meg arra, hogy az egyén erősségeire támaszkodva hogyan tudja a kívánatos területeken a fejlődését támogatni. Erre példa a következő, amely a harmadik jelölt esetében az önállóság fejlesztését célozta meg. (Baráth–Cseh–Juhász, 2009)

A jelölt nagyobb jelentőséget tulajdonít az önállóságnak, a független működésnek, mint amennyire ezt most jellemző rá. A belső harmónia megteremtése érdekében ezt a kompetenciáját lenne érdemes megerősíteni. Ehhez a munkáltató az alábbiakban tud segítséget nyújtani számára.

Biztosítsa számára az önálló tervezés és feladat-végrehajtás lehetőségét, az elért eredményei tükrében erősítse meg számára, hogy ezt az ő önállósága, felelősségvállalása nélkül nem lehetett volna elérni. Értékelése során támaszkodjon a jelölt önértékelésére, ez legyen alapja a munkáltatói visszajelzésnek. Teremtse meg számára, hogy elmondhassa saját ötleteit, javaslatait, véleményét a rendszer kialakításával, működtetésével kapcsolatban.

A fentiekben írottak – hasonlóan az egyén számára megfogalmazottakhoz – igénylik a javaslat operacionalizálását, a folyamatos munkavégzéshez igazított, megtervezett és rendszeres cselekvést a munkáltató részéről.

Az interjúk során a tanácsadók arra is kitértek, hogy a vezetői team összeállításánál mire célszerű figyelnie a főigazgató-jelölteknek. Aki például kifejezetten kreatív, pozitív az életszemlélete, jól tud-

ja motiválni, ösztönözni kollégáit, elfogadott vezetőként erősen elkötelezett az irányított szervezet iránt, ugyanakkor nem elég gyakorlatias, nem elég kitartó, és nem mindig vállalja, hogy véleményét határozottan, magabiztosan megmondja kollégáinak, ha valamit rosszul csináltak – mellé kell egy olyan ember, aki a stratégiát operacionalizálja, precízen tudja irányítani a végrehajtást, kitartó, soha nem adja fel, képes asszertívan megfogalmazni véleményét kollégái számára.

Ha egy vezető együttműködő, lojális; nagy kitartással, türelemmel végzi munkáját, képes operatív szinten is irányítani az intézményi munkát, akkor mellé érdemes egy rugalmas leadert választani, aki elég autonóm, független és magabiztos. Ketten jól kiegészíthetik egymást, együtt képesek lesznek jól irányítani, jól vezetni az intézményt.

A vezetői profil alkalmazásának fenti módja világosan kifejezi azt is, hogy az első számú vezető személye mellett célszerű *vezetésben* gondolkodni. Az intézmény irányításának kulcsszereplője az első számú vezető, ugyanakkor az irányítás minőségét a vezetés egésze határozza meg. Ezért érdemes a vezetői funkcióprofil is úgy tekinteni, hogy azt döntően ugyan a vezető maga, ugyanakkor összességében a vezetés egésze kell, hogy lefedje.

A vezetői team fölállását az is befolyásolhatja, hogy maga a vezető tud-e, akar-e változni? Ha akar változni, kap-e ehhez támogatást? S ha igen, milyen? Széles a támogatási lehetőségek palettája, alkalmazható:

- vezetői támogatás, coaching;
- mentori támogatás;
- továbbképzés, tréning;
- szakmai konzultáció;
- csapatmunkában való részvétel;
- fejlesztésekbe való bevonás stb.

4. A funkcióprofilok alkalmazási lehetőségei

A főigazgatói profil megalkotása tekinthető egy esettanulmánynak, amely bemutatja, hogy egy koncepciózus szervezeti átalakítás hogyan valósítható meg, és ennek során hogyan optimalizálhatók a sikeres átalakítás személyi feltételei. A bemutatott történetnek fontos jellemzője, hogy épít a folytonosságra, figyelembe veszi, hogy mind a szervezeteknek, mind a személyeknek milyen törekvései, ambíciói vannak. Ugyanakkor a változtatási törekvést tervező fenntartó pontosan meghatározta a változtatás irányát, és egyértelművé tette az elérendő célokat is. A RaDAr-modell segítségével a folyamat támogatása – feltételezések és benyomások helyett – tényekre és adatokra volt építhető.

A konkrét eset egyben azt is világosan megmutatta, hogy az igényes, megalapozott HR-tervezésnek és megoldásoknak a közsférában ugyanúgy helye van, mint a profit világában. Az oktatás egyike a legszélesebb körű, eszköz- és szakértelem-igényes szolgáltatásoknak – ennek megfelelően jelentős ráfordításokat igényel az adófizetők forrásából. Fontos, hogy az ezen forrásokkal gazdálkodó vezetők rendelkezzenek a feladatuk sikeres ellátásához szükséges kompetenciákkal, és lehetőséget kapjanak ezek célirányos és tudatos fejlesztésére.

Szakirodalom

- Baráth, T. – Cseh, Gy. – Juhász, Sz. (2009): *RaDAr visszajelzés – főigazgatói elvárások*. (Elemzés és jelentés Szeged MJV önkormányzata Oktatási és Sportiroda számára)
- Con7 Kft. (2001): *RDA An Integrated Instrument for Users Classification*.
- Cseh, Györgyi (2009): *RaDAr alkalmazása az SZFP-iskolák tanulóinak körében II.* – A RaDAr iskolai szintű alkalmazása. Tanulmány a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet részére, kézirat).
- Dr. Henk van Harten – drs. Harry Oude Wolbers (2005): *Syllabus; RDA basics certification course*.
- Imre, A – Györgyi, Z. (2006): Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás. In: Halász-Lanert (2006): *Jelentés magyar közoktatásról 2006*. OKI, Budapest. 133–196. o.
- Keller, J. – Mártonfi, Gy. (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász-Lanert (2006): *Jelentés magyar közoktatásról 2006*. OKI, Budapest. 377–412. o.

