

Tartalom

I.	Általános bevezető	5
1.	Bevezetés, problémafelvetés	5
2.	A munkaerő tudományos alapú kiválasztásának története	8
2.1	Az ember mint a munkafolyamat passzív elszenvedője	8
2.2	A gépemberek korszaka	8
2.3	Az intelligens szakemberek kora	9
2.4	A személyiségvonásokkal rendelkező szakember megjelenése	10
2.5	A motivált szakember	11
2.6	Megjelenik a kompetens szakember	12
2.7	A 2. fejezet összefoglalása	14
3.	A kompetencia	16
3.1	Kulcskvalifikáció, azaz a kompetencia fogalmának előzménye	16
3.2	A kompetencia fogalma	17
3.2.1	A kompetencia hétköznapi értelmezése	17
3.2.2	Pedagógiai-pszichológiai értelmezések	17
3.2.3	Bürokratikus használat	20
3.2.4	A kompetencia munkaerő-piaci értelmezései	24
3.3	A 3. fejezet összefoglalása	25
4.	A munkaerő-piaci igényeket figyelembe vevő szakképzés	27
4.1	Hagyományos, kompetenciaalapú és teljesítményalapú képzési modellek	27
4.2	A kompetenciák kialakításának gyakorlati módszerei a humán erőforrás fejlesztés területén	29
4.3	A kompetenciák standardizálhatóságának problematikája	34
4.4	A 4. fejezet összefoglalása	35

I. ÁLTALÁNOS BEVEZETŐ

1. Bevezetés, problémafelvetés

A szállodai menedzserek alapképzése során kiemelt feladat, hogy a leendő szakembereket felkészítsük a munkaerő-piaci kihívásokra. A nagy tapasztalattal rendelkező szállodai szakemberekkel folytatott interjúk alapján megállapítható, hogy a friss diplomás munkavállalók nem felelnek meg minden szempontból a munkaerő-piaci elvárásoknak. Ennek több oka is van:

- a szállodai szakemberek képzését végző felsőfokú oktatási intézmények nem végeznek rendszeres felmérést a munkaerő-piaci elvárásokra vonatkozóan,
- ha mégis történik ilyen igényfelmérés, akkor az időben és területileg is elszórtan megy végbe,
- az összegyűjtött eredményeket nem fordítják le az oktatás nyelvére, azaz ezek az információk a mindennapi oktatási gyakorlatban nem hasznosulnak,
- a felsőoktatás még mindig nem veszi kellő mértékben figyelembe, hogy napjainkban nem egyszerűen művelt, nagy lexikális tudással rendelkező embereket, hanem eladható munkaerőt kell képeznie,
- ráadásul a szakképző intézmény és a gazdasági szféra közötti kommunikáció mindkét fél részéről áldozatokat követel, hiszen a két szféra képviselőinek folyamatosan együtt kellene működni¹.

A felsőoktatási intézmény képviselőinek újra és újra fel kellene mérni a munkaerő-piaci elvárásokat, meghallgatni a nagy tapasztalattal rendelkező szállodai szakemberek és tulajdonosok véleményét, az így szerzett információkat átültetni az oktatásba, a szállodáknak pedig adott esetben kérdőíveket kellene kitölteniük, bekapcsolódni a tananyagfejlesztésbe, az oktatásba, esetleg szállodalátogatás keretében fogadni hallgatói csoportokat. Mindez időt von el egyrészt a már egyébként is túlterhelt oktatóktól, másrészt a szállodák esetében a közvetlenül anyagi profitot hozó munkától. Ha így vizsgáljuk a dolgot, akkor igen rövid távon gondolkodunk. Lehet, hogy adott pillanatban némi időt és ezáltal pénzt veszítenek a felek, de hosszú távon ez mindenképp megtérül. A szakképző intézmény a

¹ A szállodai menedzserképzés területére vonatkozó problémafelvetést Vas István: Gyakorlatorientált módszerek a gazdasági szaknyelv oktatásában című PhD disszertációjának kézírata felhasználásával fogalmaztuk meg.

munkaerő-piaci elvárásoknak megfelelő szállodai szakembereket képez, vagyis piacképes diplomát ad hallgatói kezébe, amivel egyre keresettebb lesz a továbbtanulni vágyók körében. A cégek pedig „azonnal bevethető” szakembereket kapnak, nem kell időt és pénzt áldozniuk arra, hogy igényeiknek megfelelően képeztessék ki utólag a diplomás munkavállalót.

Összességében kijelenthetjük, hogy ma egy turisztikai szakképzést folytató felsőoktatási intézmény akkor lehet igazán sikeres és hatékony, ha folyamatosan követi, vizsgálja, figyeli a munkaerőpiac és a szállóvendégek elvárásait, valamint a hazai és nemzetközi turisztikai trendeket, majd ezeket az információkat konvertálja az oktatás nyelvére. Ily módon az adott felsőoktatási intézményben végzett friss diplomások egyre nagyobb arányban tudnak tartósan elhelyezkedni.

Kutatásunk célja, hogy felmérjük a munkaadók elvárásait a szállodai területén, majd ezeket az elvárásokat figyelembe véve olyan oktatási programot dolgozzunk ki, melynek alkalmazásával sikeres fiatal szállodai szakemberek kerüljenek a munkaerő-piacra. Ezzel javítani kívánjuk a szállodai szektor és a felsőoktatási intézmények közötti kommunikációt, illetve a felmért igényeket az oktatás nyelvére lefordítva kifejezetten gyakorlatorientálttá tudjuk tenni a szállodai menedzserképzést. Kutatásunk kiemelt célként kezeli, hogy a tapasztalt szállodai szakemberek által kifejezetten hiánypótlónak számító területekre koncentrálna végezze el az igényfelmérést. Ezek a területek:

- munkaszervezés,
- programszervezés,
- szállodai kommunikáció,
- vendégkapcsolat építés,
- vendéglégedettség mérés,
- adatvédelem,
- szobafoglalás.

Munkánkat a fiatal diplomások tudásával, készségeivel kapcsolatos szállodai gyakorlat áttekintésével kezdtük, hogy felmérjük azokat a hiányosságokat, problémákat, melyekre a szállodai menedzserképzésben fel kell készítenünk a jövő szállodai vezetőit. Vezető szállodai szakembereket kértünk meg, arra, hogy

ismertessék az e témakörben szerzett tapasztalataikat. Vizsgálatunkba három és négycsillagos szállodákat és tanszállodákat vontunk be, mivel az Eszterházy Károly Főiskolán végzett szállodai szakemberek elsősorban az ilyen kategóriájú szállodákban helyezkednek el, és mert az elsődleges interjúk alapján megállapítottuk, hogy ezekben a kategóriákban alapvetően azonos, vagy nagyon hasonló problémák merültek fel. Döntésünkben az is szerepet játszott, hogy a Magyarországon működő tanszállodák a három-, illetve négycsillagos kategóriákba tartoznak. Előbb négy hagyományosan szervezett mélyinterjút készítettünk, majd az ötödik interjúra az elhangzottak megvitatása céljából a megkérdezett túlmenően néhány további szakembert is meghívtunk „tapasztalatcserére”. A kapott információkat írásos beszámolóinkban rögzítettük.

Kutatásinkat a téma szakirodalmi áttekintésével folytattuk. Először arra kerestük a választ, hogy a munkaadók hogyan próbálják meg előre meghatározni egy adott munkára jelentkező munkavállaló bevalását, illetve milyen át- vagy továbbképző módszerekkel próbálják javítani munkavállalóik felkészültségét. . Majd az interjúk során feltárt problémák figyelembevételével, továbbá a turisztikai szakképzésben tanító és kutató kollégák, valamint a szállodaiiparban munkaterületükön sikeres, sokéves tapasztalatokkal bíró szakemberek együttműködésével (ismét több hazai, majd három külföldi interjút is készítve) a különböző ötletgyűjtő technikák segítségével olyan gyakorlatorientált tananyag kifejlesztésének alapjait próbáltuk meg összeállítani, mellyel hozzájárulhatunk a felsőfokú szállodai menedzserképzés színvonalának emeléséhez.

Jelen tanulmány alapvetően a szakirodalom-feldolgozás eredményeit mutatja be. A rögzítettek keretében sokoldalúan felhasználtuk azonban a megismert gyakorlati tapasztalatokat is.

Munkánkat távolról sem tekintjük befejezettnek. A következő fázisban mindenképp előtt annak a vizsgálatát tekintjük feladatunknak, hogy miként illeszthető be az eddigi kutatás során szükséges vélt információk a (felsőfokú) képzés tananyagaiba.

2. A munkaerő tudományos alapú kiválasztásának története

A szakképzés feladata, hogy a munkaerő-piaci igényeket kielégítő szakembereket képezzen a munkaadók számára. A fejezetben arra keressük a választ, hogy a munkaadók mi alapján választják ki a jelentkezők közül a nekik leginkább megfelelő munkavállalót. Mióta beszélhetünk tudományos alapú munkaerő-kiválasztásról? Hogyan igazodtak ezekhez a kiválasztási módszerekhez a kor oktatási paradigmái? Egyáltalán figyelembe vette-e a szakképzés azt, hogy mi alapján döntenek el a munkaadók, hogy valaki jó munkaerőnek számít.

