

AZ ISKOLAVEZETÉS SZEREPE A SZOCIÁLIS ÉLETKÉPESSÉGRE VALÓ FELKÉSZÍTÉSBN

Egyre nyilvánvalóbbá válik az a tény, hogy az egyének és a kisebb-nagyobb közösségek életében – a szociális életképesség személyiségbeli feltételei közül – a *tudás* az, ami egyértelműen alapvető sikertényezőnek, szociális húzóerőnek tekinthető. Ma már evidenciának számít, hogy egy ország vagy egy régió gazdasági fejlődéséhez nem elég az ott lakók elegendő lélekszáma, hanem a megfelelő képzettség meghatározó tényező. Ugyanakkor azt is lényeges megjegyezni, hogy tudás alatt ma már nemcsak az emlékezetben tárolt ismeretanyag értendő. A tudás fogalma kitágult, tartalma a sokféle ismeret mellett még többféle, sajátos kompetenciát is magában foglal. Ezek a kompetenciák teszik egyrészt *motiválttá*, másrészt *képesé* az egyént az aktivitásra, a tevékenységre, a folyamatos önképzésre, s ezen keresztül a sikeres életvezetésre, és a felsoroltak együtt biztosítják a *szociális életképességet*. A szociális életképesség, a szociális öngondoskodás képességének megalapozása egyre fontosabb korunkban, mert jelentős mértékben tehermentesítheti a társadalmat, és hozzájárulhat a gazdasági-technikai-kulturális fejlődéshez.

Ezek után a kérdés úgy tehető fel, hogy kinek vagy mely társadalmi intézménynek a feladata az egyén szociális életképességének megalapozása, illetve helyreállítása? Nyilvánvalóan az *iskolának*, ahol mindebből következően – a képzés minden szintjén – olyan *funkciókat* kell ellátni, amelyek megerősítik a szociális életképesség, az öngondoskodás és az egyéni, illetve kollektív siker korszerű alapjait. Tekintve, hogy ezek a funkciók és az általuk kifejlesztett személyiségkomponensek meglehetősen sokfélék, ez azt is jelenti, hogy az iskola nem lehet egy olyan beszűkült intézményi modell, amely a személyiségnek csupán a kognitív komponenseit akarja fejleszteni, és azon belül is csupán az ismeretrendszer néhány diszciplináris rétegét. Ez egy korszerűtlen modellhez történő visszalépés lenne.

Ezzel szemben már érzékelhető, hogy az iskola egyre inkább *multifunkcionális fejlesztő* intézménnyé válik, és ebből következően a pedagógusmesterség speciális kompetenciái is úgy gazdagodnak, hogy képesek segíteni az iskola sokféle, a szociális élet-

képesség megalapozását szolgáló személyiségfejlesztését (Bábosik István–Torgyik Judit 2007). Az iskolának az egyén és a társadalom fejlesztésében játszott stratégiai szerepének felismerését és elismerését igazolják azok az egyre intenzívebb kutatások, amelyek az iskola fejlesztő hatásának erősítésére figyelve, keresik ennek a fejlesztő hatásnak az *optimalizálási lehetőségeit* (Lannert István–Nagy Mária, 2006; Bábosik István 2006; Bábosik István 2007; M. Barber–M. Mourshed 2007).

Az iskola optimalizálása, valamint korszerű funkcióinak meghatározása és működtetése csak egymással szoros egységben valósulhat meg. Nem működhet rögtönzészerűen egy, a társadalom jövőjét annyira meghatározó intézmény, mint az iskola. Folyamatosan meg kell határoznia a céljait, s ezek eléréséhez tudatosan, és nem véletlenszerűen kell felhasználnia időbeli és hatásrendszerbeli kapacitásait.