Vélemények és visszajelzések a RaDAR hazai alkalmazásáról

A RaDAR-modellt az elmúlt években több területen alkalmaztuk sikerrel. Alkalmazási tapasztalataink nagyon pozitívak – az érintettek jól élték meg – elsősorban a visszajelző és fejlesztést megfogalmazó interjúkat, kifejezetten szeretették, hogy valaki rájuk figyel, foglalkozik velük. Megnyilvánulásaikban néha szinte zavarba ejtően nyíltak és őszinték voltak. Bár minden esetben munkahelyi szituációra vonatkoztatva folytattuk az értékelést, többször is előkerültek a „Férjem is mindig ezt mondja!”, a „De hányszor belefutottam már ebbe!” vagy „Éppen a múlt héten mondta a kollégám” mondatok.

Egy konkrét projektet mutatunk be ebben a fejezetben, hiszen a kötetben külön fejezetet szentelünk néhány más projekt bemutatásának: szakiskolai tanulók kompetenciafejlesztése; Szent László TISZK-ben gyűlt tapasztalatok; a Szegedi Ipari, Szolgáltató Szakképző és Általános Iskola Szeged-Móravárosi Tagintézményében történtek.

RaDAR a TIOK-programban

A suliNova Kht. 2006. június 23-án szerződést kötött a Qualitas T&G Kft-vel az MS 3.2 OPB., az Oktatási Programcsomagok Bevezetésének támogatása keretében a RaDAR-modell alkalmazására.

A programban a TIOK két intézménye vett részt:

- Garay János Művészeti és Sport Általános Iskola (a volt 2. Sz. Általános Iskola és Diákotthon), *Szekszárd*; A kompetenciaalapú oktatás, nevelés és képzés komplex bevezetése a dél-dunántúli régióban
- Móricz Zsigmond Gimnázium, Közgazdasági Szakközépiskola és Kollégium, *Kisújszállás*; A pedagógusok módszertani kultúrájának fejlesztése gyermekeink jövőjének a záloga

Első lépésként a részt vevő pedagógusok rendelkezésére bocsátottuk a kódokat. A kódról és felhasználásáról levélben kaptak tájékoztatást a kollégák. A kódok segítségével a kollégák kitöltötték a holland CON7 Kft. honlapján a Viselkedés és az Értékek kérdőívet.

A következő lépésben került sor az egyéni tanácsadásra. Mind a 68 kollégának egyéni, személyes tanácsadói visszajelzést biztosítottunk a programban. A tanácsadás során az érintettek 9–11 oldalas, személyre szabott visszajelzést kaptak. A visszajelzés tartalmi elemei:

1. Viselkedési jellemzők: effektív és ineffektív szinten
2. Az általuk képviselt értékek
3. A viselkedések és a képviselt értékek összhangja
4. A személyiség és a külsőleg mutatott viselkedés összefüggései
5. A szervezetben betöltött helyzet jellemzői
6. A kapcsolat-tartalom, stabil-dinamikus karakterisztikákhoz való személyes viszony
7. Egyéni fejlődési lehetőségek

A projekt során azt tapasztaltuk, hogy statisztikailag a legjellemzőbb viselkedés a lojalitás, majd ezt követi az együttműködés és az állhatatosság.

A lojális ember viselkedésének jellemzői:

- A kapcsolatokban meglévő bizalom és őszinteség
- A munkában odafigyel a munkatársak igényeire, azzal támogatja őket, hogy értékesnek, fontosnak tartja őket.
- Döntéshozatalkor mindenkit meghallgat, mindenki véleményére számít.
- Értékeléskor odafigyel a feladatokra és a kollégák tevékenységére is, alulteljesítés esetén a mások iránti lojalitásra építve próbálja őket ösztönözni.
- Nehéz helyzetekben a kollégák számíthatnak rá.
- Támogató és részt vállaló attitűdje miatt olyan munkakörnyezetbe illik a legjobban, ahol világos, egyértelmű, hogy mi az elvárás.

Ugyanakkor a túlzott lojalitás, ami viszonylag sok pedagógus esetében volt jellemző, átmehet átcsaphat a dolgok egyfajta idealizálásába (a valóság megszépítése, túlzó, idealizált célok, amik többé-kevésbé irreálisak), túlzott szabálykövetésbe vagy teljes alárendelődésbe.

Az állhatatos ember viselkedésének jellemzői:

- Biztonságra törekszik, óvatos, szorgalmas, kitartó.
- Munkájában kötelességtudó, a felmerülő feladatok elvégzésében kitartó, a feladatok és megbízások kivitelezésében pontos, általában amit elkezd, azt be is fejezi.
- Döntéshozatalkor szereti a világos megállapodásokat.
- Mindenkitől egyforma teljesítményt vár el.
- Nem könnyen billenthető ki az egyensúlyából, az ellenkezés ellenére is türelmesen kitart; igazságérzete erős.

Ugyanakkor a túlzott állhatatosság, kitartás átmehet egyfajta introverzióba, magába fordulásba; konformitásba (viselkedése megfeleljen mások elvárásainak; elfogadásért, támogatásért elfogadni mások véleményét és ítéletét), gátoltságba.

Az együttműködő ember viselkedésének jellemzői:

- A dolgok közös elvégzésére törekszik, számára fontos a teljes egyetértés és az, hogy minden jó csapatmunkában történjen.
- Az együttműködést hangsúlyozza, feltételezve, hogy minden munkatársa hozzájárul ehhez; s mindenki képességének megfelelően részt vállaljon az elvégzendő feladatokból.
- Fontos a jó légkör, amelyben mindenki elmondhatja ötleteit, részt vehet a döntésben, és részt vállal a felelősségből is.
- Teljesítményértékeléskor az a legfontosabb szempont, hogy ki mennyire vesz részt a szervezet közös munkájában.
- A véleménykülönbségeket és a konfliktusokat igyekszik elsimítani; fontos számára, hogy környezetében a nézeteltérések ne fajúlnak ellentété, konfliktussá.

Ugyanakkor a túlzott együttműködési készség átmehet egyfajta szentimentalizmusba (erős kötődés másokhoz, mindenben teljesen egyetért konfliktus és vita nélkül), a feszültségek oldása kényszerű viccekkel, vagy túlzott engedelmesség, megalkuvás.

