

Nagy József

SZTE, BTK, Neveléstudományi Doktori Iskola

tanulmány

A személyiség kompetenciái és operációs rendszere

A latin eredetű „kompetencia” köznyelvi fogalma a személyiségaktivitás belső feltételeinek meglétére/hiányára utal (kompetens, inkompetens). Ezzel egyértelmű különbséget tesz az eredményes aktivitás belső feltételeinek meglété/hiánya és az aktivitás megvalósulása és annak eredményessége/eredménytelensége között. Híres különbségtételével Chomsky (1957) ezt a nyelvre alkalmazta a nyelvi kompetencia és a nyelvi performancia megkülönböztetésével.

Mivel addig a nyelvészeti kutatások tárgya főleg a nyelv működésének eredménye (a performancia) volt, a kompetenciának, azaz a működési eredmény öröklött és tanult belső feltételének a kutatás tárgyává emelése paradigmaváltás jelentőségű, nagy visszhangot kiváltó esemény lett: a kompetencia fogalmának szaktudományi alkalmazási próbálkozásainak gyors terjedése következett be. (1)

A pszichológiai kutatás domináns irányzata, a klasszikus behaviourizmus a viselkedést tekintette a kutatás tárgyának, és ki is mondta, hogy a belső feltételek, a pszichikum a kutatás számára hozzáférhetetlen. Az ilyen próbálkozásokat, szándékokat tudománytalannak minősítette. A kompetencia kutatásának igénye és lehetősége a pszichológiában, a szociálpszichológiában és a pedagógiai tudományokban is ígéretessé, eredményessé vált, de a kompetencia fogalmának használata, mint az általában vett pszichikum, belső feltétel értelemben féktelen burjánzást eredményezett (a „competence” 20 milliónyi, az oldal címében félmilliónyi, magyar nyelven 200 ezernyi, az oldal címében félezernyi találattal szerepel, Google, 2009. május). Ezek a mennyiségek csak jelzések. A lényeg, hogy egyre többféle pszichikus komponens, pszichikus aktivitás minősült és minősül kompetenciának. Ennek következtében a kompetenciafogalom egyre tágabb, áttekinthetlenebb, diffúzabb általános „szakmai” fogalommá vált.

Ez érthető és természetes következmény, ha a kompetencia fogalmát csak a személyiségaktivitás belső pszichikus feltételének tételezzük. Ebben az esetben a személyiség minden aktivitásának belső, pszichikus feltétele kompetencia. A „kompetenciára” mint köznyelvi fogalomra szükség van. Ez kínál tág/nyílt teret a téma mélyebb, részletesebb megismeréséhez, a részletes eredmények átfogó rendszerbe foglalásához. Továbbá szükség van a belső pszichikus feltételek és a pszichikus aktivitás megkülönböztetésére, amit a kompetencia és a performancia (a pszichikus aktivitás) általános megnevezésére használhatunk. Ennek köszönhetően megszülethet, kifejlődhet a kompetenciaalapú pedagógiai kultúra, a pedagógia harmadik paradigmaváltása. Azt is érdemes figyelembe venni, hogy a latin eredetű „kompetencia” a szaktudományos felhasználás előtt szűk körben használt köznyelvi kifejezés volt, ami a szaktudományi felhasználás robbanásszerű terjedésének köszönhetően egyre általánosabban használt köznyelvi szóvá vált/válik, amit tudomásul kell vennünk, de ki kell dolgozni és meg kell különböztetni a köznyelvi jelentéstől a kompetencia szaktudományi fogalmát, modelljét.

Az előzmények tanulságai

A fontos fogalmak használatának terjedése általában azzal a következménnyel jár, hogy különböző versengő, sőt egymással ellentétes értelmezések születnek. Ez történt a hatvanas-hetvenes években a kompetencia fogalmával is. Ez a zavarossá váló helyzet inspirálta a *The Identification and Enhancement of Social Competence* című konferencia megszervezését (Ontario, 1978), amelynek az volt a célja, hogy feltárja, kiemelve a kompetenciafogalom jellemzőit. A konferencia anyaga *Social Competence* címen jelent meg Wine és Smye (1981) szerkesztésében. A kompetencia pszichológiai szakfoglalomává válásának lényegét főleg e könyv tanulmányai alapján kísérlem meg pedagógiai szempontból összefoglalni. Az ontariói konferenciáról kiadott kötet első része a szociális kompetencia perspektíváival, elméleti kérdéseivel, konceptuális modelljeivel foglalkozik, a második rész a gyermekek szociális kompetenciájáról, annak megismerési, mérési, fejlődéssegítési lehetőségeiről szól, a harmadik, a szociális kompetenciamodell pszichiátriai alkalmazásának lehetőségeit taglalja, végül az utolsó rész tanulmányai az amerikai és az angol szociális készségfejlesztés eltérő megközelítéseit elemzik. Témánk szempontjából most főleg az első rész tanulmányai fontosak. E részben ugyanis a személyiség egy általános, átfogó kompetenciája (a szociális kompetencia) szempontjából maga a kompetencia, annak fogalma, modellje is elemzés tárgya. Ez elősegítheti az elemzések eredményeinek alkalmazását más kompetenciákra is, továbbá a kompetenciák és a személyiség viszonyának vizsgálatát, valamint a kompetencia fejlődéssegítési lehetőségeinek, módjainak kutatását, gyakorlati alkalmazását.

A klinikai pszichológia, a pszichiátria által felhalmozott tudás, a kéttucatnyi folyamatosan számon tartott személyiségelmélet többsége jórészt az úgynevezett defektmodellt követve, vagyis a pszichésen sérült, beteg emberek, a betegségek és kezelésük tanulmányozása alapján született. Wine (1981) részletesen ismerteti a defektmodell jellemzőit, előnyeit és hátrányait, az ötvenes évektől fölerősödő kritikákat a defektmodell elégtelenségeivel szemben. A pszichiátriai problémák általában abból adódnak, hogy megoldásukban, kezelésükben az emberek nem eléggé kompetensek vagy kompetenciájuk diszfunkcionális. Ebből az következik, hogy a kompetencia fejlődéssegítése az elsődleges feladat mind a megelőző korai szocializáció, a nevelés és a képzés eszközeivel, mind pedig a már kialakult pszichiátriai problémák eredményes kezelésével. Ugyanis amennyiben a fejletlen vagy diszfunkcionális kompetencia nem fejlődik, nem változik meg, a pszichiátriai kezelés tüneti szintű marad. Wine szerint a defektmodellel szemben a kompetenciamodell az egészséges személy pozitív sajátosságai felé fordulást, az emberi természet optimistább megközelítését, az ember mint tanuló, változó, fejlődő lény következetesebb figyelembevételét jelenti.

A kompetencia az egyén és a környezet közötti kölcsönhatás hatékonyságának belső feltétele. E belső feltételeket, tartalmakat, komponenseket tekintve különböző szerzők mást és mást hangsúlyoznak. A kompetencia különböző intraindividuális sajátosságok és diszpozíciók birtoklása (Doll, 1953; Smith, 1966). Elsősorban a motiváció jellemzője (White, 1959). A tehetségek listája (Zigler és Phillips, 1961). Mások a viselkedés kivitelező készségeire összpontosítanak (Hamburg és Adams, 1976). Ismét mások a kognitív kapacitásokat emelik ki (Goldfried és D'Zurilla, 1969).

Meichenbaum, Butler és Gruson (1981) megkísérik rendezni a kompetencia tartalmával kapcsolatos megközelítéseket. Pedagógiai szempontból az alábbiakat emelem ki: (a) A szociális kompetencia funkciója az egyén, a személy szociális kölcsönhatásainak, a szociális környezettel való együttélésének eredményes, hatékony megvalósítása, szándéktalan/szándékos önadaptációja, önfejlődése és szociális környezetének alakítása, fejlesztése. A szociális kompetencia az ember nem valamely részfunkciójának, hanem alapvető, egzisztenciális funkciójának belső feltétele. (b) A viselkedés szempontjából a szociális kompeten-

cia alapvető jellemzője az a képesség, amely a szociális viselkedés repertoárjából mozgósítja, felhasználja a cél eléréséhez szükséges elemeket. (c) A szociális kompetencia teljes rendszer, ami azt jelenti, hogy az észleléstől a belső tartalmak (komponensek) repertoárjain, a belső folyamatokon (működések) át a környezettel való kölcsönhatást megvalósító viselkedésig, annak értékeléséig az egész folyamatot (a döntést és a kivitelezést) szervezi, a helyzetnek megfelelően önmagát is adaptálja, módosítja. Szemben a hagyományos pszichológiával, amely főleg a teljes rendszerek részeit tekinti (például az észlelést, a felismerést, az intelligenciát, a gondolkodást, a tanulást, a viselkedést), amely részek sokaságától nem kellően láthatók a teljes rendszerek, nem ezek megismerésére, fejlődéséigítésére esik a hangsúly. (d) A szociális kompetencia magában foglalja a kognitív faktorokat is: az elvárásokat, az eredményesség becslését, a szociális funkciójú kognitív képességek, készségek repertoárját (például a szociális problémák megoldásának képességét), a szociális információk feldolgozásának, hasznosításának stílusát. A kognitív szerveződés, más szóval az egyén gondolatrendszere, jelentéshálója is a kompetencia szerves összetevője, amely nemcsak a kompetencia működésének hogyanját határozza meg, hanem a miértet is.