Ahogy egy épületegyüttes sem hozható létre gondos, jól kidolgozott tervek nélkül, ugyanúgy egy mindennél bonyolultabb élő struktúra, a személyiség sem fejleszthető hosszú távú, jól átgondolt célrendszer nélkül. Az iskola cél- és feladatrendszeréről beszélve nem spekulatív úton kialakított, a valóságtól elszakadt célokra és feladatokra gondolunk, mert ezeket a célkitűzéseket, feladatokat a társadalmi valóság kényszeríti ki a gazdasági-kulturális fejlődés és a versenyképesség biztosítása érdekében (P. Sahlberg 2006; R. Cohen 2006). Természetesen az is igaz, hogy az iskolából kikerülő egyének is csak abban az esetben integrálódhatnak a társadalomba, ha fejlesztésüket, személyiségük formálását az iskola a társadalmi elvárásoknak megfelelő célok mentén végzi. Így a cél- és feladatrendszer korszerűsége, kidolgozottsága és az iskola ehhez történő igazodása társadalmi, és egyúttal állampolgári érdek.

Az Európai Unió oktatáspolitikai és gazdaságfejlesztési dokumentumai, valamint társadalmi gyakorlata világosan tükrözi azokat az elvárásokat, amelyeket az állampolgároknak életvitelükben, tevékenységükben érvényesíteniük kell, s amelyek teljesítésére az iskolának fel kell készítenie őket. Az iskola alapvetően olyan módon teheti optimálisabbá saját működését, ha figyel ezekre az elvárásokra, és igazodik hozzájuk. Ma már egyértelműen meghatározhatóak azok a fontos lépések, amelyek az iskola, valamint a pedagógus tevékenységét hatékonyabbá, az uniós valósághoz közelítővé alakíthatják (P. J. Brenner 2006; M. Winkler 2006). Látható, hogy a társadalmi-gazdasági elvárások, valamint az iskola cél- és feladatrendszere szorosan összefüggő elemek, s ebben a kapcsolódásban az elvárások együttese a meghatározó tényező.

Kérdés azonban, hogy az elvárásoknak vagy más szóval kihívásoknak mi módon képes megfelelni az iskola? Talán úgy, hogy tudatosítja céljait és feladatait? Részben igen, de ez nem elegendő. Az iskola részéről az a döntő lépés, hogy olyan funkciókat működtet, érvényesít, amelyek megvalósítják a célokat, megoldják a feladatokat, s ezáltal összhangba hozzák az iskolát a korszerű elvárásokkal (M. O'Hara 2006; A. N. Applebee–M. Adler–S. Flihan 2007). Az iskolával szembeni elvárások az *iskolai funkciókban* tárgyasulnak és valósulnak meg, és nem pusztán deklarációkban vagy elvont normákban. A továbbiakban az iskola olyan kiemelkedő fontosságú, korszerű funkcióit

tekintjük át, amelyek meghatározó szerepet töltenek be a szociális életképesség megalapozásában.

A SZOCIÁLIS ÉLETKÉPESSÉG KOMPETENCIÁINAK FEJLESZTÉSI FOLYAMATA ÉS FELTÉTELEI

Kiindulásképpen, a szociális életképesség megalapozásával kapcsolatos feltételek és iskolai teendők áttekintéséhez azt kell tudnunk, hogy ez az összetett személyiségbeli sajátosság nem nélkülözheti két kompetenciaegyüttes kifejlesztését:

- az egyik kulcskompetencia-együttes a *munkavégzéssel kapcsolatos kompetenciákat*,
- a másik az *egész életen át tartó tanulás kompetenciáit* jelenti.

Mindkét kompetenciaegyüttes két funkcionális alcsoportot foglal magában, mégpedig a motivációs (regulatív) kompetenciákat, valamint a szervező-végrehajtó kompetenciákat.

A *motivációs kompetenciák* (attitűdök) alkotják azt az ösztönző tényezőt, amely a tevékenység – esetünkben a munka és a tanulás – folytatására való törekvést, a tevékenység személyiségbeli motivációs bázisát biztosítja. A *szervező-végrehajtó* kompetenciák (ismeretek, jártasságok, készségek, képességek) pedig képessé teszik az egyént a tevékenység eredményes végzésére, folytatására. Amennyiben a két kompetenciacsoport bármelyike is hiányzik vagy deficites, úgy az egyén nem képes a teljes értékű tevékenységre (Bábosik I. 2007).