A kevésbé jellemző a vizsgálatba bevont személyekre a magabiztosság, függetlenség: ez a két tulajdonság mutatja a legalacsonyabb értékeket. Ezek szerepeltek a legtöbbször a nem hatékony (ineffektív) viselkedési formák között.

A kevésbé öntudatos, magabiztos emberekre jellemző, hogy nem bíznak magukban, nincsenek tudatában sem maguk, sem mások különleges adottságainak és képességeinek. Viselkedésükre nem jellemző a dinamizmus. Ritkán kezdeményeznek.

Nehéz helyzetekben és kudarcok esetén elbizonytalanodnak, mert nincsenek meggyőződve saját képességeikről. Félnak a népszerűtlen intézkedések meghozatalától, kerülnek a konfrontációt.

A nem független emberek nem szívesen mutatják ki saját igényeiket, vágyaikat.

Kevésbé jellemzi őket az önálló munkavégzés. Szívesebben veszik, ha a döntéseket más hozza meg helyettük, ők végrehajtják azokat, de a felelősség sem őket terheli. Amikor nehézségek merülnek fel, azonnali külső beavatkozást várnak, nem ők teszik meg az első lépéseket azok leküzdésére.

Konfliktushelyzetekben gyakran elragadják őket az érzelmek vagy előítéletek. Ha másoktól olyan kritikát kapnak, amivel nem értenek egyet, akkor gyakran hárítanak.

A kitöltő pedagógusok számára a legfontosabb értékek: a lojalitás, az együttműködés és az állhatatosság. Mindez teljesen összhangban van a viselkedési jellemzőkkel.

Értékként jelennek meg az *állhatatos ember* tulajdonságai:

Véleménynyilvánítás előtt szereti átgondolni a dolgokat. Arra törekszik, hogy kiálljon önmagáért és a véleményéért. Azt várja el önmagától, hogy komoly, őszinte, megbízható és kötelességtudó legyen. Szeret körültekintően bánni a dolgokkal és emberekkel. Szorgalmas alkat, és nagy adag kitartással rendelkezik.

Az állhatatos ember figyel arra, hogy:

- kevés komoly kockázatot vállaljon, és hogy mindenre fel legyen készülve;

- a megkötött megállapodások egyértelműek és konkrétak legyenek;
- a helyzet megítélésekor és felmérésekor formális ismérvekből és tényekből induljon ki.

A lojalitás mint érték azt jelenti, hogy az ember betartja az ígéreteit, és eleget tesz a kötelezettségeinek. Elvárja önmagától, hogy mindenkit egyenlőként kezeljen, és másokkal szemben ugyanazok az elvárásai, mint önmagával szemben. Arra törekszik, hogy megbocsátó legyen, és beismerje saját tévedéseit. Fontosnak tartja, hogy döntéshozatalkor mindenki hozzászólhasson és meghallgattasson.

Leginkább azt szereti, ha mások rögtön számíthatnak rá problémás helyzetekben, emellett ugyanúgy elfogadja a felajánlott segítséget és támogatást.

A lojális ember figyel arra, hogy:

- érzékeny legyen mások helyzete iránt;
- meglássa mások szükségleteit és érdekeit;
- értékelje mások elkötelezettségét.

Az együttműködés mint érték azt jelenti, hogy fontosak az emberi kapcsolatok, a másokkal való együttműködés, a tapasztalatcserék. Együtt érez másokkal; ha problémák adódnak, együtt keresi másokkal a megoldásokat.

Ez konkrétan azt jelenti, hogy a figyel arra, hogy:

- folyamatosan egy csapat létesítésére törekedjen, amelyben mindenkinek megvan a saját szerepe;
- mindenki hozzászólhasson, és mindenkinek része legyen a tervezésben, a döntéshozatalban és a felelősségvállalásban;
- eltérő vélemények esetén megpróbálja összehangolni az álláspontokat.

Ami nagyon érdekes, hogy a kitöltő pedagógusok számára a legkevésbé érték a függetlenség és a megnyerő, pozitív életszemlélet.

A függetlenséget értékként tételező ember nem elítéli, hanem megítéli a dolgokat és az embereket. Önállóan gondolkodik és cselekszik. Kapcsolatainak kiválasztásában kritikus. Szabadnak akarja érezni magát választásaiban. A lényeg a szabadság és egymás tisztelete, a munkában is.

A következőkre figyel különösen:

- A tennivalókat és felelősséget a lehető legjobban ossza el.
- Maga találja meg a megoldást nehéz helyzetekben anélkül, hogy bele kellene avatkoznia a dolgok menetébe.
- Mások megítélésében a méltányosság és igazságosság vezesse.

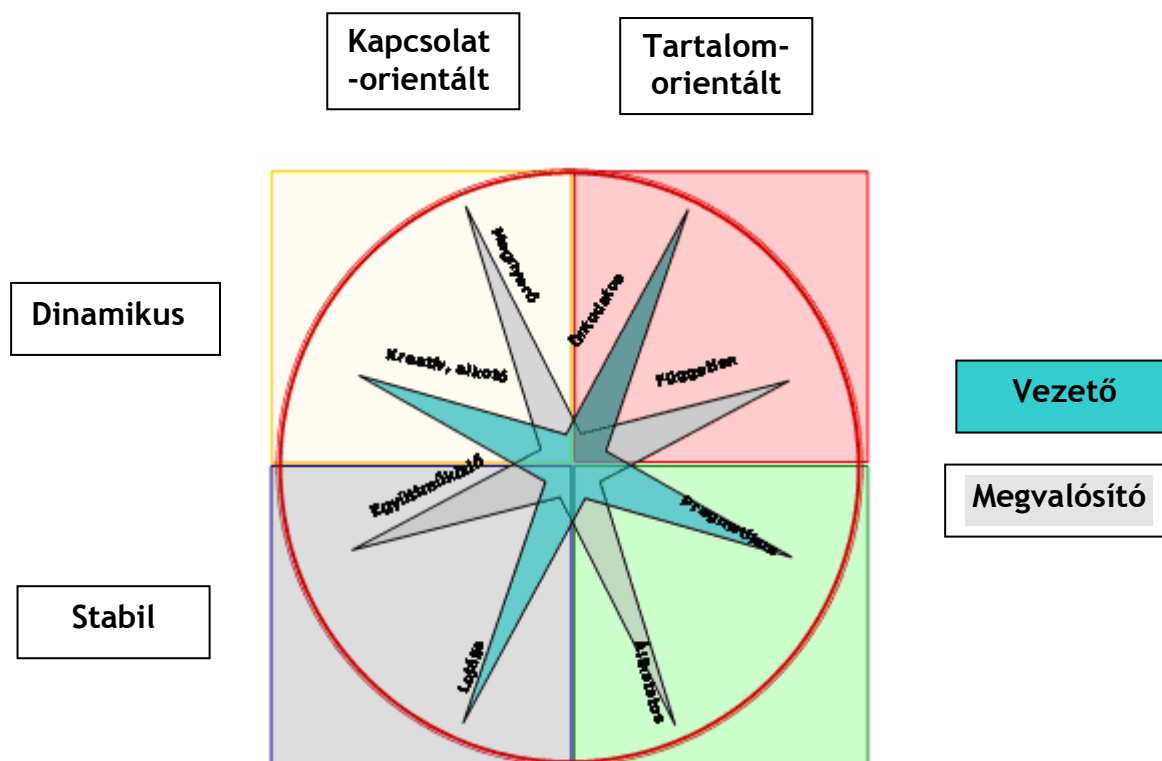
A megnyerő ember hangsúlyt fektet a másokkal való személyes kapcsolataira. Figyelmes, előzőkeny és megértő. Arra törekszik, hogy magából és másokból is elsősorban a pozitív dolgokat hozza ki.

