



HEGYI-HALMOS NÓRA

FOGLALKOZTATHATÓVÁ TÉTEL ÉS A KÉPEZHETŐSÉG FEJLESZTÉSE

LEKTORÁLTA CSOMA GYULA

Az elektronikus kiadvány a *TÁMOP-5.4.4-09/1/C-2009-0001*
„Képzésfejlesztés az összetartozásért”
projektje keretében készült

© Hegyi-Halmos Nóra, 2012
Hungarian edition © ELTE TáTK, 2012



A projekt az Európai Unió támogatásával,
az Európai Regionális Fejlesztési Alap
társfinanszírozásával valósul meg.

Budapest, 2012

TARTALOM

ELŐSZÓ	5
1. BEVEZETÉS A PEDAGÓGIA – ANDRAGÓGIA IDŐSZERŰ KÉRDÉSEIBE	6
1.1. Az andragógia a tudományok rendszerében	6
1.2. Az andragógia tárgya, cél- és feladatrendszere	8
1.3. A magyar felnőttképzés intézményrendszere	12
1.4. A felnőttképzés nemzetközi tendenciái	13
1.4.1. Az egész életen át tartó tanulás gondolata	13
1.4.2. A felnőttképzés nemzetközi dokumentumai az ezredfordulón	15
Ellenőrző kérdések	23
Felhasznált és ajánlott irodalom	24
Felhasznált irodalom.....	24
Ajánlott további irodalom	25
2. A FELNŐTTKÉPZÉS SZEREPLŐI, A FELNŐTT TANULÓ ÉS A FELNŐTTOKTATÓ	26
2.1. A felnőtt mint tanuló	26
2.1.1. A felnőttkori tanulás sajátosságai	28
2.1.2. A megismerési folyamatok sajátosságai felnőttkorban	30
2.1.3. A felnőttkori tanulás motivációi	32
2.1.4. Az időfelhasználás nehézségei	35
2.2. A felnőttoktató szerepei és kompetenciái	38
2.2.1. A pedagógus szerepének változásai	38
2.2.2. Tanulás – tudás – kompetencia	43
2.2.3. Pedagóguskompetenciák az új évezredben	47
2.2.4. Az felnőttoktató speciális szerepei és kompetenciái	50
Ellenőrző kérdések	51
Felhasznált és ajánlott irodalom	52
Felhasznált irodalom.....	52
Ajánlott további irodalom	53

3. FOGLALKOZTATÁS ÉS A FOGLALKOZTATHATÓSÁG KÉSZSÉGEI	54
3.1. A munkaerőpiac és a foglalkoztatás	54
3.2. Az alacsony végzettségűek helyzete a munkaerőpiacon	57
3.3. A foglalkoztathatóság készségei, kulcskompetenciák a munkaerőpiacon	60
3.4. Előzetes, tapasztalati tudás beszámításának kérdései	63
3.5. A lifelong guidance	66
Ellenőrző kérdések	67
Felhasznált és ajánlott irodalom	67
Felhasznált irodalom.....	67
Ajánlott további irodalom	68
4. KORSZERŰ FELNŐTTKÉPZÉSI MÓDSZEREK	70
4.1. Hogyan válasszuk ki a megfelelő módszert?	70
4.2. Módszerek	73
4.2.1. Előadó-központú módszerek	73
4.2.1.1. Előadás	73
4.2.1.2. Kiselőadás	77
4.2.1.3. Kerekasztal	77
4.2.2. Résztvevő-központú módszerek	77
4.2.2.1. Csoportmunka	77
4.2.2.2. Tréning	80
4.2.2.3. Szituációs módszerek (szerepjáték, esetjáték)	83
4.2.2.4. Vitamódszerek	85
4.2.2.5. A projektmódszer	90
4.2.2.6. Kooperatív tanulási formák	91
4.3. A szemléltetés	92
Ellenőrző kérdések	94
Felhasznált és ajánlott irodalom	94
Felhasznált irodalom.....	94
Ajánlott további irodalom	95
5. ESETTANULMÁNY	96
5.1. Felzárkóztató felnőttképzés (KRAICINÉ DR. SZOKOLY MÁRIA)	96
5.1.1. Bevezetés	96
5.1.2. Felzárkóztatás képzés útján a hátrányos helyzetűek körében	97
5.1.3. Felnőttképzési kísérlet a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok felzárkóztatására	99
Felhasznált irodalom	108

5.2. A mentori munkáról (HEVES ANDREA, KRAICINÉ DR. SZOKOLY MÁRIA)	110
5.2.1. A mentormunka fogalma	110
5.2.2. A mentori munka sajátosságai	110
5.2.3. A kistérségi mentormunka a mentor tudására és tapasztalataira épülő felnőttoktatás	112
5.2.4. A mentori munka elvei	112
5.2.5. A mentor kulcskompetenciái: empátia, elfogadás, kongruencia	112
5.2.6. A mentori szereppel kapcsolatos elvárások	113
5.2.7. Módszertani tanácsok	114
5.2.8. A mentori képzéséről	114
5.2.9. A szupervízió	116
5.2.10. A mentorképzésen alkalmazott szupervíziós formák	117
5.2.11. A mentori munka módszerei	117
5.2.12. Mentor a csoportban, a mentor és a csoporttagjai közötti kapcsolat	118
5.2.13. A projekt szupervíziós megbeszélésének témái	118
5.2.14. A mentori munka eredményei	119
5.2.15. A mentori munka nehézségei	120
5.3. A mentori munka dokumentumai	121

ELŐSZÓ

A tudásalapú társadalom és gazdaság igényének megjelenése középpontba állította az élethosszig tartó tanulás kérdését, és elengedhetetlenné tette a felnőttkori tanulás, a felnőttképzés stratégiai kezelését. A szakképzettségnek, az iskolázottságnak egyre nagyobb jelentősége van a munkahely megszerzésében és megőrzésében. A hagyományos értelemben vett iskoláztatás ideje nem elegendő ahhoz, hogy a társadalom széles rétegei – tartósan vagy időlegesen – megállják a helyünket a munkaerőpiacon. A megoldás kulcsa mindenki számára a folyamatos tanulásban, a tudás menedzselésében, az ismeretek és kompetenciák állandó frissítésében rejlik. A képzetlen vagy alacsonyan képzett munkaerő fokozottan ki van téve a munkanélküliség és a társadalmi kirekesztés kockázatának.

Európa számos országában egyre inkább reflektorfénybe kerülnek a hátrányos helyzetű társadalmi rétegek, főként azok, amelyek eddigi életútjuk során nem tudtak szakképzettséget szerezni, korán elhagyták az iskolarendszert, vagyis alulképzettek és rendszerint alulmotiváltak. Számukra a munkaerőpiacon való elhelyezkedés és foglalkoztathatóvá tétel első számú feltétele a felnőttkori tanulás, a felnőttképzés által kínált át- és továbbképző programokon való sikeres részvétel. A felnőttkori tanulás sikere azonban attól függ, hogy a felnőtteket oktatók képesek-e a rendszerint tanulási kudarcokkal érkező felnőtt tanulók tanulási képességeit felmérni és fejleszteni, illetve motiválni őket a kitartó tanulásra.

A TÁMOP-5.4.4-09/1/C-2009-0001 „Képzésfejlesztés az összetartozásért” projekt keretében készült tananyagunk és tankönyvünk célja, hogy a hátrányos helyzetű felnőttekkel hivatásszerűen vagy önkéntes munkában foglalkozó szakemberek (szociális munkások, pedagógusok, andragógusok, önkéntes szociális segítők, ifjúságsegítők...) számára áttekintést adjon a felnőttoktatás fő kérdéseiről, az új pedagógiai-andragógiai paradigmáról, a felnőttek tanulási sajátosságairól, a foglalkoztathatóság kulcskompetenciáiról. Módszertani segítséget ad a felnőttképzés megújításához, valamint a képezhetőség kiterjesztését segítő módszertan révén hozzájárul a magyarországi foglalkoztathatóság növeléséhez. Könyvünk részletesen bemutat egy, a hátrányos helyzetű csoportok felzárkóztatására irányuló konkrét programot, valamint a megvalósult projekt tapasztalatait.

Budapest, 2012

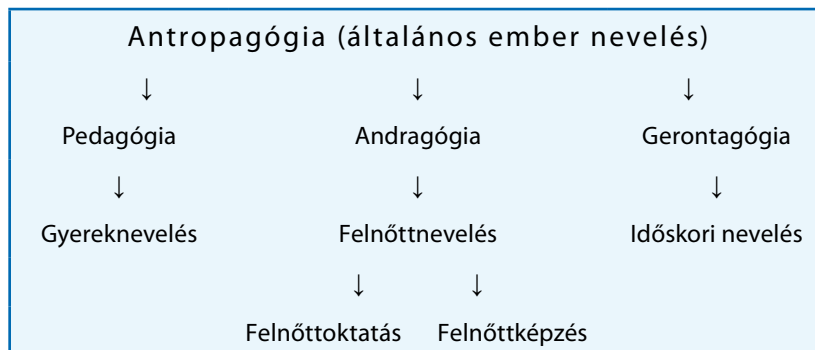
1. BEVEZETÉS A PEDAGÓGIA – ANDRAGÓGIA IDŐSZERŰ KÉRDÉSEIBE

1.1. Az andragógia a tudományok rendszerében

Mi is az andragógia? – még ma is sok esetben fogalmazódik meg ez a kérdés, bár az utóbbi évtizedekben jelentős előrelépés történt annak érdekében, hogy az andragógia mint önálló tudományág jelenjen meg a neveléstudományok rendszerében.

Az andragógia fogalmát Alexander Kapp, német középiskolai tanár használta először az 1830-as években a felnőttek oktatására, képzésére. A szót a görög eredetű pedagógia (*paidogogia* – gyermekvezetés) szó analógiájára alkotta, mikor a *ped* szócskát az *andr* (*andros* – felnőtt férfi) szócskával helyettesítette. Kapp elnevezése hosszú évtizedekre elfelejtődött, mígnem 1921-ben Eugene Rosenstock német társadalomtudós alkalmazta újra. Rosenstock véleménye szerint a felnőttek oktatásához speciálisan képzett tanárok, módszerek és elméletek szükségesek, mivel ez a tevékenység teljesen más, mint a gyereknevelés (Zrinszky, 1996). A második világháború után Heinrich Hanselmann svájci pszichiáter használta a kifejezést az egészséges felnőttek átnevelésére. *Andragógia a felnőttképzés lényege, lehetőségei és határai* címmel 1951-ben megjelent könyvében tanácsokat fogalmaz meg a felnőttek nevelésére vonatkozóan, illetve utal a felnőttek tanulási lehetőségeire is. 1957-ben jelenik meg Franz Pöggeler *Bevezetés az andragógiába* című könyve, melyben már részletesen elemzi a felnőtt- és gyermeknevelés különbségeit, a felnőtt nevelhetőségének, képezhetőségének, oktatásának lehetőségeit. Vizsgálja a tantervi tervezés szempontjait és eszközrendszerét, a felnőtteket oktatók kívánatos tulajdonságait. Pöggeler értelmezésében az embernevelés, az antropagógia tudománya, amely három nagy szakaszra osztható:

- a *pedagógiára* mint a gyermeknevelés tudományára,
- az *andragógiára* mint a felnőttnevelés tudományára és
- a *gerontagógiára* mint az idősokkal való foglalkozás tudományára.



(Farkas, 2004: 19)

1. ábra: Az andragógia helye a neveléstudományok rendszerében

Hanselmann és Pöggeler hangsúlyozta az andragógia pedagógiától eltérő voltát. Elsősorban nekik köszönhetően kezdett elterjedni az andragógia fogalma, a szakirodalomban egyre gyakrabban használták. Értelmezése, tárgyköre *azonban* még további elméleti viták alapját adta. Voltak, akik az andragógiát új tudománynak tekintették, míg például Malcolm Knowls szerint az andragógia egy új irányzat, ami gyökeresen különbözik a pedagógiától, mind a tanuló fogalma, tapasztalatai, a tanítási módok, az irányultság, valamint a motivációk tekintetében, így értelmezhető két modellként is.

1. táblázat: A „pedagógia modell” és az „andragógiai modell” különbségei

Jellegzetesség	Pedagógiai modell	Andragógiai modell
A tanuló fogalma és énképe	Függő személyiség. A tanár dönti el, hogy mit, mikor és hogyan tanuljon és az értékelést is ő végzi.	Önirányító személyiség, de ha gyerekként (függő személyiségként) kezelik, akkor gyerekként viselkedik. <i>Feladat:</i> Az önirányítás képességének kifejlesztése.
A tanuló tapasztalatai	Kevés tapasztalat.	Sok és eltérő tapasztalat, forrása a tanulásnak. <i>Feladat:</i> Nyílttá kell tenni a tapasztalatokat.
Tanítási mód	Átadási technikák, pl. előadás.	Csoportos beszélgetés, vita, problémamegoldás, egyéni tanulás.
Tanulási irányultság	Tárgyközpontú. A tanulás előírt tartalmak elsajátítását jelenti. Tantárgyak logikája.	Szükségletközpontú. A tanulás az életgyakorlat segítője. <i>Feladat:</i> A tudásszükséglet fejlesztése.
Tanulási készség és motiváció	Életkorfüggő, külső nyomásra alakul ki..	Erős belső motiváció, az élet követelményeinek akar megfelelni.

(Zrinszky, 1996: 121–122)

Magyarországon az andragógia fogalmát Durkó Mátyás (1968) vezette be; egyaránt alkalmasnak tekintette a felnőttnevelés tudományának, normatív elméletének és a felnőttnevelés gyakorlatának összefoglaló jelölésére is, és a művelődés-nevelés egyetemes rendszerébe illesztette az andragógiát.

A mai napig sokan megkérdőjelezik az andragógiának mint önálló tudománynak a létjogosultságát. Történetileg mindenképpen egy viszonylag fiatal tudományágról beszélhetünk, bár a felnőttek képzése, tanítása nagyon régi hagyományokra tekint vissza. Gondoljunk csak a Biblia, a Talmud, a Korán tanító soraira, vagy a régmúlt tanító-mestereire, a keleti bölcsekre. Az ókori görög világban már módszeresen jelenik meg a retorika, grammatika, logika tanítása a felnőtt férfiak számára, amolyan szabadegyetem-szerűen, de a későbbi korokban, a neveléstörténet nagy hatású alakjainak, így például Erasmusnak és Comeniusnak munkásságában is találhatunk utalást a felnőttek neveléséről.

A könyvnyomtatás elterjedésével a felnőttek oktatása is új irányt kapott, az írni és olvasni tudás felértékelődött. Az analfabetizmus leküzdése, valamint az ipari forradalom (a gépek működtetéséhez magasabb általános műveltségi szint volt szükséges) új igényei hívták életre a vasárnapi iskolákat, ahol a dolgozó felnőttek pihenőnapjukon tanulhattak. Ezen iskoláknak, valamint a később Dániából induló népfőiskoláknak nemcsak a műveltségi szint emelése volt a céljuk, hanem a vallásos hit megerősítése, az erkölcsi nevelés is. A XIX. században az önművelés, szabad művelődés is új lendületetbe jött a közkönyvtárak fejlesztésével, olvasóköri alakulásával. A századfordulóra a kérdés politikai színezetet is kapott, elindult a harc a művelődéshez való egyenlő jogokért, hiszen hamar egyértelművé vált, hogy a tanulás, a tudás a társadalmi ranglétrán való előrébb jutás a megélhetés záloga.

Beláthatjuk, amióta ember az ember, foglalkoztatja nemcsak a gyerekek, de a felnőttek nevelése is. Mégis, a felnőttek tanulásával-tanításával kapcsolatos kutatások a XX. században jelentek meg egyre nagyobb számban, de mára elmondható, hogy sajátos tárgya, fogalomkészlete és kutatómódszertana van, az andragógia az egész életen át tartó tanulás felnőttkori szakaszában a felnőttek nevelésével, oktatásával és képzésével foglalkozó tudományág, csakúgy, mint a gyermekkorok pedagógia (Lada, 2006).

Az andragógia szintetizáló tudomány, vagyis más tudományterületekből is átvesz és hasznosít ismereteket, a saját speciális tudásanyaga mellett. Legközvetlenebb kapcsolata a *pszichológiával* van, ami a felnőtt személyiségének feltérképezéséhez és megismeréséhez ad segítséget. A *szociológia* sok „háttérinformációt” nyújt a felnőttképzés szakembereinek, például különféle társadalmi rétegek bekapcsolhatóságáról a képzési folyamatba. A *szociálpszichológia* a csoportfolyamatok megismeréséhez ad ismereteket, de számos ponton találkozik a filozófia, a történettudomány, a szervezetfejlesztés és vezetéstudomány területeivel is (Farkas, 2004).

1.2. Az andragógia tárgya, cél- és feladatrendszere

Az andragógia tehát a felnőttek tanításának, tanulásának segítségével foglalkozó tudományág, mely a felnőttek iskolai és iskolán kívüli nevelésének elméletét és gyakorlatát, az oktatás és képzés cél- és feladatrendszerét, sajátosságait, törvényszerűségeit, módszer- és eszközrendszerét kutatja.

A *felnőttnevelés*, a *felnőttoktatás*, a *felnőttképzés* fogalma gyakran keveredik, nemcsak a közbeszédben, hanem a felnőttképzéssel foglalkozók körében is, melynek elsősorban a felnőttképzési szektor gyors átalakulása, fejlődése lehet az oka. A mindennapi életben használt megközelítés a felnőttképzés kifejezést átfogó értelemben használja, és lefedi mindazt, ami a felnőttek művelése, nevelése, oktatása és képzése címén történik (Györgyi, 2004). A felnőttképzés és felnőttoktatás fogalmát gyakran használják szinonimaként, azonban fontos ezen fogalmak jelentését pontosabban is megvizsgálunk.

Durkó Mátyás értelmezése szerint a három fogalom közül legtágabb a *felnőttnevelés*, mely „a nagykorú és felnőtt ember személyiségének meghatározott célok érdekében folyó, céltudatosan tervezett és szervezett fejlesztése” (Durkó, 2002), azaz személyiségalkító, szocializáló emberi tevékenység, amelyben az adott társadalom elvárásait megjelenítő tudatosság érvényesül. Durkó az elnevezéssel a felnőtt személyiségének fejlesztetőségére utal.

A *felnőttoktatás* a felnőttnevelés azon területe, amelyben a művelődési javak elsajátítása döntően ismeretnyújtáson és elsajátításon keresztül, rendszeres közvetítéssel valósul meg.

Ezen értelmezés szerint a legszűkebb fogalom a *felnőttképzés*, amely „a felnőttek céltudatos és tervszerű fejlesztésére irányuló tevékenységeknek azt a komplexumát foglalja magában, amelyben meghatározott kompetenciák kiművelése kap hangsúlyt” (Zrinszky, 1996), elsősorban a „szakemberré” válás folyamatát, gyakorlatát jelölik vele: egy-egy ismeretrendszer olyan elsajátítási folyamata, amely szorosan együtt jár a gyakorlati alkalmazás készségeinek, képességeinek kifejlesztésével, az adott ismeretrendszer alkalmazásának és kiegészítésének lehetőségeivel. Szűkebb értelemben a felnőttek szakmai képzése, továbbképzése és átképzése.

A felnőttképzés fogalma komplex. A felnőttképzési törvény (2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről) a felnőttképzést iskolarendszeren kívüli keretek között szabályozza, a képzést igénybe vevő célcsoportot pedig a tankötelezettségét teljesítettek köréként definiálja. Az iskolarendszeren belül tovább tanuló felnőttek (pl. a felsőoktatásban résztvevők vagy esti iskolások) ezen analógia szerint nem alanyai a felnőttképzésnek, vagyis felnőttoktatásban (vagy felsőoktatásban) vesznek részt.

Érdemes megemlíteni az felsőoktatás és a felnőttképzés viszonyát. A felsőoktatás-pedagógia a pedagógia elméletének és gyakorlatának azon szegmense, amelynek célcsoportját felnőtt életkorú személyek alkotják, így a pedagógia és andragógia sajátos határterületének is tekinthető. A felsőoktatás-pedagógia a felsőoktatásban tanulók képzési rendszereivel, tanításával-tanulásával, fejlesztésével, menedzsmentjével foglalkozó tudomány. A terminológia azonban bizonytalan a felsőfokú oktatásban részt vevő, egyébként felnőtt korú hallgatókkal kapcsolatban, hiszen a felsőoktatás ebben az értelemben mindenképpen felnőttek oktatását, képzését is jelenti (Györgyi, 2004).

A felnőttképzés a mai gyakorlatban szolgáltatásként is értelmezhető, amely tudáskeresletet elégít ki. Az utóbbi években kialakult a felnőttképzés intézményi és támogatási rendszere, és ezek a rendszerek együttesen segítik a felnőttek formális, nonformális és informális tanulását. A felnőttképzés funkciója elsősorban a szakmai ismeretek folyamatos korszerűsítése, a szakmaváltáshoz szükséges készségek biztosítása, a hiányzó kulcskompetenciák pótlása, az idegennyelv-ismeret, informatikai ismeretek, egyéb alapvető ismeretek (vállalkozási ismeretek, álláskeresési technikák stb.) elsajátításának segítése. A felnőttképzés szoros kapcsolatban áll a szakképzéssel és a felsőoktatással.

2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről

Abból a célból, hogy az Alkotmányban biztosított tanuláshoz való jog az állampolgár egész életpályáján érvényesüljön, a felnőttkori tanuláshoz és képzéshez való hozzáférés szabályozott lehetőségei a társadalom minden tagja számára bővüljenek, hogy az állampolgárok meg tudjanak felelni a gazdasági, kulturális és technológiai fejlődés kihívásainak, hogy eredményesen tudjanak bekapcsolódni a munka világába és sikeresek legyenek életük során, valamint annak érdekében, hogy a felnőttkori tanulás és képzés révén az életvitel minősége javuljon az Országgyűlés a következő törvényt alkotja:

I. Rész

ÁLTALÁNOS RENDELKEZÉSEK

1. § Az állam – e törvény keretei között – mindenki számára biztosítja a felnőttképzésben való részvételhez való jogot.

2. § (1) E törvény szabályozza a felnőttképzési, illetve a felnőttképzéshez kapcsolódó szolgáltatási és igazgatási tevékenységet, valamint a felnőttképzés intézmény- és támogatási rendszerét.

(2) A felnőttképzés e törvényben nem szabályozott kérdéseiben a szakképzésről szóló 1993. évi LXXVI. törvény (a továbbiakban: Sztv.), a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény (a továbbiakban: Ktv.), valamint a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény (a továbbiakban: Ftv.), valamint a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról szóló 2003. évi LXXXVI. törvény (a továbbiakban: Szht.) rendelkezéseit kell megfelelően alkalmazni.

3. § (1) A törvény hatálya – a (4) bekezdésben foglalt kivételekkel – kiterjed

a) a felnőttképzésben részt vevő, illetve a felnőttképzéshez kapcsolódó szolgáltatást igénybe vevő felnőttre,
b) a (2) bekezdésben meghatározott felnőttképzési tevékenységet folytató jogi személyekre, jogi személyiség nélküli gazdasági társaságokra, egyéni cégekre, egyéni vállalkozókra.

(2) E törvény alkalmazásában felnőttképzési tevékenység

a) az (1) bekezdés b) pontjában meghatározott jogalanyok e törvénynek megfelelő, saját képzési programja alapján megvalósuló iskolarendszeren kívüli olyan képzése, amely célja szerint meghatározott képzettség megszerzésére, kompetencia elsajátítására irányuló általános, nyelvi vagy szakmai képzés, továbbá

b) a felnőttképzéshez kapcsolódó szolgáltatás.

2. táblázat: Lada László összefoglalása a felnőttoktatás és felnőttképzés jellemzőiről

Felnőttoktatás	Felnőttképzés
Iskolarendszerű	Iskolarendszeren kívüli
Tanulói, hallgatói jogviszony	Tanulói szerződés
Tanterv + tananyag	Képzési program
Hosszú tanulási idő (több év)	Rövid képzési ciklusok
Pótló, reszocializáló, megújító funkció	Megújító, átképző, a munkaerő-piaci státusz megszerzésére, megőrzésére irányuló funkció

(Lada, 2006: 23)

A felnőttképzés szerepe az elmúlt században egyre felértékelődött, egyre fontosabbá váltak a modern, gyorsuló társadalom és gazdaság folyamatosan bővülő és változó szükségletei, amikor a tanulatlan ember teherre válik a társadalom számára. A munkaerőpiacon nem megfelelő embert képezni kell, hiszen a társadalom számára hatalmas terhet jelent a munkanélküliek hada. Ugyanakkor a munkahellyel rendelkezők számára is elengedhetetlen, hogy frissítsék, bővítsék tudásukat, hiszen a gyorsan változó technikai és technológiai igények miatt a szaktudás nagyon gyorsan elévül. Az egyéni életutak rugalmasabbá, kiszámíthatatlanabbá váltak, így a hagyományos, kiszámítható életpályákra alapozott oktatási rendszernek is át kell alakulnia. A tanulás nem tekinthető időben és téren jól körülhatárolt folyamatnak, az egész életpályába olvad bele, a munkatapasztalat-szerzés és a tanulás párhuzamosan van jelen életünkben (Farkas, 2004).

A felnőttképzés funkciói tehát sokrétűek. Vizsgálhatóak mind a társadalom, mind az egyén szempontjából.

Társadalmi szempontok:

1. *Pótló, korrigáló* funkciója van. A felnőttnevelés egyik alapfunkciója az első végzettség és/vagy szakképzettség megszerzésének segítése. Ez a pótló funkció a fejlett társadalmakban az alap (általános) iskolai végzettség és az első szakképzettség megszerzését jelenti. A hagyományos életkori szakaszokban bekövetkezett hiányosságok pótlása a feladata a felnőttképzésnek, a „második esély” megteremtésével.

2. *Speciális* funkcióként megjelenik a folyamatos szakmai képzés igénye, mely nélkül nem biztosított a sikeres munkavégzés.

3. *Segítő, támogató* funkciója van azokkal szemben, akik elvesztették állásukat. A munkanélküliség időtartama alatt vagy a munkanélkülivé válást megelőzően a „piacképes” szakmai tudás megszerzéséhez ad segítséget.

4. *Továbbvezető* funkciója van, melynek során a képzésben részt vett felnőtt motivációját fenntartva újabb és újabb képzések részesévé válik. A felnőttek olyan szellemi szükségleteit elégítik ki, amely az iskolarendszerű oktatás tananyagaiban nem szerepeltek.

Egyéni szempontok:

1. *Adaptív* funkció, hiszen a több vagy frissebb szakmai képzettség hozzásegítheti az egyént az alkalmazkodáshoz, a munkaerőpiac változásaihoz.

2. Az *integratív* funkció a valahová tartozás tudatát jelenti, amely nagyon fontos motivációs erő.

3. *Kompenzációs* funkció, vagyis az egyén elvárásai együtt változnak a szakmai lehetőségeivel (Farkas, 2004).

1.3. A magyar felnőttképzés intézményrendszere

A magyarországi felnőttképzés intézményrendszere az elmúlt évtizedekben gyökeres szerkezeti változáson ment keresztül. A rendszerváltás után a hagyományos dolgozók iskolái, az általános és középfokú szakképző iskolák, esti gimnáziumok tevékenysége visszaszorult, és tanulói létszáma csökkent, míg – egyfajta hangsúly áttolódásként – gomba módra kezdtek szaporodni a felnőttképzéssel foglalkozó vállalkozások. A felnőttek általános, nyelvi vagy szakmai képzése jó üzletnek bizonyult.

Az *iskolarendszerű felnőttoktatás* intézményeinek elsősorban pótló funkciójuk van, vagyis a felnőttkori második esély biztosítása. Ezen intézményekben az általános, középfokú vagy felsőfokú végzettség, illetve szakmai képesítés megszerzése a cél. Az iskolarendszer részeként biztosítanak lehetőséget arra, hogy aki bármely okból iskolai tanulmányait nem tudta befejezni, az utólag végzettséget szerezhessen. Intézményrendszere leképzi az iskolarendszert, az alap-, középfokú intézmények felnőtt tagozatai, a felsőoktatási intézmények esti-levelező tagozatai.

A *felnőttek általános iskolája* a szociális és kulturális hátrányokkal küzdőknek ad második esélyt arra, hogy befejezve az általános iskolát segítsék a munkaerőpiacon való elhelyezkedést, vagy alapot adjanak a továbbtanuláshoz.

A *felnőttek gimnáziuma* az érettségi megszerzését segíti azok számára, akik tanköteles korukban bármilyen okból nem tudták azt elérni, vagy érettségit nem adó iskolatípusban tanultak. Az érettségi hozzásegítheti őket ahhoz, hogy a felsőoktatásban vagy érettségire épülő szakképzésben vegyenek részt.

A *felnőttek szakközépiskoláiban* szakképzettséget és érettségit is lehet szerezni.

Sajnos a fenti iskolatípusok jellemzően a rendes korúak iskoláinak tagozataiként működnek, ugyanazok a pedagógusok tanítanak, akik délelőtt a „normál” iskolarendszerben, gyakran hasonló módszerekkel, eszközökkel és tankönyvekből.

Meghatározó szerepe van a felnőttképzési rendszerben a *felsőoktatási intézményeknek* is, ahol jelentősen nőtt a levelező és esti tagozatokon tanuló hallgatók száma az elmúlt évtizedekben. Ezeken a tagozatokon tanuló hallgatók átlagéletkora meghaladja a tipikus felsőoktatási hallgatók életkorát (18–23 év) (Farkas, 2004).

Az *iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben* résztvevők, illetve a képzéseket kínáló gazdasági vállalkozások száma az elmúlt évtizedekben jelentősen megnőtt. A munkaerőpiac diktálta igények életre hívták a szolgáltató jellegű felnőttképzést, „amelynek alapvető jellemzője a kereslet szerint alakított kínálat elve” (Farkas, 2004: 72).

Az iskolarendszeren kívüli felnőttoktatás nem feltétlenül kötődik intézményhez, de ha igen, a résztvevők nincsenek tanulói vagy hallgatói jogviszonyban az intézménnyel. Ezen képzések célja elsősorban a munkahely megszerzése vagy megtartása.

Az iskolarendszeren kívüli képzés többszektörű, az állami intézményhálózat, a felnőttképzési vállalkozások, a non-profit szervezetek és a vállalatok belső képzései alkotják.

Az országban jelenleg kilenc *regionális munkaerő-fejlesztő és -képző központ* működik, melyek alapköltségeit az állam fedezi, és szorosan együttműködnek a regionális munkaügyi központokkal. Elsősorban szakképzéssel foglalkoznak. Feladataikat a Felnőttképzési törvény is meghatározza [11.§ (4) bekezdés].

Mindenképpen említést érdemelnek a *művelődési házak, művelődési központok*, melyek szerepe – elsősorban vidéken – jelentős lehet.

A felnőttképzési intézmények legnagyobb hányadát a *felnőttképzési vállalkozások* adják. Találunk köztük volt államigazgatást kiszolgáló továbbképző és vezetőképző intézetekből alakult vállalkozásokat, melyek tapasztalt oktatókkal és akár országos hálózattal rendelkeznek, ugyanakkor nagyobb számban vannak jelen az újonnan alakult kisebb-nagyobb vállalkozások, melyek a felnőttképzés számos területén fejtik ki tevékenységüket (nyelvoktatás, szakképzés, számítástechnikai képzés, készségfejlesztés...).

Nem feledkezhetünk meg a dinamikusan fejlődő, felnőttképzést folytató *nonprofit szervezetek* (alapítványok, egyesületek) köréről sem. Idesorolhatóak a népfőiskolák is, melyek nagy része vidéken működik, elsősorban non-formális területen.

Gazdálkodó szervezetek, cégek, *vállalatok belső képzéseit* is az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés részének tekinthetjük. A piacon hatékonyan működni akaró szervezetek rendszeresen továbbképzéseket szerveznek dolgozóiknak, melyek többek között célozhatják egy-egy új termék vagy szolgáltatás bevezetésének segítségét, a szervezeti kultúra terjesztését, vagy akár képességfejlesztést is (tréningek) (Zachár, 2008).

Az iskolarendszeren kívüli képzések legjelentősebb területe a *munkaerő-piaci képzés*, melyeknek célja az egyén munkába állásának vagy bentmaradásának elősegítése. A munkaerő-piaci képzések tartalmát mindenkor maga a munkaerőpiac határozza meg, a szakmai ismereteken túl nélkülözhetetlen készségeket és kompetenciákat is tartalmaz, melynek részletesebb kifejtésére a 3. fejezet ben kerül sor.

A felnőttképzés – átfogó értelemben – tehát magában foglal minden iskolarendszerű és iskolarendszeren kívül szervezett képzési formát, amelyen nem tanköteles korú felnőttek vesznek részt. Idetartoznak a felnőttek iskolái, a munka melletti szakmai át- és továbbképzések, a munkanélküliek képzései, de a szabadidőben végzett kulturális, művészeti és idegen nyelvi képzések is.

1.4. A felnőttképzés nemzetközi tendenciái

1.4.1. Az egész életen át tartó tanulás gondolata

Az elmúlt negyven-ötven évben bekövetkezett gyors gazdasági és technológiai fejlődés következtében ugrásszerűen megnőtt az a tudásmennyiség, melynek ismerete elengedhetetlenül fontos a munkaerőpiacon. Nemcsak hogy a tudás mennyiség nőtt meg, de folyton újabb és újabb technológiákkal, technikai eszközökkel, módszertani eljárásokkal kell tisztában lennünk a sikeres munkavégzéshez. Ma már nem szerezhethetjük meg az iskolai évek alatt mindazt a tudást, amelyre egész életünk során szükségünk lesz, a releváns tudás megszerzése az ember egész életén át folytatódik, ezért is hangsúlyozzák fokozottan az EU közös oktatáspolitikai alapelvei az egész életen át tartó tanulás fontosságát.

Az *egész életen át tartó tanulás* eszméjének lényeges eleme, hogy nemcsak új ismereteket kell elsajátítanunk újra és újra, de másféle gondolkodásmódot is. Ez a fajta gondolkodás magában foglalja a készségek, ismeretek, végzettségek megszerzését és fejlesztését, valamint az alkalmazkodóképesség fejlesztését, problémahelyzetek megoldását egyaránt, és nemcsak felnőtt, de már gyermekkorban is.

Az élethosszig tartó tanulás gyakorlati megvalósításához szükséges az oktatási rendszer, az oktatási módszerek megújítása. A hagyományos tanár szerepe megváltozik, kiegészül egyfajta tanácsadói funkcióval. Szükségessé válik a tantárgyak tartalmi korszerűsítése, ugyanis az iskolák jelenleg nem mindig tudják a képzés gyakorlati alapjait biztosítani. Nagy szerep hárul az önálló tanulásra, melynek módszereit, eszközeit ismerni és használni kell tudnia a tanulóknak.

Az egész életen át tartó tanulás, vagyis a *lifelong learning* fogalma az angol nyelvű szakirodalomban az 1920-as években jelent meg, majd az UNESCO által szervezett nemzetközi konferenciáknak köszönhetően a kifejezés általános fogalomként terjedt el a '70-es évekre.

Nemzetközi Felnőttképzési Világkonferenciák

1949 nyara Helsingør (Dánia): Az UNESCO első nemzetközi felnőttképzési konferenciája. A felnőttoktatás nemzetközivé válásának kezdete. Állást foglaltak az egyén és a közösség viszonyában, a technikai forradalomnak révén megnövekedett szabadidő hasznos eltöltésének kérdéseiben. A találkozón a felnőttképzés pótló funkcióját hangsúlyozták, az iskolában meg nem szerzett vagy hiányos ismeretek pótlását, sok esetben írni-olvasni tanítást.

1960. Montreal: Sok olyan probléma vetődött itt fel, melyek Magyarországon csak évtizedekkel később lettek aktuálisak. Megfogalmazták, hogy a technikai haladás nemcsak áldás, de munkahelyi bizonytalanságot idéz elő a munkamegosztásban. A munkaerőpiacon elértéktelenedik a képzetlen munkaerő, életszükségletté válik a magasabb szintű képzés és a gyakori átképzés. Felhívták a figyelmet a felnőttképzés módszertanának sokszínűségére. A konferencián erősítették meg a permanens nevelés eszméjét, vagyis azt, hogy a nevelés átfog minden életkort, minden képzési szintet, minden képzési formát. Ismételten nagy hangsúlyt kapott az analfabetizmus leküzdésének problematikája, melynek folytatása az 1965-ös teheráni alfabetizációs világkongresszus, mely világméretű harcot indított az analfabetizmus leküzdésére.

1972. Tokió: A találkozó központi kérdése: a gazdaság fejlődése nem lehetséges a szaktudás folyamatos megújítása nélkül, vagyis nélkülözhetetlen a permanens nevelés és képzés. A korszerű felnőttképzésnek át kell fogni az élet minden területét, így a „technikai” kultúra mellett hangsúlyozták a humán kultúra fontosságát is. A felnőttek demokratikus állampolgári nevelése és a nemzetek folyamatos együttműködésének szükségessége is hangsúlyt kapott.

1985. Párizs: Az eddigi konferenciákon is előkerülő kérdéseken túl a leglényegesebb a művelődéshez és a tanuláshoz való alapvető emberi jog központba helyezése, valamint a hátrányos helyzetű rétegek segítése. Előkerül a „funkcionális analfabetizmus” problémája, akik az írás-olvasás elemi ismereteivel rendelkeznek, de nem értik az információkat, amelyeket olvasnak, hallanak. Intenzív figyelem irányul a távoktatásra.

A tanuláshoz való jog összetevői:

- írni-olvasni tudás joga,
- képzelet és alkotás joga,
- tájékozottság és tájékoztatás joga.

A párizsi konferencia megerősítette, hogy az emberiség nem fejlődhet tanulás nélkül.

1997. Hamburg: Záródokumentumának a Hamburgi Nyilatkozatnak legfontosabb üzenete, hogy az embernek rendkívül sokféle minőségben kell részt vennie a társadalom működésében, ezért az államnak lényeges feladata a felnőttoktatás minél szélesebb körű kiterjesztése. Nemcsak pótló funkciója van, hanem a tudás megújítása is. „A tanulás kulcs a XXI. századhoz.”

(Zrinszky, 1996)

Az 1990-es években az egész életen át tartó tanulás már mint oktatáspolitikai eszme, mint a fejlődést elősegítő stratégia tér vissza, mely elengedhetetlen feltétele a versenyképesség növelésének. 1996-ot az Európa Tanács az Egész életen át tartó tanulás európai évének nyilvánította (a célkitűzés megvalósításának érdekében indultak a Leonardo-, Socrates- és Youth for Europe programok). Napjainkra az egész életen át tartó tanulás fogalma kitágult, egyre gyakrabban használjuk *az egész életre kiterjedő tanulás* (lifewide learning) megfogalmazást, mely már nemcsak arra utal, hogy a „versenyképességünk” megőrzése érdekében élethosszig kell tanuljunk, hanem arra is, hogy tanulásunk során egyre nagyobb szerepet és hangsúlyt kapnak a formális oktatáson kívül szerzett ismeretek, készségek és kompetenciák.

1.4.2. A felnőttképzés nemzetközi dokumentumai az ezredfordulón

Az első, Helsingøri UNESCO-konferencia óta eltelt évtizedekben lassan körvonalazódtak a felnőttoktatás és -képzés, valamint az egész életen át tartó tanulás stratégiai kérdései. Az új évezred fordulója előtt két meghatározó dokumentum született Európában, melyek igyekeztek feltárni a kontinens felnőttoktatási helyzetét, a fejlődés trendjeit, valamint javaslatokat fogalmaztak meg a tudás társadalom megszületéséhez (Harangi, 2000).

A két dokumentum egyike a [Delors-jelentés](#) (Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről) néven ismert, 1996-os UNESCO-vizsgálat alapján készült tanulmány. A jelentés a XXI. század trendjeire vonatkozó oktatási előrejelzéseket tartalmaz. Az oktatás jövőjével kapcsolatosan a technikai és tudományos fejlődés volumenéből indul ki, de felhívja a figyelmet az ezzel párhuzamosan jelen lévő gazdasági és szociális problémák globalizálódására is.

A bevándorlók, az elmélyülő egyenlőtlenségek, a szegénység mind újabb és újabb terheket rónak az oktatási rendszerekre. A jelentés felhívja a figyelmet az emberek sokszínűségére, a másokban rejlő lehetőségek felfedezésére, ugyanakkor rávilágít az egymástól való függésre. A gyors tudományos fejlődés megkívánja a mind igényesebb szakmai képzést, valamint a fejlődésre, innovációra képes egyének képzését. Az oktatás és képzés a fejlődés motorjává válik. A jelentés legfőbb üzenete, hogy az ember élete során:

- meg kell tanuljon ismereteket szerezni;
- meg kell tanuljon dolgozni;
- meg kell tanuljon együtt élni másokkal;
- meg kell tanuljon élni.

A jelentés külön kiemeli az egész életen át tartó tanulás jelentőségét, az alapoktól az egyetemekig. Nem tudhatunk mindent, de az általános műveltség és az alpműveltség fontos, ezek hiányában nehezen fejleszthetünk. A jelentés kiemeli a munkahelyek megváltozott szerepét. A szakmai ismeretek gyors elévülése miatt a munkahelyek a tanulás színterévé válnak, egyre nagyobb szerepe lesz a munkatapasztatnak. Kitér a nyelvi képzettség fontosságára, valamint a pedagógusok megváltozott szerepére is. Egy világnyelv ismerete valószínűleg már kevésnek bizonyul, a nemzeti nyelv mellett két idegen nyelv ismerete válik szükségessé. Az oktatási rendszer fejlődése a tanárok számára is új feladatokat ír elő, felértékelődik a tanácsadó szerep.

A második említett dokumentum a *Fehér könyv... Tanítani és tanulni*. A kognitív társadalom felé, az Európai Bizottság által közre adott XXI. századi stratégia az oktatás és tanulás világára.

A *Fehér könyv* a változások mozgatórugójaként három „sokkot” említ, melyek az európai társadalmat alapvetően változtatják meg, alakítják át, egyre nagyobb felelősséget róva az oktatási rendszerre.

Az *információs társadalom létrejötte* (infosokk), vagyis az a jelenség, ahogy az információs technológiák fejlődése átalakította a termelés, a foglalkoztatás szerkezetét, valamint tömegmérésekben érintik az oktatás és képzés világát. „Megváltoztatja az oktatás módszereit, az oktató és oktatott közötti, eddig igen passzív kapcsolatok helyére új viszonyt, az interaktivitás eleve termékenyebb kapcsolatrendszerét helyezve.”

A *mondializáció hatása* (mondializációs sokk), vagyis a gazdaság globalizációja, a tőke szabad áramlása, a munkaerőpiac világméretűvé válása. Ez a jelenség a versenyképesség növekedése mellett a szociális szakadás kockázatát és magában hordozza.

A *tudományos és technikai változások* (civilizációs sokk) következtében új tudásminőségre, új szakismeretekre van szükség, azonban ezzel párhuzamosan megjelenik az új technológiáktól való félelem is (pl. biotechnológia, génmanipuláció) (*Fehér könyv...: 31–33*).

A *Fehér könyv* a fenti „sokkok” megoldására tesz javaslatokat. Első feladatként az általános műveltség értékének újbóli felismerését hangsúlyozza, mint a foglalkoztatás első számú adaptációs tényezőjét. A jövő záloga a munkavállalói, valamint a szakmai alkalmasság kifejlesztése, melyek megszerzése érdekében az egyén számára rugalmas utakat kell biztosítani a tanulás terén. A hagyományos iskolarendszerű oktatásban szerzett diploma mellett felértékelődnek a munka- és élettapasztalatból szerzett kompetenciák, melyek elismertetéséhez új módszerek kidolgozására van szükség. A dokumentum jelzi: ma már nem elsősorban az okleveleket, hanem a mögöttük rejlő tudást kell elismerni, honorálni.

Fontos üzenet, miszerint a képzéshez való jog terjedjen ki az egész életre. Kiemelten kezeli a dokumentum a leginkább veszélyeztetett személyek – tartósan munkanélküliek, alulképzett fiatalok, idősek – visszavezetését a munkaerőpiacra. Mindenki számára lehetőséget kell biztosítani tanulmányai befejezésére, tudása fejlesztésére a második esély iskoláiban. Annak érdekében, hogy az alapismeretek elsajátítása után minél többen vegyenek részt szakképzésben, törekedni kell arra, hogy minél pontosabb információhoz jussanak az érdeklődők, valamint szakszerű tanácsadásban részesüljenek egyéni tanulási útjuk megtervezéséhez.

A nemzetközi mobilitás is kiemelt része a *Fehér könyv*nek, melynek mielőbbi szabályozását sürgeti. A diplomák kölcsönös elismerése mellett az egyéb megszerzett szakmai kompetenciák bizonyítékául egy személyi kompetenciakártyát javasol bevezetni, melyen az egyén összes értékét feltüntetnék. A cél megvalósulása érdekében a dokumentum az intézményeket és az érintett szereplőket együttműködésre szólítja fel. Az iskola részéről elengedhetetlen a nyitás a munka világa felé, a vállalatokat be kell vonni a szakképzésbe, jobban szem előtt kell tartani a munkaerőpiac igényeit.

A Delors-jelentéshez hasonlóan ez a dokumentum is hangsúlyozza a nyelvi kompetenciák fontosságát, a célkitűzés három közösségi nyelv ismerete. A nyelvtudás – a gyakorlati hasznán felül – fejleszti az intellektuális képességet, valamint szélesíti a kulturális látókört is, így segítve a mobilitást.

2000-ben a fokozódó versenyt, valamint Európa demográfiai problémáit felismerve Lisszabonban hívtak össze tanácskozást állam- és kormányfők részvételével, „Foglalkoztatás, gazdasági reform és szociális kohézió – úton egy európai alapú innováció és tudás felé” címmel. A csúcstalálkozó legfőbb célja volt megfogalmazni azokat az eszközöket, melyek segítségével elérhető, hogy az Európai Unió 2010-ig a világ legdinamikusabb és legversenyképesebb tudásalapú gazdaságává váljon ([lisszaboni stratégia](#)). Megállapították, hogy a cél elérése érdekében elengedhetetlen az oktatási és képzési rendszerek átalakítása, fejlesztése, a kutatás-fejlesztés, valamint az oktatásba való befektetés szintjének emelése. Kiemelten fontos célként jelölték a tanulásban való részvétel növelését, ennek elérése érdekében mindenki számára könnyen elérhető tanulási lehetőséget kell biztosítani, lehetővé tenni, hogy megfelelő tanácsadásban részesülhessen, és hatékony oktatási és tanulási módszereket, tereket kell kifejleszteni.

„A lisszaboni stratégia átfogó céljai

A tudásalapú gazdaságra való mielőbbi áttérés érdekében az oktatásra és képzésre, a kutatásfejlesztésre, a tudományra fordított befektetések növelése.

Európa versenyképességének erősítése érdekében a belső piac működését javító intézkedések meghozatala.

Az oktatás, a képzés és a foglalkoztatás összehangolt erősítése, ennek részeként az új információs-kommunikációs technológiák hasznosítása.

Mindezen célok megvalósításának feltételei, két irányvonala:

A tudásalapú gazdaságra való felkészülés érdekében folytatni kell a gazdasági reformokat.

A humán erőforrások terén való beruházás növelésével erősíteni kell az európai szociális modellt.”

(Köpeczi és Bócz, 2007: 207)

A 2000-es év másik jelentős, a lisszaboni stratégiának köszönhető dokumentuma a [Memorandum az egész életen át tartó tanulásról](#).