A gyakorlatban ez úgy jelentkezik, hogy amennyiben a motivációs kompetenciák deficitesek, de a szervező-végrehajtó kompetenciák megfelelő fejlettségűek, akkor az egyén képes ugyan a tevékenység elvégzésére, de nem törekszik erre, mivel hiányzik a motivációs bázisa, és így leáll vagy el sem kezdődik a tevékenysége. Ha a motivációs kompetenciák fejlettek, és a szervező-végrehajtó kompetenciák kialakulatlanok, akkor az egyén próbálkozik ugyan a végrehajtással, a tevékenységgel, de azt nem lesz képes eredményesen produkálni. Mindebből látható, hogy a személyiséget csak holisztikus szemléletmód alapján – azaz nem részlegesen, egyoldalúan – lehet komplex hatásszervezéssel eredményesen fejleszteni.

Ugyanakkor az is lényeges, hogy a kompetenciák fejlesztésének folyamata szorosan egymásra épülő szakaszból áll – vagyis fejlettebb, összetettebb kompetenciák nem alakíthatók ki az őket megalapozó egyszerűbb kompetenciák hiánya esetén –, ezért a fejlettségben beálló deficitek, lemaradások a fejlődési folyamat leállítását idézik elő. Ebben az esetben következik be a lemorzsolódás jelensége, ami lényegében a szociális lecsúszás korai előzményének és a későbbi szociális életképtelenség előidézőjének tekinthető.

A megalapozó szerepet betöltő kompetenciák a személyiségfejlődés és a képzés kezdeti fázisában alakulnak ki. Ennek következtében a szociális életképesség megalapozásának meghatározó eleme a korai fejlesztés az általános iskolában. Az itt elérhető eredmények és a kialakuló deficitek, valamint a lemorzsolódás, a felzárkóztatás elmaradása sorsdöntő tényezőkké válnak az egyén életében.

A tanulás folytatására, a továbbtanulásra, sőt a továbbtanulás különböző alternatíváira történő felkészítésnek is a színtere az általános iskola, és ez a kiemelkedő szerep is fontossá teszi a hatásszervezés tudatosságát, szakszerűségét és hatékonyságát ezen a képzési és életkori szinten. Itt szükséges megjegyezni, hogy az eredményes fejlesztéshez önmagában nem elégséges a kialakítandó kompetencialisták mélyreható ismerete. Ennek együtt kell járnia a fejlesztési folyamat és a feltételrendszer, valamint a fejlesztő hatások szervezési módszereinek ismeretével és működtetésének képességével. Összességében elmondható, hogy a szociális életképesség eredményes megalapozása magas szintű neveléstudományi felkészültséget és tudatosságot igényel.

A továbbiakban empirikus vizsgálatok alapján elemezzük, hogy az általános iskola milyen pedagógiai feltételeket biztosít a szociális életképesség megalapozásához, ezeket milyen hatásokkal tudja működtetni, illetve milyen módon lehetne eredményesebbé tenni ezt a fejlesztő tevékenységet ezen a korai képzési és életkori szinten.

A MUNKA VILÁGÁRA TÖRTÉNŐ FELKÉSZÍTÉS FOLYAMATÁNAK VIZSGÁLATA AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

Az iskola pedagógiailag célirányos működése döntő mértékben függ az intézmény vezetőjének tudatosságától, vezetői és neveléstudományi felkészültségétől. Ebből kiindulva két régióban, a budapesti és a nyugat-dunántúli térségben működő általános iskolai igazgatókat, illetve igazgatóhelyetteseket kérdeztünk meg írásban arról, hogy véleményük szerint iskolájukban milyen megoldásmódok segítik elő a tanulók felkészítését a *munka világára*, valamint az egész életen át tartó tanulásra.

