

**Tókos Katalin**

## **Személyiségértelmezés és önismeretfejlesztés pedagógiai alulnézetből**

### **Az értelmezés fogalmi keretei**

A személyiség- és önismeret-fejlesztés fogalma a pedagógiai munkákban gyakorta jelenik meg – esetenként minden jelentésbeli megkülönböztetés nélkül – egymás alternatív terminusaként, és az sem áll távol az igazságtól, hogy olyan fogalmakkal állunk szemben, melyek korunk pedagógiai gyakorlatának is divatkifejezései.

Az élethosszig tartó tanulás megalapozásának leglényegesebb eszköze a kulcskompetenciák átadása. Az összetett szó első fele a tudásnak arra a formájára utal, amelynek elsajátítása természetes közegben, életszerű tapasztalatok révén felerősödik, és így alkalmazása is természetes könnyedséggel és hatékonysággal valósul meg (NAT 2003). A kulcskompetenciák ilyen értelemben az iskolázás során kialakítandó, megerősítendő és fejlesztendő kompetenciák rendszerének leglényegesebb, legalapvetőbb elemeinek tekinthetők.

A kompetencia meghatározása azonban nem ilyen egyszerű. A kompetenciákról jelenleg folyó eszmecsereben fogalomzavarral és egy be nem fejezett fejlesztési folyamattal állunk szemben. A fogalmat használják a tanulás pszichológiai dimenziói és a metakognitív gondolkodás, az alapkészségek elsajátítása, a keresztтанtervi célok és célkitűzések szinonimájaként is.

Az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram keretében létrehozott Kulcskompetenciák munkacsoport szerint az alapkészség (basic skills) korlátozó fogalom, a kulcskompetenciát (key competencies) egy többdimenziójú fogalomként kell értelmezni, ismeretek, készségek, adottságok, attitűdök ötvözeteként, amelyhez szorosan hozzátartozik a tanulás képessége és módszerei is (Új Pedagógiai Szemle 2005).

A fejlett országokat tömörítő OECD kezdeményezésére a 90-es évek elején kezdték kutatni a tantárgyakhoz nem köthető, de a társadalmi sikerességhez mégis nagyon szükséges tudásterületeket. Ezeket a nem tantárgyi tanulási területeket, az elérendő tanulási eredményeiket, az ún. modernizációs tartalmakat keresztтанtervi kompetenciáknak nevezték el (cross-curricular competencies). A keresztтанtervi kompetenciák kapcsán négy területet fogadtak el: társadalmi-politikai-gazdasági ismeretek, problémamegoldás, önismeret-énkép

és kommunikáció. Az önismeret, énkép ebben a megközelítésben keresztntan-tervi kompetenciaként lenne definiálható. Az árnyalatnyi különbségek ellenére kulcskompetencia és keresztntantervi kompetencia gyakran egymás alternatív kifejezéseként jelenik meg pedagógiai elméleti munkákban.

Oktatáspolitikai, minőségbiztosítási, tartalomfejlesztési törekvések azt a nevelés- és oktatásméleti premisszát látszanak megerősíteni, miszerint a legtöbb, amit az iskola a tanulóknak adhat: a saját benső lehetőségeik és korlátjaik felismerése, a belső stabilitás, a személyes autonómia személyi feltételeinek megteremtése, valamint a változó világban való tájékozódás készsége és képessége, az esély a saját értékrend kialakítására. (Schüttler–Szekszárdi 2001, 17) Általánosodni látszik az az elgondolás, hogy az iskola nevelési koncepcióját, az iskola személyiségfejlesztési funkcióját e két átfogó témakör mentén célszerű felépíteni, azaz az iskolát közelíteni kell az élethez.

A kulcskompetenciák megszerzése tehát egy sajátos önismereti és jelenismereti kultúra elemeinek a megszerzésével kell hogy párosuljon, melynek fontos elemei: az önfejlesztési képesség, a tudásmenedzsment alapjainak elsajátítása, hatékony önszabályozó stratégiák megismerése és alkalmazása, a saját, személyes lehetőségek, határok, interperszonális viszonyulásmódok minőségének felismerése és tudatosítása, az önszabályozás, a sikeres önmegvalósítás képességének kialakítása. Csak az a személy lesz képes önmaga felépítésére, megvalósítására, kapcsolatrendszerének kiépítésére, a hatékony, sikeres személyközi kommunikáció gyakorlására, aki tisztában van saját értékeivel, erejével, hibáival, ismeri személyisége tulajdonságait, áttekintése van saját képességeiről, adottságairól, személyiségének határaitól, lehetőségeiről. Azaz egy erős énné, önmaga megerősítésére, menedzselésére képes személyiség. A személyiségsiker alapjai tehát: a reális önismeret és önértékelés.

## **Személyiségmodellek a pedagógiában**

Mielőtt az önismeret, énkép mint keresztntantervi vagy kulcskompetencia fogalmait tovább árnyalnánk, szükséges magának a két fogalomnak is az egymástól való megkülönböztetése, illetve a velük szoros jelentésbeli kapcsolatban álló terminusok, mint a személyiség, énrendszer értelmezése is, ugyanis a neveléstudomány alapvető tézise, hogy nem vizsgálhatunk, értelmezhetünk nevelési teóriákat pedagógiai értelemben anélkül, hogy ne ismernénk a fejlesztés valódi tárgyát, amely a neveléstudomány számára nem más, mint a személyiség (Bábosik 1999).