Figyelmet fordít arra, hogy:

- átlássa a társadalmi viszonyokat, az emberi kapcsolatokat;
- jól ismerje közvetlen környezetét, amelyhez személyesen kötődik;
- jó kapcsolatot tudjon létesíteni különféle emberekkel, megbecsüléssel és tisztelettudóan viselkedjen velük.

Helyzetkép az egyes dimenziók mentén

1. dimenzió: Dinamikus – Stabil
2. dimenzió: Kapcsolatorientált – Tartalomorientált
3. dimenzió: Vezető – Megvalósító



A vizsgálatba bevont pedagógusoknak csaknem 60%-a kapcsolatorientált-stabil, majdnem 20%-a tartalomorientált-stabil, a maradék 20% közel azonos arányban oszlik meg a kapcsolatorientált-dinamikus és a tartalomorientált-dinamikus között. A vezetők és megvalósítók aránya kicsit inkább a megvalósítók felé mozdul el, de vezetői orientációjuk a kollégák többségének alig magasabb, mint a megvalósítói orientációjuk.

Ez azt jelenti, hogy a vizsgálatba bevont munkatársak többségére jellemző a stabilitás, számukra az ismétlés és az állandóság nyújt biztonságot. Ugyanakkor kapcsolatorientáltak, szívesen dolgoznak együtt más pedagógusokkal, az emberekkel való kapcsolataik fontosak számukra.

Ahogy korábban már írtuk, a kapcsolatorientált-stabil:

- csapatjátékos, az együttlétre és a jó megértésre összpontosít.
- Öszinteség a kapcsolatokban, szenvedélyesség, mások elismerése
- Gondoskodás mások jóllétéről, türelem, megbízhatóság

4. dimenzió: Valós én (lenni) – Viselkedés (mutatni)

Ezzel kapcsolatban általános összegzést adni nem nagyon lehet; de bemutatunk néhány esetet, amely megmutatja, hogy milyen következtetéseket lehet levonni. A valós és a mutatott én között viszonylag kevés kolléga esetében volt különbség.

Vegyünk például egy olyan kollégát, akinek az együttműködés területén lényeges különbség van a valós és a mutatott énje között: a valós énje sokkal alacsonyabb értéket kapott, mint a mutatott énje. Mit is jelent ez? Ő maga valójában nem együttműködő, viszont a szervezeten belül megjelenik vele szemben elvárásként az együttműködés. Ezért, hogy ennek megfeleljen, amikor bemegy az iskolába, megpróbál (és tud is) együttműködően viselkedni. De ez számára nem természetes, ezért ennek megvalósítása igen nagy energiákat igényel tőle, s folyamatos feszültségként éli meg. A vizsgálat során ilyenekkel több alkalommal is találkoztunk.

Nézzünk egy olyan kollégát, akinek a függetlenség területén volt lényeges különbség a valós én és a mutatott én között: a valós én értéke lényegesen magasabb volt, mint a mutatott éné. Azaz lényegesen függetlenebb volt ő maga, mint ahogy az iskolában működött. Az interjú során nyilvánvalóvá vált, hogy ő magát független, autonóm embernek tartja, de ahogy fogalmazott: „az iskola nem a függetlenségről és az autonómiáról szól, itt vannak feladatok, szabályok,

kötelezettségek, ezeket kell végrehajtani, megvalósítani, betartani.” Azaz ő is tudomásul veszi, hogy mit várnak el tőle.

5. dimenzió: Hatékony – Nem hatékony viselkedés

Jellemzően minden embernek van nem hatékony viselkedési területe. Így volt ez a vizsgálat során is (egy-két olyan kollégát találtunk, akinél ezt nem lehetett nevesíteni). Ez teljesen normális dolog. A nem hatékony viselkedés nem arról szól, hogy valaki így viselkedik most, hanem arról, hogy ezek a csapdák számára. Azaz hatékony viselkedésének „túlhajtása” beleviheti őt olyan csapdába, amelyek kellemetlenek lehetnek számára. Vannak olyan emberek, akik egész életükben elkerülik a csapdákat, s vannak olyanok (a kollégák között is voltak), akik már „bele is léptek”. Fontos erre az érintetteket figyelmeztetni, könnyebb lehet az életük, ha elkerülik ezeket a helyzeteket. Mivel a csapdahelyzetek igen eltérők lehetnek, ezért részletes elemzésükre ezen a területen nem vállalkozunk.