Az ontariói konferencia óta eltelt három évtized alatt a kompetencia általános fogalmának feltárásában, értelmezésében a fentiekhez viszonyítva nem történt lényeges haladás. Ellenkezőleg: tovább növekedett az értelmezések változatossága, a fogalom szétfolyó, diffúz jellege.

Ugyanakkor egyes területeken lényeges fejlődés következett be. Ezek közül pedagógiai szempontból hármat emelek ki: (a) Néhány alapvető kompetencia (perszonális, érzelmi, szociális, kognitív) intenzív kutatásai gazdag és pedagógiai szempontból is fontos eredményeket tártak fel. Ezt szemlélte a szociális kompetenciáról szóló ontariói konferencia további kutatásokat elősegítő eredményeinek ismertetése. (b) A kompetenciafogalom behatolt a munka világába és robbanásszerű terjedésével, hasznosításával lényeges szemléletváltást eredményezett egyelőre még főleg a speciális/szakmai képzéssel, továbbképzéssel foglalkozók körében. (c) Pedagógiai szempontból alapvető jelentőségű a kulcskompetenciák rendszerének kidolgozása és alkalmazásának terjedése.

Az OECD 1997-ben indította el a kompetenciák definícióját, az egyén és a társadalom szempontjából legfontosabb kompetenciák (amelyek a kulcskompetencia nevet kapták) kiválasztását célzó és eredményező DeSeCo Project nevű programját. A legkülönbözőbb tudományok és szakterületek kiváló képviselői, számos ország szervezetei vettek részt a

A hagyományos intézményes nevelés az aktivitás tárgyi és szociális kölcsönhatásának eredményeként létrejövő spontán tanulást kiegészítendő külső (közölt, rögzített) ismeretek elsajátíttatását tekinti fő feladatának. Azzal a szándékkal és hittel, hogy az előírt ismeretek elsajátítása kiműveli az értelmet, megalapozza az erkölcsös személyiséget („nevelő oktatás”). Amíg a spontán cselekvő tanulást, a spontán szocializációt, vagyis az élet iskoláját az intézményes nevelés csak kiegészítette, az ismeretalapú pedagógiai kultúra a kor igényeinek megfelelően működhetett. Az ismeretek exponenciális gyarapodása, az intézményes neveléssel szembeni igények növekedése a közoktatás expanzióját, tömegessé, általánossá válását eredményezi, ezáltal radikálisan csökken az élet iskolájának fejlesztő lehetősége, hatása.

munkában. A program létrejöttét és megvalósítását az motiválta, hogy a társadalmak, gazdaságok változásával, fejlődésével szembeni növekvő igényeknek az oktatási rendszerek egyre kevésbé képesek megfelelni. A hetvenes-nyolcvanas években a kompetenciafoglalom kutatásának, felhasználásának robbanásszerű térhódítása a fogalom tartalma révén ígéretes lehetőséget kínált az oktatás megújítására a társadalmi, gazdasági fejlődés iránti növekvő igények kielégítése reményében. A projekt tervezői történelmi jelentőségű döntést hoztak a kompetencia választásával, mivel ez a feltétele a pedagógiai tudományok és gyakorlatok harmadik paradigmaváltásának.

A DeSeCo Project rendkívül gazdag és szerteágazó szakirodalmi eredményei jól tükröződnek a különböző tudományágak és szakterületek neves képviselőinek eredményeit összefoglaló kötetben (*Rychen, Salganik és Hers, 2003*), valamint az eredményeket összefoglaló jelentésben (*OECD, 2005*). A továbbiakban a DeSeCo Project eredményeit e két kiadvány alapján elemzem, használok az ismételt megnevezésük nélkül.

Az alapkérdés az volt, hogy milyen kompetenciákra van szükség a sikeres élethez („for a Successful Life”) és a jól működő társadalomhoz („Well-Functioning Society”). Ez a kiindulás, szemléletmód, cél vezetett el a gyakorlati jelentőségű eredményhez, a kilenc kulcskompetencia kiválasztásához, jellemzéséhez, majd ennek alapján a PISA mérések számára egy nyolcas lista kidolgozásához. Ugyanakkor ez a kiindulás akadályozta a kompetenciafoglalom megfelelő definíciójának, modelljének kidolgozását, aminek következtében tovább növekedhetett a fogalom diffúz jellege, burjánzása, ami hozzájárul a kompetenciafoglalom, a kulcskompetencia-foglalom divatfoglalomvá válásához. Továbbá a gyakorlati cél: az egyén sikeres élete és a jól funkcionáló társadalom oktatással szembeni igénye inkább annak megválaszolását segítheti, hogy a jelenlegi és remélt fejlődésű civilizáció milyen fejlettségi szintű személyiségeket, kompetenciákat igényel. Arra a kérdésre, hogy milyen kompetenciák, kulcskompetenciák léteznek, létezhetnek, más kiindulás alapján lehet választ remélni (kivéve a speciális/szakmai kompetenciákat, amelyek léte az adott társadalmak aktuális szükségleteitől függ).

A kiindulásként megfogalmazott fenti cél kevésbé alkalmas, nem elegendő a kompetenciafoglalom használható definíciójához, amely alapján a legfontosabb kompetenciák (amelyeket kulcskompetenciáknak neveznek) és az összes többi kompetencia egyértelmű megkülönböztetése lehetővé válna. Ennek ellenére a különböző tudományágak és szakterületek kiváló képviselői alapos felkészültségüknek köszönhetően képesek voltak létrehozni a kulcskompetenciák olyan listáját, amely elméletileg is egységes rendszert képez. A szakirodalomban többféle próbálkozás olvasható, amelyek csoportosítani törek-szenek a kulcskompetenciákat. Az összefoglaló jelentés (*OECD, 2005*) a kilenc kulcskompetenciát három kategóriába (‘Competency category’) sorolja. Ezekben a csoportosításokban kimondatlanul, implicite a hetvenes-nyolcvanas évektől kezdődően intenzíven kutatott általános kompetenciák ismerhetők fel: a kognitív, a szociális és a perszonális kompetencia.

A kilencvenes évek végén kezdődő kutatások, munkálatok nemcsak a gyakorlatilag hasznosítható kulcskompetenciák listáit eredményezték, hanem sok olyan sejtést, felismerést is, amelyek segítik a kompetenciafoglalom fejlődését, a kompetenciafajták feltárását és pedagógiai szempontú kidolgozását. A munkálatok legnagyobb jelentőségét abban látom, hogy sok ország bevonásával sikerült a kompetenciafoglalmat a pedagógiai kutatók széles körében és az oktatáspolitikában elterjeszteni, elfogadottá tenni.

Kompetenciafoglalom és kompetenciamodel

Mint az előző alfejezetben a kompetenciafoglalommal kapcsolatos előzmények mutatják, a „kompetencia” ma még laza, diffúz, értelmezési burjánzást lehetővé tevő fogalom. Ahhoz, hogy a kompetenciafoglalom/modell a már említett harmadik pedagógiai paradig-

maváltást, a kompetenciaalapú pedagógiai elmélet és gyakorlat fejlődését eredményesebben szolgálja, szükség van a kompetenciafogalom/modell továbbfejlesztett változatára. Mindenekelőtt célszerű különbséget tenni a kompetencia köznyelvi jelentése és szaktudományi fogalma/modellje között. Az alábbiakban a pedagógiai szempontból kidolgozott kompetenciafogalom/modell ismertetésére teszünk kísérletet. Előkészítésként előbb röviden felidézem a kompetencia köznyelvi jelentését.

Jelen tanulmány első két mondata már jelezte a kompetenciafogalom köznyelvi tartalmát. Most ezt a köznyelvi jelentés (szóhasználat) felidézésével egészítem ki a kompetencia definíciójának előkészítése érdekében. A *Magyar értelmező kéziszótár* (2003) szerint a kompetencia jelentése: illetékesség, valamint hozzáértés, szakértelem; a szinonimaszótár szerint (*Magyar szókincstár*, 1998): illetékesség, jogosultság, hatáskör, valamint képesség, felkészültség, hozzáértés. Ezek értelmében a kompetencia olyasvalami, amivel az ember (a személyiség) rendelkezik (vagy nem: inkompetencia), aminek köszönhetően aktivitása (működése, viselkedése) eredményesen megvalósulhat. Vagyis implicite egyértelmű a különbség a kompetencia mint az aktivitás belső feltételrendszere és az aktivitási megnyilvánulása: a működés/viselkedés között. Továbbá a kompetenciának explicite is két köznyelvi jelentése van: az illetékesség és a hozzáértés. Más nyelvekben is hasonlóak a jelentések. A kompetencia szó felidézett, általánosan használt egyértelmű jelentése feltehetően a latin eredetnek köszönhető (competentia: illetékesség, competo: valamire alkalmas, képes).

Amíg a jelentés a kommunikáció során a szó/kifejezés helyes/szokásos használatát jellemzi, addig a definíció a szó/kifejezés által jelölt dolog (denotátum) minden más dologtól/dologfajtatól való megkülönböztető felismerését szolgálja, a modell pedig a jelölt dolog/dologfajta szerkezetét/szerveződését és működését/viselkedését értelmezi. A kompetencia szó jelentését is felhasználva előbb a definiálásra, majd ennek eredményeit is hasznosítva a kompetencia szerveződésének, aktivitásának (működésének és viselkedésének, változásának, fejlődésének) értelmezésére, vagyis modelljeinek ismertetésére kerül sor.

