

Nagy József

ÚJ PEDAGÓGIAI

KULTÚRA



Nagy József

**ÚJ
PEDAGÓGIAI
KULTÚRA**

2., javított kiadás

Mozaik Kiadó – Szeged, 2012

Áttekintő tartalomjegyzék

Bevezető	7
I. PROBLÉMÁK, KIHÍVÁSOK ÉS VÁLASZLEHETŐSÉGEK	12
Bevezető	12
Tartalom	13
1. A hagyományos pedagógiai kultúra csődje, az új pedagógiai kultúra feltételei	14
2. A tanulók fejlődési különbségeinek prokrusztész-ágya, és a fejlődési fáziskülönbségek kezelhetősége	23
3. A hagyományos és az új pedagógiai kultúra tartalmi (tantervi) szabályozása	28
4. Készítő és segítő pedagógiai kultúra	35
II. ÁLTALÁNOS ELMÉLETI ALAPOK	43
Bevezető	43
Tartalom	44
5. Komponensrendszer-elmélet és pedagógia	46
6. A személyiség kompetenciái és operációs rendszere	57
7. A kompetenciák komponensfajtái	76
8. A komponensrendszerek fejlődése, fejlettségi szintjei	95
III. A PERSZONÁLIS KOMPETENCIA FEJLŐDÉSSEGÍTÉSÉNEK ALAPJAI	122
Bevezető	122
Tartalom	123
9. Perszonális kompetencia	124
10. Az önállóvá fejlődés segítése	130
11. Az énfelődés segítése	143
12. Az egyéniséggé fejlődés segítése	166
IV. A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA FEJLŐDÉSSEGÍTÉSÉNEK ALAPJAI	180
Bevezető	180
Tartalom	181
13. Szociális kompetencia	183
14. A proszociális kulcskompetencia és a proszocialitás fejlődésének segítése	190
15. A szociális kommunikatív kulcskompetencia fejlődésének segítése	198
16. Az együttélési kulcskompetencia fejlődésének segítése	212
17. Az érdekérvényesítő kulcskompetencia fejlődésének segítése	236
V. A KOGNITÍV KOMPETENCIA FEJLŐDÉSSEGÍTÉSÉNEK ALAPJAI	246
Bevezető	246
Tartalom	247
18. Kognitív kompetencia	249
19. Kognitív rutinok és kognitív készségek	271
20. A kognitív kommunikatív kulcskompetencia fejlődésének segítése	296
21. A tudásszerző kulcskompetencia fejlődésének segítése	315
22. A gondolkodási kulcskompetencia fejlődésének segítése	333
23. A tanulási kulcskompetencia fejlődésének segítése	345

VI. A KOMPONENSRENDSZEREK KORREKT FELTÁRÁSA ÉS FEJLŐDÉSI FOLYAMATAIK KORREKT FELTÉRKÉPEZÉSE	359
Bevezető	359
Tartalom	360
24. A KORREKT feltárás és a KORREKT értékelés alapjai	362
25. A (szó)olvasáskészség KORREKT feltárása és fejlődésének feltérképezése	376
26. A rendszerező képesség komponensrendszerének KORREKT feltárása és fejlődésének feltérképezése	392
27. Az elemi kombinatív képesség komponensrendszerének KORREKT feltárása és fejlődésének feltérképezése	420
VII. KORREKT FEJLŐDÉSSEGÍTÉS	436
Bevezető	436
Tartalom	437
28. A KORREKT fejlődéssegítés általános alapjai	438
29. KORREKT fejlődéssegítés DIFER programcsomaggal	450
30. KORREKT fejlődéssegítés SZÖVEGFER programcsomaggal	464
IRODALOM	476
ÁBRAJEGYZÉK	494
FOGALOMMUTATÓ	498
NÉVMUTATÓ	507
BRIEF CONTENTS	511

Bevezető

Ez a könyv az ismeretalapú (ismeret dominanciájú) hagyományos pedagógiai kultúra problémáiról, a kompetencia alapú (kompetencia dominanciájú) kritérium-orientált segítő új pedagógiai kultúra szükségességéről és lehetőségeiről szól. A kultúra fogalma pedagógiai szempontból a spontán és a szándékos szocializáció átfogó kategóriájaként használatos (lásd például Bruner Az oktatás kultúrája című könyvét (2004), vagy az Iskolakultúra című magyar folyóiratot). Az új pedagógiai kultúra létrejöttét a hatvanas évektől felgyorsuló gazdasági, társadalmi, globalizációs változások teszik szükségessé, és az ugyanekkor világszerte kibontakozó új kutatási irányok eredményei, néhány ország (például Finnország) megújuló közoktatási rendszerének tapasztalatai teszik lehetővé. Az erről szóló könyv a Szegedi Iskola közel ötvenéves kutatásainak félszáz könyvében, több száz tanulmányában publikált eredményeinek (ezeken belül a fejlődési folyamatok feltérképezését végző empirikus kutatások, kísérletek eredményeinek) felhasználásával készült.

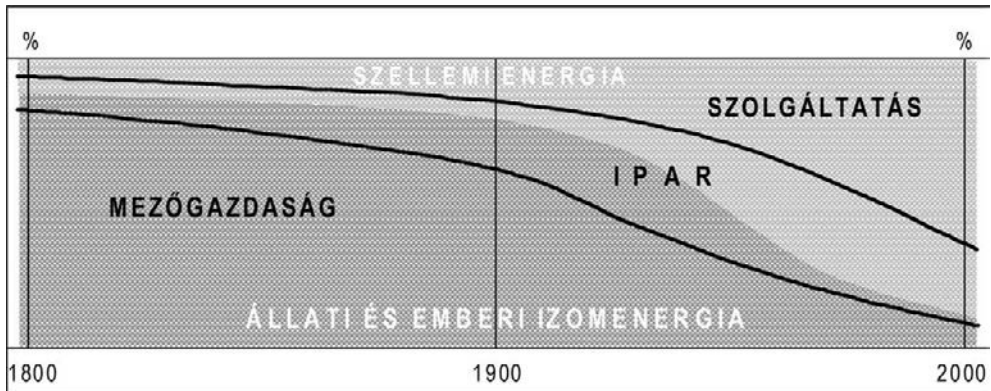
A múlt század utolsó negyedében végzett empirikus kutatásaim, különösen az alapvető készségek 5-10 éves elsajátítási, fejlődési folyamatainak feltárásai vezettek el a hagyományos pedagógiai kultúra problémáinak elméleti elemzéséhez, a megoldási lehetőségek kereséséhez. Az előző bekezdésben szereplő három terület integrációját előkészítő publikációk közül az alábbiak külön is említendők. A segítő pedagógiáról 1995-ben jelent meg egy terjedelmes tanulmány (Nagy: Segítés és pedagógia. Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére). A kompetencia alapú pedagógiáról a XXI. század és nevelés című könyv szól (Nagy, 2000/2002). A kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia elméleti és empirikus kutatási alapjait a 2007-ben megjelent könyv tartalmazza (Nagy és szerzőtársai). Ebben a könyvben már megjelenik a személyiség operációs rendszere, mint a kompetencia alapú pedagógia szerves része egy korábbi tanulmány alapján (Nagy, 2001). Az eddigi lehetőségek integrációját egy szűkebb területre alkalmazó első könyv 2009-ben jelent meg (Nagy, Nyitrai, Vidákovich). Az áttekinthetőség érdekében az új pedagógiai kultúra szükségességének és lehetőségének átfogóbb jellemzőit itt a Bevezetőben vázolom.

Az új pedagógiai kultúra szükségességét világszerte rengeteg megrázó tünet és a problémák soksága jelzi. A legátfogóbb tényezők egyik legszemléletesebb változata az utóbbi két-száz évben gyorsulva megvalósuló társadalmi átrétegződés. A fejlett országokban az ezredfordulóig gyökeres társadalmi átrétegződések következtek be. Amint az 1. ábra szemlélteti, kétszáz év alatt a mezőgazdaságból élők nyolcvan százalék fölötti aránya néhány százalékra csökkent. Az iparból élők néhány százaléka a 20. század közepéig növekedett, majd fokozatosan csökken, ennek következtében a szolgáltatás jellegű ágazatokban foglalkoztatottak aránya a fejlett országokban az ezredfordulóig az összes foglalkoztatott kétharmada-háromnegyede fölé emelkedett.

Ugyanakkor, amíg kétszáz évvel ezelőtt a javak előállítására túlnyomóan emberi és állati izomenergiával valósult meg, az ezredfordulóig a szellemi energiák aránya (szellemi energiának tekintve a gépekben megtestesülő tudást és az általuk termelt energiát is) nyolcvan százalék fölé növekedett. A kevésbé fejlett országokban ezek az átrétegződések megkétszerezve, de lényegesen rövidebb idő alatt szükségszerűen bekövetkeznek.

A hagyományos pedagógiai kultúra ezeknek a gyökeres változásoknak a kihívásaira folyamatos expanzióval válaszol. Megszületett a kötelező népoktatás, majd annak évfolyamai fokozatosan benépesültek. A fejlett országokban a középfokú képzés általánossá, a felsőok-

tatás tömegessé vált. Végül a felnőttképzés, az élethosszig tartó tanulás a fejlett országok egyik legfontosabb és legnagyobb vállalkozásává növekedett. Mindezeknek a folyamatoknak a következtében az expanzió lehetőségei kimerülöben vannak.



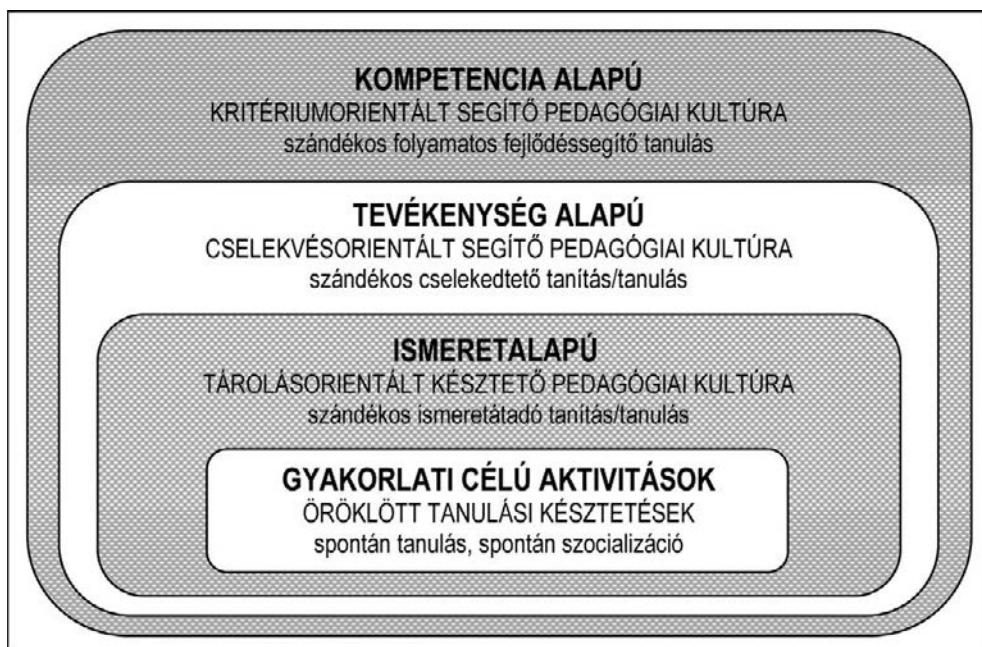
1. ábra. Az ágazatok és az energiaforrások átrétegződése

A teljes felnövekvő népesség befogadása az oktatási rendszerbe lényegesen megnöveli a tanulók közötti fejlődési különbségeket, és a teljes felnövekvő generációk teljes körű iskoláztatása a spontán szocializáció természetes közegéből az oktatási rendszerek művi közegébe helyezi a tanulókat. Ugyanakkor az ismeretek exponenciálisan gyarapodnak, egyre bonyolultabbak, absztraktabbak. Mindeközben a hagyományos ismeretalapú, dominanciájú pedagógiai kultúra lényegét változatlan maradt. Képtelenné vált az exponenciálisan növekvő ismeretőceánból kiválasztott tananyaggal, tantervekkel a fenti gyökeresen új helyzetet megfelelően kezelni. A tanulók közötti szélsőségesé váló különbségek miatt az oktatás eredményességével, hatékonyságával szemben növekvő igények teljesítése megoldhatatlanná vált. A hagyományos pedagógiai kultúra arra is alkalmatlan, hogy felvállalja és teljesítse a természetes szocializációs közeg időbeli és pozitív hatásának csökkenését kompenzáló, szükséges színvonalú proszociális nevelést.

Ma már feltételezhető, hogy az alakulóban lévő új pedagógiai kultúra megnyitja az utat a gyökeresen új helyzet kihívásaira adható válaszok keresése előtt. Az ilyen gyökeres változásokat paradigmaváltásnak szokás nevezni. A paradigmaváltás eredeti értelemben (Kuhn, 1962, magyarul 1984) a megismerés → tanulás → alkalmazás gyökeres változását jelenti. Például a természet **tapasztalati szintű**, leíró jellegű (természetrájk) megismerését, elsajátítását, e tudás alkalmazását a fizikában a newtoni paradigmaváltás emelte magasabb, **értelmező szintre**. A testek viselkedésének szabályszerűségeit (törvényszerűségeit) feltárva, értelmezve és megfogalmazva, az alkalmazásban is gyökeresen új lehetőségek tárultak föl. A behaviorista pszichológia az emberi viselkedés kutatásával jelentett paradigmaváltást a megelőző tapasztalati szintű, leíró pszichológiai kutatásokhoz képest. A strukturalizmus (a dolgok belső struktúrájának, szerveződésének megismerése), majd a belső működések feltárását eredményező kutatások, alkalmazások az értelmező szint újabb paradigmaváltásai.

Az emberi tanulás eredeti alapváltozata a spontán tanulás, a spontán szocializáció. Vagyis a nem szándékos tanulási célú aktivitás eredményeként létrejövő tanulás, amelynek két változata érdemel figyelmet: a gyakorlati célú aktivitás következményeként megvalósuló befogadó/próbálkozásos tanulás, valamint az öröklött tanulási funkciójú hajlamok: az exploráció, a játék, az utánzás, a mintakövetés. **Ez az élet iskolája.**

A kontakt csoporttársadalmak tömegtársadalmakká alakulásával új kohéziós eszközök váltak szükségessé, amelyeknek egyike a világról, önmagunkról kialakuló ismeretrendszer (a regék, eposzok, vallások szóbeli szövegei). E szövegek rendszeres, szó szerinti ismételt elbeszélése, közös kórusoló elmondása tette lehetővé a terjedelmes szövegek megőrzését és az egyéneken állandósult tudássá tárolását (ennek legszemléletesebb változata a 2500 évvel ezelőtt született buddhizmus ma is kórusolt szövegeinek fennmaradása az írásbeli rögzítést megelőző századokban). A szó szerinti szövegtanulásnak sokféle kórusoló és egyéni változata jött létre. A memoriterek jelentőségének felismerése ismét terjedőben van. Egy szóval az ismeretek szándékos szóbeli, majd írásbeli elsajátításának, tanításának köszönhetően kifejlődhetett az **ismeret iskolája**, amely az élet iskolájához képest **első paradigmaváltásnak** nevezhető.