A személyiség pedagógiai értelmezéséhez célszerű lenne a pszichológiai személyiségelméletek fogalomkörét, hangsúlyos szempontjait segítségül hívni, megnézni, hogy milyen válaszokat adnak ezek az elméletek a nevelés szempontjából fontos kérdésekre, bár azt hangsúlyozni szeretnénk, hogy ugyan a pszichológiát és alkalmazott ágait számos kihívás éri a pszichológia felől (Bagdy–Telkes 1990), a nevelési gyakorlat célképzeteit nem a lélektan adja a nevelésnek. A pszichológia nagy feladata elsősorban az intézményes nevelés emberformáló tevékenységének lélektani segítése. E tanulmány keretei azonban erre nem adnak módot, csupán néhány fontos – az értelmezést segítő – szempontra hívjuk fel a figyelmet.

A személyiség a hétköznapi szóhasználatban arra utal, hogy az embert egyfajta egészlegesség és egység jellemzi: önmagában teljes, és bizonyos hasonlóságok ellenére is másoktól megkülönböztethető. Egységesen elfogadott definíciója nincs. Azért nehéz egy egységes meghatározást adni rá, mert a személyiséggel kapcsolatos különböző pszichológiai elméletek eltérő módon határozták meg a személyiségnek mint rendszernek az alkotóelemeit, eltérő módon képzelik el a szerkezetét, és eltérnek abban is, hogy az alkotóelemek meghatározására, a rendszer fejlődésére vagy a működésére teszik-e a hangsúlyt. De bármit tekintenek is a személyiség alapelemének (vonás, szükséglet, ego, fogalmi konstrukció), mindegyik modellben közös, hogy ezeket a környezethez való viszony derivátumainak tekintik. Amikor a személyiséget jellemezzük, akkor egyrészt azt ítéljük meg, hogy a személy milyen lelki vagy viselkedési akciókon keresztül lép kapcsolatba az őt körülvevő világgal, másrészt pedig azt, hogy milyen a társas környezetéhez való viszonya (Komlósi 2001).

Egy több szempontot figyelembe vevő definíció szerint a személyiség olyan egyedi és megismételhetetlen dinamikus, funkcionális rendszer, amely veleszületett testi és idegrendszeri sajátosságai bázisán, a társadalmi és természeti környezettel szoros kölcsönhatásban, állandó fejlődés és változás folyamatában éntudata birtokában többé-kevésbé tudatos viselkedésválasztással határozza meg önmagát (Busi–Borosán nyomán [http://edutech.elte.hu/multiped/ped\\_02/ped\\_02.pdf](http://edutech.elte.hu/multiped/ped_02/ped_02.pdf)).

A személyiség pedagógiai szempontból alapvető értelmezését Fodor László (2005, 101) is felvállalta. Szerinte a személyiség mindenekelőtt egy olyan pszichológiai képződmény, mely az emberi organizmusba (mint elő biológiai szervezetbe) beleépülve (s nyilván az alapvető biológiai, illetve fiziológiai funkciók és neurohormonális folyamatok által meghatározva), a genetikai programozottság, valamint számos külső tényező, de mindenekelőtt a nevelés hatására s az öntevékenység által befolyásoltan a gyermek és ifjúkor mentén alakul ki, gazdagodik, fejlődik, folyamatosan optimalizálódik, s a mindenkori

szociális-kulturális környezetbe ágyazottan mintegy konstruálódik. Az említett szerző szerint személyiségpedagógiai és neveléstudományi szempontok szerint a személyiséget tehát részint öröklött, részint pedig örökletes alapok függvényében szerzett, illetve megtanult, az egyéni élet mentén a szándékos és szervezett vagy spontán nevelési hatások eredményeként kialakult, s az egyén vegetatív szomatikumába ágyazódott pszichikus tulajdonságok olyan sajátos integrációjaként, olyan dinamikus egységeként kell felfogni, amely rányomja bélyegét és sajátos stílust kölcsönöz az egyén mindennemű megnyilvánulásának.

A személyiség pedagógiai definiálásakor úgy tűnik, fölvetődik néhány problematikus kérdés, melyek körüljárása az értelmezés kiindulópontját, alapját jelentheti. Ezekre csak említésszerűen utalunk.

A személyiséget a fenti meghatározások szerint nem egy behatárolt, statikus rendszernek kell elképzelni, hanem egy változásra, módosulásra, fejlődésre képes, a helyzethez folyamatosan alkalmazkodó, sokarcú, több összetevős, dinamikus jelenségnek, olyannak, mely képes hozzáigazodni a változó igényekhez, érzékeny a neveléstudomány értékfelfogásának megújítására/megújulására, figyelembe véve, hogy a nevelés területén végbemenő folyamatok, változások, fejlesztési lehetőségek nem függetlenek a mindenkori társadalmi berendezkedés értékrendjének követelményeitől és elvárásaitól sem. A kérdéskör egy másik lényeges aspektusa a személyiség megismerhetősége, szabad, illetve determinisztikus volta, fejleszthetősége, ugyanis a megismerés teszi lehetővé, hogy a fejlesztés, a nevelés módszereit helyesen válasszuk meg, és nyomon követhessük a változást.

Mára a legfontosabb személyiségfejlesztési céloknak a tanulók pedagógiai fejlesztése tekinthető, amelynek során a tanuló megismeri önmagát, szűkebb és tágabb környezetét, a konstruktív életvezetéshez szükséges értékekhez jut, a kulcskompetenciák birtokába kerül, képes lesz választani az alternatívák közül, felkészül a felnőtt életre, a felnőtt lét szerepeire, hatékonyan képes menedzselni önmagát, jól eligazodik az élet különböző területein.