A vizsgálatban egy kolléga esetében ineffektív (nem hatékony) viselkedésének egyik elemeként az jelent meg, hogy gyakran viccelődik, s ezzel próbálja meg elkerülni a feszült pillanatokat. Konfliktusait úgy kerüli el, hogy vidáman, a figyelmet magára vonva közelít másokhoz, ezzel akarja oldani a feszültséget. Ezzel „sokat tehet” a konfliktusok elkerüléséért, de tulajdonképpen semmilyen módon nem járul hozzá a megoldáshoz, inkább csak elkeni a problémákat. Az interjú során a kolléganő megerősítette ezt, s elmondta, hogy ez bizony többször előfordul vele, ő maga is észrevette, rájött erre.

Egy más esetben a kollégát meglepetésként érte, hogy a kérdőív kiértékelése alapján mennyire domináns személyiség a környezetében, beosztott pedagógusként határozott, irányító emberként viselkedik; meg van arról győződve, ha mindenki azt teszi, amit ő akar, akkor biztosan jól alakulnak a dolgok. Gyakran dönt mások helyett is, erős kézzel irányítja környezetét. Az interjú során kiderült: a kolléga vezetői ambíciókat táplál magában, s anélkül, hogy ezt tudatosan tette volna, környezetében már vezetőként viselkedett.

Konfliktuskezelési készség

Az a tény, hogy a vizsgált pedagógusok kb. 70%-a kapcsolatorientált, meghatározza konfliktuskezelési készségüket, szokásaikat is. Jellemzően az elkerülő és az alkalmazkodó technikát alkalmazzák a legtöbben, nem engedik, hogy a nézeteltérések ellenségeskedéssé fajuljanak, többnyire megtalálják a közös nevezőt; kompromisszumot kötnek. Így a jó kapcsolat megmaradhat, de a problémák nem oldódnak meg, csak időlegesen „tűnnek el”, idővel újra és újra visszatérnek.

Mivel kevésbé jellemző a pedagógusokra, hogy függetlenek, öntudatosak lennének, a problémamegoldó konfliktuskezelés alig jelent meg a vizsgált személyekkel kapcsolatosan.

Vezetői feladatok

A vizsgálatban részt vett egyes intézmények vezetőinek a tanácsadó kollégák megfogalmaztak fejlesztési feladatokat. Az összes pedagógusra vonatkoztatva – mivel ők nem egy szervezetben dolgoznak – most nem fogalmazunk meg fejlesztési javaslatot. Ugyanakkor megmutatunk – koherenciára nem törekedve – néhány intézményi javaslatot.

Visszaülünk még arra, hogy az emberek jellemzően azon a területen fejleszthetők, ahol erre belső késztetésük, motivációjuk van, s ez alapján jelölhetjük ki a fejlesztendő területeket a vizsgált személyekre vonatkozóan.

Idézetek az intézményi jelentésekből

„A pedagógusok kétharmadára jellemző a lojalitás, elkötelezettség, ami a kompetenciaalapú nevelés-oktatás bevezetésének és megvalósításának fontos feltétele, viszont nem jellemzi őket az, hogy megnyerőek, kreatívak, együttműködők, ugyanakkor öntudatosak és függetlenek lennének; ezek a tulajdonságok pedig nagyon fontosak lennének nemcsak a program sikerésége, hanem saját, személyes jóllétük és szakmai presztízsük érdekében is.

A pedagógus-továbbképzések piacán ma már megtalálhatók a személyiségfejlesztő tréningek, amelyeken a pedagógusoknak saját élményű tanulás során lehetőségük nyílik az önismeretük fejlesztésére, arra, hogy fejlődjenek a kommunikáció, a konfliktuskezelés, a változáskezelés, a döntés témaköreiben is – ezáltal öntudatosabbá, függetlenebbé váljanak.

A tréningeken kívül tudatos, helyzetorientált vezetői magatartással, teljesítményre, tartalomra vonatkozó motivációval, a felelősségi körök megosztásával, döntési jogkör delegálásával (egyes területeken), önálló – önellenőrzést és önértékelést kívánó – feladatok kijelölésével fejleszthetők a kollégák a nevelőtestületen belül.

A tantestület egészét megmozgató szakmai kihívásokkal, az egészséges versenyszellem felkel-tésével megelőzhető, hogy a túlzott mértékű lojalitás következtében a tantestület nagy része „átmenjen” az idealizáló, szabálykövető, alárendelődő szerepbe.

Kiváló alkalom kínálkozik a pedagógus teljesítményértékelési rendszer kidolgozása kapcsán arra, hogy a tantestület (ismét) definiálja önmagát, határozza meg az értékeit, az elvárt személyiség-jegyeket és viselkedésmintákat, majd ezeket elvárásként építse be a napi működésébe – mindezzel az iskolahasználók: a diákok, a szülők, a pedagógusok és munkatársak érdekeit szolgálja.”

„Természetesen a fentebb leírtak pusztán valami megragadhatatlan „átlagosat” mutatnak; minden kolléga más és más. Mégis próbáltunk leírni néhány jellemzőnek, karakteresnek tűnő megállapítást, amelyek alapján fejlesztési javaslatokat lehet megfogalmazni az iskola vezetése számára. Fejlesztési javaslatokat a függetlenség és az önállóság erősítésére célszerű megfogalmazni.

- A feladatokat, megbízásokat ki lehet adni a kollégáknak, de nagyobb teret kellene hagyni számukra a megvalósítás tervezéséhez és kiviztelezéséhez. Folyamatos, támogató ellenőrzéssel, értékeléssel az önálló feladatvégzés képessége kialakítható. Ha bízunk kollégáiban, a felmerülő nehézségek esetén is hagyhatja, hogy önállóan találják meg a megoldást.
- Döntéshozatalkor mindenkinek teret és lehetőséget kell biztosítani, hogy elmondhassa vé-leményét. Ez megvalósítható például többlépéses döntéshozattal vagy olyan módszerek alkal-mazásával, ahol mindenkinek véleményt kell formálnia. Tulajdonképpen nem pusztán lehe-tőséget kell biztosítani, hanem egyfajta „pozitív kényszert” a megszólalásra.
Döntéshozatalkor érdemes felhívni a figyelmet a lehetséges megoldásokra, a mellette és ellene szóló érvekre, így mindenki önállóan fog tudni mérlegelni.
- A kollégák értékelésekor kiemelt szempont lehet a kolléga kezdeményezőkészsége. Fontos lehet szembesíteni őket azzal is, ha valamiben jól működnek és azzal is, ha valamiben nem.
- Vonja be kollégáit a konfliktusok megoldásába, s fogalmazza meg elvárásként a problémák, konfliktusok konstruktív kezelését.”

