

ÖNMENEDZSELÉSI KOMPETENCIÁK

BEVEZETÉS

„Ha valakiben van elegendő rugalmasság az új befogadására, akkor tanulni is képes majd, vagyis fejleszteni önmagát és előlépni a saját életében. Aki reális célokat tűz ki maga elé, tisztában van a képességeivel és értékeivel is.

Ha nem ezt tesszük, az élet könnyen olyan agárversennyé válhat, ahol állandóan a műnyúl után rohanunk, soha el nem érve azt.”

Tari Annamária

A szocializáció mellett alapvetően az életviteli kompetencia az, ami az egyéni életutak minőségét, életszínvonalat, a közéletben való szereplés mértékét, általában az emberek mindennapjait befolyásolja. És valljuk be, társadalmunkban, hazánkban, sok felnőtt van, akinek alacsony iskolai végzettsége, hátrányos társadalmi helyzete, munkaerő-piaci passzivitása miatt elengedhetetlenül fontos lenne bekapcsolódnia az élethosszig és életszéltségig tartó tanulásba, akiknek elérhető lehetőséget kellene teremteni mindennapi készségeik, kompetenciáik fejlesztésére. Reális célokat tűzni ki magunk elé, megtervezni és megszervezni teendőinket, tisztában lenni értékeinkkel, különböző szerepeink feladataival, elvárásaival, és ezek sikeres teljesítésén munkálkodni, tudatosan építeni életünket gondoskodva testünk, lelkünk, szellemünk és környezetünk egészségéről – talán ebben fogható meg a hatékony életvezetés esszenciája. Életkortól, nemtől, iskolai végzettségtől, munkaerő-piaci státusztól, időtől és tértől függetlenül, minden egyén boldogulását tekintve fontos tényező. Képességek, ismeretek összessége, ami a szocializáción, nevelésen, intézményes tanuláson túl lényegében bármikor, valamint számtalan módon tanulható és életutunk történései, fordulópontjai mentén fejlesztendő – szükségszerűen, folyamatosan, a változásokhoz alkalmazkodva.

A KOMPETENCIA FOGALMI KONTEXTUSA

Tanulmányunk egy bizonyos kompetenciával, az [életvezetési kompetenciával](#) foglalkozik, így mindenekelőtt a kompetencia fogalmával kell megismerkednünk, azt körbejárunk. A kompetenciakutatás mára jelentős szakirodalmat halmozott fel ahhoz, hogy mindezt számos kutató megfogalmazásában és megközelítésében vizsgálhassuk. A kompetencia fogalmának változása, gazdagodása, valamint a kompetencia-kutatás fejlődése során több definíció és elmélet is született a latin eredetű szó körülhatárolására, de mielőtt ezeket sorra vennénk, először is meg kell határoznunk, hogy mi a különbség kompetencia, [készség](#) és képesség között, ezeket a fogalmakat ugyanis sokszor – hibásan – egymás rokon értelmzésekként használják.

A készség, képesség, [jártasság](#) hármasa egymáshoz közel álló, tanulással, munkavégzéssel, cselekvéssel kapcsolatos fogalmak, a közöttük lévő különbséget a szintbeli eltérésekben foghatjuk meg leginkább. Így az első szint a jártasság, ami „*az operatív tevékenység, cselekvés, tudás, az ismeretek alkalmazásának egyik művelete*” (Pfister 2002:263). A már automatikus komponenseket is tartalmazó tevékenységi szint a készség, ami „*tanulás révén kialakított, jól begyakorolt, részben automatikussá vált, szekvenciális, eszközjellegű művelet sor, mely eltérő szituációkban is rugalmasan alkalmazható*” (Győri 2002:281). Nagy József szerint ezeket a készségeket mindig valamely képesség szolgálatában aktiválódnak (Nagy 2003). A [képessegek](#) pedig mindegyikre ráépülő, valamilyen tevékenység végrehajtásának pszichés feltételei, azaz „*az egyént alkalmassá teszik a jártasságnál vagy a szokásnál jóval bonyolultabb és időben is hosszabb lefutású tevékenységek, műveletek megtervezésére, megszervezésére és kivitelezésére*” (Bábosik 2006:53), tehát kimenetele valamilyen belső vagy külső teljesítmény, eredmény lesz.

[Kompetencia](#)

Sem hazai, sem nemzetközi szinten nem létezik egyezményes meghatározás a kompetencia-definícióra. Ennek egyik oka, hogy köznyelvi értelmezésben,

és tudományos meghatározásban egyaránt használják a kifejezést. A laikus, köznapi használatban az egyes szakterületek kompetenciájaként, a szakmát űző hozzáértését, alkalmasságát értik alatta (Vass 2006). (Hogy a tudományos definíciók miként használják a kompetencia fogalmát, ezeket igyekszünk végigvenni ebben a fejezetben). Másrészt a kompetencia több tudományág, diszciplína által is vizsgált terület, így definíciók, értelmezések sokasága született például a verseny- és rendszerelméletek közül hálózati, szervezeti vagy csoport-megközelítéssel (ld. Málóvics – Málóvics 2008), de akár nyelvi, nyelvészeti szinten is (ld. Novák 2007). Jelen tananyagunkban ettől függetlenül elsősorban pedagógiai-pszichológiai megközelítésben vizsgáljuk a kompetenciát.