A *Memorandum* az Európa Tanács elmúlt évtizedre vonatkozó legfontosabb oktatáspolitikai-művelődéspolitikai stratégiai dokumentuma, azt vizsgálja, hogy miként lehet a tanulási folyamatokat a társadalom valamennyi alrendszerében hatékonyan működtetni. Fontos az iskolarendszerű oktatás tömegesedése, ugyanakkor minőségének megőrzése, de éppúgy fontos, hogy a felnőtt társadalom minél nagyobb létszámban vegyen részt képzésekben. Csak így biztosítható a „tanuló társadalom”, a tudásalapú társadalom kialakítása. A felnőtt azonban csak akkor fog tanulni, ha akar tanulni. Ha a képzések figyelembe veszik tanulási lehetőségeiket időben és térben egyaránt. Ha tanulási motivációikra, korábbi élettapasztalataikra építenek. Mindenki számára lehetőséget kell adni egy szabad, nyitott tanulási út követésére, vagyis az oktatási és képzési rendszernek kell az egyén szükségleteihez alkalmazkodnia, nem fordítva. A tanításról a tanulásra, az egyéni tanulási képességek kialakítására és fejlesztésére kerül át a hangsúly. A tanulónak megnő saját tanulása eredményességéért való felelőssége. A *Memorandum* célja, hogy az európai polgárok vállalkozók és sokoldalúan alkalmazhatók legyenek, képesek legyenek a demokratikus társadalom fenntartására és fejlesztésére, saját boldogulásuk biztosítására.

A *Memorandum* a tanulási tevékenység három alapkategóriáját különbözteti meg, melyek egyenrangúként való elismerése biztosíthatja a nyitott tanulási utak lehetőségét.

„*Formális tanulás*: oktatási és képzési intézményekben valósul meg, és oklevéllel, szakképesítéssel ismerik el.

Nem formális tanulás: a rendes oktatási és képzési rendszerek mellett zajlik, és általában nem ismerik el hivatalos bizonyítvánnyal. A nem formális tanulás lehetséges színtere a munkahely, de megvalósulhat civil társadalmi szervezetek és csoportok (pl. ifjúsági szervezetek, szakszervezet, politikai pártok) tevékenysége keretében is. Megvalósulhat a formális rendszert kiegészítő szervezetek vagy szolgáltatások révén is (pl. művészeti, zenei kurzusok, sportoktatás vagy vizsgára felkészítő magánoktatás).

Informális tanulás: a mindennapi élet természetes velejárója. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben, az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulás, és lehet, hogy maguk az egyének sem ismerik fel tudásuk és készségeik bővülését.” (*Memorandum*: 7)

A nem formális (a szakirodalom egy része nonformális tanulásként említi) és informális tanulási szinterek fontosságát gyakran alábecsülik, azonban kijelenthetjük, hatalmas tanulási tartalékok jelentenek.

A *Memorandum* az egész életen át tartó tanulás felé vezető úton hat kulcsüzenetet fogalmazott meg:

Új ismeretek és készségek hozzáféréseinek biztosítása mindenki számára: a tanuláshoz való egyetemes és folyamatos hozzáférés biztosítása a tudás társadalmában fenntartható részvételhez, szükséges ismeretek és készségek megszerzése és frissítése céljából.

Nagyobb befektetés biztosítása az emberi erőforrások területén: az emberi erőforrásokba történő befektetés szintjének látható emelése.

Innováció az oktatásban és a tanulásban: hathatós oktatási és tanulási módszerek kifejlesztése az egész életen át tartó és az élet teljes körére kiterjedő tanulás terén.

A tanulás eredményeinek elismerése: jelentősen javítani kell a tanulásban való részvétel és a tanulás eredményének értelmezési és értékelési módozatain, különösen a nem formális és informális tanulás területén. A korábbinál sokkal nagyobb az igény az elismert tanulásra. Kevésbé helyhez kötött legyen az egyének birtokában lévő tudás, vagy diplomák kölcsönös elismertsége, a nem formális és informális tanulás útján szerzett tudást láthatóvá kell tenni.

Az útmutatás és tanácsadás újragondolása: mindenki számára, az élet minden szakaszában könnyen elérhető minőségi információ és tanácsadás biztosítása az Európa-szerte létező tanulási lehetőségekről.

Közelebb vinni a tanulást az otthonokhoz: amennyire csak lehet, az egész életen át tartó tanulás lehetőségeit közel kell vinni a tanulókhöz és azok közösségeihez, valamint szükség szerint fejleszteni kell az ICT (Information and Communication Technology) alapú ellátást. Létrejöhetnek tanulóközpontok a mindennapi élettérben: faluházakban, köztereken, parkokban...

Az eddig említett meghatározó dokumentumok mind nagyon hasonló következtetésekre jutnak a XXI. század oktatási kérdéseivel kapcsolatban. A lisszaboni ülésen megszületett stratégiai döntés értelmében az Európai Uniónak 2010-re a világ legversenyképesebb és legdinamikusabban fejlődő tudásalapú társadalmává kell válni, így felvéve a versenyt az Egyesült Államok, valamint Japán teljesítményével. Stratégiai célok között a minőség és a hatékonyság

javítása, a nyitottság, valamint a képzésekhez való hozzáférés szélesítése szerepel. A cél megvalósítása érdekében az Európai Bizottság és az Oktatási Tanács 2002-ben munkaprogramot fogalmazott meg, *Oktatás és képzés 2010* címmel. A stratégiában már pontos mutatók segítségével kívánták előre jelezni az elérendő célt.

„2010-re el kell érni, hogy a korai iskolaelhagyók átlagos aránya az EU-ban ne haladja meg a 10%-ot.

2010-re az EU-ban a matematikai, természettudományos és műszaki végzettséggel rendelkezők számát legalább 15%-kal növelni kell, ugyanakkor a nemek közötti egyenlőtlen eloszlásnak mérséklődnie kell.

2010-re az EU-ban a 22 éves korosztályba tartozó fiataloknak legalább 85%-a rendelkezzen felső középfokú iskolai végzettséggel.

2010-re az EU-ban a nagyon alacsony olvasási kompetenciával rendelkező 15 évesek számát a 2000. évihez viszonyítva legalább 20%-kal csökkenteni kell.

2010-re az EU-ban az egész életen át tartó tanulásban résztvevők átlagos aránya a felnőtt, munkaképes korú lakosságnak (25–64 éves korosztály) legalább a 12,5%-a legyen.”

(Oktatás és képzés 2010: 8)

A munkaprogram a stratégiai célokhoz munkacsoportokat rendelt, melyek meghatározták a prioritást élvező témákat. Így a *minőség és hatékonyság javítása* érdekében kiemelt területként kell kezelni:

- a tanárok és oktatók képzésének és továbbképzésének fejlesztését,
- a tudásalapú társadalom által megkívánt kompetenciák fejlesztését,
- az információs és kommunikációs technológiához (ICT) való hozzáférés biztosítását mindenki számára,
- a tudományos és műszaki tanulmányok vonzóbbá tételét,
- az erőforrások lehető legjobb kihasználását.

A nyitottság, vagyis az *oktatási és képzési rendszerekhez való hozzáférés* segítése érdekében elengedhetetlen:

- a nyitott tanulási környezet megteremtése,
- a tanulás vonzóbbá tétele,
- az aktív állampolgárság, az egyenlő esélyek és a társadalmi kohézió támogatása.

Az oktatási és képzési intézmények, valamint a munkaerőpiac közötti *együttműködés* erősítése érdekében szükséges:

- a kapcsolódási pontok erősítése a munka és a kutatás világával, valamint a társadalommal általában,
- a vállalkozó szellem fejlesztése,
- az idegennyelv-tanulás fejlesztése,
- a mobilitás és az
- európai együttműködés erősítése.

Az **Oktatás és képzés 2010** munkaprogram során számos időszaki jelentés készült, melyekben a tagállamok számoltak be az adott időszakban történt fejlesztésekről, eredményekről. A 2007-es tagállami beszámolók fókuszában az egész életen át tartó tanulás nemzeti stratégiáinak létrehozása állt. A magyar kormány 2005-ben fogadta el az egész életen át tartó tanulás stratégiáját.

A Magyar Köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról – bevezető

„Az egész életen át tartó tanulás egy új tanulási kultúra kialakítását, a kompetenciaalapú oktatás elterjesztését helyezi a középpontba. Felöleli a korai szocializációtól és az iskoláskor előtti neveléstől a munkavállalás szempontjából aktív életkor utánig az egyén teljes életciklusát. Mindenki számára hozzáférést kíván biztosítani a tanuláshoz, és a tanulás iskolán kívüli formáit is felöleli. Tehát tanulásnak tekinti az iskolarendszerű formális kereteken belüli tanuláson túl a hétköznapi élet bármely más színterén – például médián keresztül, a munkahelyen vagy a családban – történő személyiségformáló tapasztalatszerzést is.

A Magyar Kormány egész életen át tartó tanulásról szóló stratégiájának tervezete egyfelől rövid távon igyekszik javítani a jelenlegi oktatási rendszert a munkaerő-piaci elvárások azonnali kielégítése érdekében (felnőttképzésben való növekvő részvétel, alacsony képzettségűek képzése és továbbképzése, 55 év felettiek képzése), másfelől hosszú távon elősegíti egy kompetencia alapú képzésre épülő új tanulási kultúra kialakítását állami szinten. Az egész életre kiterjedő tanulási kultúra szem előtt tartja az oktatási szektor többoldalú céljait: a személyes fejlődést, tudásfejlesztést, gazdasági, társadalmi és kulturális célkitűzések megvalósítását, valamint figyelembe veszi azt a tényt, hogy az egyén különböző életszakaszaiban az ezen célok közötti fontossági sorrend változik.

A magyar stratégia az oktatási és képzési rendszer számos kulcsterületén kínál fejlesztő lépéseket:

- az alapkészségek (olvasás, írás, matematikai kompetenciák) és kulcskompetenciák fejlesztése (beleértve idegen nyelvi ismeretek, számítógépes ismeretek, állampolgári ismeretek, vállalkozói készségek stb.);
- egész életen át tartó pályorientáció és pályatanácsadás rendszerének fejlesztése;
- tanulási lehetőségek kiszélesítése és a végzettségek elismerése – beszámítás rendszerének kiépítése (beleértve munkahelyi tanulás, alternatív tanulási formák, távoktatás);
- szakképzés, felsőoktatás és felnőttképzés továbbfejlesztése munkaerő-piaci és egyéni igényekhez alkalmazkodva;
- tanuláshoz való hozzáférés szélesítése minden korosztály és társadalmi csoport számára, különös tekintettel a tanulás szempontjából hátrányos helyzetű és a munkaerő-piaci szempontból veszélyeztetett csoportokra.”

(www.nefmi.gov.hu)



(www.nefmi.gov.hu)

2. ábra: A magyar kormány egész életen át tartó stratégiájának célrendszere

Az *Oktatás és képzés 2010* munkaprogramban kitűzött eredmények többségét sajnos nem sikerült határidőre elérni, azonban általában véve előrelépés tapasztalható az oktatás és képzés terén. Számos reformot vezettek és vezetnek be az Európai Unió országaiban, a szakképzés területén megkezdődött a moduláris képzésekre való áttérés a rugalmasabb képzésstruktúra érdekében, jelentős előrelépés történt a felsőoktatás modernizációja és minőségbiztosításának területén, megszülettek az egész életen át tartó tanulás megvalósításáról szóló nemzeti stratégiák, de számos ponton bőven maradt még teendő azok megvalósítása érdekében. 2009-ben az Európa Tanács időben „kitolta” a program megvalósulását, valamint tekintettel az időközben egész Európát sújtó gazdasági válságra, továbbgondolta, kiegészítette az eredeti munkatervet, különös figyelmet fordítva a leszakadó régiók és tartósan munkanélkülivé váló emberek helyzetére.

Az *Oktatás és képzés 2020* program négy stratégiai célt fogalmaz meg, mely sok szempontból ismétli, de tovább is gondolja a tíz évvel korábban megfogalmazott feladatokat.

Az egész életen át tartó tanulás és a mobilitás megvalósításának érdekében hangsúlyozza

- a tanulási eredményeken alapuló képesítési keretrendszerek kialakítását;
- a rugalmas tanulási utak elfogadását;
- a felnőttkori tanulás előmozdítását;
- a pályaaorientációs rendszerek javítását; valamint
- a tanulás vonzerejének növelését.

Az oktatás és képzés minőségének-hatékonyságának javítása érdekében a dokumentum kiemeli

- a mindenki számára megszerzendő kulcskompetenciák fontosságát;
- az alapkészségek szintjének emelését;
- a nyelvi kompetenciák erősítését;
- a tanítás színvonalának biztosítását megfelelő minőségű tanárképzéssel; és
- hatékony minőségbiztosítási rendszer kialakításának jelentőségét.

Az esélyegyenlőség és az aktív állampolgári szerepvállalás elősegítése érdekében kiemelten fontos, hogy

- minden polgárt képesség kell tenni arra, hogy szakmai képesítést szerezhessen, majd fejleszthesse azt;
- megszerezhesse a foglalkoztathatósághoz szükséges kulcskompetenciákat;
- az oktatás terén jelentkező hátrányokat kiküszöböljük, akár a második esély iskoláiban, akár személyre szabott oktatással.

Az *innováció és a kreativitás ösztönzése* az oktatás és a képzés minden szintjén, melynek eléréséhez segíteni szükséges az alábbi kulcskompetenciák kialakítását:

- digitális kompetencia,
- tanulás tanulása,
- kezdeményezőkézség,
- vállalkozói készség,
- kulturális tudatosság.

A fenti célok elérésének érdekében az *Oktatás és képzés 2020* munkaterve számos alapelvet fogalmaz meg, így kiemelten fontosnak nevezi az együttműködést, a közös referenciaeszközök kialakítását, a társaktól való tanulás fontosságát, valamint a rendszeres konzultációk és nyomon követés hasznosságát. Minden szinten és ágazatban kiemeli az együttműködés jelentőségét mind az intézmények, mind a szakpolitika, mind az érdekelt felek tekintetében. Rendkívül lényeges feltételként hívja fel a figyelmet a szükséges anyagi források biztosításának kérdésére, melyben szorgalmazza Európai uniós források felhasználását is. A megvalósulást segítő pontos referenciaértékeket, elérendő számokat fogalmaz meg.

AZ EURÓPAI ÁTLAGTELJESÍTMÉNYRE VONATKOZÓ REFERENCIASZINTEK

(„Európai referenciaértékek”)

Az európai átlagteljesítményre vonatkozó referenciaszintek („európai referenciaértékek”) – az elért eredmények nyomán követésének és a kihívások meghatározásának eszközeként, valamint hozzájárulva a tényeken alapuló szakpolitika kidolgozásához – támogatják a 2010–2020-as időszakra vonatkozó fenti következtetésekben foglalt stratégiai célkitűzéseket. E referenciaértékek a meglévőkre épülnek, amelyeket az „Oktatás és képzés 2010” munkaprogram keretében fogadtak el. Kizárólag összevethető adatokra célszerű az értékeket alapozni, és figyelembe kell venni az egyes tagállamok eltérő helyzetét. A referenciaértékek nem tekintendők az egyes országok által 2020-ig elérendő konkrét célértékeknek. A tagállamok arra kapnak felkérést, hogy vizsgálják meg nemzeti prioritásaik alapján és a változó gazdasági körülmények figyelembevételével, hogyan és milyen mértékben tudnak a nemzeti intézkedésekkel hozzájárulni az európai referenciaértékek együttes eléréséhez. Ennek alapján a tagállamok az alábbi öt referenciaértéket fogadják el:

A felnőttek részvétele az egész életen át tartó tanulásban

A felnőttek – különösen az alacsony képzettségűek – egész életen át tartó tanulásban való részvételének növelése céljából: – 2020-ra biztosítani kell a felnőttek átlagosan legalább 15%-ának az egész életen át tartó tanulásban való részvételét.

Az alapkészségek tekintetében gyengén teljesítők

Annak biztosítása céljából, hogy valamennyi tanuló különösen az olvasás, a matematika és a természettudományok terén megfelelő szinten elsajátítsa az alapkészségeket: – 2020-ra az olvasás, a matematika és a természettudományok terén gyengén teljesítő 15 évesek arányát 15% alá kell csökkenteni.

A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya

A felsőfokú végzettség iránti megnövekedett keresletnek köszönhetően, valamint ezzel párhuzamosan a szakoktatás és szakképzés egyenrangú jelentőségét elismerve: – 2020-ra a felsőfokú végzettséggel rendelkező 30–34 év közöttiek aránya érje el legalább a 40%-ot.

Az oktatást és a képzést korán elhagyók

Hozzájárulva annak biztosításához, hogy az oktatásukat és képzésüket befejező tanulók száma a lehető legmagasabb legyen: – 2020-ra az oktatást és a képzést korán elhagyók arányát 10% alá kell csökkenteni.

Kisgyermekkorai nevelés

A kisgyermekkorai nevelésben való részvételnek – mint a későbbi oktatás sikeressége alapjának – a növelése céljából, különösen a hátrányos helyzetűek esetében: – 2020-ig a 4 éves kor és a kötelező általános iskolai oktatásba lépési életkor közötti gyermekek legalább 95%-ának részt kell vennie a kisgyermekkorai nevelésben.

(HU 2009.5.28. Az Európai Unió Hivatalos Lapja C 119/7)

Ellenőrző kérdések

Soroljon fel legalább három jellegzetes különbséget az andragógiai és a pedagógiai modell között!

A társadalom szempontjából melyek a felnőttképzés funkciói?

Miben különbözik a felnőttnevelés, a felnőttképzés és a felnőttoktatás fogalma?

Az egyén tanulási útjában milyen szerepe lehet a felnőttképzésnek?

Hasonlítsa össze az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli felnőttképzést!
Röviden foglalja össze, hogy mit jelent a lifelong learning szemlélet, illetve a lifewide learning szemlélet!
Mi jellemzi a formális, informális és nem formális tanulást?
Sorolja fel a *Memorandum* hat kulcsüzenetét!
Mit jelen az infosokk, a mondializációs sokk, valamint a civilizációs sokk? Milyen hatással vannak a felnőttképzésre?
Mely elemei valósultak meg az *Oktatás és képzés 2010* munkaprogramnak? Milyen új stratégiai célokat fogalmaz meg az *Oktatás és képzés 2020*?

Felhasznált és ajánlott irodalom

Felhasznált irodalom

2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről.
Az Európai Oktatási és Képzési rendszer célkitűzéseire kapcsolódó részletes munkaprogram. Letölthető: <http://www.nefmi.gov.hu/letolt/eu/munkaprogram.pdf>
A Magyar Köztársaság kormánynak stratégiája az egész életen át tartó tanulásról. Megtalálható a Nemzeti Erőforrás Minisztérium honlapján. <http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/egesz-eleten-at-tarto>
DURKÓ Mátyás (1968): *Felnőttnevelés és népművelés*. Tankönyvkiadó, Budapest.
DURKÓ Mátyás (2002): Önképzés, önnevelés, öntevékenységek. A művelődés elemeinek belső feldolgozása az andragógiai (népfőiskolai) munkában. *Művelődés – Népfőiskola – Társadalom*, 3. sz.
FARKAS Éva (2004): *Felnőttoktatás és -képzés Magyarországon*. Kolombusz Könyvkiadó, Miskolc.
Fehér könyv... (1996): *Fehér könyv az oktatásról és a képzésről*. Tanítani és tanulni. A kognitív társadalom felé. Európai Bizottság. Munkaügyi Minisztérium, Budapest.
Felnőttoktatási és képzési lexikon (2002). Főszerk.: Benedek András, Csoma Gyula, Harangi László. Szaktudás Kiadó Ház, Budapest.
GYÖRGYI Zoltán (szerk.) (2004): *A magyarországi felnőttképzés*. Professzorok Háza Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
HARANGI László (2000): Két stratégiai dokumentum a felnőttkori tanulásról. *Új Pedagógiai Szemle*, 11: 7–12.
KÖPECZI-BÓCZ Tamás (2007): A felnőttképzés szerepe az EU politikájában. In *Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása*. Tanulmánykötet. NSZFI, Budapest.
LADA László (2006): Andragógia, a felnőttkori tanítás-tanulás tudománya. In Koltai Dénes, Lada László (szerk.): *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. Tanulmánykötet. Nemzetközi Felnőttképzési Intézet, Budapest.
Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. Commission Staff Working Paper A Memorandum on Lifelong Learning. Brussels, 30.10.2000 SEC (2000) 1832. Letölthető EU-dokumentumok magyarul: www.oki.hu/eudok.asp
Oktatás és képzés 2010. Konferenciakötet (2004). Oktatási Minisztérium, Budapest.

Oktatás és képzés 2020. Az Európa Tanács következtetései az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről. Az *Európai Unió Hivatalos Lapja*, 2009. 05. 28. Leölthető: <http://eur-lex.europa.hu>

Oktatás – rejtett kincs (1997). A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Osiris Kiadó, Magyar Unesco Bizottság, Budapest.

ZACHÁR László (2008): Az egész életen tartó tanulás tartalma és a hazai felnőttképzési rendszer. In *A felnőttképzés rendszere I.* Tanár-továbbképzési Füzetek. NSZFI, Budapest.

ZRINSZKY László (1996): *A felnőttképzés tudománya – Bevezetés az andragógiába.* Okker Kiadó, Budapest.

Ajánlott további irodalom

A felnőttképzés rendszere (2008). Szerk.: Dr. Benedek András, Dr. Koltai Dénes, Dr. Szekeres Tamás, Dr. Vass László. Tanár-továbbképzési Füzetek I. NSZFI, Budapest.

DURKÓ Mátyás (1998): *Társadalom, felnőttnevelés, önnevelés.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

CSOMA Gyula (2002): Felnőttoktatási sajátosságok. In *Módszertani stratégiák az iskolarendszerű felnőttoktatásban.* OFI, Budapest.

Európa Kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról (2001). Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest.

HARANGI László, HINZEN, Heribert, SZ. TÓTH János (szerk.) (1998): *Nemzetközi nyilatkozatok az egész életen át tartó tanulásról.* IIZ/DW Budapesti Projektiroda, Budapest.

MAYER József (2002): A tanulás kora. In *Módszertani stratégiák az iskolarendszerű felnőttoktatásban.* OFI, Budapest.

NAGY József (2000): *XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó, Budapest.

PETHŐ László (2000): A felnőttoktatás fogalmának változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 11: 3–6.

2. A FELNŐTTKÉPZÉS SZEREPLŐI, A FELNŐTT TANULÓ ÉS A FELNŐTTOKTATÓ

2.1. A felnőtt mint tanuló

A mindennapos szóhasználatban a *felnőtt* fogalmának megértése első olvasatban senki számára nem okoz gondot, mindenki meg tud különböztetni egy gyereket egy felnőttől. Mégis, mikortól tekintünk egy embert felnőttnek? Megadható egy életkor, ameddig gyerekeknek illetve ifjúnak, amitől kezdődően felnőttnek nevezhetjük? Az egyetemista felnőtt, vagy még gyerek? A felnőttiség összetett fogalom, egyidejűleg fiziológiai, jogi, társadalmi és pszichológiai aspektusai vannak. Előfordulhat, hogy az egyén egyik téren már felnőttnek tekinthető, míg más szempontból egyáltalán nem.

A felnőtt szó nyelvi jelentése: teljes fejlettségét és nagyságát elérte. Ha különféle tudományágak oldaláról közelítjük meg és próbáljuk értelmezni a felnőttiség fogalmát, nagyjából sikerülhet feltérképezni azon jellegzetességeket, melyeknek együttese jól jellemzi a felnőtt embert (Zrinszky, 1996).

A *törvények* egy bizonyos naptári életkorhoz kötik a felnőtt fogalmát. Ebből a szempontból ma Magyarországon az tekinthető felnőttnek, aki tizennyolcadik életévét betöltötte. Ettől az életkori határtól ad az egyén számára a törvény nagyobb „szabadságot”, és jogokat: aktív és passzív választójoga van, jogképes és cselekvőképes, felelős saját tetteiért.

Az *anatómia* és a *fiziológia* megközelítése szerint a felnőttiségnek külső, jól megragadható jegyei vannak. Befejeződik a testi növekedés, kifejlődnek a végleges testarányok, kialakul a nemi érettség.

A *pszichológia* tudománya akkor tekinti az egyént felnőttnek, ha pszichikumát dinamikus egyensúly, és viszonylagos stabilitás jellemzi, megtalálhatóak nála az érett személyiség jegyei.

A *szociológia* a felnőttiséget a tanuló státusz végéhez, a társadalmi munkamegosztásban való elhelyezkedéshez köti. A munkába álláshoz kapcsolódóan említi a szülőktől független anyagi önállóságot. Az önállóság következő fázisa a stabil partnerkapcsolat, a házasságkötés, családalapítás.

Összevetve a különböző tudományágak kritériumait a következőket állapíthatjuk meg: a felnőttiség olyan életszakasz elérését jelenti, amely általánosított testi és szellemi érettséget, valamint bizonyos életkor betöltését jelent. A mindennapokban azonban nem szükséges ahhoz minden feltételnek teljesülnie, hogy valakit felnőttnek tekinthessünk. Gondoljunk csak egy iskoláit már befejezett tizenhét éves családosi fiatalra, aki maga keresi meg a kenyerét, anyagilag független, őt még a törvény is nagykorúsítja. Ennek az esetnek fordítottjaként említhetünk egy huszonhat éves egyetemistát, aki otthon él szüleivel, jövedelme nincs. Ő szociológiai szempontból nem tekinthető felnőttnek.

A felnőttiség kategóriájában mindig ott érezzük az érettség, a befejezettség fogalmát. A véglegesség sokáig rá is nyomta a bélyegét a felnőttekről való gondolkodásra. E század második felében azonban Pöggeler már úgy fogalmaz, hogy „a felnőttiség nem állapot, hanem folyamat” (Zrinszky, 1996: 9), ezzel is hangsúlyozva a felnőtt ember személyiségének folyamatos fejlődését, alakulását.

Pöggeler véleménye szerint a felnőttiség hat fő jellemzője:

- „a testi, lelki, szellemi érettség,
- a teljes élet tapasztalat,
- az élet önálló alakításának képessége,
- a nagykorúság, és autonómia,
- a személyi kötöttségtől való szabadság,
- és a formálhatóság megőrzése.”

(Szöllősi, 2008: 31)

Tehát a felnőtt nem kész, hanem az idő előrehaladtával is változó, alakuló lény, életének különféle szakaszaiban más és más jellemzőkkel. Pöggeler négy nagy fázist nevez meg a felnőtt életében: a fiatal felnőttek (huszonévesek), az életközép felnőttje (harmincas, negyvenes), a határok megtapasztalásának életfázisa (ötvenesek), az öregség bölcsességben és teljességben.

Természetesen számos egyéb felosztás is létezik a felnőtt személyiség fejlődésében, azonban egyvalamiben mindannyi megegyezik: az egyes életkori szakaszokból a következőbe lépés válsággal jár. Az *andragógia*, vagyis a felnőttképzés az a tudomány, amely ezen válságok leküzdésében segítséget nyújthat.

Az érett személyiség jellemzői

- Problémára hangolt (nem csak másoktól vár segítséget, nem menekül a problémahelyzetektől).
- Szilárd szokásai vannak, melyek fizikai és szociális helyzetekben eredményes alkalmazkodást biztosítanak számára.
- Képes ön maga és a közösség elvárásai között harmóniát teremteni.
- Rendelkezik változatos viselkedésmintákkal.
- Személyiségében a sokféle viselkedési minták összhangban vannak.
- Sokoldalú az érdeklődése és tevékenysége.
- Jelen tevékenységét képes a múlttal és jellel, valamint jövőbeli terveivel összefüggésbe állítani.
- Helyes a realitásérzéke.
- Jól működő, énképhez igazodó a lelkiismerete.
- Elfogadja önmagát.
- Képes mély kapcsolatra (szociális kapcsolatai jól megválasztottak).
- Örömet lel a produktivitásban.
- Jó viszonyban van az emberekkel, természettel.

- Jól szabályozza motívumait, önkontrollos.
- A közösség normáit elfogadja.
- Viselkedését nem uralja az agresszivitás.
- Képes érzelmeit tudatosítani és szabályozni.
- Képes spontaneitásra.
- Van kellő belső szabadsága.
- Kultúrától, környezettől független.
- Élményeit frissen tudja értékelni.
- Van szociális érzülete.
- Jelleme stabil.
- Etikai biztonságban él.
- Van humorérzéke.

(Szöllősi, 2008: 30)

2.1.1. A felnőttkori tanulás sajátosságai

Az előzőekben megállapítottuk, hogy a felnőtttség nem befejezett állapot. Ennek értelmében a felnőtt képezhető, tanítható, képes újabb és újabb ismeretek elsajátítására, azonban biztos, hogy felnőttek képzésének tervezésekor számos jellemzőt figyelembe kell vennünk, ami megkülönbözteti a gyerekektől.

A felnőtt *élethelyzete* teljesen különbözik a gyermekétől, nem elsődleges feladata a tanulás, nem ez a „főállása”. Számos szerepnek kell megfelelnie a munkahelyén, családjában, baráti társaságában, esetleg a civil szférában. A felnőtt tanuló *önirányító* személy, nagyfokú önállóság, autonómia jellemzi, felelős a saját életéért, általában tudja, milyen tudásra van szüksége. Ennek megfelelően tudatosan választ a képzési kínálatból. Választásukat erősen befolyásolja az adott képzés színvonala, valamint a képzés során megszerezhető tudás, bizonyítvány presztízse. A felnőtt nehezen viseli, ha a felnőttoktató vagy a képzésszervezők gyerekként kezelik. Ha egy képzés nem felel meg igényeinek, menet közben is meggondolhatja magát, könnyen kiléphet abból, hiszen *nem köteles tanulni*.

A gyerekeknek kevés az *élettapasztalata*, így „hajlandó” bármit befogadni, amit a pedagógustól hall. A felnőtt, ezzel ellentétben, úgy kapcsolódik be a tanulás folyamatába, hogy gazdag élettapasztalatokkal rendelkezik. Tapasztalatai természeti, társadalmi jelenségekhez, munkafolyamatokhoz, érzelmekhez kapcsolódhatnak, forrásuk lehet a munka, a társas érintkezés, a média, egyszerűen a mindennapok. A felnőtt állásfoglalásai, véleménye kialakításakor igyekszik addigi tapasztalataira hallgatni. A tapasztalatok mennyisége és minősége személyenként változó lehet, függ az életkortól, a szocializációs környezettől, az életút változatosságától. A tapasztalatokhoz érzelmek, vonzódás vagy ellenszenv is kapcsolódik, függően a helyzettől, a személytől, amelyhez kötődnek. Ettől igazán szilárdak, és meggyőződésszerűek az élettapasztalatok. Rendkívül nehezen megdönthetőek. A munka melletti tanítás-tanulás folyamatának fel kell idéznie, és építenie kell a felnőtt tapasztalataira (Durkó, 1988). A támogató tapasztalatok segítségével a tanulás könnyebbé, gyorsabbá tehető, hiszen a gyakorlati tapasztalatok kapocsként működhetnek az

iskolai tanulás és az élet között. A tapasztalatok azonban nem feltétlenül igaz ismeretek, lehet elszórt általánosítás eredménye, melynek következtében könnyen alakul ki előítélet. A hibás tapasztalatok a képzés során kapcsolatba kerülnek a tanulandó ismeretanyaggal, és általában nem fedik egymást. Ez sok esetben konfliktust okozhat, hiszen a tapasztalatok meggyőződésszerűsége miatt azok nagyon nehezen dönthetők meg. A felnőtt nemigen fogadja el, hogy tapasztalatai nem helytállóak. Eltérő véleményét nagyon nehezen változtatja meg, ebben az esetben a képzés feladata a megmerevedett gondolkodási mintákat oldani, a tapasztalatokat újra rendszerezni (Csoma, 2000).

Míg a gyerek számára természetes a „*nemtudás állapota*” (vagyis számára evidens, hogy bizonyos dolgokról nagyon keveset vagy szinte semmit nem tud, és azt a pedagógus fogja neki megtanítani), addig a felnőtt számára idegen, sőt sokszor kellemetlen, szégyentes, ha tudása hiányosnak bizonyul. Gyakran előfordul, hogy a képzésben részt vevő felnőtt nem vallja be, hogy hiányosak az ismeretei, ezzel viszont megnehezíti az új információk tapasztalatokhoz kötését, ráépülését.

A tanítás-tanulás folyamatában meghatározó a *tanár-diák viszony*. A gyerekek esetében a pedagógus meghatározó, abszolút példa. Amit mond, az úgy van! Viszonyuk aszimmetrikus, a tanár „nagyobb, erősebb, okosabb”. Felnőtt tanulók esetében kevésbé fontos a személy, a felnőtt sokkal inkább képes az önálló tanulásra, mint a gyerek; erre a képességére épülnek a távoktatási rendszerek is, bár sok esetben a távoktatás is kiegészül a konzultáció lehetőségével, vagyis a személyes kontaktus lehetőségével. A felnőttképzés szereplői egyenrangúak, hiszen a saját területén mind a felnőtt tanuló, mind a felnőttoktató komoly tudással rendelkezik. Sok esetben a tanár is bátran tanulhat diákjaitól, és a diákok tudása is beépíthető a tanítási-tanulási folyamatba.

A felnőtt ember *problémaorientált*, gyakorlatias gondolkodású, törekszik igényeinek kielégítésére, s az eredményeket közvetlenül látni kívánja. A tanulás esetében ez az igény úgy nyilvánul meg, hogy a felnőtt, amit tanul, azt rögtön hasznosítani is szeretné munkájában. A tanulás során rögtön mérlegel, az adott tudást hol, milyen mértékben tudja felhasználni a mindennapjaiban. Dönt, hogy a vállalt tanulás megéri-e a fáradságot. Amiről úgy érzi, feleslegesen tanulja, nem tudja felhasználni, azt sokkal nehezebben és lényegesen kisebb motivációval tanulja. Ám a praktikus és azonnal felhasználható információk, a problémamegoldással járó elégedettség további motivációt jelent, a működőképes tudás növeli a téma iránti érdeklődést. A feleslegesnek gondolt tárgyak általában nem azok, de a tanulók gyakran nem ismerik fel a kapcsolatot a tananyag és munkatevékenységük között. A felismerésre rá kell őket vezetni, ki kell alakítani bennük a tananyag funkcionális szemléletét.

A felnőtt tehát tanítható, képezhető, újabb és újabb ismeretek elsajátítására képes. Természetesen volt idő, amikor még nem így gondolkodtak, alig száz éve még arról szóltak szakmai viták, képes-e egyáltalán tanulni egy felnőtt, hiszen 25 éves kor után az emberek érdeklődése, kíváncsisága lanyhul, emlékezete, memóriája folyamatosan romlik. Bennük nem fejlődhetnek már ki újabb készségek, új cselekvési formákat, új ismereteket nem képesek elsajátítani. Ma már tudjuk, a fent említett tanulási sajátosságok az ember életében az idő előrehaladtával valóban átalakulnak, de semmiképpen nem válnak „használatatlanná”.

2.1.2. A megismerési folyamatok sajátosságai felnőttkorban

A felnőttek tanulási képességeit legkönnyebben a gyerekekéhez hasonlíthatjuk, mégpedig olyan pszichikus tulajdonságok alapján, mint amilyen a figyelem, a képzelet, az emlékezet, a gondolkodás és a megértés.

A tanulás eredményességéhez tartós összpontosításra, odafigyelésre van szükség. A **figyelem**, a koncentráció során tudatunk egy bizonyos dologra irányul, minden más ingert próbálunk kizárni. Természetesen az egyéb ingerek kizárása nem mindig megy könnyen. Megkülönböztetünk *spontán és szándékos vagy akaratlagos figyelmet*. Spontán figyelem esetében nincs szükségünk erőfeszítésre ahhoz, hogy adott dologra figyeljünk. Ha a figyelem tárgya számunkra érdekes, újszerű, meghökkentő, akár akaratunk ellenére is „lecövekelhetünk” előtte. Ugyanakkor nehezen tudunk figyelni arra, ami unalmas. A tanulás során számos esetben kell olyan dologra figyelnünk, koncentrálnunk, ami nem feltétlenül a legérdekesebb számunkra. A szándékos figyelem erőfeszítéssel jár, és nem könnyű fenntartani. Segít, ha megfelelő fizikai állapotban vagyunk, nem vagyunk túlterheltek, fáradtak, illetve ha a tanulás körülményeit körültekintően alakítjuk ki, és semmi nem tereli el a figyelmünket a tanulás tárgyáról. Az akaratlagos figyelem az önfegyelmekkel nő, vagyis a felnőtt koncentráltabban képes figyelni, mint a gyerek. A figyelem tudatosan fejleszthető!

A figyelem foka nagymértékben függ az észlelőtől, a figyelem tárgyától, valamint a köztük lévő „viszonytól”. A felnőttoktatásban sarkalatos kérdés a felnőttek érdeklődésének felkeltése, hiszen ettől függ figyelmük intenzitása, amely alapvetően meghatározza majd a tanultak bevéését, felidézését. A felnőttoktatonak nincs könnyű dolga, hiszen a képzés résztvevőinek érdeklődése gyakran különböző, bizonyos szempontból szűkebb, míg más szempontból tágabb, mint amit nyújtani képes (Csoma, 2000).

Ha a figyelem tárgya érdeklődést vált ki a figyelőből, könnyebb rá összpontosítani. Érdeklődést vált ki belőlünk:

- amihez közünk van,
- ami új, eltérő a megszokottól,
- amiről már vannak alapinformációink, illetve
- ami „problémát” jelent.

(Koltai, Zrinszky, 2008)

A *probléma*, illetve a problémamegoldó gondolkodás fogalma előkerült már az előző fejezetben is. A felnőttkori tanulás problémacentrikus volta miatt szükségesnek látjuk, hogy röviden áttekintsük, mit értünk „probléma” alatt. Problémának tekinthetünk minden olyan helyzetet, amikor annak megoldásához vezető út számunkra nem ismert, rejtett. Az ilyen szituációkban a számunkra adott ismereteket, információkat úgy kell újra rendeznünk, összekapcsolnunk, hogy megoldáshoz jussunk. A probléma abban különbözik a feladattól, hogy probléma esetében nem rendelkezünk a megoldáshoz szükséges algoritmussal, begyakorolt eljárással. A probléma személyhez és időhöz kötött, hiszen ezen adottságok egyénenként és időben is eltérőek lehetnek. A probléma megoldásához stratégiára, problémamegoldó gondolkodásra van szükség. (Kontra, 1996)

A felnőtt **képzelete** sokkal inkább számol a realitással, mint a gyereké. A felnőtt mindennapi tevékenységétől, végzett munkájának jellegétől is függ, hogy képzelete mennyire szűkül be. A felnőtt gyakran keres egy felmerülő problémára olyan megoldásokat, melyek egy korábbi helyzetben már sikeresnek bizonyultak, vagyis felnőttkorban

megnő az automatizálódott megoldások száma. Ez negatívan hathat a kreativitásra, hiszen nem ösztönzi a felnőttet a bevált gondolkodási sémáktól való eltérésre. Ugyanakkor egyfajta határozottságot eredményezhet, bár „akadályt is jelenthet az egyén számára, nevezetesen azt, hogy nehezen tud váltani, a változó környezet kihívásaira nem tud megfelelő módon válaszolni” (Szöllősi, 2008: 32).

Az **emlékezet** az információk tárolásának és előhívásának képessége. Vizsgálatok szerint az évek múlásával az emlékezet nem gyengül szükségszerűen, azonban strukturálisan átalakul. Az emlékezet két formáját különböztethetjük meg, a *mechanikus* és az *intellektuális* vagy *logikai emlékezetet*. A mechanikus emlékezet a tényeket, adatokat önmagukban rögzíti, azok nem kapcsolódnak össze, nem feltétlenül szükséges tartalmuk megértése. Így tanulunk például verseket vagy számszerű történelmi adatokat, évszámokat. A logikai emlékezet ezzel szemben a megértésre, az információk értelmes rendben történő összekapcsolására épül. A már ismerthez kötjük a még ismeretlent úgy, hogy közben akár eddig meglévő tudásunkat is átrendezhetjük, újragondolhatjuk. Bármilyen konkrét meglévő tapasztalat segíti a felidézést. A mechanikus emlékezet gyermekkorban erősebb, míg az idő előrehaladtával jelentősége csökken, mindinkább visszaszorul a használata, míg az intellektuális emlékezet szerepe nő. (Csoma, 2000)

Az emlékezés három szakasza: a bevésés, a megőrzés és a felidézés (más források szerint: kódolás, tárolás és előhívás). A felnőttek és a gyerekek bevésési és felidézési technikái eltérőek. A felnőttek dominánsabb logikai emlékezete nehezen tud olyan ismeretet bevésni, amit nem tud meglévő ismereteihez kötni. A bevésést segíti, ha a többoldalú érzékszervi hatásra támaszkodik, vagyis ha egy időben halljuk és látjuk is a megtanulandókat, illetve hasznosak lehetnek az egyszerűsítő ábrák, sémák, rajzok is. Szintén segíti a bevésést, ha nem megszokott módon, megszokott módszerrel közelítünk egy témához, hanem új ingerekre is hatunk. (Szöllősi, 2008)

Említést kell tegyünk a felejtésről is, mely szorosan kapcsolódik az emlékezet kérdésköréhez. A felejtés normális folyamat, általában spontán módon történik, még ha igyekszünk is „felvenni ellene a harcot” a tanulás sikeressége és eredményessége érdekében. Korszerű tanulási módszerekkel és tudatos tanulói szándék mellett csökkenthető a felejtés „hatása”.

A felnőttre a kognitív, **problémamegoldó gondolkodás** jellemző, gondolkodásuk nagymértékben kötődik mindennapi élettevékenységükhöz. Ez a fajta gyakorlatias gondolkodásmód sokszor megnehezíti az elvont, elméleti ismeretek elsajátítását. Tanuláskor segít a problémamegoldó tanulás, ahol problémától problémáig jut el a tanuló, miközben problémamegoldó módszereket tanul. A felnőttnek praktikus és azonnal felhasználható információkra van szüksége, keresi a tanulás gyakorlati hasznát és alkalmazhatóságát. Célszerű a képzési kínálat középpontjába magát a problémát állítani, így a képzés résztvevőit arra sarkalljuk, hogy átgondolják, rendszerezék, bemutassák a témához kapcsolódó már meglévő tapasztalataikat, és új ismereteiket ezekhez kössék (Kraiciné, 2004). Probléma merülhet fel azonban, ha az elmélet és a tanuló tapasztalatai ellentmondanak egymásnak. Ilyen esetben a felnőtt tanuló rendszerint az elméletben foglaltakat figyelmen kívül hagyja, és saját tapasztalataira támaszkodik. A felnőttoktató nehéz helyzetbe kerül, ha a felnőtt meglévő ismeretei, tapasztalatai hibásak. Ilyenkor a merev gondolkodási mintákat oldani kell, hogy helyükre a helyes megoldásokat ültethessük (Csoma, 2000). A problémamegoldó gondolkodás gyorsasága idővel csökken, viszont maga a képesség megmarad.

Érdemes megemlíteni az **érzelmek** hatását a felnőttkori tanulásban. A felnőttek tanulási képességeit mindenképpen befolyásolják eddigi tanulási tapasztalataik. *Sikeres*, hatékony, örömteli tevékenységként emlékezve előző

tanulási helyzetekre, nagyobb hajlandósággal vágunk bele újabb ismeretszerző tevékenységbe, míg negatív tapasztalatok birtokában, az újabb *kudarctól* való félelemtől a tanulási hajlandóság is csökken. A motiváció ilyen okból megjelenő hiánya befolyásolja tanulási képességünket, aktivitásunkat is.

3. táblázat: A felnőttkori tanulás szempontjából előnyt illetve hátrányt jelentő tulajdonságok

A tanulás szempontjából előnyt jelentő felnőttkori sajátosságok	A tanulás szempontjából hátrányt jelentő felnőttkori sajátosságok
– Társadalomban való könnyebb eligazodás – Tudatosság – Reális jövőkép – Reális önértékelés – Erősebb kitartás – Nagyobb felelősségtudat – Fegyelmezettség – Nagyobb motiváltság, érdeklődés – Több életp tapasztalat	– Nagyobb mértékű lekötöttség – Munka utáni fáradtság – Rossz kialakult tanulási szokások – Egyes képességek, készségek gyengesége, a rutin hiányossága miatt – Félelem a kudarctól

2.1.3. A felnőttkori tanulás motivációi

A felnőttek tanításának, képzésének lehetőségeit vizsgálva nem kerülhetjük meg a kérdést: vajon melyek azok a motívumok, amelyek a felnőtteket tanulásra készítik? Mai robbanásszerűen fejlődő világunkban a szaktudás gyorsan elévül, állandó karbantartására és fejlesztésére van szükség. Az egész életen át tartó tanulás szemlélete merőben új tanulásfelfogást eredményez a fejlett társadalmakban, várhatóan a felnőttek tanulási igénye növekedni fog az elkövetkezendő időszakban (Kocsis, 2006).

A hatékony tanulás feltétele a tanulási képességek mellett a megfelelő *tanulási motiváció*. A „motiváció” szó a latin „movere” (mozgás) szóból ered. A motiváció kérdése akkor merül fel, ha kíváncsiak vagyunk arra, hogy miért viselkednek az emberek úgy, ahogy viselkednek.

A motiváció leggyakrabban idézett definíciója szerint olyan belső állapot, amely befolyásolja az egyént, hogy elkezdjen vagy folytasson egy olyan viselkedéssorozatot, amellyel képes szükségleteit kielégíteni, céljait elérni. A motiváció tehát, a cél elérése érdekében kifejtett erőfeszítésre létrejövő hajlandóság (Báthory, 1985: 48).

Zrinszky László (1996) a tanulási motivációkat az alábbiak szerint csoportosítja:

A motiváció **tartóssága** szerint megkülönböztetünk:

- *tartós motivációt*, mely az egész tanulási folyamatra kiterjed, legfőbb mozgató rugója a tudásvágy, a tanulás öröme;
- *habituális motivációt*, mely az adott téma iránti általános érdeklődést jelenti, de alapvetően a tanulás végcélja, például a megszerezhető végzettség, bizonyítvány mozgatója;

- *aktuális motivációt*, mely arra vonatkozik, hogy a képzés egy részmozzanatában, adott időpillanatban hajlandó-e tanuló az együttműködésre.

A motivációt **kiváltó ok** szerint megkülönböztetünk:

- *primer motivációt*, ahol a tanulási cél a meghatározó hajtóerő;
- *szekunder motivációt*, ahol az éppen aktuális téma vagy az előadó személye, esetleg személyes érintettségünk a hajtóerő.

Réthy Endréné (2003) a tanulási motivációkat **irányuk** szerint csoportosítja:

- *beépült (internalizált) tanulási motiváció* alapja a tanuló belső értékrendje, személyiségéből fakad;
- *belső (intrinzik) motivációról* beszélhetünk, ha a feladathoz, annak tartalmához illetve az örömmel végzett tevékenységhez kötődik;
- *a külső (extrinzik) motiváció* nem az érdeklődésre épít, hanem tanuláson kívüli célokra, jutalomra, előléptetésre, elismerésre vagy negatív következmények elkerülésére számít;
- *a presztízsmotivációk* forrása az én megfelelő helyzetbe hozása.