„A viselkedési jellemzők közül kiemelkedik a lojalitás. A lojalitás fontos a tanári munkában, még-is azt lehet mondani, hogy a mintában való dominanciája elgondolkodtató. A lojális viselkedést pro-dukáló egyén éppen támogató és részt vállaló attitűdje miatt olyan munkakörnyezetbe illik a legjob-ban, ahol teljesen világos, egyértelmű, hogy mi az elvárás. Abban az esetben, ha ez az intézményben valóban így van jelen, ezek a viselkedések nagyon értékesek. Amennyiben bizonytalansági tényezők is felmerülnek a mai nevelő-oktató munka követelményeit, szervezését illetően, feltétlenül szükség van másféle személyiségjellemzőkre is. A lojalitáshoz kapcsolódik, hogy az ineffektivitást tekintve első helyen a túlzott engedelmesség (megalkuvás) van. Ennek jellemzői a szervezet szempontjából az intézmény céljaitól függően lehetnek pozitívak vagy kevésbé azok.

Jellemzők:

- Alkalmazkodás a többiekhez, engedelmesség, saját akarat alárendelése a többieknek
- Beleegyezés a dolgokba kritika, ellenvetés nélkül
- Saját érdekeinek figyelmen kívül hagyása
- Elfogadó reagálás: lehetőség arra, hogy mások elképzelései valósuljanak meg
- Mások szimpátiájának megszerzése
- Konfliktuskerülés

Érdemes az összegzésben leírt viselkedési jellemzőket összevetni az intézmény céljaival, és annak értelmében értékelni, intézményi szinten szükség van-e továbbgondolkodásra vagy sem. Amennyiben igen, akkor a pedagógusok szervezeti szerepét illetően szükség lehet fejlesztésre:

- erőteljesebb feladat- és felelősségdelegálásra;
- a vélemények nyílt vállalását lehetővé tevő vita vagy értekezletvezetői módszerek alkalmazására;
- intézményen belüli tréningre.

A karakterisztikákat vizsgálva megállapítható, hogy sokan tartózkodnak a kapcsolati mezőben, ami kedvező. Az még inkább hasznos, hogy vannak olyan munkatársak is, akik számára a munka, az eredmény fontossága az elsődleges.

A másik területet nézve nagyon sokan vannak a válaszadók közül, akik a stabil mezőbe esnek. Ez azt jelenti, hogy náluk az állandóságra való törekvés dominál. Itt is hasznos, hogy vannak olyanok a vizsgált csoportban, akik a változásokra, a változatok keresésére fókuszálnak.

Amennyiben az intézmény céljai az utóbbit preferálják, akkor a szervezet szempontjából az utóbbiakra van nagyobb szükség, ha a stabilitásra való törekvés a lényegesebb, akkor a jelenlegi állapot megfelel az iskolai céloknak.

A konfliktuskezelést vizsgálva megállapítható, hogy mindkét szélsőség jelen van a tantestület vizsgált csoportjában:

- a konfliktust elkerülni igyekvők, feltétel nélkül alkalmazkodók;
- valamint az erőszakosan fellépők.

A szervezet szempontjából bizonyára hasznos lehet az intézményen belül konfliktuskezelő tréning szervezése, ahol kiderülhet az is, hogy a konfliktus „nem az ördögtől való”, azt sem elkerülni, sem lesöpörni nem célszerű.

Az összefoglalóban leírtakhoz mindenképpen úgy kell viszonyulni, hogy a megállapítások azokra a vezetőkre, beosztott pedagógusokra vonatkoznak, akik a tesztet kitöltötték. Minden következtetés, minden fejlesztési javaslat ennek ismeretében értendő és kezelendő.”

„Nagy kérdés, hogy a RaDar-eljárás segítségével kirajzolódott kép, amely a TIOK-ban részt vevő kollégákat jellemzi: a kapcsolatorientált, lojális viselkedés és az öntudatosság, valamint a függetlenség értékeinek a meg nem valósítása milyen vezetői feladatokat jelent egy iskolában.

A lojalitás, ami esetünkben nemcsak a szervezethez való hűséget, hanem a kollégákra való odafigyelést, a másokkal való fokozott törődést is jelent, kimagasló értéke egy humán szervezetnek. Szintén pozitívum, hogy ahol a szervezeti célok megvalósítása együttműködés nélkül elképzelhetetlen, a második legjellemzőbb viselkedéstípus az együttműködés. Elgondolkodtató azonban, hogy mennyire alacsony a tartalomorientáltan viselkedők aránya (1:9). Modellünk alapján a kapcsolatorientált viselkedés egy tartalomorientált személyiség számára belső feszültséget okoz, amely hosszú távon sem az egyén, sem a szervezet szempontjából nem előnyös. Félő, hogy még azok a kollégák is, akik vallott értékeik alapján tartalomorientáltak, nem eléggé törekszenek a dolgok minél alaposabb megértésére, szakmai tudásuk fejlesztésére, elmélyítésére. Érdemes elgondolkozni azon, hogy vajon a lojális viselkedés-e az egyetlen, ami megakadályozza őket abban, hogy öntudatosabbak legyenek, hogy markánsan meghatározzák saját arculatukat, hogy érveljenek saját véleményük mellett?

Feltételezem, hogy egy, a kapcsolatorientáltak javára módosuló kapcsolatorientált/tartalomorientált arány jobban segítené az intézmény folyamatos szakmai megújulását, fejlődését.”

Rövid összegzés

A TIOK-okban végzett RaDAr adatfelvétel és interjú minden esetben vezetői interjúval zárult. A vezetői interjú során az egyes pedagógusok jellemzőiről, hatékony és nem hatékony viselkedésükről, értékeikről egyáltalán nem esett szó. Bemutattuk részletesen a modellt (ahol ezt a vezető még nem ismerte), megmutattuk az általánosítható tapasztalatokat, s megbeszéltük a lehetséges fejlesztési javaslatokat.