2.1 *Az ember mint a munkafolyamat passzív elszenvedője*

A munkaerő kiválasztására az elmúlt 200 évben több módszer is született, melyek igazodtak az adott kor munkáról és személyiségről alkotott felfogásához. Az 1800-as évek elején Lyard angol alsóházi képviselő fogalmazta meg először, hogy a „Megfelelő embert a megfelelő helyre”. A korban ugyanis úgy látták, hogy a munka követelményeket támaszt az emberrel szemben, amiknek az vagy meg tud felelni vagy nem. Ezek a fajta pragmatista és funkció szemléletű modellek a munkát és az embert különálló statikus egységként kezelték. Az ember a folyamatnak csupán passzív elszenvedője volt, az ő akarata, érzései, munkáról alkotott felfogása nem számított (Vas, 2010).

2.2 *A gépemberek korszaka*

A 19. század végén és a 20. század elején, a második ipari forradalom idejében az embert a munka világában a gépekhez hasonlóan kezelték. A munkavállaló személyes tulajdonságai közül a gépiesen működő készségkomponenseket igyekeztek kihasználni. Úgy vélték, hogy a munka az ember biológiai szükségleteinek kielégítésére szolgáló eszköz. Ennek kapcsán Max Weber (1864-1920) a szabályalkotás, az utasítás és ellenőrzés, azaz a bürokrácia fontosságát emelte ki (Weber, 1988).

A korszakban elsősorban Frederick W. Taylor (1854-1915) munkásságának köszönhetően kezdik elfogadni a munkapszichológiát mint tudományágat. Az amerikai mérnök, gyárigazgató Taylor tudományosan elemezte az emberi munkatevékenységet, és így próbálta hatékonyabbá, racionálisabbá tenni a

termelést. Ezzel megteremtette a tudományos munkaszervezést. Taylor tudta, hogy az emberek munkateljesítménye közötti eltérések nem csak ügyességüknek, hanem a munkához való hozzáállásukban is köszönhetőek. Úgy vélte, hogy azokat az eszközöket kell megtalálni, amelyekkel az emberek eltérő adottságait eredményes teljesítménnyé lehet alakítani (*Bajor, Berki, E. Horváth, Fekete, Kertész, Komor, Vekerdy és Pörzse, 2001*). Ennek érdekében szakosította a munkát és a munkást. A specializált munkára próbálta a legjobb cselekvő képességekkel rendelkező embert kiválasztani. Úgy vélte, hogy a jó kiválasztás és az alaposan kidolgozott szabályrendszer révén az érintettek a lehető leghatékonyabb munkát tudják végezni (*Taylor, 1911*). A munkára való ösztönzéshez az egyéni bérezés és a pénzügyi jutalmazás eszközeit tartotta a legmegfelelőbbnek (*Henczi és Zöllei, 2007*). A Taylor által megalkotott „gépiesen cselekvő ember” képe tovább élt például Henry Ford autógyáraiban is. Neki tulajdonítják a Taylor-rendszert jól jellemző mondást: „*Miért van az, hogy mindig egy egész embert kapok, pedig nekem csak két kézre van szükségem*”. (*Klein és Klein, 2006. 35. o.*)

Elmondhatjuk tehát, hogy a 19-20. század fordulóján bár még pusztán gazdasági indíttatásból, de már foglalkoztak az ember munkában betöltött szerepével. A taylori felfogásnak köszönhetően jöttek létre a szakiskolák, s így a korábbi gyakorlattal szakítva elvált egymástól a tanítás és a termelés. Ez a fajta behaviorista alapokon működő szakképzési paradigma úgy igyekezett a tömegtermelés munkaerő-igényeit kielégíteni, hogy a tanítási-tanulási tevékenység során a passzív befogadás és a mechanikus ismétlés érvényesült. A korszakra a tekintélyelvű, hierarchikus rendszerben működő iskola volt a jellemző, melyben az áthagyományozó funkció, a gyakorlás, illetve az utánzás a fontos (*Falus, 1998; Vas, 2010*).

2.3 Az intelligens szakemberek kora

A 20. század első felében paradigmaváltás következett be, a gépies szakembert felváltotta az intelligens szakember (*Vas, 2010*). A pszichotechnika megalapozása Hugo Münsterberg (1863-1916) nevéhez fűződik, aki Wilhelm Wund (1832-1920), neves lipcsei pszichológus tanítványaként 1912-ben jelentette meg első munkapszichológiai könyveit, illetve ebben az évben a bostoni villamosvezetők

kiválasztásához egy szimulátort konstruált, amely modellezte a villamosvezetők munkahelyzetét. Igazi fellendülés a világháborúk idején következett be, amikor a katonák és tisztek gyors és hatékony kiválasztásához nem csupán egyoldalú, csak a vizsgált személy érzékelését vizsgáló tesztek alkalmaztak, hanem mesterségesen teremtett helyzetekben figyelték meg a vizsgált alanyok viselkedését és ezekből a viselkedésmintákból következtettek a jelöltek alkalmasságára. Úgy vélték, hogy a legfontosabb előrejelző kritérium a vizsgálandó személyek intelligenciája lesz, melynek mérésére a Binet-féle intelligencia teszten alapuló Army Alpha tesztet dolgozták ki, mely már csoportos mérésre is alkalmas volt. Hasonló céllal az amerikai hadsereg később több más tesztet is kifejlesztett. Ezek a tesztrendszerek hamarosan felkeltették a versenyszféra érdeklődését is és megnyitotta az utat a pszichológia iparban való alkalmazása előtt. Münsterberg nagyszabású vizsgálati technika-fejlesztésbe kezdett (*Münsterberg*, 1914). Münsterberg nevéhez kapcsolható az is, hogy meghatározta és leírta az egyes foglalkozási ágakban az alkalmassági követelményeket (*Münsterberg*, 1912/1997). Szintén a pszichotechnikai alapú beválás vizsgálatokkal foglalkozott Walther Moede (1888-1958), aki 1930-ban jelentette meg „Az alkalmasság és beválás kérdésének elméleti alapjai” című kézikönyvét (*Moede*, 1930). Az intelligencia azonban önmagában nem garantálja a munkahelyi beválást, mivel inkább egy múltbeli teljesítmény mérésére alkalmas, de nem tudja valószínűsíteni a jövőbeli munkateljesítményt. Egyes feltevések szerint az IQ-hányados és a munka eredményessége között legfeljebb 25%-os összefüggés mutatható ki, mások még ezt az értéket is túlzónak tartják, és a 10%-os összefüggést tartják reálisnak. Az intelligencia tehát hozzájárulhat ugyan a munkahelyi beválás előrejelzéséhez, de kizárólag erre alapozni a kiválasztást nem lehet (*Henczi és Zöllei*, 2007).

2.4 **A személyiségvonásokkal rendelkező szakember megjelenése**

A munkaadóknak olyan előrejelző módszerekre volt szükségük, amelyekkel a beválás a lehető legnagyobb pontossággal előre jelezhető. Ezen igény kielégítésére az intelligencia-tesztek helyett alkalmasabbnak tűntek a személyiségtesztek. A személyiségvonás elméletek a belső pszichikus folyamatokra és a személyiségvonások fejlesztésére helyezik a hangsúlyt. Ahogy Franz Schaffhauser „A nevelés alanyi feltételei” című könyvében (2000) fogalmaz, a nevelendő, a leendő

embert morálissá kell tenni, azaz a nevelés és képzés révén el kell juttatni az erkölcsiség státusába. A kutatók vizsgálatai szerint az egyén magatartástendenciáját nem a munkahelyi szituációk, hanem a személyiségjellemzők határozzák meg. Ha valaki kialakult jellemmel rendelkezik, következetes és megbízható személyiség, akkor magatartása nem szituációfüggő, hanem képes bármilyen helyzetben gyorsan és határozottan dönteni, a megfelelő cselekvési alternatívát kiválasztani (*Bábosik, 2003*). Sokáig érvényesült az a felfogás, miszerint bizonyos személyiségvonások, örökölt vagy szerzett tulajdonságok, mint például a kommunikációs készség, érzelmi stabilitás, a kezdeményezőkézség vagy a gyakorlatiasság garantálják a munkahelyi eredményességet (*Henczi és Zöllei, 2007*). A képzés során a személyiség fejlesztését tekintették a legfontosabb feladatnak. Az egyes pedagógiai koncepciók azonban más és más jellemvonások fejlesztését tartották szükségesnek. A pszichológusok és neveléstudósok ugyanakkor arra figyelmeztettek, hogy nem lehet egyes jellemvonásokat kiemelni, hanem azokat egy komplex hierarchizált rendszerként kell kezelni (*Vas, 2010*). A személyiségtesztek így nem tudták megfelelően megjósolni a későbbi teljesítményt, mivel a képességek és az intelligencia a munkahelyi beválásnak csak egy részét biztosítják, és a motiváció, valamint az egyéb más személyiségvonások teszik igazán sikeressé az embert munkájában (*Bajor és mtsai, 2001*). A vizsgálatok arra mutattak rá, hogy az egyéni személyiségvonások maximum 25-40%-ban határozzák meg a munkahelyi sikerességet.