Az oktatással kapcsolatosan megszületett egyéb kompetencia-definíciókat talán két nagyobb csoportba tudjuk besorolni. Az egyik definíciós csoport a kompetencia tartalmára és összetevőire koncentrálna, míg a másik inkább a kompetencia célját, eredményét, vagy alkalmazási területeit fejezi ki. A kompetencia tartalmát fogalmazza meg például az egyik legalapvetőbb, európai területen leginkább elfogadott és idézett definíció, Coolahan, az Európa Tanács szakértőjének meghatározása, miszerint *„a kompetenciát úgy kell tekinteni, mint olyan általános képességet, amely a tudáson, a tapasztalaton, az értékeken és a diszpozíciókon alapszik, és amelyet egy adott személy tanulás során fejleszt ki magában”* (idézi Vass 2006). Szintén a kompetencia tartalmát juttatja kifejezésre az Európai Unió értelmezése. Az Európai Tanács az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges [kulcskompetenciákról](#) alkotott ajánlásában a kompetencia fogalmát úgy határozta meg, *„mint az adott helyzetben megfelelő tudás, készségek és hozzáállás ötvözetét”* (Európai Közösségek Bizottsága 2005). Hasonlóan ebbe a csoportba sorolhatjuk továbbá a Felnőttoktatási és –képzési lexikonban található szócikket is, ami a kompetenciát olyan latin eredetű szónak definiálja, ami alkalmasságot, ügyességet fejez ki *„alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők”*. (Vajda 2002).

A másik nagy csoportba, amely a kompetencia „kimenetelét” (is) hangsúlyozza, ugyancsak számos meghatározást tudunk összegyűjteni. Így például Schreyögg és Kliesch definícióját: *„a kompetencia egy cselekvésorientált konstrukció, amely valamilyen problémaszituáció sikeres kezelésében csapódik le”,* akik egyébként a különböző diszciplínák kompetencia-meghatározásaiban két közös pontot véltek felfedezni: a

cselekvőképességet (problémamegoldó képességet), és ennek egy adott szituáción átívelő, túlmutató voltát (Schreyögg–Kliesch 2003: 22 idézi: Málóvics–Málóvics, 2008: 116).

Az OECD (a Svájci Szövetségi Statisztikai Hivatal, és az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma, illetve az USA Oktatás-statisztikai Központja közreműködésével) 1997-ben elindított egy projektet azzal a céllal, hogy meghatározza, közös jellemvonásait megtalálja, alkalmazhatóságuk kérdéskörét körbejárja a kulcskompetenciáknak. A DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations), azaz a Kompetenciák meghatározása és kiválasztása: Elméleti és fogalmi alapok című projekt. A program meghatározása szerint „a kompetencia képesség a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására”. (Rychen – Salganik 2002)

Nemzetközi szintről hazánk felé szűkítve a kört, kiemelhetjük a hazai felnőttképzési törvény definícióját, amely így szól: „a személy ismereteinek, készségeinek, képességeinek, magatartási, viselkedési jegyeinek összessége, mely által képes lesz egy meghatározott feladat eredményes teljesítésére” (A felnőttképzésről szóló 2001 évi CI törvény 29 §).

„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 területen – lehetővé teszi a megszerzett ismeretek és személyiségbeli komponensek konstruktív és sikeres alkalmazását (Henczi 2009)” – olvashatjuk a definíciót Henczi Lajos tollából. Ez a felnőttképzési kontextusú meghatározás akár összegzése is lehetne az összes eddig felsorolt definíciónak. Jól rávilágít, hogy egy összetett és cselekvést, aktivitást – sőt, láthatjuk majd a szakirodalmak további feldolgozásánál is, sok esetben *problémamegoldást – indukáló rendszerről* van szó, ami „valamire képessé tesz” – Henczi szerint egy bizonyos feladat eredményes teljesítésére, és alkotó életvitel folytatására. Előfeltételének a tudást, irányának a motivációt (hajlamot), hatékonyságának a jártasságok – készségek – képességek hármását tartja. (Henczi 2009)

Mindezek alapján, a definíciókban ismétlődő és kulcsszavakat és -kifejezéseket egymás mellé gyűjtve, egy ilyen sort kaphatunk: „adott helyzetben/feladatban” „tudás/készség” „eredményes” „teljesítés” „sikeres” „alkalmazás”.

A kompetencia tulajdonságai

A kompetenciáknak öt *alapvető tulajdonságát* emeli ki Bellier. A kompetenciát informálisnak tartott képességek együttesének tartja, amely alapvetően különbözik a hagyományos, a szakképzésben elvárt képességektől, mindig cselekvéshez kapcsolódik, pontosan körülírható, lehetővé teszi a feladatok elvégzését, és minden esetben egy meghatározott összefüggéshez, konkrét szituációhoz kapcsolódik (az átvihetőség, az átjárhatóság elméleti problémáját felvetve). Bellier talán az elsők között emeli ki, hogy a kompetenciák három képességsaladot érintenek: a tudást, vagyis az ismeretanyagot, a jártasságokat és készségeket, illetve a kapcsolatteremtő képességet és/vagy aszociális viselkedési formákat. Ezek a képességek integrálódnak, strukturáltak és egymásra épülnek. Olyan forrástókékat alkotnak, amelyek egymással keveredve lehetővé teszik magát a tevékenységet, ezáltal a teljesítményt. (Bellier 1998) Több kutató és intézmény is elsősorban ebből az irányból közelíti meg a kompetenciákat, mint például a már ismertetett Európai Bizottság dokumentumai, vagy a felnőttképzési törvényünk.

A már említett DeSeCo-projekt nem csak a kompetencia definíciójának megalkotására vállalkozott, hanem annak összetevőit is igyekszik körülírni. Az OECD szakértőinek a felfogása szerint a kompetenciák nem egyszerűsíthetők le csupán kognitív tényezőkre, a kompetencia belső szerkezetét az igény, a feladat, vagy a tevékenység határozza meg, beleértve a vonatkozó attitűdöket, értékeket, ismereteket és készségeket. És mivel az egyén adott szociális és kulturális környezete befolyásolja a kompetenciái szerkezetét, fejlettségét, nem szabad megfeledkeznünk azok társadalmi összetevőiről sem. (Rychen – Salganik 2002) Röviden a kompetenciákat olyan fogalomcsoportként is lehet értelmezni tehát, melynek összetevői: a tudás, a készségek és az attitűdök. Ezek az attitűdök általában egyéni tulajdonságokhoz kapcsolódnak, ilyen például a kíváncsiság, motiváltság, kreativitás, szkepticizmus, becsületesség, felelősség, megbízhatóság stb. (Mihály 2003) Szőke-Milinte Enikő azt mondja, hogy a kompetenciák a személyiség alkalmazkodásának és beilleszkedésének eszközei. Szerinte kompetenciának léteznek öröklött komponensei (viselkedési hajlamok szükségletek, mechanizmusok, reflexek) és tanult komponensei (tanult attitűdök, szokások, készségek, ismeretek). (Szőke-Milinte, 2007: 6-8) A kompetencia a „mit” tudásán túl a „hogyan” tudását is magába foglaló intelligencia, tehát problémahelyzetekben mozgósítható tudás. „*Magában*