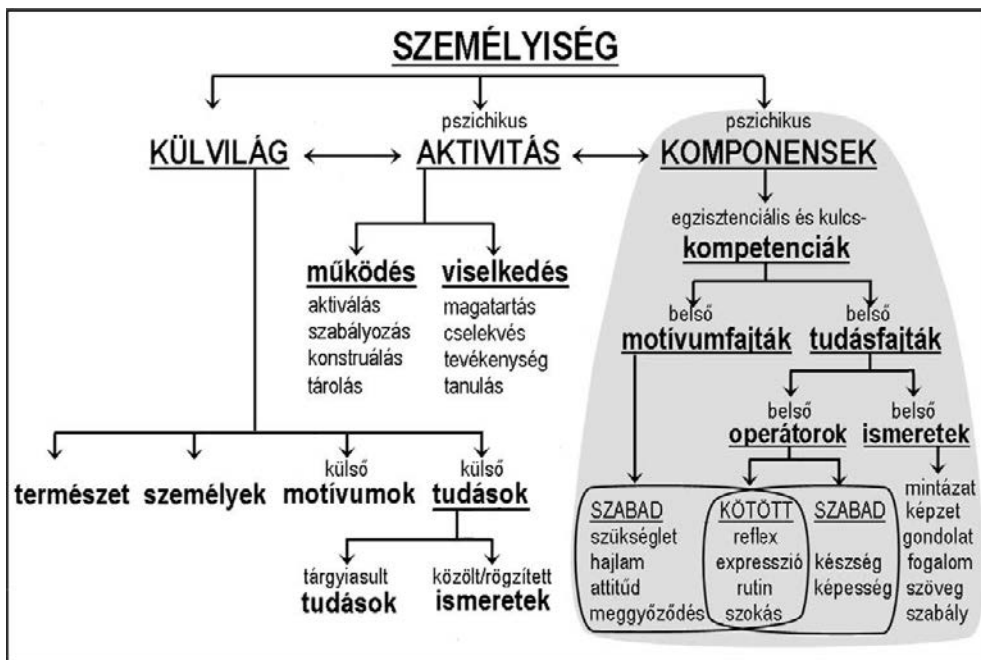


2. ábra. A paradigmaváltások egymásba foglaló sajátosságai

Az ismeret dominanciájú iskola az élet iskolájának megfelelő kiegészítője volt mindaddig, amíg a kötelező iskolázás létre nem jött. A kötelező évfolyamok benépesülésével a felnövő generációkat (vagyis nemcsak egy nagyon szűk réteget, mint korábban) egyre több évig kiemelte az élet iskolájából. E folyamatok új paradigmaváltás létrejöttét segítették. A fejlettebb országokban a 19. század végén kezdődött a **második pedagógiai paradigmaváltás** a reformpedagógiai mozgalmak kibontakozásával. **Létrejött a cselekvés iskolája**. E paradigmaváltás lényege, hogy az élet iskolájának spontán cselekvő tanulását szándékos cselekvő tanulássá fejlesztve az ismeret dominanciájú iskolát aktivitás dominanciájú pedagógiai kultúrává, iskolává alakította. A legtöbb reformpedagógiai irányzatnak ez a lényeges meghatározója az ismeret dominanciájú pedagógiai kultúrához viszonyítva. E paradigmaváltás elemei behatoltak az ismeret dominanciájú iskolákba, de még ma is alig van olyan ország, ahol a cselekedtető, tevékeny tanulás dominálna a közoktatás egész rendszerében – nálunk Magyarországon az alternatívának nevezett iskolákban van jelen ez a paradigmaváltás, pedagógiai kultúra. Közoktatási rendszerünk e kivételektől eltekintve az ismeret

dominanciájú pedagógiai kultúra szerint működik, miközben világszerte (nálunk Magyarországon is) születőben van a **harmadik paradigmaváltás: a kompetencia alapú, kritérium-orientált segítő pedagógiai kultúra, iskola.**

A kompetencia fogalmának és pedagógiai érvényesülésének terjedése olyan nézetek kialakulását is eredményezte, melyek szerint az ismeretek tanítása helyett ezután kompetenciákat kellene fejleszteni. Hasonló nézetek élnek a reformpedagógiával, a cselekvés iskolájával kapcsolatban is: az ismeretek átadása helyett cselekedtető oktatásra van szükség. Ezért érdemes hangsúlyozni, halmazábrával szemléltetni, hogy nem az előző pedagógiai kultúra leváltásáról, újjabban való helyettesítéséről van szó, hanem paradigmaváltásról. A paradigmaváltás eredeti Kuhn-i elmélete szerint ugyanis az új paradigma tágabb értelmezési keretével és meggyőződési rendszerével magába építi, magába foglalja az előző paradigmákat, amint a pedagógiai paradigmaváltásokra alkalmazva a 2. ábra szemlélteti.



3. ábra. Az új pedagógiai kultúra alapfogalmainak rendszere

A paradigmaváltás új elméleti rendszere az eddig használt fogalomrendszert tágabb keretben újraértelmezi. A pedagógiai kultúra megújulásának egyik alapvető feltétele, hogy alapfogalmainak szétfolyó rendszerét a kompetencia alapú szemléletmód kínálta lehetőségekkel egységbe foglalja. A 3. ábra a külvilágot (a külső feltételeket), a személyiség aktivitását és pszichikus rendszerét jellemző alapfogalmakat egymásra vonatkoztatva foglalja egységbe a 2. ábrával szemléltetett paradigmaváltás szellemében.

A könyv I. részének fejezeteiben a négy legfontosabbnak ítélt pedagógiai problémát és megoldási lehetőségeit szemléletes, tapasztalati szinten elemzem. Ebben a részben az alapfogalmakat általában újraértelmezés nélkül használom. A II. rész fejezetei a megújuló pedagógiai kultúra általános elméleti alapjait ismertetik. Itt kerül sor a 3. ábra satírozott részében

felsorolt alapfogalmak újraértelmezésére. A III-V. részek fejezetei a perszonális, a szociális és a kognitív kompetencia fejlődéssegítésének alapjait mutatják be. E fejezetekben kerül sor a fejlődéssegítés külső feltételeinek, valamint a pedagógiai/tanulási aktivitás elméletének, fogalomrendszerének újraértelmezésére. A VI. rész fejezetei példákkal szemléltetik az előző részek elméleti alapjainak alkalmazási lehetőségeit, módszereit a pszichikus komponensrendszerek feltárásában és az elsajátítási folyamatok diagnosztikus kritériumorientált feltérképezésében. Végül a VII. rész fejezetei az ismertetett új pedagógiai kultúra alkalmazásának, a többéves folyamatos kritériumorientált fejlődéssegítés gyakorlatának lehetőségeit és eredményeit szemléltetik leíró, tájékoztató jelleggel, kétféle kísérlet alapján. Ez az egymásra épülő szerkezet nehézkessé teszi az egyes részek, fejezetek különálló olvasását. Ezért a szokásos segítő eszközök (fogalommutató, előre/hátra utalások) mellett szükség szerint szándékosan életem az értelmezések, a szemléltető példák megismételt használatával is.

Az új pedagógiai kultúra kibontakozásának pedagógiai szempontból meghatározó jelentőségű alapvető feltételeként említettem a különböző tudományok, tudományágak új kutatási irányainak (Bevezető, 8. sor) létrejöttét, lényeges eredményeit. Ezek a pedagógia számára meghatározó jelentőségű új irányok túlnyomóan az előző század utolsó harmadában keletkeztek, amelyeknek köszönhetően megvalósulhat az új pedagógiai kultúra elméleti alapozása. Az új irányok felhasználására törekedtem, főleg az új irányokra hivatkozom. Az egyes területek szemléltetését szolgáló példák esetében kerül sor részletekre, azokkal kapcsolatos hivatkozásokra, de szándékom szerint ezek is a koncepcionális problémák, lehetőségek ismertetését szolgálják.

I. PROBLÉMÁK, KIHÍVÁSOK ÉS VÁLASZLEHETŐSÉGEK

A Bevezetőben jellemzett gyökeresen új helyzetben a tömegessé, kötelezővé váló iskolarendszerek oktató, nevelő munkájának **eredményessége és hatékonysága** elégtelenné vált. Az **1. fejezet** tapasztalati szintű példákkal szemlélteti a kialakult csődhelyzetet, és nyolc pontban foglalja össze a **kiút, a megújulás feltételeit és lehetőségeit**.

A naptári életkor szerint szerveződő évfolyamok, osztályok merev és évismétléssel működő rendszere lehetetlenné teszi az azonos évfáratú, és növekvő mértékben különböző fejlettségű tanulók **esélyegyenlőségét és eredményes fejlődését**. A probléma megoldása, enyhítése érdekében több mint száz éve folyik a tanulók fejlettség, tehetség szerinti szétválogatása homogén osztályokba, iskolákba. Mára nyilvánvalóvá vált, hogy a homogenizálás növeli a különbségeket és csökkenti az esélyegyenlőséget. A **2. fejezet** bemutatja, hogy a fejlettségbeli különbségek jórészt fejlődési fáziskülönbségek, és ismerteti a fáziskülönbségek kezelését, az eredményesség és az esélyegyenlőség javítását lehetővé tevő, a témákon, tanéveken, iskolafokokozatokon átívelő **folyamatos kritériumorientált fejlődéssegítést**.

A hagyományos **ismeretalapú tanterv**, tartalmi szabályozás alkalmatlan az új pedagógiai kultúra tartalmi szabályozására. A reformpedagógia cselekvés-, tevékenységalapú irányzatai szükséges, de ma már nem elégséges válaszok a gyökeresen új helyzet kihívásaira. A megoldást az **új pedagógiai kultúra szerinti tartalmi szabályozás** ígéri, amely a személyiség kompetenciáinak (pszichikus rendszereinek) fejlődéssegítését írja elő az erre alkalmas és szükséges motivációkkal, ismeretekkel és a megfelelő aktivitások (működések, cselekvések, tevékenységek) által. A **3. fejezet** az **új pedagógiai kultúra** tartalmi szabályozásának elméleti alapjairól, fogalomrendszeréről, lehetőségeiről ad rövid áttekintést.

A közoktatás tömegessé válásával világszerte csökken a tanulási motiváltság, és növekszenek, súlyosbodnak a tanulói magatartás problémái. Ez jórészt a hagyományos pedagógiai kultúra **készítő motivációs rendszerének dominanciájából fakad**. A félévszázada megújuló motivációkutatók eredményei gyökeresen új motiválási, motívumfejlesztési lehetőségeket kínálnak. Ennek ellenére néhány ország kivételével (például Finnország) a pedagógusok túlnyomó többségének pedagógiai aktivitásában a készítő motiválás dominál. A **4. fejezet** a segítő pedagógia, a **segítő pedagógiai aktivitás dominanciájának** szükségességéről, lehetőségeiről és feltételeiről ad rövid ismertetést.

Tartalom

1. A HAGYOMÁNYOS PEDAGÓGIAI KULTÚRA CSŐDJE, AZ ÚJ PEDAGÓGIAI KULTÚRA FELTÉTELEI	14
A KÉZÍRÁS ESETE	14
AZ OLVASÁS ESETE	15
A SZÁMOLÁS ESETE	16
A CSŐD	17
A KIÚT	19
2 . A TANULÓK FEJLŐDÉSI KÜLÖNBSÉGEINEK PROKRUSZTÉSZ-ÁGYA, ÉS A FEJLŐDÉSI FÁZISKÜLÖNBSÉGEK KEZELHETŐSÉGE	23
A FEJLŐDÉSI KÜLÖNBSÉGEK PROKRUSZTÉSZ-ÁGYA	23
PLUSZ ÉVEK ÉS PREVENTÍV ÉVFOLYAMOK	25
FEJLŐDÉSI FÁZISKÜLÖNBSÉG ÉS FOLYAMATOS KRITÉRIUMORIENTÁLT FEJLŐDÉSSEGÍTÉS	26
3. A HAGYOMÁNYOS ÉS AZ ÚJ PEDAGÓGIAI KULTÚRA TARTALMI (TANTERVI) SZABÁLYOZÁSA	28
DOMINANCIAVÁLTÁSOK	28
PROBLÉMÁK	30
LEHETŐSÉGEK	32
Pszichikus komponensek, aktivitás, értékelés	32
Operációs rendszer és alaptanternv	32
Alaptanternv és ismeret	33
A személyes és a szociális kompetencia elsődlegessége	33
A felhasználói (kézenléti) komponenskészlet és a részletes tanternv, alkalmi tartalmak	33
Folyamatos fejlődéssegítő aktivitás	34
Értékelés	34
4. KÉSZTETŐ ÉS SEGÍTŐ PEDAGÓGIAI KULTÚRA	35
ALTRUIZMUS, PROSZOCIALITÁS, SEGÍTÉS	35
KÉSZTETŐ ÉS SEGÍTŐ PEDAGÓGIA AKTIVITÁS	37
A SZÜLŐ/PEDAGÓGUS SEGÍTŐ KOMPETENCIÁJA	39

1. A hagyományos pedagógiai kultúra csődje, az új pedagógiai kultúra feltételei

Egy hátrányos helyzetű iskola ötödikes osztályát látogattam. Az utolsó padban elkülönülten ült egy szépséges serdülő leány és egy pelyhedző állú ifjú. Kiderült, hogy 15 éves koruk ellenére ötödikes tanulók. Az első tanórán végig nem csináltak semmit, csöndben ültek és nézték a padot. A következő tanóra vége táján egy szöveges feladat befejező elemeként fölkerült a táblára: „ $17 + 4 = ?$ ”. A pedagógus megérezvén, hogy itt a lehetőség a serdülők aktivizálására, föltekerte a kérdést: „Na, Kati, mennyi 17 meg 4?” Katalin rávágt: 25. „Nem! Gábor?” – kérdezte a serdülő fiút, aki ezt válaszolta: „24”. Komolyan, meggyőződéssel mondták, nem pimaszkodtak. Negyven éve kutatom, mérem, elemzem a tanulást, a tanítás eredményességét, nem érhet meglepetés – mégis még mindig megrendülök. A bevezető példák szándékosan elemiek (írás, olvasás, számolás) és tényszerűen konkrétak (első tekintetre talán túlzottan is szakmaiak), de a csőd és a kiűt szemléletes jellemzéséhez szükségesek.

A KÉZÍRÁS ESETE

A harmincas évek közepén megkísérelték bevezetni a néhány év alatt csúfosan megbukott zsinórírást. Valakik a harmincas évek elején kitalálták, hogy gyorsabban lehetne írni, mellőzni lehetne az időigényes szépírási gyakorlatokat, ha a szavak írása közben nem kellene felemelgetni az írószert, ha a kerekded álló betűket hurkolásokkal lehetne összekapcsolni. Az elgondolás ésszerűnek, előnyösnek és meggyőzőnek tűnt, ezért alapos, bizonyító erejű kísérleti eredmények nélkül (akkor még erre nem is volt igény) a bevezetés mellett döntöttek. A bukás láttán másvalaki úgy gondolta, hogy nem kellene visszatérni a hagyományos dőltbetűs írásra és a szépírási gyakorlatokra, hanem a kerekded álló betűket megőrizve csak a súlyosabb bajokat okozó hurkolásokat kellene elhagyni. Így született a Magyarországon még ma is általánosan használt, nehézkes kapcsolási rendszerű kerekded álló írás. Ennek bevezetését sem alapozták meg bizonyító erejű kísérleti eredmények. És senki nem törődött az új írásmód, valamint a kiiktatott szépírási gyakorlatok negatív hatásával. A következmény: jelenleg a serdülő és ifjú tanulók, valamint a felnőttek többségének kézírása nem, vagy alig olvasható, időigényes, széteső, ronda ákombákom.

Belátható, hogy kétféle íráskészség létezik: a rajzoló íráskészség (percenként 6-14 betűvel) és a kiűt íráskészség (percenként 70-130 betűt produkálva). Az utóbbi szintnek az elérése a működés antropológiai optimuma, az íráskészség *optimális használhatósága*. A zsinórírás és az általánosan használt utódjának rajzoló íráskészsége nem fejleszthető kiűt íráskészséggé, mert nem felel meg kezünk anatómiai, fiziológiai lehetőségeinek. Ennek háromféle következménye érdemel figyelmet. *Megmarad a rajzoló szint* (ilyen szintű íráskészséggel rendelkeztek például régebben a tömegesen lemorzsolódók, az elemi iskolánál tovább nem tanulók). Amikor az írás gyakorlati célú használatára van szükség, a rajzoló íráskészség rendkívüli lassúsága miatt alkalmatlanná válik, a gyorsabb írás azonban az írásmód és a gyakorlatlanság miatt *az írás szétesését eredményezi*. Spontán módon a kéz lehetőségeinek jobban megfelelő egyéni írásmód alakul ki, és a rendszeres használat eredményeként az új írásmód *kiűt íráskészséggé fejlődik*.