Csoma Gyula a felnőttek tanulási motívumainak három típusát különíti el: az *egzisztenciális*, az *érdeklődési* és a *presztízsmotívumokat*. Az *egzisztenciális* motívumoknak munkával kapcsolatos vonatkozásait hangsúlyozza, melyek akkor ösztönzik a felnőttet tanulásra, ha munkahelyén előbbre szeretne lépni, vagy meg szeretné tartani jelenlegi pozícióját. Akkor is egzisztenciális motívumokról beszélünk, ha a tanulás hajtóereje a munkaerőpiacra való bekerülés, egy állás, egy jó munkahely megszerzése. Az *érdeklődésre* alapozott motívumok alapján elkezdett tanulásnál egy probléma megoldásához a felnőtt a tanulástól várja a segítséget. Akkor is ezekről a motívumokról beszélünk, ha azért kezd az egyén tanulásba, mert a tananyag kifejezetten érdekli. Az ún. *presztízsmotívumok* közvetlen környezetünkől fakadnak. Ilyen jellegű motiváció akkor lép fel, ha közvetlenebb vagy tágabb környezetünkben a tanulás tekintélyt adó tevékenységnek számít. Az idetartozó motívumokat a család, a baráti kör vagy a munkahely élteti, alakítja. Csoma Gyula felhívja a figyelmet arra, hogy egy tanulási folyamatban természetesen nem csupán az egyik vagy másik van jelen, ideális esetben valamennyi szerepet játszik. A kérdés, az, hogy mikor, melyik a meghatározó. (Csoma, 2005: 41–57)

A felnőttek tanulási motivációja nagymértékben függ *képzettségi szintjüktől*, vagyis minél magasabban iskolázottak, annál valószínűbb, hogy felnőttként is megtalálják a módját a tanulásnak. Szintén hatással van a tanulási motívációra a felnőtt *foglalkozásának jellege*. Egyes szektorok jól elkülöníthetőek a tanulási aktivitás tekintetében, így a szolgáltatási szektorban dolgozók lényegesen gyakrabban vesznek részt képzéseken (természetesen betudható ez a szektorban szervezett vállalati képzéseknek is). A felnőttek *anyagi helyzete* is befolyásolja tanulási motivációjukat. A magasabb fizetésűek jóval gyakrabban vesznek részt képzéseken, mint az alacsony jövedelműek vagy a munkanélküliek. Ráadásul a tanulás során szerzett ismeretek sok esetben járulnak hozzá jövedelmük növekedéséhez. Végezetül a felnőtt *életkorától* is függ tanulási motivációja. A fiatalabb korosztályok inkább tanulnak, mint az idősebbek, az életkor előrehaladtával egyre csökken a tanulási aktivitás. (Szöllősi, 2008)

A sikeres tanuláshoz mindenképpen elengedhetetlen a felnőtt nyitottsága, változtatni akarása. Ennek elmulasztása akár azzal is járhat, hogy nem tudjuk ellátni munkánkat. A tanulás motívumai között tehát jelentős ok az egyén felismert gazdasági érdeke, a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helyének megszerzésének és megtartásának igénye.

A *motívumok skálája* azonban igen széles lehet, a munkahely megtartása mellett megjelenhet:

- a magasabb munkaköri kvalifikáció megszerzésének igénye,
- a magasabb képzettségi fok által nyújtott anyagi és társadalmi előnyök iránti igény,
- a társadalomban illetve baráti társaságban való elismerés megszerzése,
- önbizalom erősítése,
- kulturális érdeklődés,
- civil társadalomban való siker igénye,
- de lehet pusztán a tanulás vágya is.

A felnőttek tanulásának jellegzetes „motivátorai” (OECD-vizsgálat)

- A munkahely szakmai képzést vagy átképzést követel meg tőle.
- Felébred benne a „második esély” iskolái által nyújtott lehetőségek megragadása iránti igény.
- Magasabb képzettség elérésével javítani szeretne alacsonynak tartott fizetésén.
- Kis cégnél dolgozik, ahol nem jut hozzá a „nagyoknál” rendszeres képzésekhez.
- Bevándorlóként másként nem jutna munkához.
- Foggyatékusként speciális munkakörben szeretne elhelyezkedni.

(Szöllősi, 2008: 34)

Tehát a tanulás nem kizárólag munkatevékenységre irányulhat, de úgy gondolom, manapság ezek a motivációs elemek (elsősorban a gazdasági helyzet miatt) egyre inkább kötődnek a munkatevékenységhez. A munkanélküliség vagy a munkanélküliségtől való félelem éppúgy erős motivációs tényező lehet a tanulásra, mint a magasabb átlagbérrel kecsegtető új szakma megszerzése.

A fenti motívumok inkább a tanulás megkezdésére motiválják a felnőttet, azonban vannak a tanulási folyamat során „keletkező” motívumok is, úgymint a *versengés*, a tanár iránti *szimpátia*, különleges *érdeklődés* egy-egy téma iránt, *jó érdemjegy* megszerzése vagy a barátok, ismerősök *elismerése*. Ezek a motivációs tényezők speciális „iskolai” motívumok.

Ahhoz, hogy a felnőttek eredményesen tanuljanak, érdekelteknek kell lenniük a tanulásban. Az érdekeltség ebben az esetben az érdeklődést, érdeket jelenti, ami a felnőttet az iskolába hozza. Kifejezi a törekvéseket, igényeiket és szükségleteiket. A felnőttek esetében az érdekeltség elsősorban az iskola elvégzésére vonatkozik, a végzettség vagy diploma megszerzésére. Nem motiválja minden témához való hozzáállását. A várakozás, az, hogy a tanulás eleget tesz-e a motívumoknak, rendkívül fontos a tanulás eredményessége szempontjából. Ezt a várakozást nevezzük anticipációnak.

A felnőttoktatásnak törekednie kell a felnőttet iskolába, képzésre hozó motivációk kiegészítésére, valamint a tanultak és a gyakorlati munkában tapasztaltak közötti összefüggések megtalálásának segítésére. Sajnos a magasabb kvalifikált felnőtt tanulók kivételével, sok felnőtt nehezen ismeri fel és fogalmazza meg tanulási igényeit. Számukra elengedhetetlenül fontos a támogatás és a tanácsadás.

2.1.4. Az időfelhasználás nehézségei

A felnőtt tehát tanítható, képezhető, egész személyisége részt vesz a tanulásban, sikeres eredményt természetesen akkor várhatunk, ha figyelembe vesszük az életkorukból, és az élethelyzetükből adódó sajátosságokat. A permanens tanulás átfogja az ember egész életét, melynek során számos szerepnek és feladatnak kell megfelelnünk, életkorunk függvényében. Csoma Gyula (1986) a permanens tanulást két viszonylag önálló periódusra osztja: a kiképzés és a továbbképzés szakaszára.

A *kiképzési szakasz* szorosan az iskolarendszerhez kötődik, szigorúan ott valósul meg, s csak a gyermek- és ifjúkorra jellemző. Az ezen szakaszban megvalósuló képzés alapműveltséget, alap szakmai tudást ad, amelyre majd építhet a második szakasz. Pontos életkorhoz köthető határ nehezen szabható a két periódus között. Gyakorlatilag akkor tekintjük befejezettnek a kiképzési szakaszt, mikor az egyén megszerzett végzettségével bekapcsolódik a társadalmi termelésbe, vagyis munkát vállal. Az, hogy ez mikor következik be, egyénileg változó, történhet a tan kötelezettség befejeztével éppúgy, mint az egyetemi diploma megszerzésekor. Közel tíz év különbség is lehet az életkort figyelembe véve (14 és 24 év).

A *továbbképzési fázis* a felnőttoktatás számára ad feladatot, s mint ilyen, jellemzően az ifjú- és felnőtt korú ember igényeit igyekszik kielégíteni. Ezen csoportba tartozó képzések rendkívül sokfélék lehetnek. Akár iskolarendszeren belüli, akár iskolarendszeren kívüli képzésekben gondolkodunk, figyelembe kell vennünk a kiképzési szakasz eredményeit. Mivel a társadalom szereplői igen eltérő szintekre jutnak az első szakasz végeztével, ezért a második szakasznak lépcsőzetesen kell kapcsolódnia ahhoz, s úgy kell kiépítenie rendszerét, hogy minden szinten kínáljon lehetőséget a továbblépésre, fejlődésre, sőt lehetőséget kell kínálnia az első szakaszban meg nem szerzett alapok pótlására.

A permanens tanulás első szakaszában, vagyis a kiképző szakaszban a munka és a tanulás mind térben, mind időben elkülönül egymástól. Egy általános iskolás, egy középiskolás, de egy egyetemista idejének jelentős részét is tanulmányai teszik ki, vagyis számukra a fő tevékenység az iskolába járás, dolgozatokra, vizsgákra készülés, egy szóval a tanulás. Az így megszerzett tudás, képesítés szolgál majd alapul társadalmi helyük megtalálásához. Esetükben a munka és a tanulás viszonya az időszerkezet tekintetében nem értelmezhető. Számukra a munkahely az iskola, és a munka maga a tanulás.

Alapiskoláinkat elvégezve és bekapcsolódva a társadalmi munkamegosztásba, időszerkezetünkben a tanulás helyét a munka foglalja el. A permanens tanulás értelmében azonban ekkor is folyamatosan fejlődünk, tanulnunk kell, mely tevékenység már csak munka mellett valósulhat meg.

Egy dolgozó ember *időszervezetét* két részre oszthatjuk fel. A *munkaidő* alatt munkatevékenység folyik, melynek befejeztével következik a *munkán kívüli idő*,¹ melynek során elháríthatatlan mozzanatok, kevésbé kötelező feladatok és tényleges szabadidő szerepel. A munkán kívüli idő első részét olyan tevékenységek teszik ki, melyek elvégzése nem elhatározás kérdése, hanem *szükségszerű*. Időtartamuk, határaik módosíthatóak, az egyén által meghatározhatóak. Idesoroljuk a munkahely és az otthon közötti távolság megtételét, valamint a bevásárlást, a házimunkát, az evést, tisztálkodást és az alvást. Szintén a munkán kívüli időt töltik ki nem kötelező, hanem *szabad elhatározás* következtében felmerülő tevékenységek, amelyek szigorú kötöttségekkel járnak. Ilyen lehet a másodállás, és időszervezetileg ide kapcsolódik a tanulás is. A *tényleges szabadidő* az a 24 órából fennmaradó rész, amit valóban szabad tevékenységgel, regenerálódással tölthetünk. A munkán kívüli idő három komponense – vagyis a kötelezően végzendő, a szabad elhatározásból végzendő feladatok és a tényleges szabadidő – közötti határ egyénenként lényegesen eltérhet. Az, hogy a szükségszerűen elvégzendő feladatok és a szabadidő aránya, hogyan alakul, befolyásolható, alakítható.

Munkaidő	Munkán kívüli idő	Szabadidő
munkatevékenység	munkán kívüli tevékenységek	szabadidő-tevékenységek

(Csoma, 2009)

3. ábra: Az időszervezetek absztrakt, sematikus sémája

Hová kapcsolódik a munka melletti tanulás az időszervezetben?

„A tanulás a munkán kívüli időben helyezkedik el úgy, hogy igénybe veszi a tényleges szabad idő egy részét is. Az időszervezetben elfoglalt helye szerint ez a tanulás *munka melletti tanulás*” (Csoma, 1986). A felnőtt tanulónak ebbe az időszervezetbe kell beleillesztenie a tanulást, beleértve a konkrét iskolában töltött időt és az otthoni tanulást, készsülést is. A felnőttnek át kell alakítania időszervezetét, kompromisszumokat kell kötnie ahhoz, hogy időt szakítson a tanulásra. Hogy ez mennyire megy könnyen, függ a tanuló *akaratától, motiváltságától és eltökéltségétől*, valamint szűkebb környezete – elsősorban családja és munkahelye – hozzáállásától, támogatásától. A tanuló felnőtt megváltozott időszervezete ugyanis általában nagy terhet jelent családja számára is. Mivel munkán kívüli idejének egy részét elfoglalja a tanulás, a család tagjainak át kell venniük bizonyos feladatokat a családi munkamegosztásban.

Előfordulhat, hogy a felnőttkori tanulás a munkaidőben kap helyet, a munkahely átengedi munkatársa számára a tanuláshoz szükséges időt. Abban az esetben, ha a tanulás kitölti a munkára szánt időt, úgy *munka helyetti tanulásról* beszélünk. Így a felnőtt azon a napon, amikor iskolába megy, csak a tanulásra kell koncentrálnon. Lényegesen szerencsésebb helyzet ez annál, mint mikor egy átdolgozott nap után kell iskolapadba ülnünk.

¹ Itt jegyeznénk meg, hogy a „munkatevékenység” és „munkaidő” fogalmi páros helyett egyre gyakrabban használjuk a kissé nehézkes „fő jövedelemszerző tevékenység”, illetve „fő jövedelemszerző tevékenységre fordított idő” kifejezéseket, valamint az ennek megfelelő „fő jövedelemszerző tevékenységen kívüli tevékenységek” és „fő jövedelemszerző tevékenységekre fordított időn kívüli idő” kifejezéseket.

A munka mellett megvalósuló tanulás háttérét tehát a munkán kívüli idő alkotja. A munkán kívüli idő jóval rugalmasabb, szabadabb, mint a munkaidő. A munkaidő hatással van a azonban munkán kívüli idő tartalmára és szerkezetére egyaránt. Egyrészt a tényleges munkaidő, vagyis a munkahelyen eltöltött órák száma meghatározza az azután fennmaradó idő mennyiségét, másrészt a munka intenzitása is befolyásoló tényező. A túlórák, az év végi hajrá megváltoztatja az időszerkezet szokásos alakulását. (Csoma, 2009)

A kötött, zárt rendszerű tanulás – az iskolarendszerű felnőttoktatás ilyen – igénybe veszi a munkán kívüli idő teljes rendszerét. Így igen meghatározó, hogy abból mennyit vesz el a tényleges munkaidő.

Mikor egy felnőtt tanulásba kezd, mérlegelnie kell: eredeti időszerkezeti eloszlásában hogyan fér el az ismeretszerzési folyamat, illetve mit, mikor és mennyiért hagy el a tanulást? Ennek megválaszolása sok esetben értékrend kérdése, hiszen számunkra értékes tevékenységeket, dolgokat nehezen hagyunk el, viszont ha értékrendünkben a tanulás elől szerepel, több áldozatra vagyunk képesek azért, hogy napi programunkba illesszük.

Kérdés, hogy eredeti időszerkezetünk milyen mértékben teszi lehetővé a változtatást. A tanulásra igényelt idő betör az eredeti időszerkezetbe, minden napra, minden hétre, minden hónapra meghatározott tennivalókkal. Problémát jelent, hogy az időszerkezet átszerkesztése érinti a családi munkamegosztást és a családi, illetve családon kívüli interperszonális kapcsolatokat. A megszokott, hagyományos életmód megváltoztatása nagy terhet ró mind a változást vállalóra, mind annak családjára. A nehézséget nem kizárólag a munkamegosztás átszervezése jelenti. A tanuló felnőtt fokozottabb fáradtsága is igénybe veszi a család toleranciáját.

Felmerül a kérdés: vajon tartóssá lehet-e tenni a munkán kívüli idő átalakítását? Az új időszerkezetet *labilizáló* tényezők – amint azt az előbbieken láttuk – intenzíven jelentkeznek, állandóan torzítják, alakítják a szerkezetet. A tartós tanulás sajátos és céljainak megfelelő időszerkezetet kíván. A folyamatosan változó feltételekhez újra és újra kell illeszteni a tanulásra szánt időt az időstruktúra állandó átszerkesztésével. A tanulás megkezdésekor megszerzett időszerkezet nem egy egyszer és mindenkorra elvégzett dolog. A munkán kívüli idő tanulás céljára átalakított szerkezete labilis.

A labilitást – az imént említett okokon kívül (családi munkamegosztás, munkaidő befolyása, értékrend, fáradtság) – a motiváció is erősen befolyásolja. A gyengén motivált egyén esetében a labilitás gátlástalanabban jelentkezik, míg erős indokok meglepő eredményeket képesek produkálni.

Az időszerkezet *labilitása* szempontjából fontos tényező a tanulás ritmusa, hiszen a tanítás-tanulási folyamat minden mozzanatának érvényesülnie kell ahhoz, hogy a tanulás eredményes, sikeres legyen. A tanítási-tanulási folyamat kettéválasztható: egy kötött, irányított szakaszra, valamint az egyéni tanulási szakaszra. A két szakasz sok minden egyéb mellett ritmusában is különbözik, és a labilitás mindkettőben utolérhető. Az első szakasz a tulajdonképpen iskolába, konzultációra járás szakasza. A munka mellett tanuló felnőttek esetében sokszor előfordulhat, hogy a tanuló nem tud részt venni az órán, órákon. A hiányzásokkal kimarad a folyamat első szakasza, és a tanuló arra kényszerül, hogy az adott tudásanyagot egyedül ismerje meg, elemezze és dolgozza fel. A második szakasz, vagyis az egyéni tanulás sokkal inkább a munkán kívüli idő szerkezetének hatása alatt áll. Ritmusa meglehetősen rapszodikusnak mondható, értékelési helyzetek előtt kampányszerű tanulás jellemző. Ebben a helyzetben ismét töredékes struktúrák alakulnak ki. A tanulás kapkodó, unalmas agytorna, a tanultakérésére, letisztázódására nem marad idő.

A felnőttoktatás célcsoportját a felnőttek jelentik, akik nem „főállású” diákok, tanulói szerepük mellett számos *egyéb szerepnek* kell megfelelniük mind a munkahelyükön, mind a családjukban, baráti körükben, de sok esetben a civil társadalom vagy vallási szervezetek szereplői is. Kevés szabadidejüket szabad elhatározásukból, sokszor saját költségükön tanulásra fordítják, így elvárásaiknak megfelelő, hasznos, hatékony képzést igényelnek. Elvárják, hogy a képzés vegye figyelembe élethelyzetükből adódó sajátosságaikat, időbeosztásuk nehézségét. A hagyományos oktatási rendszer tanteremközpontú, tradicionális időbeosztással dolgozó rendszere helyett rugalmasságra és modularitásra volna szükség, hogy bárki, bármikor, képzettségének megfelelő szinten be tudjon lépni a képzés világába, amikor módja van rá. A felnőttképzés szervezésének alkalmazkodnia kellene a diákok életviteléhez és szerepeikhez, míg módszertani kultúrájának ellensúlyoznia kell a nehézségeket.

2.2. A felnőttoktató szerepei és kompetenciái

Mióta a világtörténelemben megjelent az oktatás, a nevelés, az iskola, az nem létezhet valamiféle felnőtt segítő, pedagógus, oktató nélkül. Ám a tanulás világának változásával együtt alakulnak a pedagógusok szerepéről vallott nézetek, és a velük szemben támasztott társadalmi elvárások is.

Ahogy változik a világ, változnak a társadalmi paradigmák. Az új paradigma új emberképet, az ember új értelmezését hozza. Az iskola célja, hogy bevezesse a felnövekvő generációkat a társadalmi élet normáiba, az iskolát elhagyó ifjú megfeleljen az uralkodó embereszménynek, birtokában legyen a társadalom által előírt, a felnőtté váláshoz nélkülözhetetlen releváns tudásnak, és megállja a helyét a munka világában. Az eszközök, a módszerek függenek az elérendő céltól, illetve attól, hogy az adott iskolaelmélet hogyan vélekedik a gyerekekről. Tudatlan, tökéletlen „emberképként” tekintenek rájuk, akiknek kannával kell a tudást a fejébe tölteni, s ha letérnének a megismerés egyedül üdvözítő útjáról, akár erőszakkal is vissza kell őket kényszeríteni? Vagy önálló akarattal rendelkező, gondolkodni, „önművelődni” képes öntevékeny „iskolapolgárként” definiálják őket? A gyermek, a nevelt státusza meghatározza a nevelő státuszát is. Adott szemlélet és adott nevelési célok eléréséhez más-más pedagógusszerepre van szükség. A neveléstörténet során éppúgy sokat változott a pedagógusoktól elvárt ismeretek, képességek, készségek listája, mint a nevelt és a nevelő viszonya.

2.2.1. A pedagógus szerepének változásai

A pedagógus szó eredeti jelentésére már utaltunk: gyermekvezető. E jelentés utal legfontosabb feladatára, arra, hogy a felnövekvő gyermekek segítségére legyen a világ megismerésében, a benne való eligazodásban. A segítségnyújtás mikéntjét és hogyanját azonban a különböző történelmi korokban, társadalmi rendekben másképpen értelmezték. Az emberi kultúra története során az újabb és újabb filozófiai irányzatokhoz más és más nevelői attitűd, pedagógusszerep kapcsolódott, melynek rövid áttekintését adjuk Németh András és Ehrenhard Skiera (1999), valamint Pukánszky Béla és Németh András (1996) neveléstörténeti művei alapján.

A „kalokagathia” a jót, az erkölcsileg helyeset és a szépet összekapcsoló ókori görög eszmény. Az *ókori görög* nevelő feladata elsősorban a példaadás volt, mely szerep máig fontos elvárás a pedagógusokkal szemben. Az antik embereszményt Homérosz, illetve a görög mitológia hőseinek megismertetésével mutatták be a kor nevelői, melyeken keresztül mind a korban helyes és követendő magatartást, mind a gyermekek jellemformálását meg tudták valósítani. Platón vélekedése szerint fontosabb a gyerekeket helyes magatartásra tanítani, mint az elemi ismeretekre. Az *állam* című munkájában arra kéri a nevelőket, hogy hagyják ki a tananyagból azokat a mitológiai történeteket, melyekben az istenek egymással harcolnak, acsarkodnak. Véleménye szerint ez nagyon rossz hatással van az ifjú fejekre, belőle jót, követendőt nem tanulhatnak. Megemlíti még a példaadás mellett a nevelő másik fontos feladatát, a vezetést. A pedagógus belső készítetéstől vezérelve igyekszik a gyermeket nevelni, hogy az az igazság nyomára leljen. A tanító tehát vezet, a nevelt pedig követi nevelőjét, mely folyamat során előfordulhat, hogy a nevelő az ifjú ellenállásába ütközik. Ekkor – Platón szerint – a pedagógus köteles kényszeríteni növendékeit, hogy ne térjenek le a megismerés útvjáról. A nevelő feladata tehát az antik görög világban az, hogy kivezesse a gyermeket a tudatlanság állapotából, és segítse a legfontosabb viselkedési és magatartási szabályok elsajátítását.

A *római nevelés* elvárásai az antik görög gyakorlatra építenek, kiegészülve egy újabb, máig ható szerepelvárással: az *önnevelés* iránti igénnyel. Mivel úgy gondolják, a tudás önmagában kevés, sőt káros is lehet a megfelelő erkölcs nélkül, nagy hangsúlyt fektetnek a nevelés során az erkölcsös jellem kialakítására. A pedagógusnak, pedig ehhez belső fegyelemre, meghatározott lelki minőségre, józan értelemre van szüksége.

A *középkorban* meglehetősen kevésre becsülték a gyerekkort. Az iskolák hétéves korukban fogadták a gyerekeket, s ettől kezdve fiatal felnőttként kezelték őket. E korban a keresztény felfogás volt uralkodó, melynek értelmében Jézus a legfőbb tanító, a legfőbb példakép. A pedagógusnak Jézushoz hasonlatosan vallásosnak, jámbornak és műveltnek kellett lennie. Feladata a „tökéletlen lény” belső fegyelemre szoktatása, hogy ellenálljon a gonosznak. A cél, vagyis az Istenre irányultság elérése érdekében a gyermeki akaratot meg kellett törni, elfogadtatni vele, hogy a felnőttek felsőbbrendűek. A feltétlen engedelmesség eléréséhez a pedagógus elválaszthatatlan eszközévé vált a büntetés, a fizikai bántalmazás. A középkori ábrázolásokon megjelenő nevelő kezében szinte minden esetben pálcát, botot vagy virgácsot látunk, ami némiképpen ellentmond a krisztusi szeretetnek és a jámborságnak, de a belső fegyelem kialakításához e korban a fegyelmezés ezen eszközét találták a legcélravezetőbbnek.

A reneszánsz és a *humanizmus*, a világ és az ember felfedezése, a klasszikus humán műveltség előtérbe kerülése új világot hozott a pedagógiában is. A középkorban alárendelt ember a humanizmusban a középpontba kerül, kiemelik az ember egyéniségét, egyediségét. Az újfajta emberkép a gyermekekhez való hozzáállást is megváltoztatta. A XIV–XVI. században hangsúlyozták a gyermekszeretetet, kiemelték a gyermekek egyediségét, tehetségét. A pedagógustól azt várták, kezelje gyermekként a gyermeket, ne pedig kis felnőttként, ehhez pedig elengedhetetlenül szükséges volt a gyermekkor sajátosságainak és a gyermek egyéb adottságainak ismerete. Ezzel a pszichológiai szempont fontosságát fejezik ki elsőként a neveléstörténetben. Erasmus művében inti kora nevelőit, hogy előadásmódjuk feleljen meg a gyermekek elvárásainak, legyen színes, érdekes, mellyel lekötik a figyelmüket. Fontosnak tartotta a nevelő és a nevelt közötti szeretetteljes viszonyt is, melybe nem férhetett bele a durva fizikai fenytetés. A nevelőket arra ösztönzi, ne megfélemlítsék, hanem kérjék, ösztönözzék, buzdítsák növendékeiket. Az iskolának nemcsak a hivatásukra kell felkészítenie a tanulókat, hanem „sokoldalúan képzett, önálló cselekvésre alkalmas

szabad emberek nevelésére kell törekednie” (Németh, Skiera, 1999: 249). Ennek eléréséhez a nevelő legfontosabb eszközei a szeretet, a pedagógiai érzék és a bizalom. A reformáció idején újra felvetődött a nevelésben szükséges korlátok kérdése. A gyermek tökéletlen, így fegyelemre, rendszabályokra van szüksége, azonban véleményük szerint ehhez nem szükséges a kényszerítés, elég a valódi nevelői munka. A megvalósulás pedig a pedagógus erkölcsi felelőssége. A fent leírt pedagógusszerep akár a mai kor kívánalmainak is megfelelne, a humanista gondolkodók írásai azonban lassan hoztak csak változást a valódi gyakorlatban.

Comenius korában a nevelés legelterjedtebb módszere még mindig a verés, pedig a nyomtatás terjedésével egyre több gyermekneveléssel foglalkozó írás jelenik meg, melyek határozottan helytelenítik azt (maga Comenius kicsi korban megengedi a testi fenyítést, később azonban határozottan elutasítja). Comenius Didactica Magna-jában az embert eszes teremtménynek nevezi, aki uralkodásra termett, de tele van vallásos jámborsággal. A pedagógusnak az a feladata, hogy a növendékeit megfelelő értelmi, erkölcsi és vallásos nevelésben részesítse, hiszen a társadalmi bajok csak így gyógyíthatóak. Véleménye szerint kevesen vannak, akik jól értenek a gyerekneveléshez, ezért tartja szükségesnek képzett tanárok jelenlétét az iskolákban, akik „kiválnak tárgyi tudásukkal és mély erkölcsiségükkel”. Pedagógiájának máig ható alapjai: a szemléletesség, a tudatosság, a rendszeresség, a következetesség és a tananyag koncentrikus bővítésének elve.

A pszichológiai szemléletmód, a gyermeklélektani ismeretek fontossága már a humanizmus idején is megjelent, de leghatározottabban a *felvilágosodás* korában, Rousseau Emiljében fogalmazódik meg máig hatóan. A felvilágosodás az emberi értelem teljes autonómiáját hirdeti, azt kívánja megismerni, ami emberi ésszel felfogható. Rousseau gyökeresen új alapokra helyezi a gyermekkorról alkotott képet. Véleménye szerint az ember eredendően jó. A nevelő dolga, hogy jóságát megóvja, és boldog embert faragjon belőle, aki képes mindenütt megállni a lábán. A nevelő úgy tesz legjobbat növendékével, ha megadja neki az önálló cselekvés lehetőségét, melyhez tudatosan alakítja a nevelési körülményeket. A nevelő olyan, mint a színházi rendező. Szinte láthatatlanul segíti, terelgeti, támogatja tanítványát. Rousseau véleménye szerint a pedagógus nem vezető, hanem segítő, akivel a gyermek tapasztalatokat gyűjthet. A pedagógus dolga, hogy felébressze a növendék érdeklődését adott dolgok iránt, segítse önfejlődését, és amint lehet, tegye magát feleslegessé. A tanítónak ehhez a gyermeki fejlődés alapvető fokozatainak pontos ismerete szükséges, valamint empátia, ahhoz, hogy ki tudja választani az adott gyermek számára a legmegfelelőbb módszereket, körülményeket. Folyamatosan kell ismereteket gyűjtenie neveltjéről a siker érdekében. A siker azonban Rousseau szerint nem csupán a pedagógus felelőssége. Amennyiben a gyermekben nincs meg a minimális érdeklődés, a nevelő munkáját nem fogja siker koronázni. Rousseau később elismeri, hogy egy igazi Emilt nem lehet nevelni, ez csupán utópia, mégis műve a neveléstörténet talán legnagyobb hatású és legtöbb termékeny gondolatot indító alkotása, a későbbi reformpedagógiák alapja.

A mai európai pedagógia alapjait Herbart fektette le. Filozófiájára és pszichológiájára építve egy összetett pedagógiai rendszert dolgozott ki, ahol a nevelés célja az erkölcsös magatartás kialakítása, az erkölcsi eszmék megvalósítása, s ahol kiemelkedő szerepe van a pedagógus aktív, tervszerű, céltudatos irányító-vezető tevékenységének. Herbart öt erkölcsi eszme köré építette pedagógiáját: a belső szabadság, a tökéletesség, a jóakarat, a jog és a méltányosság eszméje köré. Véleménye szerint minden gyermek alakítható, de csak úgy, ha céltudatos, tervszerű, szervezett nevelői hatások érik. A pedagógiát nem művészetnek, hanem tudománynak tartja, melyet professzi-

onális szinten kell a nevelőnek gyakorolnia. A nevelés folyamatát három részre osztotta, s minden szinten kicsit más feladatot szán a pedagógusnak. Az első, a *kormányzás* szakasza, ami a tulajdonképpeni nevelés megalapozása, a gyermek rendre, engedelmességre szoktatása, akár kényszerrel is. A pedagógus számára a parancs, a szabadság-megvonás és a testi büntetés is megengedett eszközök a tekintély hatalmának megszerzése érdekében. Az első szakasz igazi porosz fegyelmet kér, a nevelő nyersen, szigorúan kell bánjon növendékeivel. A második, az *oktatás* szakasza, amikor az akarat, a jellem, az erkölcsi fejlődés áll a célkeresztben. Kiemeli a tanuló érdeklődésének fontosságát, hiszen e nélkül nem lehet tanítani. A figyelem felkeltését, az érdeklődés fenntartását a pedagógus elsődleges feladatának tekinti. A megismerés útját szintén a pedagógus vezeti, egy előre meghatározott rendszer szerint, fokozatokra bontva a megismerés útját (bemutatás – elmélyedés – asszociáció – eszmélkedés – alkalmazás). A harmadik, a *vezetés* szakasza az erkölcsi belátás kérdéskörét tekinti az elsődlegesnek, fontosnak tartja, hogy a gyermek ne külső kényszerítők hatására kövesse a példaként adott magatartást, hanem az váljon belső világa részévé. Mindezek megvalósulásához a második és harmadik szakaszban Herbart a szigorú, porosz nevelőt leváltja egy tapintatos, gyengéd és jó kedélyű tanítóra, aki türelmesen irányítja a gyerekeket, képes hatni erkölcsi tulajdonságaikra és akaratukra. A pedagógusnak ehhez rendszeres és alapos felkészülésre, óravázlatok készítésére van szüksége, és egyre konkrétan kerül elő a pedagógusok tudományosan alapozott felkészítése.

Herbart a pedagógia történetének egyik legvitatottabb személyisége. Pedagógiáját illetve annak gyakorlati megvalósulását nagyon sokan vitatták, de kétségkívül rendet vitt az addigi kusza oktatási folyamatba. Az európai iskolák a mai napig az ő pedagógiájára alapozzák rendszerüket, kiegészítve a reformpedagógiák hatásaival.

A XIX. század végére az európai iskolai gyakorlatban egyeduralkodóvá vált Herbart pedagógiája, melyet egyre többen támadtak merevsége és mechanikussága miatt. A kritikusok véleménye szerint nem lehet mindent előre tervezni a tanítás során, hiszen a gyermekek eltérő egyénisége mindig más és más nevelési helyzetet teremt, hiába tartják őket erős kézzel, szigorral. Az előre elkészített tanterv, a mereven ismétlődő tanóra és szünet, a nehéz, mozgathatatlan és kényelmetlen padok nem szolgálják a nevelés és oktatás sikerét. Mindezek mellett a legtöbb kritika a pedagógus szerepét és helyzetét érte, aki a herbarti iskolában az oktatás főszereplőjeként, a katedráról, pálcával a kezében magasodik a diákság fölé, és önkényesen, saját érdekei szerint szervezi a tanulást. A *reformpedagógiák* képviselői a nevelés valódi főszereplőjének – s ebben mindegyik irányzat egyetért – a diákot tekintik. A pedagógus nem iskolai „mindentudó”, hanem a gyermekek munkatársa, egyéni képességeik fejlesztésének segítője. A reformpedagógia sokféle áramlatának emellett szintén jellegzetessége, hogy nagymértékben kíván szakítani a hivatalos iskolarendszerrel, s attól függetleníteni kívánja magát (gondolhatunk itt akár Deweyra, Steinerre vagy Petersenre). A századforduló után kibontakozó irányzatok legjelentősebb vonása a gyermeki egyéniség, önállóság kibontakoztatása iránti igény, mely folyamat a húszas évektől a közösségi életforma megteremtésének igényével gazdagodott.

Maria Montessori pedagógiájának sarkalatos pontja az iskola környezetének megváltoztatása, idomítása a gyermekek igényeihez. A bútorok, eszközök a gyerekek méreteihez igazodnak, az ő érdeklődésüket kívánják felkeltetni, a megismerést segíteni. Rousseau-hoz hasonlóan az egyéni tanulás feltételeit kívánja biztosítani a gyermekek fejlődési szintjének megfelelő eszközök segítségével. A pedagógus feladata, hogy segítse a tanulókat a megfelelő eszközök megválasztásában, a cselekvés szervezésében. Nem kizárólag tudásközvetítő a pedagógus, nem ő az ismer-

retszerzés egyetlen forrása, hanem szervező és irányító. Az ő dolga a cselekvés megindítása, a gyerek aktivitásának és szabadságának támogatása, valamint a segítségnyújtás, és az esetleges hibák korrigálása.

Rudolf Steiner iskolájában, és az azóta is működő *Waldorf*-iskolákban egységes és közös tanterv alapján dolgoznak a diákok és a tanárok, melynek alapja Steiner sajátos embertana, az antropozófia. Már első iskolájának megindítása előtt is külön tanfolyamon készítette fel leendő munkatársait az új típusú feladatra. A nevelőt a nevelés művészeként tekintette, akinek elsődleges feladata nem a gyerekek valamiféle külső követelményrendszerhez való megfeleltetése, hanem fejlődésük állandó figyelemmel kísérése, a tanítványok személyiségének, családi hátterének, lelki problémáinak, érdeklődésének teljes ismerete. Mindezek nélkül a nevelő nem volna képes a gyermek számára legmegfelelőbb, egyénre szabott tanterv és nevelési célok kidolgozására. A pedagógus alapos körültekintéssel válogatja osztályába a gyerekeket, mind nemük szerint, mind pedig a temperamentumuk szerint optimális összetételre törekedve. A tanárnak fontos, hogy legyen tekintélye, de az ne hivatali helyzetéből adódjon, legyen ő a kisgyermek legfőbb példaképe, hiszen számára tanára jelenti a világot. Az osztálytanító az első nyolc évben maga tanítja a fő tárgyakat, így állandóságot, biztonságot, bensőséges, családi légkört teremt a gyerekek számára. Feladata nemcsak a tanóra megtartása, hanem a korrepetálás is, sőt az igazgatási feladatokban is részt vesz. Az egyes témákban való jobb elmélyülés érdekében a *Waldorf*-iskolában epochákban, vagyis tömbösítve (nem napon- és óránként változtatva) dolgozzák fel a tananyagot a diákok. A pedagógusnak így lehetősége van más és más megközelítésben, változatos eszközökkel bemutatni egy-egy kérdéskört, közben minden gyermek számára megadni a megismerés legoptimálisabb útját. A *Waldorf*-iskolákban tanító pedagógusok speciális posztgraduális képzésen (Budapesten is) sajátíthatják el a szükséges ismereteket és szemléletet.

Peter Petersen *Jena-plan* pedagógiája tekinthető akár a reformpedagógiák összegző modelljének is. Megtalálhatóak benne a Montessori-eszközök, a *Waldorf*-epochák, a Dalton-plan módszertani megoldásai. Nevelési célja a gyermekek saját öntevékenységének támogatásával a harmonikus személyiség kialakítása, melynek segítségével a közösség hasznos tagjává tud válni. A hagyományos, életkorok szerint felosztott osztályok helyett a gyerekeket négy csoportba sorolják, érettségük és nevelődési szintjük szerint léphetnek felsőbb csoportba. A bukás itt is – akár csak a legtöbb reformpedagógiában – ismeretlen. Az értékelést a tanulók írásos formában kapják meg. Az oktató-nevelő munka négy pillére a beszélgetés, a játék, a munka és az ünnep. A hagyományos iskolától ennyi ponton eltérő koncepció nem működhet a hagyományos tanárszerep mellett. A *Jena-plan* pedagógus csoportvezető, de ugyanakkor a tanulócsoporthoz tagja is. A gyerekek csoportokba osztása, a termek, taneszközök előkészítése, szervezési feladatok, munkaterv készítése éppúgy feladata, mint az oktató munka vezetése. A *Jena-plan* iskolák pedagógusainak képzése során a hagyományos képzés elméleti tartalma mellett rendkívül sok a gyakorlat, melyek a közösségi tevékenységre készítik fel a leendő tanárokat.

2.2.2. Tanulás – tudás – kompetencia

A tudás és a tanulás egymáshoz kapcsolódó fogalmak, definiálásuk azonban nem könnyű feladat, leírásukkal az elmúlt évszázadokban gondolkodók egész sora foglalkozott, és foglalkozik ma is. Annak ellenére, hogy a tudás meghatározásának számos változata létezik, a tudás modern koncepciói több alapvetően közös megállapításon nyugszanak. Arisztotelész elméleti és gyakorlati logika közötti különbségtétele alapján ma megkülönböztetünk:

- a leíró jellegű *deklaratív* (elméleti) tudást, amely a tényeket és empirikus általánosításokat, a valóság természetére vonatkozó mélyebb elveket; és
- a *procedurális* (gyakorlati) tudást, amely a módszereket, gyakorlati eljárásokat, rutinokat, stratégiákat, taktikákat, technikákat foglalja magában.

A tudás tartalmazza a tudatosan elérhető, szavakba önthető vagy más módokon kifejezhető *explicit* tudást, valamint a rejtett, vagyis *implicit* tudást. A rejtett tudás – az angol szakirodalomban tacit knowledge (tacit tudás) – olyan tudás, amelynek nem feltétlenül vagyunk tudatában, és nem feltétlenül juttatunk kifejezésre, de amely befolyásolja a kognitív feldolgozást. Polányi Mihály (1997: 170) a rejtett tudás lényegét úgy fogalmazta meg, hogy „többet tudhatunk annál, mint amennyit el tudunk mondani”. A rejtett tudás és az explicit tudás közötti különbséget olykor a „tudni, hogy hogyan” és a „tudni azt, hogy” kifejezésekkel írják le. A rejtett tudás magában foglalja azt az explicit módon megtanult tudást is, ami a gyakorlat során rejtetté vált, és elsősorban viselkedési formákban jelenik meg. (Glosszárium, 2001.)

Az OECD (2001) az explicit és implicit tudás kategóriáit tovább bontva a tudás négy típusát nevesíti:

1. *Know-what* (tudd, hogy mit): a matematikailag leírható (kódolható) adatok, tények, információk halmazát jelenti, azt, amit könyvekből meg tudunk tanulni.
2. *Know-why* (tudd, hogy miért): az ugyancsak kódolható, tudományos alapelvekre, törvényekre irányuló ismeretek halmazát jelenti.
3. *Know-how* (tudd, hogy hogyan): azokat a készségeket és képességeket foglalja magában, amelyek egy személy vagy szervezet sajátjaként valamilyen feladat, cselekvés végrehajtásának mikéntjére utalnak.
4. *Know-who* (tudd, hogy ki): annak ismerete, hogy ki tudja a mit és hogyan, azaz egy probléma megoldásakor kihez fordulunk. Ez egyfajta kapcsolati tőkét jelent, egy adott szervezet külső és belső kapcsolati hálóját.

A *tanulás* elválaszthatatlan a tudás fogalmától. A tanulás a tudás egyéni vagy csoportos kódolását, tárolását, előhívását jelenti. A tanulás a tudás állapotának változására irányuló tevékenység, mely nem egyszerűen elsajátítási folyamat, hanem egész életen át tartó tevékenység.

A hagyományos értelemben vett *tanítási paradigma* középpontjában a tanár és a tanítás, valamint az elsajátítandó tananyag áll. A cél a tudás átadása, az oktatás színvonalának javítása, gazdagítása, valamint minél több tanuló bevonása a tanítási-tanulási folyamatba. A tanítási paradigma küldetésének tekinti a tanártól a tanuló felé irányuló instrukciókon alapuló ismeretátadást. A sikerhez magas szaktudással rendelkező tanárok, oktatók, motivált, jól képzett diákok, valamint megfelelő tananyag kell rendelkezésre álljon. A minőség a tanítás minőségének függvénye.

4. táblázat: A tanítási és tanulási paradigma legfőbb különbségei

A tanítási paradigma	A tanulási paradigma
Küldetés és célok tekintetében	
– Oktatási szolgáltatás nyújtása – Cél a tudás átadása a tanártól/intézménytől a tanulóhoz – Főként kurzusok és programok ajánlása – Az oktatás minőségének javítása – A tanulók minél szélesebb körének bevonása	– TA t cél elérni, hogy a tanuló maga fedezze fel és konstruálja meg a tudást – Hatékony tanulói környezet – Kurzusok és program ajánlat – A tanulás minőségének javítása – A tanulói sikeresség elérése
A siker kritériumai	
– Bemenet és erőforrások – A belépő diákok minősége – Curriculum fejlesztés, expanzió – Az erőforrások mennyisége és minősége – A beiratkozottak száma és jövedelme – Az intézmény minősége, oktatás	– Tanulási és tanulói eredményességi kilátások – A kilépő diákok minősége – A tanulási technológiák fejlesztése, expanzió – Minőségi és mennyiségi kilátások – Tanulási növekmény és hatékonyság – A tanulók minősége, tanulás
A tanítás-tanulás struktúrája	
– Atomisztikus, a résztől az egészig – Az idő konstans, a tanulás változó – X perces órák, szemeszterek – A tanuló alkalmazkodik az intézményhez (adott időben, adott helyen szervezett tanóra) – A kurzus, a tanóra fix időben kezdődik és végződik – Egy tanár – egy osztály – Független diszciplinák és oktatók – Egyéni értékelés	– Holisztikus, az egésztől a részekig – A tanulás konstans, az idő változó – Tanulóhoz alkalmazkodó időbeosztás – Az intézmény oktatásszervezése alkalmazkodik a tanulóhoz – Bármely tanulási tapasztalati munka – Kapcsolódó diszciplinák és együttműködő oktatók – Inkább csoportos értékelés
Tanulási teória	
– A tudás kívül létező entitás – A tanulás kumulatív és lineáris – „Élő” tanár, „élő” diák, jelenlét – Az osztályterem és a tanulás versenyszellemű és egyéni jellegű – A tehetség és a képesség ritka	– A tudás minden egyes személy elméjében belül létező entitás – A tanulás tanulóközpontú és tanuló kontrolált – „Élő” tanár nem, csak aktív tanuló szükségeltetik – A tanulási környezet és a tanuló kooperatív és támogató – A tehetség és a képesség bőséges
A szabályok természete	
– A tanári kar elsősorban előadókból áll – A tanári kar és a diákok egymástól függetlenül dolgoznak – A tanár osztályozza és minősíti a diákokat – A személyzet elsősorban a tantestületet szolgálja, csak áttételesen a tanítási folyamatot – Minden életpasztalat tanít	– A tantestület elsősorban tanulás módszertani és környezeti tervezőkből áll – A tanárok, a teamek és a diákok együtt dolgoznak – A tanár fejleszti minden diák képességét – A személyzet minden tagja nevelő, aki hozzájárul a tanulási folyamathoz – A képesség tévő tanulás kihívás jellegű

(Kraiciné, 2004: 56)

Az új *tanulási paradigma* középpontjában ezzel szemben a tanuló és a tanulás áll, illetve az egyén tanulási képességeinek kialakítása és fejlesztése. Az intézmények célja elsősorban a tanulásra inspiráló környezet megteremtése, hogy a tanuló maga fedezze fel a tudás örömét. A siker a tanuló kimeneti eredményein, megszerzett tudásán mérhető. A középpontban a tanulás minőségének javítása áll, melynek segítése a tanár elsődleges feladata.

A tanulási paradigma tehát elsősorban tanulóközpontúságot, résztvevő-központúságot feltételez, ami elengedhetetlenül fontos a felnőttképzésben. A felnőtt tanulók összetett életvitele (munka, család, tanulás), céljai miatt a számukra megfelelő képzés az ő szükségleteikből indul ki, épít meglévő élettapasztalataikra, és beszámítja előzetes tudásaikat.

A mai oktatási rendszerben az iskolák sokfélesége (egymás mellett élnek a reformpedagógiák iskolái, alternatív iskolák és máig a hagyományos keretek között működő iskolák), valamint az a tény, hogy a tudomány, a technika és az oktatás világában szinte naponta jelennek meg újabb és újabb ismeretek, azt eredményezte, hogy megszűnt a hagyományos, egységes *pedagógus szerepfelfogás*. Már érzékelhető, hogy egyfajta pedagógiai paradigmaváltás idejét éljük, mely változások átalakítják az oktatás egészét, és új kihívást jelentenek a pedagógusok számára is. A tanuló társadalom eszméje megváltoztatja az iskolai tudás értelmezését, a hagyományos bizonyítványban szereplő „végzettség” jelentősége egyre inkább háttérbe szorul, felváltja egy komplexebb és rugalmasabb fogalom, a *kompetencia* fogalma. Ma már az iskolákban sem csak a szaktárgyi ismeretek átadására összpontosítanak, számos egyéb kompetencia fejlesztése is elengedhetetlenné vált, melyek újabb feladatok elé állítják a pedagógustársadalmat.

Sokan felesleges, tudományoskodó fogalomnak tartják a kompetencia fogalmát, ami nem hoz semmi újat, csak a régi kifejezések szinonimája. Ugyanazt jelenti, mint a képesség... vagy mint a készség... vagy a kvalifikáció... inkább a szakképzettség?

A probléma valahol kompetencia fogalmának definíciója körül van.

Az olyan alapvető fogalmaknak, mint *készség, képesség, szakképzettség és kompetencia* jelentésköre nem mindig egyértelmű. Az *Európa kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról* (2001) „Glosszárium” fejezete igyekszik egységes nyelvet kialakítani, hogy azonos fogalmak elhangzásakor azonos dologra gondoljunk.

A *készség* jelentésköre: egy adott feladat vagy munka elvégzéséhez szükséges releváns tudás és tapasztalat, ami oktatás, képzés és tapasztalat eredménye.

A *szakképzettség* jelentésköre tágabb, és magában foglalhatja egy állás elnyeréséhez szükséges felvételi követelményeket, melyek alapján az egyén megkezdhet egy szakmán belül dolgozni, illetve azon belül előbbre juthat. Kifejezheti egy adott munka elvégzéséhez vagy a munkahelyi követelmények teljesítéséhez szükséges képességet. A szakképzettség kifejezés utalhat az egyén végzettségére, illetve képzettségi szintjére is.

A *kompetencia* kifejezést a köznapi szóhasználatban is sokféle értelemben használjuk, felkészültséget, szakértelmet, szakavatottságot vagy felelősségkört értünk alatta. A pedagógiai-andragógiai szakirodalomban a kompetencia fogalma ennél átfogóbb: magában foglalja az egyén azon tényleges befogadóképességét, hogy alkalmazni tudja a szerzett képességeket és tudást, szokásos vagy változó foglalkozási körülmények között is. A kompetencia fogalma magában foglalhatja a hivatalos szakképzettséget és olyan elemeket, mint például a készségek és tudás új foglalkozási helyzetekben való alkalmazásának képességét vagy az innovációs készséget. A kompetencia szintje felmérhető azáltal, hogy értékeljük, hogy az egyén hogyan képes alkalmazni készségeit.

A felnőttképzési törvény gyakorlatias meghatározása szerint a kompetencia a felnőttképzésben részt vevő személy ismereteinek, készségeinek, képességeinek, magatartási, viselkedési jegyeinek összessége, amely által a személy képes lesz egy meghatározott feladat eredményes ellátására.