A kompetenciafogalom definíciója

A kompetenciafogalom eddigi definícióinak legfontosabb problémája, hogy nem sikerült megfelelő nemfogalmat (genust, univerzumot) találni. Erre gyakran nem is volt törekvés. Az utóbbi esetben általános narratív leírásokkal vagy felsorolások definíciókkal szembesülhetünk. Leggyakrabban ez szerepel: a kompetencia ismeretek, készségek és attitűdök egysége. Az előző fejezetben ismertetett pszichikus komponens fogalmát nemfogalomként használva ezt kapjuk: a kompetencia pszichikus komponensrendszer.

Ha a kompetenciát a pszichikus komponensek halmazába tartozónak minősítjük, akkor valamennyi kompetenciára érvényesek a pszichikus komponensek alapvető sajátosságai. Az előző fejezet értelmében: a komponensrendszerek hierarchikus funkcionális rendszerek, pszichikus komponensekből szerveződnek, funkcióikat belső működésükkel és viselkedésükkel valósítják meg, továbbá változó (átalakuló, adaptálódó, fejlődő) rendszerek. Pszichikus komponensrendszer a személyiség is és minden más pszichikus komponens is. A kompetencia legáltalánosabb értelemben a hierarchiában elfoglalt helye szerint különbözik a személyiségtől és az összes többi pszichikus komponensétől.

Pedagógiai szempontból négy további megkülönböztető sajátosságot érdemes figyelembe venni: a kompetenciák motívumrendszerek és tudásrendszerek, valamint öröklött és tanult komponensekből szerveződnek. A köznyelvi jelentésben az illetékesség állásfoglalásként, döntésként is értelmezhető, aminek alapja a motívum (felsorolások definíciókban a motívumok egyik fajtáját nevezik meg: attitűd). A hozzáértés, képesség pedig tulajdonképpen a kivitelezni tudás. Vagyis a kompetencia motívumrendszer (mint a dön-

tés belső feltétele, eszköze) és tudásrendszer (mint a kivitelezés, megvalósítás belső feltétele, eszköze). Ez az öt sajátosság/jegy (hely a hierarchiában, öröklött és tanult motívumrendszer és tudásrendszer) együttes megléte teszi lehetővé a kompetencia azonosítását, megkülönböztetését minden más pszichikus komponenstől. Mindennek figyelembevételével a kompetenciafogalom definíciójának egy szóba jöhető megfogalmazása a következő: A kompetencia olyan pszichikus komponensrendszer, amelynek 1) közvetlen felsőbb komponensrendszere a személyiség, és amelynek alsóbb pszichikus komponensrendszerei: 2) a motívumrendszer és 3) a tudásrendszer, valamint 4) az öröklött komponensek és 5) a tanult komponensek.

E definíció alapján a kompetenciának nevezett dolgok (denotátumok) két halmazba sorolhatók: a köznyelvi jelentésnek, szokásnak megfelelő, valamint a pszichológiai/pedagógiai szempontú fenti definíciónak megfelelő halmazba. Például az „olvasás” nem komponensrendszer, hanem egyfajta komponensrendszer aktivitása (a köznyelvi megnyilatkozásokban és a szakirodalomban is gyakori a különböző pszichikus aktivitások kompetenciának minősítése). Ami nem pszichikus komponensrendszer, az a kompetencia köznyelvi kategóriájába tartozik. Az öt megkülönböztető jegy vizsgálatára ebből a szempontból már nincsen szükség. Az olvasási készség például pszichikus komponensrendszer, de nem kompetencia, mert nem a személyiség közvetlen komponense, hanem az olvasási képesség (szövegértő képesség) szolgálója, komponense. Az öt megkülönböztető jegy konjunktív kapcsolatban van egymással. Ezért, ha az egyik nem felel meg a definíciónak, akkor a vizsgált pszichikus komponensrendszer nem a fenti definíció szerinti kompetencia (példánk további két jegynek sem felel meg: az olvasási készség csak tanult és csak kivitelező komponens). Ugyanis egy komponensrendszer csak akkor kompetencia, ha motívumrendszer és tudásrendszer egysége, valamint öröklött és tanult komponensekkel rendelkezik.

A kompetencia szerveződési-viselkedési és szerveződési-működési modellje

A kompetencia mint funkcionális komponensrendszer azt jelenti, hogy komponensei nem alkotnak kötött struktúrát, hanem szerveződések, vagyis a komponenseik önálló, önálló létezők. A kompetencia aktivitása a funkcióját szolgáló tennivalóknak, feladatoknak, problémáknak megfelelően szerveződik a rendelkezésre álló komponenskészletből. Ebből az következik, hogy a kompetencia aktivitásának eredményessége komponenseinek készletétől, szerveződésétől függ. Ezért a kompetenciák fejlődésének eredményes segítése érdekében ismernünk kell szerveződésüket, komponenskészletüket. Ez azonban csak akkor lehetséges, ha ismerjük a kompetenciák funkcióit. Ebből adódik a kompetenciák funkciójának és szerveződésének/komponenskészletének feltárási lehetősége és feladata.

Valamennyi kompetenciának sajátos a személyiséget szolgáló funkciója (például gyökeresen különbözik a személyes és a szociális kompetencia funkciója). Az eddigiek alapján a kompetenciák komponenseiről csak általános (valamennyi kompetenciára érvényes) ismereteink vannak: öröklött és tanult motívumrendszerek és tudásrendszerek. Valamennyi kompetencia másféle öröklött és tanult motívumokból és tudásokból szerveződik, amelyeket valamennyi kompetenciára vonatkozóan fel lehet és fel kell tárnunk a tanítványok fejlődésének eredményesebb segítése érdekében.

A kompetenciák aktivitása a komponenskészletet használva, a személyiség működése által hozza létre a belső produktumot (pszichikus konstruktumot, komponens) és viselkedése által a külvilággal kölcsönhatásban a külső produktumot. Mivel a kompetenciák értelmezésében gyakran az aktivitás (a viselkedés) is kompetenciának minősül, ezért érdemes a kompetencia és aktivitás, külvilág, produktum egymásra vonatkoztatott megkülönböztetését figyelembe venni, továbbá érdemes ennek az evidenciának az érvényesülési akadályait tudatosítani.

A hagyományos intézményes nevelés az aktivitás tárgyi és szociális kölcsönhatásának eredményeként létrejövő spontán tanulást kiegészítendő külső (közölt, rögzített) ismeretek elsajátíttatását tekinti fő feladatának. Azzal a szándékkal és hittel, hogy az előírt ismeretek elsajátítása kiműveli az értelmet, megalapozza az erkölcsös személyiséget („nevelő oktatás”, *Herbart*, 1932). Amíg a spontán cselekvő tanulást, a spontán szocializációt, vagyis az élet iskoláját az intézményes nevelés csak kiegészítette, az ismeretalapú pedagógiai kultúra a kor igényeinek megfelelően működhetett. Az ismeretek exponenciális gyarapodása, az intézményes neveléssel szembeni igények növekedése a közoktatás expanzióját, tömegessé, általánossá válását eredményezi, ezáltal radikálisan csökken az élet iskolájának fejlesztő lehetősége, hatása. Mindezek a fejlemények szükségszerűen vezetnek az ismeretalapú pedagógiai kultúra csődjéhez. A reformpedagógiai irányzatok az egyre súlyosabb problémákat felismerve a szándékos cselekvő, tevékeny tanulást, a szándékos szocializációt, vagyis az aktivitást tették központi szereplővé az ismeretalapú pedagógiával szemben. Ez fontos, de ma már nem elégséges változás, mert a megvalósuló cselekvések, tevékenységek, viselkedések központi szereplővé emelése növelte ugyan a remélt pszichikus komponensek (a motívumrendszerek és a tudásrendszerek) létrejöttének valószínűségét, de ez továbbra is csak remélt következmény maradt.

KÜLVILÁG ⇔ AKTIVITÁS ⇔ PRODUKTUM		
<p>(külső) motívumok</p> <p>(külső) tudások tárgyasult tudás, (külső) ismeret, információ (közölt, rögzített)</p> <p>személyek</p> <p>tárgyak</p>	<p>⇕</p> <p>viselkedés</p> <p>KOMPETENCIA</p> <p>működés</p> <p>(belső) motívumrendszer szükséglet, hajlam, attitűd, meggyőződés</p> <p>(belső) tudásrendszer reflex, expresszió, rutin, szokás, képesség, készség, (belső) ismeret, információ</p>	<p>viselkedési folyamatok</p> <p>pszichikus konstruktumok</p> <p>ismeretek, információk (közölt, rögzített)</p> <p>változások (térbeli, időbeli)</p> <p>tárgyak</p>

1. ábra. A kompetencia szerveződési-viselkedési modellje

A kompetencia fogalmának felhasználásával az aktivitás belső feltétele válhat a pedagógia elméletének és gyakorlatának domináns szereplőjévé. Ebben az esetben a kompetenciák, a pszichikus komponensrendszerek, komponensek tudatos fejlődéssegítése a feladat, amit a befogadás (a spontán konstruálódás) mellett a szándékos cselekvő, tevékeny tanulás által valósít meg a tárgyakkal, a személyekkel, a külvilággal, a külső tudással létrejövő kölcsönhatások által. Ennek megvalósulása akkor lehet eredményes, ha az 1. ábra által szemléltetett egymásra vonatkoztatott megkülönböztetést tudatosan használjuk. Ennek azonban sokféle akadálya van.

