

Személyiségfejlődés, szociális kompetencia és konstruktivista paradigma

© Katona Istvánné

Eszterházy Károly Főiskola, Eger

rkatonakatona@gmail.com

Tanulmányomban a szociális kompetencia helyét kívánom meghatározni a pedagógia, valamint a neveléstudomány fogalomrendszerében, majd a konstruktivista pedagógiai paradigma és a szociális kompetencia fogalmi rendszerein belüli kapcsolódási pontokat keresem. Munkám elsősorban elméleti jellegű, de *célom* az, hogy a felmerülő kérdések jó alapot biztosítsanak a szociális kompetencia fejlődését elősegítő gyakorlati jellegű programok kidolgozásához.

Gyakorló pedagógusként és kezdő kutatóként az a szándékom, hogy a pedagógiai gyakorlatból kimozdulva megkíséreljem kutatási témámat az oktatáskutatás, a neveléstudomány rendszeréhez közelíteni, annak értelmezési keretei közé elhelyezni. Elsőként azt vizsgálom, hogy a szociális kompetencia tudatos fejlesztése megjelenik-e a pedagógiai gyakorlatban.

Problémafelvetés

A köztudatban és a pedagógusok között máig is élő és elterjedt felfogás szerint a pedagógus az iskolában oktató - nevelő tevékenységet folytat. Ez a tevékenység, a szakképző intézményekben még kiegészül a tanulók képzésével. Kiemeltem néhány elemet a pedagógiai tevékenység általános követelményei közül. Eszerint eredményes és hatékony munkát az a pedagógus végez, aki magas szintű szakmai tudással rendelkezik, tudását képes színvonalasan és a követelményrendszert szem előtt tartva átadni tanítványainak, példaértékű személyiség, eközben hozzásegíti a tanulókat a társadalmi normák sikeres elsajátításához, az életben való boldoguláshoz. Amennyiben a pedagógus ezeket az elvárásokat figyelembe véve végzi munkáját, feltételezhetően pozitív változásokat fog előidézni a diákok személyiségében. Ebben a felfogásban ugyan megjelenik a pedagógus szocializációs szerepe, de túlságosan általános a megfogalmazás.

A fenti állítások önmagukban véve megkérdőjelezhetetlen követelményei a pedagógus tevékenységének. A megállapításokból azonban feltűnően hiányzik a másik oldal: a tanuló, a kortárs csoport, az iskolai közösség. Egyértelmű, hogy a fentebb említett pozitív pedagógiai akciók a diákok érdekeit szolgálják, de mégsem ők állnak a megállapítások középpontjában, hanem a pedagógus. Ha a pedagógusok többsége a megfelelő szakmai és erkölcsi színvonalon végzi munkáját, akkor a diákok nagy része feltételezhetően a mindennapi életben használható ismeretekkel felvértezve, kitűnő neveltségi szinten, a társadalom

számára hasznos polgárként hagyja majd el az iskolát. Hogy ez mennyire nem így van, azt nem csak az országos vagy nemzetközi mérések, de a hétköznapi tapasztalat is mutatja.

Felmerül a kérdés: mi lehet ennek az oka? Mi nem működik jól az iskolában, mi miatt alacsony a pedagógiai hatékonyság? Miért tartja sok diák az iskolában eltöltött időt fárasztó, hiábavaló tevékenységnek? Miért maradnak le egyes tanulók reménytelenül már az általános iskola első éveiben? Miért motiválatlanok gyakran a jó tanulók? Miért alakulnak ki beilleszkedési zavarok, szocializációs problémák a diákok között? Lehetséges, hogy jobban megértenénk az előbb említett problémákat, ha sikerülne megválaszolni a legutolsó kérdést?

Habár választott kutatási témám a szociális kompetenciához kapcsolódik, mégsem hagyhatom figyelmen kívül a fent említett általános pedagógiai problémákat. Anélkül, hogy kitérnék az egyes jelenségek részletes tárgyalására, szükséges elgondolkodni a pedagógiai gyakorlat hagyományos értelmezésén. A hagyományos pedagógiai kultúra, az ismeretalapú pedagógia csődje (Nagy, 2010) már a múlt század második felében a középfokú oktatás tömegessé válásával kezdetét vette. A tanulók fejlődésében, de különösen a szociális kompetencia területén nagy különbségek mutatkoznak, a serdülőkorúaknál ezen a területen a fejlődés gyakran vissza is esik (Nagy, 2010; Kasik, 2006:255).