A kompetencia fogalma talán a munka világában a legkönnyebben értelmezhető. Több, és manapság fontosabb is, mint a kvalifikáció. Arra a kérdésre ad választ, hogy az egyén adott pillanatban és helyzetben milyen feladat ellátására képes, hogyan tudja tudását alkalmazni. A teljesítőképes, használható, adott helyzetnek, környezetnek megfelelő alkalmazási képességet és szándékot, egyfajta cselekvőképességet jelent. A kompetencia fogalma, annak jelentése egyre fontosabb lesz, hiszen a gazdaság és társadalom gyors változása miatt a megszerzett végzettség, kvalifikáció hamar elévültté válik (válhat), felértékelődik azon tulajdonságok összessége, melyek a megszerzett tudás használhatóságára, átválthatóságára, megújítására, gyakorlatban való alkalmazására utalnak.

A kompetenciák tanulhatóak, de nem sajátíthatóak el, nem fejleszthetőek kizárólag a hagyományos iskolai keretek között, inkább gyakorlatok, tapasztalatszerzés útján, tréningek, coaching, csoportmunka, illetve egyéb atipikus tanulási módszerek segítségével.

A kompetenciák felosztása, rendszerezése országoként és szerzőnként eltérő lehet. A magyar szakirodalomban Nagy József (2000) dolgozta ki először a kompetenciák rendszerét. Véleménye szerint a kompetencia nem más, mint meghatározott funkciók teljesítésére való alkalmasság, amely döntések és kivitelezések által valósul meg. A döntések feltétele a motiváltság, a kivitelezéseké pedig a képesség. A kompetencia valamely funkciót szolgáló motívum- és képességrendszer.

Nagy József felosztása szerint a kompetenciáknak két nagy csoportja van: az *általános kompetenciák* és az ezekre ráépülő *speciális, szakmai kompetencia*. Általános kompetenciák közé a *kognitív kompetenciát* (funkciója az információfeldolgozás biztosítása), a *személyes kompetenciát* (funkciója az önfenntartás) és a *szociális kompetenciát* (funkciója a fajfenntartás) sorolja.

A sok eltérő kompetenciaértelmezés között természetesen találunk közös pontokat. Az *alapkészségek*, alapkompentenciák és *kulcskompetenciák* rendszere, egymásra épülése a legtöbb értelmezésben hasonlóan szerepel.

Alapkészségnek tekinthetjük a modern társadalomban való eligazodás alapvető feltételeit, úgymint a hallás utáni megértést, a beszédet, az írás és olvasás, valamint az alapvető matematikai műveletek ismeretét. Az angol szakirodalomban ezeket az alapkészségeket *basic skills*-ként említik.

A *kulcsfontosságúak* azok a kompetenciák, amelyek kiegészítik az alapkészségeket, és felkészülésül szolgálnak az egyén számára, hogy

- „új ismereteket sajátítsanak el, és saját tudásukat az új igényekhez igazítsák;
- saját tudásukat és készségeiket a „tanuló szervezetek” igényeihez igazítsák, és hozzájáruljanak a „szervezeti tanulás” újonnan megjelenő mintáihoz;
- alkalmazzodjanak a változó karrierlehetőségekhez, és az élethosszig tartó tanulás segítségével javítsanak saját mobilitásukon”

(Glosszárium, 2001: 558)

Ezen kompetenciákat *key competencies*-ként használja az angol szakirodalom.

Az Európa Tanács 2002-ben az alábbi nyolc területet tekintette a munkaerőpiacon elengedhetetlenül fontos kulcskompetenciának:

- anyanyelvi kommunikáció,
- idegen nyelveken történő kommunikáció,
- IKT,
- számolási készségek és matematikai kompetenciák, tudomány és technológia,
- vállalkozó szellem,
- interperszonális és állampolgári kompetenciák,
- a tanulás képességének elsajátítása,
- általános műveltség.

Itt kell megemlítsük a *kompetenciaalapú képzés* fogalmát. Az ilyen képzés rendszerint erősen gyakorlati jellegű, hiszen célja a munkaerő-piaci igények által meghatározott kompetenciák kialakítása és fejlesztése, az alkalmazás-képes tudás megszerzése. Tananyagát a kialakítandó kompetenciák figyelembevételével tervezik és építik fel. A kompetenciaalapú képzések rendszerint moduláris jellegűek, vagyis figyelembe veszik és segítik a tanulók egyéni haladási ütemét, egyéni igényeit.

2.2.3. Pedagóguskompetenciák az új évezredben

A társadalomban végbemenő változások nem hagyják érintetlenül a pedagóguspályát sem. Az oktatók, nevelők, tanárok mindig a társadalmi kihívások és elvárások rendszerében alakították tudásukat és kompetenciáikat. Manapság a változások gyorsasága és a fokozódó társadalmi felelősség jellemzi leginkább szerepüket. Rajtuk áll, hogy a felnövekvő generációk a munka világában hogyan állják majd meg a helyüket, ebből adódóan az ország, az adott régió, hogyan képes megőrizni pozícióját a globalizálódó világban. Sajnos azonban hazánkban a pedagógusokra egyre nagyobb nyomás helyeződik, hiszen munkájukkal szemben egyre nagyobbak az elvárások, míg a pedagóguspálya társadalmi presztízse rohamosan zuhan, feszültségforrás anyagi megbecsülésük hiánya is. Számos új szerepnek és feladatnak kell megfelelniük, melyekre többségük nincs felkészülve. A klasszikus oktatási modellt, annak módszertanát kikezdte az idő, az élethosszig tartó tanulás szemlélete, módszertani megújulás szükséges nemcsak a pedagógusokra, de hangsúlyozottan a felnőttképzőkre vonatkozóan is.

A különböző szerepeikhez kapcsolódó feladatok egyfajta professzionalizmust feltételeznek a pedagógustól és az andragógustól is.

„A tanári professzionalizmus jegyei az OECD szerint:

- *Szakértelem:* A tanított szakterülettel összefüggő tudás, amellyel kapcsolatban a folyamatos megújítás szükségessége kap egyre növekvő hangsúlyt.

- *Pedagógiai know-how*: A tudás átadásának és a kompetenciák fejlesztésének a technológiái, amelyeken belül egyre nagyobb figyelmet kapnak a tanulásra való motiválás, az együttműködésre készítés és a kreativitás.
- *A technológia értéke*: Ez a tanári professzionalizmus új, egyre fontosabbá váló eleme. A hangsúly azon a képességen van, hogy az új technológiákat a tanárok a tanítási–tanulási folyamat integráns részévé tegyék.
- *Szervezeti kompetencia és együttműködés*: A tanítást az új professzionalizmus egyértelműen kollektív, teamben végzett tevékenységnek tekinti, amelynek intézményes kereteit a „tanuló szervezatként” működő iskola adja.
- *Rugalmasság*: Ez az ugyancsak új elem annak az elfogadására épül, hogy a tanári szakma tartalma és a munkavégzéssel kapcsolatos elvárások a szakmai karrier során több alkalommal is változhatnak.
- *Mobilitás*: Ugyancsak új elem, ami annak a belátására utal, hogy gyakorivá válik a tanári szakmák és más szakmák közötti átlépés, sőt egyenesen előnnyé válik, ha valaki más területeken is szakmai tapasztalatokat szerez.
- *Nyitottság*: A tanári szakma meghatározó sajátossága a nyitottság a külső szereplők, a partnerek felé és az együttműködés a szakmán kívüli érdekeltekkel.”

(Kraiciné, 2004: 74–75)

Zrinszky László (2000) egy kutatás alapján még három szerepet emel ki, melynek megléte a pedagógustársadalom minden szintjén, az óvodapedagógustól a felsőoktatásban tevékenykedő oktatóig fellelhető:

- *a nevelői szerep*: a pedagógus idősebb, bölcsőbb, így konfliktushelyzetben tanácsot tud adni, utat tud mutatni;
- *a szakemberszerep*: valamely tudományágban való elmélyedés, specializáció fontossága;
- *a tisztviselőszerep*: adminisztratív, ellenőrző, értékelő munka.

A hagyományos nevelő, szakember-, tisztviselőszerep mellett kibontakozóban van egy árnyaltabb, emberibb pedagóguskép, melyet az alábbi összehasonlító táblázat jól megmutat.

Visszatekintve a reformpedagógiákban elvárt pedagógusszerepekre, láthatjuk, hogy az „új évezred pedagógus-kompetenciái” nem jelentenek merőben új elvárásokat, hiszen azok jelentős részét a reformpedagógiák már „fedezték”, az iskolai környezet tanulóbarátabbá tételével, a változatos eszköz és módszerhasználattal, a pedagógus segítő, szervező szerepének hangsúlyozásával, az egyénre szabott, legoptimálisabb tanulási út megteremtésével.

5. táblázat: A hagyományos és új pedagógusszerepek

Hagyományos pedagógusszerepek és jellemzőik	Új pedagógusszerepek és jellemzőik
Pedagógusmaszk	Nyílt, érzelemgazdag személyiség (bizalom, nyitottság, derű, türelem, őszinteség, példamutatás)
Jól körülhatárolt. stabil szerepegyüttes: tanít, nevel, „lámpás”	Naponta változó szerepegyüttes: tanácsadó és oktatástechnikus; kutató-fejlesztő innovátor; szakértő; klinikus-terapeuta; vezető, menedzser; tisztviselő és – az intézményi autonómiából és demokráciából adódóan – tisztségviselő
A legfőbb szerep bizonyossága: „minden tudás birtokosa”	A legfőbb szerep bizonytalansága: egyfajta tanácsadó, oktatásinformatikus, menedzser, kísérletező, legfeljebb a tudásokról való tájékozottság és ennek egy újfajta szakmaisága várható el, eligazít a tudások megszerzési lehetőségeinek útvesztőiben, segíti az információk befogadását, tudássá szerveződését
Nevel: az egyetlen és előírt stabil értékrendet és életmódmintát közvetíti	Az értékrendek és életmódminták sokaságából egyfajta (az iskola és saját maga által képviselt) értékrendet, életmódmintát mutat fel: eligazító, magyarázó, közvetítő, ellensúlyozó szerep.
Hagyományos fegyelmezés, retorziók	Terapeuta jellegű feladatok, empátia, probléma- és konfliktusmegoldó képesség
Ab ovo tekintélytiszteltet illeti meg, diákfüggőség	A tekintélyért nagyon meg kell küzdeni. „Egész életével bizonyít”, diákautonómia, partnerség
„Transzcendens” jellegű elhivatottság	Újfajta hivatástudat
Megközelíthetetlen személyiség	Szocializációs partner

(Kraiciné, 2004: 72)

Összefoglalva, mind a reformpedagógiákban megjelenő, mind az új pedagógus-szerepelvárásnak megfelelő jellemzők és elvárások:

- A pedagógus nem kizárólagos tudásközvetítő.
- Tanácsadó, fejlesztő, terapeuta, szakértő egy személyben.
- A tanulók önművelési folyamatának szervezője-irányítója.
- Közös tervez a diákokkal, aktivizálja, együttműködésre sarkallja őket.
- A diákok személyiségére, igényeire ható a motiváció és a tananyagszervezés.
- Személyre szabott segítséget nyújt, tanácsokat ad.
- Nyílt, érzelemgazdag személyiség.
- Gyakorlatorientált, alkalmazható tudást ad.
- Tapasztalatokra épít.

- A diákokat egyenrangú félként kezeli.
- Empatikus.
- Szemléletben, nem tantárgyakban gondolkodik.
- Speciális módszerekkel dolgozik.

2.2.4. Az felnőttoktató speciális szerepei és kompetenciái

A *pedagógus* a gyermekek oktatásának, képzésének szakembere; az *andragógus* feladatai nagyon hasonlóak, de „célcsoportja” a felnőttek. A megnevezés tekintetében leginkább a *felnőttoktató* terjedt el, de számos más kifejezéssel is találkozhatunk, úgymint felnőttpedagógus, felnőttnevelő, felnőtteket oktató tanár, de gyakran olvashatunk külföldről pontatlanul átvett fogalmakat rokon értelműként használva, úgymint a facilitátor, a mentor, a tutor, az animátor stb. (Szabóné, 2005).

A felnőttoktatótól elvárt szerepek közel állnak az új típusú pedagógusszerepekhez. Ma már a pedagógus sem „az egyetlen tudás birtokosa”, sokkal hangsúlyosabb a témérdek információ közötti eligazodást segítő, magyarázó, közvetítő funkciója. A reformpedagógiákban és az újonnan elvárt pedagógus kompetenciákban megtalálható közös jellemzők a felnőttoktatókra éppúgy igazak.

Csoma Gyula (2003) véleménye szerint az óvodapedagógusi, tanítói, a tanári és a felnőttoktatói munka – különbségeinek tagadása nélkül – egylényegű mesterségként írható le. Mindegyik terület szakszerű tudást igényel, kezdeményezi, irányítja, szabályozza a tanítványok tevékenységeit. A pedagógus és a felnőttoktató mesterségének azonosságai mellett számos azonban különbséget is felmutathatunk, hiszen a tanulási folyamatokat másképpen kell irányítani a különböző életkorokban. „A pedagógusok és andragógusok mesterségbeli elvárásai, gondolkodási, cselekvési, kommunikációs cselekvéseik, szerepeik és kompetenciáik különbségeit egyrészt a tanítványok életkori sajátosságai, másrészt az intézményes nevelési-tanítási folyamatok szervezeti rendjének, felépítésének, jellegének különbségei, harmadrészt a közvetített tudás különbségei okozzák” (Kraiciné, 2006: 74).

Az alábbiakban a pedagógus és a felnőttoktató szerepeinek és kompetenciáinak különbségeire helyezzük a hangsúlyt a *Felnőttképzés a XXI. században* (Szöllősi, 2008: 129–131) című felnőttoktatási segédlet alapján.

A felnőttoktatónak éppoly pontos pszichológiai ismeretekre van szüksége a felnőtté válás mibenlétéről, a felnőtt motivációiról, nevelhetőségéről, tanulási szokásairól és képességéről, a *felnőtt személyiség fejlődésének jellemzőiről*, mint a pedagógusnak a gyermekek életkori sajátosságairól.

A pedagógus diákokkal kommunikál, alá-fölérendeltségi viszonyban van a neveltekkel. A felnőttoktató ezzel szemben mellérendelési viszonyban van a felnőtt tanulóval, *partnernek, egyenrangú félnek* tekinti a képzés résztvevőjét, *bevonja* a képzési program kialakításába is.

A felnőttoktató és a felnőtt tanuló között kétirányú a kommunikáció. A felnőttoktató elismeri a felnőtt már meglévő tudását, *tapasztalatait*, számára nem szégyen, ha a felnőtt diák bizonyos témakörökben tájékozottabb. A tapasztalatokat beépíti a képzés menetébe, megbeszéljük a képzés témáit, a résztvevők sajátos igényeire épít.

A felnőttek meghatározott céllal, általában önszántukból tanulnak. Olyan, elsősorban gyakorlati jellegű ismereteket igényelnek, melyeket azonnal fel tudnak használni munkájuk vagy egyéb tevékenységük során, és így

a felnőttoktatónak azonnal alkalmazható tudást és kompetenciát kell kialakítania. Ezek elsajátításához megfelelő, *hatékony módszerek* szükségesek, melyek túlmutatnak a hagyományos iskolai tanítási módszereken, és gyakran akár kiegészülhetnek tanulás-módszertani tanácsadással is.

A felnőtt tanulását, életállapotából kifolyólag rengeteg tényező nehezítheti, melyek megértéséhez, elfogadásához magas fokú *tolerancia és humanizmus* szükséges.

A felnőttoktatónak tehát egyrészt meg kell felelnie a *képzés szakmai követelményeinek*, vagyis:

- az adott témában biztos, széles körű szakmai tájékozottsággal kell rendelkeznie;
- a gyakorlati kérdésekben el kell igazodjon;
- helyi, regionális problémákat ismernie kell;
- az aktuális tendenciákkal tisztában kell legyen.
- Másodsorban meg kell felelnie a felnőttoktatók mesterségbeli követelményeinek, vagyis:
- ismernie kell a felnőttek személyiségének fejlődését;
- a felnőtt tanuló jellemzőit, motivációit;
- tudnia kell munkára aktivizálni őket;
- rendelkeznie kell a megértés és meggyőzés képességével;
- képes kell legyen tanulásra motiváló légkör megteremtésére.

Harmadsorban elengedhetetlenek, hogy rendelkezzen olyan *személyiségjegyekkel*, mint:

- példamutatás,
- nyitottság,
- türelem,
- empátia,
- kreativitás,
- humorérzék,
- figyelmesség.

Összefoglalásként elmondható, hogy a hatékony és sikeres felnőttképzés érdekében a felnőttoktatótól elvárható a magas szintű szakmai tudás, az emberismeret és az andragógiai képzettség.

Ellenőrző kérdések

Soroljon fel legalább öt tulajdonságot, amelyek jellemzőek az érett, felnőtt személyiségre!

Milyen speciális sajátosságok jellemzik a felnőtteket, melyeket tekintetbe kell vennünk képzésükkor?

Válasszon két területet a megismerési folyamatok közül, és írja körül felnőttkorban jellemző sajátosságait!

Milyen szempontok alapján csoportosíthatóak a tanulási motivációk? Milyen tényezők befolyásolják a felnőttek tanulási motivációjának mértékét?

Melyek a felnőttkori tanulás jellemző motívumai?

A felnőtt időszerkezetének mely részében/részeiben valósul meg a munka melletti tanulás?

Milyen alapvető kérdésekben tér el egymástól a tanítási és a tanulási paradigma?

Melyek az OECD szerint a tanári professzionalizmus jegyei?

Hasonlítsa össze a hagyományos és az új pedagógus szerep jellemzőit!

Milyen kompetenciákkal kell rendelkeznie egy felnőttoktatónak?

Felhasznált és ajánlott irodalom

Felhasznált irodalom

- BÁTHORY Zoltán (1985): *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- CSOMA Gyula (1986): *Az iskolai felnőttoktatás didaktikai alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest
- CSOMA Gyula (2000): *A felnőttek tanulásának pszichológiai sajátosságai*. OKI. Letölthető: www.oki.hu
- CSOMA Gyula (2003): *Mesterség és szerep. A nevelési-tanítási szerep a pedagógus és az andragógusok munkájában*. PTE-FEEL, Pécs.
- CSOMA Gyula (2005): *Andragógiai szemelvények*. Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- CSOMA Gyula (2009): *Felnőttkori tanulás idődimenziói*. OFI, Budapest. Letölthető: www.ofi.hu/tudastar
- DURKÓ Mátyás (1988): *Felnőttkori sajátosságok és felnőttnevelés*. Kossuth Könyvkiadó, Debrecen.
- Európa kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról* (2001). Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest.
- GLOSSZÁRIUM. Szakképzettség és kompetenciák azonosítása, értékelés és elismerése. Szakképzettségek átláthatósága és átválthatósága. Letölthető: www.nepfoiskola.hu
- KOCSIS Mihály (2006): A felnőttek tanulási motivációja. In *Az Andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. NSZFI, Budapest.
- KOLTAI Dénes, ZRINSZKY László (2008): A tanulás az andragógiai pszichológiában. In *Andragógiai ismeretek*. Tanár-továbbképzési füzetek III. NSZFI, Budapest.
- KONTRA József (1996): A probléma és a problémamegoldó gondolkodás. *Magyar Pedagógia*, 96 (4): 341–366.
- KRAICINÉ DR. SZOKOLY Mária (2004): *Felnőttképzési módszertár*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- KRAICINÉ DR. SZOKOLY Mária (2006): *Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- NAGY József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris, Budapest.
- NÉMETH András, Ehrenhard SKIERA (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

OECD (2001): Tudásmenedzsment a tanuló társadalomban. Oktatás és készségek. OECD, Párizs. Letölthető: www.oki.hu

POLÁNYI Mihály (1997): *Tudomány és ember*. Argumentum, Budapest.

PUKÁNSZKY Béla, NÉMETH András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

RÉTHY Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

SZABÓNÉ MOLNÁR Anna (2005): A felnőttoktató – új megközelítésben. In *Lifelong learning és kompetencia*. Tanulmánykötet. Mellearn Egyesület, Debrecen.

SZÖLLŐSI Zsuzsa (szerk.) (2008): *Felnőttképzés a XXI. században*. Civitas Pedagógiai Intézet, Budapest.

ZRINSZKY László (1996): *A felnőttképzés tudománya – Bevezetés az andragógiába*. Okker Kiadó, Budapest.

Ajánlott további irodalom

ALLPORT, G. W. (1980): *A személyiség alakulása*. Gondolat, Budapest.

Andragógiai ismeretek (2008). Tanár-továbbképzési füzetek III. Szerk.: Dr. Benedek András, Dr. Koltai Dénes, Dr. Szekeres Tamás, Dr. Vass László. NSZFI, Budapest.

CSAPÓ Benő (1998): *Az iskolai tudás*. Osiris, Budapest.

FEKETÉNÉ SZAKOS Éva (2002): *A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

FEKETÉNÉ SZAKOS Éva (szerk.) (2006): *Fókuszban a felnőttek tanulása*. Szent István Egyetem, Gödöllő.

KRON, Friedrich W. (2003): *Pedagógia*. Osiris, Budapest

MARÓTI Andor (2002): Lehet-e tanulni egy életen át? *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8: 3–17.

PERJÉS István, OLLÉ János, MAJOROSI Anna (2001): *Tanárok iskolája*. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár.

ZRINSZKY László (2000): *Iskolaelméletek és iskolai élet*. Okker Kiadó, Budapest.

3. FOGLALKOZTATÁS ÉS A FOGLALKOZTATHATÓSÁG KÉSZSÉGEI

3.1. A munkaerőpiac és a foglalkoztatás

Európában rohamléptekkel épül ki a tudásalapú társadalom és a tudásintenzív gazdaság, ezért minden európai polgárnak naprakész információkkal, korszerű tudással, a hatékony és intelligens felhasználás motivációjával és képességével kell rendelkeznie. E folyamat kiszélesítése a feltétele Európa versenyképességének, a munkaerő alkalmazkodóképességének és mobilitásának.

A XXI. század fordulójára bekövetkezett gyors társadalmi, gazdasági változások jelentős szerephez juttatják a felnőttképzést, hiszen a fejlődés a gazdasági versenyképesség alapvető kritériumává válik. A gazdaság fejlesztése nem valósulhat meg a munkaerőpiacon jelen lévő munkavállalók korszerű tudása nélkül. A munkaerőpiacon elvárt emberi tudás egyre összetettebb, már nem elegendő az iskolában megszerzett szaktudás, azt a folyamatos fejlődés következtében újra és újra szükséges megújítani, hogy az egyén a piacgazdaság gyorsan változó feltételeinek meg tudjon felelni. Az egész társadalom érdeke, hogy állampolgárai foglalkoztathatóságának esélyei növekedjenek.

A magyar munkaerőpiac állapotát tekintve számos problémával küzd. A rendszerváltást követően, a piacgazdaság kialakulásával robbanásszerűen megnövekedett a munkanélküliek száma. Az addigi exportpiacok jelentős része a volt szocialista államok fizetéseképtelensége miatt elveszett, újabb lehetőségek nem nyíltak. Az export visszaesése miatt a termelés volumenét mérsékelni kellett, így drámaian megnőtt a feleslegessé váló munkaerő száma. A gazdasági struktúra teljesen átalakult, a munkaerőpiac átrendeződött. A '80-as évektől már létező latens (vagy kapun belüli) munkanélküliség a rendszerváltás éveire már 23 ezer főt számlált, három év alatt a munkahelyek közel 30 százaléka szűnt meg, vagy alakult át. A regisztrált munkanélküliek száma 1993 februárjában tetőzött 705 ezer fővel, ami 13,6 százalékos munkanélküliségi rátát jelentett. Az első sokk után az ezredfordulóra lassan csökkent a munkanélküliek száma (2003-ban 5,9%-os a munkanélküliségi ráta), majd a 2000-es évek második felében ismét növekedni kezdett, bár nem számottevően. A munkanélküliség regionális eloszlását tekintve jellemző, hogy az ország nyugati határszélein, valamint a fővárosban, nagyobb településeken kisebb a munkanélküliségi ráta, míg az ország északkeleti csücskében méri a legmagasabb adatokat. Érdekes, hogy ez a regionális megoszlás az elmúlt két évtizedben tartósan fennáll, jelentősen nem változott. 2010 végén a gazdasági válság hatására ismét gyors emelkedés tapasztalható a munkanélküliek számában, mind az Európai Unióban, mind Magyarországon. Az állástalanok aránya ismét 10 százalék felett van, és az egyre mélyülő válság miatt egyelőre nem várható jelentős mérséklődés. Sajnálatos módon nemcsak a munkanélküliségi ráta nő, de egyre hosszabb időt kénytelenek állás nélkül tölteni a munkanélküliek. A munkanélküliség átlagos időtartama közel másfél év (KSH, 2009).

Munkanélküliség

Munkanélküliség akkor alakul ki, ha a munkaerőpiacon túlkínálat van, vagyis közgazdasági értelemben véve azt nevezzük munkanélkülinek, aki az aktív népességhez tartozik, de nem foglalkoztatott. (Gazdaságilag aktívnak nevezzük a foglalkoztatottakat és a munkanélkülieket, vagyis a „munkaerő-állományt”, míg gazdaságilag inaktívak az „eltartottak” vagyis a gyerekek, a tanulók, a gyeken lévők, illetve a nyugdíjasok.) Jogi értelemben azt tekintjük munkanélkülinek, aki hivatalosan nem foglalkoztatott, és a területileg illetékes munkaügyi központban regisztrál. A statisztikai minősítési elvek szerint munkanélkülinek az a munkavállalásra alkalmas és kész állástalan egyén tekinthető, aki az adott munkaerő-piaci feltételek mellett hiába keres, nem talál munkát.

A munkanélküliségnek számos formáját különböztethetjük meg, attól függően, hogy mi a munkanélkülivé válás kiváltó oka. A szakirodalomban szereplő többféle felosztás közül Bánfalvy Csaba (2003) csoportosításában három fő munkanélküliségi típust különböztet meg:

- *Abszolút munkanélküliség* esetében a munkaadók kevesebb munkát kínálnak fel, mint ahányat a munkavállalók el tudnának vállalni. Ez a gazdasági válságok egyenes következménye. Ebben az egyénnek az elhelyezkedés során csak kis szerepe van, hiszen egyáltalán nincsenek munkahelyek. Ez a fajta munkanélküliség általában a válságok velejárója, tömeges munkanélküliséget jelent, így nem csak gazdaságpolitikai, hanem súlyos szociális következményekkel is járhat.
- *Strukturális munkanélküliségről* akkor beszélhetünk, ha a munkaerőpiacon a kereslet és a kínálat nincs összhangban. Míg az egyik szektorban éppen munkaerőhiány van, addig a másikban munkaerőtöbblet tapasztalható, a munkakeresők végzettségei nincsenek összhangban a keresett munkakörrel. Bármennyire időigényes is, de átképzésekkel és továbbképzéssel orvosolható.
- *Súrlódásos munkanélküliség* a munkaerő-piaci mobilitás folyamatában jön létre. Manapság az emberek nem kötődnek annyira munkahelyükhöz, többször előfordulhat munkahelyváltás, és a két munkahely közötti átmeneti állástalan állapotot nevezik súrlódásos vagy frikcionális munkanélküliségnek. Ez sokszor nem kényszerű munkanélküli állapot, hanem a munkavállaló önkéntes szándéka szerinti váltás.

Egy másik felosztás szerint, megkülönböztetünk:

- *Kényszerű munkanélkülieket*, akik hiába kínálják fel munkaerejüket, nem foglalkoztatják őket, nincs számukra megfelelő munkahely. A hivatalos gazdasági statisztikákban általában a kényszerű munkanélküliek száma jelenik meg.
- *Önkéntes munkanélkülieknek* azokat tekintjük, akiknek ugyan nincs munkájuk, de az adott munkaerő-piaci feltételek mellett nem is kívánnak elhelyezkedni. Ebben a felosztásban az önkéntes munkanélküliség típusán belül különböztetünk meg súrlódásos és strukturális (lásd fent) munkanélküliséget.
- Mint említettük, hogy a hivatalos statisztikákban általában csak a kényszerű munkanélküliek száma jelenik meg, így ezek az adatok szükségszerűen a valóságnál kisebb számot mutatnak.

A *munkanélküliségi rátát* úgy számítjuk, hogy a munkanélküliek számát elosztjuk az aktív népesség számával.

A munkanélküliség magas aránya csak az egyik probléma a magyar munkaerőpiacon, mely arány európai uniós szinten egyébként átlagosnak mondhatóak. Jelentősen rosszabb mutatókkal rendelkezünk azonban a *foglalkoztatottsági szintet* illetően: jóval az EU-átlag alatt teljesítünk, míg az *inaktívak* aránya igen magas. A munkavállalási korú lakosság inaktív állományában négy csoportot különítünk el: a tanulókat, a nyugdíjasokat, a gyermeknevelési támogatást igénybe vevő nőket, valamint az ún. egyéb inaktívakat (Weninger, 2005).

A gazdasági aktivitásra vonatkozó előrejelzésekkel kapcsolatosan érdemes megjegyeznünk, hogy a fiatalok átlag iskolázottsági szintje lényegesen magasabb, mint az idősebb korosztályé. Ebből következően egy generációval később a munkaképes korú népesség iskolázottsági szintje magasabb lesz a jelenlegi szintnél, magasabb lesz a felsőfokú végzettségűek aránya is. Ez a folyamat felvetheti a diplomás munkanélküliek számának növekedésének veszélyét is, hiszen a munkaerőpiac kereslete is korlátozott a magas iskolai végzettséggel rendelkezők esetében. Ugyanakkor megjegyzendő, hogy „az iskolázottság növekedése visszahat a gazdaság fejlődésére is, tehát közvetlen módon befolyásolja a munkahelyek számát, minőségét” (Cserné és mtsai, 2006: 29).

A foglalkoztatási szint növelése minden állam alapvető érdeke, hiszen a munkahellyel rendelkező állampolgárok adóbevételeket jelentenek, míg a munkanélküliek segélyezése igen nagy terhet ró az államháztartásra. Természetesen ennél bonyolultabb a foglalkoztatáspolitikai feladata. Funkcióját tekintve kettős szempontrendszert kell figyelembe vennie: be kell töltse mind *társadalmi*, mind *gazdasági* funkcióját. A foglalkoztatás társadalmi funkciója a létbiztonság megteremtése, a munkavállaló biztos kereseti lehetőséghez jut, élete kiszámíthatóbbá, biztosabbá válik. Gazdasági funkcióját tekintve a foglalkoztatásnak racionális alapokon kell állnia, vagyis meg kell felelnie a piacgazdaság elvárásainak, hatékonyak és kifizetődőnek kell lennie. A gazdasági és társadalmi funkció egymástól eltérő, sőt ellentétes szempontrendszer, melyeket egyszerre kell érvényesíteni. A *foglalkoztatáspolitikai* az a külső szabályozórendszer, mellyel a mindenkor kormányzat igyekszik a munkaerőpiacot olyan helyzetbe hozni, hogy mindkét szempont a lehető leginkább teljesüljön.

A foglalkoztatáspolitikai *feladata*:

- segítse a minél teljesebb munkaerő-piaci egyensúly létrejöttét;
- segítse a munkaerő-kínálatnak a kereslethez való igazítását;
- átmenetileg segítse azoknak a megélhetését, akik nem jutottak munkahelyhez.
- A foglalkoztatáspolitikai tehát igyekszik preventív, megelőző intézkedésekkel (aktív eszközök) segíteni a munkaerőpiac egyensúlyi helyzetét, azonban nem hagyja magukra az állástalanokat sem (passzív eszközök).

A foglalkoztatáspolitikai *aktív eszközei*:

- munkahelyteremtés segítése,
- munkahelyek megszűnésének elkerülése,
- mobilitási esély és képességek javítása.

A foglalkoztatáspolitikai *passzív eszközei* törvénybe foglalt, kötelezettségszerűen vállalt feladatok, melyeket a foglalkoztatási törvény tartalmaz (1991. évi IV. törvény a foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról).

A magyar számadatok tükrében megfigyelhetjük, hogy annak ellenére, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők között is az EU-átlaghoz képest magas az inaktívak aránya, közöttük a foglalkoztatottság egyre nő, míg a munkanélküliek száma csökken, illetve a foglalkoztatás az időtartamát tekintve kevésbé tartós. Ugyanakkor a munkaerő-piaci mutatók a legalacsonyabb iskolai végzettségűek esetében igen rosszak. Manapság már közhelynek tekinthető az a kijelentés, miszerint a képzés olyan beruházás az emberi tőkébe, ami az egyén számára maga-

sabb kereseti lehetőséget, nagyobb elhelyezkedési esélyt biztosít. Nem véletlen, hogy az Európai Unió programjaiban prioritást élvez a képzések fejlesztése. Az élethosszig tartó tanulás a munkaerő-piaci lehetőségek miatt is kiemelkedő jelentőségű. A foglalkoztatottak folyamatos képzése és továbbképzése mellett fontos szerepet játszik a munkanélküliek és az inaktívak munkaerőpiacra történő visszavezetése (Galasi, 2008).

A munkanélküliség elkerülése, megelőzése, a foglalkoztatás elősegítése szempontjából kiemelt feladatai vannak a felnőttoktatásnak (Kraiciné, 2004):

- *a korrekció az intézményes oktatás kiterjesztése azokra a rétegekre, amelyek a hagyományos életkori szakaszokban nem tudtak teljes értékűen részt venni a közoktatásban;*
- *a munkanélküli és a munkanélküliség által fenyegetett csoportok át- és továbbképzése;*
- *a munkaviszonyban álló felnőttek szakmai felemelkedést segítő át- és továbbképzése, felkészítés a nemzetközi gazdaságban való közreműködésre;*
- *individualizált tanulás – nyitott képzés, távoktatás formáinak kidolgozása és bevezetése, amit a közoktatás szerkezetének átalakulása, a szakképzés érettségi utáni szakaszba helyezése követel meg;*
- *a demokráciára nevelés: önállóan gondolkodó állampolgárok demokratikus közéleti tevékenységének elősegítése, a helyi közélet szolgálata;*
- *nyitott gondolkodás, mentális fejlesztés – az egész életen át tartó tanulás alapjainak fejlesztése;*
- *a szabadidő hasznos és értelmes eltöltése, az egészségre nevelés, a rekreáció és turizmus.*

Láthatjuk, hogy a gazdaság és az oktatás folyamatos kölcsönhatásban van egymással. Az oktatással kapcsolatos elvárások hatalmasak, hiszen meg kell felelnie a *társadalom* elvárásainak, miszerint a lakosság minél nagyobb hányada legyen magasan iskolázott korszerű, a munkaerőpiac elvárásainak megfelelő szakmai képzettséggel; meg kell feleljen a *gazdaság* igényeinek, hogy a piaci keresletnek minél inkább megfelelő kompetenciákkal rendelkező munkavállalókat képezzen; ugyanakkor meg kell feleljen az *egyén* érdekeinek is, aki megszerzett tudásával szeretne minél kedvezőbb munkahelyen elhelyezkedni (Szép, Vámosi, 2008).

3.2. Az alacsony végzettségűek helyzete a munkaerőpiacon

A hátrányos helyzet fogalma nehezen definiálható, hiszen sokféle forrása lehet, akár hátrányos megkülönböztetés (nemzeti, etnikai vagy vallási), családi körülmények, szociális helyzet, fogyatékoság, deviancia, munkanélküliség, alacsony iskolázottság. A foglalkoztatás szempontjából azt tekintjük *hátrányos helyzetűnek*, akinek a munkaerőpiacon való elhelyezkedésre az átlagnál alacsonyabbak az esélyei. Túróczyné Dr. Veszteg Rozália (2008) az alábbi csoportokat tekinti azoknak:

- 25 év alatti szakképzett pályakezdők,
- szakképzetlenek,
- idősödő, 50 év feletti (különösen az elavult szakmával rendelkezők),
- roma származásúak,

- megváltozott munkaképességűek,
- tartós munkanélküliek (egy éven túl),
- gyesről, gyedről visszatérők.

Statisztikai adatok alapján feltétlen összefüggést találhatunk a munkanélküliség és az alacsony iskolai végzettség között. 2010-es adatok szerint (KSH-honlap) a magyar népesség tekintetében a foglalkoztatottak közül valamivel több, mint 11 százalék legmagasabb iskolai végzettsége az általános iskolai 8. osztálya (0,4% még ezt sem fejezte be), további 30 százalék szakmunkásképző vagy szakiskolai végzettséggel rendelkezik. Középiskolai végzettséget szerzett 34 százalék, míg felsőfokú végzettséggel 24 százalék rendelkezik. Fontos megjegyeznünk, hogy az elmúlt évtizedben a foglalkoztatottak között egyedül a felsőfokú végzettségűek aránya növekedett. Megvizsgálva a munkanélküliek számának alakulását, megállapíthatjuk, hogy közöttük a magasabb iskolai végzettségűek aránya lényegesen alacsonyabb, vagyis ők végzettségük birtokában könnyebben tudnak elhelyezkedni. Legnehezebb helyzetben az általános iskolai végzettséggel, illetve a szakmunkásképző (szakiskolai) bizonyítvánnyal rendelkezők vannak, több mint negyedük munkanélküli, számuk az elmúlt években (gazdasági tendenciáknak is köszönhetően) majdnem duplájára nőtt.

6. táblázat: A foglalkoztatottak és munkanélküliek száma és megoszlása legmagasabb iskolai végzettségük szerint 2010. I–IV. negyedév átlagában (KSH)

Legmagasabb iskolai végzettség	Foglalkoztatottak		Munkanélküliek	
	Száma, ezer fő	Megoszlás, %	Száma, ezer fő	Megoszlás, %
8 általánosnál kevesebb	12,9	0,4	9,9	2,08
Általános iskola 8 osztálya	420,3	11,3	133,9	28,2
Szaktanulmányok, szakiskola	1127,9	29,8	157,4	33,2
Gimnáziumi érettségi	338,6	8,9	38,7	8,1
Egyéb érettségi	961,5	25,4	89,8	18,9
Főiskola	547,5	14,4	30,4	6,4
Egyetem	372,5	9,8	14,7	3,09
Összesen	3781,2	100	474,8	100

(KSH, 2010)

A munkaerőpiac szempontjából fontos azt is megjegyezni, hogy az alacsony iskolázottságúak kiszorulnak az ún. első munkaerőpiacról (versenyszféra, közsféra), és inkább a második munkaerőpiacon vagy a feketegazdaságban tudnak „elhelyezkedni” (Cserné és mtsai, 2006).

Az alacsony iskolai végzettségűek körét Öry Mária (2005) háromféleképpen definiálja.

- *Abszolút alacsony végzettségűek* azok, akiknek iskolai végzettsége egy meghatározott minimumszintet sem ér el. Ők a még 8 általánost sem végeztek, vagy akik elvégezték ugyan az általános iskolát, de semmilyen további szakképesítést nem szereztek.
- *A relatív alacsony végzettségűek* csoportja egy adott populációhoz viszonyítva fejezhető ki. Ha a magyar társadalomban minden második embernek egyetemi végzettsége lenne, a gimnáziumi érettségi relatív alacsony végzettségnek volna tekinthető.
- *Nemzetközi mércével* mérten alacsony végzettségűek azok, aki a megnyílt európai munkaerőpiacon végzettségükkel nem tudnak érvényesülni, miközben itthon viszonylag jól boldogulnak.

7. táblázat: A munkakeresés a nem foglalkoztatott, 15 évesnél idősebb népesség körében, legmagasabb befejezett iskolai végzettségük szerint

Általános iskola	Szakmai oklevél	Érettségi	Főiskola, egyetem
Munkát nem keres			
1 919 752	314 908	831 389	233 394
Munkát keres			
232 011	202 055	134 006	24 817
Munkanélküli			
156 894	137 760	85 842	15 503

(2001-es népszámlálási adatok, KSH)

A végzettségi szint és a nem foglalkoztatottak számának összefüggéseit vizsgálva látható, hogy a munkát kereső (de nem találó) nem foglalkoztatottak között az általános iskolai végzettségűek vannak a legtöbben, őket követik a szakoklevéllel rendelkezők, majd azok, akiknek legmagasabb iskolai végzettsége az érettségi. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők száma viszonylag alacsony a többi kategóriához képest.

Összefoglalva: alacsony végzettségűnek, ezért a munkaerőpiacon hátrányos helyzetűnek azt tekinthetjük, aki az általános iskolát nem fejezte be, vagy ha befejezte, egyéb szakmai végzettséggel nem rendelkezik. Hiába szeretne dolgozni, ha a munkaerőpiacon szakmai végzettség nélkül nem talál munkahelyet. Hátrányuk abból adódik, hogy az oktatási rendszerből valamilyen szakma megszerzése nélkül lépnek ki. Ha az iskola nem képes rendes korban biztosítani az elhelyezkedéshez szükséges képzettséget, amely garantálná az egyén létbiztonságát, akkor biztosítani kell számára a második esélyt arra, hogy beilleszkedését segítse (Kerülő, 2000).

3.3. A foglalkoztathatóság készségei, kulcskompetenciák a munkaerőpiacon

A foglalkoztatási adatokból kiindulva megfigyelhető, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők között kisebb a munkanélküliek aránya, míg a tartós munkanélküliek között sok az alacsony végzettségű, szakképzetlen egyén. A népesség átlagos iskolai végzettsége az elmúlt évtizedben nőtt, de problémát okoz az iskolát korán, végzettség nélkül elhagyók, illetve a munkaerőpiac igényeinek nem megfelelő képzettséggel rendelkezők helyzete. Mivel a munkaerőpiacon nagyon nehezen tudnak elhelyezkedni, gyakran szociálisan is hátrányos helyzetűvé válnak. Ezen hátrányok felszámolása azonban rendkívül nehéz az iskolázatlanságból adódó képességihiányok miatt. A felnőttképzés egyik meghatározó funkciója a hiányzó iskolai végzettség pótlása, valamint a szakmai ismeretek megújítása, korszerűsítése, a szakmaváltáshoz szükséges kompetenciák fejlesztése, a hiányzó kulcskompetenciák kialakítása.

A tudásalapú társadalomban átalakul a termelés, a munka jellege, valamint alapvetően megváltozik a munkaerőpiac összetétele is, hiszen míg az ipari és mezőgazdasági területeken dolgozók aránya egyre alacsonyabb, addig a szolgáltatási szektorban dolgozók aránya folyamatosan nő. Felértékelődik az információkkal és az emberekkel való bántni tudás képessége, meghatározóvá válik az emberi tényező, a tudás. A ma elvárt tudás azonban csak részben jelenti a hagyományos értelemben vett elméleti, akadémikus szakmai ismereteket, ezek kiegészülnek számos új képességgel együttessel, kompetenciával, melyeket *munkahelyi kompetenciáknak* nevezünk.

A kompetenciák rendszerét „2.2. A felnőttoktató szerepei és kompetenciái” alfejezetben már tárgyaltuk, de a foglalkoztathatóság fejlesztése érdekében szükséges a *kulcskompetencia* fogalmának részletesebb kifejtése.

Az elmúlt évtizedekben a tényszerű ismeretek hatalmas tömege jött létre, mely az internet közvetítésével olyan gyorsan terjed el és válik elérhetővé, hogy egyre kevésbé szükséges ezen ismereteket memorizálnunk. Ehelyett azon tudások, kompetenciák válnak hangsúlyossá, melyek segítenek feldolgozni és a lényegest kiválasztani az ismeretanyagból. A kulcskompetencia azon ismeretek, készségek és attitűdök egysége, amellyel mindenkinek rendelkeznie kell ahhoz, hogy személyiségét kiteljesíthesse és fejleszthesse, be tudjon illeszkedni a társadalomba, részt tudjon vállalni a társadalmi munkamegosztásban. A kulcskompetenciák egyaránt hasznosak és fontosak az egyén és a társadalom számára, ahhoz szükségesek, hogy „az egyén független, céltudatos, felelősségteljes és sikeres életet éljen” (*Kulcskompetenciák. Eurydice. 2002*). Dr. Barta Tamás (2005: 10–11) véleménye szerint a *kulcsképeségek* több, egymással kapcsolatban lévő területhez sorolhatóak:

- *általános szellemi képességek* (logikus gondolkodás, absztrakt gondolkodás, elemző készség stb.);
- *kreatív képességek* (képzelőerő, improvizáció képessége);
- *kommunikációs képesség* (kifejezőkészség, verbális kommunikációs képesség, érvelés, idegen nyelv ismerete);
- *munkavégzési képességek* (gyakorlatiasság, munkaszervezés, kezdeményezőkézség);
- *akcióképesség* (teljesítőképeség, megbízhatóság, pontosság);
- *a munkavégzés minőségét befolyásoló képességek* (precizitás, elővigyázatosság);

- *szociális képességek* (felelősségvállalás, nyitottság);
- *önbecsüléssel összefüggő képességek* (önfegyelem, önkritika).

A kulcskompetencia két alapvető ismérve: a *transzferabilitás* (az egyik helyzetről a másikra átvihető) és a *többfunkciós* jelleg, ami azt jelenti, hogy változatos szituációkban és kontextusokban alkalmazhatók.

Kraiciné Szokoly Mária (2006: 21–22) az alábbi *munkahelyi kompetenciamodellt* idézi:

Interperszonális képességek:

- együttműködés képessége egy közös cél megvalósításáért
- vezetői képességek

Belső személyiség jegyek:

- problémaidentifikáló és -megoldó képesség
- motiváltság és pozitív attitűd
- tanulási képesség
- hatékony kommunikációs képesség
- elemzőkészség

Technológiai vagy ITC-készségek

Nem meglepő, hogy a foglalkoztathatósághoz elengedhetetlen kulcskompetenciák közül az első *az írni-olvasni tudás*, valamint a *számolás képessége*. Bár tudjuk, ezek az alapok szükséges, de nem elégséges feltételei a felnőtt életnek, a munkaerőpiacon való sikeres elhelyezkedésnek. Ma már ugyan ritkább az analfabetizmus, vagyis az írás-olvasás készség hiánya, ellenben megjelent az ún. *funkcionális analfabetizmus* jelensége. Szigorú értelemben véve a funkcionális analfabetizmus olyan műveltségi állapot, amelyben az írás-olvasás képességének a szintje egyre kevésbé teszi lehetővé az új információk befogadását és közlését, új tudás megszerzését, feldolgozását és kezelését, vagyis megtanult írni-olvasni, de nem képes azt kielégítően használni (Csoma, Lada, 1997). Vagyis nem elég ismerni a betűket, meg is kell érteni azt, amit elolvasunk (*szövegértés képessége*). Napjainkban szokás tágabban értelmezni a funkcionális analfabetizmus fogalmát, ideértve azokat, akiknek nincs jogosítványuk, vagy infokommunikációs technológiai kompetenciáik gyengék, vagy nem beszélnek legalább egy idegen nyelvet. Mindent egybevéve, az alapképességek kialakítása elengedhetetlenül fontos a későbbi fejlesztés szempontjából.

A kulcskompetenciák másik csoportját a *generikus vagy általános képességek* adják. Ezek a kompetenciák nem köthetők szorosan vett tantárgyakhoz vagy szakmai ismeretekhez, így sajnos ezek gyakran hiányosságai az iskolából kikerülőeknek. Kiemelkedően fontos általános kompetencia:

- *a kommunikáció,*
- *a problémamegoldás,*
- *az érvelés,*

- a vezetés/irányítás,
- a motiváció,
- a kreativitás,
- a csapatmunka, valamint
- a tanulás képessége.

Az általános kompetenciák átválthatósága és rugalmassága elengedhetetlenül fontos gyorsan változó világunkban (Kulcskompetenciák. Eurydice. 2002).

A szolgáltató szektor előretörésével a *társas* vagy *interperszonális kompetenciák* jelentősége felértékelődött a munkaerőpiacon. Egyre inkább elvárt személyiségjegyek a munka világában is

- az együttműködés képessége,
- a tolerancia,
- a más kultúrák iránti tisztelet, illetve
- az aktív állampolgárság (az egyén aktív, tevékeny részvétele a közösség életében).