Minden készségnek, képességnek létezik és megismerhető az optimális használhatósága, az optimális működést lehetővé tévő begyakorlottsága, ami elsajátítási kritériumként hasz-

nálható. Az íráskészség esetében az évekig tartó rendszeres szépipírási gyakorlatok, majd a kiüalalal elmaradhatatlan értékelése (osztályozása) szolgálta a kiüirt íráskészség elsajátítást (azok esetében, akik sok évig jártak iskolába). Ma mindenki sok évig jár iskolába, ennek ellenére a túlnyomó többség írása időigényes ronda ákombákomb. Ennek oka az alkalmatlan írásmód, és az, hogy a rajzoló írás megtanítása után a fejlesztés abbamarad, a hagyományos pedagógiai kultúrára általánosan jellemző abbahagyás stratégiája érvényesül.

AZ OLVASÁS ESETE

Évtizedek óta tudjuk, hogy nyolcéves iskolázás ellenére a tanulók negyedének, harmadának gondjai vannak az olvasással. Minden hazai és nemzetközi felmérés eredményei láttán a kutatók jól kisopánkodják magukat, és minden marad a régiben. Az az általános nézet, hogy az olvasáskészség tanításával nincsen baj, a szövegértés okoz gondot. Újabb kutatásaink szerint ez nem igaz (lásd a 25. fejezetet). Pontosabban szólva: a tanulók mintegy 60 százalékában kifejlődik az olvasáskészség optimális használhatósága, de ez nem az iskolának köszönhető. Az iskolában megtaníttjuk a betűket, az összeolvasásukat, gyakoroljuk az olvasást, kifejlesztjük a betűző (silabizáló) olvasáskészséget, majd szövegek többszöri olvastatásával egy ideig fejlesztjük a gyakorlott olvasáskészséget. Amikor a gyakorlott szövegeket az osztály többsége elég jól fel tudja olvasni, nem folytatjuk tovább a fejlesztést, vagyis érvényre jut az *abbahagyás stratégiája*. Az olvasáskészség optimális használhatósága ismeretlen köznyelvi szövegen a többség esetében nem működik. A tanulók egy részében a tanulássegítő családi kulturális háttértől függően évek alatt spontán módon kialakul az optimálisan működő, használható olvasáskészség. A tanulók több mint egyharmadának nincsen ilyen szerencséje, silabizáló olvasáskészséggel hagyja el az általános iskolát, és ezzel éli le az életét, úgynevezett funkcionális analfabétaként. Silabizáló olvasáskészséggel lehetetlen az élményszerző olvasás, nem alakulhat ki, nem működhet a szövegértő olvasás képessége. E nélkül pedig lehetetlen az eredményes iskolai és a manapság sokat emlegetett élethosszig tartó tanulás, a közérdeket is szolgáló társadalmi beilleszkedés.

A helyzet kísértetiesen hasonlít az íráskészség fent jellemzett problémáira. Az olvasáskészségnek is két szintje létezik: a betűző (silabizáló) és a gyakorlott olvasáskészség. Mivel a betűző olvasáskészség a funkcionális analfabétizmus szintje, bizonyító erejű kísérleti adatok nélkül bevezették a globális olvasástanítási módszert, aminek az a lényege, hogy a kibetűzés „kínjainak” megkerülésével rápillantással olvashatók a szavak. Ez igaz. A kínai írás olvasása így működik: a szó, a fogalom grafikus jelét „ránézésre” ismerik fel (nincsenek a fonémáknak megfelelő grafémák, betűk). A kognitív forradalom egyik legjelentősebb eredményének, az úgynevezett *párhuzamos modellnek* (a PDP-modellnek) köszönhetően ismertté vált a felismerő mechanizmus működése is (lásd a 25. fejezetet): az észlelt dolog (esetünkben a grafikus jel) néhány feltűnő eleméről párhuzamosan (egyidejűleg), de elkülönülten vesszük fel az információt a másodperc tört része alatt. A globális olvasástanítás a betűkkel leírt szavakról mint vonalalakzatokról hoz létre felismerő mechanizmusokat (rutinokat), eltekint a betűktől. A következmény: lebecsültük a betűző olvasáskészséget, elhanyagoltuk a készségfejlesztést. Ugyanis a fonematikus írások rendkívüli előnye, hogy a betűző olvasáskészséggel minden/bármely (soha nem olvasott, ismeretlen) szót el tudunk olvasni, ki tudunk silabizálni (a gyakorlott olvasó is áttér a betűző szóolvasásra, ha ismeretlen szóba botlik). A grafikus jegyek alapján működő globális olvasás ezt nem teszi lehetővé. Minden szó jelét külön-külön meg kellene tanulni. Ehelyett mi történt? Elsajátították a tanulók néhány száz szó vonalalakzatának felismerését, ami rászoktatta őket a globális felismerési próbálkozásra, megnehezítve a betűtanulást és a betűző olvasás elsajátítását.

A sokféle toldalékkal működő magyar nyelv különösen súlyos problémákat okoz a vonalalakzat alapján működő felismerés esetén, ha a szóhoz toldalék(ok) is kapcsolódnak.

Újabban sikerül megszabadulni a globális módszertől, visszatérünk a betűtanítással, a betűző olvasással kezdődő olvasástanításhoz, de a gyakorlott olvasáskészség kifejlesztése, a gyakori szavak rutinszerű, rápillantással működő olvasása, vagyis az olvasáskészség optimális használhatóságúvá fejlődése továbbra is a véletlenen múlik. A folyékony, gyakorlott olvasáskészségnek gazdag nemzetközi szakirodalma van (*fluency, vocabulary* címszavak alatt, lásd a 25. fejezetet). Magyarországon a gyakorlott olvasáskészség kialakításának jóformán nincsen szakirodalma, és az utóbbi fél évszázadban működő gyakorlata sincs. A globális módszer bukása után a rutinszerű szóolvasás ügye még gyanússá is vált. Ha nem a vonalalakzat a globális (a rutinszerű) szófelismerés alapja, hanem a szó néhány betűje, akkor a párhuzamos modell szerint néhány betűről a másodperc tört része alatt párhuzamos megosztással felvett információ oldja meg a szófelismerést. (A téma részletes ismertetését lásd a 25. fejezetben).

A gyakorlott olvasáskészség optimális használhatóságát akkor érjük el, ha a leggyakoribb ötezer köznyelvi szó és toldalékaik felismerése a párhuzamos modell szerint (szinte rápillantással) működik. Ez a gyakorlott olvasáskészség optimális elsajátításának kritériuma, ami a hagyományos pedagógiai kultúrával a túlyomó többség számára megvalósíthatatlan (lásd a 25. fejezetet). Csak a sok évig tartó rendszeres, folyamatos kritériumorientált fejlődéssegítés lehet célravezető. Ugyanez vonatkozik az olvasási képesség, a szövegértés optimális elsajátítására is.

A SZÁMOLÁS ESETE

A *Bevezetőben* olvasható példához vegyük hozzá a következőt. Egy elsős osztályban a tanítónő megkérdezi az egyik tanulót: melyik a több, a 16 vagy a 17. A hibás választ hallva, megkérem a kollégánót, hogy számoltassa a gyereket egytől fölfelé. A számlálás ötig megy, utána véletlenszerűen következik néhány szám. Vagyis a számlálás készsége még csak az ötös számkörben működik. Ön, kedves olvasó, honnan tudja, hogy melyik több: a 326, vagy a 327? Kizárólag onnan, hogy ami előbb van a számsorban, az a kevesebb, ami később következik, az a több. A Miller-törvény értelmében (Miller, 1956) maximum 7 ± 2 elemet tudunk egységnek és egyidejűleg különálló elemeknek tekinteni. Ezen az elemi szinten tartalmilag is „tudjuk”, hogy melyik a több. Ennél nagyobb elemszám esetén szériálisan, vagyis egymást követő lépésekkel tudjuk kezelni a dolgokat, az információkat. Akiben nem működik tökéletesen a számlálás készsége („fölfelé és visszafelé”), az nem képes felismerni két különböző szám nagyság (számostagság) szerinti különbségét és helyét a számsorban (vagyis nem tudhatja, hogy melyik a több/kevesebb).

Léteznek úgynevezett kritikus készségek, képességek, amelyek optimális működése nélkül nem sajátíthatók el, homokra épülnek a komplexebb tudásrendszerek. A szemléltető példák talán lehetővé teszik, hogy hosszadalmas indoklás nélkül kimondjuk: akiben nem működik optimális szinten a számlálás készsége és a fejszámolás minden művelete százas számkörben, annak számára a matematikatanulás és -tanítás értelmetlen, kellemtelen, eredménytelen foglalkozás.

Az iskolába lépő gyerekeknek mintegy a fele a húszas számkörben jól működő elemi számoláskészséggel kezdi meg iskolai életét (sőt, néhány százalékuk a százas számkörben is biztonsággal számol). Egyharmadnyian csak a tízes számkörben mozognak otthonosan,

a többiek a tízes számkörben is bizonytalanok. Végül pedig: öt százaléknyi gyermek az ötös számkör, vagyis a középsős óvodások átlagos szintjén lép be az iskolába (Józsa, 2004b).

A hagyományos pedagógiai kultúra az ilyen szélsőséges fejlődési különbségekkel nem tud mit kezdeni. Nem a meglévő szintekhez igazítja a fejlesztő munkáját, hanem elvileg az osztályok átlagát figyelembe vevő tantervi anyagot tanítja. Vagyis olyasmit tanít, ami a gyerekek jelentős hányada számára befogadhatatlan, emészthetetlen. És így megy ez hosszú éveken át, aminek következtében egyre növekszik az előfeltétel-tudás hiánya. Végül eljutunk a „ $17 + 4 = 25$ ”-ig. Mindezt tetézte az „új matematika” gondolkodásfejlesztő törekvése, amely az elemi készségek fejlesztésének lebecsülésével járt. Ez a lebecsülő nézet mára feloldódóban van, de a kritikus készségek, képességek optimális elsajátítása sokak számára továbbra sem valósul meg. A kritikus elemi készségek optimális használhatóságának elsajátítása önmagában természetesen nem eredményez fejlettebb gondolkodást, de a fejlettebb gondolkodás elsajátításának nélkülözhetetlen előfeltétele.

A CSŐD

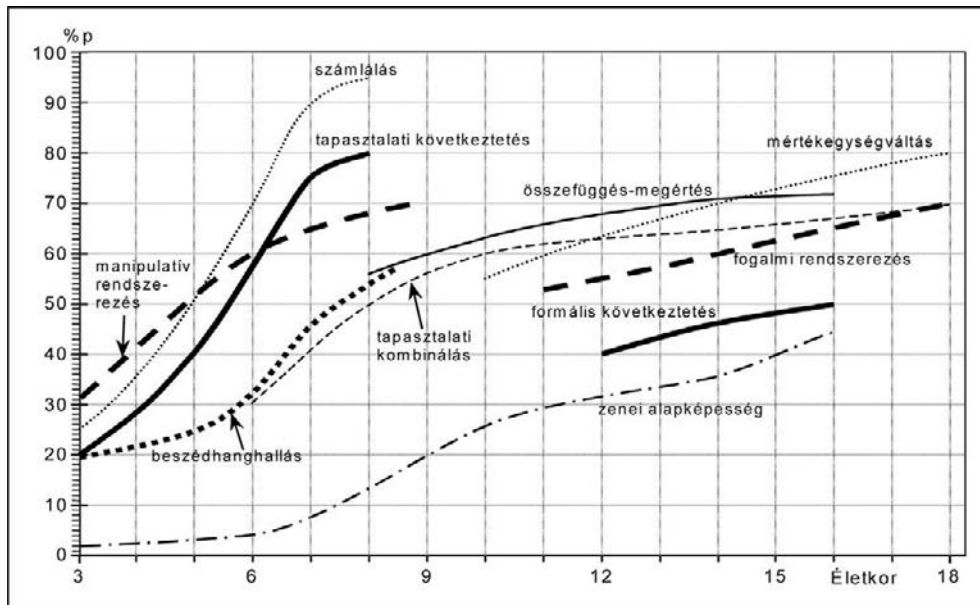
A ma is általánosan működő hagyományos pedagógiai kultúra különböző szempontokat követve meghatározza azokat a tartalmakat, amelyek tanításával hite szerint kiművelhető az értelem, alakulhat a társas viselkedés, fejleszhető a jellem, az esztétikai érzék, a fizikum, elősegíthető a világnézet alakulása. Az itt felsorolt és fel nem sorolt nevelési, oktatási célok közül most csak az értelem kiművelésével foglalkozom, és csak röviden utalok a társas viselkedés (a szociális kompetencia) fejlesztésének problémáira, lehetőségeire (részletesebben lásd a IV. és az V. rész fejezeteit).

A mai korszerű empirikus kutatásokkal bizonyítani lehet, hogy aki maradéktalanul feldolgozza, megértve elsajátítja a tanulásra szánt tartalmakat, annak az értelme a kor színvonalától és a tehetségétől függő mértékben kiművelté válik. Csakhogy a teljes tananyag maradéktalan elsajátítása, vagyis a jeles, a kitűnő tanulmányi eredmény kevesek lehetősége. A 20. század közepéig úgy működött az oktatási rendszer, hogy akik nem akartak vagy nem tudtak továbbtanulni, azok fokozatosan lemorzsolódtak, a rendszer egyes fokozatain kiléptek, és földművesként, segédmunkásként, segédként a kor színvonalán megélhettek. A meghatározott tartalmak tanítása („letanítása”, ahogyan a szakzsargon találoán nevezi), és a többség számára az iskolázás fokozatos abbahagyása természetes helyzetnek minősült.

A 20. század második felében a fejlettebb országokban, mára pedig az országok többségében gyökeresen megváltozott a helyzet. A középfokú képzés általánossá válásával az egész felnövekvő generáció részt vesz az iskolai oktatásban, nevelésben. Ennek következtében szélsőségesen megnőtt a tanulók közötti *fejlődési fáziskülönbség* (e fogalom értelmezését lásd a következő fejezetben). Az iskolába lépéskor az értelmi fejlettség különbsége öt évet tesz ki, ami 16 éves korig duplájára növekszik (Nagy, 1980). *Ugyanakkor a középiskola elvégzéséhez mindenkinek, olyan motívumok, készségek, képességek optimális elsajátítására lenne szüksége, ami a hagyományos pedagógiai kultúrával, a tanított tartalmak eredményeként csak keveseknek sikerülhet.*

A Szegedi Kutatóműhely az utóbbi évtizedek során sokféle készség és képesség fejlődési folyamatát térképezte föl. A 4. ábrába ezek közül választottam néhányat, amelyek együtt az általános helyzetképet szemléltetik. A legszembetűnőbb sajtáság, hogy a készségek, képességek fejlődése minimum 5-10 éves folyamat. Ebből az következik, hogy a témánkénti letanítás és az abbahagyás stratégiájával nem remélhető a jelenleginél eredményesebb készség- és képességfejlesztés. Az sem remélhető, hogy a sok évet igénylő szándékos fejlesztés helyett a szokásos differenciáló korrepetálásokkal, felzárkóztatásokkal (amelyek

a hagyományos pedagógiai kultúra szerint folynak) legalább a legfontosabb készségek és képességek a tanulók túlnyomó többségében optimálisan használhatóvá fejleszthetők.