Kivétel nélkül minden intézményben nagyon pozitív visszajelzést adtak az igazgatók, a vezetők, sőt, kollégáikkal való beszélgetés után ezt még meg is erősítették.

Kértünk a kollégáktól visszajelzést írásban is a tapasztalataikról, az alábbiakban ezt mutatjuk be.

Szandaszőlősi Általános Iskola, Művelődési Ház és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény

Iskolánk pedagógusai részt vettek – a HEFOP 3.1. keretén belül – a kompetenciaalapú programcsomag tesztelésében és osztálytermi bevezetésében.

Miért vállalkoztunk arra, hogy csatlakozunk a programhoz?

A tantestület egyöntetű véleménye volt, hogy az ismeretközpontú tanulási folyamatot fel kell váltania a sokkal tartósabb, hosszabb távú eredményhez vezető kompetenciák kifejlesztésével, olyan szemléletmód kialakításával, amely biztosítja az élethosszig való tanulást tanítványaink számára.

Különös gonddal választottuk ki a kollégákat, akik a kompetenciaalapú programcsomag bevezetését elkezdi. Olyan pedagógusok munkájára tartunk igényt, akiknél a szervezeti jövőkép megegyezik a pedagógus személyes jövőképével, azaz képes a módszertani megújulásra, az aktív tanár – aktív diák modell megvalósítására a tanítási órákon.

Természetesen sokszor tartottunk szakmai megbeszéléseket, ahol örömeinket, sikereinket, de kudarcainkat is megosztottuk egymással. Különösen örültünk annak a lehetőségnek, hogy egy pszichológiai teszt során megvizsgálták személyiségünk és az adott munka illeszkedését.

A tesztek kitöltése után kaptunk egy diagramot, ahol az erősségeket és a fejlesztendő területeket figyelhettük meg. A visszajelzést követte egy személyes megbeszélés a hozzánk látogató szakemberrel, aki részletes útmutatást adott a diagramok értékeiről, és a felmerülő kérdéseinkre választ adott.

A vizsgált pedagógusok úgy nyilatkoztak a megbeszélés végén, hogy a mindennapi munkában sokkal jobban, magabiztosabban tudnak dolgozni, erősödött a motivációjuk abban, hogy a szervezetben, valamint a csapatmunkában milyen szerepük lehet, s a kudarccokat, a stresszhelyzeteket, a szorongásokat hogyan kerülhetik el.

Molnár Anna

Garay János Általános Iskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, Közoktatási Típusú Sportiskola, Óvoda és Pedagógiai-Szakmai Szolgáltató Intézmény

Örömmre szolgált, hogy részese lehettem a Qualitas RaDAr kompetenciavizsgálatnak.

A lehetőség hallatán azonnal jelentkeztem rá, mert szükségesnek és fontosnak érzem a mások általi visszajelzéseket, észrevételeket személyemmel és a munkámmal kapcsolatban is.

Úgy gondolom, hogy egy tudományos alapokra épülő vizsgálati modell alapján objektívebb eredményekre számíthatok, a részletes jellemzés pedig jobban segít erősségeim és gyenge pontjaim felderítésében, tudatosításában. Fontosnak tartom azt is, hogy a visszajelzésen túl útmutatást kaptam arra is, hogyan érhetem el a magam által is fontosnak tartott változásokat.

Nem csalódtam!

Mind a tesztek kitöltése, mind a személyes elbeszélgetés alatt jól éreztem magam. A kapott eredményeket, visszajelzést reálisnak tartom.

Szívesen vennék részt máskor is ilyen vagy ehhez hasonló vizsgálatokban!

További eredményes munkát kívánok a Qualitas minden munkatársának!

Ambach Éva pedagógus

A RaDar kompetenciamérő rendszer kipróbálására a kompetenciaalapú oktatás programcsomagjainak tesztelése kapcsán került sor iskolánkban.

A tanulói kompetenciák mellett (előtt) fontos a pedagógus kompetenciája, amelyről mérési eljárások és eredmények még aligha voltak „forgalomban”. Ezért vállaltuk a tesztelést néhányan a tantestületből. A teszt kapcsán a következő érzéseimet, véleményemet tudom megfogalmazni:

A teszt első, rövidített változata azért volt jó, mert azonnali, gyors visszajelzést adott. Szemléletes ábrát („pókhálót”) és rövid szöveges értékelést adott, amely főként az erősségekre fókuszált. Volt ugyan némi „magazinteszt” érzésem, de az ábrával kiegészítve és az elemzés, értelmezés alapvető eljárásait ismerve annál természetesen jóval többet adott.

A teszt bővebb változata és a hozzá tartozó elemzés, értékelés – és főként az azt követő értelmező, feldolgozó beszélgetés rendkívül hasznos volt.

A személyre szóló elemzés kiterjedt az ábra értelmezésére, a személyes viselkedésre és értékrendre. Feltárta a személyiségben rejlő csapdákat és a fejlesztés lehetőségeit. Mindezt szintén pozitív megközelítéssel tette. A személyes kompetenciák mellett a szervezetben jól hasznosuló, illetve hasznosítható vagy ki nem aknázott kompetenciákra is felhívta a figyelmet.

Legtöbbször a független, külső szakemberrel (pszichológussal) történt értelmező, elemző beszélgetés adott, amely segített helyén kezelni a kapott írásos elemzést. Kezelte, feloldotta az esetleges félreértelmezéseket, feszültségeket. A külső, bár a szervezet (mármint az iskolánk) működését jól ismerő szakemberekkel folytatott beszélgetésben az volt a legjobb, hogy abszolút nyílt és őszinte lehetett – a diszkréció biztosított volt.

Nem állítom, hogy mindenben teljesen egyetértettem a leírtakkal, de a beszélgetés pont arra, illetve arra is jó volt, hogy ezt nyíltan elmondhassam.

Bár a kollégák egymás értékelését nem hallhatták, az iskola igazgatója kapott egy rövid tájékoztatást a kollégákkal végzett kísérleti tesztelés eredményeiről, tapasztalatairól.