A nevelés személyiségfejlesztésként való értelmezéséből kiindulva a pedagógiai személyiség-meghatározásban a nevelési cél, nevelési érték problematikáját kell mindenekelőtt figyelembe venni, ugyanis a nevelői tevékenységnek mindig bírnia kell valamilyen kimondott vagy ki nem mondott céllal, a nevelési célokkal pedig implicite nevelési értékeket fogalmazunk meg, a nevelés mindig értékek közvetítésére, értékek elsajátítására törekszik.

Schaffhauser nyomán öt jelentősebb cél- és értékfelfogást, nevelési modellt különböztethetünk meg (1997): az értékcentrikus normatív nevelési

modellek, melyek a hagyományos herbartianus pedagógia örökeinek tekinthetők, egyéni és közösségi vonatkozásban egyaránt világosan meghatározzák a nevelési célt, a nevelés erkölcsi és világnézeti tartalmát. Az értékcentrikus affirmatív nevelési modell konkrétan kijelöli, leírja a növendék fejlődésében elérendő állapotokat, a nevelő által kialakítandó képességeket, a nevelt által megvalósítható ideált. Az értékrelativisztikus affirmatív nevelési modell az értékeket szituatív jellegűeknek tekinti, és a személyiség kibontakozása-önkibontakozása keretében az alkotás, élmény és beállítódás lehetőségei biztosításával értékmegvalósítási alternatívákat ajánl. Az értékrelativisztikus nem normatív nevelési modell pragmatista alapokra épül, a nevelés egyetlen célja a személyiség önmegvalósítása, a gyermekben szunnyadó erők öntörvényű kibontakoztatása. Az értékrelativista nem affirmatív nevelési modell pedig elutasítja a tudományosan megalapozott normákat, az ezekből a normákból levezetett nevelési törekvéseket, felsőbb normák helyett pedagógián kívüli normatételezést vall.

A célkitűzések a nevelési értékeken keresztül mindig egy bizonyos életvezetési forma kialakítására irányulnak (Bábosik 1997), tehát bármilyen céltartalomról legyen is szó, a nevelési cél mindig individuálisan és szociálisan is fejlesztő hatású. Ma a legfőbb pedagógiai célnak, nevelési értéknek a konstruktív életvezetésre képes, autonóm személyiség fejlesztését tekintjük (Bábosik 1999), konstruktív életvezetésen olyan életvitelt értünk, amely szociálisan értékes, de egyénileg is eredményes. A valódi nevelési célok így mindenképpen konstruktívak, ami egyrészt az egyénileg eredményes életvezetés realizálódását, másrészt a közösségre is hatékony és hasznos életvezetési modell megvalósulását jelenti/jelentheti. Természetesen egy életvezetés konstruktivitása tartalmi vonatkozásokban többféle módon jelenhet meg, ez egyénileg eltérő elemekből állhat, és különböző összetevőket is kell tartalmaznia, hiszen úgy válhatunk egy közösség teljes jogú tagjává, ha kihasználjuk egyediségünkben adódó lehetőségeinket és személyiségünknek megfelelő tevékenységrepertoárt fejlesztünk ki. Ami a minőségi vonatkozásait illeti, az autonóm életvezetés csak abban az esetben pozitív, ha a konstruktív életvezetést produkáló egyén autonóm módon belső szükségletből, meggyőződésből cselekszik, produkálja a különböző magatartás- és tevékenységformákat (Busi–Borosán nyomán).

Saját személyiségértelmezésünk körvonalainak megrajzolásához számba kell venni az ún. meglévő pedagógiai személyiségelméleteket, modelleket is.

Egy ilyen átfogó, pedagógiaileg releváns elmélet a Bábosik Istváné, mely elmélet a személyiséget két sajátosságcsoporthoz állóként gondolja el: ösztönző-reguláló sajátosságcsoporthoz és szervező-végrehajtó sajátosságcsoporthoz. Az első foglalja magába a motivációs-szükségleti képződményeket, a

második lényegében ismeretekből, jártasságokból, készségekből, képességekből épül fel (Bábosik 1999). A kapcsolat a két sajátosságcsoporthoz abban érhető tetten, hogy az egyén a szervező-végrehajtó sajátosságcsoporthoz adta lehetőségeit az ösztönző-reguláló sajátosságcsoporthoz révén – akár egyénileg, akár társadalmilag – hasznos, azaz konstruktív vagy antiszociális irányban használja fel. Az elsődleges nevelési cél ebben a felfogásban az ösztönző-reguláló sajátosságcsoporthoz fejlesztése, olyan szükségletek kialakítása, amelyek társadalmilag és egyénileg is kívánatos magatartás- és tevékenységrepertoár produkálására készítetik az egyént, permanens önképzési bázist nyújtva ezzel a személyiségnek. A jelenlegi kompetenciaalapú oktatási paradigma jegyében a szükségletelvű személyiségmodell több ponton is megkérdőjelezhetővé válhat.

A kompetenciaalapú tudás függvényében egy lehetséges személyiségképről való gondolkodás nem kerülheti meg a nevelésnek mint a kompetenciák kialakításának értelmezését, a személyiség mint kompetenciák rendszerének értelmezését sem.