4. ábra. A készségek, képességek fejlődési sajátosságai
 Forrás: válogatás a Szegedi Iskola fejlődésfeltáró kutatásaiból

A másik szembevetendő jellemző, hogy a legegyszerűbb készségek kivételével (a példák között a számlálás kivételével) a fejlődési görbék a fejlődés korai szakaszában ellaposodnak. A fejlődés megszűnését jelző lelassulás a legtöbb alapvető kognitív készség és képesség esetében a serdülés kezdete táján, az alsó tagozat után következik be, 50-70 százalékpontos átlag körül.

Mivel ezek a görbék az országos átlagokat mutatják, természetesen vannak, akik ennél fejlettebb, mások fejletlenebb készségekkel, képességekkel fejezik be iskolai tanulmányukat. Ma már közismert, hogy a magyar hagyományos közoktatási rendszer különösen eredményesen növeli a tanulók közötti különbségeket. Lássunk erre is egy példát a képességek fejlettsége szempontjából. A rendszerező képesség (a Piaget-féle gondolkodási műveletek többsége, lásd a 26. fejezetet) fejlettségének országos átlaga a 10. évfolyam végén 60 százalékpont. A szakiskolások átlagos szintje a 10. évfolyam végén 39 százalékpont, ami megfelel az összes 4-5. évfolyamos tanuló országos átlagának. A szakközépiskolások országos átlaga (60%p) azonos az összes tizedikes tanuló átlagával, a gimnazistáké viszont 73 százalékpont a 10. évfolyam végén.

Ha nem csak az átlagot tekintjük, hanem azt is megvizsgáljuk, hogy a tanulók hány százalékában fejlődött ki a rendszerezési képesség az optimális használhatóság szintjén, akkor az átlagoknál is döbbenetesebb adatokat kapunk. Már a 4. évfolyam végén van 3 százaléknyi ilyen tanuló. Ugyanakkor az összes 10. évfolyamos tanuló 23 százaléka, de még a gimnazistáknak is csak 40, a szakközepeseknek 19, a szakiskolásoknak pedig mindössze 3 százaléka rendelkezik optimálisan használható rendszerező képességgel (gondolkodási műveletrendszerrel) a 10. évfolyam végén.

III. A PERSZONÁLIS KOMPETENCIA FEJLŐDÉSSEGÍTÉSÉNEK ALAPJAI

A II. rész a személyiséget, kompetenciáit, operációs rendszerét és komponens-fajtáit mint pszichikus komponensrendszereket, valamint a fejlődési, fejlettségi szintjeiket ismertette. Ennek megfelelően került sor a perszonális kompetencia és kulcskompetenciáinak néhány mondatos jellemzésére. A könyv III. részének célja, hogy bemutassa a perszonális kompetencia fejlődésének segítését szolgáló alapvető ismereteket. (A szociális és a kognitív kompetenciára a könyv IV-V. részeiben kerül sor.)

A **9. fejezet** a **perszonális kompetenciát** mint egyedi egzisztenciális kompetenciát ismerteti. Előbb a perszonális kompetencia **funkcióinak** és **szerveződésének**, majd a perszonális kompetencia **motivumrendszerének** és **tudásrendszerének** ismertetésére kerül sor. Végül bemutatom a perszonális kompetencia hierarchikus **fejlődési, fejlettségi szintjeit**. Ennek az általános áttekintő ismertetésnek az a célja, hogy előkészítse a további fejezeteket.

Az ember születése után több mint másfél évtizedig nem képes önállóan létezni. Az önállóvá fejlődés spontán szocializációval valósul meg. A hagyományos pedagógiai kultúra nem fordít kellő gondot a felnövekvők önállóvá fejlődésének elősegítésére. Ezért a **10. fejezet** felidéri az **önállósulási folyamat** lényeges jellemzőit, problémáit. Majd ismerteti a biológiai szükségletek, a komfortszükséglet, az önálló fizikai aktivitások, az élményszükségletek **önellátó kulcskompetenciájának**, az **önvédő** (szabadságvédő, egészségvédő, identitásvédő) **kulcskompetenciának** a motivum- és tudásrendszerét, elsajátításuk segítését.

Az ember önálló boldogulásának, fejlődésének ma már alapvető feltétele és eszköze önmagunk, éntudatunk alapos ismerete. A hagyományos pedagógiai kultúra még nem tekinti alapvető céljának az éntudás fejlődésének segítését. A **11. fejezet** felidéri az **én, az éntudat** gazdag szakirodalmi ismereteinek alapján az éntudás fejlődéséhez szükséges ismereteket. Az **én evolúciójának** ismerete elősegítheti a kibontakozó gyökeres társadalmi változások túlélését. Ennek figyelembevételével kerül sor az **énszabályozó, az éntudásfejlesztő kulcskompetencia** fejlődéssegítésének ismertetésére.

A hagyományos pedagógiai kultúra a közoktatás általánossá válásával nem képes (néhány ország kivételével) kellően kezelni a tanulók közötti adottságbeli és fejlődési különbségeket. A **12. fejezet** e különbségeket és kezelésük sikertelenségét elemezve a személyiség **operációs rendszerének** mindenki számára optimális fejlettségén kívül minden más elsajátítandót az **egyéniséggé fejlődés** segítésének lehetőségeként, feladataként jellemez.

Tartalom

9. PERSZONÁLIS KOMPETENCIA	124
A PERSZONÁLIS KOMPETENCIA ÉS FUNKCIÓI, SZERVEZŐDÉSE	124
Perszonális motívumrendszer	125
Perszonális tudásrendszer	126
A PERSZONÁLIS KOMPETENCIA FEJLŐDÉSI, FEJLETTSÉGI SZINTJEI	127
10. AZ ÖNÁLLÓVÁ FEJLŐDÉS SEGÍTÉSE	130
ÖNÁLLÓSULÁS	130
AZ ÖNELLÁTÓ KULCSKOMPETENCIA FEJLŐDÉSÉNEK SEGÍTÉSE	132
A biológiai szükséglet-kielégítő aktivitás motívum- és tudásrendszere	133
A komfortszükséglet-kielégítő aktivitás motívum- és tudásrendszere	134
A fizikai aktivitás motívum- és tudásrendszere	135
Az élményszükséglet-kielégítő aktivitás motívum-és tudásrendszere	136
AZ ÖNVÉDŐ KULCSKOMPETENCIA FEJLŐDÉSÉNEK SEGÍTÉSE	139
A szabadságvédő aktivitás motívum- és tudásrendszere	139
Az egészségvédő aktivitás motívum- és tudásrendszere	140
Az identitásvédő aktivitás motívum- és tudásrendszere	141
11. AZ ÉNFEJLŐDÉS SEGÍTÉSE	143
VILÁGTUDAT	143
ÉN ÉS ÉNTUDAT	146
Az éntudat tartalmi hierarchiája	147
Identitás, perszonális és szociális azonosságtudat	151
Az éntudat funkcionális rétegei	151
AZ ÉN EVOLÚCIÓJA	153
AZ ÉNSZABÁLYOZÓ KULCSKOMPETENCIA FEJLŐDÉSÉNEK SEGÍTÉSE	156
A személyiség aktivitásának hierarchikus énszabályozása	156
Az énreflektív aktivitás fejlettségi szintjei	157
AZ ÉNFEJLESZTŐ KULCSKOMPETENCIA FEJLŐDÉSÉNEK SEGÍTÉSE	160
Az énfejlesztő kulcskompetencia szükségessége és feltételei	161
Az énfejlesztő kulcskompetencia szándékos fejlődéssegítésének lehetőségei	164
12. AZ EGYÉNISÉGGÉ FEJLŐDÉS SEGÍTÉSE	166
AZ ADOTTSÁGBELI KÜLÖNBSEGEK EGYÉNISÉGGÉ FEJLŐDÉSÉNEK SEGÍTÉSE	166
Affektív különbségek	166
Tehetségbeli különbségek	171
A FEJLŐDÉSI KÜLÖNBSEGEK EGYÉNISÉGGÉ FEJLŐDÉSÉNEK SEGÍTÉSE	172
A fejlődési különbségek hagyományos kezelésének elégtelensége	173
Az operációs rendszer és az egyéni különbségek egyéniséggé fejlődésének segítése	178

9. Perszonális kompetencia

A perszonális kompetencia komponenseinek többsége e fogalom megjelenése előtt ismert, sok közülük részletesen tanulmányozott volt (különösen az én, az éntudat), és vannak közöttük olyanok is, amelyek a nevelés hagyományos elméletének és gyakorlatának alapvető témáját képezik (a *10-12. fejezetek* főleg ezeknek a tapasztalatoknak, kutatási eredményeknek a felhasználásával készültek). A perszonális kompetencia (*personal competence*) kifejezést a személyiség egyik legáltalánosabb pszichikus komponensrendszerének (az egyik egzisztenciális kompetenciának) a megnevezésére használom (lásd az egzisztenciális kompetenciákról szóló alfejezetet, *67. oldal 11. ábra*). E terminus kiválasztásához hozzájárult használatának gyors növekedése és táguló tartalma (a *personal competence* kifejezés 54300, az oldal címében 1120, magyarul a perszonális/személyes kompetencia 1789, az oldal címében 7 találat. Google 2009, 09). Magyarul a személyes kompetencia kifejezés áll legközelebb ehhez a tartalomhoz.

Áttekintve az eddig kialakult helyzetet, a perszonális kompetencia fogalmára mindazok a problémák jellemzőek, amelyeket korábban a kompetenciafogalommal kapcsolatban ismerttettem. Ezért a kompetenciafogalom *6. fejezetben* javasolt definícióját és modelljét fogom használni a perszonális kompetencia elemzéséhez is. A sokféle megközelítés, a tartalmi számbavételek és listák különbségeinek integrációs törekvése eredményezte a személyiség operációs rendszeréhez tartozó négyféle perszonális kulcskompetenciát (lásd a *6. és a 10-11. fejezetet*), valamint az egyéni különbségek (az egyéniséggé fejlődés) különválasztását (*12. fejezet*). E körülmények figyelembevételével ennek a fejezetnek az a célja, hogy áttekintő képet adjon a perszonális kompetenciáról (az egyik egzisztenciális kompetenciáról), annak funkcióiról, szerveződéséről, működéséről, fejlődéséről, előkészítendő a *III. rész* következő fejezeteit.

A PERSZONÁLIS KOMPETENCIA ÉS FUNKCIÓI, SZERVEZŐDÉSE

A *perszonális kompetencia* az egyén egzisztenciális érdekeit szolgáló pszichikus komponensrendszer, amely öröklött és tanult motívumrendszerével és tudásrendszerével teszi lehetővé az egyéni érdeket szolgáló aktivitást (működését és viselkedését). Az *egzisztenciális érdek* az egyén túlélését, életminőségének megőrzését és javítását jelenti: a testi-lelki egészségét, szervezetének, személyiségének stabilizálását (védelmét, fenntartását, karbantartását), optimális működését, szükségleteinek, vágyainak kielégítését, a jó közérzetet, a jólétet, aktuális céljainak és életcéljainak megvalósulását, adottságainak megismerését, kibontakoztatását, érvényesítését. A perszonális érdekeket szolgáló aktivitás a perszonális kompetencia fejlettségétől függő eredményességgel valósulhat meg.

A „személyiség egyik legátfogóbb komponensrendszere” azért szerepel a definícióban, mert fontos a többi legátfogóbb komponensrendszerhez való viszony ismerete. A *11. ábra* (*67. oldal*) legszembevetőbb jellemzője, hogy az öt legátfogóbb komponensrendszer (a perszonális, a szociális, a kognitív, a speciális/szakmai kompetencia és az operációs rendszer) egymással együttműködő komponensrendszerek. Ez főleg abban nyilvánul meg, hogy a személyiség aktivitásában együtt működhetnek/működnek közre. Továbbá vannak olyan egyszerűbb komponensek, amelyeket, különböző legátfogóbb komponensrendszerek használhatnak az aktuális céloktól függően. Vagyis az öt legátfogóbb egzisztenciális komponensrendszer sajátos funkciói szerint különbözik egymástól. Ugyanakkor fontos megkülönböztető

jellemzők azok az öröklött és tanult komponensek is, amelyek csak az adott egzisztenciális kompetenciát szolgálják.

Az egyéni érdeket szolgáló perszonális kompetencia gyakran összekapcsolódik, együttműködik a szociális és a speciális/szakmai kompetenciával, ezért a megkülönböztetést érdemes kissé részletesebben megvizsgálni. Szinte minden emberi aktivitás szociális viselkedés is, amennyiben másokkal közvetlen vagy közvetett kapcsolatba kerül. A perszonális kompetencia és a szociális kompetencia is egyértelműen 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 perszonális és szociális viselkedésként nyilvánul meg. Egyértelműbb a megkülönböztetés lehetősége, ha a szociális kompetenciából indulunk ki. Ugyanis ebben az esetben nyilvánvaló, hogy léteznek olyan öröklött és tanult komponensek, képességek, amelyek eleve szociális aktivitásban működhetnek közre, de az ilyen esetekben is a funkció szerint lehet az aktivitásban megnyilvánuló érdekeket különválasztani. Ilyen például a kötődési hajlam és készség, az együttműködési képesség és mindaz, amiről a *IV. rész fejezetei* szólnak). Továbbá a perszonális kompetencia nem különül el mereven a speciális/szakmai kompetenciáktól sem. Az elkülönülés csak funkcionális jellegű. Például a főzés, az autóvezetés készsége a perszonális kompetencia komponenseként működik a szakács, a sofőr szakmai kompetenciája esetében is, ha a funkciója az önellátás.

A *11. ábra* értelmében a perszonális kompetencia is információhasznosítás, vagyis a kognitív kompetencia által működhet, érvényesülhet. A perszonális kompetencia mindazoknak a komponenseknek a funkcionális rendszere, amelyek információhasznosítással lehetővé teszik a perszonális érdek érvényesítését szociális kölcsönhatások nélkül (is).

A perszonális kompetencia mint komponensrendszer sajátos öröklött és tanult komponensekből (motívumrendszerből és tudásrendszerből) szervezi az aktivitását implicit, illetve explicit alapszabályainak megfelelően. A komponensek elsajátításának eredményes segítése érdekében alaposan ismerni kellene a perszonális motívumfajták és tudásfajták teljes rendszerét. Nagyon sok pedagógiaiailag is hasznosítható tudással rendelkezünk, de a teljes rendszer feltárására még a jövőben elvégzendő kutatások feladata. A *10-12. fejezetben* részletesebben ismertetem a pedagógiai szempontból fontosabb meglévő ismereteket. E helyen csak szemléltetésül idézek fel néhány közismert perszonális motívumot.

Perszonális motívumrendszer

A perszonális motívumrendszer egyes komponenseit a kutatók nagyon részletesen tanulmányozták. Ilyenek például az önbizalom, a kisebbségség, az önállósulási vágy. Jól ismertek az öröklött perszonális szükségletek is, mint a perszonális motívumrendszer alapjai. A témakörhöz sorolható sok tucat fogalom azonban jelenleg összefüggéstelen halmaz. A nevelés szempontjából kívánatos lenne a perszonális kompetencia motívumfajtáinak az öröklött készleteinek ismerete, hogy ésszerű megfontolások alapján kiemelhessük a fontosabb motívumfajtákat, és segíthessük azok, valamint készleteik alaposabb ismeretében pozitív irányú fejlődését, használatát. Ugyanis a perszonális motívumok előnyösök vagy hátrányosak. Előnyös például az optimális önbizalom, de hátrányos a kisebbségségi érzés vagy a túlzott magabiztosság. Ebből a szempontból a fejlődésségités feladata elvileg egyszerűnek mondható: *az előnyös motívumok kialakulásának, fenntartásának, a hátrányosak leépülésének, előnyössé alakulásának segítése* (lásd a következő alfejezetet).

Továbbá arra is szükség lenne, hogy *az előnyös motívumok rendszerré szerveződését is elősegítsük*. Ugyanis megalapozottan feltételezhető, hogy az egyes perszonális motívumok,

motívumfajták a pszichikumban nem egymástól elszigetelten léteznek és hatnak, hanem egymással kölcsönhatásban fejtik ki a megfelelő érzelmek aktiválásával jelző, visszajelző, előrejelző, valamint a döntésre, kivitelezésre készítő hatásukat.