2.5 **A motivált szakember**

A Human Relations irányzat (1930-1950) az emberre mint szociális lényre tekintett és hangsúlyozta a szervezetben betöltött szerepének fontosságát, majd Abraham H. Maslow (1908-1970) valamint Carl Rogers (1902-1987) humanista irányzata (1950-1970) megteremtette az önmegvalósító, személyiségvonásokkal rendelkező ember képét. Ezzel fontos szerephez jutott a motivációkutatás (*Juhász, 2006*). A munkavállaló nem csupán gép, nem is csak magas IQ-szinttel vagy egyes a siker kulcsát jelentő személyiségjegyekkel rendelkező szakember, hanem biológiai, lelki és szociális jellegű sajátosságokkal rendelkező emberabsztraktum, melyhez a munkaszervezet céljai, szükségletei, illetve érdekei közel vihetők (*Henczi és Zöllei, 2007*). Az egyén céljai tehát nem egyeznek meg teljes egészében a munkaszervezet

céljaival, de nem is függetlenek tőlük. Célként kell kitűzni, hogy az egyén és a munkaszervezet céljai a lehető legnagyobb mértékben összhangba kerüljenek, így a munkavállaló motiválttá válik. Az 1950-es évektől kezdve sorra jelentek meg a különböző motivációs modellek, melyek már figyelembe veszik azokat a lehetőségeket, melyeket a munka nyújt az ember számára, illetve azokat az elvárásokat, melyeket az egyén támaszt a munkával szemben (*Juhász, 2006*).

Ehhez kapcsolódóan a cselekvés pedagógiájára, illetve a konstruktív tanulásszemléletre alapozva megújultak a pedagógiai módszerek is, melyek a gazdag tapasztalatszerzésre és a tanulók nagyfokú önállóságára, aktivitására építenek és a cselekvő embert állítják a középpontba (*Falus, 1998; Vas, 2010*).

2.6 ***Megjelenik a kompetens szakember***

A következő fázist a munkaerő beválás kutatása tekintetében a kompetenciakutatások jelentették. Az első kompetenciakutatásokat Amerikában végezték az 1960-as években. A kompetenciafilozófia kialakulását a munkaadók indukálták, akik az addigi alkalmasság-mérők kudarca miatt új, globális mérési módszereket követeltek. Véleményük szerint egyik addigi modell sem tudta előre jelezni az értékes és eredményes munkavégzést. Úgy látták, hogy erre a kompetencia lehet alkalmas, amely a jártasságok, a készségek, az intelligencia, a személyiségvonások és a motiváció, tehát az összes korábban felsorolt elem, komplex rendszere. A kompetencia megközelítéseket David McClelland (1917-1998) alapozta meg, aki a Harvard Egyetem professzoraként azt vizsgálta, hogy a korábbi teszteken kívül milyen más módszerekkel lehet a várható munkateljesítményt, a munkahelyi sikert előre jelezni. McClelland egy konkrét munkaterület esetében azt vizsgálta, hogy milyen elsőrendű ismeretek, készségek, képességek, magatartási és viselkedési jegyek együttes megléte szükséges a meghatározott feladat vagy feladatok hatékony és eredményes teljesítéséhez (*McClelland, 1961*).

McClelland munkatársaival egy interjúrendszert dolgozott ki a sikeres ember jellemzőinek meghatározására, ez a BEI (Behavioral Event Interview) viselkedésinterjú. McClelland abból indult ki, hogy úgy lehet leginkább előre jelezni, hogy ki, mikor mit fog tenni, ha megtudják, ki mit gondol és az milyen viselkedést

indukál (Bajor és mtsai, 2001). Az ilyen módszerrel végzett kutatások vezettek a kompetencia meghatározásához, melyek később a különböző kompetenciamodellek megjelenését eredményezték. A kompetenciamodell a hatékony teljesítményhez elengedhetetlen kompetenciák összefoglalása. A kompetenciamodellek hatékonyságának feltételei a pontosság, hitelesség, az elfogadhatóság, valamint az érthetőség, egyértelműség (Vas, 2010).

A kritikus esemény technika (CIT=Critical Incident Technique) módszerét elsősorban a munkakörök optimális feltételeinek vizsgálatára használták (Flanagan, 1954), a repertoártesztet (REP=Repertory Grid) pedig az amerikai kutatók sikeresen alkalmazták kompetenciák meghatározására, de a tréningek vizsgálatánál is jól lehetett használni a csapatépítéssel kapcsolatban (Szivák, 2003).
Kompetenciamodellek kialakítására alkalmas módszerek még:

- a DACUM,
- a szakértői csoportok,
- a felmérések, interjúk,
- a számítógépes szakértői rendszerek,
- a munka- és feladatelemzések és
- a direkt megfigyelések.

A napjainkban jellemző különböző „kognitív indíttatású” pedagógiai elképzelések középpontjában is a kompetens ember áll. A legújabb tanulásfelfogások célja Nahalka István (1998. 199. o.) szerint, hogy *„a képességek fejlesztése a hatékony, gazdag tartalmú, gazdag struktúrát formáló, értelmes tanulóval elsajátított ismereteken, tudásterület-specifikus rendszereken alapuljon.”*

A csúcstechnikai fejlődés korának iskolával szembeni elvárásait jól összefoglalja Coombs *Az oktatás világválsága* című könyvében: *„Az oktatási rendszereken belül a hangsúlynak el kell tolódnia. A jövőben nem annyira kiképzett embereket kell az oktatásnak produkálnia, mint inkább képezhető embereket, akik képesek tanulni, és hatékonyan alkalmazkodni egész életükben a folytonosan változó környezethez. De ha az oktatási rendszer maga nem alkalmazkodik a környezeti körülményekhez, hogyan várható, hogy alkalmazkodásra képes embereket produkáljon.”* (Coombs, 1971. 175. o.) Ezeknek az elvárásoknak

leginkább a kompetenciaalapú oktatási rendszer felel meg, ami kifejezetten kedvez a gyakorlatorientált, a munka világa és az oktatás szereplőinek folyamatos együttműködésére építő módszereknek, illetve igényli az élethosszig tartó tanulást, az egyén kompetenciakészletének folyamatos fejlesztését, megújítását. Az iskolától tehát napjainkban olyan szakemberek képzését várják el a munkaadók, akik nyitott kompetenciarendszerrel rendelkeznek, tanulásra és rugalmas alkalmazkodásra képesek, jó problémamegoldó képességük van, reflektív és felelős magatartást mutatnak és természetesen motiváltak (Vas, 2010).

2.7 A 2. fejezet összefoglalása

A munkaerő tudományos alapú kiválasztására vonatkozó első módszerek mintegy kétszáz éve jelentek meg és azóta folyamatosan fejlődnek. Az egyes kiválasztási módszerek igazodtak az adott korszak emberképéhez és a munkáról alkotott uralkodó felfogásokhoz.

Kezdetben az ember a munkafolyamatnak csak passzív elszennvedője volt. A kiválasztás alapgondolata szerint a munka követelményeket támaszt az emberrel szemben, aminek az vagy megfelel vagy nem. Az első, majd a második ipari forradalom időszakában az embert a gépekhez hasonlóan kezelték és megjelent a munkapszichológia mint tudományág. A cél az volt, hogy minden munkás számára megtalálják azt a munkafolyamatot, amelyet a leghatékonyabban tud elvégezni.

A 20. század első felének paradigmája szerint a munkások hatékony munkavégzését az intelligenciájuk jelzi megfelelőképpen, azért a gazdaságban is elkezdték alkalmazni a munkaerő kiválasztására az intelligenciateszteket. Mivel ezek csak kis arányban jelezték előre a beválást, idővel a személyiségtesztek kerültek előtérbe. Úgy vélték, ha valaki kialakult jellemmel rendelkezik, akkor viselkedése nem szituációfüggő, hanem minden élethelyzetben, így a munkahelyén is gyorsan és megbízhatóan tud döntéseket hozni, a megfelelő viselkedésmintát kiválasztani. A következő szakaszt a kiválasztási módszerek fejlődése során a motivált szakember képének megjelenése jelentette. A 20. század közepén uralkodó felfogás alapján az ember szociális lény, melynek céljai összefüggésbe hozhatóak a munkaszervezet céljaival. A cél az volt, hogy ez az összefüggés a lehető legnagyobb arányú legyen.

Mivel azonban ez a módszer sem tudott kielégítő előrejelzést adni a munkaerő beválására vonatkozóan, a gazdaság új módszer kidolgozását igényelte. Ennek hatására kezdődtek el az első kompetencia-kutatások az Egyesül Államokban. A napjainkban használat kompetencia-alapú kiválasztási módszerek azt vizsgálják, hogy milyen képességek, készségek, magatartási és viselkedési jegyek együttes megléte szükséges egy meghatározott feladat vagy feladatok hatékony és eredményes teljesítéséhez, illetve a munkavállaló milyen mértékben rendelkezik ezekkel a kompetenciákkal.

A fentiekben vázolt kiválasztási módszerekkel együtt alakultak át az egyes korszakok oktatási paradigmái is. A 19. századi tekintélyelvű, az ismétlés és begyakorlás módszereit előtérbe állító iskola után megjelentek a cselekvés pedagógiájára és a konstruktív tanulásszemléletre építő módszereket alkalmazók iskolák, míg eljutottunk napjaink kognitív indíttatású kompetenciaalapú oktatásáig, mely kifejezetten kedvez az oktatás és a munka világának együttműködésére alapozó gyakorlatorientált oktatási módszerek alkalmazásának (Vas, 2010).