A kompetenciákról jelenleg folyó eszmecsereben – ahogy a korábbiakban már utaltunk rá – fennáll a fogalomzavar, a kompetenciák meghatározása és rendszerezése fejlesztési folyamat. A köznapi szóhasználatban hozzáértést jelent, a NAT 2003 a képességek szinonimájaként használja, a Pedagógiai Lexikon (1997) értelmezése szerint alapvetően értelmi jellegű képződmény, de motivációs és egyéb érzelmi mozzanatok is kísérik.

Elméleti megközelítésben a tudás pszichikai dimenziójának a megjelenési módjaként lehet felfogni, mely a környezettel való természetes interakcióban alakul, és hasonlóan a tudás más formáihoz, nem elemei, hanem rendszerbe szerveződésének módja adja speciális minőségét.

Nagy József (2000), aki a személyiséget komponensrendszernek tekinti, a kompetenciát meghatározott funkció teljesítésére való alkalmasságként, valamely funkciót szolgáló motívum- és képességrendszerként fogja fel. Ebben az értelmezésben a kompetenciák egy teljes rendszert (komponensrendszert) alkotnak, magukba foglalják az észlelést, a belső pszichikus folyamatokat, a döntést, egy tevékenység megtervezését, végrehajtását, végrehajtásának ellenőrzését is. Ebben a megközelítésben a gondolkodási műveletek eredményezik az ismereteket, a tudást.

Nagy József kompetenciamodellje a területtől független gondolkodási képességeket feltételező modell. Hisz abban, hogy léteznek általános, területtől független, minden tudásterületen ugyanolyan módon működő kognitív képességek. A modell alapegységei, a rendszer elemei a pszichikus rendszerek, melyek emberi tevékenységekkel kapcsolatosak, azok pszichikai hátterét jelentik, azoknak a műveleteknek az összességét, melyek összeszerveződve valamilyen

kognitív teljesítmény elérésére teszik alkalmassá az embert. Legfontosabb mondanivalója a modellnek, hogy megkísérli azonosítani a pszichikus működés alapegységeit, s ezekből összeállít egy gondolatilag koherens, adaptív modellt. A pszichikus struktúra – Nagy József szerint – a pszichikus rendszer lényeges jellemzője, amely azt határozza meg, hogy a működés milyen tárgyakon valósulhat meg (a dolgoknak azt a halmazát, amelynek elemei a működés tárgyát képezhetik), valamint azt, hogy mi a működés lefolyását megvalósító művelet, műveletrendszer. A pszichikus művelet (műveletrendszer) a pszichikus struktúra összetevője, amely azt határozza meg, hogy mi történik a szóba jöhető tárgyakon (rájuk vonatkozóan) a pszichikus rendszer működésekor (Nahalka nyomán é.n.).

Nagy József értelmezésében a személyiség egy bioszociális komponensrendszer, az aktivitását (működését és a viselkedését) megvalósító öröklött és tanult komponensek egysége, működése, viselkedése a motívumrendszer, az affektív apparátus, a képességsrendszer és az ismeretrendszer által valósul meg (Nagy 2000). A fejlődés feltétele a komponenskészletek gyarapodása, a pozitív komponensek arányának és a szabadságfoknak (a kreativitásnak) a növekedése.

A modell értelmében a személyiségen belül három kompetenciaterület különíthető el: a kognitív, a szociális és személyes kompetencia. A kognitív kompetencia fejlesztése tulajdonképpen az értelmi nevelést jelenti, a kognitív képességek, készségek, motívumok kifejlesztését, az információfeldolgozás pedagógiai kialakítását. A szociális kompetencia fejlesztése a szociális képességek, készségek, szokások, meggyőződések kialakítását, melynek fejlettsége az egyén, a másik ember, a csoport, emberi faj, nemzet létének feltétele egyben. A személyes kompetencia fejlesztése pedig az önfejlesztés, önállóságra nevelés, a személyes motívumok, képességek kifejlesztését jelenti. Mindhárom kompetenciát átszövi a speciális kompetenciák halmaza, mely a hivatáshoz, szakértelemhez kapcsolódó, egzisztenciális felemelkedést is biztosító motívumok, képességek, készségek, szokások, minták és ismeretek rendszere.

A Nagy József-i személyiségértelmezés alapján a személyiség fejlődése nem más, mint a motívumrendszer pozitív irányú változtatása, a kreativitás, komplexitás növekedését, a komponensek működésének optimalizációját, a szabályozás hierarchizálódását jelenti, mely folyamatban a (gondolkodási) műveletek eredményezik az ismereteket.

A személyiség konstruktivista modellje alapján a műveletek éppen fordítva, az ismeretekből születnek, azok halmazának bővülésével, kapcsolatok általi rendszerré szerveződésével, hiszen az emberi tudás nem közvetítés, hanem önálló belső konstrukció révén keletkezik. Ezt a rendszert nem valamilyen módon, a megtanítás segítségével kívülről táplálják belénk, hanem

születésünktől fogva magunk konstruáljuk. A tanulási folyamat, a fejlődés sikerének záloga, e folyamat kiindulópontja és legfőbb szervezője az, amit a tanuló ember már tud a világról (Nahalka 2003).