A válaszok alapján arról kívántunk átfogó képet kialakítani, hogy az általános iskolák milyen hatáseggyüttesekkel tudnak hozzájárulni a szociális életképesség megalapozásához szükséges motivációs, illetve szervező-végrehajtó kompetenciák fejlesztéséhez, s az igénybe vett hatásszervezési megoldásmódok mennyire felelnek meg a fejlesztendő kompetenciáknak.

Az írásbeli kikérdezés 34 vezetőre terjedt ki. Első kérdésünk a következőképpen hangzott:

„Sorolja fel, hogy intézményében milyen megoldásmódok segítik elő a gyerekek felkészítését a munka világára!”

A *motivációs kompetenciák* fejlesztésére alkalmas tényezőkkel kapcsolatban – gyakorisági sorrendben – a következő válaszokat kaptuk:

- munkára szoktatás,
- pályaválasztási tanácsadás,
- üzemlátogatások szervezése.

Ami a *munkaszokások* kialakítását illeti, ez valóban döntő fontosságú attitűdváltozat kifejesztését jelenti, és jogosan került kiemelésre a válaszadók részéről. Ilyen szokások hiányában a munkavégzésre irányuló *belső késztettség* (vagyis attitűd) nyilvánvalóan nem jöhet létre. Bár a munkaszokások kialakításának mikéntjére sem a kérdésünk, sem a válaszok nem terjedtek ki, de egyértelmű, hogy folyamatos tevékenykedtetés nélkül nem lehet számítani ilyen szokások kialakulására, s az iskolai tevékenységrendszerből kirekesztett, mintegy passzivitásra kényszerülő tanulók vagy tanulói rétegek esetében ezen a területen később alig vagy egyáltalán nem pótolható deficitekkel kell számolni (Bábosik I. 2004).

Ami a pályaválasztási tanácsadást illeti, ez egy kissé pontosabb pedagógiai értelmezésben egy interiorizált *életvezetési modell*, *életterv* kiépítéséhez adott orientáló támogatást jelent az iskola, illetve a pedagógus részéről. Az így kialakult életvezetési modellt az egyén sajátjának érzi, megvalósítására *belső késztetést* érez, tehát lényegében ebben az esetben is egy attitűdváltozatról beszélhetünk. Ez szintén lehet az egyik ösztönzője a választott pályához elvezető folyamatos és sokoldalú tevékenységnek. Az iskola pályaaorientációs akciói nemcsak ismereteket nyújtanak a gyerekek számára valamely foglalkozással vagy hivatással kapcsolatos tudnivalókról, hanem rejtettebb formában a *motivációs kompetenciák* kialakulását is elősegítik. Így teljesen megalapozottnak tekinthető e tényező felértékelése az intézmények vezetői részéről.

A harmadik fejlesztő tényezőként említett *üzemlátogatások* hatásmechanizmusa kissé hasonló a pályaaorientációhoz. A látogatások alkalmával szerzett tapasztalatok, ismeretek nyilvánvalóan hozzájárulnak az életvezetési modell felépüléséhez is. Ezenkívül – a pedagógiai szakszerűen szervezett látogatások esetén – ezek az alkalmak olyan tapasztalati anyagot is biztosítanak a gyerekek számára, amely meggyőzi őket, hogy a megfelelő tudással rendelkező felnőttek milyen látványosan és eredményesen képesek ismereteiket hasznosítani.

Ebben az esetben tapasztalati alapú meggyőződés-formálódás megy végbe. Az így kialakuló *meggyőzések* – mint további attitűdváltozatok – jelentős döntésmeghatározó és ösztönző szerepük folytán segíthetnek olyan pályára terelni az egyén életvezetését, amelyek alkalmassá teszik őt a társadalmi-gazdasági elvárások teljesítésére. A *motivációs kompetenciák* fejlesztéséhez szükséges feltételek megjelenése a megkérdezettek részéről, első megközelítésben biztató képet nyújt a pedagógiai köztudatban élő iskola-modellről. A mélyebb elemzés azonban hiányosságokat is felszínre hoz.