3. A kompetencia²

Az előző fejezet alapján elmondhatjuk, hogy a munkahelyi beválás vizsgálatok esetében a kompetencia alapvető fogalomként jelent meg. A 21. században ugyanis a munkahelyi beválást kompetencia-vizsgálatokkal próbálják meg előre jelezni. Ha a munkaerő-piaci igényekhez igazodó, gyakorlatorientált szállodai menedzserképzést akarunk kialakítani, akkor azt a kompetenciákra alapozva kell megtennünk. Ezzel összefüggésben magától értetődik a kérdés, hogy mi a kompetencia? Lehet-e, kell-e egyértelműen definiálni? Egymástól elkülöníthető képességek összességéről van szó, vagy egy szervezett rendszerről, mely egymással szorosan összefüggő komponensekből áll?

3.1 ***Kulcskvalifikáció, azaz a kompetencia fogalmának előzménye***

A kompetencia fogalmának mintegy előzményeként említhető a Dieter Mertens által az 1970-es években bevezetett kulcskvalifikáció fogalma. Mertens kulcskvalifikáció alatt azokat a képzettségi jellemzőket értette, amelyek a szakmai ismeretek és egyéb készségek gyors elavulása ellenére is egy viszonylagos biztonságot nyújtanak a munkaerő-piaci kiszolgáltatottság ellen. A kulcskvalifikációkat Mertens három fő irány mentén rendszerezte:

- tartalmi elemek,
- szakmákat átfogó általános képességek
- információszerzési módok (*Mertens, 1974*).

A kulcskvalifikációk azonban csak látszólag helyettesítik a szakmai ismereteket és készségeket, valójában itt a szakmai tartalmak sajátos, viselkedésmintát nyújtó feldolgozási és tanulási módjáról van szó.

A kulcskvalifikáció fogalmát követte a kompetencia fogalmának megjelenése és elterjedése. A kompetencia a kulcskvalifikációnál átfogóbb jelentéssel bír, magában foglalja a személyes tulajdonságokat és jellemzőket is (*Balogh, 2006*). Ha megvizsgáljuk a kompetencia fogalmának meghatározásait, megállapíthatjuk, hogy egyértelmű, általánosan elfogadott definícióval nem találkozunk, de az egyes

² A kompetenciáról szóló fejezetet Vas István: Gyakorlatorientált módszerek a gazdasági szaknyelv oktatásában című PhD disszertációjának kéziratára alapján állítottuk össze.

meghatározásokat csoportosítani tudjuk. Alapvetően különbséget kell tennünk a szó hétköznapi, bürokratikus, pedagógiai-pszichológiai, illetve munkaerő-piaci használata között. Ez utóbbi három esetében elmondhatjuk, hogy a definíciók tudományos relevanciával bírnak. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy az utóbbi években, ahogy Kelemen Gyula is fogalmaz, egyre többen használják a kompetencia fogalmát minden kognitív jelenség megnevezésére.

3.2 **A kompetencia fogalma**

3.2.1 **A kompetencia hétköznapi értelmezése**

A kompetencia latin eredetű szó, jelentése: alkalmasság, ügyesség. Hétköznapi értelemben a hozzáértés szóval lehetne leginkább helyettesíteni. Ha azt mondjuk valakire, hogy kompetens, akkor általában arra gondolunk, az adott szituációban hozzáértő módon tud cselekedni, alkalmas adott feladat elvégzésére, vagy az ő hatáskörébe tartozik valami. Gyakran használják a kompetencia kifejezést a szakértés, hozzáértés szinonimájaként, illetve előfordulhat még ez a szó jogosultság értelemben is.

3.2.2 **Pedagógiai-pszichológiai értelmezések**

A Pedagógiai Lexikon szerint a kompetencia „alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők.”

A fogalmat általában Noam Chomsky generatív nyelvtani felfogásának nyelvi kompetencia értelmezéséig vezetik vissza. Chomsky a kognitív forradalom képviselőjeként abból indult ki, hogy a gyerekek általában nagyon könnyen sajátítanak el legalább egy nyelvet. Ez azonban véleménye szerint nem származhat csupán a tapasztalatukból, mivel a gyerekek nyelvi tudása és az ennek alapjául szolgáló tapasztalatok között jelentős egyenlőtlenség van. Más szóval a tapasztalataink mellett a nyelv tudásának velünk született komponensei is vannak. Chomsky már az 1960-as években jelezte, hogy más területeken is hasonlóan lehetne alkalmazni a kompetencia fogalmát, mint ahogy ő azt a nyelvi kompetencia esetében tette (Chomsky, 1998). A szélesebb körben alkalmazott kompetenciafogalom meghatározására csak az 1990-es években került sor.

Annak ellenére, hogy a kompetencia napjainkra a pedagógiai fejlesztések központi fogalmává vált, értelmezése a szakirodalomban nem egyértelmű, egyre többféle értelmezés lát napvilágot. A kompetencia a „mit” egyszerű tudásán túl a „hogyan” tudását is magába foglaló operatív intelligencia. A kompetencia Bruner szerint akcióra vonatkozik, a környezet megváltoztatására ugyanúgy, mint a környezethez való alkalmazkodásra (*Bruner, 1977*). Nagy József azt hangsúlyozza, hogy a kompetenciák rendszert képeznek, mely magába foglalja az észlelést, a belső pszichikus folyamatokat, a döntést, a tevékenységek megszervezését, végrehajtását és annak ellenőrzését (*Nagy, 2000*). Rókusfalvy Pál is rendszerként értelmezi a kompetenciát, mégpedig olyan rendszerként, mely személyiségfüggő (*Rókusfalvy, 2001*). Gergely József pedig arra is felhívja a figyelmet, hogy a humán tevékenységnek csak az egyik alkotóeleme a kompetencia, ami a tevékenységrendszeren belül, önmagában is szerveződő rendszer (*Gergely, 2002*).

A kompetencia fogalmának különböző meghatározásait Mihály Ildikó 4 fő csoportba sorolja. Az első csoportba tartoznak azok a definíciók, melyek a legfontosabbnak tartott ún. kulcskompetenciákat emelik ki. Ezeket egyrészt a társadalom minden tagja számára szükségesnek, egyformán fontosnak kell tekinteni, másrészt különböző etikai, gazdasági és kulturális értékekhez lehet kapcsolni (*Mihály, 2003*). Egyes kutatók azonban megkérdőjelezzik a kulcskompetenciák létjogosultságát, úgy vélik, hiba lenne a kulcskompetenciákat elkülöníthető, önmagukban is létező elemekként kezelni, mivel azok egy hierarchikusan szerveződő rendszer részei. Gergely Gyula például azt mondja, hogy maguk a kompetenciák sem léteznek materiálisan önmagukban és nem csupán önmagukban szerveződő rendszerek, hanem a kompetenciarendszer személyhez kötött, és egyrészt csak a tevékenységben vagy a cselekvésben válik érzékelhetővé, másrészt a tevékenységben megnyilvánuló kompetenciákat nevezhetjük meg, illeszthetjük rendszerbe és modellezhetjük (*Gergely, 2004*).

A második csoporthoz tartozó megközelítések különbséget tesznek az ún. generikus és a tantárgy-specifikus kompetenciák között. A generikus kompetenciák olyan általános, független, rugalmas és transzferzális kompetenciák, amelyek elsajátítása nem kötődik konkrét tantárgyhoz (pl. kommunikációs, problémamegoldó, tanulási

készségek), míg a tantárgy-specifikus kompetenciákat valamely tantárgy tanulása során lehet elsajátítani (pl. zenei képességek, matematikai gondolkodás).

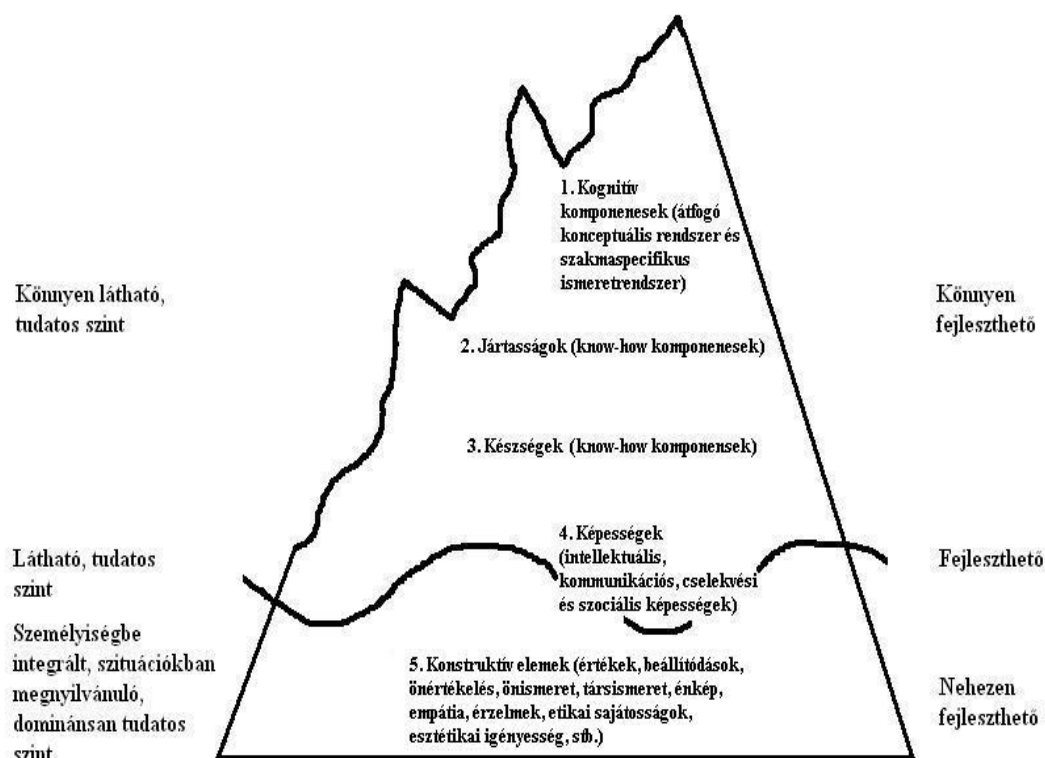
Mások véleménye szerint a kompetenciák egy olyan fogalomcsoportot alkotnak, melyek elemei a tudás, a készségek és az attitűdök.