Ez a modell nem hisz abban, hogy léteznek általános, területfüggetlen, minden tudásterületen ugyanolyan módon működő kognitív képességek. A kognitív működést tudásterülettől függő módon és ezért alapvetően az adott kontextus által meghatározottnak képzelel. Ez a felfogás nem műveletekre, képességekre építi modelljét. A személyiség mint a rendszer alapelemei az ún. tudásrendszerek. Ez is, mint ahogy a pszichikus rendszer a Nagy József-i modellben, alapfogalom. A tudásrendszerek elemei: tudások, ismeretek. A tudásrendszerek rendszere valójában egy rendkívül komplex világgép. Ez a világgép jelenti az alapját annak, hogy tudatunkban minden pillanatban környezetünk egy rendkívül komplex modellje alakulhasson ki. Ez a modell irányítja cselekvéseinket, ad magyarázatot a környezet változásaira, s jelzi előre a történéseket. Egy nagyon dinamikusan működő, a modell fogalmát valóban jól kielégítő kognitív rendszer ez, amely alapvetően az elemeinek tartalma, a részt vevő tudások alapján meghatározott. Éppen ezért minden kognitív teljesítményünk, minden kognitív tevékenységünk alapvetően kontextus- és tárgyfüggő.

E felfogás lényege, hogy minden képességünk tudásrendszerekhez kötődik, ezért alapvetően az adott kontextusban működik csak. E tudásrendszerek minőségét elsősorban az határozza meg, hogy milyen tartalmúak az elemek, milyen kapcsolatban vannak egymással, s hogy milyenek a kapcsolataik más tudásrendszerekkel, elsősorban az ősbibb, mélyebben fekvő, az egyéni világszemlélet alapjait jelentő tudásterületekkel. Az egyik végleten egy fejletlen tudásrendszer képzelhető el (kevés tudás, abban is ellentmondások, indokolatlan alternatívák, viszonylag kis számban gyenge kapcsolatok, kevés kapcsolat más tudásterületekkel) – ez az értelmezés közel áll ahhoz, amit a kognitív pszichológia az egy adott területen kezdők (novice) tudásáról mond, a másik végleten a sok, jól szervezett, ellentmondásokat nem tartalmazó tudás áll, ahol az emberek gazdag és erős kapcsolatokat alakítottak ki egymással, s az egész tudásterületnek is erős és többszörös a lehorgonyozottsága más tudásterületekhez (szakértői szint). A két véglet között zajlik a fejlődés, a tudásrendszerek átstrukturálódása, gazdagodása, lehorgonyozása (Nahalka nyomán). Az előzetes tudás tehát a tudáskonstruálás legfőbb kritikus tényezője, a már birtokolt ismeretrendszer (Dochy 1994, idézi Nahalka é.n.). Mindig van előzetes tudás, ha a gyerek egészen új jelenségekkel találkozik, akkor is mindig megkeresi az alaptudásában azt a maximális tudásrészahalmazt, amely alkalmazható, illetve nagyon sokszor azt a speciális tudásterületet, amely ha nem



pontosan erre a jelenségvilágra készült is, de a jelenségek valamilyen hasonlósága miatt modellként használható.

A konstruktivista személyiségfelfogás mást gondol a rendszer elemeinek, mint a Nagy József-i modell. Míg ez utóbbi a műveleteket tekinti ilyeneknek, az a tudáselemeket, a bennünk élő komplex világgép elemeit, a műveletek éppen fordítva, az ismeretekből születnek.

A két modell kapcsán Nahalka (é.n.) hangsúlyozza, hogy bár kevés megerősítő, a modellek adaptivitására vonatkozó pozitív tapasztalat áll rendelkezésünkre, ennek ellenére számtalan fejlesztési (és kutatási) probléma fogalmazható meg a pedagógia számára.

A fentiek alapján láthatóvá válik, hogy melyek azok a problematikus kérdések, hangsúlyos szempontok, amelyeket mindenképpen figyelembe kell venni egy korszerű pedagógiai személyiségértelmezés körvonalainak megrajzolásához, az önismeret-fejlesztés, személyiségfejlesztés elméleti szempontjainak a kijelöléséhez. Ezekén túl magunk számára még fontos szempontoknak tekintjük az alábbiakat:

Személyiségfejlődésünk és fejlesztésünk forrásainak önmagunkat és másokat, a másokkal való kapcsolatunkat tekinthetjük. Ma a neveléstudományi szakirodalomban egybehangzó vélemény, hogy az iskola akkor éri el legnagyobb hatásfokát, ha elsősorban a kooperatív tevékenységek keretében kibontakozó interakciók bekapcsolására alapoz.

Az én, a személyiség szociálisan determinált. A létezésünkre vonatkozó, másokkal megosztott tapasztalataink elrendezésében, értelmezésében nélkülözhetetlen a társak vagy más személyek részvétele. A másokkal való kölcsönhatásban, interakcióban, a folyamatos visszajelzések, visszajelentések, elvárások és társas összehasonlítások bonyolult rendszerében alakulunk, formálódunk és fejlődünk. Folyamatosan összehasonlítjuk magunkat másokkal, hogy információk birtokába jussunk saját tulajdonságainkat illetően.

Az interakciók a nevelő hatások tárgyiasult megjelenési formái, melynek keretét a tanulói tevékenység biztosítja. A nevelő hatások legszélesebb értelemben minden olyan környezeti hatást magukban foglalnak, amelyek egybeesnek a nevelés céljával, irányultságával, beleértve még a médiák hatását is, szűkebb értelemben azonban a gyerek mikrokörnyezetének hatásrendszerét, a család, iskola, referenciacsoport hatását említhetjük (Bábosik 2003).