foglalja az ismeretek mobilizálását, a kognitív és gyakorlati képességeket, a szociális és magatartási komponenseket és attitűdöket, az érzelmeket és az értékeket (...) A kompetens ember nem csak képes valamire, hanem egyúttal elkötelezett a cselekvésre, felelősnek érzi magát saját cselekvéséért, és cselekvő helyzetbe akarja hozni magát. Képességeknek és készségeknél a passzív ember is birtokában lehet, a kompetens ember azonban cselekvő” – ragadja meg jól a lényegét Rakaczkiné. (Rakaczkiné 2008:16-17)

1. sz. táblázat: A kompetencia-összetevők szintjei.

Forrás: Henczi 2009

| A kompetencia jellemzője: észlelhetőség és tudatosság | A kompetencia összetevői | A kompetencia jellemzője: fejleszthetőség |
|--|--|--|
| könnyen látható, tudatos szint | Kognitív komponensek (átfogó konceptuális rendszer és szakma specifikus ismeretrendszer) Jártasságok (know-how- komponensek) Készségek (know-how- komponensek) | könnyen fejleszthető |
| látható, tudatos szint | Képességek (intellektuális, kommunikációs, cselekvési és szociális) | fejleszthető |
| személyiségbe integrált, szituációkban megnyilvánuló dominánsan tudatos szint | Konstruktív elemek (értékek, beállítódások, önértékelés, önismeret, társismeret, énkép, empátia, érzelmek, etikai sajátosságok, esztétikai igényesség stb.) | nehezen fejleszthető |

Henczi szerint a kompetenciák összetevői öt szinten helyezhetők el, ezt láthatjuk összefoglalva az 1. számú táblázatban. Az összetevők láthatóság, tudatosság és fejleszthetőség szempontjából egymásra épülnek, és csoportokat alkotnak – a legkevésbé látható és így a legnehezebben fejleszthető szintre épül rá a többi. Ez a szint, az ötödik, ami az egészen személyiségünkbe integrálódott konstruktív komponenseket tárolja, úgy az értékeinket, beállítódásainkat, önállóságunkat, önfegyelmünket, az empátiát, motiváltságot stb. Henczi szerint ezek határozzák meg leginkább a munkához való hozzáállásunkat, a munkavégzés építő, vagy destruktív jellegét, azaz az eredményességet. Erre a szintre épül rá a negyedik, egyben második csoportot alkotó képességek köre: intellektuális, kommunikációs, szociális képességeink. Ezek megléte feltételezi az erre épülő, következő három szintnek a kialakítását. A képességek milyenségük, fejlettségük szerint több szintet is bejárhatnak, alapszintű képesség például az emlékezés, gondolkodás, kreativitás, a tanulni tudás képessége, de ennél magasabb kvalitású már a rátermettség, vagy a tehetség. A képességekre épülő, első csoportba tartozik a kognitív alkotórészei a kompetenciának, azaz az ismeretek szintje, valamint a tevékenység gyakorlottságát

meghatározó két összetevő: a jártasságok és ennek az automatikusabbá vált szintje, a készségek. (Henczi 2009)

Ezt a fajta, tudatosságon és láthatóságon alapuló sorba rendezését a kompetencia-összetevőknek, illetve ennek egyéb változatait, nevezzük a kompetencia jéghegy- modelljének is. Így épül fel tehát a kompetencia egésze, és a különböző szinteknek az együttes fejlesztése alatt értünk kompetenciafejlesztést. Ezért sem használhatjuk a kompetenciát valamilyen mesterség, vagy szakma űzéséhez szükséges ismeret, vagy készség szinonimájaként, és ezért sem nevezhetjük ezeknek a tudáselemeknek, vagy készségeknek a fejlesztését kompetenciafejlesztésnek.

KOMPETENCIA – CSOPORTOSÍTÁSOK

A DeSeCo-projekt folytatásaként 2001-ben útnak indított felmérés, amelyet magyarul Mihály Ildikó ismertet (Mihály 2003), a [kulskompetenciák](#) fogalmának megalkotására és országonkénti meghatározására vállalkozott. A felmérés összegző dokumentumában (Key Competencies. A developing concept in general compulsory education, Survey 5. 2002) foglaltak alapján a kompetenciákat többféle szempontból is csoportokba rendezhetjük. Az első csoportosítás szerint beszélhetünk:

1. generikus/ tantárgyfüggetlen kompetenciákról pl. kommunikációs, problémamegoldó, tanulási, gondolkodási képességeket, a kreativitást, motiváltságot, együttműködést kiváltó készségeket;
2. tantárgyspecifikus kompetenciákról pl. matematikai gondolkodás elemei, a zenei képességek.

Megint más felfogás alapján a [kompetenciák](#) négy csoportot alkotnak: elméleti, gyakorlati, általános és társadalmi kompetenciák. (Mihály 2003)

A már említett Wilkens–Keller–Schmette szerzőhármás szerint a különböző diszciplínák meghatározása alapján létezik:

- hálózati kompetencia (hálózat létrehozása, menedzselése stb.)
- szervezeti kompetencia (együttműködési, önszerveződési, kapcsolódási képességek stb.)