Több helyen említettük már az *információs és kommunikációs technológia* (IKT) előretörését, a hozzáértés ma már elengedhetetlenül fontos nemcsak a munkaerőpiacon, de lassan a mindennapi életben is. Az internet segítségével beláthatatlan mennyiségű információhoz juthatunk gombnyomásra, természetesen tudatában kell legyünk annak, hogy ezek az információk nem mind relevánsak, tudnunk kell szelektálni. Az IKT-kompetenciák nem megfelelő szintjét okozhatja a hozzáférés hiánya is.

Az IKT-kompetenciák mellett egyre nagyobb a hangsúly az *idegen nyelvek kompetenciáján*, ami nemcsak az adott nyelv ismeretét, hanem az adott nép kultúrájának tiszteletét is magában foglalja. A soknyelvű Európában a mobilitás egyik záloga a nemzeti nyelvünk mellett legalább egy (ma már inkább két) közösségi nyelv ismerete.

A munkaerőpiacon való érvényesülés szempontjából az iskolázatlan vagy alulképzett munkanélküli van a legrosszabb helyzetben. Nem rendelkezik széles műveltségi bázissal, amire a szakképzések során építeni lehetne. A munkába állítás alapvető feltétele azonban az, hogy a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokat kiemeljük az analfabetizmus és a funkcionális analfabetizmus állapotából, illetve az alapképességeken túl felruházzuk őket a munka világában nélkülözhetetlen kulcskompetenciákkal, valamint alapozzuk meg és erősítjük az elvárt személyes tulajdonságokat, munkával kapcsolatos attitűdjeiket. A munkaerőpiacon hátrányos helyzetű csoportok mellett, hogy általában alacsony iskolai végzettségűek, a többségi normától *eltérő tulajdonságkészletekkel* rendelkeznek (viselkedés, megbízhatóság, kitartás, öltözködés...). Munkaerő-piaci versenyképességük érdekében nem elegendő a szakképzettség megszerzése, legalább akkora energia kell az általános háttértulajdonságok területén történő fejlesztésre.

Kudarcos iskolai múltjuk miatt rendkívül nehéz megmozdítani őket, hagyományos módszerekkel szinte lehetetlen. Olyan atipikus tanítási-tanulási módszerek szükségesek, mint

- a saját élményű, tapasztalati tanulás,
- érzelmekre ható, csoportmunkán alapuló peer learning (egymástól tanulás),
- a mentorálás és az egyéni fejlesztés.

A kulcskompetenciák elsajátítására elsődlegesen az iskolai oktatás volna hivatott. Azonban a mai, még mindig sok helyütt hagyományos módszerekkel dolgozó formális oktatási rendszerből kikerülőkhöz eszköztárából sok esetben kulcskompetenciák hiányoznak.

8. táblázat: A munkaerőpiacon elvárt, illetve az iskolarendszertől kikerülőkhöz hiányzó kompetenciái

Az új gazdaság által igényelt leggyakoribb kompetenciák:	Az iskolarendszertől kikerülőkhöz leggyakoribb hiányosságai:
– rugalmasság és alkalmazkodóképesség, – az önálló és társas tanulásra való képesség, – problémamegoldó képesség, kreativitás, – a bizonytalanság kezelésének képessége, – megbízhatóság és kiszámíthatóság – együttműködési és kommunikációs képességek, – az írott kommunikáció alkalmazásának képessége, – idegen nyelvű és különböző kultúrák közötti kommunikáció, – információs és telekommunikációs technológia alkalmazásának képessége.	– rugalmasság, – tanulási kapacitás, – kreativitás, – kritikai gondolkodás és elemzőkészség, – döntési készség, – kezdeményezőkézség, – nyelvi kompetencia (anyanyelv ismerete, írástudás és szövegértés, más nyelvek és civilizációk ismerete, elfogadása).

(Halász, 2001)

A kompetenciák, elvárt tulajdonságok zömét a sikeres munkavállalók sem az iskolában, hanem sokkal gyakrabban nonformális vagy informális tanulási utakon, valamint a munka világában sajátítják el, de a tartósan munkanélküliek pontosan ettől a lehetőségtől esnek el.

3.4. Előzetes, tapasztalati tudás beszámításának kérdései

A tudás tartalmával szembeni elvárások átalakultak: a folyamatosan változó ismeretek mellett egyre inkább felértékelődnek a munka világában elvárt, a munkavégzéshez napjainkban nélkülözhetetlen gyakorlati készségek, attitűdök és kompetenciák. A tanulás elméleti és gyakorlati kérdéseiről szóló diskurzusok kiemelt területévé váltak a tanulási eredményekben, kompetenciákban való gondolkodás, a rugalmasan egymásra építhető és épülő képességek, az *egyéni tanulási út* kérdései. Mindebből következően felértékelődik az intézményrendszeren kívül szerzett tudás, mely felveti azok elismerésének kérdését a formális képzések során. A felnőttek rendszerint jelentős élettapasztalattal, gyakorlattal rendelkeznek, melyek befolyásolják tanulási folyamataikat. A korábban már jól elsajátított ismereteket, illetve a munkavégzés során szerzett tapasztalati tudást nem szükséges újratanulni, hiszen ez jelentős idő, pénz és energia elfecsérlése lenne. Sok felnőttet éppen ez tart vissza felnőttképzésben való részvételtől. Ugyan-

akkor rugalmas oktatásszervezéssel, modulrendszerű képzésekkel, az *előzetesen megszerzett tudás elismerésével és beszámításával, vagyis validálásával* kedvező helyzetet teremthetünk a felnőttek számára.

Nem véletlen, hogy az elmúlt évtizedben számos, már említett európai uniós dokumentum foglalkozik a fenti kérdésekkel (*Memorandum, Oktatás és képzés 2010*, magyar lifelong learning stratégia). E dokumentumok növekvő jelentőséget tulajdonítanak az iskolarendszeren kívül megszerzett (megszerezhető) ismereteknek, azaz a nonformális és az informális tanulási környezetben szerzett tudásnak. A *Memorandum* a különböző tanulási formákat az egész életen át tartó tanulás szempontjából vizsgálja, vagyis egyetlen, egységes tanulási életútról beszél, melyben egyaránt fontos és egyenrangú a különféle tanulási utakon szerzett tudás. A *lifewide learning szemlélet* is hasonló felfogást tükröz.

A *validáció*/elismerés során „olyan eljárásról van szó, amelyben a legkülönbözőbb tanulási környezetben megszerzett ismereteket, készségeket, kompetenciákat vetik össze előzetesen meghatározott referenciákkal (azaz egy adott képesítés vagy képzési program követelményeivel), és megfeleléség esetén elismerik, vagy lehetővé teszik az adott képesítés megszerzését, vagy pedig a korábban megszerzett (hozott) tudást egy képzési program követelményeinek teljesítésébe beszámítják” (Derényi, Tót, 2011: 9). A hozott tudás beszámításának alapelve, hogy a különféle tanulási utakat egyenrangúnak tekintjük, és elfogadjuk, hogy a szervezett, formális tanulás mellett számos egyéb tevékenység, így például a munkavégzés, a munkahelyi tréning, egy önkéntes tevékenység, vagy akár egy ismeretterjesztő előadás is lehet tudás forrása. A validációval/elismeréssel kiküszöbölhetőek az átfedések, a már meglévő tudást nem kell újratanulni, ugyanakkor a már megszerzett tudás elismerése további hasznos tanulásra motiválhat.

A validáció/elismerés alkalmazása csak akkor lehetséges, ha az eddig alapvetően bemenetorientált képzési rendszer *tanulási eredmény alapúvá* alakul át, vagyis arra kíváncsi, hogy a tanuló „mit tud, mit ért és mit képes megcsinálni a tanulási folyamat befejezése után” (Tót, 2009: 19), nem pedig arra, hogy hol és hogyan tanulta. A képzési programok kimeneti tanulási eredményei (az eredeti angol kifejezés a *learning outcomes*, fordítják tanulási kimenetnek is) lesznek azok a referenciapontok, melyekkel az előzetesen szerzett tudást összevetik. Az oklevéllel, bizonyítvánnyal, tanúsítvánnyal vagy bármilyen „papírral” nem bizonyítható tudást nem könnyű azonosítani és „láthatóvá tenni”, de számos módszer áll rendelkezésünkre, hogy felmérjük ezeket. Tesztek, beszélgetés, megfigyelés, tevékenykedtetés, szituációs gyakorlatok, hogy csak pár mérési módszert említsünk. Azokban az uniós országokban, ahol elterjedtebb a validáció/elismerés gyakorlata, a leggyakrabban a portfólió módszerét használják. A képzésre jelentkező meghatározott tartalommal, általában egy segítő vagy mentor segítségével összeállítja eddig megszerzett ismereteinek, készségeinek, kompetenciáinak listáját, és végiggondolja, hogyan tudja bizonyítani azok meglétét (bizonyítvánnyal, részvételi igazolással, referenciákkal, gyakorlati tevékenységének bemutatásával, publikációval stb.).

Mit jelent az előzetes tudás elismerése?

Az elismerési eljárás során nem a tanulási folyamatot, a tanulás tényét, hanem annak **eredményét**, a tanulás révén szerzett **ismereteket, készségeket, kompetenciát** értékelik és számítják be, ismerik el. A tanulási eredmény származhat bármely (formális, non-formális, informális) tanulási területről.

A **validálás**: az előzetesen megszerzett tudás és a referencia (képzési kimeneti követelmények vagy tanulási eredmények) összevetése a tartalmi megfeleltethetőség vizsgálata és értékelése céljából. A validációt illetékes személy vagy bizottság végzi, és igazolja az előzetesen megszerzett tudás és a referencia megfelelésének mértékét, és ennek alapján azt valamilyen módon (pl. kredittel, beszámítással, felmentéssel, képesítés megadásával) elismerhetővé teszi.

Az eredményes kompetenciafejlesztés – különösen felnőttek esetében – nem valósulhat meg anélkül, hogy ismerjük és figyelembe vegyünk már megszerzett kompetenciáikat, tudásukat. Ehhez szükséges ezek mérése, még a tanulási folyamatba való belépés előtt. Az előzetes tudásszint ismerete nélkül nehéz hatékony fejlesztőmunkát végezni. Az előzetes tudás fogalma azonban nemcsak azt a tudást jelentheti, amely a képzésbe való bemenethez szükséges. Előzetes tudásnak tekinthető az a tudás, mellyel az egyén – a kompetenciaalapú képzés kimeneti eredményei közül – már rendelkezik a képzés megkezdése előtt (Henczi, 2007). A felnőttképzési törvény az akkreditált intézményeknek előírja felnőttképzési szolgáltatások végzését, melyek közül az egyik az előzetes tudásszint mérése. Tapasztalataink azt mutatják, hogy sok intézmény nem fordít erre a feladatra kellő figyelmet, az előzetes tudásszint mérést a csoportok beosztásához használják (gondoljunk a nyelviskolák szintmérésére), nem pedig a meglévő tudások beszámítására.

Miért jó az előzetes tudás elismerése a társadalom számára?

Általános társadalmi célok:

- Társadalmi „jóvátétel” – **pozitív diszkrimináció**.
- Az **élethosszig tartó tanulás** eszköze az egyéni tanulási stratégia tudatosításának elemeként a sokféle formában zajló tanulás hasznosítása.
- **Minden tanulásra fordított idő** (újra)**hasznosítása**. Erőforrás-gazdálkodásként a megfelelő számú, képzettséggel rendelkező munkaerő mérlegének javítása versenyelőnyt hoz, vagy a meglévő megtartását szolgálja.
- A képzettség megszerzése idejének rövidítése a **minőségbiztosítási** rendszerek által előírt képzett munkaerő nagyobb arányát szolgálja.
- A munkapiaci **átláthatóság** javítása, a megszerzett kompetenciák láthatóvá tétele.
- A **szervezett képzés bizonyos szegmenseinek nyitottabbá**, illetve **elérhetőbbé tételének** egyik **eszköze** a diákok munkatapasztalatainak integrálása.
- A társadalmi beilleszkedés, **foglalkoztathatóság** elősegítése.

Direkt képzéspolitikai célok:

- A **sokféle tanulási útvonal**, az egyéni tanulási pálya alakításának lehetősége.
- A képzésbe belépés vonzóbbá tétele, a képzési idő rövidítése (pl. hiányszakmákban).
- Az adott képzés **rugalmasabbá** tétele a felesleges átfedések csökkentése révén.
- Speciális **tudások integrálása** a formális oktatásba (a tapasztalati tanulás/tudás elismerésével).

Összefoglalva, a validáció/elismerés rendszerének széles körben való bevezetése ösztönzőleg hatna a felnőttek tanulási kedvére, hiszen bármilyen úton megszerzett tudását beszámíttathatja, hatékonyabbá teheti tanulmányait, *időt és költséget megtakarítva*;

- ha vissza szeretne térni az oktatásba, újrahasznosíthatja előzetesen félbehagyott „töredék képzettségeit”;
- a munkanélküliek javíthatnának munkaerő-piaci pozíciójukon, ha a nem formális tanulás során megszerzett tudásukat, készségeiket, kompetenciáikat „láthatóvá tudnák tenni” és elismertethetnék;
- könnyebb lenne meglévő képzettségüket *tovább fejleszteni, átképezni*;
- a munkahelyi képzéseken, *tréningen*, való részvételt dokumentálhatóvá tehetnék;
- az *önkéntes vagy egyéb közösségi tevékenységeik* során szerzett kompetenciáikat elismertethetnék;
- a munkahely által esetleg elvárt *formális végzettséget* gyorsabban megszerezhetnék.

3.5. A lifelong guidance

Napjaink gazdasági változásai következtében még kevesebb az álláshely, illetve egyre több munkanélküli „kényszerül” pályamódosításra. Így csak a szakszerűen felkészült, tudatosan, sokszor próbálkozó álláskeresőnek lesz esélye arra, hogy kiemelkedhessen, illetve állást találhasson azon az áron, hogy legyőzze „sorstársait”. Nem elegendő a megfelelő, piacképes képzettség, hatékony álláskereső technikákkal kell rendelkezünk, meg kell tudjuk fogalmazni a munkaerőpiacon eladható képességeinket. Mindezek segítésére jól felkészült, megfelelő szakmai és emberi alázattal bíró, nagy teherbírási egyéni és csoportos tanácsadókra van (és a jövőben egyre inkább lesz) szükség.

Röviden szeretnénk összefoglalni Borbély-Pecze Tibor (2010) beszámolóját az új lifelong guidance szabályozásról, mely fontos hatással van a munkaerőpiacon hátrányos helyzetű rétegekre is. A munkaerőpiacon bekövetkezett szerkezeti változások miatt egyre nagyobb a társadalmi kényszer az életpályáról való gondolkodás megváltoztatásában. Ma már régen nem gondolunk arra, hogy az iskolaválasztáskor eldöntött szakmánk egész életünkön át fog kísérni minket, tudjuk, életünk során akár többször is szakmaváltásra kerülhet sor. Iskoláink csupán alapot adhatnak további szakmai fejlődésünkhöz. A munkaerőpiacon bekövetkezett változások nemcsak a munkavállalókat, a tőlük elvárt kompetenciákat érintik, hanem a munkaadókat is. A gyorsan változó világban egy-egy szervezet sok esetben – piaci igényeknek megfelelően – kénytelen szolgáltatási szerkezetét megváltoztatni, melynek következtében változik a szervezet belső struktúrája, változnak a munkakörök is. A munkaadók gyakran változtatják alkalmazási szokásaikat, munkatársaiktól végtelen alkalmazkodóképességet elvárva.

A munkavállalók, illetve a munkaerőpiacról kiszorult állástalanok segítésében egyre nagyobb szerep hárul a pályaaorientációs szolgáltató rendszerekre, melyek megerősítését európai uniós dokumentumok is szorgalmazzák. A pályaaorientációs szolgáltatásnak minden életkorban, minden társadalmi csoport számára elérhetőnek kell lennie, vagyis az élethosszig tartó tanulás mintájára a pályaaorientációs tanácsadás is egész életen át tartó szolgáltatássá kell váljon (lifelong guidance).

Az International Labour Organisation öt pontban sorolja fel a LLG-szolgáltatások szerepét:

- karrier-/pályaorientációs információnyújtás,
- életpálya-építés/pályaorientációs ismeretek oktatása,
- pályaorientációs/karrier-tanácsadás,
- foglalkoztatási tanácsadás,
- állásba helyezés.

„A pályaorientáció folyamatában, a döntés során érdemes azokra a kompetenciákra támaszkodni, amelyekkel az állampolgár rendelkezik. A kompetenciákra vonatkozó preferenciák alapján összeállítható az egyén portfóliója, amelynek segítségével az ajánlható szakmai területek és képzési formák körülhatárolhatóak. Kiemelten hangsúlyossá válik az előzetes tudás beszámítása és ún. átvihető képességek, készségek, ismeretek, jártasságok mind tökéletesebb feltárása és értékelése a szakképzés, felnőttképzés és a munkavégzés tekintetében. A rendszerszintű mérés kialakításában a tanácsadás/ pályaorientáció az egyik eszköz.” (Borbély-Pecze, 2010: 6)

Ellenőrző kérdések

A rendszerváltás óta (1990) milyen trendek jellemzik a magyar munkaerőpiacot foglalkoztatás és munkanélküliség tekintetében?

Jellemezze a munkanélküliség legalább három típusát!

Sorolja fel a magyar felnőttoktatás feladatait!

Írja körül a kulcskompetencia fogalmát!

Mit nevezünk alapkészségnek? Melyek ezek?

Melyek az interszónális kompetenciák? Miért nőtt meg a jelentőségük?

Az Ön véleménye szerint milyen kompetenciákat vár el a munkaerőpiac?

Röviden foglalja össze, mit jelent a validáció/elismerés!

Milyen előnye származik az egyénnek abból, ha előzetesen szerzett tapasztalati tudását elismerik és beszámítják?

Milyen típusú kompetenciák az alábbiak: problémamegoldás, kreativitás, tanulás képessége, kommunikáció?

Felhasznált és ajánlott irodalom

Felhasznált irodalom

BÁNFALVY Csaba (2003): *A munkanélküliség szociálpszichológiájáról*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

BARTA Tamás, DR. (2005): *Felnőttképzésben oktató szakemberek kompetenciáinak meghatározása*. NSZFI, Budapest.

BORBÉLY-PECZE Tibor Bors (é. n.): *Új LLG szabályozás a fejlett országokban*. Letölthető: www.epalya.hu

- CSERNÉ ADERMANN Gizella, FODOR Imréné, KOLTAI Dénes, KÖVESI Gusztáv, KÖVESI Jenő, MUIITY György, NEMESKÉRI Zsolt, SZÉP Zsófia, VÁMOSI Tamás, VÁRADAI Ákos (2006): *A felnőttek foglalkoztathatóságának növelésére irányuló komplex képzési modellek, különös tekintettel a hátrányos helyzetű csoportokra*. NSZFI, Budapest.
- CSOMA Gyula, LADA László (1997): Tételek a funkcionális analfabetizmusról. *Új Pedagógiai Szemle*, 2–3: 186–201.
- DERÉNYI András, TÓT Éva (2011): *Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban*. OFI, Budapest.
- GALASI Péter (2008): Felnőttképzés és munkaerőpiac. In 4. *Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia*. Tanulmánykötet. 210–224.
- HALÁSZ Gábor (2001): *A magyar közoktatás az ezredfordulón*. Okker Kiadó, Budapest.
- HENCZI Lajos (szerk.) (2007): *Kézikönyv a szakmai vizsgák szervezéséhez*. MKIK, NSZFI, Budapest.
- KERÜLŐ Judit (2000): *Hátrányos helyzetű csoportok és a felnőttoktatás*. OKI, Budapest. Letölthető: www.oki.hu
- KRAICINÉ DR. SZOKOLY Mária (2004): *Felnőttképzési módszertár*. Új Mandátum, Budapest.
- KRAICINÉ DR. SZOKOLY Mária (2006): *Pedagógus és andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Kulcskompetenciák. Eurydice*. Brüsszel. 2002. Letölthető: <http://www.eurydice.org>
- Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. Commission Staff Working Paper A Memorandum on Lifelong Learning. Brussels, 30.10.2000 SEC (2000) 1832. Letölthető EU-dokumentumok magyarul: www.oki.hu/eudok.asp
- OECD (2001): *Tudásmenedzsment a tanuló társadalomban*. Oktatás és készségek. OECD, Párizs. Letölthető: www.oki.hu
- Oktatás és képzés 2010. Konferenciakötet. (2004) Oktatási Minisztérium, Budapest.
- ŐRY Mária (2005): *Hátrányos helyzetű csoportok helyzete a munkaerőpiacon*. NSZFI, Budapest.
- SZÉP Zsófia, VÁMOSI Tamás (2008): A felnőttképzés aktivitási trendjeinek alakulása. In *A felnőttképzés rendszere*. Szerk.: Dr. Benedek András, Dr. Koltai Dénes, Dr. Szekeres Tamás, Dr. Vass László. Tanár-továbbképzési Füzetek. NSZFI, Budapest, 185–233.
- TÓT Éva (2009): Elmozdulás a tanulási eredmények irányába. In *Kompetencia, tanulási eredmények, képesítési keretrendszerek*. Tempus Közalapítvány, Budapest.
- TURÓCZYNÉ DR. VESZTEG Rozália (2008): „Holnaptól nekem jobb lesz” In 4. *Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia*. Tanulmánykötet. 266–274.
- WENINGER László (2005): *Az Európai Unióhoz való csatlakozás várható munkaügyi és foglalkoztatási hatásainak vizsgálata, különös tekintettel a képzési, felnőttképzési szükségletek vizsgálatára*. NSZFI, Budapest.

Ajánlott további irodalom

- HARANGI László, KELNER Gitta (szerk.) (2008): *Az egész életen át tartó tanulás szerepe a felzárkóztatásban, a foglalkoztatás fejlesztésében és megerősítésében*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.
- CSAPÓ Benő (2005): *Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése*. NSZFI, Budapest.
- DERÉNYI András, MILOTAY Nóra, TÓT Éva, TÖRÖK Balázs (2007): *Az informális és nem formális tanulás elismerése Magyarországon*. OECD projekt tanulmányai. OKM, Budapest.
- FEKETÉNÉ SZAKOS Éva (2002): *A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

KSH-honlap, www.ksh.hu

LAKOS ISTVÁN (2008): Felnőttképzés és munkaerőpiac. In 4. *Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia*. Tanulmánykötet. 239–244.

MAYER József (2003): A tanulás kora. A tanulóközpontú felnőttoktatás felé. *Új Pedagógiai Szemle*, 2: 21–35.

TÓT Éva (szerk.) (2009): *Kompetencia, tanulási eredmények, képesítési keretrendszerek*. Támpontok az Európai Unió képzési politika új fogalmainak és törekvéseinek megértéséhez a nemzetközi szakirodalom alapján. Tempus Közalapítvány, Budapest.

4. KORSZERŰ FELNŐTTKÉPZÉSI MÓDSZEREK

4.1. Hogyan válasszuk ki a megfelelő módszert?

A korábbi fejezetekben összefoglaltuk a felnőttek azon tanulási sajátosságait, melyeket feltétlenül szem előtt kell tartunk a felnőttképzés tervezésekor, szervezésekor annak érdekében, hogy sikeres, hatékony legyen a tanulás. Azt is láthattuk, hogy a felnőtt ember társadalmi helyzete, magatartása, tanulási képessége más, mint a gyermeké, így a felnőttek tanításának és tanulásának gyakorlatát eredményesen más módszertan alapján kell elvégezni. Manapság a felnőttképzéstől az önálló ismeretszerzés folyamatát támogató módszereket várják el. Amikor tanítási módszereket választunk, a „hogyan, milyen módon tanítsunk” kérdésre keressük a választ. A módszer tehát a tananyag közvetítéséhez vezető utat, eljárásokat jelenti. A tanítási módszerek révén a felnőtt tanuló meghatározott gondolkodási és cselekvési feladatokat kap, annak érdekében, hogy ismereteket, jártasságokat szerezzen, majd képes legyen azokat a gyakorlatban alkalmazni. A módszer jóval komplexebb fogalom, mint önmagukban az eljárások, a fogások vagy tevékenységelemek (Farkas, é. n.).

Itt szeretnénk röviden megemlíteni a nyitott tanulás, távoktatás és az e-learning módszerét. Ezen módszereket a felnőttek folyamatosan változó körülményei hívták életre. A nyitott tanulás esetében az ismeretek, a tudás fejlesztése független a földrajzi távolságoktól, az időtényezőtől. A résztvevő – természetesen bizonyos határokon belül – úgy alakítja a tanulás ütemét, helyét és módját, ahogy szükségletei és lehetőségei megkívánják.

A nyitott tanulás, távoktatás egyik alapvető jellegzetessége az időfüggetlenség, tehát a résztvevő maga határozza meg a tanulás ütemét, mikor fejezi be a tanulmányok egy-egy szakaszát, mikor készül fel a vizsgára. Ez a tanulástípus jól illeszkedik a dolgozó felnőtt időszerkezetébe. A másik lényegi jellemző a térfüggetlenség, vagyis nem igényel meghatározott idejű személyes jelenlétet a tanulótól, tanulmányait az általa megválasztott helyen, akár az otthonában is végezheti. A rendszeres, általában havi konzultációk segítik a résztvevők nagy önállóságot feltételező tanulását. Az internet megjelenésével terjedt el az e-learning, mely az otthoni tanulást támogatja, hiszen a résztvevők a világháló segítségével juthatnak az információkhoz, programcsomagokhoz, valamint tanáraikkal is így tarthatják a kapcsolatot, legyenek akár a világ bármely részén. Az e-learning fejlesztéséhez és folyamatos megújításához az infokommunikációs technológia fejlődése ad lehetőséget. Előnye a rugalmasság, a kényelem, az önálló időbeosztás, valamint a tananyagok és kapcsolódó információk gyors elérésének lehetősége az interneten. Akár távoktatásról, akár e-learningról beszélünk, a hatékony működésnek feltétele a megfelelő képzési csomagok fejlesztése, valamint a jól működő konzultációs rendszer kialakítása.

A felnőttképzés során módszeren azokat az eljárásokat értjük, melyek lehetővé teszik, hogy a felnőttoktató minél hatékonyabb munkát végezhesen, hogy a résztvevőket

- mozgósítani, aktivizálni tudja;

- információhoz, ismeretanyaghoz juttassa;
- érdeklődést ébresszen bennük;
- segítse egyéni ötleteik, gondolataik azonosításában és megvalósításában;
- motivációikat erősítse;
- segítse a munka világában való érvényesülésben nélkülözhetetlen kompetenciáik fejlesztésében;
- gondolkodásra, beszélgetésre, vitára ösztönözze.

(Kraiciné, 2004)

A cél eléréséhez néhány alapelvet érdemes szem előtt tartani, amikor felnőttek tanításához igyekszünk tanítási módszert választani (Farkas, é. n.):

- A résztvevők *aktivitása* előnyösen befolyásolja a tanulási eredményeket.
- A résztvevőknek *visszajelzést* kell kapniuk a feladatuk teljesítéséről, tisztában kell lenniük azzal, elégedettek vagyunk-e a teljesítményükkel, jó úton járnak-e, mi az, amiben jók, és mi az, amiben fejlődniük szükséges.
- A résztvevőknek *sikerélményre* van szükségük, különben elvesztik motivációjukat, és abbahagyják a tanulást, ezért a program tervezésekor gondolnunk kell arra, hogy legyen lehetősége a felnőttnek elért eredményeit megmutatni. A felnőttoktató pozitív hozzáállásával, a jó megoldások kiemelésével járulhat hozzá ehhez.
- A stresszmentes, elfogadó *léggör* segíti a tanulás eredményességét, hiszen a felnőttet sok tényező hátráltatja a tanulásban, a munka melletti tanulás nehézségei, a kudarcból való félelem stb.
- A felnőtt *érzelmi reakciói* differenciáltak.
- A személyes bevonódás növeli a motivációt, ha közel érzi magához, érdekes számára a téma, figyelme is koncentráltabb. Személyes bevonódás esetében saját maga is aktív részesévé válik a tanítás-tanulás folyamatának.
- A felnőtt tanulónak ismernie kell a *képzési célt*, csak úgy hajlandó a képzéssel járó erőfeszítéseket vállalni, ha annak céljai párhuzamba hozhatóak saját egyéni céljaival.

Tudnunk kell ugyanakkor, hogy **mit vár** a felnőtt tanuló a képzéstől, milyennek kell lennie annak ahhoz, hogy belevágjon:

- *Érdeklődését felkeltse*. A képzésben való részvétel felnőttek esetében többnyire önkéntes, ezért fontos, hogy számára érdekes legyen, különben abbahagyják a tanulást.
- *Gyakorlatorientált legyen*. A felnőtt tanulók olyan tudást várnak el a képzések során, melyeket munkájukban azonnal hasznosítani, alkalmazni tudnak, vagy amelyekkel felvértezve sikeresen helyt tudnak állni a munkaerőpiacon.
- Megfeleljen saját *igényeinek*, mind a tananyag tartalmát, mind az oktatásszervezés körülményeit illetően, vegye figyelembe felnőtttségéből adódó sajátosságait.
- Legyen *beleszólása* a tananyag összeállításába.
- Kedvező, *rugalmas finanszírozási* lehetőségek álljanak rendelkezésére.
- *Elérhető távolságra legyen* lakóhelyétől vagy munkahelyétől.

A felnőtt tanulónak konkrét **elvárásai vannak a felnőttoktatóval** szemben is:

- Rendelkezzen megfelelő *szakmai ismeretekkel* az oktatott témával kapcsolatban. Az elméleti háttér biztos szakmai tudása mellett legyen naprakész gyakorlati információk birtokában, és legyen képben a helyi folyamatokat illetően!
- Rendelkezzen felnőttképzési *módszertani ismeretekkel*, ismerje a felnőtt sajátos jellemzőit, a tanítás módszereit igazítsa a célközönséghez!
- Teremtsen elfogadó, stresszmentes *légkört*, ezzel is motiválva a képzés résztvevőit!
- Tartsa fenn a résztvevő érdeklődését, tudjon *motiválni*!
- Támogassa az *önirányított tanulást*, segítsen megtalálni a legmegfelelőbb tanulási technikát, adjon tanulásmódszertani tanácsokat!
- Vegye figyelembe a résztvevő *egyéni tapasztalatait*, és építse be azokat a képzési programba!
- Kezelje a résztvevő felnőttet *egyenrangú félként*, ne tekintse gyereknek!
- Nem használjon az oktató gyerekeknek szánt pedagógiai módszereket és eszközöket, mert ezekkel megbántja és demotiválja a felnőttet, ráadásul a képzés hatékonysága sem lesz megfelelő!

Hogyan válasszunk módszert? Összefoglalva mondhatnánk, hogy tudnunk kell *kinek, ki, miért, mit és hogyan* fog tanítani, ennél azonban részletesebb átgondolásra van szükségünk.

- Alaposan vizsgáljuk meg *a célcsoport jellemzőit*, akiknek a képzésünk szól. Fontos lehet a résztvevők összetétele nemük, életkoruk, iskolai végzettségük, előzetes tapasztalataik, értékrendjük szempontjából.
- Ismernünk kell *a résztvevők céljait*, milyen okból érkeznek a képzésre. Ez alapvetően meghatározza a képzés tartalmát, melyből sok esetben egyenesen következhet a sikerrel alkalmazandó módszer.
- Fel kell mérjük *a résztvevők képzettségi szintjét*, intellektuális lehetőségeit. A résztvevők előzetes tudására építjük képzési programunkat, azonban bizonyos módszereket nem ajánlunk alacsonyabb képzettségi szinttel rendelkezők esetében.
- Ismernünk kell *a résztvevők érdeklődését*.
- *A tananyag* önmagában alkalmas vagy alkalmatlan lehet egy-egy módszer alkalmazására, vagyis eleve meghatározza a választható módszerek körét.
- Vizsgáljuk meg, hogy milyen *oktatási segédeszközök*, egyéb külső körülmények állnak a rendelkezésünkre (projektor, számítógép, írásvetítő, modellek, mozdítható, alakítható tantermi berendezés...).
- Befolyásoló tényező a tanításra szánható *idő*, vagyis a tanórák száma, illetve azok rendszere.
- Nem elhanyagolható szempont, hogy a *választott módszer* alkalmazásában a felnőttoktató a lehető legjáratosabb legyen. Csak olyan módszert válasszunk, melyet jól ismerünk, magabiztosan alkalmazunk!

4.2. Módszerek

A felnőttek tanítási-tanulási folyamatának sikeressége alapvetően az alkalmazott módszerektől függ. A felnőttoktatónak rendelkeznie kell felnőttképzési módszertani ismeretekkel a hatékony tanulás érdekében. Az alkalmazható módszereket alapvetően két nagy csoportba soroljuk. Attól függően, milyen mértékű aktivitást vár el a résztvevőtől, beszélhetünk *előadó-központú* és *résztvevő- vagy tanulásközpontú* módszerekről.

A módszerek bemutatása Kraiciné dr. Szokoly Mária (2004) *Felnőttképzési módszertár* című könyve, a Szöllősi Zsuzsa (2008) szerkesztésében megjelent *Felnőttképzés a XXI. században* című oktatási segédlet, Lada László (é. n.) *Oktatási módszerek* című tanulmánya, valamint Kadocsa László (2006) *Az atipikus oktatási módszerek* című kutatási zárótanulmánya szövegeinek felhasználásával készült.

4.2.1. Előadó-központú módszerek

Az előadó-központú módszerek esetében a részt vevők passzív befogadói a hallottaknak, a tanár az irányító. Sajnos a szükségesnél gyakrabban használják a felnőttképzésben, amire sok esetben a képzések rövid időtartama szorítja rá a felnőttoktatót.

4.2.1.1. Előadás

Az előadás az *ismeretközvetítés* és az egyetemi képzés klasszikus módszere, egy téma monologikus, logikus, részletes, viszonylag hosszabb ideig tartó szóbeli kifejtésére szolgál. Az előadás időtartama fél óra és két óra között változhat, míg eredetileg felolvasást jelentett, ma már csak a szabad, szóbeli előadást értjük alatta.

Sokan megkérdőjelezik létjogosultságát, hiszen az elhangzott ismeretanyagot adott esetben könyvekből is megismerhetnék a tanulók. Tudjuk azonban, hogy az előadás segíti a megértést, nagy létszámú hallgatóság esetén a közlés, a megértetés egyik hagyományos eszköze. Annak ellenére, hogy az első pillanatban úgy tűnik, hogy az előadás egyirányú közlési folyamat, ahol az előadó aktív, a hallgatóság pedig passzív, valójában az előadás egyfajta *rejtett párbeszéd*, amelyben a résztvevők a hallottak befogadásában aktívan közreműködnek. Reakcióikkal, viselkedésükkel, metakommunikatív jelekkel befolyásolják az előadót és az előadást. A jó előadó *kísérő technikákat* alkalmaz, hogy a hallgatókat segítse az anyag feldolgozásában. A hallottak struktúráját, a lényegkiemelést segítő az előadó ma már számos *technikai eszközt* bevet, számítógép és projektor segítségével vetítheti ki előadása vázlatát, filmbejátszásokkal, hangfelvételekkel színesítheti előadását. Az új technikai vívmányok mellett jó szolgálatot tehet a hagyományos táblára írás, vagy a felhajtható flipchart ívek használata is.

A jó előadás *koherens*, szerkezete áttekinthető, követhető és logikus. A koherenciát az előadó értelmes tagolással, az egyes részek elválasztásával és sorrendiségével, valamint a minden egyes előadási szakasz előtti és utáni bevezetésekkel ill. összefoglalásokkal valósíthatja meg. Az előadás során végig egyértelműen világítsuk meg a hallottak összefüggéseit, ok-okozati viszonyait, valamint ösztönözzünk összehasonlításra.

Mikor alkalmazzuk az előadást?

- Ha *nagy létszámú* hallgatóságot akarunk *gyorsan* tájékoztatni.

- Ha fel akarjuk kelteni az *érdeklődést* valamely téma iránt pusztán az információk közlésével.
- Ha az ismeret *nem hozzáférhető* más forrásból (pl. tankönyvből).
- Egy tananyagrészt *bevezetések*or, *elméleti* megalapozásakor.

Az előadás szerkezete

- *Bevezetés*: célja az előadó és a hallgatóság közötti kapcsolat kialakítása, a hangulatteremtés, a figyelemfelkeltés, a hallgatóság megnyerése. Célszerű ilyenkor felidézni a megértéshez szükséges korábbi ismereteket, illetve meg kell magyarázni a feltételezhetően új fogalmakat.
- *Kifejtés*: a téma kibontása, az ismeretek átadása, a tényanyag tulajdonképpeni közlése. Fontos, hogy a kifejtés struktúrája áttekinthető, jól követhető, logikus szerkezetű legyen. Törekedni kell a világos és tárgyyszerű közlésre, ugyanakkor fenn kell tartani a hallgatóság figyelmét, érdeklődését. A kifejtés során mondandónkat célszerű szemléltetéssel, példákkal, esetbemutatókkal, rövid kitérőkkel változatosabbá tenni. Az előadást kiegészítő technikai eszközök nemcsak a figyelem fenntartásában lehetnek segítségünkre, de segítik a hallgatóság számára a rögzítést is. Az előadás közben a figyelem folyamatos fenntartása érdekében érdemes olyan retorikai eszközökkel élni, mint a hangerő és a hangszín változtatása, gesztusok, teremben való mozgás, gazdag szóincs, humor. Az érzelmekre ható képekkel, információkkal fokozhatjuk a hallgatóság érdeklődését. A téma iránti elkötelezettség, lelkesedés az előadásnak is sodró lendületet adhat.
- *Következtetések*, összefoglalás és zárás az előadás utolsó részei. Az összefoglalásban kiemeljük az addig elhangzottak lényegét, kapcsoljuk a korábban tanultakhoz, és kiemeljük a jövőben való hasznosságát. Fontos, hogy az összefoglalás ne maradjon el (pl. idő hiányában), mert mind a megértést, mind a hosszú távú emlékezetbe való beépülést nagymértékben segíti.

Az előadást ritkán alkalmazzák tisztán önmagában, általában más módszerekkel, eljárásokkal vegyítik. Így az előadás keretében leggyakrabban alkalmazott módszer a **magyarázat**, amely törvényszerűségek, tételek, fogalmak megértését segíti elő. Három formáját említhetjük:

- Az *értelmező* magyarázat, amely adott fogalmakat értelmez, és példákkal világítja meg tartalmát, a „mi”, „mit” kérdésre válaszol. (Például: Mi az előadás szerepe a felnőttoktatásban?)
- A *leíró* magyarázat, egy folyamat vagy struktúra leírására szolgál, a „hogyan” kérdésre keresi a választ. (Például: Hogyan építsük fel előadásunkat?)
- Az *okfeltáró* magyarázat a jelenségek, összefüggések okainak feltárására szolgál, a „miért” kérdésre válaszol. (Például: Miért tanulnak a felnőttek?)

Az **elbeszélés** egy jelenség, esemény, folyamat szemléletes, érzelemgazdag bemutatására törekvő szóbeli közlési módszer, amely az előadó szemléletes beszédén és szemléltetésén alapulhat. Az elbeszélés révén élénkül a résztvevők *képzelete*, átéli a folyamatokat, ami nagyban hozzájárulhat az előadás, az ismeretszerzés *élményszerűségéhez* és hatékonyságához.

A magyarázat és elbeszélés fontos eszköze a **példák** kiválasztása és alkalmazása.

Mire figyeljünk a példák alkalmazásánál?

- A hallgatósághoz közel álló, értelmezhető, *élményszerű* példákkal éljünk, ha van lehetőség, kérjünk példákat tőlük!
- Csak kevés számú és a témához kapcsolódó példát alkalmazzunk, a *szabály-példa-szabály* sorrendet követve!
- A példa bemutatása során emeljük ki a téma szempontjából *lényeges jegyeket*, hívjuk fel a figyelmet a példa és a szabály kapcsolatára!
- Egy előadás magyarázatánál is kevés számú, a magyarázathoz szervesen kapcsolódó példa bemutatásával éljünk!
- A magyarázó szöveg teremtsen meg a *kapcsolatot* a bemutatott tárgy, fogalom, szabály és az előadás tárgyát képező téma között!
- A példa bemutatása *ne legyen öncélú*, ne vonja el a hallgatóság figyelmét a lényegről!
- A bemutatás legyen rövid, jól előkészített és könnyed!

Az előadás előnyei:

- nagy mennyiségű információ, új ismeret rövid idő alatti átadására alkalmas;
- sok embert érinthet;
- alapos és rendszerezett ismereteket ad;
- lehetővé teszi a téma sokoldalú bemutatását többféle kontextusba helyezését;
- szuggesztív, szemléletformáló, meggyőző hatású lehet, de csak a szakmailag és módszertanilag jól felkészült előadó lehet hatékony;
- a nem (szívesen) olvasók is tájékoztathatók;
- jól szemléltethető.

Az előadás hátrányai:

- egyszeri ismereteket ad;
- a hallottak megjegyzésének, elsajátításának hatékonysága alacsony, a hallott ismeretek, információk könnyen elfelejthetők illetve félreérthetők;
- az információáramlás egyirányú, csak az előadó álláspontja, véleménye jut kifejezésre;
- elnyomja a résztvevők képzelettársításait;
- elmarad a résztvevők visszajelzése és a megértés ellenőrzése, bár az előadó a metakommunikatív jelekből következtethet a megértésre;
- az előadó szavainak nincs kontrollja, helyesbítésre nincs mód;
- előzetes tudás, ismeretek tekintetében viszonylag homogén hallgatóságot igényel;
- a résztvevőktől intenzív, irányított figyelmet igényel úgy, hogy közben általában jegyzetelniük is kell.

Az előadás technikájával kapcsolatos tippek

A retorikakönyvek bőven szolgálnak a gyűjtő hatású beszéddel kapcsolatos és a hallgatóságot lebilincselő szónoki tippekkel. Emeljünk ki néhány előadás-technikai alapszabályt:

- Kezét – beszéd közben – tartsa csípőmagasságban, soha nem lejjebb!
- Tartson szemkontaktust a hallgatósággal, beszéd közben pillantásával mindenkit érjen el!
- Soha se olvassa az előadást!
- Kézirat felolvasásakor – csakis idézés céljából! – lassan, az értelmi egységeket kiemelve beszéljen, így lesz ideje a páírjaiból felnézni, valamint a mondatokat szabadon elkezdni és befejezni!
- Többször tartson pár másodperces szünetet, a hallgatóság és saját maga pihentetése céljából!
- Figyeljen beszédtempójára, irányítsa úgy, hogy közben mély lélegzeteket vehessen!
- Artikuláljon szabályosan, beszéljen hangosan!
- Erősítse meg pozitív gondolkodását, legyen magabiztos!
- A közvetített téma legyen fontos az Ön számára! A lelkesedés figyelemfelkeltő és kíváncsiságot ébreszt, ezzel szemben a közömbösséget a hallgatóság azonnal érzékeli, és elunják az előadást.
- Tiszteljük a hallgatóságot, és önismeretünk birtokában értékeljük önmagunkat! Kedvezőtlen, ha az előadó saját magát, vagy a hallgatóságot lekicsinyli, vagy érdemtelenül felértékeli.

(Kraiciné, 2004: 96)

Parlamentáris módszer

A parlamentáris módszer már inkább a résztvevő-központú módszerek körébe tartozik, ennek ellenére itt említjük, mivel szorosan kapcsolódik az előadáshoz. Ez a módszer vitatechnikaként lehetővé teszi a résztvevők számára, hogy kérdéseikkel, megjegyzéseikkel előadás közben bekapcsolódjanak a téma feldolgozásába. A módszer célja, hogy aktivizálja az egyébként passzív hallgatóságot és felkeltse az érdeklődést. A kérdezés lehetőségével hallgatói visszajelzéseket kap, melyek alapján tájékozódhat a résztvevők „állapotáról”, változtathat az előadás menetén (lassít, gyorsít).

A módszer szabályai:

- Az előadó tájékoztatja a résztvevőket, hogy felmerült mondanivalójukat az előadás közben kézfeltétellel jelezve bármikor elmondhatják, s erre azonnali választ kapnak.
- A jelentkező mondanivalóját igen röviden, három mondatban ismerteti.
- Az előadó azonnal, röviden válaszol, a válaszadásba a hallgatóság nem kapcsolódhat be.
- Ha az előadó választát a felszólaló nem fogadja el, mondhat még egy érvet, amelyre ismét reagál az előadó.
- Ha ez sem győzte meg a felszólalót, az előadó röviden összefoglalja mindkettőjük érveit, és tovább halad az előadásban.

A parlamentáris módszer abban az esetben működik hatékonyan, ha a téma a résztvevők számára nem teljesen ismeretlen, és a képzett, rutinos előadó, vállalja az azonnali válaszolást, az előadás vázlatától való néhány perces elszakadást és az oda visszatérést.

4.2.1.2. Kiselőadás

A kiselőadás olyan szóbeli kifejtés, amelyben a közlés nem a tanártól, hanem a tanulótól származik. A felnőttoktatásban akkor alkalmazható, ha a tanulónak van előzetes tapasztalata, tudása az adott témában, vagy képes önálló kutató-feltáró munka végzésére. A kutatótevékenység a legélményszerűbb ismeretszerzési forma, a tanulónak eközben módja nyílik az ismeretszerzés technikájának elsajátítására, az előadás megtervezésére, megírására, elmondására.

A kiselőadás időtartama általában 15–30 perc. Előkészítésében a tanárnak irányító, tanácsadó szerepe van ugyan, de a kiselőadás elsősorban nem a tanárnak, hanem a tanulótársaknak készül, célja az ő informálásuk. A kiselőadás alapulhat valamilyen szakirodalom feldolgozásán, de a tanuló saját tapasztalataira is támaszkodhat, ami rendkívül ösztönző lehet felnőttoktatás esetében. Követelményei hasonlóak ahhoz, mint amit az előadástól várunk.

4.2.1.3. Kerekasztal

A tapasztalatcseré egy fajtája, leginkább a megbeszélésre emlékeztet, ügyelni kell, hogy ne csapjon át vitába. Rendszerint 3–5 fős (lehet ennél több is, azonban 10–12 főnél ne legyen több) felkért, egyenrangú szakértő társaság jár körül egy előre meghatározott témát, rendszerint több oldalról megvilágítva, megvitatva a kérdést. A hallgatóság kívülről figyel, hallgatja őket, illetve írásban beadott kérdéseikkel befolyásolhatják a beszélgetés menetét. A kerekasztalt vezető moderátor csoportosítva, válogatva a beszélgetés során folyamatosan juttatja el a kérdéseket a kerekasztal résztvevőihöz. Nem túl nagy hallgatói létszám esetében a kérdéseket személyesen is feltehetik az érdeklődők.

A felnőttoktatásban gyakran alkalmazzák oly módon, hogy egy-egy csoporttagot kérnek fel kerekasztal-beszélgetésre, amely keretében, saját eredményeikről és gondjaikról számolhatnak be. A kerekasztal hasznos lehet aktuális problémák, tendenciák, valamint az érintett szereplők véleményének megismertetésében.

4.2.2. Résztvevő-központú módszerek

A résztvevő-központú módszerek lényege, hogy a képzés résztvevői nem passzív befogadók, hanem aktív, tevékeny résztvevői a tanítási-tanulási folyamatnak. A résztvevő-központú módszerek tanulásközpontúak, a közvetítendő ismereteket a tanulók kompetenciáinak fejlesztése révén adják át. Ezek a módszerek a résztvevők aktivitására, együttműködésére, gyakran csoportmunkára építenek, melyet ugyan a tanár irányít, de a feldolgozás a tanulók feladata.

4.2.2.1. Csoportmunka

A csoportmunka olyan folyamat, melynek során a résztvevők *közösen*, kisebb csoportokban *együttműködve* oldanak meg rájuk váró feladatokat, valósítanak meg célokat. A csoportmunka számos felnőttoktatási módszer, mint például

a tréning, a projektmunka vagy a szerepjáték eleme és alapja. A csoportmunka különféle szakaszai után a csoport eredményeiről a képzés résztvevői nagycsoportban kölcsönösen tájékoztatják egymást.