Ahhoz, hogy a nevelési-oktatási folyamat hatékonysága megvalósuljon, a nevelélméleti szakirodalomban közvetett és közvetlen hatásokként ismert nevelő hatások egymás kiegészítőiként történő optimális megszervezése szükséges, az, hogy a nevelő által szelektált, megszervezett és értelmezett tartalmak mindenkor kiegészüljenek a közösség tevékenység- és feladatrendszerével, az

ún. tapasztalati hatásokkal, melyet a közösség tagjai hoznak létre különböző kölcsönhatások, interakciók formájában.

A nevelési interakciók főbb jellegzetességei, hogy: cselekvések, azaz tevékenység keretében születnek meg és fejtik ki befolyásukat, kommunikáció formájában jelennek meg, domináns jellemzőjük az intencionalitás, ami arra utal, hogy a pedagógiai interakció mindig célirányos, s csak az az interakció tekinthető valóban pedagógiai jellegűnek, amely a partner, a másik fél fejlesztő jellegű megváltoztatására irányul (Bábosik 2003).

Az interakció, kommunikáció a viszonyok olyan síkja, amelyben nemcsak jól megérthetőek a különféle személyközi összefüggések és az egyéni viselkedés szituatív keretei, hanem megfogalmazhatók a változtatás, a fejlesztés szempontjai is (Buda, 1998).

A pedagógiában, értelmezési keretként alkalmazva, a kommunikációs perspektíva lehetőséget ad egyfajta gyakorlati nevelésperspektíva kialakítására, amelyben a pedagógus a szemlélet elsajátítása során a saját tapasztalatanyagát kreatív módon fel tudja használni saját maga fejlesztésében is. Ma ugyanis a tanár kizárólag kommunikációs eszközökkel szabályoz. A tanári munkát a folyamatos visszajelzések vezérlik, amelyek kommunikáción át jelentkeznek. Ha a kommunikációs szemléletet érvényesítjük, akkor levonható egy sor olyan következtetés, amelynek tevékenységi vonzatai vannak, amelyek révén be lehet avatkozni a viszonyokba.

Továbbá fontos szempontnak tekintjük a konstruktivista didaktika kiindulópontját, miszerint a tanítás céljainak csakis az előzetes tudáshoz viszonyítottan van értelmük, a gyerekekben már kialakult világ további konstruálását kell segíteni, hogy egyre használhatóbbá, egyre adaptívabbá váljon ez a tudásrendszer (Nahalka 2003).

## **Az önismeret(-fejlesztés) mint kulcskompetencia**

A köznapi szóhasználatban az önismeret az önmagunkról való tudást, ismereteinket jelenti, inkább a tudatos, konceptuális, jól verbalizálható ismereteket asszociáltatja bennünk (Buda 1994). A pszichológiai önismeret azonban más: a tudatosság mellett az élményszerűséget helyezi előtérbe, énünk (önmagunk) átélését, elsősorban azoknak az érzelmeinknek és hangulati állapotainknak az átélését, melyek külső hatásokra, főként a másik emberre adott reakciók. Önmagunk élményszintű átélése a lelki tartományokban teremt rendet, melyek nem racionálisak (logikusan nem érthetőek), fogalmilag körülhatárolhatatlanok. Az önismeretnek ez a meghatározása nem a képességeink

reális megmérettetését jelenti, és nem is a személyes múlt feltárását, az elfojtott, tudat alá szorított lelki tartalmak felszínre hozását, hanem egy sajátos képesség saját érzelmi és indulati ellentmondásaink érzékelésére, embertársainkkal kapcsolatos reakcióink bonyolult élményhátterének figyelembevételére, saját belső erőterünk és mozgásaink tudatos megtapasztalására (Balogh–Koncz 2001, 88).

Az önismeret és énkép közti jelentésbeli különbséget több szakember a következőkben jelöli meg: az önismeret a személyiség belső megfigyelése, illetve objektíven megragadható megnyilvánulásainak regisztrálása útján alakul ki, az énkép viszont döntően a környezet egyén felé irányuló visszacsatolásának eredménye. Az önmagunk megfigyelésével, elemzésével szerzett önismeret természetesen hat az énkép kialakulására, mint ahogyan az énképben levő tartalmak is színezik az önismeretet. Ebben az értelmezésben az önismeret tehát a személyiségünk különböző szituációkban megnyilvánuló reakcióinak folyamatos megfigyelésével, a mások által személyiségünkről kialakított kép szóbeli és metakommunikatív, nem verbális visszacsatolásával alakul ki, s mint ilyen egy sajátos képesség- és készségegyüttesként, attitűdök, ismeretek, tanulási stratégiák ötvözeteként, azaz kulcskompetenciaként határozható meg.

Az önismeret mint kulcskompetencia definiálásához a DeSeCo-projekt (Definition and Selection of Competencies) keretében kidolgozott elméleti modellt, referenciakeretet használjuk (Rychen nyomán, Kulcskompetenciák...).