- csoportkompetencia (interakción alapuló cselekvőképesség, a csoport szakmai, módszertani, társas és önkompetenciái)
- egyéni kompetencia (szituációtól független cselekvési képesség: önhatékonyság, szakmai, módszertani, társas és önkompetencia, kvalifikáció)

A pedagógia és pszichológia tudománya ez utóbbi területen, az egyén szintjén vizsgálódik, a kompetencia sikerkritériuma pedig az egyéni önhatékonyság, cselekvőképesség, szakmai siker és a kihívásoknak való megfelelés (Wilkens–Keller–Schmette, 2006:124, idézi: Málovics–Málovics, 2008: 117)

Nagy József szerint 4 féle kompetencia létezik. Megkülönböztet személyes, *perszonális kompetenciát*, amely az egyén túlélését szolgálja, *szociális kompetenciát*, ami már a társas kapcsolatok révén a faj túlélését szolgálja. Értelmezésében harmadik kategóriát képeznek a *kognitív kompetenciák*, ami az információk feldolgozását, megismerést, tanulást szolgálja, mivel a személyiség nem tud tevékenykedni a kapott információk feldolgozása nélkül. Ez a feltétele az előző két létfunkció működtetésének is. A negyedik, *speciális kompetenciák* csoportja a társadalmi munkamegosztás során kialakult egyes szakmák elsajátításához szükséges kompetenciák. (Nagy 2000, idézi: Szőke-Milinte 2007:6-7)

A kompetenciák további csoportosítása alapján beszélhetünk specializálódott (például konkrét munkafolyamat elvégzése), metodikai (pl. a gondolkodás és döntéshozás képessége, innovációs [készség](#)) vagy szociális (például nyelvi és kommunikációs készség, csapatmunka) kompetenciákról (Farkas 2006).

Kulcskompetenciák

A kulcskompetenciák a kompetenciáknak azon része, amelyek „*egyrészt mindenkire nézve általánosan szükségesnek, a társadalom minden tagja számára egyformán fontosnak tekinthetők, nemtől, társadalmi osztálytól, fajtól, kulturális és családi háttértől függetlenül; másrészt különféle etikai, gazdasági és kulturális értékekhez is kapcsolhatók* (Mihály 2003).” Az Európai Unió az élethosszig tartó tanulás szempontjából alapfeltételnek tartja a kulcskompetenciák meglétét, meghatározása szerint „*kulcskompetenciák azok a kompetenciák, amelyek támogatják a személyes önmegvalósítást, a társadalmi beilleszkedést, az aktív állampolgári létet és a munkába állást*” (Európai Közösségek Bizottsága 2005:3). Konkrét meghatározásukra sok nemzeti és nemzetközi próbálkozás született már, a következőkben a legismertebbeket és leggyakrabban hivatkozott csoportosításokat ismertetjük.

Az OECD DeSeCo-programja a kulcskompetenciák három kategóriáját különíti el. Az autonóm cselekvéssel, az eszközök interaktív használatával és a szociálisan heterogén környezetben való működéssel kapcsolatos, tehát interperszonális (pl. másokkal való kapcsolatépítés, csoportmunkában való együttműködés, konfliktuskezelés és – megoldás) kompetenciákat. (idézi Vass 2006)

Ugyanígy OECD, de másik dokumentum szerint már csak két fő kategóriára oszthatóak fel a kulcskompetenciák: (1) az önbizalom, kudarc-tűrés, kezdeményező-készség, vállalkozókészség fogalmaival jelezhető tulajdonságok; (2) a szociabilitás, az aktív állampolgárság, a csoportmunkában való részvétel és a másokra való odafigyelés képességei. (Mihály 2003) Az Európai Parlament és Tanács 2005-ös ajánlása az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról a legalapvetőbb listájává vált az európai oktatási gyakorlatnak és LLL-politikájának, így például a legújabb Nemzeti alaptantervünk is ezekre a kulcskompetenciákra fűzi fel a köznevelésbeli kompetenciafejlesztéssel kapcsolatos rendelkezéseit:

1. anyanyelvi kommunikáció
2. idegen nyelvi kommunikáció

3. matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák
4. digitális kompetencia
5. a tanulás tanulása
6. személyközi és állampolgári kompetenciák
7. vállalkozói kompetencia
8. kulturális kompetencia. (Európai Közösségek Bizottsága 2005)

Még ezt megelőzően, az élethosszig tartó tanulás koncepciónak a megjelenése előtt, az Európai Képzési Alapítvány, ami az Európai Unió és partnerországainak a szakképzés területén történő együttműködés keretében jött létre, a Development of Core Skills. Training in Partner Countries c. publikációjában a munkaalkalmasság szempontjából vizsgálja a készségek és kompetenciák összefüggéseit. Így 8, némileg egymásra épülő, egy fejlettségi kört leíró, kategóriába sorolja az általuk „magkészségeknek” (core skills) nevezett legfontosabb kompetenciákat, és ezek közül másodikként említi a kutatásunk szempontjából érdekes [életvezetési készségeket](#), képességeket. Első az *alapkompentenciák* köre, az olvasás, írás, számolni tudás képessége, a munkában és a társadalomban való funkcionálást teszi lehetővé. Az önvezetés alapjához, és a társadalmi és közösségi élet megéléséhez járulnak hozzá *életvezetési készségek, képességek*. A magkészségeken belül külön, harmadik kategóriaként jelennek meg *akulcskompetenciák*, amik alá az ETF a következőket érti: a kommunikáció, számok alkalmazása és értelmezése, információs technológia, problémamegoldás, a saját tanulási képesség és teljesítmény növelése. Ezt követik a *társadalmi és állampolgári kompetenciák* (demokrácia, emberi jogok, erkölcsi kódok és értékek stb.), majd pedig a *foglalkoztatási kompetenciák*. Ez utóbbit külön választja a *vállalkozói készségektől*, ami az előzőtől eggyel magasabb szintű, már az önfoglalkoztatásra és összetett folyamatok megértésére és irányítására is képessé tesz. Még ennél is magasabb szintűek a *menedzsment kompetenciák* (pl. analitikus gondolkodás, tanácsadás, kreativitás, döntéshozatal, teljesítményközpontúság, mások befolyásolni tudása), és végül a nyolcadik magkészség az *átfogó kompetenciák* köre, ahol az elemző-, megfigyelő készségek megléte, a diagnosztizáló és szintetizáló magatartás

jellemzi az egyént. (European Training Foundation 1998, idézi: Ludányi – Juhász 2008)