Az aktivitás (viselkedés, működés) észlelhető (külső) és annak nem észlelhető (belső) pszichikus komponensei között nehezen teszünk különbséget (például a közölt, rögzített külső ismeret és a belső ismeret mint működő pszichikus komponens között). Ennek nemcsak a „láthatóság” hiánya az oka, hanem az is, hogy főleg a viselkedés különböző megnyilvánulásaira rendelkezünk megfelelő szókinccsel (a hétköznapi tapasztalatoknak és a viselkedéstudománynak köszönhetően). Figyeljük meg az alábbi példát. Az olvasmány a külső rögzített ismeret, az olvasás a személyiség egyfajta aktivitása, az olvasási képesség ennek az aktivitásnak a belső pszichikus feltétele (pszichikus komponensrendszer) és az olvasat a produktuma (pszichikus konstruktum).

OLVASMÁNY⇒OLVASÁS⇐OLVASÁSI KÉPESSÉG⇒OLVASAT

A rutinok, szokások, készségek, képességek operátorok (ezeket újabban procedurális tudásnak nevezik), dominánsan az aktivitás megvalósítói. Ugyanakkor az operátorok annak köszönhetően lehetnek eredményesek, hogy összefüggések, működések, viselkedések leképezői (ennélfogva az operátor mint leképezés deklaratív tudás is). Az ismeretek domináns funkciója a leképezés (deklaratív tudás), de mint pszichikus komponensek működő rendszerek (operátorok) is. Például a képzet domináns funkciója a leképezés, ugyanakkor a képzet működő rendszer, felismerő rutin is.

A problémák további oka, hogy e négyes egység egymásra vonatkoztatott megkülönböztetésének nincsenek terminológiai eszközei. A fenti példa a ritka kivételek közé tartozik. A (pszichikus) operátorok esetében az operátorfajták nevei használhatók: reflex, expresszió, rutin, szokás, készség, képesség. Az egyes egyedi operátorok esetében nehézkes kifejezések használatára kényszerülünk: „a járás készsége”, „járási készség”, „az olvasás készsége”, „olvasási készség”. Az esetek egy részében egyszerűsödhetne a megnevezés, ha az „íráskészség” magyar nyelvben szereplő analógiájára összetett szavakat használnánk (járás-készség, olvasás-készség, olvasásképesség; a továbbiakban élni fogok az ilyen egyszerűsítő szóhasználattal). Amennyiben a kontextus szerint egyértelmű, hogy operátorról és annak melyik fajtájáról, egyedéről van szó, használhatók az aktivitást megnevező szavak (például: járás, írás, olvasás).

Az ismeret és fajtái esetében elsősorban a külső és a belső feltétel megkülönböztetését kell megoldani. E célra használható lenne a tartalmat pontosan kifejező „exteriorizált/interiorizált”, „objektívált/szubsjektívált” jelző, de nehézkességük miatt inkább a „külső/belső” megnevezés használata lehet célszerű. Például: „külső ismeret, belső ismeret”, „külső fogalom, belső fogalom”.

Mindez természetesen nem pusztán terminológiai probléma. Ha ugyanis ki akarjuk használni a kompetenciaalapú pedagógia előnyös lehetőségeit, célszerű törekedni a hagyományos fogalomrendszer megújítására és az ebből adódó terminológiai problémák megoldására is.

A kompetencia szerveződésének jellemzésekor azt emeltem ki, hogy a kompetencia motívumrendszer és tudásrendszer egysége. Az 1. ábra központi mondanivalója a kompetencia és aktivitásának (viselkedésének) egymásra vonatkoztatott megkülönböztetése. Ezek felhasználásával a 2. ábra vastagon keretezett középső része szemlélteti a kompetencia szerveződési-működési modelljét. A motívum működése motiválást (döntést, késztetést) eredményez, a tudás pedig kivitelezést (megvalósítást, végrehajtást), aminek az eredményeként létrejöhét a produktum.

ÖSSZEFÜGGÉS⇒ AKTIVITÁS⇒	OK	⇒	REALIZÁTOR	⇒	OKOZAT (következmény)
	OKOZÁS		REALIZÁL(ÓD)ÁS		
KOMPETENCIA⇒ ↓ AKTIVITÁS⇒ (működés)	MOTÍVUM- RENDSZER. ↓	⇒	TUDÁS- RENDSZER ↓	⇒	PRODUKTUM
	MOTIVÁLÁS (motívumhasználat)		KIVITELEZÉS (tudáshasználat)		
SZILLOGIZMUS⇒ AKTIVITÁS⇒	PREMISSZA	⇒	KÖVETKEZTETŐ	⇒	KONKLÚZIÓ
	PR.-HASZNÁLAT		KÖVETKEZTETÉS		

2. ábra. A kompetencia szerveződési-működési modellje

A 2. ábra felső része az oksági összefüggés működését szemlélteti, amivel azt kívánom jelezni, hogy a kompetencia működése lényegét tekintve az összefüggés működésének sajátos változata. Ugyanez vonatkozik az ábra alsó részében szereplő szillogizmus működésére is, ami a szándékos, tudatos összefüggés-használat ember által kidolgozott sajátos változata.

A személyiség kompetenciafajtái

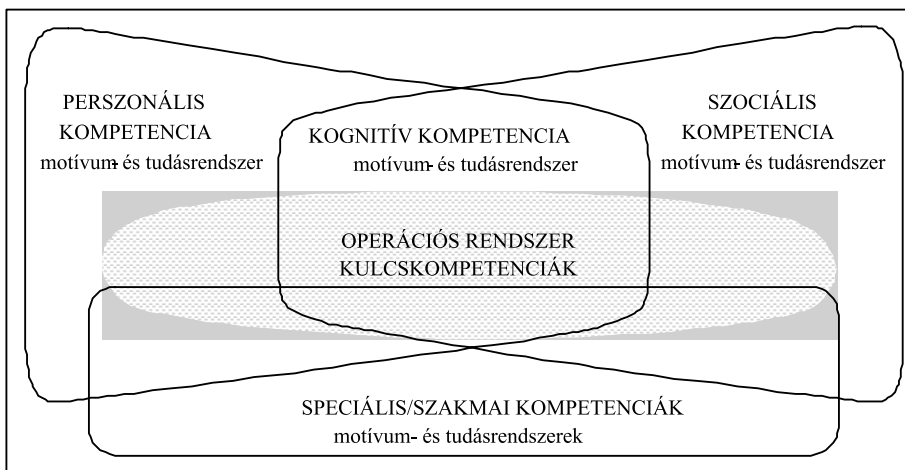
Az előző fejezetben megkülönböztettem a kompetencia köznyelvi jelentését és a szaktudományi szempontból definiált kompetenciákat. A köznyelvi jelentésnek három változata használatos: az ősi (latin eredetű) elsődleges jelentés: az illetékesség; a másodlagos jelentés: a hozzáértés; valamint az általános értelemben használatos jelentés: az aktivitás belső feltétele. Ez utóbbi tette lehetővé a kompetenciafogalom diffúz burjánzását. Az előző fejezetben ismertetett definíció a belső feltételt pszichikus komponensrendszernek minősítve (a komponensrendszer-elmélet felhasználásával) megkaptuk a definíció nemfogalmát (a genusát, univerzumát), az illetékesség, a hozzáértés, vagyis a motívumrendszer és a tudásrendszerek pedig együtt megkülönböztető jegyek lettek. A definiált kompetencia fajtái és egyedei két nagy csoportot képeznek: a személyiség egzisztenciális kompetenciafajtái és egyedi egzisztenciális kompetenciái, valamint a személyiség operációs rendszerének kulcskompetenciafajtái és egyedi kulcskompetenciái. A kompetenciafajták és egyedeik áttekintő ismertetésére e két nagy csoporton belül kerül sor.

A személyiség egzisztenciális kompetenciái

Közismert az élőlények létezésének két biológiai alaptörvénye: az egyed és a faj túlélése. Vagyis az élőlényeknek két létfunkciója/egzisztenciális funkciója van: az egyed és a faj túlélése. Az ember esetében a biológiai túlélés mellett az egyed és a faj (a család, a csoport, a társadalom, az emberi faj) életminőségének megőrzése és javítása is a létfunkciókhoz tartozik. Az ember esetében e két létfunkció aktivitásának belső pszichikus feltételrendszere két egyedi egzisztenciális kompetencia: a személyes (személyes) kompetencia és a szociális kompetencia. A létfunkciók teljesülése információkezeléssel (információk használatával, felvételével, kódolásával, átalakításával, létrehozásával, konstruálásával, tárolásával, közlésével) valósul meg. Az információkezelés a két létfunkció, a személyes és a szociális kompetencia szolgálója. Az ember esetében az információkezelés önálló létfunkció is, ugyanis a szándéktalan megismerés mellett (öröklött alapja az exploráció, a játék, a kíváncsiság, a mintakövetés, amelyek számos állatfajban is léteznek) a szándékos információhasználat, a szándékos tanulás, a szándékos megismerés, a szándékos kutatás, a szándékos gondolkodás is lehetséges. E létfunkció pszichikus komponensrendszere a harmadik egyedi egzisztenciális kompetencia: a kognitív kompetencia.