A DeSeCo-projekt három általános ismervre támaszkodva definiálta a kulcskompetenciákat. 1. A kulcskompetenciák hozzájárulnak a sikeres élet és a jól működő társadalom szempontjából nagyra értékelt kimeneti eredmények eléréséhez az egyén és a társadalom szintjén. Ez a megfogalmazás összhangban áll azokkal az álláspontokkal, amelyek az emberi társadalmi tőke fontosságát hangsúlyozzák a személyes, a gazdasági és a társadalmi jólét megteremtésében. 2. Közreműködnek a komoly és összetett követelmények teljesítésében a kontextusok széles skáláján. Ebben az értelemben a kulcskompetenciák célja, hogy lehetővé tegyék az egyén sikeres részvételét a különféle társadalmi területeken és mozgását ezek között. 3. Minden ember számára fontosak. Ez az ismerv elkötelezettséget fejez ki azoknak a kompetenciáknak a fejlesztése mellett, amelyek hozzájárulnak a társadalmi egyenlőség megteremtéséhez, és nemcsak az elit érdekeit szolgálják. A mindenki javát szolgáló befektetés gondolata összhangban áll az OECD-országok azon általános elkötelezettségével, hogy minden ember esélyét fokozzák az élet különböző területein, javítsák az általános életkörülményeket, és hogy e célok elérése érdekében mindenki számára fontos kompetenciák fejlesztésére irányuló beruházásokat hajtsanak végre.

A DeSeCo-projekt megpróbált olyan fogalmakat és elméleti modelleket találni, amelyek a kulcskompetenciák egy elméletileg megalapozott referenckeretének az alapját képezhetik. E keret legfontosabb jellemzői az alábbiakban jelölhetők meg: az összetett gondolkodás modern életben megkövetelt szintjének meghatározása, amelyhez az összetett emberi gondolkodás fejlődési modellje használható alapul (Kegan 2001, idézi Rychen), illetve a sikeres élet eléréséhez és a jól működő társadalom megteremtéséhez szükséges kulcskompetenciák kategóriáinak a felállítása.

Az összetett gondolkodás követelményét a reflexió fogalma felől közelítették meg, ami arra utal, hogy az egyénnek folyamatosan reflektálnia kell a világra, megfelelő válaszokat kell adnia a világ összetett szituációira, valamint az ehhez szükséges eszközöket is neki kell megteremtenie. Korunk kihívásai olyan kompetenciaszintet követelnek, amely lehetővé teszi az egyén számára az újítás és folytonosság együttes kezelését, a komplex kihívások olyan szintű összetett gondolkodást igényelnek, amely képes önmaga alakítására. Az ilyen szintű gondolkodás az élet kritikai, holisztikus szemléletével és az életre való folyamatos reflektálással jár, és képessé teszi az egyént arra, hogy tapasztalataiból tanuljon, a maga módján gondolkodjon (Perrenaud 2001, idézi Rychen). A reflexió megfeleltethető annak a kompetenciaszintnek, amely ahhoz szükséges, hogy a felnőtt ember képes legyen megbirkózni mindazokkal a mentális kihívásokkal, amelyekkel a különféle élethelyzetekben szembesül: a társadalmi térben való eligazodás, a különbségek és ellentétek kezelése, felelősségvállalás. Elsősorban nem a kognitív vagy az értelmi képességek kerülnek előtérbe, hanem komplex cselekvési rendszerek, amelyek a megfelelő motivációs, etikai, szociális és viselkedési elemek mellett kognitív összetevőket is tartalmaznak (Canto-Sperber és Dupuy 2001, idézi Rychen).

A kulcskompetencia-kategóriák – 1. interakció heterogén társadalmi összetételű csoportokban, 2. autonóm cselekvés, 3. interaktív eszközhasználat – pedig egymással kölcsönös kapcsolatban álló, fogalmilag azonban mégis elkülönülő absztrakciók. Weberi értelemben vett ideáltípusok, amelyek arra szolgálnak, hogy fogalmi alapot vagy eszközt biztosítsanak a lehetséges kulcskompetenciák leírásához és feltérképezéséhez.

Az első két kategória – a heterogén társadalmi összetételű csoportokban folyó interakció és az autonóm cselekvés – ugyanannak az éremnek a két, egymást kiegészítő oldala. Az első, melynek gyakorta szinonimáiként használatosak a szociális kompetencia, szociális készségek, interkulturális kompetencia vagy puha kompetencia kifejezések, a másokkal való érintkezés gondolatát helyezi középpontba, de az autonóm cselekvés sem az egyedül vagy másoktól függetlenül történő cselekvés szinonimája, inkább azt jelenti, hogy az

egyén maga irányítja saját életét és munkakörülményeit, és ezáltal képes az értelmes és felelős módon történő életvezetésre, valamint a társadalmi térben való eligazodásra, azt jelenti, hogy az ember inkább cselekvő, mint mások cselekvésének a tárgya, inkább alakít, mint hagyja magát alakítani, és inkább maga választ ahelyett, hogy mások választásait elfogadná.

Nagy József kompetenciamodeljében szintén hangsúlyozza, hogy a személyes és szociális kompetencia csak funkcionális szempontból különböztethető meg. (Például a reggeli torna szokása egészségvédő, közérzetjavító funkció, ezért mindaddig perszonális aktivitás, amíg nem másokkal közösen végezzük, illetve amíg ezzel másokat nem zavarunk. Ez a szokásunk az utóbbi esetekben egyidejűleg személyes és szociális viselkedésként nyilvánul meg.) (Nagy 2000, 248)

A DeSeCo elméleti modelljében az első kategóriához tartozó kompetenciák fejlesztése, melyet azonos értelemben használunk a szociális kompetencia kifejezéssel – az OECD szerint – különösen a társadalmi tőke és az egymást kölcsönösen erősítő kötelességek, elvárások és információs csatornák hálózatainak létrehozása szempontjából fontos, azaz a másokkal való érintkezést tekinti alapkategóriának.