A Tempus Közalapítvány támogatásával, az Oktatási Minisztérium kezdeményezésére indult el 2001-ben "Az európai gyakorlathoz illeszkedő munkaerő-piaci készségigény-felmérés a magyar oktatás-képzés fejlesztése szolgálatában" c. kísérleti projekt. Az ennek alapján megalkotott kompetencialista három fő csoportra osztotta a kompetenciák körét:

- kulcskompetenciák: kommunikáció, csapatmunka, problémamegoldó képesség, tanulás és teljesítmény fejlesztése;
- munkakompetenciák: rugalmasság, kreativitás, kezdeti önálló döntéshozatal, idegen nyelv ismerete, magabiztosság, kritikus szemlélet, lehetőségek feltárása, felelősségtudat, cselekvőképesség;
- vezetői kompetencia: vezetés, más emberek motiválása, hibából való tanulás, kapcsolattartás, kapcsolatépítés, más emberekre való hatás, döntéshozatal, az eredményekre és folyamatokra történő fókuszálás, stratégia-előállítás, etikus hozzáállás. (Tempus Közalapítvány 2001)

Erre a modellre építették fel a kutatást, amelyben egyébként 400 magyar vállalat dolgozóikkal szemben támasztott készségigényeit mérték fel, tehát ez a kutatás erősen munkaerőpiac-orientált volt, és a munkavégzéshez szükséges kompetenciákat rangsorolta.

Bár a jelen tananyagban bemutatottakon túl is rengeteg lista készült a különböző szempontokból leginkább szükséges kompetenciákról, Weinert szerint a kulcskompetenciák minden esetben rendelkeznek olyan fő jellemzőkkel, amelyek függetlenek bármilyen kompetencia-kategorizálástól. Ilyen jellemző például, hogy:

- a kulcskompetenciák nem igazodnak szigorú alaki definíciós szabályhoz, különféle szinteken meg lehet ragadni őket;
- a kulcskompetenciák mindig komplex tudást jelenítenek meg, amelyet jól szervezett, téma-specifikus szakértelemre, alapkészségekre lehet ráépíteni;

- a kulcskompetenciák alkotóelemei között óriásiak az egyéni különbségek, és kétséges, mennyire lehet ezeket tanulás útján a kívánt irányba befolyásolni;
- a kulcskompetenciák megléte nem tudja kiváltani különféle tartalom-specifikus kompetenciák hiányát;
- általános kompetenciáknak nincs konkrét gyakorlati hasznuk. (idézi: Mihály 2002)

Jól látható, hogy az egyes kompetenciák, készségterületek, sokszor átfedik egymást, míg egyik besorolás szerint például fő kompetenciaként jelennek meg, másik csoportosítás szerint valamely kategória alkotóelemeiként. A legjobb példa erre a DeSeCo-projekt, amiben ahány ország, annyi féle rendszer született – hiszen gondoljunk bele, mi mindentől függhet a kompetenciák rendszerezése. A munkaerőpiac, a gazdaság igényeit vesszük alapul? Egy jól működő társadalomhoz szükséges kompetenciákra vagyunk kíváncsiak? Az egyéni boldogulás az alapvető szempont? Lehetőséges-e mindezeket egybegyúrva, egy mindenkor és mindenkire érvényes listát összeállítanunk?

AZ ÉLETVEZETÉSI KOMPETENCIA MAGYAR MEGKÖZELÍTÉSEI

A magyar gyakorlatban, a sok külföldi példával ellentétben, már kevésbé beszélhetünk az életviteli kompetenciáknak ilyen mértékű előfordulásáról és alkalmazásáról. A fogalom legelsőként talán az általános és középiskolai oktatásban jelenik meg, ahol évek óta valamilyen formában, tantárgyi kereteket öltve is megjelenik (pl. Szociális és életviteli kompetenciák, Technika és életvitel stb.)

2004-ben a Nemzeti Fejlesztési terv keretében meginduló programfejlesztés hat kiemelt kompetenciaterületen támogatta oktatási programcsomagok létrehozását. Ebből az egyik, Az EU támogatási politikájában is kiemelt célként megjelenő, a leghátrányosabb helyzetben lévők felzárkóztatása szempontjából kulcsfontosságúnak ítélt szociális, életviteli és környezeti kompetenciák. (A magyar közoktatásban egyébként a 2012-es NAT-ig jellemzően szinte minden esetben együtt kezelik ezt a három, vagy két (szociális és életviteli) kompetenciát.)

2. sz. táblázat: A szociális és életviteli kompetencia képességcsoportjai. A táblázat alapjául szolgáló forrás: Gönczöl – Vass 2004

| Egyéni viselkedés | Társas viselkedés |
|---|---|
| <i>reális énkép kialakításának képessége</i> | <i>empátia</i> |
| <i>a frusztráció elviselése</i> | <i>a kommunikációs és <u>kooperáció</u>képesség</i> |
| <i>reális egyéni célok kitűzésének és követésének képessége</i> | <i>vitakészség és az érvelés képessége</i> |
| <i>szabályok és a vágyak összehangolásának képessége</i> | <i>konfliktustűrő, <u>-kezelő</u>, <u>-megoldó</u> képesség</i> |
| <i>a cselekvési alternatívák meglátásának képessége</i> | <i>szervezőképesség</i> |
| <i>a döntési képesség</i> | |
| <i>a kezdeményezőkézség</i> | |
| <i>akaraterő és a kitartás</i> | |

A fejlesztést megindító intézkedési terv dokumentációjában összefoglaltak alapján „a szociális és életviteli kompetenciák körébe olyan attitűdök, készségek és képességek tartoznak, amelyek egyaránt alapját képezik az egyén belső, személyes harmóniájának és társadalmi beilleszkedésének (idézi: Gönczöl – Vass 2004).”