A módszer fő sajátossága, hogy a csoportmunkát a résztvevők irányítják, függetlenül attól, hogy a feladatot, feladatsort, a csoportvezető vagy a csoport dolgozta ki. A munka során a résztvevők „maguk között vannak”, nem kell tartani a foglalkozásvezető (oktató/tréner) beavatkozásától, de természetesen segítséget sem várhatnak senkitől. Azaz a csoport a közösen kialakított és elfogadott követelményeket önirányítással, önállóan teljesíti. A csoportmunka során a „lényeg” nemcsak a feladat megoldása, hanem a munka során lezajlott folyamatok pedagógiai és személyiségfejlesztő hatásai.

Mikor alkalmazzuk a csoportmunkát?

- Alkalmazható valaminek a megértésére, megtapasztalására, megfogalmazására;
- adatok, ismeretek értelmezésére saját tapasztalati háttérünk segítségével;
- tények, példák gyűjtésére;
- ötletek kialakítására, a megvalósítás megtervezésére;
- vélemények, nézőpontok megfogalmazására, ütköztetésére.

Mi a csoport?

A csoport két vagy több ember együttese, akik közös cél elérése érdekében munkálkodnak, magukat a csoport tagjának tekintik („mi”-tudat). Minden csoportnak megvan a maga dinamikája. A csoportfejlődésben négy fázist szokás megkülönböztetni:

- A *formálódás* vagy megalakulás szakaszában a csoport tagjai ismerkednek egymással és a feladattal, igyekeznek feltérképezni a helyzetet és az elfogadható viselkedésmintákat.
- A *viharzás* időszakában a csoportban hatalmi harc zajlik a betöltendő pozíciókért. Gyakoriak a konfliktusok, véleményütközések, artikulálódnak az egyéni különbségek. Ebben a szakaszban gyakran fogalmazódik meg magának a feladatnak a kritikája.
- A harmadik szakaszban lecsendesedik a vihar, a csoport normáihoz való *igazodás*, a közös érzések, közös álláspontok kialakításának szakasza ez. A csoport figyelmének fókuszába lassan a megoldandó feladat kerül.
- A tulajdonképpeni *feladatmegoldás*, az eredményes munkavégzés csak ezután következhet. A munkát már az együttműködés és egymás segítése jellemzi.

Természetesen az ilyen tiszta csoportépítési folyamatok felnőttképzési szituációban is ritkák; akkor fordulnak elő, ha addig ismeretlen emberek kerülnek csoporthelyzetbe, és alakíthatnak új csoportot. De egy ismerős, már kialakult, régóta együttműködő csoport életében is vannak olyan szituációk, amikor visszatérnek a viharzás szakaszába (pl. új tag érkezik). A csoportmunka hatékonysága szempontjából fontos, hogy a csoport mikor tud eljutni a negyedik fázisba. A csoport fejlődését a felnőttoktató is segítheti. A hasonlóság, a *homogenitás* több szempontból is erősítik a csoport összetartó erejét. Hasonló problémákkal küzdő, hasonló háttérű, hasonló érdeklődési körű, képességű, végzettségű emberekből álló csoportokban könnyebb kommunikálni és kooperálni. Ugyanakkor *heterogén*

összetételű csoportok általában eredményesebben tudnak komplex és nagyobb kreativitást igénylő feladatokat megoldani.

A csoportmunka nehézségei

Azt gondolnánk, hogy a felnőttek örömmel vesznek részt a csoportmunkában, hiszen végre valami más, valami új. Számos esetben azonban a felnőttoktatók ennek éppen az ellenkezőjét tapasztalják. A résztvevők gyakran kevés vagy rossz élményt szereztek eddig erről a munkamódszerről, így tartanak tőle, szívesebben lennének passzív befogadói az információknak. A csoportmunka erőfeszítéssel, aktív részvétellel jár, esetleg meg is kell nyilvánulni nagyobb társaság előtt.

Gyakran tapasztaljuk, hogy a csoportmunka kezdetén nehezen vehetőek rá a résztvevők, hogy elmondják véleményüket, kifejtsék álláspontjukat, vagyis hallgatnak. Kivárnak – főleg ismeretlen csoporttagok esetében –, megvárják, amíg a másik megszólítja őket, félnek, hogy „butaságot” mondanak, hogy a csapattársaik ezért majd lenézik őket. Sokan megelégednek az előttük szóló véleményével, úgy érzik, azzal egyetértenek, nem tudnak már újat hozzatenni. A hallgatás oka lehet egy rossz élmény is, korábban nem hallgatták meg a véleményét, vagy nem fogadták el azt, így inkább nem szól többet. A hallgatás lehet a passzivitás vagy a rossz közérzet jele is. A felnőttoktatónak, a csoportmunka vezetőjének oda kell figyelnie ezekre az apró jelekre, és igyekeznie kell ezeket a lehető legészrevehetőbb módon oldani.

Hogyan oldja fel az oktató a hallgatást?

- A feladat megkezdése előtt mutassuk be a csoporttagokat egymásnak, vagy egyszerű játékokkal oldjuk a feszültséget!
- Kezdjünk olyan egyszerű kérdésekkel, amihez mindenki hozzá tud szólni, és nincs nagy véleménykülönbség!
- Kérjen a témához kapcsolódó személyes példákat!
- Hangsúlyozza, hogy mennyire fontos mindenki jelenléte és véleménye!
- Tartsa mederben a beszélgetést!

A csoportmunka előnyei:

- több résztvevő tud aktívan részt venni a tanulási folyamatban;
- a résztvevők egymástól is tanulnak (új érveket, új megoldásokat);
- szabadon, a vezető ellenőrzése nélkül nyilvánulhatnak meg, beismerhetik bizonytalanságaikat;
- az együtt tanulás révén kialakulhat és megerősödhet az összetartozás érzése (közös eredmény, büszkeség, segítség);
- a problémákhoz új szempontokat, egyéni megoldási módokat vethetnek fel és dolgozhatnak ki a résztvevők;
- a csoport saját maga állít fel szabályokat;
- a csoporttagok sokat tudnak meg egymásról, bizalom alakul ki;
- a csoportvezetőnek több ideje marad a csoport megfigyelésére.

A csoportmunka hátrányai:

- nagy létszám esetén nem alkalmazható;
- csak jól felkészült vezető irányíthatja, mert csoportvezetési ismeretek és gyakorlat hiányában a csoportmunka hatékonysága erősen romlik, rosszabb esetben a csoport szétesése a munka megtagadásához vezethet. A munkaterv elkészítésénél gördülő tervezést kell alkalmazni, mert a munkaprogramot a csoportvezető a csoporttal együtt alakítja ki (plénium és csoportmunka aránya, témája, a formai követelmények teljesítésének módja, ideje, az időbeosztás és a csoportszabályok);
- a csoportmunka igen intenzív részvételt, napi 12–16 munkaórát igényel a csoportvezetőktől és a résztvevőktől egyaránt. E munka mellett párhuzamosan más munka nem végezhető. A csoportvezetők helyettesítése alig megoldható;
- nehézsége, hogy a csoportvezetőnek a munka során folyamatosan érzelmi megnyilvánulásokat kell kezelni; amelyeket nem szabad elnyomni, hanem a célokat szem előtt tartva kezelni, pozitív irányba kell fordítani;
- rendszerint – jól összeszokott csoportvezetők párban vállalják, így alapos előzetes időegyeztetést igényel;
- nélkülözhetetlen és időigényes feladat a résztvevők történő előzetes tájékoztatás;
- mindezek alapján a csoportmunka költségigényes módszer.

Néhány tipp az eredményes csoportmunkához

- A feladatokat nagyon pontosan írjuk le! Rögzítsük a feladatot (tartalom, munkaforma, a rendelkezésre álló idő) írásban (munkalapon, táblai felíraton, flip-charton stb.) is!
- A munkaeszközöket minden csoport számára előre készítjük el, a technikai eszközök működőképességéről korábban győződjünk meg!
- Mutassunk rá a feladat értelmére, elvégzésének céljára, a folytatás kilátásaira! Váljanak a résztvevők motiválttá, érdekelje őket az eredmény!
- Irányítsuk a résztvevők figyelmét magára a tanulási folyamatra, tudatosítsuk a tanulás tanulásáról való ismeretszerzést is!
- Alakítsunk ki aktív tanulói légkört a csoportban, kérdezzük ki véleményüket a megvalósítás időtartamát illetően, s azt a konszenzus alapján együtt állapítsuk meg! Ez megkönnyíti az idő-megállapodás betartását.
- A csoportmunka tervezésénél gondoljunk a megfelelő helyszín biztosítására! Álljon rendelkezésünkre egy nagyobb terem a közös munkához, ahol minden résztvevő elfér, valamint több kisebb terem a csoportmunkákhoz, ahol a kis-csoportok zavartalanul dolgozhatnak!

4.2.2.2. Tréning

A tréning egy alapvetően *készségfejlesztésre* irányuló csoportos fejlesztő módszer, amely során a résztvevők személyes *tapasztalatokat* szereznek, a *tapasztalati tanulás* révén új ismeretekhez jutnak önmagunkról, másokról és különféle helyzetekben való viszonyulásaikról. A tréning csoportos *problémamegoldási helyzetgyakorlat*, amelynek lényege, hogy a résztvevők az új ismereteket, kompetenciákat nem elméletben, hagyományos úton sajátítják el, hanem nagyrészt csoportmunkában tevékenykedve. Fő jellemzője, hogy *cselekvésorientált*, és a résztvevők tudatos,

önként vállalt *együttműködésén* alapul. Mivel a résztvevő saját élményeire épít, mély és tartós tudást nyújt. A tréningen, mivel alapvetően csoportmunkára épít, működnek a csoportdinamika jellemzői.

A tréning módszere rendkívül népszerű lett az elmúlt években, hiszen élményszerű tapasztalatot ad minden résztvevője számára. A tréningeket sem szereti azonban mindenki. Egy régebbi rossz tapasztalat, egy képzetlen tréner vagy a „túltréningezés” rányomhatja bélyegét a résztvevők tréningmódszerhez való hozzáállására.

Az előzőekben utaltunk arra, hogy a módszerválasztást többek között az elsajátítandó tartalom, illetve a képzési cél határozza meg.

A tréning például hatékony módszer arra, hogy egy természetes emberi képesség, a kommunikációs készség magasabb szintre emelkedhessen. Ezt a tréning módszerével hatékonyabban érhetjük el, mint előadások tartásával. Mert mi történik, ha előadást tartunk a kommunikáció témakörében? A tanulók kitűnően tudják majd a kommunikáció elméletét, tisztában lesznek azzal, hogy a kommunikációs rendszerben ki az adó, ki a vevő, mi az a jel, mi a csatorna stb. Csak egyet nem tanulnak meg: jól kommunikálni. A cselekvésorientált csoportos együttléteken, tréningeken viszont mindenki szóhoz jut, gyakorolhatják a bemutatkozást, a bemutatást, az érvelést stb. Éppen a lényegét érhetjük el ezzel: a tanulók ismereteket szereznek, ezeket alkalmazzák, begyakorolják, és ezáltal jártasságot szereznek az adott tárgykörben.

Mikor alkalmazzuk a tréning módszerét?

- Személyiségfejlesztésre,
- szociális és interperszonális készségek fejlesztésére,
- elvárt viselkedés- és magatartásformák kialakítására.

A tréningek speciális szabályai:

- Az „itt és most” szabálya, vagyis azzal foglalkozunk, ami a tréningen történik, minden mást megpróbálunk kizárni.
- A fentiekből adódóan meg kell teremteni a bizalom légkörét!
- Egyes szám első személyben, a saját érzéseinkről beszélünk!
- Mások érzéseivel nem vitatkozunk, más véleményéből sokat tanulhatunk!
- Nem minősítünk!
- A diszkréció elve, vagyis ami a tréningen történik, az a csoporté, senki másra nem tartozik!
- A siker a résztvevőkön és a tréneren is múlik!

Néhány gondolat a trénerről:

- A tréner képes kell legyen függetleníteni magát saját véleményétől, és el kell fogadnia más véleményét!
- Vállalnia kell önmagát, érzéseit, de a munkafolyamatban háttérben kell maradnia!
- Valamennyi résztvevő véleményét tárgyilagosan és egyformán fontosként kell kezelnie!
- Kerülje az értékelést, minősítést, de visszajelzőként észrevételeit diplomatikusan fogalmazza meg!

- A tréner feladata a tréning tartalmi előkészítése, a foglalkozások irányítása, segítése, a csoportdinamika szabályozása valamint a tanulási folyamat zavarainak kiszűrése, javítása.

A tréner feladatai rendkívül összetettek, hatékony, sikeres tréninget csak képzett tréner képes tartani!

A tréning tervezése

A tréning tervezésekor ismernünk kell a pontos célt, a *fejlesztendő* területet. Ehhez fogjuk hozzárendelni a megfelelő feladatokat. A tervezéskor döntenünk kell a tréning *időtartamáról*, valamint *helyszínéről*. A tréningek rendszerint 2–3 napos, „bentlakásos” rendszerben szerveződnek, ahol mind délelőtt, mind délután zajlanak programok, ugyanakkor az esti informális együttlétek is hasznos kiegészítői a hivatalos programnak. A helyszín megválasztásakor általában a lakó- és munkahelytől távoli kis településen lévő csendes szállodára esik a választás, hogy tökéletesen optimális környezetet biztosítsanak a tanulásra. Termék tekintetében a csoportmódszerhez hasonlóan itt is ügyelni kell arra, hogy a csoportok nem zavarják egymást egy-egy feladat megoldásakor, ugyanakkor legyen megfelelő környezet a „közös” munkához is. A tréningeken gyakran születnek plakátok, egyéb a csoportok által készített produktumok, ezeket jó, ha ki tudjuk tenni valahol, ahol az egész tréning ideje alatt kint maradhatnak, és mindenki által jól láthatóak.

A *plakát* fontos módszer a helyzet- és tapasztalatfeltárás területén. A tréningek során – de természetesen alkalmazható más résztvevő-központú eljárásokban is – a résztvevők egy adott, a vezető által megfogalmazott kérdésről egyéni- leg vagy kiscsoportban kialakítják véleményüket, és cédulákon vagy plakáton összegzik. Ezeket a kiscsoportban vagy a plénumban összegyűjtik, rendezik, esetenként súlyozzák. A plakát vagy tacepao – mint a résztvevők tapasztalatának, véleményének gyűjteménye – rendszerint a rendezvény teljes ideje alatt fenn marad a falon, az összegyűjtött adatokra támaszkodnak, hivatkoznak.

A tréning menetéről *forгатókönyv* készül, melyben időrendi sorrendben szerepelnek a programok, a gyakorlatok leírásaival, a javasolt munkamódszerekkel, szükséges segédanyagokkal és eszközökkel. A forгатókönyv a tréner legnagyobb segítsége a tréning során!

A résztvevők *résztvevői dossziét* kapnak, melybe a legfontosabb elméleti háttéranyagokat, segédanyagokat, a tréningnapok tervezett napirendjét, valamint a tréning értékelő lapját tehetjük.

A tervezéskor ügyeljünk arra, hogy a különféle *munkamódszerek*, a *tréning egyes elemei* változatosan kövessék egymást (tréneri prezentáció, csoportmunka, pármunka, egyéni munka, szünetek), de közben a logikus felépítés se szenvedjen csorbát. A munkanapokat célszerű egy beszélgetős körrel nyitni (mit várok a mai naptól, miért vagyok itt, mit emelnék ki az előző napból), és egy esti beszélgetős körrel zárni (miben fejlődtem, mi tetszett legjobban, összefoglalás). Az aktuális napirendet mindig beszéljük meg indításkor a résztvevőkkel, és tartuk is be!

Tippek kezdő trénereknek

- Gondosan készítse elő a tréninget, megfelelő számú segédanyag és megfelelően működő technika álljon rendelkezésre!
- Teremtsek meg a pozitív hangulatot, a demokratikus csoportszellemet!
- Ösztönözzük a résztvevőket, hogy bátran mondják el véleményüket!
- Kezdeményezzünk beszélgetéseket, vitákat!
- Ha egy résztvevő veszélyezteti a tréning sikerét, minél előbb beszéljünk vele négy szemközt, és derítsük ki mi az oka viselkedésének!
- A feladatokat megelőző instrukciók nagyon pontosak, világosak, érthetőek és rövidek legyenek, hogy a csoportok teljes figyelmüket a feladat megoldására tudjanak összpontosítani!
- A tréning ereje a gyakorlati tapasztalatokban van, ne bombázzuk a résztvevőket túl sok információval!
- A tréner feladata az aktív figyelés! Legyünk nyitottak minden véleményre, információra, a csoportmunkák során is legyünk mindig jelen, készen a segítségnyújtásra!
- A tréning időtartamára próbáljuk meg kikapcsolni a külvilágot!

4.2.2.3. Szituációs módszerek (szerepjáték, esetjáték)

A szituációs módszerek lényege, hogy a résztvevők képzeletbeli helyzetbe kerülnek, és ebben az életből vett vagy ahhoz hasonló problémát kell saját tapasztalataik vagy a tanultak alapján, a szerepek tanulmányozása és eljátszása révén megoldaniuk. A szituációs módszerek két fontos formája az *esetjáték* és a *szerepjáték*.

A módszercsoport előzetes ismeretek, előítéletek, vélemények, attitűdök feltárását, magatartási, viselkedési formák gyakorlását, korrekcióját teszi lehetővé. Fajtái:

Az *esetjáték* a szituációs játékok viszonylag egyszerűbb, ezért könnyebben előkészíthető, *rövidebb időt* igénylő, mégis igen hasznos fajtája. A *valóság egyetlen konfliktusát* kell írásban, szóban vagy technikai eszközzel bemutatni, utána a résztvevők csoportmunkában kialakítják a csoport megoldási javaslatát, majd röviden ismertetik és indokolják azt. Az eltérő nézeteket a foglalkozás vezetője vitára bocsátja, majd értékeli. Az esetjáték egy speciális típusa az *incidensmódszer*, amikor a tréner vagy foglalkozásvezető két-három fontos, a döntéshozatal szempontjából elengedhetetlen információt nem ad meg a helyzet ismertetésekor, így a csoport első feladata, hogy a szükséges információkat valahonnan beszerezze. A bonyolultabb, hosszabb időt és nagyobb előkészítést igénybe vevő esetjátékot esettanulmánynak nevezzük.

A *szerepjáték* szituációs játékok igen népszerű formája. A foglalkozásvezető szóbeli vagy írásbeli helyzetismertetése után a résztvevők *önként vállalt szerepek* megalkotásával és eljátszásával – esetleg videofelvétel alkalmazásával – szimulálják a problémát, s egyfajta megoldásra jutnak. A drámajátékszerű megoldásoknál nem a színészi teljesítményen van a hangsúly, hanem azon, hogy a szereplők jól jelenítik-e meg a megformált személyiség típusok gondolkodásmódját. E módszer megvalósítására csak olyan helyzet alkalmas, amelyben egymással szemben álló, ütköző nézetek találhatók. Akik szerepjátékban nem vesznek részt, *megfigyelőként* vannak jelen az eseményen, előre megadott szempontrendszer alapján figyelik és értékelik a szerepjáték során történeteket. A játék eredményét

a plénum (a képzés összes résztvevője) megvitatja és értékeli. Gyakori megoldás, hogy az értékelés előtt a játékot szerepcserével megismételik. Így a módszer különösen alkalmassá válik az empátia, és az együttműködési készség fejlesztésére.

Mikor alkalmazzunk szituációs játékokat?

- önismeret,
- problémamegoldó gondolkodás,
- empátia,
- döntési képesség és
- együttműködési készség fejlesztésére.

Felkészülés a szituációs játékokra

A képzési anyag tervezésekor már kereshetjük azokat a pontokat, amelyek a *fejlesztendő kompetenciák*, illetve szemlélet szempontjából különösen fontosnak és nehéznek tűnnek. Ezekkel a problémákkal kapcsolatban szándékoltan *figyeljünk a gyakorlatban*, frissen előforduló helyzetekre a médiában, illetve közvetlen környezetünkben. A témában megjelenő példákat minél pontosabban jegyezzük fel, hogy a szituációs játékokban fel tudjuk őket használni. A téma aktuálissá válásakor a szituációt pontosítsuk, egyszerűsítsük úgy, hogy a felismerhető szereplőket, helyszíneket, érintett intézményeket hagyjuk el, helyezzük a szituációt ismeretlen milióbe. Fontos lehet az adott helyzet *háttér-információinak* összegyűjtése is, hiszen ezekkel is a foglalkozásvezetőnek kell alkalomadtán szolgálnia. A szituációs játék lebonyolítása előtt rövid, tömör, világos helyzetismertetéssel, utasításokkal készülünk. Szerepjáték esetén jó, ha szerepkártyákat is használunk, melyeken a kiosztott szerepek rövid leírását adjuk. A szituációs játékot céljától függően illesztjük be a képzés menetébe, ha tudattartalmakat, attitűdöket szeretnénk feltárni, akkor a képesség elejére, ha megismert mintákat szeretnénk alkalmaztatni, akkor a megismerési folyamat után.

Tippek a szituációs játék levezetéséhez:

- A játék minden szerepét meg kell tervezni!
- A várható problémákat, hibás nézeteket vegyük számba, készüljünk cáfolatukra!
- A szükséges információs háttérrel gyűjtsük össze!
- Biztosítsuk a szükséges technikai segédeszközöket is!
- Hangulatos, kedvcsináló bevezetővel könnyebben rávehetőek a résztvevők a szerepjátékra!

A szituációs módszerek alkalmazásának előnyei:

- életszerű szituációba kerülünk, a tanulság szuggesztív, meggyőző lehet;
- megtanulunk más fejével gondolkodni, mások helyett érvelni;
- növeli az empátiás készségünket, a másokra való odafigyelést;
- fejleszti az együttműködési készséget;
- a nézőket a megfigyelői szerep hozzá segíti a kritikus magatartásmód megtanulásához;

- gyakoroltatja a megfigyelés módszerét;
- segíti a tanulságok sokoldalú megvilágítását, ezek összehasonlító elemzését;
- fokozza a csoportkohéziót.

A szituációs módszerek alkalmazásának hátrányai:

- elkészítése és lebonyolítása is sok időt igényel;
- vezetése szakértelmet és gyakorlottságot igényel;
- személyeskedésnek, a csoporton belüli konfliktusok kiéleződésének lehet forrása;
- ha nem elég pergő és izgalmas, unalmassá válhat;
- a felnőttek eleinte berzenkedhetnek a szerepjáráktól.

4.2.2.4. Vitamódszerek

Az eddig felsorolt résztvevő-központú módszerek esetében mindenhol előkerült a közös problémamegoldás. *Problémamegoldás* több ember között nem létezhet a résztvevők különböző nézeteinek ütköztetése, vitája nélkül. A vita célja, hogy az egyik fél *meggyőzze* a másikat, így közelebb kerülve a probléma megoldásához. A vita mint képzési módszer a közéleti vitához hasonlóan működik, a résztvevők szabadon mondhatják el véleményüket. A vita versengéssjellege miatt egyfajta érzelmekkel telített dialógus, amely mind a vitapartnerek, mind az esetleges hallgatóság körében fokozza a téma iránti érdeklődést. Fontos jellemzője, hogy a tények, adatok, következtetések segítségével végzett munka logikus gondolkodásra nevel, illetve hozzájárul ahhoz, hogy a vitázó felek jobban megismerjék egymást. A vitatechnikák fejlesztik a résztvevők beszédképességét és érveléstechnikáját is.

Mikor alkalmazzuk a vitamódszereket?

- Új ismeretek szerzésére;
- egy adott téma iránti figyelem felkeltésére;
- gondolkodási és kommunikációs képességek fejlesztésére.

A vita alkalmazásának szabályai

Abban az esetben beszélhetünk vitáról, ha egymásnak *ellentmondó, különböző véleményeket* képviselnek a résztvevők. Fontos, hogy a vitás kérdésről elég ismerettel rendelkezzenek, véleményüket készek legyenek megosztani a többiekkel. Mások véleményét nyitottan, tisztelettel, *előítélet nélkül* kell elfogadják. A vitázó partnerek egyenrangú felek, a vitavezető személyét elfogadják, és betartják a vita szabályait. A felnőttoktatásban a vitát alkalmazó képzésvezető felelőssége, hogy a résztvevők rendelkeznek-e a hatékony vitához szükséges ismeretekkel, kommunikációs és vitatechnikai felkészültséggel, hiszen ennek hiányában eleve egyenlőtlen vita alakulhat ki a résztvevők között, és az alulmaradott a kudarc élményével lesz „gazdagabb”.

A vita során a vitapartnerek egyfajta szellemi párbajt vívnak, de ez nem jelentheti azt, hogy ellenségek vagy a vita kapcsán ellenségekké válnak. A vita lezárultával a párbajnak vége, azt követően semmiféle „szellemi, fizikai”

megtorlásnak, visszavágásnak helye nincs. Mindebből következik tehát, hogy a vita nem veszekedés, a dialógus során természetes párbeszédre kell törekedni.

A vitavezető feladatai

A vita előkészítése a cél meghatározását, a tanulók előismereteinek és vitakészségének feltérképezését, a vita menetének megtervezését, az alkalmazandó kérdéstípusokat, a főbb állítások kiválasztását foglalja magában. Ide kell sorolnunk a tárgyi feltételek (elolvasandó irodalom, a terem vitára alkalmas berendezése) megteremtését is.

A vita levezetésénél a vitában semleges vitavezető feladata a vita céljának, szabályainak, időtartamának, s várható kimeneteli lehetőségek felvázolása. A vitavezető mindent meg kell tegyen, hogy a felek ráhangolódjanak a vitára, ugyanakkor az ő felelőssége a vita kulturált mederben tartása, vagyis a feszültségmentes légkör megteremtése, a másik fél véleményének meghallgatása, a személyeskedés elkerülése. A vitavezetőnek pártatlannak kell lennie, az esetleges konfliktushelyzetet fel kell tudja oldani. A vitavezető a téma ismertetése után megfogalmazza a vitakérdést, megadja a szót a vitapartnereknek, ügyel arra, hogy azonos idő álljon rendelkezésre minden fél számára, a vélemények, álláspontok világosan körvonalazhatóak legyenek. A vitavezető időnként összefoglalja a vita addigi érveit, kiemelve a pozitív előremutató érveket, ezzel is segítve az álláspontok közeledését.

A vita lezárásánál a vitavezetőnek egyértelműen meg kell fogalmaznia a közösen kialakított álláspontot, az esetleges továbblépés feltételeit, formáját, idejét, és a konszenzus érzésének megerősítésével le kell zárni a szellemi párbajt.

A vitavezető a vita teljes ideje alatt *semleges marad*, jegyzeteléssel és irányító kérdések feltételével, illetve rövid összegzésekkel segíti a fejlesztő munkát.

A felnőttképzés keretében alkalmazható vitatechnikák

A *kiscsoportos problémamegoldó* vitát 6–8 főnyi, egymást jól ismerő partner esetén szokták alkalmazni, rendszerint egy konkrét probléma megoldására. A kis létszámú, ismerős, homogén csoportban könnyen kialakul az együttműködés, gyorsan kialakulnak a frontok, a hozzájuk csatlakozók köre és azok a várakozók, akik csak később kívánnak állást foglalni.

A módszer alkalmazásának feltétele, hogy a résztvevők azonos szinten álljanak a tájékozottság és képzettség, illetve a vita- és kommunikációs képesség terén, és kellően felkészültek legyenek a munkára.

A vitában a csoport a vitapartnerek közül választ egy tárgyilagosságát megőrizni képes vitavezetőt, vagy előre felkér egy külső, független szakértőt. A kiscsoportos vita előnye, hogy minden résztvevőt bevon a munkába, hátán, hogy viszonylag kevés új érv jut a felszínre és a vita nem ösztönzi a résztvevőket a téma alaposabb tanulmányozására.

Az *impulzusmódszer* az előadás és a beszélgetés tervszerű váltakozásán alapuló improvizáló jellegű aktivizáló módszer. A résztvevők számára világossá kell tenni a munka menetét, rövid előadást követően a résztvevők együttműködésén alapuló beszélgetés következik. A módszer hatékony alkalmazásának feltétele, hogy a téma kisebb, vi-taindító részekre legyen bontható.

Az impulzusmódszer alkalmazójától több előkészületi munkát igényel. Az előadásos és beszélgetésre alapozott módszereknél az előadó ritkán tervezi meg, hogy mikor és mit kérdez a résztvevőktől. Az impulzusmódszernél

azonban pontosan át kell gondolni, hogy hogyan szakaszolja az előadást és az azt követő feldolgozási szakaszokat milyen kérdéssel vagy feladattal vezeti be. Először készítsük el a szerkezeti vázat, majd közvonalazzuk az egyes előadási szakaszok tartalmát, ezt követően dolgozzuk ki a feldolgozási szakaszok tartalmát, a feladatokat, a kártyákkal, feladatlapokkal és/vagy munkaanyagokkal együtt. Az impulzusmódszer lényege a csoportmunkában van, ezért törekedjünk arra, hogy a résztvevőknek elegendő ideje legyen elgondolkodni, és a kérdéseket egymással röviden megbeszélni.

Az impulzusmódszer előnye, hogy a résztvevőknek több idejük van az információkkal való foglalkozásra és azok feldolgozása, együttműködve, csoportmunkában működve sokrétűbb és gazdagabb eredményre jutnak.

Az impulzusmódszer menete

Az impulzusmódszer alkalmazásánál az előadást ésszerűen kell tagolni. A tartalomtól függően általában három előadási szakaszt tervezünk, amelyekhez rövidebb résztvevői és eredményfeldolgozási szakaszok csatlakoznak. A kiscsoportos feldolgozási szakasz anyaga egyszerű legyen, a résztvevők meglévő ismereteik és érdeklődésük alapján 10–15 perc alatt sikeresen képesek legyenek azt feldolgozni.

Az előkészítés során – valamennyi kiscsoport számára – moderátori cédulára egy-egy kulcsszót írunk. A céduláknak tartalmi szempontból megközelítőleg azonos mennyiségű információt és nehézségi fokú feladatot kell tartalmaznia.

Más-más színű cédulákra olyan – a feldolgozási szakaszban impulzust adó – értelmes impulzuskérdéseket írunk fel, amelyek az adott információ csomag feldolgozása szempontjából fontosak.

Ha egy ismeretet nyújtó előadási egységgel az a célunk, hogy a résztvevők a hallott ismereteket alkalmazni tudják, akkor résztvevőket egy konkrét alkalmazási esetet kell megadni, vagy arra kell felszólítani őket, hogy maguk konstruáljanak megfelelő esetet. Ha a különbségek felismerését tartjuk fontosnak, akkor a feladatnak az összehasonlítást kell céloznia. Az ilyen típusú feladatok elősegítik, hogy a résztvevők az előadási résszel intenzíven foglalkozzanak.

A *noteszmódszer* célja az előzetes ismeretek feltárása és a résztvevők aktivizálása. A foglalkozásvezető a találkozás előtt néhány héttel – tapasztalat- és problémagyűjtés céljából – néhány önként vállalkozó résztvevőnek egy noteszben a témához kapcsolódó megválaszolandó kérdéseket küld azzal, hogy gyűjtsék össze tapasztalataikat és véleményüket. A noteszben feltett irányító kérdésekkel elérhető, hogy a tapasztalatgyűjtők a panaszokat ne csak összegyűjtsék, hanem keressék. A foglalkozást a résztvevők képviselői indítják, a noteszben összegyűjtött konkrét megjegyzések ismertetésével, kivetítésével. A résztvevők aztán szavazással eldöntik, hogy az egyes témakörökben felmerült kérdések, megjegyzések közül melyekkel kívánnak foglalkozni valamilyen módon (tisztázás, támogatás stb.) a foglalkozás során. Ezután 5–6 fős kiscsoportokban röviden megvitatják a kérdést, kialakítják a csoportvéleményt, amelyet aztán a plénumban ismertetnek. A foglalkozásvezető értékeli, és szükséges esetben kiselőadással kiegészíti a csoportok munkáját.

Az *ötletbörze* vagy *brainstorming* problémamegoldó jellegű vitatechnika, angol nyelvterületről származik, de ma már Magyarországon is kedvelt, gyakran alkalmazott módszer. A résztvevők álláspontjának, ötleteinek és javaslatainak összegyűjtését jelenti abból a célból, hogy ezek megvitatásával alakuljon ki az optimális, közös megoldási javaslat. Az ötletbörze során elsőként ismertetjük a szabályokat, majd pontosan, világosan megfogalmazzuk a kérdést,

amelyre a válaszokat, javaslatokat várjuk. A résztvevők gyors, azonnali szóbeli ötleteit válogatás nélkül feljegyezzük egy táblára, vagy egyéb módon láthatóvá tesszük. Az összes ötlet elhangzása után az ötletek közös rangsorolása, értékelése következik.

Az ötletbörze szabályai

A feltett kérdésre a résztvevők szabadon, gyors egymásutánban, mérlegelés nélkül fogalmazhatják meg ötleteiket.

Egy résztvevő egyszerre csak egy ötletet mondhat.

A résztvevők nem kritizálhatják egymás gondolatait.

Minél több ötletet gyűjtsünk, minél rövidebben megfogalmazva.

Lehet az ötleteket szükség szerint csoportosítani, rendszerezni.

A *Philips-módszer* vagy *66-os módszer* az ötletcsiholás egyik válfaja, célja az alkotó problémamegoldás és az ötleteket rendszerező tevékenység együttes gyakoroltatása. A foglalkozás vezető által feltett kérdésre a résztvevők 6 fős csoportokban 6 percig gyűjthetnek ötleteket a kérdés megoldására. Az ötletgyűjtés ez esetben sorba megy, ha az adott pillanatban nincs a következőnek gondolata, a „passz” szóval ki lehet maradni. Ebben a szakaszban nincs indoklás, és vita sem. Ezután a csoportok vagy egy választott csoporttag közreműködésével röviden beszámolnak a plénumnak, vagy körbejárva megnézik egymás gyűjtését, és a legjobbnak tartott gondolatokat átveszik a saját ívükre. Végül rendszerezik, súlyozzák, a javaslatokat, esetleg el is hagyva a rendszerbe nem illeszkedőket. A módszer lényege, hogy az „ötlet ötletet szül”.

Tulajdonképpen a csoportmunka egyik változataként is felfogható a *méhkas-* vagy *zűmmögő csoport* módszer. A foglalkozásvezető által feltett kérdésről a résztvevők nagyobb csoportokban és hosszabb idő alatt (15 fős csoportokban 15–20 perces) megbeszélést folytatnak, tapasztalataikat összegyűjtik, összevetik. A csoportok alkalmi vezetői összegezve a megbeszélést beszámolnak a plénumnak. Az összegzett anyag képezi a közös vita alapját. A módszer megvalósítását például nagy létszámú előadások után konzultációként vagy vitaindítónak javasoljuk megrendezni, amikor egy nagy létszámú csoportban a tagok még kevésbé ismerik egymást. Így sokan szóhoz juthatnak, és a résztvevők a kiscsoportokban könnyebben megszólalnak.

A *méhkasmódszer előnye*, hogy rövid idő alatt vélemények sokaságát hozza felszínre a résztvevők előzetes tudásáról, motivációikról, illetve megszüri azokat. Elérhető, hogy a résztvevők percek alatt a tanulmányozandó kérdés részesének érezzék magukat, azaz gyorsan aktivizál, fokozza az együttműködési készséget.

A *méhkasmódszer hátránya*, hogy – lévén a méhkasmódszer rendszerint csak kiegészítő módszere egy másiknak – a feltett kérdésnek, illetve a feladatnak egyszerűnek kell lennie. Ha túl bonyolult a feltett kérdés, és nem sikerül a rendelkezésre álló idő alatt megoldani, illetve mindenkinek szót adni a csoportban akkor nem ad sikerélményt és elvonja a figyelmet a fő feladatokról.

A *disputa* angolszász nyelvterületről származó, vitakultúrát fejlesztő játék, amelynek versenyformája is létezik. Eredete az ókori görög kultúrában keresendő.

A disputaszabályok alapján két csapat (általában 3–3 fő) vitatkozik formális keretek között, rendszerint előre megadott témáról. Az egyik az állító, a másik a tagadó csapat. A témát tételmondat formájában fogalmazzák meg. A tételmondat egy probléma világos és két oldalról egyformán megközelíthető megfogalmazása, melyet a csapatok a vita előtt megkapnak. A tételmondat akkor jó, ha ott rejlik benne a vita lehetősége, azaz vannak olyanok, akik egyetértenek vele, s olyanok is, akik nem. A disputa fontos eleme a definíció, amikor a tételmondathoz kapcsolódó kulcsfogalmakat meghatározzák, és a tételt globálisan értelmezik. A disputára való felkészülés során a csapatok összegyűjtik a tétel igazsága mellett és ellene szóló érveket is. Személyes meggyőződésük nem játszik szerepet abban, hogy állító vagy tagadó szerepben kell-e majd vitáznuk. A nézőpontváltással lehetőség nyílik arra, hogy az eltérő véleményeket is megismerjék. Megtanulják, hogy azonos dolgokról másként is lehet gondolkodni, s megértik, hogy az övéktől eltérő vélemény mellett is szólhatnak érvek. A disputa fontos szereplője a bíró. Ő irányítja a vita menetét, ő ügyel az időkeretek és a szabályok megtartására, s végül ő dönti el, melyik csapat érvrendszere logikusabb, melyik oldalon hangzottak el meggyőzőbb érvek. Mindig megmondja, melyik csapat győzött, és értékeli a csapatok teljesítményét.

A disputa nem csupán vitatkozás, hanem legalább annyira felkészülés is azoknak a technikáknak a módszeres elsajátítása, amelyek segítségével a vita sikeresen folytatható, s amelyek egyben életre szóló technikák is. Sikeresebb vizsgáló, pályázó, tárgyalópartner és talán sikeresebb magánember is lehet az, aki ebben a játékos formában megtanulja, hogyan gyűjtse, rendszerezze és adja elő a szükséges ismereteket és érveket. Kritikai gondolkodásra nevel.

A disputamódszer jól alkalmazható a kommunikációs készség és képesség fejlesztésére, a kooperációs készség és a tolerancia fejlesztésére, a kritikus és logikus gondolkodás fejlesztésére, ismeretszerzésre és rendszerezésre, valamint az érdekvédelem fejlesztésére.

A disputa alapszabályai

- A résztvevőknek az érvelés során nem szabad személyeskedniük... („ha a te testvéreddel történne...”, illetve minősíteniük az ellenfelet.
- Durva kifejezéseket nem használhatnak a vitázók! Ha mégis előfordul, a bírónak, levezető személynek le kell állítania a beszédet, és figyelmeztetnie kell a felszólalót.
- Érdemes előzetes jegyzeteléssel felkészülni, amelyet a vita során végig használhatnak. De szó szerint felolvasni a jegyzetet nem lehet!
- A disputa során minden felszólalónak meghatározott mennyiségű ideje van nézetei kifejtésére.
- A bíró vagy időmérő személy segítheti a felszólalókat azzal, hogy a beszédidő vége előtt – előzetes megállapodás szerint – jelzi a még felhasználható perceket. Így lehetőség van arra, hogy egy előzetesen kitalált jó csattanóval vagy a legfontosabb gondolatok nyomatékos megismétlésével, esetleg rövid összefoglalóval zárhatja a szónok a monológot.
- Felszólalás alatt a szónokon kívül – és esetleg a bíró figyelmeztetésén kívül – senki sem szólalhat meg.

4.2.2.5. A projektmódszer

A projektmódszer a résztvevők érdeklődésére, az oktató és a résztvevők közös tevékenységére építő módszer, amely a megismerési folyamatot, vagyis az ismeretek, szokások, kompetenciák elsajátítását indirekt módon, projektek sorozataként szervezi meg. A cél valamilyen konkrét produktum létrehozása, probléma megoldása, a tanulás ehhez csak eszközjellegű.

A projekt olyan komplex feladat, amelyeknek a középpontjában egy gyakorlati természetű probléma áll. A problémát a résztvevők sok komponens (gazdasági, szociológiai, kulturális stb.) összefüggésében dolgozzák fel, ami nagyon életszerű, és a résztvevőktől kreativitást és aktív kooperációt igényel. A módszer fő jellegzetessége a nagyfokú szabadság, amelyet a résztvevők számára biztosít a célok kiválasztásától, egészen a tevékenység értékeléséig. Lényege a nagymérvű önállóság, amely módot ad az ismeretek integrálására, gyakorlatban történő alkalmazására, kapcsolatok kialakítására, a munka világában nélkülözhetetlen kompetenciák elsajátítására. Négyféle területen alkalmazhatunk projektmódszert: gyakorlati feladat megtervezése és kivitelezése, egy esztétikai élmény átélése (színi előadás megtartása), egy probléma megoldása vagy valamilyen tevékenység elsajátítása.

Mikor alkalmazzuk a projektmódszert?

- Ismeretszerzésre;
- készségfejlesztésre;
- személyiségfejlesztésre (együttműködés, felelősségvállalás, nyitottság, problémaérzékenység, kreativitás);
- konkrét gyakorlati tapasztalatok szerzésének érdekében (akár „éles” helyzetben is);
- munkatapasztalat szerzésének céljából;
- tervezés, munkaszervezés és időbeosztás megismerése.

A projektmódszer során elsőként ki kell válasszunk a témát, meg kell fogalmaznunk a célokat. Ezen folyamat során sok ötletet, lehetőséget megvitatnak a résztvevők, ez önmagában is nagyon kreatív feladat. A célok megfogalmazását követően megtervezik a munkafolyamatokat, feladatokat, felelősöket választanak. A feladat kivitelezése során a résztvevők önállóan, olykor természetesen segítséget kérve dolgoznak. A záráskor változatos formában mutathatják be a projekt eredményeit, akár egy előadás vagy kiállítás formájában. A projektmunka értékelésekor nemcsak az elkészült, bemutatott eredményeket értékeljük, hanem az egész projektfolyamatot.

A projektmódszer előnyei:

- az ismeretek, jártasságok, szokások elsajátítását indirekt úton biztosítja;
- konkrét tapasztalatszerzés lehetősége akár „éles” helyzetben;
- a problémát, a megoldandó feladatot a maga komplex, az élethez kapcsolódó összefüggéseiben fogja fel;
- a tanulás eszközjellegénél fogva önkéntelen, örömteli tevékenység;
- felnőttoktatásban kiválóan alkalmazható.

A projektmódszer hátrányai:

- iskolai megvalósítása számos nehézségbe ütközik, mert a tantervi keretek megbontását igényli;
- nehezen illeszthető a szokásos iskolai szervezeti formák és keretek közé;
- a képzésvezetőtől nagyfokú előkészületet feltételez;
- újfajta tanár-diák viszonyt feltételez.

4.2.2.6. Kooperatív tanulási formák

A kooperatív oktatási módszerek a tanulók (4–6 fős) kis csoportokban végzett tevékenységén alapulnak. A kooperatív szemlélet kölcsönös tiszteletre alapozott együttműködést és a közösség minden tagjának egyéni teljesítményét előtérbe állító szemléletet jelent. Ellentétben áll a versenyszellem hangsúlyozásával, ahol az egyének a csoport többi tagját igyekeznek túlszárnyalni. Előfeltétele a közösség tagjai közötti kooperáció eredményeként létrejövő konszenzus. A kooperatív tanulási módszer eredményeképpen a tanulók az élet és területeire is átvihetik a „verseny helyett együttműködés” szemléletét.

Mikor alkalmazzuk a kooperatív tanulást?

- Ismeretek fejlesztésére,
- intellektuális készségek fejlesztésére,
- szociális készségek fejlesztésére, valamint
- az együttműködési képesség kialakítására.

A felnőttképzés keretében alkalmazható kooperatív módszerek

A csoportos tanulás – egyéni teljesítmény módszer esetében a tanulók négyfős heterogén csoportban dolgoznak a tanár által tartott bevezető óra után. Arra törekszenek, hogy a csoport minden tagja jól felkészüljön a közös munkát követő egyéni beszámolóra. A beszámolón nyújtott teljesítményt minden tanuló korábbi teljesítményéhez viszonyítják. Az egyes tagok által ily módon kapott pontok összege adja meg a csoport teljesítményét jelző pontszámot.

A csoportos tanulás – egyéni vetélkedő módszer csak az értékelés módjában tér el az előzőtől. A csoportmunka után minden csoport egy-egy tagja vetélkedik egymással. A legjobbak az első, a kevésbé jók a második, az azt követők a harmadik stb. asztalnál, mint a sakkversenyeken. Minden vetélkedő csoportban a tagok a helyezések alapján pontszámot kapnak, amivel növelik csoportjuk teljesítményét. A leggyengébben teljesítő is a maximális pontszámmal járulhat hozzá csoportja eredményéhez, ha a vele azonos színvonalúak között első helyezést ér el. Ennél a módszernél is, hasonlóan az előzőhöz, a csoport céljainak elérése akkor lehetséges, ha minden résztvevő külön-külön eléri célját. Az egyéni felelősség abból fakad, hogy a csoport sikere minden egyes tanuló teljesítményétől függ. Ez arra is sarkallja a tagokat, hogy segítsék egymást, biztosítsák, hogy mindenki jól felkészüljön a beszámolóra vagy a vetélkedőre. Az egyenlő esély a sikerre azt jelenti, hogy a résztvevő a saját viszonylagos fejlődésével tud hozzájárulni a csoport eredményességéhez.

A *Jigsaw-módszer* a kooperatív tanulási formák egyik alapszere. Több változata is van, de mindegyik a „tanítva tanulás” elvére épül. A tanulócsoporthok mindegyike egy résztéma „szakértőjévé” képezi ki magát a megadott témán belül, majd a gyakorlat második részében továbbadja ezt a tudását a többieknek. A *mozaiktanulás* módszerének esetében a csoporttagok elolvassák a felosztott feladatból rájuk eső részt, majd összeülnek a különböző csoportok azon tagjai, akik azonos résztémát tanulmányoztak, és megbeszélik tapasztalataikat. Ezek után mindenki visszamegy saját csoportjához, ahol a „szakértők” segítik a többieket, hogy ezután alaposabban tanulmányozzák azt az anyagrészt. A módszer nagy előnye, hogy mindenki egyaránt átélheti a tanuló és a tanár szerepét is.

A *külső kör – belső kör* módszer neve is elárulja, hogy a gyakorlathoz két egyenlő létszámú csoportból kört alakítunk. A tagok egymással szemben állnak vagy ülnek. A körök „eltolásával” mindig új tanuló párok alakulnak ki, akik a feladat megoldása után rögtön szétválnak. Az első lépésben egy meghatározott kérdésre, mely általában valamilyen fogalomra utal, mindenki egyénileg, spontán módon mindent összeír, ami válaszként az eszébe jut. Ezután mindenki kiválaszt a listájából öt kifejezést, amellyel az adott fogalmat definiálná. A külső kör tagjai felolvassák az öt megállapítást a belsőknek, akik kritizálják, kiegészítik a listát, illetve kérdéseket tesznek föl. A külsők e megjegyzések alapján korrigálják a saját listájukat. A külső kör továbblép egygyel, és most a belső kör olvassa fel, amit írt, és a külső kör egészíti ki, kritizál és kérdez. Körülbelül három-négy „továblépés” után a plénum előtt minden felmerült fogalmat a táblára írunk, és ezek alapján közös definíciót alkotunk. Az újonnan tanultak összefoglalása után nagyon fontos az ismeretek rögzítése.