Végül a negyedik csoportba sorolható feltételezések szerint a kompetenciák négy kategóriába sorolhatók: elméleti, gyakorlati, általános és társadalmi. (*Mihály, 2003*)

Falus Iván a kompetenciát pszichikus képződmények rendszereként határozza meg, amely magába foglalja az egyénnek egy adott területre vonatkozó ismereteit, nézeteit, motívumait, gyakorlati készségeit, s így lehetővé teszi az eredményes tevékenységet (*Falus, 2006*).

Mindegyik definíció kiemeli, hogy a kompetencia a szakmai és a magánéletben egyaránt fontos, hiszen lehetővé teszi a megfelelő cselekvésminta kiválasztását bármilyen szituációban. Továbbá az egyes meghatározásokban közös, hogy a kompetenciát rendszerként fogják fel, melynek alapvetően hét összetevőjét említik.

- Kognitív komponensek (ismeretek, tudás): az egyén által megszerzett vagy megszerzhető ismeretek összessége.
- Jártasságok-készségek: az oktatás, képzés és egyéni tapasztalatszerzés által fejleszhető tudás, mely egy adott feladat vagy munka elvégzéséhez szükséges.
- Képességek: vagyis az egyén biológiai és pszichikus tulajdonságai, amelyek valamely tevékenység végzése során fejlődnek ki,
- Személyes értékek: mit tekint az egyén értéknek és mit nem,
- Attitűd: a közvetlen vagy közvetett tapasztalatok útján létrejövő érzelmi, viselkedési, szellemi beállítódást jelenti,
- Személyiségvonások: ide tartoznak az érzékszervi dimenziók (pl. látás, hallás, reakcióidő), a kognitív készségek (pl. gondolkodás, képzelet, emlékezet) és a pszicho szociális tényezők (pl. önbizalom, önállóság, önértékelés, önzés).
- Motivációk: azaz a cselekvésre, viselkedésre ösztönző hajtóerő.



1. ábra: A jéghegy modell

Forrás: Spencer, McClelland és Spencer (1990) nyomán saját szerkesztés

A felsorolt komponensek különböző szinteken helyezkednek el. Egymáshoz való viszonyukat jól szemlélteti az 1. ábra. Ebből kiderül, hogy a kognitív komponensek, a jártasságok és a készségek az egyén személyiségének jobban látható jellemzői, melyek a tanulási folyamatban viszonylag könnyen fejleszthetők. A képességek mint negyedik szint az előző három szint feltételeként szolgálnak, még ezek is formálhatók, alakíthatók egy általános szintig. A kompetencia-összetevők ötödik szintjét képező konstruktív elemek (személyes értékek, attitűd, személyiségvonások és motivációk) már a személyiség magvát képező jellemzők, melyek rejtettek és csak nagyon nehezen fejleszthetők.

3.2.3 Bürokratikus használat

A kompetencia fogalma a pszichológiában gyökerezik, de gyors elterjedését, főleg az 1990-es évektől, elsősorban tanügyi, pontosabban a statisztikai bürokráciának köszönheti (Sáska, 2006). Számos európai uniós ajánlás, irányelv, határozat és munkaanyag foglalkozik a kompetenciákkal. Az Európai Unió egyes

dokumentumaiban fellelhető kompetencia-értelmezések közös vonása, és ebben megegyezik a pedagógiai-pszichológiai megközelítésekkel, hogy a kompetenciát nem kizárólag a munkaerő-piac számára fontos tényezőként kezelik, hanem a teljes életvitelhez és a társadalmi előmenetelhez szükséges funkcióit is előtérbe állítják. Ennek megfelelően az európai gondolatmenet különbséget tesz a szakmai kompetenciák és a szociális kompetenciák között. Míg a szakmai kompetenciák a munkahelyi környezet igényeit szolgálják, addig a szociális kompetenciák az egyén társadalmi sikerességéhez, a társadalmi életben való konstruktív részvételéhez szükségesek.

„Az uralkodó felfogás szerint a kompetencia képesség, melynek birtokában az egyén alkalmassá válik a saját igényei és a szervezeti, közösségi elvárások kielégítésére, tevékenység ellátására. Az igényorientált európai kompetenciaértelmezések személyiségbeli, egyénre jellemző képességnek, adottságnak és beállítottságnak tekintik a kompetenciát.” (Dara, Henczi és Szetei, 2006. 26. o.)

Az 1990-es években az OECD INES (International Indicators of Educational Systems) projektjének keretein belül a kereszttantervi kompetenciaterületekre vonatkozó elemzések kezdődtek. A vitáktól sem mentes projekt végén négy terület került a figyelem középpontjába:

- a társadalmi, politikai, gazdasági ismeretek,
- a problémamegoldás,
- az önismeret, énkép,
- továbbá a kommunikáció.

Később (1997-2002) erre a projektre építve az OECD, a Svájci Szövetségi Statisztikai Hivatal, az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma, illetve az Amerikai Egyesült Államok Oktatásstatisztikai Központja bonyolította le az ún. DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies) programját, amely azt vizsgálta, hogy milyen kulcskompetenciák szükségesek az egyén sikeres életviteléhez és a jól működő társadalomhoz. A program értelmezésében a kompetencia több mint egyszerűen tudás vagy kognitív képességek egysége. A kompetencia egyben képesség is a komplex feladatok adott kontextusban való megoldására a különböző pszicho szociális eszközök alkalmazásával. Pszicho szociális eszköz alatt értik az ismeretek mobilizálását, a kognitív és gyakorlati képességeket, a szociális és magatartási komponenseket és attitűdöket, az érzelmeket és értékeket. Ezzel

egyfajta szabvány kialakítását kísérelték meg a kutatók, mely képes az Európai Unió valamennyi diákjának a teljesítményét mérni, illetve a szakképzettséget standardizálni. Az itt kidolgozott fogalom később a tanulói teljesítmények mérését szolgáló felmérések (pl. PISA) egységes értelmezési rendszereként jelenik meg. Ezt az egységet azonban nem a tartalmi objektivitás, hanem a bürokrácia teremtette meg (Sáska, 2006).

2008 áprilisában többéves előkészítő munka után fogadta el a Miniszterek Tanácsa és az Európai Parlament az élethosszig tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének (EKKR) létrehozásáról szóló ajánlást. Az ajánlás célja, hogy a legkülönbözőbb nemzeti és ágazati képesítési rendszerek, illetve képesítési keretrendszerek közötti jobb átjárhatóság, átválthatóság és hordozhatóság megteremtése révén ösztönzőleg hasson az egész életen át tartó tanulásra, továbbá biztosítsa a tanuló és munkavállaló egyén Unión belüli jobb mobilitását. Az EKKR leírja azokat a képzési kimeneteket, amelyek a tanuló „tanulási eredményeit” tartalmazzák. A kimeneti szinteket az EKKR a tanulási eredmények három típusával írja le:

- tudás,
- készségek és képességek, illetve
- személyes és szakmai kompetenciák.

Az ajánlás kiemeli a kulcskompetenciák fontosságát, azaz javaslatot tesz olyan kompetenciák rendszerbe való beépítésére, amelyek szakmától függetlenül szükségesek az egyén sikeres életviteléhez.

Magyarországon a Felnőttképzésről szóló 2001. évi CI. törvényben a kompetencia a felnőttképzésben részt vett személy ismereteinek, készségeinek, képességeinek, magatartási, viselkedési jegyeinek összességét jelöli, amely által a személy képes lesz egy meghatározott feladat eredményes teljesítésére.

Két évvel később a NAT-ban egyik alapvető fogalmaként jelenik meg a kompetencia, illetve a kulcskompetencia. A Kormányrendelet alkalmazásának és a programfejlesztés gyakorlatának szótárában három értelmezést is találunk. Az első értelmezés szerint a kompetencia a komplex képességek, készségek és rutinok hierarchikusan felépített rendszere. A második értelmezésben valaki akkor

kompetens valamilyen tevékenységgel összefüggésben, ha képes megoldani az ahhoz a tevékenységhez tartozó szokásos feladatokat. A harmadik értelmezés a kognitív pedagógiai szakirodalomban gyökerezik, ahol a kompetencia a tudásnak arra a formájára utal, amelynek elsajátítása természetes közegben, életszerű tapasztalatok révén történik, és így könnyen és hatékonyan alkalmazható. Ebben az értelmezésben a kompetencia az értékes, érvényes, hasznosítható tudás egyik kategóriája.

A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvényben is megjelenik a kompetencia fogalma. Ezen törvény értelmezésében a kompetencia nem más, mint az ismereteknek, jártasságoknak, készségeknek, képességeknek az összessége.