Mindenekelőtt szembetűnő, hogy nem történik utalás a válaszokban az igen nagy gyakorisággal említett *munkaszokások* kialakításának iskolai megoldásaira. Így ezek a

válaszok klisészerűeknek, automatikusan megjelenő evidenciáknak tűnnek. Ebben az esetben a hitelességet és a tudatosságot jelentős mértékben fokozta volna, ha a munkaszokások megerősítésében, kifejlesztésében nélkülözhetetlen szerepet betöltő, és a tanulókat ténylegesen tevékenykedtető korszerű oktatásszervezési eljárások (egyéni munka, csoportmunka, páros munka, projektmunka, mozaikmódszer stb.) is említésre kerülnek.

A vizsgálati eredmények másik problematikus pontja az *üzemlátogatások* említéséhez kapcsolódik. Szembetűnő, hogy ezt a fejlesztő tényezőt a megkérdezetteknek mindössze alig egytizede nevesítette. Ez arra enged következtetni, hogy az üzemlátogatások szervezése közel sem általános, és a jelentősége nem kap kellő elismertséget, továbbá arra is utal, hogy az iskola ma még túlzottan zárt intézményként működik és ritkán nyit kaput a való világra. Talán még kevésbé tudatosult az a tény, hogy az üzemlátogatások értékes életismeretekkel gazdagíthatják a tanulókat, elősegítve ezzel konstruktív életvezetési modelljeik kiépülését, és csökkentve pályatvéseztéseiket. Ezen túlmenően változatosságot hoznak az iskolai életbe, megtörik annak monotonitását, vonzóbbá téve az iskolát, az ott folyó munkát, betöltve annak motivációs funkcióját.

A kérdőíves felmérés első kérdésére adott válaszok között az előző csoportnál kisebb gyakorisággal, de jelen vannak a *szervező-végrehajtó kompetenciák* kialakulását elősegítő tényezőkre történő utalások is. Ezek gyakorisági sorrendje a következőképpen alakult:

- szakköri tevékenység,
- lexikális tudás helyett életszerű, gyakorlati tudás biztosítása,
- informatikai képzés.

A megkérdezettek által felsorolt tényezők szerepe kétségbevonhatatlan az ismeretek, jártasságok, készségek, képességek (szervező-végrehajtó kompetenciák) fejlesztésében.

A szakköri tevékenység egyértelműen biztosítja a tanulók számára az elmélyült és folyamatos tevékenységet, sokkal inkább, mint az osztálykeretben végzett munka, már csak a létszámviszonyok közti eltérés miatt is. Viszonylagosan kics csoportos jellege miatt az összes tanuló számára szorosabb kapcsolatot biztosít a feladatokkal, vagyis jelentős mértékben aktivizál és kizárja a látszattevékenységet. Mivel ezek a tevékenységek szabad választáson és érdeklődésen alapulnak, és nem kényszertevékenység jellegűek, ezért motiválják a részvételt, és így intenzívebb a fejlesztő hatásuk.

A gyakorlati tudás, valamint az informatikai képzés megjelölése pozitív módon jelzi annak felismerését, hogy a munka mai világa az iskolától a múltbelitől eltérő irányultságú kompetenciák kifejlesztését várja el, s ennek a kihívásnak az általános iskola egyre inkább törekszik megfelelni.

Ugyanakkor ezeknél a válaszoknál hiányérzetet okoz az a tény, hogy nem történt utalás a korszerű tevékenységsszervezési modellekre. Ezek preferálása pedig a fejlesztés hatékonysága szempontjából, nélkülözhetetlen, s jelen tanulmányunknak éppen az az egyik célja, hogy felhívja a figyelmet erre a körülményre. A személyiségnek, s így bár-

mely kompetenciájának a fejlesztése csak tevékenységi keretben valósulhat meg. A tevékenység az a tényező, amely működésre készíti a személyiségstruktúrát, mely struktúrára a működés eredményeképpen fejlődik, vagyis a funkció fejleszti a struktúrát.