A személyiség központi jelentőségű alapjaira vonatkozó ismeretek továbbfejlődését a számítógépek szoftverrendszerének ismerete segítheti. A számítógép működését az operációs rendszer (a rendszerszoftverek, az alapszoftverek), a tényleges feladatokat pedig a felhasználói szoftverek oldják meg. A személyiség esetében is lényeges ez a megkülönböztetés: a személyiség működését, a felhasználói szoftverek használatát az operációs rendszer, az alapszoftverek teszik lehetővé, az aktuális feladatok elvégzését pedig a felhasználói szoftverek oldják meg.

Számos állatfaj egyedei öröklötten különböző speciális létfunkcióit szolgálnak. Ez a munkamegosztás az ember esetében több ezer speciális funkció, különböző hivatás, szakma, foglalkozás, speciális tevékenységi kör kompetenciájával érvényesül. Az egyén néhány speciális/szakmai kompetenciája személyes létének feltétele, vagyis ebből a szempontból tekintve perszonális létfunkciót, ugyanakkor másokat is, vagyis szociális létfunkciót is szolgál. A speciális/szakmai kompetencia is egzisztenciális kompetencia, kompetenciafajta, de ennek tartalmilag sokféle egyedi változata van, eltérően az általános egzisztenciális komponensfajtatól, a három egyedi egzisztenciális kompetenciától. A személyiség egzisztenciális kompetenciáit a fentiekben funkcióik alapján ismertetem.



3. ábra. A személyiség egzisztenciális kompetenciái, operációs rendszere és kulcskompetenciái. (Forrás: Nagy, 2000 és 2007)

A 3. ábra szemlélteti az egzisztenciális kompetenciák viszonyrendszerét is. (E halmaz-ábra satírozott részében szereplő operációs rendszerről és a kulcskompetenciákról a következőkben lesz szó, itt csak ezek rendszerbe helyezése a cél). Mint az ábra mutatja, az egzisztenciális kompetenciák egymással kölcsönhatásban is működnek, egymást feltételező rendszerek. Különösen vonatkozik ez a kognitív kompetenciára és a speciális/szakmai kompetenciákra. A kognitív kompetencia a halmazábra belső metszetében látható, ami azt szemlélteti, hogy ez az egzisztenciális kompetencia valamennyi kompetencia hatékonyságának feltétele. Minél fejlettebb a kognitív kompetencia, annál fejlettebbé válhat a perszonális, a szociális és a speciális/szakmai kompetencia. A speciális/szakmai kompetenciák mindhárom általános egzisztenciális kompetenciát használják, és ezek bármelyik komponenséből kifejlődhetnek.

Nem véletlen, hogy a két biológiai alaptörvény szerinti funkciókból kiindulva levezetett, a 3. ábrával szemléltetett négy egzisztenciális kompetencia kiemelt kutatási területek. Az előző fejezetben ezt a szociális kompetenciával szemléltettem. Az sem véletlen, hogy a kulcskompetenciák korábban felidézett csoportosítási kísérletei implicit módon az egzisztenciális kompetenciák jellemzői szerint valósultak meg (ezt a kilenc kulcskompetencia három csoportba rendezési szempontjai, tartalmi mutatják).

Kérdés, hogy az egzisztenciális kompetenciák explicit módon miért nem szerepelnek a legfontosabb kompetenciák kiválasztására vállalkozó program eredményeiben. Ennek valószínűleg a kiindulásként megfogalmazott cél lehet a magyarázata, mely szerint „milyen kompetenciákra van szükségünk” („What Competencies Do We Need”). Milyen

kompetenciákat válasszunk ki a projekt indulásakor már burjánzóan sokféle kompetenciából a sikeres élet és a jól funkcionáló társadalom érdekében?

Az egzisztenciális kompetenciákat ugyanis nem kell kiválasztani a sokféle kompetencia közül. Ezek kezdettől fogva és jelenleg is, a jövőben is az ember egzisztenciális kompetenciái (függetlenül attól, hogy régebben ezekről nem tudtunk, vagy másként neveztük őket). Amit meg kellene tudnunk, fel kellene derítenünk, az az, hogy milyen fejlettségi szintű egzisztenciális kompetenciákra van szüksége a felnövekvő generációknak a jelenlegi egyéni és társadalmi problémák eredményesebb megoldása, az igényelt egyéni/társadalmi fejlődés sikeresebb elősegítése érdekében (a speciális/szakmai kompetenciák esetében természetesen az is kérdés, hogy miféle speciális/szakmai kompetenciákra van szükség).

Pedagógiai szempontból az egzisztenciális kompetenciák szükséges fejlettségi szintjének feltárása mellett e szintek elérésének segítése az alapvető cél, feladat. Az oktatás fogalmának továbbfejlesztett változata a kognitív kompetencia fejlődéssegítése, a nevelése a pszichikus és szociális kompetencia fejlődéssegítése lehet. A képzésnek a speciális/szakmai kompetenciák kifejlődésének segítése felelhet meg. Mivel a speciális/szakmai kompetenciák kifejlődésének segítése e tanulmánynak nem tárgya, ezért csak a fentiekből következő néhány jelzésre szorítkozom a következő bekezdésben.

Ha a több ezer foglalkozás, hivatás, munkakör, sajátos tevékenységi kör eredményes, hatékony ellátásának pszichikus feltételét pszichikus komponensrendszernek, speciális/szakmai kompetenciának tekintjük, akkor a speciális/szakmai kompetenciák is motívumrendszerek és tudásrendszerek. A 3. ábra azt szemlélteti, hogy bármely általános kompetenciából képződhet és képződött is sokféle speciális/szakmai kompetencia. Például a háziasszony főzési tudománya, autóvezetési készsége pszichikus kompetenciájának összetevője. Ezzel szemben a szakács, a hivatásos sofőr szakmája szakmai kompetencia. Továbbá az ábra azt is mutatja, hogy a speciális/szakmai kompetenciák hatékonyságának is feltétele a kognitív kompetencia megfelelő fejlettsége, de a pszichikus és különösen a szociális kompetencia is fontos szerepet játszik a szóban forgó speciális/szakmai kompetencia eredményes, hatékony működésében, fejlődésében. Valamennyi speciális/szakmai kompetencia közös alapja az alkotóképesség és a kompetenciának megfelelő tehetség (az alkotóképesség, a tehetség fejlődésének segítése a közoktatásnak is hagyományos feladata). A 3. ábrán szemléltetett kölcsönhatások megfelelnek annak a tehetségfelfogásnak is, mely szerint a tehetség kibontakozásának a speciális/szakmai adottságok, képességek, a szakértelem és a szakmaszeretet, a hivatásszeretet mellett a kognitív és a szociális kompetencia megfelelő fejlettsége/fejlődése is alapvető feltétele.

A személyiség operációs rendszere és kulcskompetenciái

A pedagógia ősi problémája, hogy mit tanítsunk, mire neveljük a felnövekvő generációkat. A 20. század előtt az embereszmény megfogalmazásával és az átszármaztatandó tudás körülhatárolásával a feladat megoldható volt. A 20. században, különösen annak második felében és manapság a hagyományos megoldás elégtelenné vált. A probléma megoldásának lényeges feltétele: a mindenkinek szükséges közös minimum különválasztása az egyéniségfejlődést szolgáló tartalmaktól. Mivel az exponenciálisan növekvő ismeretóceánból a kiválasztás és a mindenkire érvényes embereszmény szabályozó hatása egyre lehetetlenebbé válik, új megoldások váltak szükségessé. Ezt a lehetőséget a kompetencia-alapú megközelítés kínálja, amelynek legnagyobb, legjelentősebb megoldási kísérlete az ezredforduló táján megvalósított OECD DeSeCo Project, amely a mindenki számára közös és szükséges kompetenciák kiválasztására vállalkozott, és amelynek eredménye a kulcskompetenciáknak nevezett sajátos listá(k)ban testesült meg. Most az egzisztenciális kompetenciák mint pszichikus komponensrendszerek funkciók szerin-

ti ismertetése után a kulcskompetenciák mint pszichikus komponensrendszerek vázlatos bemutatása következik. Ezt megelőzően a közös alapok egy kiegészítő új megoldási lehetőségének, a személyiség operációs rendszerének felvázolásáról lesz szó.

A személyiség operációs rendszere

A múlt század közepétől kibontakozó faktoranalitikus kutatások ismételtén feltáruló úgynevezett G faktora azt jelzi, hogy az intelligenciának, az értelmi képességeknek, készségeknek létezik egy közös, központi alapja, amely minden értelmi aktivitásban részt vevő feltételként működik közre (lásd például: *Carroll*, 1993). Más területeken is léteznek meghatározó szerepet játszó pszichikus rendszerek (ilyen például a magatartásunkat alapvetően befolyásoló habitus).

A személyiség központi jelentőségű alapjaira vonatkozó ismeretek továbbfejlődését a számítógépek szoftverrendszerének ismerete segítheti. A számítógép működését az operációs rendszer (a rendszerszoftverek, az alapszoftverek), a tényleges feladatokat pedig a felhasználói szoftverek oldják meg. A személyiség esetében is lényeges ez a megkülönböztetés: a személyiség működését, a felhasználói szoftverek használatát az operációs rendszer, az alapszoftverek teszik lehetővé, az aktuális feladatok elvégzését pedig a felhasználói szoftverek oldják meg. A személyiség „szoftverei” (pszichikus) komponenseknek, az „alapszoftverek” alapkomponeenseknek, a „felhasználói szoftverek” felhasználói komponenseknek tekinthetők, nevezhetők (például a járáskészség alapkészség, a kerékpározás készsége felhasználói készség), az alapkomponeensek rendszere pedig a személyiség operációs rendszere. Az analógiák gyakran sántítanak – szoktuk mondani. Ez az analógia is sántít, ha a részletekbe hatolunk, de itt csak arról a feltételezésről van szó, hogy a személyiségnek is van az operációs rendszerek funkcióihoz hasonló operációs rendszere (ennek első ismertetését lásd: *Nagy*, 2001). E tanulmány és az alapkomponeensek kutatásának eredményei alapján fogalom össze a személyiség operációs rendszerének általános jellemzőit (a kulcskompetenciákat ismertető következő rész is a személyiség operációs rendszeréről szól).