2006-ban változott meg a szakképzés szereplőit érintő Országos Képzési Jegyzék (1/2006. (II. 17.) OM rendelet az Országos képzési Jegyzékről (OKJ) és az Országos Képzési Jegyzékbe történő felvétel és törlés eljárási rendjéről). Az új OKJ a kompetenciát a munkafeladat elvégzésére való alkalmasságként definiálja. Ennek során két dimenziót értelmez:

- feladatprofil – a munkakörhöz/ foglalkozáshoz kötődő elvégzendő feladatok listája
- tulajdonságkompetencia-profil – a munkavállaló személyéhez kapcsolódó szükséges tulajdonságok.

Ez utóbbi azokat a kompetenciákat tartalmazza, melyek birtokában a munkavállaló képessé válik egy adott munkakör betöltésére, tevékenység ellátására. Az OKJ négy fő kompetenciakategóriát használ:

- szakmai kompetenciák,
- személyes kompetenciák,
- társas kompetenciák,
- módszerkompetenciák.

Látható, hogy a bürokratikus megközelítéseknel is mindegyik dokumentumban más és más meghatározást használnak a kompetencia kapcsán, ami azonban közös ismérve ezeknek és ebben megegyeznek a pszichológiai-pedagógiai felfogásokkal, hogy a kompetenciát rendszerként értelmezik, melynek minden esetben részei a használható tudás, a képességek, készségek. Az egyes értelmezésekben ugyanakkor ezek még kiegészülnek különböző egyéb komponensekkel, mint a rutin,

a cselekvéshez való kötődés vagy a gyakorlati tapasztalat. A fogalom tartalma tehát a bürokratikus használatban is elég tág.

3.2.4 A kompetencia munkaerő-piaci értelmezései

Az Üzleti fogalomtárban a következő meghatározást találjuk: „Azokat az alapvető személyes tulajdonságokat nevezzük kompetenciáknak, amelyek eredményeként adott munkakörben egy munkatárs magatartása alapján értékelhető, előre meghatározott kritériumok szerint jó/kiváló teljesítményt nyújt. Olyan alapvető személyiségjellemzők ezek, amelyek többféle munkahelyi szituációban, különféle feladatok során meghatározzák egy munkatárs teljesítményét.” (*Chikán és Wimmer, 2003. 91. o.*) Ez a definíció a sikeres, eredményes munkavégzéshez kötve értelmezi a kompetenciát.

McClelland és Kemp úgy határozták meg a kompetenciát, hogy az a kiválóan teljesítők személyiségjellemzője. Az egyén azon tulajdonsága, mely elengedhetetlen egy munkakörben vagy egy adott szituációban nyújtott hatékony teljesítményhez. (Klemp és McClelland, 1986.) Hozzájuk hasonlóan, azaz az egyén hatékony és/ vagy kiváló teljesítményének kritériumát jelentő személyiségjellemzőként, határozták meg a kompetenciát Lyle Sepnec és Signe Spencer (1993) is.

Klein Balázs és Klein Sándor a kompetenciát az egyes személyiségjellemzők fölé rendelt kategóriaként írja le, amely magába foglalja a szervező, a végrehajtó és az aktivitást ösztönző, szabályozó személyiségelemeket. A kompetencia szerintük négy fő elemből áll: képesség, személyiség, motiváció és tudás (*Klein és Klein, 2006*).

Vannak, akik a kompetenciákat az egyén olyan jellemzőinek tekintik, amelyek hozzáértést, alkalmazható tudást és konstruktív magatartást biztosítanak a munkahelyi, tanulási vagy társadalmi tevékenység gyakorlásához. A kompetencia elemeit két fő csoportba sorolhatjuk. Az egyik csoportot a sikeres szakemberre jellemző teljesítményképes, alkalmazható sajátosságok alkotják, a másikba pedig azok a személyiségjegyek, amelyek az egyént nem csupán jó „szakemberré”, hanem „jó emberré” is teszik (*Dara, Henczi és Szetei, 2006*).

Egy hasonló értelmezésben „*a kompetencia a tanulás (tapasztalás, gyakorlás) eredményeként kialakuló személyes erőforrás-képződmények strukturált és együttes rendszere, mely az egyén számára – egy konkrét szellemi és/vagy fizikai (szak)területen – lehetővé teszi a megszerzett ismeretek és személyiségbeli komponensek konstruktív és sikeres alkalmazását.*” (Henczi és Zöllei, 2007. 16. o.)

Ez utóbbi megfogalmazások a kompetenciát a munkaerő-piac szempontjából értelmezik. A kompetencia ebben az értelemben biztosítja, hogy a tanulási folyamat eredményeit az egyén eredményesen használja, azokat adaptálni tudja a különböző élethelyzetekbe, továbbá képes legyen időről időre megújítani.

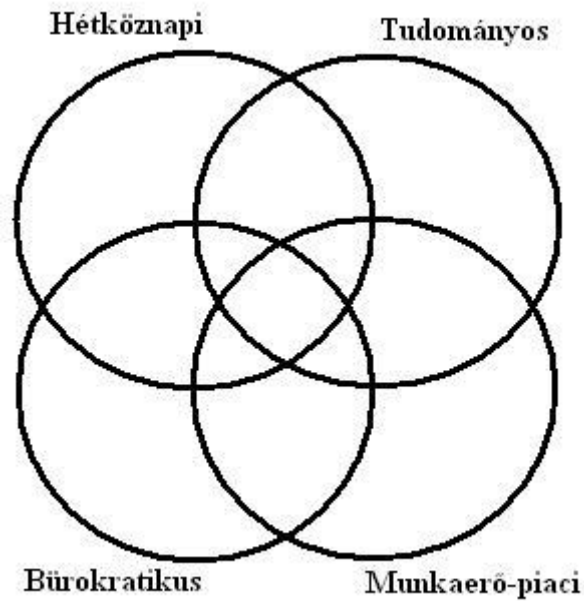
3.3 **A 3. fejezet összefoglalása**

Összefoglalva megállapítható, hogy a kompetenciára nincs egységes, globálisan elfogadott definíció, ugyanakkor az egyes értelmezések között jelentős különbségek nincsenek. Minden meghatározásban közös, hogy a kompetenciát szervezett rendszerként értelmezik, mely maga is egy fölötte álló rendszer alkotóeleme.

Attól függően, hogy milyen megközelítésben értelmezik a kompetencia fogalmát, a definíciókat négy nagyobb csoportba sorolhatjuk:

- hétköznapi jelentéstartalom,
- pedagógiai-pszichológiai megközelítés,
- bürokratikus használat,
- munkaerő-piaci értelmezés.

Az egyes értelmezések között átfedések vannak, azok egymástól egyértelműen nem elhatárolhatók. A megközelítések csoportosítását szemlélteti a következő ábra.



2. ábra: A kompetencia-értelmezések különböző megközelítései

Értelmezésünkben a kompetencia mindazoknak az ismereteknek, jártasságoknak, készségeknek, képességeknek, személyiségbeli komponenseknek és szociális kapcsolatoknak az együttese, amelyek birtokában az egyén megfelelő motiváció esetén képes az eredményes cselekvésre, tevékenységre.

4. A munkaerő-piaci igényeket figyelembe vevő szakképzés³

Mint láttuk a munkaerő-piaci beválást napjainkban kompetenciaalapú módszerekkel vizsgálják. Ha tehát a munkaerő-piaci igényeket figyelembe vevő szakképzést akarunk folytatni, az oktatást is az elvárt kompetenciákra kell alapoznunk, így lesz a képzés leginkább kompatibilis a munkaerő-piaccal. Különbözik-e és ha igen, miben a hagyományos képzési modell a kompetenciaalapú modellektől? Milyen gyakorlati módszereket használnak az emberi erőforrás fejlesztés területén a kompetenciák kialakítására, illetve fejlesztésére?

4.1 *Hagyományos, kompetenciaalapú és teljesítményalapú képzési modellek*

A hagyományos oktatási rendszerben a fejlődés mértékegysége az eltelt idő, a képzési cél pedig a szakmai hagyományokon és értékeken alapuló elméletből származik. A tradicionális képzési modellben központi szerepe van az áthagyományozandó értékek és normák kitűzésének. A képzés alapját a tantárgyi struktúra adja. Az egyes szakmaterületeket reprezentáló programok egymástól különálló egységek. A programok közötti átjárás nehezen megvalósítható. A hagyományos képzési modell inkább tanárközpontú rendszer.