Ennek oka abban a jelenségben kereshető, amely összefügg a hagyományos szocializációs folyamatok átalakulásával. A családból kiinduló spontán szocializáció gyengülésével egyre nagyobb feladat hárul ezen a téren a nevelési-oktatási intézményekre (Nagy, 2002). Az intézményrendszer azonban egyrészt képtelen átvenni a család szocializációban betöltött évszázados funkcióit, másrészt a hagyományos ismeretalapú pedagógiai kultúra sajátos jellemzőiből eredően nem érzékeli kellő mértékben a szociális kompetencia fejlesztésének szükségességét (Nagy, 2002).

Úgy tűnik, a hagyományos pedagógiai kultúra ideje végérvényesen lejárt. Mind a pedagógusok hétköznapi tapasztalata, mind a neveléstudomány kutatási eredményei rávilágítanak arra, hogy minden téren megújulásra, új pedagógiai fejlesztő programokra van szükség. A gyakorlati programok viszont csak akkor tölthetik be küldetésüket, ha a gyakorló pedagógusként dolgozó kutató-fejlesztő tanár felhasználja és munkája szerves részévé teszi a tudományos élet, ezen belül az oktatáskutatás, a neveléstudomány legújabb nézeteit, paradigmáit.

A személyiség mint komponensrendszer

A kognitív pszichológia és a kognitív tudományok fejlődésével a XX. században megjelent új pedagógiai nézetek, paradigmák a tanuló személyiségének fejlődését helyezik előtérbe. A pedagógusok feladata a személyiségfejlődés segítése.

Amikor a „személyiségfejlődés” kifejezést értelmezni kívántam, első lépésként a személyiség fogalmáról alkotott legújabb elgondolásokat, modelleket kerestem. Gyakorló pedagógusként egy olyan elmélet után

kutattam, amely rendszerezett, logikus felépítésű és általa konkrét pedagógiai célokat sikerül megfogalmazni a személyiségfejlődés segítésének érdekében. Eközben az a szándékom, hogy kutatómunkám során képes legyek jelentős lépéseket tenni a pedagógia területéről a tudomány világába. Erre annál is inkább szükség van, mert a személyiség fogalmát, a személyiségfejlesztés módját mind a pedagógia, mind a különböző tudományterületek, ezen belül a neveléstudomány is többféle, sokszor egymásnak ellentmondó felfogásban próbálja megvilágítani.

A komponensrendszer-elmélet a személyiséget összetett komponensrendszernek tekinti, amely hierarchikusan további komponensrendszerekből épül fel. Az alkotórészeket komponenseknek nevezzük (Nagy, 2002). A komponenseknek és komponensrendszereknek megvan a saját rendeltetésük, funkciójuk (Nagy, 2002). A pedagógusok feladata a személyiséget alkotó komponensrendszerek minél alaposabb megismerése, mivel ezáltal közelebb kerülünk ahhoz, hogyan is tudnánk mi, pedagógusok a személyiségfejlődést, az ehhez kapcsolódó kutatás-fejlesztés eredményességét hatékonyan segíteni (Nagy, 2010). Ha a komponensrendszer-elmélet alapján gondolkodunk a személyiségről, akkor öröklött és tanult pszichikus komponensek hierarchikusan egymásra épülő rendszereként kell azt elképzelnünk, melynek alapvető elemei a kompetenciák (Nagy, 2010).

A kompetencia

A XX. század végén a nemzetközi tudományos életben megjelenő ún. tanuláselméleti didaktikai irányzat egyik ága Nagy József képességeket középpontba állító *személyiségfejlesztő kompetencia-rendszere* (Báthory, 1997).