A 3. ábra belső satírozott része azt kívánja szemléltetni, hogy a személyiségnek, az egzisztenciális kompetenciáknak van egy közös, központi, alapvető része, az operációs rendszere, amely kulcskompetenciáinak rendszerével teszi lehetővé a személyiség működését, változását, fejlődését. Az operációs rendszer akkor szolgálhatja a létfunkciók eredményes teljesülését, ha fejlettségi szintje megfelel a civilizáció aktuális fejlettségi szintjének, ami ugyanakkor a csoportok, társadalmak eredményes működésének, elvárt fejlődésének is feltétele. A személyiség operációs rendszerének mindenkivel szemben elvárt minimális fejlettségi szintje közös alapja az egyéneknek és a társadalmaknak. A 3. ábra satírozatlan részei jelzik a közös operációs rendszertől eltérő komponensek lehetőségét, az egyéniségek, a csoportok, társadalmak tartalmi különbségeit. A tartalmi különbségek mellett a fejlettségi szintek különbségei meghatározó jelentőségűek az egyének, a csoportok, az intézmények, a társadalmak életében.

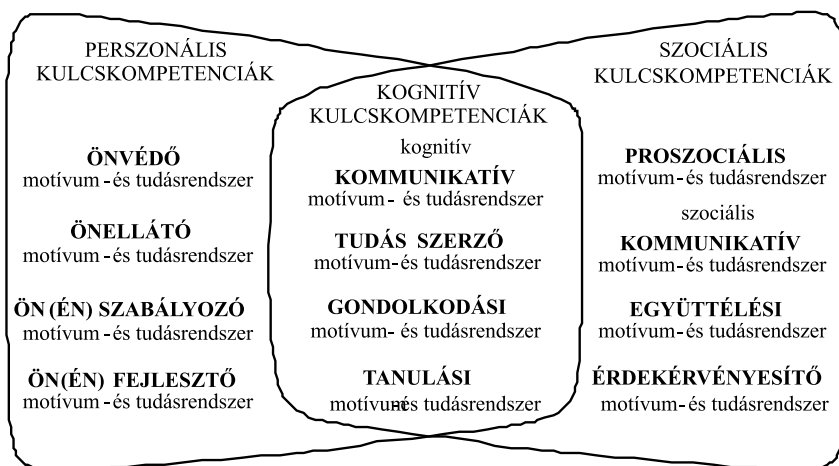
A személyiség gyakorlatilag korlátlan számú és viszonylag gyorsan változó komponensek készleteivel rendelkezik. Ezzel szemben, amint a továbbiak szemléltetik, a személyiség operációs rendszerének komponenskészlete viszonylag kisszámú állandósult alapkomponeensekből: tucatnyi kulcskompetenciából, harminc-nyolcvan alapképességéből, néhány száz alapmotívumból, alapszokásból, alapkészségből, néhány tízezer alapismeretből, alaprutinból szerveződik, és lassan változik, fejlődik.

A személyiség operációs rendszeréből kiinduló kompetenciaalapú pedagógia számára a felnövekvő generációk minden tagjában (a súlyos értelmi fogyatékosok kivételével) lehetővé válhat személyiségük operációs rendszerének meghatározott szintű kifejlődése a kritériumorientált folyamatos fejlődéssegítésnek köszönhetően. Ugyanakkor a szemé-

lyiség operációs rendszerének fejlődéssegítését különálló általános alapfeladatként kezelve az egyéniséggé fejlődés segítése is önálló alapfeladattá válhat.

A személyiség operációs rendszerének kulcskompetenciái

A kompetencia fent kifejtett fogalmát használva: a kulcskompetenciák a személyiség operációs rendszerének legátfogóbb funkcionális komponensrendszerei (motivum- és tudásrendszerei). Ezért a sokféle részfunkciót szolgáló ismert komponensek kisszámú csoportjait kell keresni. A 4. ábra az operációs rendszer 12 kulcskompetenciájának rendszerét szemlélteti. A három egzisztenciális kompetencia mindegyikéhez négy kulcskompetencia tartozik. A jelenleg ismert komponenseket háromszor négy kulcskompetenciához tartozónak találtam. A további kutatások másféle és ettől eltérő mennyiségű kulcskompetenciát fedezhetnek fel, de a legátfogóbb jellegüket és a Miller-féle törvény (Miller, 1956) korlátjának figyelembevételével célszerű feltárni: ez néhány elemű csoportokba rendezés előnyeit jelenti, ami miatt négyelemű csoportosításra törekedtem. (Korábbi publikációimban a kulcskompetenciákat komplex képességeknek, képességrendszereknek neveztem, vagy aktivitásuk nevével jelöltem, például „önellátás”, „gondolkodás”, „együttélés”). A gyakorlati célú kulcskompetencia-listák több elemének helye tartalmi szempontból megtalálható a 4. ábrán szemléltetett rendszerben.



4. ábra. A személyiség operációs rendszerének kulcskompetenciái. (Forrás: Nagy, 2007, 32. o.)

A kulcskompetencia megnevezés az angol nyelvben használt „kulcsfogalom” (‘key concept’) analógiájára született. A kilencvenes évek elején megjelenő kifejezés robbanásszerűen terjed, különösen azután, hogy a DeSeCo Project szakemberei felkarolták, és gyakorlati szempontokat követve ajánlott listákat dolgoztak ki (a listák legismertebb változata nyolc kulcskompetenciát tartalmaz: anyanyelv, idegen nyelv, matematika, természettudomány és technológia, információs és kommunikációs technológiák, tanulás, személyközi és vállalkozói képességek, valamint kulturális tudatosság). A kompetenciafogalomhoz hasonlóan a „kulcskompetencia” is mindenre ráhúzható divattá vált, súlyos fogalmi zűrzavart okozva.

Tekintettel arra, hogy a kulcskompetenciát funkcionális komponensrendszernek neveztem, az egyes kulcskompetenciákat funkcióikkal és komponenseikkel (szerveződé-sükkel) fogom jellemezni, de itt csak közismert alapmotivumaik és az alapképességeik megnevezésére és jelzészzerű ismertetésére kerül sor: a kulcskompetenciák átfogó,

összefoglaló jellemzése a cél. A néhány mondatos jellemzések a 4. ábrán szemléltetett rendszer kiegészítői.

Perszonális kulcskompetenciák

A perszonális kompetencia négyféle funkcióval jellemezhető: önellátás, önvédelem, önszabályozás, önfejlesztés. Ezek a funkciók nagyon sok és sokféle komponensnek köszönhetően érvényesülhetnek. Közülük az alapkomponensekből szerveződik a négyféle

A személyiség gyakorlatilag korlátlan számú és viszonylag gyorsan változó komponensek készleteivel rendelkezik. Ezzel szemben, amint a továbbiak szemléltetik, a személyiség operációs rendszerének komponenskészlete viszonylag kisszámú állandósult alapkomponensből: tucatnyi kulcskompetenciából, harminc-negyven alapképességből, néhány száz alapmotívumból, alapszokásból, alapkészségből, néhány tízezer alapismeretből, alaprutinból szerveződik, és lassan változik, fejlődik.

A személyiség operációs rendszeréből kiinduló kompetencia-alapú pedagógia számára a felnövekvő generációk minden tagjában (a súlyos értelmi fogyatékosok kivételével) lehetővé válhat személyiségük operációs rendszerének meghatározott szintű kifejlődése a kritériumorientált folyamatos fejlődéssegítésnek köszönhetően.

le perszonális kulcskompetencia, amelyek a perszonális kompetencia, a személyiség működésének, az ember létének, életminőségének feltételei. A pszichológiai kutatások gazdag és szerteágazó eredményeket halmoztak fel. Az intézményes nevelés ennek sokféle elemét hasznosítja. Számos terület, téma tantervileg is előírt feladat. Azonban a négy kulcskompetencia mint funkcionális szerveződés jelenleg még nem képezi a folyamatos kritériumorientált fejlődéssegítés tárgyát.

Mivel az általánossá váló közoktatás a felnövekvő generációk idejének túlnyomó többségét leköti, a család, a természetes kontaktsoportok egyre kevésbé járulhatnak hozzá a perszonális kulcskompetenciák fejlődéséhez. Az iskolának ezt a funkciót is központi feladatként kell felvállalniuk, a sokféle (ma már esetleges, mellékes jelentőségű) eredményes programot rendszerre szervezve, ugyanis a perszonális kulcskompetenciák minden ember életének, életminőségének elsődleges feltételei.

1. Önellátó kulcskompetencia. Funkciója: önmagunk szükségleteinek, igényeinek, vágyainak kielégítése. Alapmotívumai: a biológiai szükségletek, a komfortszükséglet, a mozgásszükséglet, az élményszükséglet. Alapképességei: Az önkiszolgáló képesség. A testi (fizikai) képességek (a mozgásszükséglet kielégítői és minden olyan aktivitás feltételei és eszközei, amelyek fizikai beavatkozást, cselekvést igényelnek). A művészetek (zene, tánc, irodalom, képzőművészet stb.) befogadó és önkifejező képességei (az élményszükséglet kielégítői és a

lelki, pszichés egyensúly fenntartói, ápolói).