A terület attitűdelemei közé az önbizalmat, az öntudatos és a környezetért is felelős magatartást, a világgal szembeni pozitív beállítódást, a toleranciát és az őszinte kommunikációt, az értelmes kockázat vállalásának bátorságát sorolják. A kapcsolódó képességcsoport összetevőit két szinten is meghatározták: az egyén és a társas viselkedés szintjén (ld. 2. számú táblázat)

E nagyon hosszú időn át és jórészt közvetett hatások alatt formálódó készségek, képességek és attitűdök rendszerszerű fejlesztését elsőként célozta meg ezzel a hazai közoktatás. (Gönczöl – Vass 2004)

A 2012-ben életbe lépett NAT-ban a szociális, környezeti kompetenciáktól különválva szintén fő műveltségterületek között szerepel Életvitel és gyakorlat címen, amelynek a többi műveltségterület között minimum 4-10%-os arányt kell kitennie általános iskola 1-től, középiskola 10. osztályáig. A műveltségterület célja „a gyakorlati tevékenységekhez szükséges készségek és képességek fejlesztése, a szakszerű eszközhasználat

elsajátítása, az alapvető technológiai folyamatok megismerése, a munka megbecsülése, végső soron a pozitív alkotó magatartás kialakítása. Az ismerkedés a mindennapok tárgyi környezetével segíti a felelős, környezettudatos beállítottság és a kritikus fogyasztói magatartás kialakítását” (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról 2012: 10825).

A műveltségterületen belül meghatározott közműveltségi tartalmak, a megelőző évekhez képest nem sokat változva, egybecsengenek, az életvitel eddig tárgyalt fogalmaival, és jól kidomborítja ennek a kompetenciának a felhasználási területeit: a családi élet, háztartás, tárgyi kultúra, technológiák, termelés, a közlekedés, pályaorientáció és közösségi szerepek. Mindezekben belül a fejlesztési feladatok az emberi tevékenységek környezetére és a munka világára koncentrálnak a tervezés, információgyűjtés, és –felhasználás, kivitelezés és ellenőrzés tevékenységeinek megismerésén túl, mindezeket a rend és szabálykövetés, az egészség-, környezettudatosság és a takarékoság horizontális szempontjaiba ágyazva szerezhetik meg gyakorlati tapasztalataikat. Az Alaptanterv szerint mindezen ismeretek, készsége és attitűdök az Európai Unió által meghatározott [kulcskompetenciákhoz](#) járul hozzá, úgy, mint: természettudományos és technikai kompetencia, a hatékony, önálló tanulás, a szociális és állampolgári kompetencia, valamint a kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia kialakításához. (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról)

Érdekes megfigyelni, hogy míg a külföldi elméletek milyen meghatározó szerepet adnak a kommunikációnak ezen a kompetenciaterületen is, ez a NAT életvitelt érintő részében nem jelenik meg külön.

Kiss István pszichológus munkáiban a magyar felsőoktatásban tanuló, és általában a fiatalok életvezetési szokásait vizsgálja, elsődlegesen a drogpreevenció szemszögéből. Az [életvezetési kompetenciaszerint](#) az [életvezetési készségek](#) összessége, részletes definíciója szerint pedig „a társas rendszerekben való személyes létezés egyén számára optimális feltételeinek megteremtését szolgáló készségek, képességek, attitűdök összessége. Életkor és élethelyzet specifikus összetevőket tartalmaz. (...) Az életvezetési kompetencia az életeseményekkel való megküzdés folyamatában nyert tapasztalatok alapján kialakuló eszköztár, cselekedni tudás” (Kiss 2009:44). Jól látható, hogy az eddig bemutatott definíciók mindegyike visszacseng ebben a meghatározásban. A Jordan – Norman

páros szerinti „megfelelő funkcionálás az egyén környezetében”, Kiss definíciójában a funkcionálás feltételeinek a kialakítását (ez a szempont egyébként sok más esetben is elmarad a meghatározásokból) és a funkcionáláshoz szükséges eszközöket is érti. Az életeseményekkel való megküzdés pedig a WHO-definícióhoz, „a mindennapi élet kihívásainak és követelményeinek hatékony kezelése”, és az OECD-vizsgálatok problémakezelési készség szempontjához is visszacsatol. Az életvezetési [készségek](#) tehát összességében a mindennapi életvitelt biztosítják, mint például az önfenntartás, a társas kapcsolatok kialakítása és kezelése, munkával vagy szabadidővel kapcsolatos tevékenységek stb. (Kiss 2009). Nagyon fontos perspektíva, amit Kiss szintén kiemel, hogy ezek a készségek életkor- és élethelyzet specifikusak, tehát egy, a szüleivel még együtt élő és már külön háztartást vezető elsőéves egyetemistának kompetenciaszintje között ugyanúgy mutatkozhat különbség, mint egy 18 és 30 éves egyén között.

Kiss szerint „*az életvezetési kompetencia célszerűen a hétköznapi életvitellel kapcsolatos általános teendők, feladatok kezelésével kapcsolatos én-hatékonyság élményre alapuló mérésén keresztül operacionalizálható (Kiss 2009:47)*”. Ennek alapján saját kutatásához több forrás és kutató elmélete alapján hét életvezetési készségcsoportot alkotott, és ezeket két dimenzióba osztotta be. Az *intrapersonális* dimenzióba tartozik a testhez, fizikai szükségletekhez kötődő készségek köre, a tanulással kapcsolatos készségek, a saját értékek és azok felülvizsgálatának skilljei és az önmenedzselésre vonatkozó készségek. Az *interperszonális* dimenzió pedig a kommunikáció, a szoros kapcsolatok kezelésének és a szervezethez/tágabb közösséghez kapcsolódás készségeit foglalja magába.