Az önismereti kompetencia meghatározásakor a személyes és szociális kompetenciát mi is csak funkcionális értelemben különböztetjük meg, mindvégig hangsúlyozva, hogy ugyanannak az éremnek a két, egymással kölcsönösen összefüggő, egymást kiegészítő oldaláról van szó.

A DeSeCo-modell az interakció heterogén társadalmi összetételű csoportokban kategórián belül a következő kompetenciákat jelöli meg: 1. megfelelő viszony kialakítása és fenntartása másokkal, 2. együttműködés, 3. konfliktusok kezelése és megoldása.

Az autonóm cselekvés kategóriáján belül pedig legfontosabb kompetenciáknak tekinti: 1. az átfogó szemléletű vagy a széles összefüggéseket szem előtt tartó cselekvést, 2. életervek és személyes elképzelések kialakítását és megvalósítását, illetve 3. a saját jogok, érdekek, korlátok és szükségletek hangsúlyozása és érvényre juttatásának kompetenciáját.

Az autonóm cselekvésben két központi, egymással kölcsönösen összefüggő gondolat ötvöződik: egyrészt az önmeghatározás és a személyes identitás kialakulása (az értékrendet is ideértve), másrészt a viszonylagos autonómia gyakorlata abban az értelemben, hogy az adott kontextusban az ember maga dönti el, hogy milyen szerepet kíván játszani, és azt aktív és felelősségteljes módon, arra folyamatosan reflektálva valósítja meg. Mindez azt jelenti, hogy az egyénnek olyan kompetenciákra van szüksége, amelyek lehetőséget és képességet biztosítanak számára, hogy kidolgozza énképét, és azt megfelelő

módon ki tudja fejezni, gyakorolja jogait és az élet különböző területein felelősséget vállaljon. Ehhez általában jövőorientáltságra, értelmes élettervre van szükség, az autonómia tehát feltételezi egy megbízható énkép birtoklását és annak lefordítására való képességét az igények és szükségletek, akarati aktusok, döntések, választások és cselekedetek nyelvére.

## Összegzés

A kulcskompetenciák értelmezhetőségének fentebb bemutatott referenciakeretét véve alapul az önismereti kompetenciát az autonóm cselekvés kategóriájával tartjuk analógnak, és a szociális kompetenciával kölcsönösen összefüggő, az érem másik oldalát jelentő kulcskompetenciaként határozzuk meg.

Tekintve, hogy az autonómiához kapcsolódó kompetenciák kialakítását, mozgósítását, működését a teljes tanulási folyamattervezésben érvényesíteni szükséges, ilyenként az önismereti kompetencia mint keressztantervi kompetencia, keressztantervi terület tételeződik, mely a tantárgyakhoz nem köthető, de a társadalmi sikerességhez legfontosabb tudásterületeket, modernizációs tartalmakat öleli fel.

Az önismereti kompetencia fejlesztésének pedagógiai lehetőségeivel, az önismeret modernizációs tartalmának pedagógiai gyakorlatban való konkrét megjelenésével egy következő tanulmányban foglalkozunk.

## Bibliográfia

- Bagdy Emőke – Telkes József 1990. *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Balogh László – Koncz István 2001. *A pedagógusok kiválasztása, felkészítése és személyiségük fejlesztése*. Szombathely.
- Bábosik István (szerk.) 1997. *A modern nevelés elmélete*. Budapest, Telosz.
- 1999. *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- 2003. *Alkalmazott nevelélmélet*. Budapest, Okker.
- Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.) 1997. *Pedagógiai Lexikon*. Budapest, Keraban.
- Beszélgetés Brassói Sándorral, az Oktatási Minisztérium főosztályvezető-helyettesével. Az interjú készítette Kósa Barbara. In *Új Pedagógiai Szemle*. 2005/5. sz.
- Buda Béla 1994. *Mentálhigiéne: A lelki egészség társadalmi, munkaszervezeti, pszichokulturális és gyakorlati vetületei, Tanulmánygyűjtemény*. Budapest, Animula.

- 1998. *Elmélet és alkalmazás a mentálhigiénében. Újabb tanulmányok a mentálhigiénés szemlélet és az elsődleges megelőzés témaköréből.* Budapest, Támasz.
- Busi Etelka – Borosán Lívia: Pedagógiai személyiségértelmezések. In [http://edutech.elte.hu/multiped/ped\\_02/ped\\_02.pdf](http://edutech.elte.hu/multiped/ped_02/ped_02.pdf)
- Dominique Simone Rychen: Kulcskompetenciák: válasz az élet fontos kihívásaira. In [http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikkek&kod=kompetencia-03\\_valasz](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikkek&kod=kompetencia-03_valasz).
- Fodor László 2005. *Általános és iskolai pedagógia.* Kolozsvár, Stúdium.
- Nagy József 2000. *XXI. század és nevelés.* Budapest, Osiris.
- Nahalka István 2003. *Túl a falakon. Az iskolán kívüli nevelés módszerei.* Budapest, Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Nahalka István: Modellek és pedagógia. In Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 39–54. p.
- Nemzeti alaptanterv 2003. Oktatási Minisztérium, 2004.
- Schaffhauser, Franz 1997. *A nevelés alanyi feltételei.* Budapest, Telosz.
- Schüttler Tamás – Szekszárdi Júlia 2001. Változó szerep egy változó világban. In Szekszárdi Júlia (szerk.): *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek,* OKI–Dinasztia 5–19. p.
- V. Komlósi Annamária 2001. A személyiség értelmzése. In Oláh Attila, Bugán Antal (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből.* Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.