2. Önvédő kulcskompetencia. Funkciója: önmagunk érdekeinek megvédése. Alapmotívumai: a szabadságvágy, az önállósulási, öntevékenységi vágy, az egészségvédő, az identitásvédő motívum, valamint ezek komponensei. Az ezeknek megfelelő alapképességek: a szabadságvédő, az önállóságvédő, az egészségvédő és az identitásvédő képesség.

3. Ön(én)szabályozó kulcskompetencia. Funkciója: aktivitásunk következményeinek visszacsatoló értékelése, korrekciója. Alapmotívumai: az értékelési, a korrekciós késztetés, az igényesség, a sikervágy, a kudarcfélelem. Alapképességei: az önreflektív értékelő és az önreflektív korrekciós képesség.

4. Ön(én)fejlesztő kulcskompetencia. Funkciója: önmagunk megismerése, az emberi személyiségre vonatkozó ismeretek, az ismert személyekkel kapcsolatos tapasztalatok önmagunkra vonatkozó megismerése, elemzése, változtatása, alakítása, fejlesztése. Alapmotívumai: elfogadottságunkat, eredményességünket, ambícióinkat szolgáló önfejlesztési igény. A megvalósulást segítő alapképességek: az önmegismerő, az önfejlesztő képesség.

Szociális kulcskompetenciák

A szociális kompetencia az elmúlt negyedszázad alatt a legalaposabban kutatott kompetencia. A kutatási eredmények felhasználásával a 4. ábrán szemléltetett négy (proszociális, szociális kommunikatív, együttélési és érdekérvényesítő) szociális kulcskompetencia tárult fel a folyamatos kritériumorientált fejlődésségítés érdekében. E lehetőséget mutatja a témával foglalkozó tudományágak kutatási eredményeinek részletes pedagógiai szempontú elemzése, feldolgozása. Ennek előkészítéseként e helyen a négy szociális kulcskompetencia funkcióinak és a fontosabb alapmotívumok, alapképességek átfogó ismertetésére kerül sor.

1. Proszociális kulcskompetencia. Alapfunkciója az önzés és az önzetlenség kölcsönösen előnyös, elfogadható egyensúlyának megőrzése, az egyensúlynak megfelelő szociális viselkedés szabályozása. A proszociális kulcskompetencia alapmotívumai: a gondozási/nevelési hajlam, az empatikus hajlam, a segítségi hajlam, a proszociális magatartási szokások, meggyőződésekékké vált erkölcsi normák. Alapképességei: a gondozás, a nevelés, a segítség-képessége.

A hagyományos pedagógiai kultúra nem képes kielégítő módon és szinten megoldani a proszociális nevelés feladatait, a proszociális kulcskompetencia optimális kifejlődésének segítését. Ezért az új pedagógiai kultúra központi feladata a proszociális kulcskompetencia folyamatos fejlődésségítése, a proszocialitásra nevelés.

2. Szociális kommunikatív kulcskompetencia. Funkciója: Különböző kutatási előzmények alapján funkció szerint különbséget tesznek szociális és kognitív kommunikáció között (Nagy, 2000/2002, 193. o.). A szociális kommunikáció domináns funkciója az egymás közötti kölcsönhatás megvalósítása: az érzelmi állapot, a vélemény, a szándék közlése/vétele, elfogadása/elutasítása, a magatartás, a viselkedés, a tevékenység érdekek szerinti kifejezése. E kulcskompetencia nélkül nincs szociális lét (eltelkenve most az emberek fizikai kontaktusaitól: testi bántalmazás, simogatás stb.). A szociális aktivitás eredményessége mindenekelőtt a szociális kommunikatív kulcskompetencia fejlettségétől függ. A kognitív kommunikáció domináns funkciója ismeretek közlése/vétele. A szociális kommunikatív kulcskompetencia általános motivációja bármi lehet, ami érdekkifejezést, -egyeztetést igényel. Specifikus alapmotívuma a vonzalom, a mások iránti érdeklődés, a konfliktus, a hatalomvágy, a gondozási/nevelési késztetés és hasonló. Fontosabb szociális alapképességek: kontaktuskezelő (kapcsolatteremtő, -fenntartó, működtető) képesség, konfliktuskezelő képesség, érdekérvényesítő képességek, meggyőző/befolyásoló képesség.

A hagyományos pedagógiai kultúra mellőzi, sőt gátolja – a tantermeiben egymás mögé ültetve a tanulókat – a hatékony, pozitív tartalmú szociális kommunikáció kulcskompetenciájának kifejlődését. Az új pedagógiai kultúra a folyamatos fejlődésségítés, használat stratégiáját alkalmazva kizárja ennek lehetőségét. A közoktatás minden évfolyamán 3–6 fős elemi csoportokká szervezi az osztály tanulóit oly módon, hogy rendszeres lehessen a kooperatív, a csoportos tanulás, a folyamatos szociális kommunikáció, ugyanakkor

szükség szerint a frontális osztálymunka is alkalmazható legyen. (A kooperatív, a csoportos tanulás módszerei részletesen kidolgozottak, csak az eszközkészleteket kell létrehozni, hozzáférhetővé tenni és használatuk elsajátítását elősegíteni.)

3. Együttélési kulcskompetencia. E kulcskompetencia alapfunkciója, hogy az ember csoportként, társadalmi lényként önmaga és mások, a csoport, a társadalom számára is hasznos, előnyös életet élhessen. Alapmotívumai: szociális vonzódás, a kötődési hajlam, rangsorképző hajlam, csoportképző hajlam, hovatartozási hajlam (családszeretet, csoportidentitás, hazaszeretet, honvágy). Alapképességei: a proszociális együttélés képessége, a kötődési képesség, a csoportszervező/működtető képesség, a rangsorképző/kezelő képesség, a konfliktuskezelő képesség, a demokráciahasználó/működtető képesség.

Aktivitásaink többségéhez nincs szükség meglévő komponenseink módosulására, új komponensekre, azok megőrzésére, vagyis tanulásra. Ezek az öröklött és a tanult komponensekkel működő: komponenshasználó aktivitások. Ha az öröklött és tanult komponenseink aktiválása nem elegendő, akkor komponensek módosulására, új komponensek konstruálására is szükség van. Ezek a komponensmódosító, komponenskonstruáló képesség aktivitásai. A komponenskonstruálás eredménye vagy megőrződik, tárolódik, vagy nem. Tanulásról csak akkor beszélünk, ha a konstruált komponens megőrzése is bekövetkezik a megőrző képesség működésének köszönhetően.

Az autokratikus iskolaszervezetektől eltérően a hagyományos pedagógiai kultúra sokféle próbálkozása ismeretes a demokratikus együttélés motívumrendszerének, képességrendszerének fejlődéséért. Ennek két eszköze emelhető ki. A tanuló benne él, használja, működteti az iskolát és az ifjúsági szervezetet mint demokratikus szervezetet, és különböző tantárgyi tartalmakat, esetleg külön tantárgyat is felhasználnak a társadalmi együttélés különböző formáinak megismerése érdekében. Sajnos eddig még az ilyen iskoláknak sem sikerül a demokratikus családi, csoportos, intézményi, társadalmi együttélés motívum- és tudásrendszerének kívánatos mértékű elsajátítását megvalósítani. Az új pedagógiai kultúra az együttélési kulcskompetenciát a személyiség operációs rendszeréhez tartozónak tekinti, ezért kialakulását a folyamatos fejlődéséért, használat stratégiájával törekszik elősegíteni.

4. Érdekérvényesítő kulcskompetencia. Alapfunkciója a saját és mások érdekeinek érvényesítése. Alapmotívumai: a birtoklási vágy, az arányos részesedés igénye, az uralkodási vágy, a vezetési hajlam, a versengési késztetés. Alapképességei: a proszociális vezetési, együttműködési versengési képesség. Ezek az alapmotívumok, alapképességek, vagyis az emberek érdekérvényesítő kulcskompetenciája a másik/mások érdekeihez való viszony szempontjából sokfélék lehetnek. Ilyenek például a kíméletlen önzés, a kegyetlen testi, lelki bánásmód, a segítő, szolidáris, szabálykövető viszony (jogszabályok, erkölcsi normák, megállapodások követése, betartása, kijátszása, megszegése), a balek hiszékenysége.

A hagyományos pedagógiai kultúra tartalmi szempontból különböző nevelési stratégiákat működtet. Az érvényesnek tartott szabályok, normák szigorú, kíméletlen betartásával, szankcionálásával, ellenkező szélsőséggént „szabadneveléssel”, valamint a demokratikus elveket követő rendszerek különböző változataival hat az érdekérvényesítő kulcskompetencia alakulására. Az új pedagógiai kultúra a proszociális fejlődéséért, a

proszociális együttműködés, a proszociális vezetés és a proszociális versengés folyamatos működtetésének megvalósításától vár jobb eredményeket a szociális kommunikációval kapcsolatban említett rendszeres kooperatív, elemi csoportos tanulási módokkal és a tanórán kívüli csoportos tevékenységek gazdag rendszerével.