Az idézetben említett én-hatékonyság egyébként más kutatók szerint is fontos, központi pszichológiai vetülete az életvezetési kompetenciának, ami igazából egy önjelző rendszer, a problémamegoldások, a képességek alkalmazásának sikeressége, vagy sikertelensége kapcsán az egyén önértékelése, saját ítélete, visszajelzése (Kiss 2009). Bandura szerint „az önhatékonyság az a hit, hogy az ember képes megszervezni és felhasználni a kialakuló helyzetek megoldásához szükséges forrásokat (Bandura 1986, idézi Pro-Skills 2010)”. Az életvezetési készségek feltárása tehát a készségek sikeres (hatékony), vagy kevésbé sikeres alkalmazásának, felhasználásának az egyén saját élményeire alapozva történhet. Az életvezetési készségek deficitje azért alakulhat ki, mert az élettörténet során a kihívásokkal való szembesülés elmarad (Gazda, 1984, idézi Kiss

2009). A készségek fejlődését hátráltathatják mind a kedvezőtlen környezeti tényezők, mind a szocializáció alatt felmerülő problémák; pl. az önmagával és környezetével harmóniában élő egyén pozitívan, eredményesen éli meg mindennapjait, míg, aki társas közegektől elszigetelődik, céljai nincsenek, vagy nem tudja megfogalmazni, azt általában a jövőbe vetett bizonytalanság, bizalmatlanság jellemzi, a külső körülmények hatása alatt áll, sodródik.

Egyéb magyar értelmezések közül sorra vehetjük még Szilágyi Vilmos pszichológus fiatal felnőtteknek szóló könyvét (Szilágyi 1989), amiben azt írja, az emberi érettségről a helyes életvezetés képesség tanúsodik, az életvezetési képesség kialakulásában a lényegi pont pedig az önállósodás. Szerinte, aki nem képes saját döntések meghozására, (a szülőkről való leválásra) életét más személyek, vagy külső hatások formálják, azt sorozatos kudarcélmény fogja érni, mert olyan élethelyzetekben fogja magát találni, ami számára igazából nem megfelelő, például pályaválasztás, vagy a partnerválasztás esetében. Így tehát az életvezetésnek az általa megállapított hat fő területe közül az elsőnek magát az *életvezetési képességet* (képesség az önállóságra) tartja. A további öt életvezetési terület között szerepel továbbiakban az *életcélok és tervek* területe – a jövőkép, értékrend, világnézet, énkép, életmód megléte, vagy milyensége, a rövid és hosszú távú célok kitűzésének képessége. A *testi képességek fejlesztése* alá a testkép, testkultúra és –ápolás értendő, a *lelki-szellemi képességek fejlesztéséhez* pedig az érzelmi intelligenciát, a pályaválasztást és a párkapcsolati érettséget sorolja a szerző. A *jól vezetett házas- és családi élet* területéhez sorolja a párválasztást, a házasság élet kihívásait, a szexualitás témakörét, a konfliktuskezelést és a gyerekeknevelést. Mindezeket túl természetesen nem elég ezeket a képességeket tökélyre fejleszteni, hiszen a jó életvezetés a váratlan változásokhoz való ügyes alkalmazkodást is jelenti, így Szilágyi ezt az életvezetés külön, hatodik részének tekinti az „*újrakezdéseket*”, amikor nyitottság (tanulás, önfejlesztés), rugalmasság révén képesek vagyunk újratervezni, átértékelni, átrendezni életünket. (Szilágyi 1989)

Szilágyi hangsúlyosan a serdülő, fiatal felnőttkorba lépőkre koncentrált, egy 1996-ban életvezetési készségfejlesztés tréningre készített „tankönyv”, szöveggyűjtemény pedig hátrányos helyzetű célcsoportot, munkanélkülieket szólít meg. Maga a képzés munkanélküli fiatalok életmódjának, jövőtervezésnek és munkaerő-piaci felkészültségének a javítását tűzte ki célul, az ehhez készült tankönyv Szilágyihoz hasonló

tartalmakat állapít meg az életvezetésen belül, de kiemelten foglalkozik az önmenedzselés, pozitív életvezetés kialakításával és a mentálhigiéné, egészséges életmód fejlesztésével. Az egészséges életvezetés-tréning tematikai elemeinek a következőket határozták meg:

- életvezetési képesség (önállóság, belülről irányítottság, önmegvalósítás, pálya- és párválasztási érettség)
- életcélok- tervek- életmódstratégia (énkép, énídeál, jövőkép, karriertervezés, életcélok, példa- és mintakövetés)
- jó-rossz szokások, társadalmi minták és értékek (szelektálási és rangsorolási képesség, helyzetfelmérés, társadalmi hitel, referenciaszemélyek)
- érzelmi – akarati érettség (autonómia, párválasztás, szerelmi képesség)
- a harmónia képessége (összhang önmagammal, társaimmal, szexuális összehangolódás)
- feszültségtűrés, konfliktuskezelés (én- és személyközi konfliktusok feltárása, kezelése, stresszoldás)
- újrakezdés (karrierátszervezés, életátrendezés, változás-menedzselés, rugalmasság, kreativitás) (Koncz 1996)

Tény, hogy az életviteli kompetenciák mindenkinél kialakulnak egy bizonyos szinten, és minden egyénnek szüksége is van rá saját életének működtetésére, a körülményekhez való alkalmazkodáshoz, a társadalomban való funkcionáláshoz. Azonban azok a társadalmi rétegek, akiknél bizonyítottan és kiemelten magasabb a kockázata a későbbi inaktivitásnak, a társadalmi kirekesztettségnek (pl. alacsonyan iskolázottak, munkanélküliek, fiatal és idős munkavállalók, mentális zavarokkal küzdők) kiemelten szüksége van arra, hogy az alapvető készségek fejlesztését elérhetővé tegyék, biztosítsuk számukra, gyakori esetben ezt megelőzően egyáltalán felhívni rá figyelmüket, rávilágítani szükségességére. Ezek az embereket – a hátrányos körülmények mellett, és esetleg rossz egészségi állapot mellett – igen alacsony önhatékonyság, önbecsülés jellemzi az életesemények, mindennapok szervezése kapcsán is. Mindenkinek célja, hogy ezeket a rétegeket tanulásra, aktivitásra ösztönözzük, hogy részeseivé váljanak közvetlen környezetüknek, annak alakításában, az ez iránti motivációjuk pedig (a külső körülmények javításán, fejlesztésén túl), az

egyéni, szociális és önmenedzselési képességek milyenségén fog múlni.
(Pro-Skills 2010)

IRODALOMJEGYZÉK

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. In: Magyar Közlöny 66.szám 10639. 2012. június 4.