Mivel azonban minden tevékenységforma feladatzeriákból épül fel, így az iskolai fejlesztésben alapfeltétel, hogy juttassunk feladatokhoz minden tanulót, hozzuk őket folyamatos kapcsolatba a feladattal, s biztosítsuk, hogy senki se rekesztődjék ki a tevékenységi folyamatból. Ennek a feltételnek nem tud megfelelni a hagyományos frontális osztálymunka, ezért tekinthetőek hatékonyabbnak a már korábban megemlített korszerűbb munkaszervezési modellek. Mintha ezek az összefüggések még mindig nem váltak volna általánosan felismertté, s nem épültek be a pedagógiai közgondolkodás természetes elemei közé, amit vizsgálatunk eredményei is valószínűsítnek.

A továbbiakban az élethosszig tartó tanulás megalapozásának iskolai feltételeit, ezek meglétét vagy hiányát elemezzük kérdőíves felmérésünk alapján.

AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS KOMPETENCIÁINAK FEJLESZTÉSE AZ ISKOLÁBAN

A fejlesztési folyamat meghatározó tényezőit ebben az esetben is kettéválasztva vizsgáljuk, vagyis elkülönítve tekintjük át a motivációs kompetenciák (attitűdök), illetve a szervező-végrehajtó kompetenciák fejlesztésében meghatározó szerepet játszó tényezőket, ezek felismerését, nevesítésük gyakoriságát és értékelésüket a megkérdezettek körében.

Erre a kérdéskörre irányuló kérdésünk a következő volt:

„Sorolja fel, hogy intézményében milyen megoldásmódok segítik elő a gyerekek felkészítését az élethosszig tartó tanulásra!”

A *motivációs kompetenciák* fejlesztését elősegítő feltételekkel kapcsolatban a következőképpen alakult a gyakorisági sorrend a válaszok alapján:

- a pedagógusok tudatosító munkája azzal kapcsolatban, hogy ma nélkülözhetetlen az állandó továbbképzés, az átképzés és az önképzés;
- a nevelők személyes példája; a motiválás.

A *pedagógusok tudatosító munkájával* kapcsolatban meg kell jegyezni, hogy ebben az esetben nyilvánvalóan a permanens tanulás szükségességére vonatkozó érvelő meggyőződésről, a meggyőződés formálásáról van szó. Ennek fontossága vitathatatlan, hisz a meggyőződésről mint attitűdről tudjuk, hogy az, ha egyszer kialakult már a személyiségben, a döntések tartós, gyakran életre szólóan funkcionáló, igen meghatározó, funkcióképes tényezőjévé válik. Tehát aligha vitatható a szerepe az élethosszig tartó tanulás motivációs bázisának kialakulásában.

A nevelők személyes példája a korai fejlesztés időszakában kiemelt jelentőségű tényező. Köztudott ugyanis, hogy a tanulókhöz viszonyítva igen sok személyes többlettel, így többlet kompetenciákkal is rendelkező pedagógus referenciaszeméllyé válik a gyerekek számára. A referenciaszemély legfőbb jellegzetessége az élményforrás jelleg, ami azt jelenti, hogy folyamatosan figyelnek rá a gyerekek, és így átveszik a magatartási-döntési mintáit is. Így a referenciaszemély egyúttal modellközvetítő személy is, és komoly hatást gyakorol a tanulók élettervének, *életvezetési modelljének* alakulására, mindennemű verbális megnyilatkozások nélkül is. Ennek révén tehát a nevelő hosszú távra pozitív módon alapozhatja meg a gyerekek tanulással kapcsolatos viszonyulását és döntéseit.

Ami a *motiválást* illeti, esetünkben nyilvánvalóan a tanulmányi tevékenység motivációs hatásokkal történő megerősítéséről, a tanulással kapcsolatos általános pozitív attitűdről, belső késztetésről – mint fontos motivációs kompetencia kialakításáról – van szó. Ennek jelentősége az egész életen át tartó tanulás szempontjából nyilvánvalóan megkérdőjelezhetetlen.