A kompetencia hétköznapi fogalommá vált a pedagógiában. A „kompetenciaalapú tantervek”, „a kompetenciaalapú oktatás” kifejezésekkel napi szinten találkozunk a pedagógusok. A fogalom valódi tartalmával azonban sok kolléga nincs tisztában, esetleg téves nézetekkel rendelkezik a kompetencia valódi jelentéséről. Érdemes lenne azonban a fogalom tudományos szintű értelmezésére a pedagógiai gyakorlatban is nagyobb hangsúlyt fektetni. Ha a pedagógusok alapvető feladata a tanuló személyiségfejlődésének segítése, a személyiség mint komponensrendszer alapvető komponensei pedig a kompetenciák, akkor a kompetenciák komponenseinek fejlesztése a pedagógia alapvető feladata. A kompetenciafogalom tudományos igényű értelmezésével a kutató tanár újabb lépést tehet az oktatáskutatás, a neveléstudomány felé.

A komponensrendszer-elmélet alapján működő személyiségmodell szerint a személyiséget négy ún. egzisztenciális kompetencia alkotja, amelyek nem csak a személy létezését, hanem életminőségének fenntartását és javítását is szolgálják (Nagy, 2010). Ezek a személyes, szociális, kognitív és speciális kompetenciák. Két terület kiemelkedik: a személyes és a szociális kompetencia, amelyek az egyed- és a fajfenntartást, az életminőség megőrzését és javítását szolgálják (Nagy, 2007). Működésüket a kognitív kompetencia segíti. A speciális kompetencia a szakmákhoz, hivatáshoz, foglalkozáshoz kötődő

kompetenciákat jelenti. A személyes kompetencia az ember személyes érdekeinek érvényesítését szolgálja, ilyenek a létezés, testi – lelki egészség, jó közérzet a jólét, céljaink megvalósulása, adottságaink kibontakoztatása (Nagy, 2007). A szociális kompetencia az embernek a közösségekben való létét, együttműködését jelenti (Nagy, 2002). Ezek a kompetenciaterületek nem egymástól függetlenül, hanem egymást átfedő komponensrendszerekként alkotják a személyiséget.

A szociális kompetencia

Témám a továbbiakban a szociális kompetencia *fejlődésének segítése* lesz. Az emberekre alapvetően jellemző a társas kapcsolatok fejlettsége, sokszínűsége. Csányi Vilmos szerint, az emberi fajspecifikus viselkedési jegyek egyik csoportját „*a szociabilitással kapcsolatos viselkedésformák*” alkotják (Csányi, 1999). A csoportokban, közösségekben való életforma biztosította az emberek számára a túlélést, védelmet. Fontos volt, hogy a csoport minden tagja ismerje a közösségi élet szabályait. Ez nevezhető szocializációnak, azaz „*a csoportkultúra elsajátításának*” (Nagy, 2002). A szocializáció évezredek keresztül szolgálta az emberi közösségek fennmaradását. A XIX – XX. századig a szocializáció spontán módon működött, általában a családokban zajlott le a közösségi életre való nevelés. Az iskolázottság terjedésével a családok helyett egyre inkább az oktatási intézmények váltak a nevelés, ezzel együtt a szándékos szocializáció helyszínévé (Nagy, 1995:185). A pedagógusok kiemelten fontos feladata, hogy a személyiségfejlődés segítségével a szociális kompetencia fejlesztésével is foglalkozzanak. A szakirodalom szerint a kutatási eredmények lehetővé teszik, hogy a szociális kompetencia fejlesztése a pedagógiai gyakorlatban is teret kapjon (Nagy, 2007).

Ennek alapján továbbiakban a szociális kompetencia felépítésének és működésének bemutatásával folytatom vizsgálódásomat. Ha a szociális kompetenciát a fent említett komponensrendszer alapján képzeljük el, akkor a következő lépésként fel kell tárunk szociális kompetenciát felépítő összetevőket. Ezeket a szakirodalom kulcskompetenciáknak nevezi. Az alapkompentenciákhoz Nagy József egyenként négy kulcskompetenciát rendelt hozzá. Ez által rendkívül áttekinthető modellt kapunk a személyiség alaprendszerének kulcskompetenciáiról. A modell alapján a négy szociális kulcskompetencia a proszociális, a szociális kommunikatív, a szociális együttélési és a szociálisérdek-érvényesítő kulcskompetencia nevet viselik. A szociális kompetenciafejlesztő programok alapja tehát e négy kulcskompetencia fejlesztésére irányul.