Bábosik, István (2006): A feladat, mint személyiségfejlesztő tényező. In: Új Pedagógiai Szemle, 4. szám, 50-60. p.

Bellier, Jean Pierre (1998): Kompetenciák, képzés és alkalmazhatóság. Szakképzési Szemle, 2. szám, 12-20. p.

Európai Közösségek Bizottsága (2005): Javaslat. Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról.

In:http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_hu.pdf Letöltve: 2013. március 20. 18:36

Európai Parlament (2007): Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz. Felnőttképzés, 1. szám, 43-51. p.

Farkas Éva (2006): Igásló kontra szárnyaló pegazus, avagy a kompetenciák felértékelődése. Felnőttképzés, 4. szám, 43-52. p.

Gönczöl Enikő – Vass Vilmos (2004): Az oktatási programok fejlesztése. Új Pedagógiai Szemle, októberi szám, 10-19. p.

Győri Miklós (2002): Készség szócikk. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (szerk.): Felnőttoktatási és-képzési lexikon. Bp., Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, 281. p.

Jordan, Joy C.– Norman, Marilyn N. (2006): Targeting Life Skills in 4H. In:<http://edis.ifas.ufl.edu/pdf/4H/4H24200.pdf> Letöltve: 2013. március 7. 16:52

Juhász Erika – Márkus Edina (2010): Az önnevelés, önművelés megjelenése Durkó Mátyás munkáiban. In: Majdán János – Tóth Sándor Attila (szerk.): A kultúráért és a felnőttképzésért: Ünnepi kötet Sári Mihály 60. születésnapjára. Baja: Eötvös József Főiskolai Kiadó, 41-49. p.

Kiss István (2009): Életvezetési kompetencia. Észlelt életvezetési én-hatékonyság mintázat elemzése tanácsadási szolgáltatásokat igénybe vevő felsőoktatási hallgatók mintáján. Doktori disszertáció.
In:http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/2009/KissIstvn_letvezetsi_kompetencia_PhD2009k.pdf Letöltve: 2013. március 16. 15:31

Koncz István (szerk.) (1996): Életvezetés. Budapest, Szókratész Learning a Living: First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey: OECD Publishing

Ludányi Ágnes – Juhász Erika (2008): Kompetenciák egy életen át. In: Pedagógusképzés, 3. szám, 93-105. p.

Málovics János – Málovics Éva (2008): Szervezeti kultúra és kompetenciák az egészségturizmusban: elméleti modellek és empirikus vizsgálati lehetőségek. In: Hetesi E. – Majó Z. – Lukovics M. (szerk.) (2009): A szolgáltatások világa. Szeged, JATEPress, 108-126. p.

Mihály Ildikó (2002): OECD- szakértők a kulcskompetenciákról. In: Új Pedagógiai Szemle, 6. szám, 90-99. p.

Mihály Ildikó (2003): Még egyszer a kulcskompetenciákról. In: Új Pedagógiai Szemle 6. szám, 103-112. p.

Nagy József (2003): Az eredményesebb képességfejlesztés feltételeiről és lehetőségeiről. In: Iskolakultúra, 8. szám, 40-52. p.

Novák Anikó (2007): A kompetencia fogalmának alakulása. In: Évkönyv 2007. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

OECD, Statistics Canada (2011): Literacy for Life: Further Results from the Adult Literacy and Life. Skills Survey, OECD Publishing.

Pfister Éva (2002): Jártasság szócikk. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (szerk.): Felnőttoktatási és-képzési lexikon. Bp., Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, 263.p.

Pro-Skills (2010): A Pro-Skills Filozófiája.

In: http://www.pro-skills.eu/background/ProSkills_philosophy_Hungarian.pdf Letöltve: 2013. február 26. 18:43

Rakaczkíné Tóth Katalin (2008): A kompetencia kihívásai – Szemléletváltás az oktatásban és a tanári felkészítésben. Budapest, Szaktudás Kiadó Ház. 15-22. p.

Rychen, Dominique Simone – Salganik, Laura (2002): DeSeCo Symposium - Discussion Paper.

In: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/04.parsys.29226.downloadList.67777.DownloadFile.tmp/2002.desecodiscpaperjan15.pdf> Letöltve: 2013. február 17. 17:09

Szilágyi Vilmos (1989): Hogyan éljek? Az életvezetés ABC-je. Budapest, Content

Szóke-Milinte Enikő (2007): A kommunikációs kompetencia fejlesztése. Piliscsaba, Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar

Tempus Közalapítvány (2001): Az európai gyakorlathoz illeszkedő munkaerő-piaci készségigény felmérés a magyar oktatás-képzés fejlesztése szolgálatában. Gödöllő, Oktatási Minisztérium – Tempus Közalapítvány

Vajda Zsuzsanna (2002): Kompetencia szócikk. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (szerk.): Felnőttoktatási és-képzési lexikon. Bp., Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, Budapest, 301. p.

Vári P. – Andor Cs. – Bánfi I. – Felvégi E. – Horváth Zs. – Krolopp J. – Rózsa Cs. – Szalay B. (2001): Felnőtt írásbeliség- vizsgálat. Egy nemzetközi felmérés tapasztalatai. In: Iskolakultúra 5. sz. 3-20. p.

Vass Vilmos (2006): A kompetencia fogalmának értelmezése. In. Demeter Kinga (szerk.): A kompetencia. Kihívások és értelmezések. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. 139-161. p.

WHO (1997): Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes. Genova