Az egyes személyek nemcsak abban különböznek egymástól, hogy mennyi és milyen a perszonális kompetenciájuk motívumainak készlete, hanem abban is, hogy mely motívumok mennyire dominánsak. Van olyan személy, akiben a kisebbség, másokban az ambíció, avagy az önkifejezés vágya dominál. Feltételezhető, hogy a perszonális motívumok domináns szerepük szerint szerveződnek rendszerré. Ha ez így van, akkor a személyiség alakulása szempontjából döntő jelentőségű, hogy mely perszonális motívumok válnak dominánssá, valamint az, hogy az egyes motívumok, motívumfajták a dominanciahierarchiában hol foglalnak helyet. *A fejlődéssegítés feladata, hogy az alapvető jelentőségű előnyös perszonális motívumok dominánssá válásának segítségével járuljon hozzá a perszonális kompetencia motívumrendszerének fejlődéséhez.*

E három általános fejlődéssegítési feladat (az előnyös perszonális motívumok készletének gyarapítása, rendszerré szerveződésük, a legfontosabb előnyös motívumok dominánssá válásának segítése) feltétele, hogy alaposan megismerjük a perszonális motívumok fontosabb fajtáit, különbséget tudjunk tenni az előnyös és a hátrányos motívumok között. További feltétel, hogy megbízható viszonyítási alappal rendelkezünk a mindenki számára egyaránt előnyös alapvető, domináns szerepük által rendszerré szerveződő perszonális motívumok kiválasztásában. Sajnos ezek a feltételek ma még csak nagyon részlegesen adottak. Mint az imént említettem, nincsenek feltérképezve a perszonális motívumok fontosabb fajtái sem. Csak a motívumok alapkategóriáit vehetjük figyelembe: az öröklött szükségleteket és hajlamokat (köznyelvileg a hajlamokat általában vágyaknak, igényeknek szokás nevezni, például szabadságvágy), az attitűdöket és a meggyőződéseket, valamint a szokásokat, a mintákat és a vonatkozó ismereteket.

Ezeknek a motívumoknak a perszonális kompetenciában működő specifikációi csak első közelítéssel, sok kérdőjellel vehetők számba. Annak eldöntésében sem rendelkezünk egyértelmű kapaszkodókkal, hogy mely motívumok előnyösek, hátrányosak a perszonális érdekek szempontjából, bár e tekintetben egyszerűbb a helyzet. A legsúlyosabb probléma az egyértelműen előnyös perszonális alapmotívumok kiválasztása, és a dominanciahierarchiában elfoglalt kívánatos helyük ismerete.

A perszonális motívumrendszer alapmotívumainak számbavételét segítheti, ha kulcskompetenciákba rendezzük a hozzájuk tartozónak minősíthető perszonális alapmotívumokat. Ezt a hipotetikus rendszert szemléltettem négy specifikus perszonális alapfunkció (önellátó, önvédő, önszabályozó, önfejlesztő alapfunkció) szerinti perszonális kulcskompetenciával (6. fejezet, 71. oldal, a részletesebb ismertetést lásd a 10-11. fejezetben).

Perszonális tudásrendszer

A perszonális tudásrendszer a perszonális kompetencia kivitelező komponensrendszere, amelynek alapján a perszonális kompetencia működése szerveződik a döntésekhez a motívumokat aktiválva, viszonyítási alapként használva és a kivitelezéshez mozgósítva a képességeket, szokásokat, készségeket, mintákat, rutinokat, ismereteket. A 14. ábra szerint a képesség a legátfogóbb kivitelező komponensrendszer, amely az egzisztenciális kompetencia, esetünkben a perszonális kompetencia funkcióit szolgálva teszi lehetővé a személyiség perszonális funkciójú kivitelező aktivitásának megvalósulását. Ez azt jelenti, hogy a perszonális képességek ismeretében azok komponenseinek (operátorainak és ismereteinek) feltérképezését kell elvégezni. A perszonális képességek hipotetikus készletének számbavétele már megtörtént a négy perszonális kulcskompetencia funkciójának tömör jellemzésekor (6. fejezet,

71. oldal). Perszonális képességek például az önkiszolgáló, a szabadságvédő, az egészségvédő, az önszabályozó, az önfejlesztő képesség. (Részletesebb ismertetésre a 10-11. fejezetben kerül sor. A képességek komponensrendszerének feltárására a VI. rész fejezetei szolgáltatnak példákat).

A perszonális kompetencia működése feltehetően nem egyes, egymástól elszigetelt, független képességek által valósul meg. Nagy valószínűséggel állítható, hogy összefüggő képességrendszerrel van szó. *Ebből az következik, hogy a fejlődéssegítés feladata nemcsak az egyes képességek fejlődésének segítése, hanem a rendszerre fejlesztésük is.* Ennek az lenne a feltétele, hogy ismerjük a perszonális képességek rendszerét, illetve rendelkezniük kellene e rendszer elfogadhatónak mondható modelljével. Sajnos ilyen modell ma még nincs. Ezért csak arra van mód, hogy az áttekinthetőség és a kezelhetőség szempontjából, valamint összhangban a motívumokkal kapcsolatos számbavétellel, funkciók szerinti csoportokba soroljuk a perszonális képességeket (annak tudatában, hogy más perszonális képességek is létezhetnek, hogy másféle elrendezés is szóba jöhet).

A PERSZONÁLIS KOMPETENCIA FEJLŐDÉSI, FEJLETTSÉGI SZINTJEI

A perszonális kompetencia fejlődésének kiinduló feltétele a komponensek kiépülése. A mennyiségi növekedés azonban önmagában véve még nem fejlődés. Az egyes komponensek ugyanis előnyösen, mások hátrányosan befolyásolhatják a perszonális életmódot attól függő mértékben, hogy az előnyös és hátrányos hatású komponensek milyen aránya alakul ki. A fejlődés további fontos feltétele a komponensek motívumrendszerrel és tudásrendszerrel szerveződése.

A perszonális kompetencia fejlődésének eredményes segítése érdekében alaposan ismerni kellene az iskoláskorú népesség perszonális kompetenciájának fejlődési adatait, a fejlődés általános jellemzőit. Ilyen adatokkal sajnos nem rendelkezünk, ezért csupán az előző fejezetek alapján felvázolható általános fejlettségi szintek ismertethetők, amelyek hozzájárulhatnak a personalizációs feladatok jobb megértéséhez, a szükséges kutatások elvégzéséhez, a gyakorlati alkalmazáshoz.

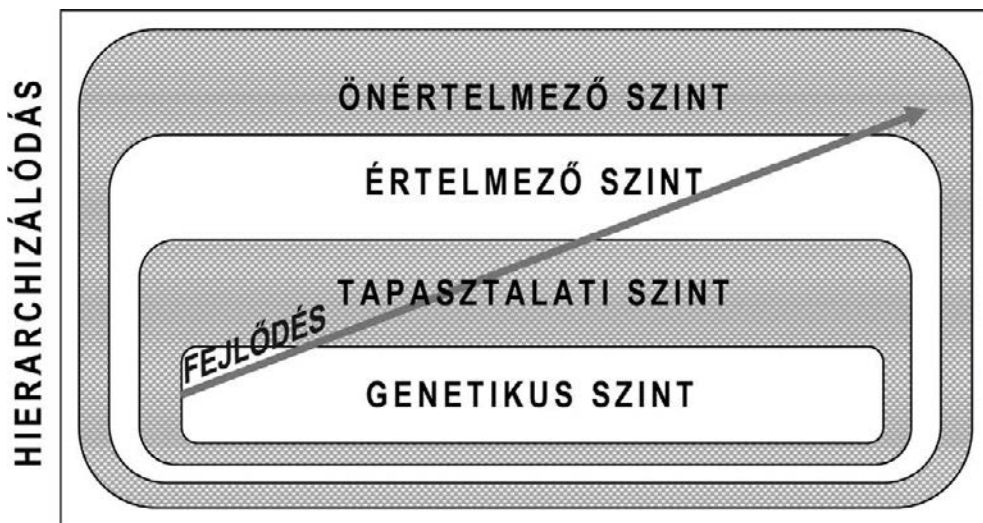
A személyiség fejlődését szemléltető 22. ábra (103. oldal) koncepciója a perszonális kompetencia fejlődésére is érvényes, ezért az elvi alapok ismertetésétől itt el lehet tekinteni. A fejlődés általános feltétele, jellemzője ebben az esetben is a hierarchizálódás, vagyis a kreativitás, a kapacitás, a kivitelezés hatékonyságának növekedése. E mellett az érdekérvényesítés minőségének fejlődése is meghatározó jellemző, de az alapvető szintek általános megnevezése (negatív – semleges – pozitív) specializálható, specializálendő. A perszonális kompetencia esetében az egyéni érdek szerinti minőség fejlettségi, fejlődési szintjei az „önpusztító – hátrányos – közömbös – előnyös – önfejlesztő” megnevezésekkel jellemezhető.

A 29. ábra a fenti két tényező eredőjeként szemlélteti a perszonális kompetencia fejlődését. A hierarchizálódás fejlődését illetően a mondanivaló csaknem azonos a személyiség fejlődési, fejlettségi szintjeivel kapcsolatban kifejtettekkel. Ezért e helyen csak röviden jellemzem a perszonális kompetencia fejlődésének, fejlettségének négy szintjét, a komponensek előnyös, hátrányos jellegét. A pozitív irányú javulást tekintve is inkább csak az értékkategóriák mások, a rendszer azonos.

A hierarchizálódás *genetikus szintje* azt jelenti, hogy a perszonális kompetencia dominánsan öröklött komponensek aktiválásával működik. Az öröklött szükségletek, hajlamok, mintázatok és mechanizmusok uralják a viselkedést, tekintet nélkül a társadalmi szokásokra,

elvárásokra. Ennek vagy az az oka, hogy a perszonális kompetencia kialakulása még kezdetleges (ez a helyzet úgy 2-3 éves kor előtt és részben az óvodáskorban), vagy pedig az, hogy a perszonalizáció a fejlődést gátló körülmények miatt kezdetleges szinten megrekedt vagy a személyiség szétesett, leépült. Oka lehet azonban például az is, hogy a különleges aktuális helyzet semlegesíti a tanult komponensek működését, a személyiség aktuálisan „visszacúszik” a genetikus szintre (például életveszélyes helyzetben előfordulhat, hogy az öröklött önvédelmi reakció az önérdekekkel ellentétes).

A hierarchizálódás *tapasztalati szintjének* kialakulása 2-3 éves kor után gyorsul föl. A perszonális kompetencia egyre több attitűddel, szokással, mintával, készséggel, ismerettel gyarapodik. Ezek a tanult komponensek mind nagyobb szerepet játszanak a gyermek viselkedésében. Megfelelő perszonalizációs közegben a tanult komponensrendszerek, a tapasztalati szint dominánssá válhat már 8-10 éves kor körül, de kedvezőtlen feltételek esetén a tapasztalati szint kialakulása, megszilárdulása az ifjúkor végéig elhúzódhat. A tapasztalati szint kialakulása azt jelenti, hogy a megszokott életkörülmények esetén a perszonális kompetencia dominánsan a tanult komponensek aktiválásával működik. A viselkedést az implicit perszonális képességrendszer az öröklött és a tapasztalati elsajátított komponensek felhasználásával szervezi túlnyomóan a tanult komponensek dominanciájával.



ÖNPUSZTÍTÓ → hátrányos → semleges → előnyös → ÖNFEJLESZTŐ
→ I D Ó →

29. ábra. A perszonális kompetencia fejlődési, fejlettségi szintjei

A hierarchizálódás *értelmező szintje* azt jelenti, hogy a perszonális életmód szokásos helyzetei, tevékenységei, szabályai tudatosulnak, hogy a viselkedés, a tevékenység szabályozásában ezek az ismeretek is részt vesznek. Nemcsak a tevékenység eredményeihez, következményeihez történő viszonyítás (visszacsatolás) működik közre a szabályozásban, hanem a folyamatra vonatkozó ismeretek, a szabályismeret is. Ennek köszönhetően lényegesen megnövekszik a viselkedés szabadságfoka, rugalmassága, adaptivitása, kreativitása.

A hierarchizálódás *önértelmező szintje* magának a perszonális kompetenciának, fejlettségének, a motívumoknak, a képességeknek a tudatosulását, a képességek, a kompetencia működési szabályainak az ismeretét, valamint ezeknek az ismereteknek a felhasználását

jelenti az aktuális viselkedésben, a perszonális életvitel működtetésében, alakításában, fejlesztésében.

A komponenseknek és magának a perszonális kompetenciának az értékrendjét (mint az imént említettem) azzal minősíthetjük, hogy milyen mértékben hátrányosak vagy előnyösök az egyén szempontjából. Az attitűdök, a meggyőződések (nézetek, előítéletek), természetükénél fogva pozitív vagy negatív előjelűek, vagyis hátrányos/előnyös jellegük kifejezett. A többi komponensfajta komponensei (például a szokások) *hátrányosak, közömbösek* vagy *előnyösök* lehetnek. A szélsőségesen hátrányos perszonális kompetencia, komponensei (és maga a személyiség) *önpusztító*nak, a nagyon előnyös *önfejlesztő*nek nevezhető. (A témáról a *11. fejezetben* lesz szó, itt csak a perszonális kompetencia önpusztító jellegét szemléltető szenvedélyeket, öngyilkossági kísérleteket említem).

A perszonális kompetencia fejlődése a fentiek értelmében azt jelenti, hogy növekszik a kapacitás, a kreativitás, továbbá csökken az önpusztító, a hátrányos komponensek aránya, dominanciája, és gyarapodik az előnyös, az önfejlesztő komponensek száma, dominanciája, aminek következtében a perszonális kompetencia az egyén érdekeit egyre előnyösebben, eredményesebben szolgálja.

Mindebből következően a fejlődéssegítés feladata az előnyös komponensek gyarapítása, dominánssá válásuk elősegítése, a hátrányos, az önpusztító komponensek kialakulásának, dominánssá válásának megelőzése, közömbösítése, lebontása, valamint a hierarchizálódás fokozatos növekedésének segítése. Ennek, vagyis a szándékos perszonalizációnak három fő feladata érdemel kiemelt figyelmet: az önállóvá fejlődés, az énefejlődés és az egyéniséggé fejlődés segítése. Erről szól a következő három fejezet.

V. A KOGNITÍV KOMPETENCIA FEJLŐDÉSSEGÍTÉSÉNEK ALAPJAI

A kognitív forradalom, az értelem, kognitív kompetencia és a kompetencia mint hierarchikus pszichikus komponensrendszer kutatási eredményei **lényeges változásokat ígérnek a kogníció, a gondolkodás, a tanulás értelmezésében**. E lehetőségek pedagógiai hasznosítása érdekében a **18. fejezetben** felidézem a változást ígérő előzményeket, a kogníció fázisait és komponensfajtaát. Majd a kognitív motiváció, motívumrendszer komponensfajtaát és rendszerré fejlődésük jelentőségét ismertetem. Végül a kognitív kompetencia fejlődési, fejlettségi szintjeit és kulcskompetenciáinak kölcsönhatásait vázolom.

Ha a kogníció mint pszichikus aktivitás belső feltételét kognitív kompetenciának tekintjük, akkor komponensrendszerét minél alaposabban ismernünk kell a pedagógiai hasznosítás érdekében. A 18. fejezetben a kognitív motívumrendszerrel ismerkedhetünk. A **19. fejezet** arra vállalkozik, **hogy a kognitív rutinokat és a kognitív készségeket, alapvető jelentőségüket, pedagógiai szerepüket** ismertesse. A kognitív kutatások eredményei lehetővé teszik a kognitív rutinok és készségek fogalmainak újraértelmezését, amelyek pedagógiai szempontú ismertetésére kerül sor.