Itt lényegében a tanulásnak mint tevékenységformának a vonzóvá tételéről (a kényszerjelleg csökkentéséről) van szó, folyamatos, sajátos beavatkozásokkal. Ezzel kapcsolatban azt kell tudomásul vennünk, hogy a tanulmányi tevékenység ugyanúgy, mint bármely más tevékenységforma, akkor válik vonzóvá, ha abba bekapcsoljuk és érvényesíteni engedjük az egyénben már meglévő szükségleteket. Lényegében ezt jelenti a motiváció.

A tanulmányi tevékenység keretében a gyermeki személyiség igen sokféle szükséglete használható fel motivációs tényezőként. Ezek közül talán a legfontosabbak a következők:

- a játék,
- a mozgás,
- a szellemi aktivitás,
- a változatosság iránti és
- az eredményesség iránti szükséglet.

A felsorolt, illetve a hozzájuk hasonló biogén vagy szociogén szükségletek motivációs céllal történő felhasználása lényegi eleme az oktatási-tanulási tevékenység megszervezésének. Enélkül a permanens tanulás motivációs bázisának, a folyamatos tanulásra törekvés kifejlesztésének nincs esélye.

Az élethosszig tartó tanulás motivációs kompetenciáinak kialakítására vonatkozó intézményvezetői válaszok ténylegesen a legfontosabb fejlesztési feltételeket emelték ki. Amennyiben ezek a feltételek kellő pedagógiai szakszerűséggel kerülnek működtetésre, megszervezésre, akkor biztosra vehető az eredményességük is.

Ami az élethosszig tartó tanulás alapjául szolgáló *szervező-végrehajtó kompetenciákat* (ismeretek, jártasságok, készségek, képességek) illeti, ebben a körben a megkérdozettek a következő fejlesztő tényezőket nevesítették:

- a tanuláshoz szükséges készségek és képességek kialakítása,
- a szakköri tevékenység,
- az informatikai képzés.

Egyértelmű a felsorolt feltételek fontossága, és az is, hogy a megkérdezettek világosan látják az élethosszig tartó tanulás megalapozásához szükséges főbb teendőket, és tudatában vannak annak is, hogy intézményük feladata ennek a célnak az elérése.

Lényeges megjegyezni, hogy a válaszokban kiemelkedő gyakorisággal említett „tanuláshoz szükséges készségek és képességek” köre nem került konkretizálásra a megkérdezettek részéről. Még problematikusabb, hogy az idegen nyelvi képzés sem került be az élethosszig tartó tanulást megalapozó feltételek közé, de a munka világára történő felkészítés feltételei közé sem. Amennyire öröndetes az informatikai képzés fontosságának kiemelése a válaszokban, annyira kedvezőtlen az idegen nyelvi képzés mellőzése.

Mindez, ha feltételesen is, de arra enged következtetni, hogy a szociális életképességhez, a tanulás folytatásához szükséges legfontosabb kompetenciák listája a pedagógiai köztudatban még kialakulóban van, s az ezzel kapcsolatos vélekedések, ismeretek ma még kissé vázlatosnak tűnnek. Ez természetesen akadályozhatja a célirányosabb, s egyben hatékonyabb hatásszervezést is.

A nevesített tényezők közül a válaszokban már más vonatkozásban is szerepeltetett szakköri tevékenységet indokolt kissé részletesebben elemezni. Ebben az esetben ugyanis annak lehetünk tanúi, hogy ezt a tevékenységszervezési megoldást az intézményvezetők mind a munka világára történő felkészítés, mind pedig az élethosszig tartó tanulás szempontjából fontosnak ítélik. Ennek okát az előzőekben leírtak szerint abban látjuk, hogy a szakköri létszámviszonyok, valamint az önként vállalt, tehát kényszerjelleggel nem terhelt tevékenység eredményeképpen egy szakkörben nagyobb a tanulók aktivitása, a feladatokkal jobban azonosulva tevékenykednek, folyamatosan és motiváltan. Ez pedig növeli a fejlesztő hatás eredményességét. Az tehát, hogy a szakkör mint optimálisan fejlesztő tevékenységszervezési modell jöhet számításba a szociális életképesség két alappilléreinek kifejlesztésében is – az intézményvezetők megítélése szerint –, fontos jelzésnek tekinthető a tanulmányi tevékenység szervezési elveit illetően általánosságban is.