Egy lehetséges szociális kompetenciafejlesztő program elméleti keretként a konstruktivista felfogást tekintem adekvátnak. A konstruktivizmus az utóbbi években stabil paradigmává vált a neveléstudomány területén (Nahalka, 1997:21).

A továbbiakban a konstruktivista pedagógiai paradigma és a szociális kompetencia fogalmi rendszerein belüli kapcsolódási pontokat, a lehetséges kutatási területeket keresem.

A konstruktivista paradigma és a szociális kompetencia

A konstruktivista pedagógia hasonlóan a Nagy József által kidolgozott személyiségfejlesztő kompetencia-rendszerhez a tanuláselméleti didaktikai felfogások újabb irányzatai közé tartozik (Báthory, 1997).

A konstruktivista paradigma alapján a tanulást rendszerszemléletű megközelítésben célszerű vizsgálni. A tanulás hatására változás történik a rendszerben vagy annak részrendszerében. A rendszer és annak részrendszere alatt érthetjük a személyiséget illetve valamely komponensrendszerét. A változás azt szolgálja, hogy az ember eredményesebben, hatékonyabban tudjon alkalmazkodni, azaz tartósan adaptívvá váljon a környezetéhez. A változás ugyanis az ember és a környezete közötti kölcsönhatás eredményeképpen jön létre.

A tanulás során az ember nem elszigetelten, hanem társadalmi környezetben, szociális közegben él és cselekszik, a tanulás során a környezethez kíván alkalmazkodni. Ha a tanulást képességek, készségek kialakulásának is tartjuk, akkor a szociális képességek, készségek (a szociális kompetencia) kialakulása, formálódása, fejlődése a tanulási folyamat, a környezethez való alkalmazkodás (adaptivitás) fontos része.

Az előzőekben feltárt kapcsolódási pontok igazolják, hogy létrehozható a szociális kompetencia, tágabb értelemben a személyiség fejlődésének segítésére irányuló program, amely személyiségfejlődést előtérbe állító konstruktivista paradigma alapján működik.

A következőkben vázolom a konstruktivista paradigma szerint működő tanulási folyamatot, majd röviden kísérletet teszek annak felvázolására, hogyan lehetségesen paradigma alapján irányítani a szociális kompetenciákról való tanulást.

A konstruktivista tanuláselmélet szerint a gyermek a világról alkotott naiv elméletekkel születik, melyeket megszerzett és rendszerezett ismeretei alapján feldolgoz. Így hozza létre, konstruálja meg a tudását. Az új ismeretet a tanuló akkor lesz képes befogadni, ha valamely kognitív részrendszere azt képes volt értelmezni és a saját értelmezési keretei közé el tudta helyezni. A fogalmi váltás nagy szerepet játszik a tanulási folyamatban.

A következőkben felsorolt hipotézisek újabb lehetséges kutatási területeket fogalmaznak meg. Ezek egy konstruktivista alapon működő szociális kompetenciával kapcsolatos kutató-fejlesztő program esetében hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az oktatáskutatás illetve a neveléstudomány kutatási eredményei a gyakorlati pedagógia területén hasznosuljanak.

A konstruktivista paradigma alapján feltételezem, hogy a gyerekek rendelkeznek naiv elképzelésekkel, előzetes tudással a szociális kompetencia komponenseiről, és ezeknek van szerepük a gyermekek szociális aktivitásában. Azt is feltételezem, hogy egy hatékony fejlesztő program segítségével megvalósulhat a téves nézetek lebontása és van lehetőség a szociális kompetencia fogalomrendszerének adaptálódására. A gyerekek szociális kompetenciákról alkotott nézeteit illetően bekövetkezhetnek konceptuális váltások és ezek a szociális aktivitásaikban megnyilvánulnak.

A továbbiakban egy általam kidolgozott, konstruktivista pedagógiai elveken és rendszerszemléleten alapuló kutatás módszertani eszközterveit kívánom bemutatni, amely a komponensrendszer-elmélet alapján kérdez rá a szociális kulcskompetenciák komponenseire.