Ez természetes is, mivel a kompetenciavizsgálat így teszi lehetővé a személyes kompetenciák és a szervezeti elvárások összehangolását.

Azok az intézmények, amelyek rendszeresen, következetesen működtetik pedagógusértékelési rendszerüket, beépíthetik, kiválóan hasznosíthatják ezeket az elemzett és közösen elfogadott személyiségtérképeket. A RaDar által feltárt fejlesztési lehetőségek és egyéni kompetenciák, valamint a pedagógus valódi napi teljesítménye közötti összefüggések kiválóan összevethetők.

A személyes fejlődés, karrierterv szempontjából az egyén, a szervezetfejlesztés szempontjából az intézményvezetés jól hasznosítható információk birtokába kerülhet a teszt alkalmazása által.

Ballabásné Deli Zsuzsa igh., tanító

A teszt számítógépes kitöltése azért tetszett, mert azonnali válasz kívánt, és nem lehetett válasz nélkül hagyni kérdést.

Néha nagyon furcsa válaszlehetőségek között kellett választani, de az eredmény a valóságot tükrözte.

Érdekes volt olvasni saját tulajdonságaimat, amiken az ember nem gondolkodik el, de így összeszedve úgy éreztem, tényleg én vagyok.

Az értékekről szóló rész is ugyanilyen pontos volt. Ezek erősítették önbizalmamat.

A későbbi beszélgetés során kaptam néhány javaslatot, ami szintén nagyon jól hasznosítható volt. S mivel külső személyekkel folyt a beszélgetés, nem volt zavaró.

Kaiser Jánosné, tanár

Mielőtt saját intézményi értékelési rendszerünk „vetésforgója” szerint sor került volna az intézményen belüli pedagógiai munkám értékelésére, akkor vettem részt a RaDar pedagóguskompetenciákat értékelő rendszerben.

Örültem neki, hogy részese lehetek, mert mindig is szerettem volna megtudni, hogy egy kívülálló hogyan lát, hogyan értékeli engem.

Az elemzés során leírtakkal és megbeszélésekkel nagyrészt egyetértettem, néhány dologra rácsodálkoztam. Főként olyanokra, amelyekre eddig kevés figyelmet fordítottam. A teszt során a különböző kompetenciák tengelyére megrajzolt pókhálószerű rajz rendkívül szemléletesen megmutatta azokat a sajátosságokat, amelyek az átlagtól eltérők a személyiségemben. A rövid és főként a hosszabb elemzés, ami a későbbiekben egy tartalmas beszélgetéssel is párosult, segített értelmezni a látottakat és a leírtakat. Kellemesen érintett, hogy jó közérzettel távozhattam a megbeszélésről annak ellenére is, hogy hibáimmal, hiányosságaimmal is alaposan szembe kellett néznem.

Jó volt az értékelés azért is, mert felvázolta: ha változtatni szeretnék, akkor azt hogyan, milyen módon, milyen kompetenciák és értékek mentén tegyem.

Vargáné Polai Teréz (tanár)

Hogyan éltem meg a RaDar-vizsgálatot?

Izgalommal teli várakozással ültem a számítógép elé a teszt kitöltésekor. „Az ismeretlentől mindig jobban fél a lélek” – mi, pedagógusok pedig nem vagyunk hozzászokva, hogy saját kompetenciáinkat mérjék.

Nagyban oldotta feszültségemet, hogy az első visszajelzésre nem kellett hosszasan várni, a kérdések megválaszolása után percekben belül kezembe vehettem a rólam készült diagramot és a hozzá készült szöveges összegzést. Az elemzés minden mondata pozitív töltésű volt, azok is, amelyek az átlagtól bármely irányban eltérő tulajdonságról vagy értékről szóltak.

Ezek után már szorongás nélkül beszélgettem a tanácsadóval. Oldott hangulatban elemeztük magatartásom jellemzőit. Mind szóban, mind az írásos anyagban nagy hangsúlyt kaptak erősségeim. A kevésbé hatékony magatartásformák fejlesztési lehetőségeivel, valamint a lehetséges csapdák elkerülésével kapcsolatban is kaptam tanácsokat. Lehetőségem volt arra is, hogy kétségeimnek, fenntartásaimnak, esetleges ellenvéleményemnek hangot adjak.

Összegezve nagyon örülök, hogy részese lehettem ennek kompetenciavizsgálatnak. Elsődleges üzenete számomra az volt, hogy önismeretem jó. Megerősített abban, hogy magatartásomban jó úton járok, ezzel együtt hasznosítható útmutatással is szolgált az előrelépéshez.

Tekucsov Ilona (tanító)

A RaDar-vizsgálat két részből állt. Először kitöltöttem egy több mint száz feladatból álló tesztet az interneten, amelyekre viszonylag gyorsan tudtam válaszolni. A teszt nagyon alaposnak és körültekintőnek tűnt. Ez az eredmény megbízhatósága szempontjából volt fontos számomra. Az interjú során kíváncsian vártam, milyen értékeket és tulajdonságokat mutat ki a vizsgálat. A grafikai ábra eltolódásai nagyon tanulságosak számomra, és a beszélgetésből is sokat tanultam. A tanári munka gyakorlása elképzelhetetlen a gyakori és őszinte önvizsgálat nélkül. Örültem, hogy ez az alkalom is ebben segített.

Morvainé Bíró Ildikó (tanár)

A teszt kitöltése során több esetben kételkedtem, hogy a kérdésekre adott válaszaimból kiderül majd jellemző viselkedésem, értékeim és fejlesztendő területeim.

Kellemes csalódásban volt részem. Miután megkaptam a kiértékelést, rádöbrentem, hogy az értékelésben kb. 80–90%-ban magamra ismerek és egyetértek. A fennmaradó 10–20% eltérés adódhatott a pillanatnyi lelkiállapotomból (a teszt kitöltésekor), illetve abból is, hogy néhány dolgot még magunknak sem szeretünk bevallani, beismerni.

Nagyon jónak találom az értékelés részletességét. Nem általánosságokra szorítkozik, hanem különböző helyzetekre kivetítve fogalmazta meg az értékelést.

Teleki Gáborné, tanító