A kompetenciaalapú modellben a fejlődést az előre meghatározott tudásanyagok és készségek alapos ismeretén tudjuk lemérni. A kompetenciaalapú képzés ellentétben a hagyományos modellel tanuló-/ hallgató-orientált. A képzési célt a gyakorlatból származtatják, az összefüggő képzési tartalmakat pedig modulokba szervezik. Ez biztosítja az átjárhatóságot az egyes képzések között, illetve ezzel elkerülhetőek a tartalmi átfedésekből adódó anomáliák, hiszen ha egy modul több képzés része is, akkor nem kell csak egyszer elvégezni. Ebben a modellben maximálisan kihasználhatók a különböző szakmák közös tartalmából származó előnyök. Mivel a tanulás közvetlenül a munkakövetelményekre épül, nagyobb szerephez jut a gyakorlati alkalmazás, a teljesítmény, a képzésben növekszik a gyakorlatorientált módszerek, illetve a szakmai gyakorlat jelentősége. Az munkatevékenységen alapuló értékelés egységekre osztottan történik. Ezek az egységek az adott szakmai terület egy-egy feladatcsoportját reprezentálják. Az

³ A munkaerő-piaci igényeket figyelembe vevő szakképzésről szóló fejezetet Vas István: Gyakorlatorientált módszerek a gazdasági szaknyelv oktatásában című PhD disszertációjának kéziratára alapján állítottuk össze.

egységek külön-külön értékelhetők, ez lehetővé teszi a kreditrendszer létrehozását. Ez a struktúra kedves a moduláris rendszerű kurzusok létrehozásának. A kompetenciaalapú modell esetében egyetlen követelmény, hogy az előírt standardok elsajátíthatóak legyenek. Nincsenek tehát központilag meghatározott tantervek, időkorlátok, követelmények, módszerek, hanem a képző intézményeknek nagyfokú szabadsága van tanulási programok kidolgozásában. Ily módon az iskolák maximálisan ki tudják használni a rendelkezésre álló anyagi és emberi erőforrásaikat, a tanulók/ hallgatók pedig a számukra legmegfelelőbb módon és ütemben tudnak tanulni. (*Kelemen, 2007*)

A kompetenciaalapú programoknak 5 fő jellemzője van.

- Az elérendő kompetenciákat alaposan meg kell vizsgálni és egyértelműen meg kell határozni, továbbá előre publikussá kell tenni.
- Az értékelés kritériumrendszerét szintén előre és világosan ki kell dolgozni, valamint közzé kell tenni.
- Az oktatási programnak biztosítani kell az egyéni fejlődést és az előre meghatározott kompetenciák mindegyikének értékelését.
- Az értékelésnél figyelembe kell ugyan venni a résztvevők egyedi tudását és attitűdjeit, de mindenképp meg kell követelni a kompetencia tényleges teljesítését.
- A résztvevők a program során a saját tempójukban fejlődnek és tesznek bizonyosságot a kompetencia elsajátításáról (*Foyster, 1990*).

A kompetenciaalapú képzések fő előnye a hagyományos képzéssel szemben, hogy a figyelem a résztvevők sikereire fókuszál (*Kelemen, 2007*). A képzés során a tanulók/ hallgatók a munkaerőpiac által valóban elvárt kompetenciákat sajátítanak el oly módon, hogy közben egyre magabiztosabbá válnak, és alapos tudásra tesznek szert. A tanári szerep átalakul, nem csupán információátadóként, sokkal inkább a tanulás segítőjeként, tanácsadóként, koordinátorként vesz részt a tanulási folyamatban. Az alkalmazott módszerek között háttérbe szorul az előadás, és előtérbe kerülnek az egyéni, illetve kiscsoportos munkaformák. Sokkal több idő jut az egyes tanulók/ hallgatók teljesítményének értékelésére. Természetesen, mint mindennek, a kompetenciaalapú képzésnek is megvannak a hátrányai, veszélyei. Kelemen Gyula szerint előfordulhat ugyanis, hogy a tanárok megfelelő felkészítése nélkül a kompetenciaalapú képzésben oktató tanárok fokozatosan visszakerülnek a

hagyományos módszerrel oktató tanár szerepébe. Ha nem szentelünk kellő figyelmet az elvárt kompetenciák beazonosításának, akkor az erre épülő kurzus sem lesz elég hatékony (*Kelemen, 2002*).

Az utóbbi években bővült a kompetenciaalapú képzési modell fogalmának jelentéstartalma, illetve még általánosabb formát öltött, így alakult ki a teljesítmény- vagy eredményalapú modell (Performance/ Outcomes-Based Model). A teljesítményalapú felfogás alapján minden strukturált tanulási formát definiálhatunk az elvárt eredményekre alapozva. A kimeneti követelmények kompetenciák, készségek, ismeretek vagy kognitív folyamatok formájában jelennek meg. A teljesítményalapú modellben a képesítés fogalma nem jelent mást mint az elvárt eredmények és a siker kritériumainak világos megfogalmazását, valamint ezek teljesítésének értékelését. Ez a megközelítés támogatja az egyénre szabott tanulást, illetve a társadalmi igényekhez jobban alkalmazkodóvá, költséghatékonyabbá és elérhetőbbé teszi a tanulást és a teljesítmény elismerését. (*Kelemen, 2004; Kelemen, 2007*)

4.2 ***A kompetenciák kialakításának gyakorlati módszerei a humán erőforrás fejlesztés területén***

A kompetencia olyan konkrét tudás, mely magában foglalja az adott szituációban való cselekvéshez szükséges elméleti, gyakorlati és viselkedésbeli jegyeket. A kompetencia kialakításához az emberi erőforrás fejlesztés területén több módszertani eljárást is létrehoztak. A két legelterjedtebb eljárás:

- DACUM = Developing a Curriculum (tananyagfejlesztés) és az arra épülő SCID (Systematic Curriculum and Instructional Development = Rendszerorientált tananyag- és képzési programfejlesztés) valamint a
- SAT = Systematic Approach to Training (Szisztematikus Megközelítésű Képzési Rendszer).

Mivel a két módszer sok szempontból hasonló egymáshoz, illetve az értekezés empirikus részében a DACUM módszert alkalmaztam, ezt mutatom be részletesen.

A DACUM-módszer központi eleme a kompetencia. Ez a módszer kifejezetten gyors, olcsó és eredményes, ha egy munkakör betöltéséhez szükséges kompetenciákat akarunk meghatározni. A DACUM módszer alkalmazása, ahogy a

nevében is szerepel, segíti a kompetenciaalapú tananyagfejlesztést. A DACUM módszert az 1960-as években az Egyesült Államokban dolgozták ki, Magyarországon a rendszerváltást követő években vált ismertté. A módszer elsősorban a munkafolyamatra fókuszál, csoportmunkán alapszik és célja a foglalkozás tevékenység- és kompetenciakészletének feltárása.

A DACUM-módszer eredményeire támaszkodva lehet például a kompetenciafejlesztés folyamatának fázisait kidolgozni:

- kompetenciafejlesztést szolgáló tartalom meghatározása,
- programfejlesztés,
- képzés szervezése,
- értékelés,
- standardizálás,
- korrekció.

Ezt a módszert különböző feladatok megoldására lehet alkalmazni, mint például

- munkaköri leírás összeállítása,
- szakterület-elemzés,
- foglalkozáselemzések készítése,
- folyamatelemzés,
- munkakörelemzés,
- tartalom- és tananyagfejlesztés,
- oktatási módszerek fejlesztése,
- képzési programok fejlesztése.

Az eljárás középpontjában olyan dolgozók állnak, akik az adott területen eredményes munkát végeznek. Az ő segítségével lehet meghatározni a feladatcsoportokat, azon belül a sikeresen teljesítő dolgozó feladatait, az alapvető ismereteket, készségeket, az elvárt magatartásformákat, a szükséges eszközöket és anyagokat, továbbá a szakma jövőbeli változási irányait (*Henczi és Zöllei, 2007*). Mindezek ismeretében lehetőség nyílik egy adott szakterületre vonatkozóan egy ún. kompetenciaprofil kialakítására. A kompetenciaprofil egy olyan lista, mely a szakterületen elvárt kompetenciákat tartalmazza. A kompetenciaprofil több szempontból is hasznos:

- támpontként szolgálhat a szakképző intézmények számára, hogy mely kompetenciák fejlesztésére kell hangsúlyt fektetniük a képzés során,
- a kiválasztásban könnyen megállapíthatóvá válik, hogy egy adott munkakörre jelentkező személy rendelkezik-e az elvárt kompetenciákkal,
- megkönnyíti az adott munkakörben dolgozók értékelését.

A DACUM módszer három alappillérre épül, melyek a következők:

1. A hozzáértő dolgozók mindenkinél pontosabban meg tudják határozni saját munkakörüket és az ott elvárt kompetenciákat, hiszen nagy tapasztalattal és szakértelemmel rendelkeznek a munkakörükre vonatkozóan.

2. A munkaköröket akkor lehet a leghatékonyabban definiálni, ha meghatározzák a hozzáértő dolgozók által végzett feladatokat. Ha tudjuk, hogy a hozzáértő dolgozó mit csinál a munkája során, akkor meg tudjuk határozni azokat a kompetenciákat is, melyek fejlesztésére szükség van a képzés során. Lényeges, hogy egy munkakör sikeres ellátásához nem elég az optimális tárgyi feltételek megléte, a részletes elméleti ismeret és a pozitív hozzáállás, hanem számtalan egyéb kompetenciaelem megléte szükséges.

3. A munkatevékenység elvégzéséhez megfelelő személyes erőforrás-képződményekre és eszközökre van szükség. A munkakörre koncentrálni meg kell állapítani azokat a szakmai és tulajdonságkompetenciákat, illetve eszközöket is, amelyek a munkaköri feladatok sikeres teljesítéséhez szükségesek.