A kognitív motívumokból, rutinokból és készségekből kognitív kulcskompetenciák szerveződnek. A 18. fejezetben a kognitív kommunikatív, a tudásszerző, a gondolkodási és a tanulási kulcskompetenciák kölcsönható rendszerével ismerkedhetett a tisztelt olvasó. A kognitív kulcskompetenciák szerveződésének, fejlődéssegítésének pedagógiai szempontú ismertetését külön fejezetek tartalmazzák.

A kognitív kommunikatív kulcskompetencia (20. fejezet) összefoglaló ismertetése után a lehetőségeket és a tennivalókat egyik képessége, az **olvasásképesség szerveződésének, a fejlődéssegítés új lehetőségeinek részletes elemzésével** szemléltetem. Ez az elemzés egyúttal arra is példa, hogy a személyiség alapképességeinek komponensrendszerét hogyan lehet és kell feltárni az eredményesebb fejlődéssegítés érdekében.

Az aktivitás, a tanulás alapvető feltétele az elsajátítandó pszichikus komponensek **tudásszerző konstruálása**. A **21. fejezet** a tudásszerző készségeket és képességeket mutatja be, amelyek működtetésével eredményesebb lehet a tanulás, és a tudásszerző készségek és képességek optimális elsajátítása is lehetővé válik. A **gondolkodási kulcskompetencia (22. fejezet)** elemzése lehetővé teszi a kutatások által feltárt motívumok, valamint a gondolkodás nyolc alapképességének rendszerré szervezését, aminek köszönhetően a gondolkodás eredményesebb fejlődését remélhetjük. A **tanulási kulcskompetencia (23. fejezet)** szerveződésének feltárása elősegítheti az alacsony színvonalú tanulási motiváltság javulását, a tanulás eredményességét és a tanulási képességek, készségek folyamatos kritériumorientált fejlődéssegítését.

Tartalom

18. KOGNITÍV KOMPETENCIA	249
A KOGNITÍV KOMPETENCIA ELŐZMÉNYEINEK PEDAGÓGIAI JELENTŐSÉGE	249
Értelem	250
Kognitívizmus	252
A kogníció fázisai és komponensfajtái	256
KOGNITÍV MOTIVÁCIÓ	258
Integrációs törekvések	259
A motiváció működési fázisai és szintjei	260
A kognitív motívumrendszer komponensfajtái	262
A kognitív motívumrendszer fejlődése	263
Rendszerképződés	263
Optimalizálódás	265
Hierarchizálódás	265
A KOGNITÍV KOMPETENCIA FEJLŐDÉSI, FEJLETTSÉGI SZINTJEI	266
A KOGNITÍV KULCSKOMPETENCIÁK KÖLCSÖNHATÁSÁNAK RENDSZERE	269
19. KOGNITÍV RUTINOK ÉS KOGNITÍV KÉSZSÉGEK	271
PDP ÉS A KOGNITÍV RUTINOK	271
Egységfelismerő és egységképző rutinok	273
Perceptuális egységfelismerő és egységképző rutinok	273
Szófelismerő, szóközlő és fogalomfelismerő rutinok	275
A szórutinok elsajátításának sajátosságai	276
Viszonyfelismerő és viszonyképző rutinok	280
Perceptuális viszonyfelismerő és viszonyképző rutinok	281
Szóbeli viszonyfelismerő és viszonyképző rutinok	281
KOGNITÍV KÉSZSÉGEK	284
Kognitív forradalom és kognitív készségek	285
A kognitív készségek funkciója	285
A kognitív készségek szerveződése	285
A kognitív készségek működése és viselkedése	287
A kognitív készségek fejlődése	288
Ciklikus kognitív készségek	288
Merev kognitív készségek	291
Rugalmas kognitív készségek	291
Kognitív készségrendszerek	293
20. A KOGNITÍV KOMMUNIKATÍV KULCSKOMPETENCIA FEJLŐDÉSÉNEK SEGÍTÉSE	296
KOGNITÍV KOMMUNIKATÍV KULCSKOMPETENCIA	296
AZ OLVASÁSKÉPESSÉG HELYZETE, PROBLÉMÁI ÉS FEJLŐDÉSSEGÍTÉSI LEHETŐSÉGEI	299
Az olvasásképesség jelentősége és általános problémái	299
Az olvasásképesség komponensrendszere	302
Beszédhang-felismerő rutin → beszédhanghallás → hangszó-felismerés	302
Betűfelismerő rutin → betűfelismerés → betűszó-felismerés	306
Szóolvasó készség → szóolvasás → fogalomaktiválás	307
Mondatolvasó készség → mondatolvasás → mondatértés	307

Olvasásképeség → szövegolvasás → szövegértés	308
Szövegfeldolgozó képesség → szövegfeldolgozás: megismerés, tanulás	310
Az olvasásképeség KORREKT értékelése	310
Kritériumorientált személyiségfejlesztő olvasástanítás	312
21. A TUDÁSSZERZŐ KULCSKOMPETENCIA FEJLŐDÉSÉNEK SEGÍTÉSE	315
TUDÁSSZERZŐ KULCSKOMPETENCIA	315
A TUDÁSSZERZÉS FŐ FAJTÁI	318
Ismeretszerzés	318
Ismeretbefogadás	318
Ismeretkeresés	321
Ismeretfeltárás	321
(Ismeret)felfedezés	323
Operátorszerzés	325
Feladatmegoldás	326
Produktumkészítés/alkotókészség	327
Problémamegoldás	328
Alkotás	330
22. A GONDOLKODÁSI KULCSKOMPETENCIA FEJLŐDÉSÉNEK SEGÍTÉSE	333
A GONDOLKODÁSI KULCSKOMPETENCIA SZERVEZŐDÉSE	333
A gondolkodás motívumrendszere	333
A gondolkodás képességrendszere	336
GONDOLKODÁSI KÉPESSÉGEK	337
Rendszerező képesség	338
Kombináló képesség	338
Következtető képesség	338
Konvertáló képesség	340
Összefüggés-feltáró képesség	341
Magyarázatkereső képesség	342
Prediktív képesség	343
Bizonyító képesség	343
23. A TANULÁSI KULCSKOMPETENCIA FEJLŐDÉSÉNEK SEGÍTÉSE	345
A TANULÁSI KULCSKOMPETENCIA SZERVEZŐDÉSE	346
TANULÁSI MOTÍVUMFAJTÁK, MOTIVÁLÁS ÉS MOTIVÁLTSÁG	348
Aktuális megőrzési motívum, motiváció	349
Kritériumorientált megőrzési motívum, motiváció	350
Tanulási motiváltság	351
Tanulási igényszint	351
Tanulási ambíció	351
A tanulás gyakorlati értéke	352
Továbbtanulási cél	353
Önfejlesztési igény	353
A KOMPONENSEK BONYOLULTSÁGA SZERINTI TANULÁS ÉS TANULÁSSEGÍTÉS	355
Komponensképző tanulás	355
Rendszerképző tanulás	356
Optimalizáló tanulás	357
Hierarchizáló tanulás	357

18. Kognitív kompetencia

A kognitív kompetencia *funkciója* az információkezelés, melynek köszönhetően megvalósulhat a személyiség működése, viselkedése, változása és fejlődése. A kognitív kompetencia szerveződés szerint öröklött és tanult kognitív motívumrendszer, kognitív tudásrendszer egysége. A kognitív kompetencia személyiséget szolgáló alapfunkcióját a kommunikatív, a tudásszerző, a gondolkodási, és a tanulási kulcskompetenciáinak, azok alapkomponeenseinek köszönhetően valósíthatja meg (5-6. fejezet, 11-12. ábra). A kognitív kompetencia fogalmának kialakulása előtt a hagyományos pedagógiai kultúra az emberi *értelemre* vonatkozó tudás felhasználásával végezte és végzi az értelem kiművelését. Az utóbbi évtizedekben különböző tudományágak gazdag kutatási eredményei hozzájárulhatnak a kognitív kompetencia pedagógiai alkalmazásához, a gyakorlat hatékonyságának javulásához. Ennek a fejezetnek az a célja, hogy felidézze a kognitív kompetencia pedagógiai hasznosításához vezető fontosabb előzményeket. Ezt követően a kognitív motíváció kutatásainak pedagógiailag hasznosítható eredményeit ismertetem. Majd a kognitív kompetencia fejlődési, fejlettségi szintjeit vázolom. Végül a kognitív kulcskompetenciák kölcsönhatásainak rendszerét mutatom be a 19-23. fejezetek előkészítése érdekében.

A KOGNITÍV KOMPETENCIA ELŐZMÉNYEINEK PEDAGÓGIAI JELENTŐSÉGE

A hatvanas években kognitív forradalom kezdődött (lásd például Pléh 1996). Ennek jelentőségét a pedagógia kutatói felismerték (lásd például Carlson 1992; Csapó 1992), de a fejlődés olyan sokágú és gyors, hogy mire a hasznosítás lehetőségeiről készült munkák megjelentek, alapvető változások következtek be. A múlt század utolsó évtizedében olyan integrációs törekvések kibontakozásának lehetünk tanúi (Clark 1989; Dennett 1996), amelyek tartósabb alapokat ígérnek a pedagógiai célú integratív elemzéshez, a kiérleltebb eredmények pedagógiai hasznosításának feltárásához. Ebben az alfejezetben pedagógiai célú integratív elemzésre vállalkozom, főleg az integratív szándékú szakirodalomra támaszkodva.

A „sokágúság” azt jelenti, hogy a kognitív pszichológia kibontakozása nyomán egyre több tudomány, tudományág (a neuropszichológiától, a mesterséges intelligencia kutatásától egészen a filozófiáig) kezdett érdeklődni a kogníciókutatás új szemléletmódot, ismereteket ígérő lehetőségei iránt. Ugyanakkor az egyes tudományágakon belül egymással szemben álló irányzatok születtek, sőt sok kutató is sajátos világot, szemléletmódot alakított ki. Mivel a pedagógia elméletét és gyakorlatát a személyiségfejlődés segítéseként értelmezem, a felhasználás elsődleges szempontja a személyiség változását, fejlődését eredményező információkezelés, megismerés, gondolkodás, tanulás öröklött alapja, szerveződése, működése, fejlődése. Vagyis csak az, ami az emberre, a személyiségre vonatkoztatható, és csak az, ami a személyiség kialakulása, változása, fejlődése szempontjából fontosnak ígérkezik. Így például az agykutatásból az információkezelés, a megismerés, a tanulás jobb megértését segítő eredmények érdemelnek különös figyelmet. Hasonlóképpen a számítógépes modellezésből nem a gyakorlati megoldások, hanem a kogníció megértését segítő modellek eredményei tarthatnak számot a pedagógia érdeklődésére; és ebben az esetben sem a modellezés, a programozás, hanem csak az emberre érvényesnek ígérkező következtetések. Gondot okoznak a terminológiai problémák is.

Szándékosan arra fogok törekedni, hogy lehetőleg csak időtálló fogalmakat vegyek át, közülük is pedagógiai szempontból csak a legfontosabbakat. Ha lehet, ezeket is hagyományos megnevezésekkel, magyarul, illetve alkalmasabbnak ígérkező magyar kifejezést választva. Tudom, hogy ez csak részben sikerülhet, de ha mások is magukévá teszik ezt a szándékot, folyamatosan alakíthatjuk a pedagógia fogalomkészletét, követhető közlésmódját.

Értelem

A *kognitívizmus* tárgya, célja az értelem (a *mind*), annak megismerése. A szakirodalom úgy igyekszik leírni az értelmet, hogy megkülönbözteti azt az agytól. Az agy – írják – anyagi dolog. Ezzel szemben az *értelem* nem anyagi, hanem..., és ami a leírást, a kifejtést illeti, meglehetősen sokféle és bonyolult. Fölteszik a kérdést (elsősorban a filozófusok), hogy az állatnak, az újszülöttnak van-e értelme. Ha van, miben különbözik az emberi értelemtől? Ha a csecsemőnek nincsen értelme, mikortól, milyen alapon tekinthető az ember értelmes lénynek? És következnek a hosszadalmas fejtegetések, érvelések, amelyekből sok minden sejthetővé válik, de egyértelmű választ nem kapunk (a témáról lásd például *Dennett*, 1996). Egyébként stiláris megfontolásokból az értelem szó szinonimájaként használatos az „intelligencia”, az „ész”, az „elme”, a „mentalitás”. A problémát az is jelzi, hogy a kognitívizmus felújította a dualizmus témáját: az agyban, az emberben van valahol valami „nem anyagi mozgó”. Igaz, csak védekezésésként, mely szerint az értelem nem önálló anyagtalán belső valami. (A pedagógiában az „értelem”, az „értelmi nevelés” kifejezések őshonosak, ezért nem használom az „elme” szót, a *mind* szokásos magyar megfelelőjét).

A pedagógiát természetesen nem az izgatja, hogy mi a kognitívizmus tárgya, hanem az, hogy mi az értelem, amelynek kiművelését, fejlődését segíteni hivatott. A pedagógiai célú elemzésben az 5. fejezetet követve abból indulok ki, hogy az értelem egyfajta komponensrendszer. Minden komponensrendszert sajátos funkciója, viselkedése, különböző komponensfajtáinak készlete, szerveződése, működése és adaptív változása, fejlődése jellemez. A kutatások története azt mutatja, hogy ezek közül időszakonként egy valamely szempont dominánssá, néha kizárólagossá válik. Például a pszichológiában fél évszázadig a klasszikus viselkedéstudomány dominált. Azt a megfontolást követem, hogy egy rendszer eredményes megismerése érdekében formai jellemzőit, funkcióit, viselkedését, összetevőit, struktúráját, működését és változását, fejlődését egyaránt figyelembe kell venni. Az egyes alapszempontok szerinti kutatások eredményei csak saját keretükben és csupán a többi szempont viszonylatában nyerhetnek értelmet. A komponensrendszerek esetében a formai jellemzőknek nincsen különösebb jelentősége, az összetevők komponensek, a struktúra helyett szerveződésről célszerű beszélni. Ebben a részben az értelem funkciójáról lesz szó, a további részekben a többi alapszempont kerül sorra.

A kérdés tehát az, hogy mi az *értelem funkciója* (mire való, mi a szerepe). Ez a kérdés három választ vár: a funkcionális rendszer (esetünkben az értelem) mit, miben és mivel szolgál.

a) A funkció más, rendszerint egy átfogóbb rendszert szolgál, vagyis a funkcionális rendszer valamely átfogóbb rendszer alrendszer. Esetünkben ez az átfogó rendszer a személyiség. Az értelem a személyiség alrendszere. Ezt a közhelyszerű kijelentést azért érdemes leírni, mert a kogníciókutatás publikációi igen nagy teret szentelnek a funkcionalizmus kritikájának, amely a funkcióból kiindulva törekszik megismerni az értelmet (ez is jó példa az egyoldalú megközelítés zsákutcájára). Az azonban nem válik nyilvánvalóvá, hogy az értelem a személyiség egyik alrendszere. Sőt, a legtöbb kiadványban a személyiség kifejezés is csak elvétve, köznyelvi jelentéssel fordul elő. És ez nem véletlen: az „értelem” ki-mondatlanul ugyan, de olyan túláltalánosított kategóriává növekedett, ami már-már a „személyiség” helyettesítőjévé válik.

b) Az értelem a túlélésben, az életminőség megőrzésében, javításában segíti az egyes embereket, valamint a csoportokat, társadalmakat, az emberi fajt.

c) Az értelem az információ kezelésével (felvételével, kódolásával, átalakításával, terhelésével, hasznosíthatóvá rendezésével, tárolásával) teljesíti funkcióját.