Összefoglalva: a **résztevő-központú módszerek** elsősorban a szociális kompetenciák fejlesztését szolgálják, ám a kognitív fejlődést is kedvezően befolyásolja alkalmazásuk. Ezen módszerek használatával *változatosabbá* tehető a felnőttoktatás, kiegészítik a hagyományos módszereket. Rendkívül fontos a módszert alkalmazó *képzésvezető felkészültsége*, a módszer maradjon csak „eszköz”, ne váljon öncélúvá. A részttevő-központú módszerek alkalmazása esetén a tanár szerepe a képzés során jelentősen megváltozik, azonban ez nem jelent szerepcsökkenést, sőt: a *kreáritás* kiemelkedő szerepet játszik az így szervezett képzések esetében. Jóllehet a tanár a képzés során háttérben marad, továbbra is ő irányítja a tanítási-tanulási folyamat menetét. A frontális oktatással szemben nem főszereplője, hanem *szervezője és irányítója* az alkalomnak. A hagyományos módszerekkel összevetve sokkal nagyobb szerep jut az *előkészítésnek*. A kooperatív módszerek alkalmazása – a látszat ellenére – nagyon sok felkészülést, előkészítést és odafigyelést kíván. A fáradtságot azonban nagyon megéri: a felnőtt tanulók feloldódhatnak, élményszerűen tanulhatnak, fejlődhetnek, kevésbé éri őket kudarc, és rejtett képességeket fedezhetnek fel magukban.

4.3. A szemléltetés

A szemléltetésre mint módszerre az andragógiában is szükség van. A szemléltetés a szemléletesség elvét leginkább érvényre segítő, önálló vagy más módszerekhez kapcsolódó eljárás csoport.

Lényege a *megjelenítés*: minél több érzékszerv útján igyekszik konkrétabbá tenni a megértés és elfogadtatás tárgyát. Tudjuk, hogy a szemléltetéssel egybekötött előadás sokkal hatékonyabb, mint az, amelyik csak a verbalításra szorítkozik. A szemléltetőeszköz nemcsak az új ismeretek megértését tudja segíteni, hanem más képzési részfelada-

totokat is. A szemléltetés önmagában is módszer, ugyanakkor a módszerek legtöbbjét képes gazdagítani, hatékonyabbá tenni.

A szemléltetés a tevékenység elsajátításának fontos kiindulópontja. Vannak tevékenységek, amelyek bemutatás nélkül nem sajátíthatók el, de minden cselekvésnél könnyebb a bemutatás valamely formáját követni, mint a verbális leírást.

A szemléltetés módszere az oktatási folyamatban hozzájárul:

- a képszerű gondolkodás fejlesztéséhez,
- a kiinduló bázis megteremtésével a fogalomalkotáshoz, illetve a tevékenység elsajátításához,
- a tanult jelenségek rendszerezéséhez, osztályozásához,
- a tanulók érdeklődésének felkeltéséhez,
- a tanultak alkalmazásához,
- a gyakorlati alkalmazási lehetőségek feltárásához.

A szemléltetésnek minden tanuló által *jól követhetőnek* (láthatónak, hallhatónak, érzékelhetőnek) kell lennie. A nem látható tanári kísérlet, a kivehetetlen vetített ábra, a kis képernyős televízió, a recsegő hangfelvétel mind gátja a bemutatással történő tanulásnak. A lényeg kiemelése a szemléltetések elengedhetetlen mozzanata.

A szemléltetés általában nem elkülönülten, hanem szóbeli közléssel együtt jelenik meg. A szó és a szemléleteség lehetséges kapcsolatát a következőkben foglalhatjuk össze:

- az andragógus szóbeli közlés segítségével irányítja a tanulók megfigyelését;
- az elvégzett megfigyelésre alapozva az andragógus szóbeli közlésével hozzásegíti a tanulókat az összefüggések átgondolásához, feltárásához;
- a szemléltetés a szóbeli közlés megerősítésére vagy konkretizálására szolgál,
- a megfigyeltékből közvetlenül ki nem derülő összefüggéseket, általánosításokat közli a tanár.

A **szemléltetés eszközei** audiovizuális eszközök:

- bemutató eszközök: tábla, poszter, flip-chart;
- vetített eszközök: fólia, fil, dia, ppt;
- háromdimenziós eszközök: tárgyak, utánpótlások, modellek;
- másolt vagy nyomtatott eszközök: kiadványok, listák, segédletek;
- vizuális eszközök: tv, videó, DVD, számítógép, projektor.

Audiovizuális és demonstrációs eszközök alkalmazása során az alábbiakat kell szem előtt tartani:

- A bemutatás ne legyen öncélú! Győződjünk meg arról, hogy a bemutatás ténylegesen könnyebbé, eredményesebbé teszi-e a fogalom, szabály megértését!
- A szemléltetés épüljön be szervesen a magyarázatba! A bemutatás előtt, alatt és után elhangzó tanári kijelentések irányítsák a tanuló figyelmét, teremtsenek kapcsolatot a bemutatott tárgy és fogalom vagy szabály között!

- A szemléltetőeszköz a fogalom lényegére vonatkozzék, ne tartalmazzon elterelő információkat!
- A bemutatás könnyedén történjen, ne zavarja se a tanár, se pedig a tanulók gondolati tevékenységét!

Mitől lesz jó egy power pointos prezentáció?

- A power point előadás a hátsó sorokból is jól olvasható legyen! Ügyeljünk a betűméretek, betűszín és háttérszín megválasztására!
- Használjunk egyszerű betűtípusokat!
- Használjunk vastag, feltűnő vonalakat, ha táblázatot készítünk!
- Kerüljük a sok színes vonalat és információt, mert távolról figyelve összemosódik!
- Egy dia egy gondolat! A dia jól áttekinthető legyen!
- Csak a lényeget vetítsük ki, ne az egész előadást!
- A vetítés támassza alá a szóban elhangzottakat, ne vonja el a hallgatóság figyelmét az előadóról!

Ellenőrző kérdések

Milyen elvárásai vannak a felnőtt tanulónak a felnőttképzéssel kapcsolatban?

Mely tényezőket kell átgondolnunk egy felnőttképzés tervezésekor, amikor módszert választunk?

Válasszon ki egy előadás-központú és egy résztvevő-központú módszert, majd jellemezze azokat! Mondjon példát alkalmazásukra!

Milyen esetben alkalmazhatjuk sikerrel az előadás módszerét?

Sorolja fel a csoportmunka előnyeit és hátrányait!

Melyek a szituációs módszerek? Hogyan készülünk fel ezek alkalmazására?

Sorolja fel a vitavezető feladatait a vita módszerének alkalmazása során!

Milyen vitatechnikákat ismer? Válasszon egyet, és jellemezze!

Milyen készségek fejlesztésére használná a projektmódszert?

Mikor fontos a szemléltetés? Melyek a jó ppt ismérvei?

Felhasznált és ajánlott irodalom

Felhasznált irodalom

FARKAS Éva (é. n.): *Felnőttképzési módszerek*. Pallérozó – felnőttképzési ismeretek, tananyag. Letölthető: www.pallo.bmknet.hu

KADOCSA László (2006): *Az atipikus oktatási módszerek*. NSZFI, Budapest.

KRAICINÉ DR. SZOKOLY Mária (2004): Felnőttképzési módszertár. Új Madátum Kiadó, Budapest
LADA László (é. n.): *Oktatási módszerek*. OKI, Budapest. Letölthető: www.oki.hu
SZÖLLŐSI Zsuzsa (szerk.) (2008): *Felnőttképzés a XXI. században*. Civitas Pedagógiai Intézet, Budapest.

Ajánlott további irodalom

DINNYÉS János, RAKACZKINÉ Tóth Katalin, LADA László (2001): *Felnőttképzés*. Szent István Egyetem, Gödöllő.
FALUS Iván (2004): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
KAGAN, Spencer, KAGAN, Miguel (2009): *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft., Budapest.
KÁLMÁN Anikó (2005): *A felnőttoktatásban és képzésben alkalmazható kompetenciaelvű módszerek és azok alkalmazhatósága*. Felnőttképzési Kutatási Füzetek. NFI, Budapest.
KNOLL, J. (1996): *Tanfolyam és szeminárium módszertan*. Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás. IIZ /DVV., Verlag.
Zachár László (2007): *Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása*. Tanár-továbbképzési konferenciák. Siófok.
FEKETÉNÉ SZAKOS Éva (2002): *A felnőttek tanulása, oktatása – új felfogásban*. Akadémia, Budapest.
SUHAJDA Csilla Judit (szerk.) (2004): *Új módszerek a felnőttképzésben*. NFI, Kontakt Alapítvány, Budapest.

5. ESETTANULMÁNY

5.1. Felzárkóztató felnőttképzés (KRAICINÉ DR. SZOKOLY MÁRIA)

5.1.1. Bevezetés

Az EU-csatlakozással járó számos kihívás közül a magyarországi felnőttképzés számára kiemelkedik az „Oktatás és képzés 2010” című munkaprogram, amely 2010-re, elérendő célként az európai tudástársadalom vízióját vetítette elének. Bár egyre nyilvánvalóbb, hogy a megfogalmazott program megvalósítása 2010-ig nem tartható, mégis a lisszaboni stratégia félidős értékelése megerősítette, hogy *az oktatás és képzés központi helyet foglal el az Európai Unió stratégiájában*, mert meghatározó az egyes országok versenyképessége szempontjából és – azzal, hogy közvetíti a szolidaritás, az esélyegyenlőség, a társadalmi részvétel értékeit – jelentős tényező az európai szociális dimenzió szempontjából. A tudástársadalom létrejötté az érdeklődés középpontjába állította a felzárkózás és felzárkóztatás fogalmát, ami tág értelemben jelenti minden európai polgár – közöttük a tudásmunkások – számára a folyamatos tanulás követelményét, annak érdekében, hogy „felzárkózzon” a tudástársadalom gyorsan változó követelménye-ihhez. Másrészt jelenti a tanulás szükségletét a tudástársadalom periferiájára szorulóknak, azoknak, akik képzettségük deficitjei, szociális helyzetül miatt nem rendelkeznek a globális munkaerőpiac elvárt általános és szaktudással, illetve kompetenciákkal.

A rendszerváltás után a felzárkózás és felzárkóztatás fogalma gyakori kifejezéssé vált a magyar közbeszédben és az andragógiai szakirodalomban egyaránt, de főként a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok felzárkóztatása értelmében. A felzárkóztatás kérdésnek felerősödését indokolja az a tény, hogy szemben a XX. század közepén megfogalmazott optimista prognózisokkal, szerte a világon nem tűnik el az elsődleges analfabétizmus, nagy méreteket ölt a funkcionális analfabétizmus, az európai országokban a hivatalosan becsült 8,5–10 százalékkal szemben sokak szerint az összlakosság 25 százalékát érinti. Az alapiskolai végzettséggel rendelkezők körében tehát nem csökken, hanem nő a felnőttképzés pótló és átképző funkciója.

Magyarországon az összlakosság képzettségi mutatói nemzetközi összehasonlításban nem mutatnak kedvezőtlen képet, hiszen alapiskolázottsággal nem rendelkezők száma egy százalék alatt van, a lakosság mintegy 90 százalékának van nyolcosztályos, közel 40 százalékának pedig középiskolai, a felsőfokú végzettsége (Zachár, 2007). A felsőoktatásban végzetek aránya közel 12 százalék s ez az arány a felsőoktatás rendszerváltás követő expanziója következtében folyamatosan nő, s az iskoláskorúak körében ma már eléri az EU által optimálisnak tartott 40 százalékot.

Az iskolai végzettség mutatói mögött azonban kedvezőtlen trendek húzódnak meg. Magyarországon magas a munkaerőpiacon jelen nem lévő, elsősorban az *inaktívak aránya*, közöttük különösen magas a nők száma. Emiatt

az EU-átlaghoz képest jóval alacsonyabban alakul az ország foglalkoztatási szintje: – 2003-as adatok szerint – az EU 63,3 százalékaival szemben nálunk ez mindössze 53,5 százalék.² Ez alacsonynak tekinthető különösen akkor, amikor a *Lisszabonban* meghozott döntés szerint 2010-re mindegyik tagországban el kellene érni a legalább 70 százalékot.

Hasonlóképpen problematikus képet mutat az iskolai végzettség és szakképzettség mögött húzódó teljesítőképesség, ha összevetjük az európai vagy globális munkaerőpiac elvárásaival. Bihall Tamás és munkatársainak munkaerő-piaci elégedettség vizsgálata azt mutatja, hogy a munkaerő-piaci kompetenciák területén jelentős hiányok mutatkoznak a vizsgált, különböző iskolai végzettségű csoportokban (Nemzeti Kompetencia Kerekasztal, 2007).

9. táblázat: A munkaerő-piaci elégedettség, 2007

Hiányosságok, problémák	OKJ-szakképzettséggel		Főiskolai végzettek	Egyetemi végzettek
	Érettségi nélkül	Érettséggel		
Önálló munkavégzés	1.	1.	2.	2.
Gyenge szakmai gyakorlati jártasság	2.	2.	4.	4.
Munkafegyelemi problémák	3.	3–4.	7.	7.
Munkakultúra hiányosságai	4.	3–4.	5–6.	6.
Gyenge szakmai elméleti alapok	5.	5–6.	9.	9.
Együttműködési készség	6.	7.	8.	8.
Gazdasági ismeretek hiánya	11.	11.	5–6.	5.
Számítógépes ismeretek	12.	5–6.	3.	2.
Idegennyelvtudás hiánya	13.	8.	1.	1.

A számok az elégedettség fokát mutatják, tehát az 1. jelenti az elégedettség legmagasabb fokát.

5.1.2. Felzárkóztatás képzés útján a hátrányos helyzetűek körében

A felzárkóztató felnőttképzés kiemelt célcsoportja Magyarországon a hátrányos helyzetű – közöttük jelentős arányban a cigány – lakosság.

A hátrányos térségekben lakók 16–18 százalékát jelentő halmozottan hátrányos helyzetű, tartósan munkanélküli – közöttük a cigány – lakosság felzárkóztatásának négy elodázhatatlan követelménye van: (1) javítani az esélyegyenlőség és foglalkoztathatóság feltételeit; (2) fejleszteni a hátrányos helyzetű csoportok munkaerő-piaci kompetenciáit és alkalmazkodóképességét; (3) megteremteni az érdekérvényesítés belső és külső feltételeit; (4) ösztönözni a vállalkozóvá válást. Mind a négy követelmény teljesítésében döntő szerepe van a hátrányos helyzetű felnőttek

² Az Eurostat adatai szerint 2010-re a 15–64 évesek foglalkoztatási rátája Magyarországon növekedett, azonban az 55,4%-os adat még mindig jócskán elmarad az EU 64,1%-os rátájától.

képzésének. Becslések szerint ma Magyarországon 1,5–2 millió az alacsony iskolai, korszerűtlen szakmai végzettséggel rendelkezők száma, és a statisztikák, szociológiai előrejelzések szerint úgy tűnik, hogy ennek a tömegnek még hosszú ideig lesz utánpótlása. A magyar iskolarendszer történetileg nem készült fel arra, hogy az alulképzett tömeget visszavezesse az oktatás világába, pedig ez az elemi feltétele annak, hogy valaha is olyan szakképzettséghez jusson, amely révén jogosan várhatja el valaki, hogy bekerüljön, és bennmaradjon a munkaerőpiacon (Mayer, 2002).

A tanulás fontosságát nemcsak a mindenkori oktatási kormányzatok, hanem a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok tagjai – közöttük a cigányok is – már évtizedekkel ezelőtt felismerték. A '70-es, '80-as években sokuk elindultak a társadalmi integrálódás lassú, de viszonylag megalapozottnak tekinthető útján: szakmát, olykor érettségit is szereztek, esetleg eljutottak a közvetlen termelésirányítói munkakörökig, megfelelő lakáskörülményeket teremtetek, jövedelmüket és életformájukat többé-kevésbé stabilizálni tudták. E feltörekvő, integrálódó csoportokat sokkolta a rendszerváltás utáni, a legális munkaerőpiacról való tömeges kiszorulás. Sokuk számára nyilvánvalóvá tette, hogy további, magasabb iskolázottsági szint elérése nélkül nincs esély a visszakapaszkodásra, a marginalizálódás megállítására.

Születtek is szépszámmal a rendszerváltás után, európai és hazai, állami és NGO-kezdemenyyezések *a képzések hozzáféréseinek javításáért*, mégis megállapítható, hogy ezen – *a romák képzés útján történő felzárkóztatására tett széleskörű és jelentős anyagiakat felemésztő – társadalmi erőfeszítés nem járt átütő eredménnyel*. Az állami finanszírozású képzési programok a romák szempontjából gyakorta nem voltak relevánsak, mert

- jellegüknél fogva nem estek egybe a munkanélküliek által keresett állásokkal;
- a képzések többségének elvégzéséhez a romáknak nincs meg a beiskolázáshoz szükséges szintű iskolai végzettsége, a hiányzó osztályok pótlására pedig nem szívesen vállalkoznak;
- a 6 és 8 osztályos végzettségre épülő szakmák (dajkaképző, asztalos, virágkötő, parkgondozó, kosárfonó, fottobútor-készítő) száma alacsony, munkaerő-piaci értéke, elsajátításuk után az elhelyezkedés esélye szinte nulla.

A nehézségek ellenére azonban megállapítható, hogy az előző évtizedek felzárkóztató munkájának eredményeként *kialakult egy, nem túl széles, de képzett roma réteg*. Velük találkozunk a helyi kisebbségi önkormányzatokban, a civil szervezetekben. Ők válnak vezetővé és nemcsak az önérvényesítésben, hanem a közösség érdekeinek képviseletében végeznek fontos munkát, hanem számítani lehet rájuk a helyzet javítását célzó programok kidolgozásában és megvalósításában. E területen már tudtak eredményeket fölmutatni, s az elmúlt időszak felzárkóztató programjainak sokszor keserű tapasztalatai ellenére munkára, tanulásra motiválják a cigányság rosszabb helyzetű csoportjait.

5.1.3. Felnőttképzési kísérlet a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok felzárkóztatására

Az előbbiek felismerése vezette a hátrányos helyzet kutatásával foglalkozó andragógusokból, szociológusokból, pszichológusokból álló csapat³, hogy két – a hátrányos helyzetű csoportok felzárkóztatására irányuló – pályázat keretében⁴ egy újszerű és komplex felnőttképzési felzárkóztató eljárást dolgozzanak ki a cigány lakosság felzárkóztatására.

A kidolgozott komplex felzárkóztató programnak az a legfőbb célja, hogy négyféle szolgáltatás (mérés, képzés, foglalkoztatás, mentorozás) egy időben történő alkalmazásával elérje, hogy ezek eredményei összeadódjanak, illetve felerősítsék egymást. A koncepció azon a megfigyelésen alapul, miszerint a rendszerváltást követő pályázati támogatási rendszerek keretében külön-külön megvalósított támogatási formák (mérések, képzések, rövidebb-hosszabb ideig tartó foglalkoztatások, illetve tanácsadói szolgáltatások) további megerősítés és támogatás hiányában nem voltak elég eredményesek, tartósak, hatásuk a projekt megszűnte után hamar szertefoszlottak. Részben a célcsoport kiválasztásának véletlenszerűsége, részben a támogatások átgondolatlan, rendszerszemléletet nélkülöző alkalmazása miatt igen magas a lemorzsolódás mind a munkában, mind a tanulásban.

E program szakmai-módszertani innovációja a célcsoport előzetes tudásszint- és kompetenciamérésén alapuló kiválasztásában, az eljárások rendszerszerű alkalmazásában, és a programot támogató helyi, hiteles és kiképzett mentorok alkalmazásában rejlik. A mentori támogatásnak köszönhetően a program megvalósításakor a sokszor második generációs munkanélküliek célcsoportjának tagjai tanulási, munkahelyi, privát problémáikkal nem maradtak magukra, hanem a folyamatos segítő-támogató-ellenőrző rendszer segítségével a pályázat futamideje alatt valamelyest szocializálódtak egy új típusú életmódhoz, a foglalkoztatással járó életvitelhez. Megalapozódott, gazdagodhat személyes, szociális és tudás- és kapcsolati tőkéjük, amely révén további munkavállalásuk, egyéni életútjuk sikeresebbé válhat.

A célcsoport

A célszemélyeket az írásbeli és szóbeli meghirdetésre jelentkezők közül előzetes tudásszint és kompetenciamérés révén választottuk. Mindkét projekt esetében a mérés pontszámai alapján állt össze a felvettek névsora, illetve a pontszám alapján ún. várólistát állítottunk össze, hogy az esetleges lemorzsolódást a projekt futamidejének feléig pótolni tudjuk. A projektekben kidolgozott problématérkép és a munkaerőpiac helyzete alapján kínáltunk Barcon

³ A team létrejöttének célja egy tudományos alapokon nyugvó, mérésen alapuló kiválasztási, képzési, foglalkoztatási és mentori rendszer kidolgozása, rendszerszerű kipróbálása.

Konzorciumi partnerek az ESZA-pályázatban: Dél-Somogyi Cigány Képviselők Szervezete, Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Kutatóintézet, Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Kar, Studiare Kulturális és Szolgáltató Kft. (Budapest). *Konzorciumi partnerek az NKFP-pályázatban:* Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Kutatóintézet, ELTE TÖFK, Fórum Társadalomtudományi Kutatóintézet, Studiare Kulturális és Szolgáltató Kft. (Szlovákia).

⁴ „Kompetencia alapú mérési, képzési, foglalkoztatási, valamint mentorozási program” c., HU 0305-03-01-0010 Perseus sz. projekt (2004–2006), valamint az NKFP 5/035/04 „Magyar-szlovák összehasonlító komplex képzési program a romák felzárkóztatásáért” c. projekt (2004–2007).

kőműves és ács-állványozó OKJ-s képzéseket, a Zemplénben sütőipari munkás OKJ-s képzést, valamint gyógynövény- és gombafelismerő és virágkötészeti szakképző tanfolyamot.

A célcsoport tagjai roma és nem roma, felnőtt, aktív korú, tartósan – legalább hat hónapja – munkanélküli lakos voltak.

A célcsoport kiválasztásának kritériumai voltak:

A kistérségben élő, 18 éves kort betöltött, felnőtt, magyar állampolgár, akik még nem tudtak elhelyezkedni, vagy tartósan bent maradni a munkaerőpiacon;

- akik tartósan – legalább hat hónapja – regisztrált munkanélküliek vagy már inaktívak (kikerültek a munkaügyi központ látóköréből);
- akik vállalták a projekt megvalósításában való közreműködést az alábbiak szerint:
 - részt vettek az előzetes tudásszint és kompetenciamérésen,
 - munkaszerződés alapján vállalták a foglalkoztatást,
 - részt vesznek a foglalkoztatással párhuzamosan szervezett képzéseken (munkaerő-piaci képzés; tanulói szerződés alapján vállalták az OKJ-s képzések, vagy szakképző tanfolyamok elvégzését, külön megállapodás szerint a vállalkozói tanfolyam elvégzését).

A helyszínek kiválasztásának indokai

Statisztikai adatok és szociológiai felmérések elemzéseiből kiderül, hogy a megyék rangsorában a barcsi és a zempléni kistérség (vele együtt a szlovák oldalon Királyhelmec és környéke) mind a gazdasági aktivitás, mind fejlettség tekintetében közepes vagy tartósan csökkenő értéket mutat. A munkanélküliségi ráta meghaladja az országos átlagot, a krízisközei helyzet jelei mutatkoznak: nő a lakosság elégedetlensége, emelkedik a bűnözés, kóros munkapszichológiai tünetek érzékelhetők. A meglévő, állami és nonprofit szervezetek által megvalósított támogatások együttesen sem képesek oldani a társadalmi feszültségeket, sem egyéni (anyagi, érzelmi), sem társadalmi szinten. Főként a nagycsaládos romák érintettek, akik problémáikat gyermekeik nevelése során tovább hagyományozzák. A roma tanulók esnek ki leghamarabb az oktatási rendszerből, s bár az elmúlt két évtizedben emelkedett az általános iskolát végzettek aránya, a lemorzsolódás magas, a továbbtanulási esélyek minden iskolatípusban romlottak. A romák gyakran be sem kerülnek a munka világába, kiszorulnak a szolgáltatásokból. A szakmunkás-bizonyítvány és a munkaerő-piaci kulcskompetenciák megszerzésére, a munka világában fontos polgári értékrend elsajátítására szinte nincs lehetőségük, nem beszélve az érettségi bizonyítvány megszerzésének kicsi esélyéről. Többségük segítség nélkül képtelen érdekei felismerésére és érvényesítésére.

A projektek céljai

A projektet létrehozó teamet az a meggyőződés vezérelte, hogy a kistérségben csak a foglalkoztatás megteremtése, továbbá azt kiegészítő, egyénre szabott iskoláztatás és mentori segítség révén lehet javítani a munkaerő-piaci esélyeken, csökkenteni a szegénységet, növelni a társadalmi esélyegyenlőséget. Elő kell segíteni a roma vállalkozói réteg kialakulását.

A projekt célja, hogy mintaértékű, egyénre szabott felzárkóztató program révén (a hiányzó alapiskolázottság és kulcskompetenciák pótlása, a szakképzettség megszerzése) javítsa a roma és nem roma, tartósan munkanélküli, halmozottan hátrányos helyzetű lakosok munkába állási esélyeit, tartós foglalkoztatásukat, és a rátermettek vállalkozóvá válását; ezáltal a települési infrastruktúra és a társadalmi kohézió, a pozitív életszemlélet megerősödését, hozzájárulni a hazai, tartósan munkanélküli lakosság felzárkóztatásához.

- Javítani az esélyegyenlőség és foglalkoztathatóság feltételeit,
- fejleszteni a hátrányos helyzetű csoportok munkaerő-piaci kompetenciáit; alkalmazkodóképességét, szak-képzettségét, ezáltal javítani a munkaerő-piaci esélyeit;
- hozzájárulni az érdekérvényesítés belső és külső feltételeinek kialakulásához;
- ösztönözni a vállalkozóvá válást;
- segíteni a települési infrastruktúra és a társadalmi háló és kohézió, valamint a lakosság pozitív életszemlélet-ének megerősödését;
- a projekt részét képező felnőttképzési kutatás hipotéziseinek igazolása és az eredmények alapján egy Magyarországon vagy a környező országokban bárhol alkalmazható felnőttképzési felzárkóztató csomag kidolgozása.

A felnőttképzési (méréséi, képzési, mentorozási) módszertani csomag konkrét céljai:

- a pályázat keretében kidolgozott, foglalkoztatást kísérő háromféle szolgáltatás (mérés, képzés, mentorozás) egy időben történő alkalmazásával ezek eredményei összeadódjanak, illetve felerősítsék egymást;
- a modulosan felépülő felnőttképzési módszertani csomag Magyarországon, vagy a környező országokban adaptálható legyen;
- a tanulótérkép térinformatikai rendszerében kimutatni
 - a projekt futamideje alatt a mérések négy csoportjában (adottságok, erőforrások, beállítottság, energiaforrások- erőfeszítések) bekövetkező változásokat,
 - a korábban felállított (alábbi) hipotéziseink beigazolódásának mértékét, ezáltal
 - a projekt számára kidolgozott és kipróbált felnőttképzési módszer sikerességének mértékét.

A kutatás hipotézise

A mérésen alapuló kiválasztás, az egyéni tanulótérkép és az erre épülő (tanulási, elhelyezkedési, életvezetési) tanácsadás, a személyre szabott kompetenciaalapú képzés, a foglalkoztatási lehetőségek feltárása, a képzést és foglalkoztatást kísérő pedagógiai, andragógiai, pszichológiai, szociológiai szempontokra építő, folyamatos mentori munka eredményei összeadódnak, felerősítik egymást.

Projekttevékenységek – a felnőttképzési módszercsomag elemei

A projekt eredményeként létrejött egy kipróbált, a célok elérését szolgáló felnőttképzési módszercsomag. A csomag szociológiai, felnőttképzési, pszichológiai kutatáson alapul, és egy kiválasztást célzó mérési, egy a munka világára

felkészítő és szocializáló képzést és egy a munka világában való bennmaradást célzó mentorozási programcsomagot tartalmaz. A csomag országhatáron belül a határon túl bárhol adaptálható.

A gazdasági, társadalmi háttér tudományos feltérképezése, a projekt relevanciája

Szociológiai aspektus. A projekt keretében megvalósuló szociológiai, szociálpszichológiai fejlesztések egyrészt az adott kistérség gazdasági, társadalmi elemzésére vállalkoztak, amely révén egyfajta régiós problématérképet hoztak létre. Másrészt megtörtént a célszemélyekből álló hátrányos helyzetű kiscsoportok életmódszempontú vizsgálata. A két szociológiai jellegű vizsgálat megalapozta a célcsoport eredményes képzésének módszereire vonatkozó andragógiai és pszichológiai jellegű kutatásokat.

Andragógiai aspektus. A projekt elején kiválasztás céljából végzett (előzetes tudásszint és kompetencia) előmérés és mérés, a projekt végén értékelés céljából végzett, az előméréssel azonos tartalmú, és módszerű utómérés egyrészt a célcsoport egzakt méréseken alapuló kiválasztását biztosította, másrészt komplex, az egyén képességeit és lehetőségeit feltáró tanulótérkép kidolgozását eredményezte. A tanulótérkép megmutatta minden célszemélynek, hogy boldogulása érdekében mikor, mit és hogyan kell(ene) tennie, s a futamidő alatt ehhez finanszírozott módon utat biztosított úgy, hogy lakóhelyén helyben, bármikor elérhette a mentor segítségét. A tanulótérkép kialakításakor szempont volt, hogy korreláljon a szociológiai aspektusú vizsgálódások által kidolgozott problématérképpel. Ezáltal elértük, hogy a célcsoport tanulással, foglalkoztatással kapcsolatos elképzelései, tervei reális mederben maradjanak, s elkerüljük a zsákutcákat, az újabb sikertelenség kudarcait. A tudományos kutatásokra alapozott állapotfeltárások eredményeként létrejött dokumentumok (térségi életmód/problématerkép, cselekvési tervek, kompetenciamérési csomagok) a vizsgált kistérségeken kívül, az ország valamennyi intézménye és lakosai számára elérhetők és felhasználhatók.

Az andragógiai kutatások alapelvei a következők voltak:

- minden felnőtt fejleszthető, felnőttképzési módszerekkel sikeresen képezhető;
- minden egyén különböző módon tanul, ezért egyénre szabott módon kell képezni, és ezt egzakt mérések révén kell megalapozni;
- a felnőttek egyéni tanulási tervét (annak tartalmát, irányát, ütemét) velük együttműködve kell elkészíteni és elfogadtatni, folyamatosan fenntartani a motivációt azok teljesítésére;
- a módszerek kiválasztásánál figyelembe kell venni a hátrányos helyzetű felnőttek korábbi, iskolai negatív tanulási élményeit, amelyek a felnőttkori tanulás ellen hatnak, a szabadidő értelmes eltöltésére, az ismeretszerzés iskolán kívüli módozataira nincsenek mintáik, motivációik.

Pszichológiai aspektus. A kistérségi mentorok a célcsoporttal szomszédsági viszonyban együtt élő, hiteles és iskolázott helyi (Barcsón részben cigány) emberek, akiknek feladata volt a segítség, támogatás, tanácsadás. A célcsoporttal való állandó lakóhelyi kapcsolatuk, folyamatos kommunikációjuk a segítő kapcsolat alapvető része. Munkájukat elméletileg jól felkészült főiskolás mentorasszisztensek és pszichológus által vezetett szupervíziós megbeszélések segítették.

A műhelymunka jellegű kutatások során a mentori munka, a segítő mentorasszisztensi tevékenység specifikumaira, a mentori szupervízió adott célcsoportot szolgáló, sajátos módszereire kerestünk válaszokat.

A kiválasztást és a nyomon követést szolgáló mérési csomag kidolgozása és megvalósítása

A célcsoport kiválasztását szolgáló mérés és a mért személyekről kiállított pszichológiai adatlap, az előzetes tudásszint- és kompetenciamérést tükröző kompetenciakártya és tanulótérkép felvilágosítást ad a mért személy elért alapképességeiről, munkaerő-piaci kompetenciáinak szintjéről, ezáltal továbbtanulási, beiskolázási esélyeiről. A mérést követő egyéni tanácsadás során minden személy személyre szabott továbbtanulási és foglalkoztatási tanácsot kapott. Ez egyfajta karrierterv és karrier tanácsadás volt, amely tartalmazta a következő fejlődési lépcsőt jelentő feladat megvalósítására vonatkozó összes konkrét információt.

A mérési folyamat eredményét jelentő tanulótérkép figyelembe vette:

- az egyén biológiai és szociális adottságait,
- erőforrásait: életkorát, nemét, etnikai hovatartozását, kapcsolati és társadalmi tőkéjét,
- életkörülményeit (család- és jövedelem-szerkezet),
- beállítottságát, munkaethozsát,
- korábbi formális tanulási eredményeit (iskolai végzettség, szakképzettség),
- nonformális és informális úton szerzett, rejtett és manifeszt tudását és előzetes tapasztalati tanulásából kiépített tapasztalati tudását,
- gondolkodási, reflexiós és tanulási képességeit,
- tanulási és foglalkoztatási motivációit,
- az eredményes felnőttkori tanulás tapasztalatait.

A mérések területei:

- pszichometria skálák, attitűd vizsgálatok,
- alapkészségek vizsgálata,
- tanulási képességek,
- alkalmazkodóképesség: kreatív gondolkodás és problémamegoldás,
- önismeret, önirányítás, önbecsülés, célkitűzés képessége, motiváció és személyes karrierfejlődés,
- csoporteredményesség, interperszonális készségek, tárgyalás és teammunka,
- befolyásolás: szervezeti eredményesség és vezetői képessége.

A mérési csomag elemei

- Pszichológiai adatlap
- Kompetenciakártya, az előzetes tudásszint és kompetencia mérés eredményei alapján (felvétele a projekt elején és a foglalkoztatásba és képzésbe bevontak esetén a projekt végén)
- Tanulótérkép

- A mérést követő egyéni tanácsadás: tanulási, karrier- és életvezetési terv, amely tartalmazza a következő fejlődési lépéseket jelentő feladat megvalósítására vonatkozó összes konkrét információt.

A mérési csomag eredményeként létrejött tanulótérkép négy eleme:

- *Adottságok*: szociológiai társadalmi háttérváltozók: életkor, nem, településtípus, foglalkozás, identitás, háztartásszerkezet.
- *Erőforrások*: a fizikai és mentális egészség vagy betegség, a kapcsolati tőke és a kapcsolati háló, valamint az egyéni érdekérvényesítés belső feltételei.
- *Beállítottság*: munkaethosz, felekezeti hovatartozás, gondolkodási mód és vállalkozási affinitás.
- *Energiaforrások*: az előképzettség (iskolai életút), a formális, nonformális, informális tudás megléte, valamint az egyén tanulási készsége.

A szakképzettség és a munkaerő-piaci kompetenciák megszerzését biztosító képzési csomag kidolgozása és megvalósítása

A program egy tartalmában és módszereiben a célcsoport előzetes tudásához adaptált 60 órás *munkaerő-piaci tréninggel* kezdődött, amely a munkaerőpiacon elvárt attitűdök, képességek és kompetenciák kialakítását és megerősítését célozták. A tréning révén a projekt résztvevői felkészültté váltak a munka világába történő belépésre és bennmaradásra, a képzés során javultak beilleszkedési és együttműködési képességeik, külső megjelenésük iránti igényességük, nőtt a fegyelem- és felelősségtudatuk, járatosak lettek az álláskeresési technikákban.

Az adott projektek esetében a kiválasztott célcsoport minden tagja rendelkezett nyolc általános iskolai végzettséggel, így a nyolcosztályos képzettség megszerzésére irányuló képzés megszervezésére nem volt szükség.

A foglalkoztatás futamideje alatt, azzal párhuzamosan, Barcson 25 fő, a zempléni kísérletben pedig 18 fő szerzett OKJ-s szakképzettséget. A felkínált OKJ-s képzések a térség munkaerő-piaci szükségletein és a képzendő személyek kompetenciakártyáin és tanulótérképein alapulnak. A szakmunkásképzéseket mindenkor személyre szabottan és differenciáltan oldottuk meg, hogy a célcsoport szakmai ismeretei kulcskompetenciái mellett, akarati és egyéb személyes tulajdonságaik is fejlődjenek.

A célszemélyek közül a legtehetségesebb, a foglalkoztatás során kiemelkedő teljesítményű, vállalkozásra képes résztvevők számára a projekt vállalkozói képzéssel fejeződött be, amely megalapozta több helyi, az egész közösség foglalkoztatását élénkítő – reményeink szerint – a projekt befejezését követően megvalósuló vállalkozás beindítását. A 60 órás vállalkozói képzés a projekt képzési piramisának mintegy betetőzését jelenti. Ez jelenheti a vállalkozóvá váláshoz az első lépést, az alapismereteken túl az első motivációt, benne a hátrányos helyzetű közösség szervezetépítésének szándékát.

A projekt egyik kiemelt célja és feladata volt a mentori rendszer kidolgozása. Ennek sarkalatos eleme a 60 órás *akkreditált kistérségi mentorképzés* kidolgozása és referenciaszintű megvalósítása, majd (OKM és FAT) akkreditációja. A képzés célja volt a mentori munka elméleti megalapozása, a munka jogi és intézményi hátterének bemutatása, a szakmai (segítő-tanácsadó) kompetenciák fejlesztése, módszertani eljárások és eszközök elsajátíttatása, másrészt a folyamatos nyomon követés. A képzés szerves folytatását jelentette a teamszupervízió, olyan speciális szakmai

személyiségfejlesztő módszer, amelynek alkalmazása nélkülözhetetlen a segítő foglalkozásúak – köztük a mentorok – hivatásgondozásában, saját mentálhigiénéjében, szakmai továbbképzésében és a munka minőségbiztosításában.

A foglalkoztatás, a projekt alapja

A célszemélyekkel közösen elfogadott karrierterveknek megfelelően Barcson a projekt 50 fős célcsoportját a projekt keretében 18 hónapon át foglalkoztattuk az építőiparban és közmunkában, a zempléni térségben sikerült (ha nem is rendszerszerűen) a célcsoport tagjait esetenként a szakmai végzettségüknek megfelelő vagy ahhoz közeli foglalkozáshoz juttatni.

A célcsoport szakmai területen való foglalkoztatása mindkét kistérségben nehézségekbe ütközött, mert a foglalkoztatók az előzetes tárgyalásokkal és várakozással ellentétben nem mutattak kellő fogadókészséget. A foglalkoztatást nehezítette, hogy a projektek elején történt helyzetfelméréshez képest a régió és a kistérség tervezett beruházásai rendre elmaradtak, a foglalkoztatottság nem nőtt a tervezett arányban.

A képzést és foglalkoztatást kísérő mentori rendszer mint a segítség és a nyomonkövetés eszköze

A projekt valamennyi célszemélyét a futamidő alatt egyénre szabott, folyamatos, mindenkor elérhető egyéni tanulási, foglalkoztatási és életvezetési mentori támogatás segítette. Ennek célja volt, hogy a célszemély a foglalkoztatás és tanulás ideje alatt problémáival ne maradjon magára, segítse a munka világában való eligazodásban és a bennmaradásban. Mutassa meg és emelje készségszintre a közszolgáltatásokhoz való hozzáférést és mások hozzáféréseinek segítségét, az erkölcsi integritás fejlesztését, az érdekartikulációt és -védelmet. Tapasztalataink szerint a mentori munka nagymértékben hozzájárult ahhoz, hogy a foglalkoztatást kísérő mérés és az azon alapuló képzések során a résztvevők munkával és életvezetéssel kapcsolatos attitűdjei valamelyest változtak, életvitelükben módosulás állt be, s ezt környezetükben multiplikálták, így néhányan roma közösségük tapasztalt referenciaszemélyévé válhatnak.

A felzárkóztató felnőttképzési kísérlet eredményei

A felzárkóztató program koncepciója azon a megfigyelésen alapult, miszerint az elmúlt években egyedileg, nem rendszerszerűen megvalósított támogatási projektek (képzési és tanácsadói szolgáltatások, rövidebb-hosszabb ideig tartó foglalkoztatások) hatása megerősítés és további támogatás hiányában nem volt eléggé tartós.

Sikeresnek bizonyult az elképzelés, hogy a foglalkoztatási projektben, annak megalapozására szociológiai háttérvizsgálatot és andragógiai kutatásokat végezzünk, s ezek eredményeit folyamatosan beépítsük a projekt folyamatába.

Beigazolódott azon alaphipotézisünk, amely szerint a projekt keretében megvalósuló foglalkoztatást kísérő háromféle szolgáltatás (a mérésen alapuló kiválasztás és várólista létrehozása, az erre épülő mérés, képzés, mentori tanácsadás) egy időben történő alkalmazása révén ezek eredményei összeadódnak, felerősítik egymást.

Megerősítést nyert a program andragógiai innovációjaként megfogalmazott feltételezés, hogy a siker kulcsa a mentori támogatás lehet. Azaz, hogy a projektszervezet a roma munkavállalót – a foglalkoztatás és tanulás ideje alatt – tanulási, munkahelyi és egyéni problémáival nem hagyja magára, nemcsak a foglalkoztatást biztosítja, ha-

nem egy folyamatosan működő, segítő-támogató-ellenőrző rendszert működtet. Beigazolódott, hogy a foglalkoztatási és tanulási sikerek szocializálják a célcsoportot a munkaerőpiacon elvárt, a folyamatos foglalkoztatással járó életmódhoz, életvitelhez. A mentori támogatás révén kiépülnek, rögzülnek a résztvevők személyes, szociális és szakmai, munkaerő-piaci kompetenciái, gyarapodik tudástőkéjük, ezzel mind a munka világában, mind személyes életvezetésükben sikeresebbé válhatnak.

Sikerkritériumnak tekintettük és elértük:

- a projekt lemorzsolódási mutatóinak minimális (20% alatti) szinten tartását;
- a projekttagok hatékony – a lehetőségek szerint – tartós munkavégzését;
- motiválást a tanulásra, és a tanulási kedv fenntartását;
- korszerű felnőttképzési módszerekkel, egyénre szabott és kompetenciaalapú elemekkel gazdagított képzési kínálat kialakítását;
- a képzettségi mutatók javulását, a beiskolázottak tanulmányainak eredményes zárását, önmotiváció kiépítését a továbbtanulásra (a projekt 20 hónapjában szervezett vállalkozói képzésre történő önkéntes jelentkezést);
- az életviteli mutatók javulását;
- a DCKSZ szervezetének megerősödését, különös tekintettel a fiatalok bevonására.

Sikernek tekintjük, hogy a célcsoport tagjainak mérése, képzése, foglalkoztatása és mentori tanácsadása révén a képzések révén nő a szakképzettek száma, és javul a hátrányos helyzetűek munkaerő-piaci helyzete, valamelyest javult a kistérségben élő családok életminősége. Esély teremtődött arra, hogy a kiképzett és foglalkoztatott személyek hozzájáruljanak a térség fejlődéséhez a közösség építéséhez a jobb társadalmi közérzet, pozitív életszemlélet, társadalmi közéleti aktivitás kialakulásához.

Megállapítottuk, hogy ha minimális mértékben is, de változott általában a tanulással és az iskolával kapcsolatos, hagyományosan negatív attitűd. Javult a célcsoport érdekartikuláló és érdekérvényesítő képessége, szervezettsége, a kiképzettek referenciaszemélyekké váltak lakóhelyükön. Reményeink szerint az attitűdváltozás eredményesebbé teszi a településeken az önkormányzatok, az iskolák és a roma családok kapcsolatrendszerét, megkezdődhet a párbeszéd az iskoláztatási kérdésekben.

A projekt keretében referencijelleggel megvalósult felnőttképzési csomag teljes egészében, vagy elemeire bontva egyaránt ismételhető, szükség szerint adaptálható. A projekt kidolgozásának egyik vezető motívuma a transferabilitás volt, azaz egy olyan változtatható tartalmi elemekkel feltölthető rendszer létrehozása, amely bármely térségben alkalmazható, vagy adaptálható, és a tapasztalatok alapján folyamatosan módosítható, fejleszthető.

A térségi vállalkozókkal, nonprofit szervezetekkel és forprofit foglalkoztatókkal együtt kidolgozott foglalkoztatás olyan cselekvési terv megvalósítását jelentette, amely a kölcsönös előnyökre és a korábbi pályázatok eredményeire épített és alapja lehet a további pályázatok sikeres megvalósításának.

Az andragógiai kutatások alátámasztották a projektben alkalmazott előzetes tudásszint- és kompetenciamérés alábbi alapelveit:

- A felnőttek tudása, készségei, kompetenciái mérhetők és fejleszthetők.
- A felnőttek képezhetők.

- Minden felnőtt különböző módon tanul, ezért egyénre szabottan, kompetenciaalapú módon kell képezni.
- A képzést egzakt mérések révén kell megalapozni, az új ismereteket és kompetenciákat a meglévő tudáshoz és élettapasztalatokhoz kell kötni, és a tanulási motivációt folyamatosan ébren kell tartani.
- A megfigyeléseket mindig konkrét helyzetekre és személyekre kell alapozni. A verbális és nonverbális üzenetek ok-okozati kapcsolatba hozhatók a cselekedetekkel.
- A hátrányos helyzetű felnőttek képzésénél figyelembe kell venni, hogy többségüknek negatív tanulási élményei, iskolai kudarcaik vannak, ezek
 - a felnőttkori tanulás ellen hatnak;
 - tudomásul kell venni, hogy sem az általános iskola, sem a szakképző intézmények nem voltak képesek feltárni az egyének tehetségpontjait;
 - továbbá nonformális és informális tanulási kísérleteiket sem kísérte sikerélmény;
 - nem motiváltak a szabadidő hasznos és értelmes eltöltésére;
 - nemcsak a tanuláshoz, de a kulturális, a sportrekreációs tevékenységekhez sincsenek mintáik, motivációik, mert nem volt módjuk a rendelkezésükre álló szabadidő értelmes eltöltési módozatait elsajátítani.

Hasonlóképpen megerősítést nyertek a kompetenciaalapúság elvei:

- A kompetenciák megléte magatartási, viselkedési formákban felismerhető.
- A magatartási, viselkedési formák megfigyelhetők, fokozatokba rendezhetők és mérhetők.
- A kompetenciák fejleszthetők.

Számszerű eredményekkel bizonyítható, hogy a felnőttkori tanulás sikerének záloga lehet a mentori támogatás.

- A felnőtt tanulóval történő együttműködés keretében kialakított egyéni tanulási, foglalkoztatási és életvezetési terv kidolgozása, „szerződés-kötés”.
- A tanulás tartalma, iránya, üteme alkalmazkodik a felnőtt életviteléhez.
- A tanulás problémaközpontú és gyakorlatorientált legyen.
- Folyamatos együttműködés és mentori támogatás.
- Tudatos és folyamatos szervezetfejlesztés: a csoportdinamika maximális kihasználása.

A főiskolás mentorasszisztensek hozzájutottak:

- valóságélményhez és saját élményű tanulási lehetőségéhez;
- a hallgatók elméleti felkészültségét elősegítő a mentori esetek szakszerű feldolgozásához;
- az eredmények széles körű multiplikálásához;
- ahhoz, hogy megvalósult az elmélet és a gyakorlat kölcsönös reflexiója, a gyakorlat beépülése a felsőoktatási szakemberképzésbe.

Lehetőség nyílt a multikulturális nevelés gyakorlati megvalósítására: létrejött a közeledés és együttműködés, a két-féle értékrend találkozása.

Végezetül nem elhanyagolható, hogy a kutatási eredmények alapján elkészült dokumentumok (társági életmód-/problématerkép, cselekvési tervek, kompetenciamérési csomagok, képzési programok) transzferábilisak, azaz változtatható tartalmú moduljai révén bármely térségben adaptálhatók, és a tapasztalatok alapján folyamatosan módosíthatók, fejleszthetők.