Kognitív kulcskompetenciák

A kognitív kompetencia információkezelő funkciói szenzoros (észleleti/befogadó), szenzomotoros (cselekvő), nyelvi és formalizált (tevékeny) szinten érvényesülhetnek, valós/szimulatív módon. A kognitív aktivitás négy egymást átfedő kognitív kulcskompetenciával teljesíti funkcióit: kognitív kommunikációval, tudásszerzéssel, gondolkodással és tanulással. A kommunikáció, tudásszerzés egyúttal a gondolkodást is működtetheti, és tanulást (konstruálást és elsajátítást/megőrzést) is eredményezhet. Továbbá: a tanulás a kommunikáció, a tudásszerzés, gondolkodás eredményeként is megvalósulhat. Végül: a gondolkodás is használhatja a kommunikációt, tudásszerzést és a gondolkodás eredménye is konstruálódhat, tárolódhat.

A kognitív kompetenciáról rendkívül gazdag ismeretekkel rendelkezünk, amelyek többsége az operációs rendszer négy kognitív kulcskompetenciájára vonatkozatható. A négy kognitív kulcskompetencia összefoglaló, áttekintő ismertetését alapfunkciójuk megjelölésével és az alapmotívumaik, alapképességeik megnevezésével, összefoglaló jellemzésével töreksem megoldani.

1. Kognitív kommunikatív kulcskompetencia. Funkciója: kognitív információk közlése és közölt információk vétele, melynek köszönhetően tájékozódhatunk, ismerteket szerezhethetünk, közölhetünk. A kognitív kommunikáció a megismerés eszköze. Mivel a megismerés bármire vonatkozhat, motivációja mindenféle gyakorlati és megismerési cél, feladat lehet. A kognitív kommunikatív kulcskompetencia sokféle szintje, eszköze áll rendelkezésünkre: képi, szóbeli, írásbeli, formalizált szintek, amelyek különböző képességek elsajátításával működtethetők.

A hagyományos pedagógiai kultúra számos kognitív készség, képesség tanítását alapvető feladatának tekintti. Sajnos még a legfontosabbnak minősített olvasásképességet sem sajátítja el használható szinten a tanulók negyede, harmada. A többi kognitív kommunikatív képességgel hasonló a helyzet. Az okokról az eddigi fejezetekben különböző szempontokból volt már szó. Az új pedagógiai kultúra a kognitív kommunikatív kulcskompetenciát és képességeit pszichikus komponensrendszernek tekintve lehetővé teszi a folyamatos kritériumorientált fejlődésszorgatást, amelynek segítségével elérhető, hogy (a súlyos értelmi fogyatékosok kivételével) minden tanulóban optimális használhatóságúvá fejlődjön az olvasásképesség és a többi fontosnak minősülő kognitív kommunikatív képesség is.

2. Tudásszerző kulcskompetencia. Funkciója az aktivitás eredményességéhez szükséges hiányzó tudás megszerzése a külvilágból tudásbefogadással és tudáskereséssel. Amennyiben a meglévő tudásunk és a tudásbefogadással, tudáskereséssel megszerezhető tudás nem elegendő az eredményes aktivitáshoz, akkor felfedező és alkotó aktivitással szerezhethetjük meg a hiányzó tudást a megismerő és az alkotó funkciót szolgálva. A tudásfeltáró kulcskompetencia általános motivációja a gyakorlati célú aktivitások tudáshiányának motivációi mellett a tudásszerző kulcskompetencia alapmotívumai: az ingerszükséglet (információszükséglet és élményszükséglet), az explorációs késztetés, az utánzási, mintakövetési késztetés és a kíváncsiság, az érdeklődés, felfedezésvágy, a gyakorlati, a kutatási célú problémahelyzet, a próbálkozási késztetés, az alkotásvágy. Ennek megfelelően az alapképességei: az tudásfeltáró, a felfedező, a problémamegoldó képesség, az alkotóképesség.

3. Gondolkodási kulcskompetencia. Funkciója, hogy a meglévő belső tudásból hozzon létre (saját maga avagy mások számára is) módosult, új tudást. A kognitív kompetencia kiszolgáló szerepéből következően a gondolkodásnak feltehetően nincsenek általános aktiváló motívumai. A gondolkodás kiváltói a perszónális, a szociális, a speciális/szakmai, foglalkozási aktivitások motivációi. A gondolkodási folyamat fenntartásának, legkülönbözőbb aktusainak jelenleg kéttucatnyi részfolyamatot aktiváló, fenntartó gondolkodási motívuma ismeretes, például egységfelismerő és egységkonstruáló, viszonyfelismerő és viszonykonstruáló kötött motívumok, sémavédő motívum, kognitív diszsonancia stb. A gondolkodási kulcskompetencia alapképességei: konvertálóképesség, rendszerező képesség, kombinálóképesség, prediktív/következtetőképesség.

4. Tanulási kulcskompetencia. Funkciója a komponenskonstruálás és a megőrzés (tárolás). Aktivitásaink többségéhez nincs szükség meglévő komponenseink módosulására, új komponensekre, azok megőrzésére, vagyis tanulásra. Ezek az öröklött és a tanult komponensekkel működő: komponenshasználó aktivitások. Ha az öröklött és tanult komponenseink aktiválása nem elegendő, akkor komponensek módosulására, új komponensek konstruálására is szükség van. Ezek a komponensmódosító, komponenskonstruáló képesség aktivitásai (a konstruktivista pedagógiáról lásd: *Nahalka, 2002*). A komponenskonstruálás eredménye vagy megőrződik, tárolódik, vagy nem. Tanulásról csak akkor beszélünk, ha a konstruált komponens megőrzése is bekövetkezik a megőrzőképesség működésének köszönhetően. A tanulás a személyiség komponenskonstruáló és megőrző aktivitása.

Összegzés

E rövid összefoglaló ismertetés is mutatja a kognitív kulcskompetenciák gazdag motívumrendszerét és alapképességeinek sokféle aktivitását. Talán az is belátható, hogy e kulcskompetenciák fejlettségi szintje meghatározza a személyiség fejlettségét és fejlődési lehetőségeit. A hagyományos pedagógiai kultúra túlnyomóan véletlenszerűen, spontán módon működteti a kognitív kulcskompetenciák gazdag motívumrendszerét, képességeit, változatos aktivitásait. Még nem eléggé valósul meg az alapvető pedagógiai cél, feladat: a tananyag által a kognitív kulcskompetenciák szándékos, tudatos működtetése, fejlődéssegítése. Az új pedagógiai kultúra minden erre alkalmas tantárgy tartalmaival folyamatosan és szándékosan, tudatosan működtetheti a kognitív kulcskompetenciák alapmotívumait, alapképességeit és azok változatos aktivitásait.

Jegyzet

(1) Ez az írás az *Új pedagógiai kultúra* című könyv (MOZAIK, kiadás alatt) egyik fejezetének szerkesztett változata, amely a világszerte születőben lévő új

pedagógiai kultúra egyik sok problémát okozó elméleti alapját törekszik az eredményesebb pedagógia érdekében továbbfejleszteni.

Irodalom

Carroll, J. B. (1993): *Human cognitive abilities. A survey of factoranalytic studies*. Cambridge University Press, Cambridge.

Chomsky, N. (1995): *Mondattani szerkezetek*. Osiris Kiadó, Budapest.

Doll, E. A. (1953): *Measurement of social competence*. Educational Test Bureau, Minneapolis.

OECD (2005): *The Definition and Selection of Key Competences. Executive Summary*. OECD.

Goldfried, M. R. és D'Zurilla, T. J. (1969): A behavioural-analytic model for assessing competence. In: Spielberger, C. D. (szerk.): *Current topics in clinical and community psychology*. I. Academic Press, New York.

Herbart, J. E. (1932): *Pedagógiai előadások vázlatja*. A Kisdénevelés Könyvtára, Budapest.

Magyar értelmező kéziszótár. (2003) Akadémiai Kiadó, Budapest.

Magyar szókincstár. (1998) Tinta Kiadó, Budapest.

Meichenbaum, Butler és Gruson (1981): Toward a Conceptual Model of Social Competence. In: Wine, J. D. és Smye, M. D. (szerk.): *Social Competence*. The Guilford Press, New York – London.

Miller, G. A. (1956): The magical number seven: plus or minus two. Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63. sz. 81–97.

Nagy József (2000/2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.

Nagy József (2001): A személyiség alarendszere: a célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége. *Iskolakultúra*, 11. 9. sz. 22–38.

Nagy József (2007): *Kompetencia alapú, kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Rychen, D., Salganik, S. és Hers, L. (2003, szerk.): *Key Competences for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Cambridge.

Smith, M. B. (1966): Competence and Socialisation. In: Clausen, J. A. (szerk.): *Socialisation and society*. Little, Brown, Boston.

White, R. W. (1959): Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66. sz. 297–333.

Wine, J. D. (1981): *From Defect to Competence Models*. In: Wine, J. D. és Smye, M. D. (szerk.): *Social Competence*. The Guilford Press, New York – London.

Wine, J. D. és Smye, M. D. (1981, szerk.): *Social Competence*. The Guilford Press, New York – London.

A Pannon Egyetemen DRÁMA ÉS SZÍNHÁZPEDAGÓGIA

**4 féléves, 120 kredites, levelező
szakirányú továbbképzés indul
pedagógusoknak.**

Jelentkezési határidő: 2010. szeptember 15.

Információk: www.efiweb.uni-pannon.hu

e-mail: szitu@almos.vein.hu, tel: 06 30 4332014