A DACUM-módszer során megállapítják a munkakörhöz/munkatevékenységhez tartozó feladatcsoportokat, majd a feladatcsoporton belüli feladatokat. A feladatok a munkakör konkrét értelmes munkaegységei. Például a turizmus és vendéglátás szakos alapképzésben végzett pályakezdők esetében az értékesítési vezető munkakörhöz tartozik a vendégekkel/partnerekkel való kapcsolattartás feladatcsoport, amely a következő feladatokat foglalja magában:

- potenciális vendégek/partnerek felkutatása,
- tárgyalás potenciális partnerekkel,
- kedvezmények rendszerének kidolgozása,
- a szálloda árpolitikájának kialakítása, koordinálása,
- egyéni és csoportos ajánlatok összeállítása,
- információ nyújtása telefonon, e-mailben, levélben,

- az értékesítő munka koordinálása,
- a rendelkezések fogadása és visszaigazolása,
- reklamációk kezelése.

Az egyes feladatokhoz kapcsolódóan az ún. feladatprofil-sablonban kerülnek rögzítésre a kompetencia követelmények. A módszer alkalmazásának eredményeként rendelkezésre állnak a munkakör betöltéséhez szükséges kompetenciaelemek.

A SCID-eljárást kompetencialapú képzési programok fejlesztéséhez használják. A módszert tanulóközpontúság és kompetencialapú felfogás jellemzi és lényeges ismérve a kimenetközpontú szabályozás. A SCID-eljárás alkalmazása esetén a képzésben résztvevők a folyamat során azokat a kompetenciákat sajátítják el, amelyek az adott munkakör betöltéséhez vagy egy foglalkozás gyakorlásához szükségesek.

SCID-módszer						
→						
Munkakör	Feladatprofil, illetve kompetenciaelvárások	Tartalom-fejlesztés	Képzési program fejlesztése	Kompetencia-fejlesztő képzés	Visszacsatolás	
	<ul style="list-style-type: none"> - alapvető ismeretek és készségek, - elvárt magatartásformák, - szükséges eszközök, anyagok, - jövőbeni tendenciák, problémák 					

3. ábra: A SCID-módszerre alapozott kompetenciafejlesztési folyamat főbb fázisai

Forrás: Henczi és Zöllei, 2007. 164. o.

A munkatevékenységekhez kapcsolódó kompetenciaelvárások meghatározása a képzési program egyik központi eleme. A program kidolgozóinak egyértelműek meg kell határozni azokat a kompetenciákat, melyeket a képzés

során a résztvevők megszerezhetnek. A kompetenciaalapú képzéshez jól illeszkedik a moduláris képzési program és az ehhez kapcsolódó összefoglaló értékelés, a munkaformák és –módszerek széles választéka, az elméleti ismereteket elmélyítő gyakorlatorientált vagy gyakorlati képzés. Átalakul a tanári szerepfelfogás, a tanár a képzési folyamat során tanácsadói, mentori szerepben működik és nem elsősorban ismeretátadóként.

A SCID-módszerre épülő kompetenciaalapú képzési programok fejlesztésének öt egymásra épülő, rendszeres visszacsatolást is magába foglaló fázisa van:

- elemzés,
- tervezés,
- fejlesztés,
- végrehajtás,
- értékelés (*Gubán, 2008*).

Az egyes fázisok kimenetei alkotják a következő fázis bemeneteit. Minden fázisban lehetőség van a korrigálásra, illetve a folyamat végén sor kerül egy szummatív értékelésre. Ez az összefoglaló értékelés komplex, kiterjed a folyamat valamennyi fázisára. Minősíti az elért kompetencia-fejlesztést, információkat nyújt a kitűzött célokról, az oktatási-tanulási folyamat jellemzőiről, a tanulási gyakorlatról és stratégiákról. A SCID-módszer alapján kidolgozott kompetencia- vagy teljesítményalapú képzések jellemzői a következők:

- a kimenet-szabályozásnak megfelelő világos és egyértelmű kompetenciakövetelmények,
- a részteljesítményeket is mérő formatív értékelés,
- modularizált képzési program,
- egyéni haladás lehetősége,
- tudatos, változatos és a képzési céllal koherens módszerhasználat,
- a kompetenciafejlesztéshez szükséges gyakorlatorientált, vagy gyakorlati tevékenység biztosítása,
- rugalmas képzési folyamat,
- támogató, tanulást segítő, motiváló oktatói szerepek kialakítása,
- egyértelmű értékelési szempontok létrehozása,
- a kompetenciakövetelményekkel adekvát vizsgakövetelmények alkalmazása (*Benedek, 2003*).

4.3 **A kompetenciák standardizálhatóságának problematikája**

A DACUM és SCID módszerek, illetve más kompetenciaalapú képzések lényeges eredménye lehet a kompetenciák standardizálása és a kompetenciafejlesztési követelményrendszer részletes kidolgozása. Ennek során a kompetenciákat olyan atomisztikus elemekké bontják, amelyek a kompetenciák résztulajdonságait tartalmazzák és annak egységnyi mérhető részei. Ezeket a méréselméletnek és a minőségbiztosításnak megfelelően bemérik és folyamatosan frissítik, azaz standardizálják. A beválási tapasztalatok alapján később természetesen lehetőség van a korrekcióra. (Kelemen, 2004)

A standardok a képzés kimeneti követelményeinek a kompetenciaalapú rendszerét jelentik. A standardok tartalmazzák az adott szakterületen elvárt kompetenciákat és azok szintjeit, lehetővé teszik az egyén kompetenciakészletének objektív, érvényes és megbízható mérését, megfelelő információt nyújt a képzési program összeállításához, továbbá világos alapot szolgáltatnak a képesítés megbízható odaítéléséhez függetlenül attól, hogy valaki mely képző intézményben szerezte tudását.

A standard tehát egy adott szakterület megkövetelt és szabványos mértéke, melyhez egy elvárt szint párosítható. Egy olyan nyilvános dokumentum, amely tartalmazza a szakma gyakorlásához szükséges ismereteket, jártasságokat, készségeket, attitűdöket, nézeteket, magatartásbeli személyiségjegyeket és a kompetenciafejlesztés terepeinek leírását (Henczi és Zöllei, 2007).

A standardokkal szembeni elvárásokat Kelemen Gyula az alábbiakban összegzi:

- A standardok legyenek világosak, konkrétak, áttekinthetők, mérhetőek és álljanak összhangban a tantervekkel.
- A standardok összeállítása során meg kell jeleníteni mindazokat a tudáselemeket, melyek az adott alaptantárgyra érvényesek.
- Ugyanakkor a standard ne legyen maximalista. Adjon támpontot arra vonatkozóan, hogy adott tudásszinten mi fontos és mi kevésbé fontos.
- A standard ne fogalmazzon meg a tanulás folyamatára vagy a diák attitűdjére vonatkozó követelményeket.

- Maguk a standardok ne legyenek interdiszciplinárisak.
- A standard fejezze ki a tudástartalmat, a fejlesztendő készségeket és képességeket, vagyis adjon útmutatást az ismeretek felhasználásának módjára vonatkozóan.
- A standardok vegyék figyelembe az adott korosztály adott szintjének megfelelő sajátosságait.
- A standardok vegyék figyelembe a társadalmi és gazdasági elvárásokat, normákat.
- A standard indirekt módon segítse elő az önálló és önszabályzó tanulási folyamat kialakítását.
- A standardot konkrétan, részleteiben kell meghatározni, elhelyezve a tantárgy tartalmi összefüggéseibe. A jó standard a tanár számára is valódi célokat tűz ki és útmutatást ad.
- A standard támogassa a kompetenciafejlesztést támogató modern tanulási környezet kialakítását.

A standardok alkalmasak továbbá arra, hogy a korábban jellemző szembenállást a tantárgyi rendszerű, illetve kompetenciaalapú képzések között oldják, mivel minőségi alapkövetelményként fogalmazzák meg mindkettő legfőbb értékeit (*Kelemen, 2004*). Ez azzal is összefüggésben áll, hogy napjaink oktatásszervezőinek minél nagyobb mértékben figyelembe kell vennie a hallgatók/ tanulókat, továbbá a munkaadók igényeit.

4.4 **A 4. fejezet összefoglalása**

A hagyományos képzési modellel ellentétben a kompetencia-alapú képzési modellben a fejlődést az előre meghatározott tudásanyagok és készségek ismeretén tudjuk mérni és nem az eltelt időn. Ezek a képzések már nem tanár, hanem tanuló-centrikusak, valamint biztosítják az egyes képzések közötti átjárhatóságot. A kompetencia-alapú képzés jelentésértalma az utóbbi időben bővült, így alakult ki az eredményalapú képzési modell, melynek lényege, hogy minden strukturált tanulási forma definiálható a kimeneti követelményekre alapozva.

A kompetenciák kialakítására a humán erőforrás fejlesztés területén több módszert is kidolgoztak. A két legelterjedtebb módszer a SAT és a DACUM-eljárásra

épülő SCID. Ezen eljárások lényege, hogy meghatározzák az adott munkakör betöltéséhez szükséges kompetenciákat, majd az eredményekre alapozva dolgozzák ki a kompetencia-alapú képzési programot. A módszerek, illetve az így kidolgozott képzések eredménye lehet a kompetenciák standardizálása, azaz adott képzés kimeneti követelményeinek kompetencia-rendszerű meghatározása.

A kompetencia-alapú képzések egyik legfontosabb eredménye lehet a kompetenciák standardizálása. A standardok a képzés kompetencia-alapú kimeneti követelményeinek rendszerét jelentik. A standardok lehetővé teszik, hogy a képzésbe beépüljenek a munkaerő-piac által megfogalmazott kompetencia-igények.