A vizsgálati eszköz

Azt tervezem, hogy az általam kifejlesztett mérőeszköz, egy félig strukturált interjú segítségével ellenőrzöm, hogy valóban léteznek-e gyerekeknél a feltételezett naiv elképzelések, előzetes tudás a szociális kompetenciák komponenseit illetően. A mérőeszköz lehetőséget biztosíthat arra, hogy az előzetes tudás komponenseinek hierarchikus felépítéséről is képet kapjunk. Ezt használhatjuk egy szociális kompetencia-fejlesztő program összeállításánál a differenciálás megvalósítására.

A fogalmi váltások különböző kutatás módszertani eszközökkel (pl. megfigyelés, önreflexió) nyomon követhetők. A mérőeszköz segítségével azonban azt is megtudhatom, hogy az egyes szociális kompetencia komponensek fejlődése éppen melyik hierarchikus szintet érte el. Ezáltal lehetőség nyílik a fejlesztő programban tanulók további differenciált fejlesztésére.

A Nagy József által kidolgozott személyiségfejlesztő kompetencia-rendszerben négy kulcskompetencia kerül megnevezésre: a proszociális, szociális kommunikatív, szociális együttélési, valamint a szociális érdekérvényesítő kulcskompetenciák. A komponensrendszer-elméletet alapul véve ezek a kulcskompetenciák hierarchikusan egymásra épülő szinteken működnek, ezek a genetikus, tapasztalati, értelmező és önértelmező szintek. A kérdések a hierarchikusan egymásra épülő szociális kulcskompetencia komponensekre vonatkoznak.

A proszociális kulcskompetencia esetén a genetikus szinten az altruizmus, a tapasztalati szinten az együttélés általános szabályainak meglétére kérdezek rá. Az értelmező szinten a kérdések a szabályrendszerek, erkölcsi értékrendek, normarendszerek, törvények, eszmék, ideológiák adaptálódására kérdezek rá, az önértelmező szinten a saját és mások genetikus, tapasztalati, értelmező szintjének megértését, értelmezését várom a diákoktól.

A szociális kommunikatív kulcskompetencia esetében a verbális kommunikáció megnyilvánulásából tudok következtetni a komponensek fejlettségi szintjére.

A szociális együttélési kulcskompetencia területén a genetikus szinten a kötődési, csoportképző és hovatartozási hajlamról kérdezek, a tapasztalati szinten a csoporttal kapcsolatos tapasztalatokról, az értelmező szinten a demokratikus együttélés szabályairól, az önértelmező szinten az egyetemes emberi értékrendről való ismeretekről teszek fel kérdéseket.

A szociális érdekérvényesítő kulcskompetencia (versengés, együttműködés, vezetés) esetében komplex komponensekről van szó, ezért a hierarchikus szinteket összetett kérdésekkel, a múltbeli emlékek, tapasztalatok, a jövőre vonatkozó elképzelések megfogalmazásával terveztem megragadni.

A fentiekben egy konstruktivista alapon működő szociális kompetenciával kapcsolatos kutató-fejlesztő program vizsgálati eszközeinek terveit mutattam be. Feltételezésem szerint ez a mérőeszköz hozzájárulhat ahhoz, hogy az oktatáskutatás illetve a neveléstudomány kapcsolódó kutatási eredményei a gyakorlati pedagógia területén hasznosuljanak, hozzájárulva ezzel az új pedagógiai kultúra elterjedéséhez.

Irodalomjegyzék

- Báthory Zoltán (1997). *Tanulók, iskolák, különbségek: egy differenciális tanításelmélet vázlata*. Budapest: OKKER.
- Csányi Vilmos (1999). *Az emberi természet. Humánétológia*. Budapest: Vince.
- Kasik László (2006). A társas viselkedés, a tanulmányi eredményesség és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13-16 éves korban. *Magyar Pedagógia*, 106 (3), 231-258.
- Nagy József (1995). Segítés és pedagógia: Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére. *Magyar Pedagógia*, 95 (3-4), 157-200.
- Nagy József (2002). *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris.
- Nagy József (szerk.) (2007). *Kompetencia alapú, kritériumorientált pedagógia*. Szeged: Mozaik.
- Nagy József (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Budapest: Mozaik.
- Nahalka István (1997). Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I. *Iskolakultúra*, (2), 21-33.