A kogníciókutatás központi fogalma a megismerés (a kognitívizmust kognitív tudománynak, magyarul megismerés-tudománynak is nevezik). A szakirodalom olvasójában az a meggyőződés alakulhat ki, hogy az értelem alapvető funkciója a megismerés. A fentiekben ez a funkció nem szerepel, mivel mindhárom általános funkció teljesülhet meglévő tudással, megismeréssel vagy mindkettő közreműködésével. Köznapi viselkedésünk, tevékenységünk kétségtelenül információkezelés által valósul meg. Eközben gyakran semmiféle új információ, új ismeret nem fordul elő, vagyis megismerés nem történik. Kétségbe vonható-e, hogy minden ilyen viselkedés, tevékenység értelmes, értelmünknek köszönhetően lehetséges? Avagy értelemről csak akkor beszélhetünk, ha közben az újszerű helyzet új információk felvételét, elemzését, létrehozását kívánja meg, vagyis tényleges megismerés is bekövetkezik? Például a kutatásnak, a direkt tanulásnak a megismerés a közvetlen célja. A megismerés az értelemnek nem általános (kizárólagos) funkciója, ahogyan a „megismerés” megnevezés köznyelvi szinten jelzi, hanem speciális részfunkciója. Ez a megkülönböztetés pedagógiai szempontból azért fontos, mert a személyiség fejlődésének segítésében a megismerésnek meghatározó szerepe van. Ahhoz, hogy ezt a különválasztást a kognitív kompetenciára vonatkoztathassuk, értelmezzük a *11. ábrán (67. oldal)* szemléltetett fogalmakat, összefüggéseket.

Minden élőlény egzisztenciális jelentőségű funkciója önmaga és a faj túlélése. Az ember esetében a pusztán túlélés az egyén, a csoport, a társadalom életminőségének megőrzésével és javításával egészül ki. E két egzisztenciális funkciót a személyes kompetencia (erről a *III. rész* szól) és a szociális kompetencia szolgálja (erről lásd a *IV. részt*). A kompetenciát az *5-6. fejezetben* komponensfajtáik szempontjából ismeretek, motívumok, készségek és képességek rendszereként értelmeztem. E két egzisztenciális kompetenciát szemléltető halmaz metszetében található az „értelem” (ami – mint rövidesen kifejttem – tulajdonképpen a kognitív kompetencia).

A *11. ábra* azt kívánja szemléltetni, hogy információkezelés, kognitív kompetencia nélkül a személyiség aktivitása (működése, viselkedése) lehetetlen. Ilyenkor a kognitív kompetencia *gyakorlati célokat* szolgál megismerés nélkül vagy megismeréssel. (Az értelmet jelölő metszeten kívüli részhalmazok a személyes, a szociális és a speciális/szakmai kompetenciák működésének feltételeit képező ismeretek, motívumok, készségek és képességek rendszerei.) Az értelmet jelölő metszettel azt szeretném bemutatni, hogy a kognitív kompetencia közvetlen gyakorlati céloktól független megismerésre és önmaga módosítására, fejlesztésére is képes. A kisgyermek éber állapotukban csaknem kizárólag explorálnak és játszanak. Gyakorlati célú aktivitásuk minimális, mivel erre még nem készültek föl (a szülők/gondviselők ezt elvégzik helyettük). Köztudott, hogy a fejlettebb állatok is explorálnak és játszanak. Az *exploráció* a környezet és változásainak aktuális gyakorlati céloktól független feltárása, megismerése. A *játék* a gyakorlatilag is hasznosítható tudás elsajátítása mellett elsősorban a kreativitást, magának a kognitív kompetenciának a fejlődését segíti. Az *exploráció* és a *játék* az emberi kognitív kompetencia *megismerési célú* tevékenységre (direkt tanulásra, kutatásra) képes értelemmé fejlődésének az előzménye.

Az információkezelésnek háromfajta részfunkcióját, specifikus funkcióját: az új információt nem kívánó, továbbá új információt is felhasználó gyakorlati célú, valamint a megismerési célú aktivitásokat felidézve belátható, hogy nincsen elvi alap annak eldöntésére, hogy ezek közül melyik és mely kombináció tekinthető értelemnek, kognitív kompetenciának. Ezért amikor e különbségektől eltekintve az értelem működéséről, a kognitív aktivitás-

ról van szó, a *kogníció* használata célszerű. A kogníció kutatói közül sokan a megismerési célú változatot tekintik értelemnek. *Mivel a szocializáció, a személyiség fejlődése túlnyomóan gyakorlati célú aktivitások folyamatában zajló tanulás eredménye, pedagógiai szempontból a második és a harmadik változatot, valamint ez utóbbi kettőt együtt célszerű megismerésnek nevezni, a hármat együtt pedig kogníciónak, kognitív kompetenciának.*

Az ember *kognitív kompetenciája* információkezelő komponensrendszer, amely információk felvételével, új ismeretek, tudás létrehozásával és önmaga módosulásával, fejlődésével (vagyis kognícióval) szolgálja az ember, a csoport, a társadalom, a faj túlélését, életminőségének megőrzését és javítását. A kognitív kompetencia öröklött és tanult komponensek (kognitív motívumok, mechanizmusok, rutinok, készségek, magára a kognícióra vonatkozó ismeretek és a kogníciót szervező, megvalósító képességek) rendszere. Stíláriss szempontból is célszerű ilyen értelemben a *kognitív kompetencia* szinonimájaként a köznyelvi *értelem* használata.

Kognitívizmus

A kognitívizmus a hatvanas években kezdődő kognitív forradalomban részt vevő számos tudományág és irányzat átfogó megnevezése. Vannak szerzők, akik ebben az értelemben a kognitívizmusról mint mozgalmról beszélnek. Mások klasszikus és modern kognitívizmust különböztetnek meg. Előbbi a mesterséges intelligencia kutatására, utóbbi az úgynevezett konnektionizmusra utal (ezekről rövidesen szó esik majd). Pedagógiai szempontból célszerű minden olyan aktivitást, annak eredményét a kognitívizmus fogalma alá sorolni, amely az értelem, a kogníció megismerésére, megértésére vonatkozik.

A *kogníció* a filozófia központi témája a kezdetektől napjainkig. A 17. század végéig jellemző metaforikus jellegű elméletek ekkor jutottak el az introspekciós (önmegfigyeléses) kutatáshoz, aminek köszönhetően kialakult az *asszociáció-elmélet*, amely egymást aktiváló pszichikus komponensek kapcsolatainak létrejöttével, egymás aktiválásával magyarázta az *értelem szerveződését és működését* (J. Locke, G. Berkeley, D. Hume). Majd az asszociációk laboratóriumi kutatásaival (H. Ebbinghaus, 1885) kezdetét vette a kísérleti pszichológia. Mint látni fogjuk, elképzelhetetlen, hogy a pszichikus komponensek egymást aktiváló kapcsolatának, vagyis az eredetileg *Arisztotelész* által elgondolt asszociációnak a feltételezése nélkül az értelem megismerésében előbbre lehetne jutni.

A múlt században a kísérleti pszichológia a viselkedéstudományban bontakozott ki és fél évszázadig domináns szerepet játszott. Laboratóriumi állatkísérletei az észlelhető viselkedés kiváltásával tulajdonképpen az asszociációk megerősítéses létrejöttének tanulási szabályszerűségeit tárták föl. Az más kérdés, hogy a kutatók szempontjaikat és módszereiket (főleg eleinte) egyedül üdvözítőnek tartották, eredményeiket túláltalánosították. Ez minden fontos kutatási iránnyal megesett és megesik. Ma már nyilvánvaló, hogy a vizsgált rendszer belső összetevőinek, szerkezetének, szerveződésének, működésének a megismerése nélkül nem remélhető a rendszer viselkedésének jobb megértése sem. A viselkedés kutatása a rendszer belső világának zárójelbe tétele (fekete dobozként kezelése) esetén is lehetséges, és a viselkedéstudomány elméleti, gyakorlati (többek között pedagógiai) szempontból egyaránt rendkívül jelentős és fontos eredményeket produkált. Ezzel szemben belátható és a kutatási tapasztalatok is mutatják, hogy az értelem szerveződésének és működésének tanulmányozása a viselkedés figyelmen kívül hagyásával lehetetlen.

Az értelem szerveződésének, működésének kutatása az *intelligencia faktoranalitikus kutatásával* és a kognitív műveletek kutatásával kezdődik. A kognitív etológia a kognitív kompetencia belső világát igyekszik megismerni a kognitív viselkedés megfigyelése és kí-

sérleti működtetése által. Az intelligencia empirikus kutatása eleinte az emberek értelmes viselkedésbeli különbségeit törekedett mérhetővé tenni, egyetlen számmal kifejezni. A harmincas években kibontakozó faktoranalitikus kutatás az intelligencia meghatározó faktorait (tényezőit) kereste. Ezeket a faktorokat már a kutatások kezdetétől általában képességeknek, kognitív képességeknek nevezték (Thurstone 1936; Thorndike 1954). Carroll (1993) pedig a mintegy hatvan évig tartó kiterjedt kutatások elemzésének eredményeit Human Cognitive Abilities címen publikálta. Ezek a kutatások az intelligenciát az emberi kognitív képességek rendszereként írták le. A feltárt kognitív képességek ugyan mind a mai napig nem képeznek koherens elméleti rendszert, és az is igaz, hogy nem tisztázott a *kognitív képességek* mibenléte, szerepe a kognitív aktivitásban, de az kitűnik, hogy egy-egy kognitív képesség egy-egy átfogó kognitív aktivitás (például gondolkodás, fogalmazás és hasonló) szervezője, megvalósítója. (A kognitív képességekről lásd a 20-23. fejezeteket.)

Amíg az értelem faktoranalitikus kutatása makroszintű megközelítésnek, addig a gondolkodási műveletek *Inhelder* és *Piaget* (1967) által elindított kutatási iránya mikroszintű kutatásnak tekinthető. Ez az irányzat arra összpontosít, hogy milyen *gondolkodási műveletek* (*kognitív készségek*) léteznek, és azokat milyen ütemben sajátítja el a felnőtté váló ember. (Hazai pedagógiai szempontú kutatások: Nagy 1987; Csapó 1988.) Az értelem megismerésében ez a kutatási irány is alapvető jelentőségű és pedagógiai szempontból nélkülözhetetlen eredményeket kínál.

Az etológia az öröklött felismerő, problémamegoldó és tanulási mechanizmusok (mintázatok, programok) feltárásával járul hozzá az *öröklött kognitív komponensek* (*kognitív rutinok*) jelentőségének felismeréséhez. Az ember öröklött kognitív rutinjainak teljes feltárása még nem fejeződött be, de amit már ma tudunk, és az intenzív kutatásoknak köszönhetően a közeljövőben megtudhatunk, alapvető jelentőségű kiindulás a kognitív készségek és képességek eredményesebb fejlesztése szempontjából (erről lásd a 19. fejezetet).

A kognitív forradalom lényegében annak köszönhető, hogy lehetővé vált az értelem belső működésének kutatása, modellezése. A *kognitív pszichológia* a működést olyan laboratóriumi kísérletekkel törekszik megismerni, modellezni, amelyek a másodperc tört része (akár ezredmásodpercek) alatt lezajló folyamatok, események rögzítésére is módot adnak. Ennek következtében nyilvánvalóan az értelem működésének csak mikroszintű feltárására van mód. Érthető, hogy az értelem működését részekre tagolva kutatják: észlelés, felismerés, figyelem, tárolás és hasonló. Ezeknek a kutatásoknak kiemelkedően fontos sajátysága, hogy a kísérletek közvetlenül az emberrel végezhetők, és az eredmények értelemszerűen az emberre vonatkoztathatók. A rengeteg felhalmozott adatnak köszönhetően végre empirikus ismereteink vannak az értelem mikro-működéseiről. Függetlenül attól, hogy az újabb kutatási irányok ezeket egyre-másra meghaladják és attól is, hogy ezekből a mikro-modellekből nem remélhetők az értelem működésének átfogó modelljei (bár vannak törekvések ilyen hipotetikus modellek felépítésére, de ezek a kísérleti kognitív pszichológia eszközeivel, módszereivel nem értékelhetők).

Az értelem működésének kutatásában új lehetőséget kínál a *számítógépes modellezés*. Programok sokasága áll ma már rendelkezésünkre, amelyeknek köszönhetően igen bonyolult kognitív tevékenységek számítógéppel végezhetőek. Vagyis a számítógép működése az ember kognitív tevékenységének megfelelő eredményt produkál (sok esetben gyorsabban és megbízhatóbban). Nyilvánvaló a kérdés, hogy ezek a számítógépes programok valamilyen értelemben nem tekinthetők-e az emberi értelem modelljeinek. E gondolatból következik a lehetőség, hogy az értelem működésével kapcsolatos legkülönbözőbb elméleti megfontolásokat, hipotéziseket számítógépes programokkal modellezzék és a működtetés-sel kapott eredményeket teszteljék.

VI. A KOMPONENSRENDSZEREK KORREKT FELTÁRÁSA ÉS FEJLŐDÉSI FOLYAMATAIK KORREKT FELTÉRKÉPEZÉSE

A könyv eddigi fejezeteiben ismételt azzal szembesülhetett a tisztelt olvasó, hogy a személyiség operációs rendszerének ma és a jövőben szükséges pszichikus alapkomponeensei a felnövekvő generációk tagjainak harmadában, felében, a bonyolultabb alapkomponeensek esetében a többségében az évekig tartó, évtizedes fejlődési folyamatok ellenére sem válnak használhatóvá. A hagyományos pedagógiai kultúrának ezeket a jellemzőit, problémáit, az okokat az előző fejezetek részletesen ismertették. Rendszeresen szó esett a problémák megoldásának lehetőségeiről, tennivalóiról. A könyv VI. és VII. részei a megoldás példákkal szemléltetett módjairól szólnak. Az eddigiekből az is látható: ha nem ismerjük az operációs rendszer komponensrendszerének komponenseit, és nem ismerjük azok évekig, évtizedig tartó elsajátítási folyamatait, problémáit, akkor lényeges javulást nem remélhetünk. A hagyományos pedagógiai kultúra kereteiben csak tüneti kezelésekre van lehetőségünk. A VI. részben a cím szerinti két feladat megoldási módjait ismertetem.