Ahogy már említettük, a válaszokból hiányolható a már említett korszerű oktatásszervezési modellek nevesítése. Ezekre a válaszokban még utalás sem történik, ami ha feltételesen is, de arra enged következtetni, hogy ezek legfeljebb szórványjelleggel, elvétve kerülnek alkalmazásra, s előnyeik – főként pedig működtetésük módszertana – széles körben nem ismertek. Ebből természetesen megfelelő konzekvenciákat kell levonnia a pedagógusképzésnek és a továbbképzésnek is.

Bizonyossággal állítható, hogy a minden tanulóra kiterjedő tevékenykedtetést, feladatokat biztosító oktatásszervezési modellek alkalmazásának mellőzése számottevően rontja a szociális életképességet megalapozó kompetenciák fejlesztésének hatását.

Ezt alátámasztják egy másik, ennek a kompetenciaegyüttesnek a fejlettségét, illetve deficitjeit elemző vizsgálatunknak az eredményei is. Eszerint a szakképző intézmények a tanulók jelentős részénél kényszerülnek – a képzés fenntarthatóságának és folytathatóságának érdekében – felzárkóztatásra az előző képzési szintről magukkal hozott kompetenciabeli deficitük miatt (Bábosik Z. 2005).

ÖSSZEZÉS

Összegezve a vizsgálatból levont általános következtetéseket: megállapítható, hogy az általános iskola a lehetőségek széles körével rendelkezik ahhoz, hogy kifejlessze a szociális életképesség megalapozásához szükséges kompetenciákat. Ezeknek a lehetőségeknek a tudatos felhasználása és működtetése létkérdés a pedagógiában, a majdani felnőtt állampolgárok, de a társadalom szempontjából is. Amennyiben ez a kívánalom nem teljesül, akkor a kialakuló deficitük már a következő képzési szint fejlesztő munkájának akadályává válnak.

A kompetenciák kis hatékonyságú fejlesztése a korai képzési szinten ellehetetlenítheti a szociális életképesség két meghatározó összetevőjének, a munkára és a permanens tanulásra való alkalmasságnak a kialakulását. Ezen a ponton pedig felvetődik az a kérdés, hogy vajon képes lesz-e bárki is konstruktív életvezetésre és szociális öngondoskodásra akkor, ha sem a munkát, sem a tanulást nem tudja vállalni. Ez pedig nagy valószínűséggel szociális lecsúszáshoz, rosszabb esetben destruktív életvitelhez vezethet, és mind a kettő tragédia az egyén és a család számára, valamint terhet, megoldandó problémát jelent a társadalomnak is. E kedvezőtlen fejlemények megelőzésének meghatározó tényezője lehet az általános iskola.

Irodalom

- Applebee, A. N. – Adler, M. – Flihan, S. (2007): Interdisciplinary Curricula in Middle and High School Classrooms: Case Studies of Approaches to Curriculum and Instruction. In: American Educational Research Journal, December 2007. Vol. 44, No 4. 1002–1039 p.
- Barber, M. – Mourshed, M. (2007): Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében? Oktatás és Gyermeksegély Kerekasztal, Budapest
- Bábosik István (szerk.) (2006): Az iskola optimalizálása – a struktúra változtatása nélkül. Urbis Kiadó, Budapest
- Bábosik István (szerk.) (2007): Pedagógia és személyiségfejlesztés. OKKER Kiadó, Budapest
- Bábosik István – Torgyik Judit (2007): Pedagógusmesterség az Európai Unióban. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- Bábosik István (2004): Neveléelmélet. Osiris Könyvkiadó, Budapest
- Bábosik Zoltán (2005): A szakképzés megalapozásának pedagógiai problémái – egy vizsgálat tükrében. In: *Szakképzési Szemle*, 4. sz. 325–337. o.