*A **24. fejezet** bemutatja a 20. században kialakult értékelési módok integrációjával kialakult **KORREKT** (kompetencia alapú diagnosztikus kritériumorientált formatív) **értékelő rendszert**, amelynek az a feltétele, hogy részletesen ismerjük az értékelendő komponensrendszer komponenseit és elsajátításuk kritériumait. Ezek ismeretében válik lehetővé az egyéni, a csoportos, az intézményi, a rendszer szintű elsajátítási folyamatok évekig, évtizedig tartó részletes feltérképezése, amelynek módjait ez a fejezet ismerteti.*

*A következő fejezetek három példával szemléltetik a 24. fejezetben leírtak gyakorlati alkalmazását. A **25. fejezet** az **olvasáskészség** komponensrendszerének feltárását mutatja be, a kritikus komponensek (a kritikus szóképlet) meghatározását, valamint az olvasáskészség elsajátítási kritériumait. Ennek alapján vált lehetővé az olvasáskészség évekig tartó fejlődési folyamatainak részletes kritériumorientált feltérképezése, ismertetése. A **26. fejezet** egy bonyolult alapképesség (a **rendszerező képesség**) példájával szemlélteti a komponensek feltárásának módszereit és eredményeit. Majd ennek alapján a rendszerező képesség és készségeik példája mutatja az ilyen jellegű képességek fejlődési folyamatait feltérképező eszközt és a feltérképezés eredményeit. A **27. fejezet** egy gyökeresen más jellegű képesség (az **elemi kombinatív képesség**) példájával szemlélteti a komponensek szerveződését, feltárásának lehetőségeit, módjait és eredményeit. Az elemi kombinatív képesség és készségeik fejlődési folyamatainak feltérképezését szolgáló sajátos módszerek és eredmények megismerése is segítheti a **KORREKT** feltárás, feltérképezés alkalmazását.*

Tartalom

24. A KORREKT FELTÁRÁS ÉS A KORREKT ÉRTÉKELÉS ALAPJAI	362
ALAPVETŐ ÉRTÉKELÉSI MÓDOK	362
A PSZICHIKUS KOMPONENSRENDSZEREK KORREKT FELTÁRÁSA	365
A kulcskompetenciák alapkomponeenseinek feltárása	365
A kritikus komponensek feltárása	366
A KORREKT ÉRTÉKELÉS ELSAJÁTÍTÁSI KRITÉRIUMAI	367
Tartósság	367
Kiépülés	368
Gyakorlottság	369
Használhatóság	370
AZ EREDMÉNYEK KORREKT FELTÉRKÉPEZÉSE	370
A fejlődési folyamatok reprezentatív és teljes körű KORREKT feltérképezése	371
Az egyéni fejlődés analitikus diagnosztikus feltérképezése	375
25. AZ (SZÓ)OLVASÁSKÉSZSÉG KORREKT FELTÁRÁSA ÉS FEJLŐDÉSÉNEK FELTÉRKÉPEZÉSE	376
AZ OLVASÁSKÉSZSÉG SZERVEZŐDÉSE	377
AZ OLVASÁSKÉSZSÉG KRITIKUS SZÓKÉSZLETE	378
A KRITIKUS SZÓKÉSZLET GYAKORLOTT OLVASÁSKÉSZSÉGE	384
AZ OLVASÁSKÉSZSÉG ELSAJÁTÍTÁSI FOLYAMATA. ÁLTALÁNOS HELYZETKÉP	388
26. A RENDSZEREZŐ KÉPESSÉG KOMPONENSRENDSZERÉNEK KORREKT FELTÁRÁSA ÉS FEJLŐDÉSÉNEK FELTÉRKÉPEZÉSE	392
A RENDSZEREZŐ KÉPESSÉG SZERVEZŐDÉSE, KÉSZSÉGEI	393
Gondatfelismerő, gondatképző és fogalomképző készség	394
Besoroló (befoglaló, kereső, szelektáló, szortírozó) készség	394
Definícióhasználó és definiáló készség	395
Sorképző készség	397
Osztályozó készség	397
Többszempontú rendszerező készség	398
A RENDSZEREZŐ KÉPESSÉG KORREKT ÉRTÉKELÉSE	399
A teszt	399
A felmérés	400
A teszt jóságmutatói	402
A RENDSZEREZŐ KÉSZSÉGEK FEJLŐDÉSÉNEK KORREKT FELTÉRKÉPEZÉSE	403
A fogalomképző és besoroló készség fejlődése	403
A definiáló készség fejlődése	407
A felosztó készség fejlődése	409
A fogalmi besoroló készség fejlődése	412
A hierarchikus osztályozó készség fejlődése	414

A RENDSZEREZŐ KÉPESSÉG FEJLŐDÉSE	416
Átlagos fejlődés	416
A fejlődési különbségek alakulása	418
27. AZ ELEMI KOMBINATÍV KÉPESSÉG KOMPONENSRENDSZERÉNEK KORREKT FELTÁRÁSA ÉS FEJLŐDÉSÉNEK FELTÉRKÉPEZÉSE	420
AZ ELEMI KOMBINATÍV KÉPESSÉG SZERVEZŐDÉSE	421
A TESZT ÉS A FELMÉRÉS	426
AZ ELEMI KOMBINATÍV KÉSZSÉGEK ÉS A KÉPESSÉG FEJLŐDÉSÉNEK KORREKT FELTÉRKÉPEZÉSE	429
Az átlagos fejlődés KORREKT feltérképezése	429
A tanulók fejlődési különbségeinek KORREKT feltérképezése	434

24. A KORREKT feltárás és a KORREKT értékelés alapjai

A múlt században különböző pedagógiai értékelési elméletek születtek. Ezek közül pedagógiai szempontból három érdemel kiemelt figyelmet, amelyek két-két egymástól eltérő értékelési módot határoznak meg. Így funkció szerint az értékelés összegző (szummatív) vagy fejlesztő (formatív), cél szerint minősítő vagy diagnosztikus, viszonyítási alap szerint normaorientált vagy kritériumorientált. A szakirodalom erről a hatféle értékelési módról külön-külön vagy páronként értekezik. Az értékelési gyakorlatban azonban ezek az értékelési módok egymással összefonódva működnek. Például a minősítő értékelés általában összegző és normaorientált. Ezért érdemes áttekinteni az *értékelési módok viszonyrendszerét*. Ezt követően kerül sor az értékelendő pszichikus komponensrendszerek tartalmi *feltárásának* ismertetésére, majd a *tesztfejlesztési kritériumok és az elsajátítási kritériumok* következnek. Végül az elsajátítási szintek *feltárását* és a kritériumorientált értékelés sajátos mutatóit jellemzem. Mindezt a KORREKT (értelmezését lást az első alfejezetben) lehetőségek érvényesülése érdekében.

ALAPVETŐ ÉRTÉKELÉSI MÓDOK

A viszonyrendszerük elemzése előtt felidézem a háromszor két értékelési mód kialakulását és alapvető jellemzőit, hogy rendelkezünk ezeknek a fogalmaknak az elemzéshez szükséges tartalmaival.

Bloom (1971) és szerzőtársai az *összegző (szummatív) és a fejlesztő (formatív) értékelésről* írtak nagyszerű kézikönyvet, majd 1981-ben a tanulást javító *fejlesztő értékelésről* jelentettek meg önálló kiadványt. A fejlesztő értékelés az ezredforduló után a pedagógiai szakirodalom divattémájává vált. Az évszázados múlttal, kifinomult matematikai statisztikai apparátussal rendelkező *normatív értékelés* az ezredforduló előtti évtizedekig egyedüli, és mind a mai napig általánosan használt értékelési mód, ezért a „normatív értékelés” megnevezésre nem is volt szükség. *Popham* 1971-ben közölt bevezetést a *kritériumorientált értékelésbe*, *Angoff* 1974-ben fejtette ki a *kritériumorientált és a normaorientált értékelés* közötti lényeges különbség jelentőségét. Egy évtizeddel később a kritériumorientált tesztek készítéséről jelent meg a tesztfejlesztő szakértők körében híressé vált kézikönyv (*Berk*, 1985). A Szegedi Iskolában kidolgozott sajátos változat (a kritériumorientált diagnosztikus fejlesztő értékelés) empirikus kutatási előzményei a hetvenes évekre nyúlnak vissza (lásd például *Nagy*, 1973a), majd 1993-ban (*Nagy*) az elméleti alapok előzménye is olvasható. A téma első hazai szakirodalmi ismertetését *Csapó Benő* végezte el (1987b). A kritériumorientált értékelés publikációi az ezredforduló után kezdtek burjánzani. A *diagnosztikus pedagógiai értékelés* kibontakozása főleg a német szakirodalomra jellemző (talán *Ingekamp*, 1975, 1985a, 1985b tekinthető az alapozás reprezentánsának). Magyarországon *Vidákovich Tibor* könyve (1990) jelenti a téma hazai bevezetését. A diagnosztikus értékelés ellentétes párja a *minősítő értékelés* (amely mind a mai napig uralja a pedagógiai értékelés gyakorlatát).

A hagyományos *ismeretalapú pedagógiai kultúra* túlnyomóan *normaorientált összegző minősítéssel* működik. A normaorientált értékelés azt jelenti, hogy a kapott eredményt a populáció, a minta átlagához viszonyítjuk. Az összegzés (eredeti nevével: a szummatív értékelés) a mérés, az értékelés eredményét egyetlen számmal, minősítő jelzővel fejezi ki. Az így kapott eredmény célja a minősítés, meghatározott kategóriába sorolás. Ez az érté-

kelési kultúra évszázados munkával részletesen kidolgozott elmélettel és technikával (matematikai statisztikai apparátussal) rendelkezik. Talán az intelligencia mérése a legszemléletesebb példa. Az értékelendő populáció átlagos szintjét felmérve, ez lesz a viszonyítási alap (a norma). Az eredeti átlagot 100 ponttal helyettesítve, és ehhez viszonyítva határozható meg az egyes egyedek, csoportok eredménye. Ez a szóban forgó egyedek, csoportok minősítése: súlyosan, enyhén fogyatékos, átlagos, zseni stb. Így működnek a nemzetközi, az országos sztenderdizált mérések, a százalékponttal, nyersponttal működő helyi mérések (a témazárók, az érettségi, felvételi vizsgák stb.). Normaorientált összegző minősítés az osztályozás, a szóbeli feleletek minősítése is. Csak ezekben az esetekben bizonytalan (nem eléggé objektív) az átlag mint norma, mint viszonyítási alap.

FUNKCIÓ SZERINT	CÉL SZERINT			VISZONYÍTÁSI ALAP SZERINT
	MINŐSÍTŐ	DIAGNOSZTIKUS		
		GLOBÁLIS	ANALITIKUS	
ÖSSZEGZŐ (SZUMMATÍV)	+	+	-	NORMA- ORIENTÁLT
	+ (cut-off)	+ (cut-off)	-	KRITÉRIUM- ORIENTÁLT
FEJLESZTŐ (FORMATÍV)	+	+	-	NORMA- ORIENTÁLT
	+ (cut-off)	+	+	KRITÉRIUM- ORIENTÁLT

60. ábra. Az értékelési módok viszonyrendszere

Az értékelési módok viszonyrendszerét a 60. ábra szemlélteti. A sötét háttérű cellák a két alapesetet jelölik: a *normaorientált összegző minősítő értékelést*, valamint a *kritériumorientált diagnosztikus fejlesztő értékelést*. A kritériumorientált értékelés eredménye is felhasználható minősítésre (lásd a második oszlop világosabb háttérű celláit). Az összegző értékelés eredményei felhasználhatók globális diagnózisra. A normaorientált értékelés eredményei korlátozott mértékben és hatékonysággal felhasználhatók globális diagnózisra és fejlesztésre.

Az alakulóban lévő *új pedagógiai kultúra* új értékelési kultúrát igényel és tesz lehetővé: *kritériumorientált diagnosztikus fejlesztő (formatív) értékelési kultúrát*. A viszonyítási alap ebben az esetben nem az átlagos teljesítmény, hanem az értékelendő komponensrendszer vizsgált alapkomponeenseinek: alapotívumainak, alapképességeinek, alapkészségeinek, alapismereteinek optimális használhatósága. Ez az *optimális használhatóság kritériuma* (ez a különböző kritériumok gyűjtőfogalma, ezeket lásd később). A kritériumorientált diagnosztikus fejlesztő értékelés azt mutatja meg, hogy hol tart a tanuló, az osztály, a régió, az ország az optimális használhatóság kritériumához viszonyítva, mit kell még tenni, hogy mindenki (minden ép értelmű tanuló) elérje az optimális szintű elsajátítást, használhatóságot. Ez azonban csak akkor lehet megvalósítható, ha az értékelés eredménye az elért fejlettség diagnózisát adja. A *globális diagnózis* a fejlettség kritériumaihoz viszonyított átlagos szintjét mutatja, az *analitikus diagnózis* pedig a szóban forgó pszichikus komponensrendszer komponenseinek diagnosztikus térképét tárja fel. Ez viszont csak akkor lehetséges, ha az értékelendő pszichikus komponensrendszer saját komponenseit előzetesen feltártuk, ismerjük.

Ma még túlnyomóan a „cut-off” jellegű kritériumorientált értékelés használatos főleg kategorizálásra, szelekcióra. Például a felvételi vizsga rangsorolt eredményeinek az az értéke lesz a felvétel kritériuma, amely megfelel a felvehető számának. Ilyen fajta kritériumorientált értékelésnek a 60. *ábra* szerint három változata lehetséges. Ebben a könyvben csak a 60. *ábra* alsó sorában lévő sötét háttérű változattal foglalkozom, a diagnózis két változata közül is főleg az analitikus diagnózissal működő alapváltozattal. Ezt a változatot a kompetenciák komponenseinek értékelésére használjuk. Mindennek következtében egy nagyon terjedelmes, gyakorlatilag használhatatlan kifejezéssel lehetne megnevezni ezt a fajta értékelési eljárást. Ennek a kifejezésnek a rövidítése a fejezet címében olvasható „KORREKT”, ami köznyelvi jelentésével utal a korrekciós, vagyis a fejlesztő funkcióra és az objektivitásra, a megbízhatóságra, az igazságosságra. A 60. *ábra* alsó sorában a két sötétén satírozott cella a formatív, diagnosztikus és kritériumorientált értékelést együtt jelöli, amihez hozzáveszem azt a szempontot, hogy az értékelés tárgya az elsajátított pszichikus komponens, ezt a „kompetencia alapú” kifejezéssel nevezem meg. Mindennek közös nevéül használom a KORREKT szót, aminek a jelentése:

**KORREKT (KOMpetencia alapú kRitériumoriEntált diagnosztikus fejlesztő)
ÉRTÉKELÉS
CORRECT (COMPetency-based cRiterion-REferenCed formaTive)
EVALUATION**

A könyv VI. részének fejezetei a KORREKT értékelés gyakorlati alkalmazásáról szólnak. E helyen csak egy közismert problémával szemléltetem a KORREKT értékelés gyakorlati alkalmazásának lehetőségeit és előnyeit. Legyen a példánk az *olvasásképesség*. A nemzetközi és a hazai normaorientált mérések évtizedek óta ismételten mutatják, hogy az országos teljesítményszintjeink szerint a nemzetközi átlaghoz mérten hol helyezkedünk el a rangsorban. Az ilyen adatok alapján a régiók, a települések, az iskolák, az osztályok és a tanulók is rangsorolhatók. E fontos adatok ismételt megismerése ellenére nincs számottevő javulás. Ugyanis a normaorientált értékelés csak a fennálló helyzetet mutatja, a „mit kellene tenni” kérdést nem segít megválaszolni. Az olvasásképesség (az értő olvasás) csak megfelelően fejlett olvasáskészséggel működik. A 25. *fejezetben* erről részletesen lesz szó, itt csak néhány adattal szemléltetem a KORREKT értékelést.

A KORREKT értékelés funkciója a tennivalók feltárása, bemutatása. Az olvasáskészség (az olvasási technika) elsajátításának három szakasza veendő figyelembe: a betűismeret, a betűző (silabizáló) olvasás és a gyakorlott olvasáskészség (a készség optimális elsajátítása, működése, használhatósága). A betűző olvasáskészséget a túlnyomó többség ma már elsajátítja. Ez azonban nagyon lassú, keserves tevékenységgel jár, ami nem teszi lehetővé a szövegértést és az élményszerzést. A fejlett olvasáskészség optimális használhatóságát, a gyakorlott olvasóvá válást az teszi lehetővé, ha a leggyakoribb ötezer szó (ez a köznyelvi szövegek 96 százalékát teszi ki) kibetűzés nélkül, „rápillantással” olvasható. Ennek a szintnek az elérésére a mai iskola nem fordít kellő gondot, aminek a következménye KORREKT értékeléssel az alábbiakban foglalható össze. Az olvasáskészség előkészítő szintjén reked meg a negyedik évfolyam tanulójának 18, a nyolcadikosok 14, a tizedikesek 9 százaléka. Nekik még a betűző olvasás is problémát okoz, analfabéták. Ugyanezek az évfolyamokon a funkcionális analfabéta (csak a betűző olvasásra képes) tanulók aránya 24, 22, 20 százalék. Gyakorlott olvasóvá válhat 49, 52, 64 százalék. Az optimális gyakorlottságot elérők aránya mindössze 6, 12, 18 százalék (lásd a 25. *fejezetet*). Amíg mindazt nem tudjuk a KORREKT értékelésnek köszönhetően, amit a 25. fejezet ismertet, addig a tanuló harmadának olvasáskészsége nem fejlődhet olyan szintre, amely lehetővé teszi az olvasásképesség használhatóvá fejlődését.