Felhasznált irodalom

- Baillauqués, S. (szerk.) (2002): *L'identité chez les formateurs d'enseignements*. L'Harmattan, Paris.
- Bellier, J. P. (1998): Kompetenciák, képzés és alkalmazhatóság. *Szakképzési Szemle*, 2: 12–21.
- Benedek A. (2003): *Változó szakképzés* Okker Kiadó, Budapest.
- Boutin G., Julien L. (2000): *L'obsession des compétences Éditions Nouvelles*. Québec, Montreal.
- Boyatzis R (1982): *The Competent Manager*. John Wiley and Sons, New York.
- Brandstetter G., Kellner W. (2001): *Önkéntes szerepvállalás és felnőttképzés* (Az informális tanulás identifikációjának és értékelésének lehetséges útjai). Oszták Művelődési intézetek Szövetsége, Bécs.
- Brocher, T. (1975): *Csoportdinamika és felnőttoktatás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csapó B. (1992): *A kognitív pedagógia*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Csapó B. (2003): A tudás és a kompetenciák. In *A tanulás fejlesztése*. OKI, Budapest, 64–75.
- Csapó B. (2004): *A tudás és az iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Csapó B. (2005): A komplex problémamegoldás a PISA 2003 vizsgálatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 3: 43–52.
- Czobor Zs. (1998): *Kompetencia szótár: A kompetenciák rendezett leírása*. Kézirat. CEU, Budapest.
- Deák S. (1997): *Szakképzés és kulcskvalifikációk*. (Kulcskvalifikációk) Szakképzési Szemle, 3.
- Déclic W.G. (1996): *La methode déclice – pour conduire votre choix professionnel*. APEC, Paris.
- Education and Training 2010. The Success of Lisbon Strategy*. Hingerson Urgent Reforms.
- Education Policy Analysis* (1998). OECD, Paris.
- Education Policy Analysis* (2001). OECD, Paris.
- Falus I., Kimmel M. (2003): *A portfólió*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár. Gondolat Kiadói Kör és ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Farkas P. (1996): *javaslat a felnőttoktatás fejlesztésére*. Az iskolarendszerű felnőttoktatás modernizációs stratégiájának megalapozása. Felnőttoktatási Műhely. SZÁMALK Kiadó, Budapest, 14–20.
- Jarvis, P. (1987): Meaningfull and meaningless experience: Toward an analysis of learning from life. *Adult Education Quartely*, 37 (3): 164–172.
- Joras, M. (1995): *Le bilan de compétences*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Kelemen Gy. (2001): *Képesítési követelmény, kompetencia és standardok a pedagógusképzésben*. ELTE BTK Pedagógiai Doktoriskolai előadás 2001. (Szóbeli közlés.)
- Komenczi B. (2006): *Az e-earning lehetséges szerepe a magyarországi felnőttképzésben*. NFI Kutatási Füzetek 2006/3. NFI, Budapest.

- Kovács Ilma: *Az elektronikus tanulásról*. Holnap Kiadó, Budapest.
- Kraiciné Szokoly M. (2002): *Roles and Key Competencies among Socio-cultural Animators in France 23th EUCEN European Conference*. Conference Proceedings, Pécs.
- K. Szokoly M. (2003a): Felnőttképzés az információs társadalom árnyékában. *Kultúra és közösség*, IV. (1).
- K. Szokoly M. (2003b): *Kísérlet a felnőttképzők kompetencia-szótárának kidolgozására*. MTA II. Országos pedagógiai Konferencia, Konferencia tézisek.
- K. Szokoly M. (2004a): *Felnőttképzési módszertár*. Új Mandátum, Budapest.
- K. Szokoly M (2005a): Az ifjúságsegítők kulcskompetenciái. *Kultúra és közösség*, 3.
- Nagy J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris, Budapest.
- Nagy J. (2000): A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, júl.–aug.
- Pólya, György (2000): *A gondolkodás iskolája*. Akkord Kiadó, Budapest. (Első kiadás: *How to solve it*. Princerton University Press, 1945.)
- Quinn R. E. (1988): *Beyond Rational Management*. Jossey Bass Publishers, San Francisco.
- Ranschburg Á. (2004): Az iskola értékelési-mérési gyakorlata és a kompetenciák. *Új Pedagógiai Szemle*, márc.: 1–12.
- Raven, J. C.(1962): *Advanced progressive matrices*. Sei II. H. K. Lewis, London.
- Spencer I., Spencer S. (1993): *Competence et Work*. John Wiley and Sons, New York.
- Sundberg, Snowden, Reynolds (1995): Toward assesment of personal competence and incompetence in life situation. *Annual Rewies of Psychology Journal of Abnormal psychology*, 95: 341–349.
- Szalfainé Klemenmtz A. M., Gubán Gy., Simon P. (2002): Kompetenciától a minőségig. Az informálisan szerzett kompetenciák elismerése. *Humánpolitikai Szemle*, 13 (5): 3–17.
- Udvardi-Lakos E. (2002): Lifelong learning, modul, kompetencia. *Szakképzési Szemle*, 1: 19–39.
- Vass V. (2003): A NAT felülvizsgálata. (Kulcskompetenciák.) *Új Pedagógiai Szemle*, június: 40–44.
- Zachár László (2003): *Felnőttképzés, munkaerő-piaci képzések tervezése*. PTE FEEI, Pécs.

5.2. A mentori munkáról (HEVES ANDREA, KRAICINÉ DR. SZOKOLY MÁRIA)⁵

5.2.1. A mentormunka fogalma

A görög mitológiából eredő szó eredeti jelentése: nevelő, amit később tanító, tanácsadó, atyai jó barát jelentéstartalommal használtak. A hazai felnőttoktatási szakirodalomban e kifejezés a rendszerváltás időszakában jelent meg, amikor – nyugati hatásra, elsősorban a tanárképzés megújítását segítő nemzetközi együttműködés nyomán – a felsőoktatásban a pedagógiai szakmai gyakorlatot teljesítő hallgatók munkáját segítő, irányító szakemberek általános elnevezésére kezdték alkalmazni. Korábban nálunk ebbe a tág értelmű fogalomba sorolták az egyetemek, főiskolák (a pedagógusképzők esetében a gyakorlóiskolák és egyéb bázisiskolák) gyakorlatvezető tanítóit, vezető, szakvezető tanárait, továbbá a hallgatók más (külső) gyakorlólhelyein folytatott gyakorlati tevékenységét irányító szakembereket.

Az utóbbi években a mentor fogalma ebből a gyűjtőfogalomból kezd kiválni, különösen mióta az egyes képzési területek képesítési követelményeiben a gyakorlati képzés szabályozása kapcsán, néha más-más elnevezéssel, esetenként a gyakorlatot vezető szakemberek státuszát is meghatározták. (A szociális képzési területen például terep-tanárnak nevezték el mindazokat, akik a szociális intézményekben foglalkoznak a hallgatókkal, s nemrégiben ilyen szakképzettséget adó szakirányú továbbképzési szakot is megalapítottak.)

A közelmúltban a pályakezdő pedagógusok beilleszkedésének elősegítését célzó oktatáspolitikai tervekben is találkozhattunk a mentor kifejezéssel, amely szintén ezt az értelmezést: a jelentős tapasztalattal bíró szakember személyre szabott segítségnyújtása a szakmai feladatok elsajátításához jelentést erősíti.

5.2.2. A mentori munka sajátosságai

Projektünk egyik innovációja volt a kistérségi mentorok alkalmazása, akik valamennyi célszemélyt a futamidő alatt egyénre szabott, folyamatos mindenkor elérhető egyéni tanulási, foglalkoztatási és életvezetési mentori támogatással segítették. Ennek az volt a célja, hogy a célszemélyek a foglalkoztatás és tanulás ideje alatt problémáikkal ne maradjanak magukra, a mentorok segítsék a munka világában való eligazodásukat és a bennmaradásukat. Mutassák meg és emeljék készségszintre a közszolgáltatásokhoz való hozzáférést és mások hozzáféréseinek segítségét, az erkölcsi integritás fejlesztését, az érdek artikulációt és érdekvédelmet. Tapasztalataink szerint a mentori munka nagymértékben hozzájárult ahhoz, hogy a foglalkoztatást kísérő mérés és az azon alapuló képzések során a résztvevők munkával és életvezetéssel kapcsolatos attitűdjei megváltozzanak, életvitelükben tartós módosulás álljon be, amit környezetükben multiplikálhatnak. Azaz roma közösségük tapasztalt referenciaszemélyévé válhatnak.

A kistérségi mentori munka a különböző területeken tevékenykedő, különböző végzettségű és státuszú (szak) emberek gyakorlatát támogató tevékenység, olyan általános szakmai elméleti és gyakorlati ismeretek rendszere,

⁵ Az esettanulmányt a szerzők engedélyével közöljük. A mentortanulmány megjelent az alábbi kötetben: Kraiciné dr. Szokoly Mária (szerk.) (2006): *Felnőttképzési kísérlet a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok felzárkóztatásáért*. PTE FEEK, Pécs.

amelyek birtokában a mentor bármely területen sikerrel bevethető. A mentori munkában szerteágazó tudásra, képességre van szükség és a felkészült támogató munkán túl a kapcsolattartás, a konfliktusmegoldás, tanácsadás, pályázatírás, esettanulmány készítés is feladata egy jó szakembernek.

A széles spektrumú alkalmazhatóság érdekében a mentorok képzésekor az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazása, készségeik, kompetenciáik kialakítása személyre szabott, kompetencialapú, együttműködésre épülő kiscsoportos módszerrel valósul meg, építve a mentorok eredeti foglalkozására, hivatására, érdeklődési körére.

Tapasztalati tény, de statisztikai mutatók és kutatási eredmények is bizonyítják, hogy a hátrányos helyzetű csoportok az iskolai oktatásból kevéske eredménnyel, és sok-sok kudarcral kerülnek ki. Alacsony az önismeretük és önbizalmuk, rosszul kommunikálnak, nem ismerik a munka világát és az oda vezető utakat, szinte mindenkinél hiányzik a tudatos „karrrierterv”, ennek részeként a motiváció a tovább tanulásra. Igaz volt ez a projekt célcsoportjára is, akiket az alacsony tanulási és munkavállalási tapasztalat, az önbizalomhiányból adódó motiváció hiány, a kritikus helyzetek gyors feladása, a jövőtervezés hiányossága jellemzett. A mentormunkával kapcsolatos hipotézisünk az volt, hogy a tartós foglalkoztatás, és tanulás mellett a program sikeressége a folyamatos támogató, kongruens, határozott és empatikus mentori segítő háttér mellett megvalósítható. Hipotézisünk beigazolódott: a célcsoport lemorzsolódása minimális volt, a program során nőtt az egyének önbizalma, megerősödött belső motiváltsága, amihez nagyban hozzájárult a folyamatos, személyre szabott mentorálás.

A mentorok feladata, hogy megismerjék, felmérjék ezeket a nehézségeket, és legyen fegyvertáruk ezek semlegesítésére, leküzdésére. Legyenek képesek motiválni a rájuk bízott célcsoportot és megteremteni a sajátélményű, aktív tanulás lehetőségét, tudatosítani a tanulás nyújtotta apró sikerélményeket, amelyek újabb erőt adhatnak az adott tevékenység (pl. tanulás, önkéntes, vagy fizetett munka, egészséges életvezetés stb.) folytatásához. A mentornak az a feladata, hogy a célszemélyekkel való találkozásokat céltudatossá és irányítottá tegye, hogy a segített személy ezekből a legtöbbet profitálja, érezze, hogy valaki mellettük áll, s eközben a tanácsokon kívül a probléma-, illetve konfliktus-megoldásokhoz, megoldási modellekhez jusson. A mentori munka természetesen nem mindenható eszköz, a célszemélyek számára a kudarcélmények lehetősége a mentori támogatás ellenére is fennáll.

A mentorok feladata továbbá feladata a felnőttkori szocializáció, a munka-szocializáció segítése. A szocializáció – mint pszichológiai kategória – az egyént körülvevő társas (családi, iskolai, munkahelyi stb.) környezet normáihoz való eredményes alkalmazkodást jelenti, amelyben a mentornak hangsúlyos szerepe lehet. Ebben a folyamatban, a felnőttkori szocializációban segített a mentor. Ha a szocializációs folyamatot a munka világára vonatkoztatjuk, a (munka)szocializáció fogalma egyaránt jelenti az egyénnek a munkához, illetve munkakörhöz való eredményes alkalmazkodását, azaz munkaköri bevalását, valamint a célcsoport tagoknak az adott projektbe, munkaszervezetbe történő sikeres beilleszkedését és tartós elkötelezettségét az őt befogadó és elfogadó szervezettel. A program zárásként megállapítható hogy a mentorok feladatukat elvégezték, csoportjukat megtartották és segítették abban, hogy a projekt ideje után saját lábra tudjanak állni, és a megszerzett tudást és tapasztalatot kamatoztatni tudják a munka világában és a személyes életükben egyaránt.

5.2.3. A kistérségi mentormunka a mentor tudására és tapasztalataira épülő felnőttoktatás

A mentori rendszer olyan segítő kapcsolat, amelyben a személyközpontú megközelítési mód lehetővé tette a szocializációs hiányosságok eredményes korrigálását, a negatív élmények megfelelő feldolgozását, a mentális stabilitás fokozását és a pszichofizikai közérzet javulását. Érzések szabad és közvetlen kifejezésére, ami már rövid távon is a kontaktusképesség javulását eredményezte. A személyes kapcsolat során a célszemély – még külön megerősítés nélkül is – magatartási mintákat vett át a mentorától, ami segítheti az eredményes beilleszkedést. A kényszerjellegű kapcsolatok helyett a partneri együttműködés kialakítása volt a cél a program középpontjában. A mentorok modell-személyként funkcionálnak. A célszemélyek – a mentorok általuk nyújtott pozitív minták, a szabálykövető magatartási struktúrák érzékelésével és átélésével – felismerik, elfogadják, utánozzák, később pedig általánosan alkalmazhatóvá interiorizálták a szabálykövető magatartás lényeges elemeit a munkában és a hétköznapi életben egyaránt. Az adekvát élmények átélése és a hatékony magatartásmódok kialakulása szempontjából kiemelt szerepet szántunk az emocionális feszültség csökkentésének.

5.2.4. A mentori munka elvei

A mentori munka, a személyes törődés és odafigyelés, valamint a segítő, tanácsadó módszerek megtanulhatók, és számos hivatás ismeret és kompetencia rendszerére jól építhető.

A mentorált személyek adekvát élmény átélése és feldolgozása, valamint a társadalomban elvárt, hatékony magatartásmódok kialakulása szempontjából kiemelt jelentősége van annak, hogy a mentor képes legyen a hátrányos helyzetűek körében oly gyakori emocionális feszültségek csökkentésére. Az azonnal ható, elfogadó, célirányos segítő kapcsolat a célszemély számára egyfajta kontrollt biztosít, lehetőséget nyújt az érzések szabad és közvetlen kifejezésére, ami már rövidtávon is a feszültség csökkenését és a kontaktusképesség javulását eredményezi.

A mentor és mentorált kapcsolat nem kényszerjellegű, hanem partneri együttműködésen alapuló kapcsolat, amely a kölcsönös bizalomra épül. A személyes kapcsolat során a célszemély – még külön megerősítés nélkül is – magatartási mintákat vesz át a mentorától, ami segítheti az eredményes beilleszkedést.

5.2.5. A mentor kulcskompetenciái: empátia, elfogadás, kongruencia

A mentori munka, az eredményes segítő kapcsolat kiindulási pontként szolgáló összetevői: az empátia, az elfogadás és a kongruencia.

Empátia

A segítő kapcsolat fontos feladata (része) az érzelmi visszatükrözés. A segítő kapcsolatok során a segített személy aktuális emocionális állapotának felfogása, megértése és visszajelzése a bizalmi légkör megerősítését és a hatékony mentális támasznyújtást szolgálják. Az empátia együtt érző, beleérző képességet jelent, amely mind a verbális, mind a nem verbális megnyilvánulások manifeszt tartalmának a kódolását eredményezi. A segített személy vágyainak,

emocionális viszonyulásainak megértése lehetővé teszi a segítő számára, hogy a kliens lelki rezdülésével és elvárásával nézhesse az adott élethelyzetet. Az empátia nagymértékben függ a segítő kommunikációs készségétől.

Az érzelmi azonosulás folyamatának a társas kapcsolatokba való beillesztése lehetővé teszi a segített személy magatartásának benyomások és személyes feltételezések alapján történő megértését. A mentori tevékenység során a szakember empátiás magatartása, a folyamatos érdeklődés, a türelem, a megelőlegezett bizalom és a törődés fokozzák a célszemélyek biztonságérzetét. Az új élethelyzet elfogadása csak a bizalom helyreállításával valósulhat meg, ezért kiemelt szerepe volt annak, hogy a kapcsolat első pillanatától kezdve a mentorok részéről őszinteség jellemezze a munkakapcsolatot.

Elfogadás

A mentor és csoportja közti kapcsolat sikerességét nagymértékben befolyásolja a bizalommal teli odafordulás megéléte. Az elfogadás feltétlenül működik. Nem függ a célszemély magatartásától, viszonyulásától, tulajdonságaitól, a mentor ezektől függetlenül mindig a célszemély mellett áll. Fontos feladata, hogy reális célokat, elvárásokat, követelményeket támasszon és ezeket a mentorált személlyel együtt, fordítsa át egyénre szabott, elérhető, teljesíthető feladatokká.

A mentori tevékenység hivatás jellegű tevékenység, amely elmélyült munkát és naponta elvégzendő feladatsort ró a szakemberre. Ezért a mentoroknak fontos tisztázni és tudatosítani, hogy mi a pontos feladatuk, hol vannak kompetenciahatáraik, hogy tudják, mikor kell a szupervizit igénybe venni, vagy segítséget kérni.

Kongruencia

A kongruencia a segítő szakember hiteles megnyilvánulása, azt jelenti, hogy a verbális és a nem verbális közlések szinkronban vannak egymással. Más szóval hatékony együttműködést eredményező, az adott helyzetnek megfelelő kommunikáció, amely Rogers megfogalmazásában: „Minden személyben megvan a veleszületett törekvés, hogy kifejlessze képességeit, és ez által fejlessze önmagát.” Az őszinteség és a nyitottság az eredményes személyiségfejlesztés előfeltétele. A mentori tevékenységben a szabálykövető változás a tapasztalatok sorozatán keresztül realizálódhat.

5.2.6. A mentori szereppel kapcsolatos elvárások

A személyes kapcsolat során a célszemély – még külön megerősítés nélkül is – magatartási mintákat vesz át a mentorától, ami megkönnyíti az eredményes beilleszkedését. A mentor törődése már önmagában is fejlesztő hatású, ami a mentorált személyt arra ösztönzi, hogy megfeleljen a bizalmi személy által támasztott elvárásoknak. Ez (pl. a személyes és családi problémák megoldásához történő segítségkérés) lelki terheket ró a mentorra, egyben a mentorok kompetenciájának határát jelenthetik. E lelki teher feloldása érdekében van szükség külső szupervizor szakember segítségére.

5.2.7. Módszertani tanácsok

A mentor feladata a célcsoport beilleszkedésében

- Első lépés, hogy a gyakorlással biztosítani kell a mentorált személyek személyes és szociális kompetenciáinak fejlődését. (Egyszerűbb feladattól a bonyolult felé, a lényeg, hogy a programban lévő célcsoport tagnak azonnal legyen tennivalója.)
- A fejlettebb kompetenciákkal az egyén magasabb szinten képes ellátni feladatait, ezért a gyakorlatokat is úgy kell megtervezni, hogy megoldásuk egyre magasabb szintű és egyre szélesebb körű kompetenciákat igényeljen.
- A gondolkodás szerkezete csak a gondolkodás gyakorlásával fejleszthető, A felnőttkori tanulásnak megfelelően az ismeretátadás legyen gondolkodtató, adjon lehetőséget az önálló alkotásra, építsen a tapasztalatokra.
- A konkrét feladatok elvégzéséhez álljon rendelkezésre betanulási idő. Egyszerre mindig csak egy munkafolyamat bemutatására, illetve magyarázatára kerüljön sor.
- A gyakorlás során a terhelés legyen egyénre szabott, mert az alul-, illetve túlterhelés mértéke egyéni. Vegye figyelembe az életkori és egyéni sajátosságokat!
- Szelektálni kell az átadandó ismereteket, a fontosakra elegendő idő jusson. Az ismeretátadás ébresszen igényeket, keltsen érdeklődést.
- Fel kell tártani az adott feladat során várható, esetleges veszélyeket!
- A kompetenciák fejlesztéséhez biztosítani kell az eredmények visszacsatolását.
- A beilleszkedés során hangsúly a feladatok pontos végrehajtása, nem a munkatempó: a minőség elsőbbsége a mennyiséggel szemben.
- A célcsoport tagjának lehessen hibázni is, amelyből tanulhat. A hibákat azonnal vissza kell csatolni, meg kell beszélni.
- A beilleszkedési program és az ismeretek átadásának hogyanja feltételezi a célcsoporttag személyiségének, motivációinak ismerete.
 - Mire törekszik? – motivációk, beállítódás, szükségletek
 - Mire képes? – kompetenciák, figyelem, felfogásmód, problémamegoldás
 - Mit valósít meg magából? – jellem, környezetéhez, emberekhez való viszony, munkához, tevékenységéhez való viszony, önértékelés
 - A célcsoport tagja a beilleszkedés során változik, fejlődik, ezért a program közben szükség van az eredmények áttekintésére, a folytatás átgondolására.

5.2.8. A mentori képzéséről

A képzés célja a kiválasztott kistérségi roma vezetők és főiskolás hallgatók felkészítése a kistérség hátrányos helyzetű lakosai körében végzendő – rendszerint felzárkóztató, képző és foglalkoztatást kísérő – mentori munkára. Az elméleti (szociológiai, pszichológiai, andragógiai, szervezetfejlesztési és vezetési) ismeretek megalapozása, a munkajogi és intézményi háttérének bemutatása, a szakmai (segítő-tanácsadó kapcsolatépítő, konfliktusmegoldó, pro-

jektmenedzsment) kompetenciák megalapozása és fejlesztése elsősorban saját élményű tanulása révén valósult meg. A leendő mentorok megismerik az ellátandó komplex feladatrendszert, annak társadalmi, jogi háttérét, és olyan módszertani eljárások és társadalmi technikák birtokába jutnak, amelyek révén alkalmassá válnak a felmerülő mentorálandó esetek elemzésére, mentori tanácsadó, segítő feladatok minőségbiztosított ellátására. Gyakorlati tapasztalatot szerezhetnek a felzárkóztató projektek eredményes megvalósításában, a civil közösségek fejlesztésében, helyi projektek kezdeményezésében, menedzsmentjének sikeres működtetésében. A képzés a résztvevők tapasztalataira, tudására építve továbbfejleszti a problémamegoldó, konfliktuskezelő, együttműködő, kapcsolatteremtő készségeket. A mentori munka egyik fontos feladata a közös és egyéni jövőkép alkotás tanítása. A kurzus része volt esetek feldolgozása szupervízor segítségével. Ez lehetővé tette a konkrét probléma megértését, valamint új, progresszív szerepek elemzését, tudatosítását, fejlesztését, gyakorlását, mások helyzetének átélését. Mindez az andragógiai, támogató munka, a hatékony együttműködést szolgálta (pl. problémamegoldás, konfliktuskezelés, kapcsolatteremtés, jövőképkalkotás, elfogadás, empátia, tolerancia).

A megvalósult 60 órás, tréning formában zajló képzés lehetővé tette a csoporttagok önértékelésének, önértékelésének fejlődését, a szükségletekkel, célokkal való találkozást, az egyéni változtatás, a segítség, tanácsadás, animálás eszközeinek, módjának megtalálását. A mentorképzés résztvevői olyan cigány emberek voltak, akik a civil szervezet munkában korábban már szereztek tapasztalatot, így a képzés során tudásuk komplexé vált. Megismertek

- a mentori munka elméletével, gyakorlatával, intézményi háttérével;
- a mediációval;
- a szupervízióval;
- a pályázatírás és projektmenedzsment folyamatával (kezdetektől a program zárásáig);
- az esettanulmány készítésével és alkalmazásával.

A képzés záró tartalmi követelménye volt, hogy a résztvevőknek – előzetes gyakorlatuknál fogva – legyen rálátása kistérségük politikai, gazdasági, foglalkoztatási és szociális helyzetére. Ismerjék a munkanélküliség enyhítésére vonatkozó állami és nonprofit kezdeményezéseket, a segítőmunkához szükséges intézményhálózatot, a helyi kapcsolati rendszert. Legyenek képesek a hálózatépítésre, helyi közösségek fejlesztésére, szervezésére, esetek elemzésére, tanácsadásra. Rendelkezzenek a hátrányos helyzetű csoportokkal, munkanélküliekkel való foglalkozás, a változás- és a válságmenedzsment kompetenciáinak alapjaival (szociális érzékenység és empátia, problémamegoldó képesség, fejlett kommunikáció, képesség a konfliktushelyzetek mediáció útján történő megoldására), legyenek gyakorlottak a pályázat és projektmenedzsmentben. Záró feladat volt egyéni vagy pármunkában készült 10 oldalas portfólió elkészítése és prezentációja. A portfólió tartalmazta a résztvevő által elkészített tréningdokumentumokat és egy mentori esetelemzést, a megoldás munkafolyamatának és eredményének leírását. Értékelési szempont volt az intézményrendszer, a jogi háttér ismerete; az esetelemzés, a tanácsadás, a projektmunka alkalmazásának képessége; a szakmai kompetenciák (elfogadás, kongruencia, mediáció) megléte.

5.2.9. A szupervízió

A szupervízió olyan speciális szakmai személyiségfejlesztő módszer, amelynek alkalmazása nélkülözhetetlen a segítő foglalkozásúak – köztük a mentorok – hivatás-gondozásában, saját mentálhigiénájában, a kiegészítés kivédésében, a munka minőségbiztosításában. A szupervízió – a közismertebb esetmegbeszélő csoporttal szemben – nem problémamegoldó folyamat, a fókuszban nem a kliens, hanem maga a segítő, a mentor áll. A cél nem egy konkrét eset megoldása, az arra adekvát stratégia kidolgozása, hanem a mentor – eseten keresztül történő – rálátása önmagára, önreflexió. A szupervízió során tehát a segítő mentor önmagával foglalkozhat, egy védett, elfogadó szakmai közegben. Támogatást kap problémái megértéséhez és megoldásához, azzal, hogy a csoport önismereti tükröt tart elé.

A rendszeres szupervízió a mentori képzés során szerzett ismeretek és a mindennapi valóság közötti egyensúlyvesztés elkerülésére szolgál. A szupervízor személye projektünkben azért volt kiemelten fontos, mert a zárt, hierarchiára épülő roma közösségben nem, vagy csak nehezen működik a segítő, támogató kapcsolat. A külső szakember, referenciaszemély időszakonkénti jelenléte, tanácsadása, segítő és egyben ellenőrző szerepe döntő fontosságú, viselkedése mintaértékű volt a mentorok számára.

Projektünk egyik innovációja volt, hogy a kistérségi mentorok mellé főiskolás mentorasszisztenseket rendeltünk, így a szupervízió speciálisan erre a csoportra kidolgozott módszerként működött. A szupervízió tapasztalati tanulási folyamata jól biztosította a mentorok és mentorasszisztensek személyiségének karbantartását, fejlesztését, egymás munkáját kölcsönösen kiegészítették, gazdagították.

Az általunk alkalmazott szupervízió jellemzői

- Ciklikus tapasztalati tanulási folyamat, amelyben a szupervizált személy beviszi a szakmai problémáját a szupervíziós folyamatba, miközben a probléma transzformálódik: vagyis újabb és újabb problémákat hív elő. (Nem tévesztendő össze sem az önismereti munkával, sem a terápiával; kizárólag a szakmai önismeretet erősíti).
- Metatanulási folyamat, amelyben a tanulás tanulása, a saját problémákra történő reflexió zajlik, ez által nehezebben felejtethető.
- Problémamegoldást segítő folyamat, amelyben a szupervízor nem mondja meg, a hogy szupervizált személynek mit kellene tennie, azaz nem veszi át a döntés a felelősséget. A szupervízor nem felelős a szupervizált személyért, annak munkájáért, csupán tanulásáért és szakmai fejlődéséért.

A szupervíziós eset a következő viszonylatokban lehetséges:

- a segítő és a kliense;
- a segítő és a horizontálisan elhelyezkedő kolléga/kollégák;
- a segítő és a hierarchiában vertikálisan felette lévővel/lévőkkel;
- a segítő mint szakember és/ vagy a segítő és a szakma viszonylataiban.

A folyamat során az énvédő mechanizmusokon, a magyarázatokon túljutva eljutunk a valódi működés rálátására, belátására. Ha ez megtörténik, a szupervízió eléri célját, és elérte a kompetenciájának határát. A szupervízióban

az esethezón kívül a többi szupervizált is tanul, az eset feltárása során új megvilágításban láthatja saját tevékenységét.

5.2.10. A mentorképzésen alkalmazott szupervíziós formák

Teamszupervízió

A módszer különösen hatékony azonos teamben dolgozók számára. A középpontban mindig az esethezó személy áll, a többiek saját reflexiójukkal segítik az esethezót önmaga jobb megértésében. A csoport tapasztalata, tudása összeadódik és aktivizálódik, közös tudássá válik a folyamat során. Ezért erősíti a csoportkohéziót, ugyanakkor rávilágít az együttműködés problémás területeire, fejleszteti az egyének közötti hatékonyabb kommunikációt, a konfliktusok kezelését.

Egyéni szupervízió, értékfejlesztés

Az egyéni szupervízió négy szem között történő ülések sorozatának folyamata – a szupervizor teljes diszkréciója, titoktartása mellett. Saját élményű, egyénre szabott tapasztalati tanulási lehetőség, akkor alkalmazandó, ha a mentor elbizonytalanodott és ezt nem tudja, nem meri megosztani társaival.

5.2.11. A mentori munka módszerei

Az értékek tisztázása. Ez egy hosszabb folyamat, amely a szupervizor segítségével a programba felvett célszemély problématerképe alapján beszélgetésekkel kezdődik, az értékek érvényesülésének pozitív és negatív példáinak bemutatásával folytatódik. A legfontosabb, hogy a célszemély megismerje a mentorát, a segítő szerep határait, a pontos feladatát, és hogy az adott programban mit várnak el tőle. A mentor pontos kommunikációval, értő, szakmai segítő beszélgetésekkel tanítja a célszemélyt, hogy ne csak megértse, hanem a saját magatartásába, munkakörének gyakorlásába beépítse a választott munkaterület értékeit.

A munkacsoporton belüli magatartási szokások, elvárások ismertetése, visszajelzés a viselkedésről. A célcsoporttag belépése során tele van bizonytalansággal, nem tudja mi helyes, mi nem. A mentor megtanítja a csoportjába tartozó célszemélyeket a rendszeres munkavégzésre, segít megérteni az elvárt viselkedések hátterét, praktikus tanácsokat ad pontosság, rendszeresség, öltözködés, viselkedés, szokások).

A példamutatás szerepekben, magatartásban. A célcsoport tagjai számára viselkedési formák, szabálykövetési modellek nyújtása

A szerepek tisztázása, az önértékesítés a csoportban. Feladat a szervezettel kapcsolatos érzések tisztázása, mennyire érzi magát a célcsoport tag a program részének vagy mennyire nem. A csoportba beilleszkedés és a későbbi feladatellátás kulcsszavai: az asszertivitás, az empátia, a kompromisszumkészség, a csapatmunka. A lehetőségek behatárolásában egy tapasztalt mentor szupervizori támogatással sokat tud segíteni.

A munkahelyi kapcsolatok kialakítása. A célcsoporttag számára fontos, hogy támogatást, információkat kapjon a főnökével, munkatársaival való kapcsolatok kialakításához.

Védelem a támadásoktól. A mentor tekintélyével meg tudja akadályozni, hogy a célcsoport tag beilleszkedését megnehezítsék a vele szembeni rosszindulatú támadások. Ha mégis előfordulnak ilyen esetek, segíti ezek feldolgozását, az egyéni védekezési taktikák kialakítását.

Felkészítés a munkaköri feladatok ellátására. Ismeretátadási, feldolgozási folyamat, a munkaerőpiacon szerzett saját élmények megbeszélését jelenti.

A beilleszkedési terv egyeztetése. A beilleszkedési folyamat szakaszainak értékelése után a célcsoporttag fejlődését biztosító következő lépéseket megbeszélése.

Tanácsadás a munkafeladatok elvégzéséhez. A célcsoporttag megakadhat munkájában, olyan problémákkal találkozik, amely megoldásához segítséget kér. Ilyen esetekben a mentor szakmai segítséget nyújt, konkrét módszereket, eljárásokat mutat be. Segíti a célcsoporttagot abban, hogy ki tudja alakítani eredményes problémamegoldó stratégiáját.

A visszajelzés a teljesítményt és magatartást illetően. Az első munkanapok folyamán a mentor által nyújtott tájékoztatás és a visszajelzései segítik a célcsoporttagokat abban, hogy az új feladatokat és magatartásbeli elvárásokat megismerjék. A legtöbb vezető túlzottan ritkán ad visszajelzéseket. A hiányos visszajelzések ugyanakkor a szerepkör tisztázatlanságához és ismét csak a teljesítménypotenciál ki nem aknázásához vezethetnek.

Az egyéni célok, ambíciók, képességek átbeszélése. Meg kell ismernie a célcsoporttag megszerzett ismereteit, képességeit, erősségeit, gyengeségeit, azokat a szakterületeket, amelyekhez ért. A mentor a szupervizorral együtt segíti a célcsoporttagot képességei reális, céltudatos kibontakoztatásában.

Informálás, tájékoztatás lehetőségekről. Mivel a mentor jól ismeri a projektet és a célszemélyt, tájékoztatást nyújt például vállalkozás indításával kapcsolatban.

5.2.12. Mentor a csoportban, a mentor és a csoporttagjai közötti kapcsolat

Mire ügyeljen a mentor a beilleszkedés során?

- Szerezze meg a csoportjába tartozók bizalmát! Bizalom hiányában a mentorálás lehetőségei korlátozottak, határfoka alacsony, a célcsoporttag beilleszkedése megnehezül.
- A kapcsolat akkor sikeres, ha kölcsönösségen alapul. Tudásával, tapasztalatával segítse a célcsoporttagot.
- Legyen empatikus, türelmes, a pozitív megközelítés jellemezze támogató magatartását.

5.2.13. A projekt szupervíziós megbeszélésének témái

Egyéni esetek dramatikus feldolgozása

A mentorok a mentorképzés után igényelték a helyzetgyakorlatokat, a találkozásokon „eljátszották” problematikus eseteket, majd társaik segítségével együtt jutottak el a megoldási lehetőségekhez. A foglalkozások során a mentorok és a főiskolás mentorasszisztensek csoporttudata kialakult, megismerték egymás erősségeit és gyengeségeit, a döntésekben kikérték egymás véleményét, csoportjukban ezt képviselték. (Így esetmegbeszélés tárgyát képezték

a csoportösszetétel változásai, az egyéni problémák megoldási lehetőségeinek feltárása, pl. haláleset, válás, betegség esetén a segítség lehetőségei.)

Az előző hónap eseményeinek ismertetése

A mentorok minden hónapban beszámoltak az előző havi munkájukról, mert a mentori adatlapok kitöltése a mentori munka hivatalos részét jelentette, ami a mentorok számára egyébként nem volt könnyű feladat, az írásbeli feladatokban való gyakorlatlanság és a titoktartási kötelezettség betartása miatt. A tényszerű leírásokat igyekeztek tehát szóban prezentálni és az elvégzett feladata megerősítését, megkapni a csoporttól.

A következő hónap várható eseményeinek megbeszélése

A mentori team számára több alkalommal mód nyílt megszólalni, képviselni a projektet konferencián, pályázati, kistérségi rendezvényeken, ünnepi alkalmakon. (A Magyar Pedagógiai Társaság Tanulás Hete – Művelődés Ünnepe 2006. évi budapesti központi rendezvényén, a projekt szervezőtépítő rendezvényein (majális és karácsony), mentorok találkozója.

A mentori záródolgozatok elkészítése, tanácsadás

A mentoroknak az akkreditált kistérségi mentorképzés tanúsítványának megszerzéséhez dolgozatot kellett készíteni, amelyben a mentorok egymásról és magukról készítettek világhálóra feltehető önéletrajzot, illetve mentori esettanulmányt.

5.2.14. A mentori munka eredményei

A foglalkoztatási mentorok a vizsgált időszakban az alábbi feladatokat látták el:

- A kiválasztott személyek sikerrel elvégezték a mentorképzést és képesek voltak a projekt mentori feladatainak ellátására.
- Minden mentor 12 fő mentorizált személlyel állt kapcsolatban minimum heti egyszeri találkozás biztosításával. Ekkor adtak foglalkoztatási és életvezetési tanácsokat, kezelték a felmerülő problémákat, konfliktusokat, szükség esetén konkrét segítséget nyújtottak (foglalkoztatással kapcsolatos ügyintézők.)
- Együttműködtek a főiskolás mentor asszisztensekkel, havonta egy alkalommal közös megbeszélést tartottak, a tapasztalatról beszámoltak a szupervíziós megbeszéléseken. Segítséget nyújtottak a főiskolás mentorasszisztensek projekthez kapcsolódó, oral history módszerű feladatainak előkészítéséhez.
- Folyamatosan kapcsolatot tartottak a DCKSZ vezetőivel, a projektmenedzserrel, a foglalkoztatókkal, a PTE FEEFI vezetőjével és a szupervizorral.
- Havonta mentori munkalap töltötték ki a mentorizált személyekről.
- Hiánytalanul és aktívan részt vettek a negyedévente rendezett szupervíziós esetmegbeszéléseken.

A mentorok részt vettek a projektmenedzsment üléseken és a projekt alábbi rendezvényein:

- karácsonyi ünnepség (2004. december 23.);
- majális a barcsi nemzetiségi napon (2005. május 21.);
- a mentorképzés záróünnepsége: „A munkaerő-piaci képzés zárása” (2005. február 9–12. 17–19 óra).

5.2.15. A mentori munka nehézségei

- A roma közösségben erős hierarchia miatt a mentorok sokszor inkább ellenőrző, mint segítő funkciót töltenek be, a mentorokban erős a „kiválasztottság” érzése.
- Nehézséget okozott a mentori munkalapok érdemi kitöltése: sablonos megfogalmazások, nehezen értelmezhető problémaleírások.
- A családlátogatás nem valósul meg, a mentorok nem látogatják a rájuk bízott 10 főt családi környezetükben.

5.3. A mentori munka dokumentumai

1. DOKUMENTUM

„Kompetenciaalapú mérési, képzési, foglalkoztatási, valamint mentorozási program” c. ESZA-pályázat

Mentori adatlap

A mentor neve: Leánykori neve:

Szül. hely, idő: Anyja neve:

Legmagasabb iskolai végzettsége:

Egyéb, a mentori tevékenységet segítő végzettségei: (a képzés helye, címe, óraszama)

.....

Munkahely neve, címe:

.....

Foglalkozása, beosztása:

Végzett-e korábban mentori jellegű munkát? Ha igen, mikor, hol, mit?

.....

A mentori munkához kapcsolható társadalmi jellegű megbízatásai, önkéntes munka (pl. szociális munka, családvédelem, ifjúságsegítés, pártfogói munka, tanácsadás stb.)

.....

Elérhetősége: postacím: Telefon, fax:

Mobil: E-mail:

Barcs, 2005. január 3.

.....

aláírás

2. DOKUMENTUM

Kompetenciaalapú mérési, képzési foglalkoztatási valamint mentorozási program.

Küzdelem a munka világából történő kirekesztődés ellen.

ESZA HU 0305-03-01-0010

Mentori szándéknyilatkozat

Alulírott, szám alatti lakos kijelentem, hogy a barcsi DCKSZ által kezdeményezett és szervezett „Kompetenciaalapú mérési, képzési, foglalkoztatási, valamint mentorozási program” c. ESZA-pályázat keretében a mentori munka elvégzésére alkalmasnak tartom magam és vállalom

- a 60 órás, a PTE FEEFI által szervezett (térítésmentes) mentori képzés elvégzését,
- a mentori munka ellátását 2005–2006. folyamán, 20 hónapon keresztül: ezen belül 6–10 pályázati résztvevő mentori támogatását, havi két alkalommal történő megkeresését, tanácsokkal történő ellátását és mentori napló vezetését,
- folyamatos kapcsolattartást a foglalkoztatókkal, a projektmenedzserrel, a DCKSZ képviselőjével és a PTE FEEFI képviselőjével.

Tudomásul veszem, hogy a fenti munkák ellátásáért, havi ütemezésben, a DCKSZ projekt-költségvetésében meghatározott tiszteletdíjat kapok.

Barcs, 2004. november 10.

.....
aláírás

3. DOKUMENTUM

„Kompetenciaalapú mérési, képzési, foglalkoztatási, valamint mentorozási program” c. ESZA-pályázat

Mentori adatlap

A mentor neve Leánykori neve

Születési hely, idő Anyja neve:

Legmagasabb iskolai végzettsége:

Egyéb, a mentori tevékenységet segítő végzettségei: (a képzés helye, címe, óraszám)

.....

.....

Munkahely neve, címe:

.....

Foglalkozása, beosztása:

Végzett-e korábban mentori jellegű munkát? Ha igen, mikor, hol, mit?

.....

.....

A mentori munkához kapcsolható társadalmi jellegű megbízatásai, önkéntes munka (pl. szociális munka, családvédelem, ifjúságsegítés, pártfogói munka, tanácsadás stb.)

.....

.....

Elérhetősége: postacím: Telefon, fax:

Mobil: E-mail:

Barcs, 2005. január 3.

.....

aláírás

4. DOKUMENTUM

Mentori munkalap

A mentori időszak: év hó napjától napjáig

A mentor neve:

A támogatott személy kódszáma:

A tanácsadás időpontja(i):

A támogatott személy volt-e foglalkoztatva a vizsgált időszakban? igen nem

Ha igen, hiányzott-e a munkából? igen nem

Ha igen, mettől meddig?, miért?

A támogatott személy vett-e részt képzésben a vizsgált időszakban? igen nem

Ha igen, hiányzott-e a képzésről? igen nem

Ha igen, mettől meddig? miért?

A támogatott személy igényelte-e a tanácsadást: igen nem

A feltárt probléma jellege:

- munkahelyi
- lakóhelyi (szomszédsági stb.)
- etnikai
- hatósági (rendőrség, polgárőrség egyéb)
- életvezetési (alkohol, drog, agresszív viselkedés, bűnözés stb. éspedig)
- családi (férj-feleség, generációk közötti egyéb)
- gyereknevelési
- egyéb, éspedig

A probléma rövid leírása:

Fordult-e máshoz a támogatott személy? igen nem

Ha igen, kihez:

Kapott-e tanácsot, segítséget mástól

Ha igen, kitől:

A mentori segítség módja:

Húzza alá, hogy a tanácsadási folyamat mely fázisáig jutott el?

- megismerés: a tanácskérő igényének meghatározása meghallgatás, megfigyelés révén
- célzott beszélgetés: problémadefiníció, tisztázás, elemzés
- információnyújtás: szintézis: megoldások felvázolása és az önálló döntés segítése, megállapodás
- tanács az ügyintézésben
- részvétel az ügyintézésben
- eljárás a támogatott személy nevében

A támogatás eredményének rövid leírása:

A mentor véleménye szerint vissza kell-e térni az ügyre: igen nem

Ha igen,

Mikor? Kinek?

Hogyan?

Kér-e a mentor pályázati segítséget a probléma megoldásához? igen nem

Ha igen, kitől:

- Heves Andrea (mentori szupervizor),
- Kraici István Márton (projektmenedzser),
- Balogh Imre (DCKSZ)

Ajánlja-e a témát szupervíziós esetmegbeszélésre? igen nem

Különleges esemény a támogatott személy életében az adott időszakban:

Megjegyzések:

.....
dátum

.....
a mentor aláírása

Adatlap (a szupervizor veszi fel)

- a tanácskérő személyes jellemzői, életkor társadalmi státusz, a munkanélküliség típusa
- családi állapot, családi jellemzők, (szülők, testvérek, férj, feleség, saját gyerek stb.)
- nem, kor, foglalkozás
- lakáskörülmények, anyagi lehetőségek, terhek
- iskolázottság, szakképzettség, sikerek, kudarcok
- munkahelyek, sikerek, kudarcok
- érzelmi definíció

6. DOKUMENTUM

Feladatterv

a PTE FEEK Ifjúságsegítő szakos mentorasszisztens hallgatói számára

A mentorasszisztens hallgatók névsora:

Feladatok:

2004. november 09. – Mentorhallgatók kiválasztása, találkozás Pécssett, ifjúságsegítőknél hospitálás, egyéni beszélgetés, kiválasztás.

2004 december 04. – Asszisztensi feladat Barcson tudásszint felmérésnél háttérsegítség.

2005. január 12. – Jelentkezés a mentorképzésre, előzetes tájékoztatás, szakirodalom ismertetése.

2005. február 12–19. – Mentorképzés

2005. március 16–18. – Felkészülés a munkaerő-piaci tréningre, munkafüzet megbeszélése feladatok kiosztása.

2005. április – Munkaerő-piaci tréning lebonyolítása, 2 x 3 fős csoportok a 2 x 25 fős tancsoportban.

2005. május – június – Munkapárosok alakulnak a barcsi roma mentorok és a pécsi ifjúságsegítő mentorok között.
Találkozás Barcson és Pécssett.

2005. július – augusztus – Mentori munkalapok kitöltése, esettanulmány készítése az őszi szemeszterre.

2005. szeptember 08. – Oral History szempontjainak ismertetése. Feladat a mentortársról életút készíteni.
(Határidő október 30.)
Az esettanulmány készítés ismétlése (2 esettanulmány leadási határideje: október 01.)

2005. október 01. – Esettanulmányok leadási határideje

2005. október 30. – Oral History leadási határideje

2005. december – Szakdolgozati lehetőség felajánlása a projekt anyagainak felhasználásával. Karácsonyi ünnepség szervezése, lebonyolítása.

Esettanulmány készítése

FELADAT:

több találkozás egy problémás fiatallal

5 oldalas dolgozat

interjú vagy „elbeszélés”

A dolgozat célja:

Találkozni egy problémás fiatallal, (lehetőség szerint nem rokon, vagy közeli ismerős) bizalmi légkört teremteni vele, beszélgetni, majd lényeglátóan leírni a tapasztalatokat. A feladatot minden félév zárásaként kérni fogom. A fejlődés jól látható lesz számotokra is.

Az első interjú felvétele

Helyszín: „semleges terület” nem Nálad, és nem Nála, de nem is zajos szórakozóhelyen. Alkalmas lehet: séta közben a városban, egy teázóban, stb. a fantáziátokra bízom, a lényeg, hogy beszélgetésre alkalmas nyugodt hely legyen, ne okozzon gondot egyik félnek se, hogy „hátha meghallja valaki”.

Alapadatok:

- név (fantázianév, a nem beazonosítására), életkor, külsőleg is bemutatni
- lakóhely bemutatása (kertes vidéki ház, lakótelepi, részletezve + saját szoba)
- szülők, testvérek bemutatása (részletezve, pl.: együtt ebédelnek-e vasárnap délből, vagy beszélgetnek-e esténként, tudják-e a gondolataikat stb.)
- baráti kör bemutatása (a legjobb barát, „mivel töltitek együtt az időt”)
- hobbi, iskola, tanulás
- Mi a fő probléma (ha több gondját is behozza, akkor közösen kutatni a gyökerét!)
- Te mit tanácsolnál, tanácsoltál?
- Lehet beszélgetni a szülőkkel, barátokkal, de csak a fiatal tudtával.
- Ők hogy látják a fiatalt, a problémát?
- Összegzés: megoldási javaslatok...

Dolgozattal kapcsolatos konzultáció: levélben ahevi@invitel.hu

Leadási határidő: október 01.

Oktatási segédanyag: *Mentorképzés*: esettanulmány fejezet

8. DOKUMENTUM

Segédanyag a mentorképzés záró feladatainak elkészítéséhez

A mentor párok közös feladata:

- Településrajz: leírást készíteni a pályázatban szereplő célcsoport lakóhelyét jelentő településekről (terjedelem: 5 oldal)
Szempontok a település leírásához:
 - a település bemutatása: története, statisztikák, látnivalók
 - közelet: lakosság összetétele, képviselőtestület
 - intézmények és működésük,
 - kultúra, sport, szabadidő, érdekességek
 - személyes gondolatok, miért jó ott élni?
- Esettanulmány: a célcsoport tagjai közül 2 családot felkeresni és esettanulmányt készíteni a tapasztaltakról (2 x 5 oldal, az esettanulmány szempontjai mellékletben).
Az esettanulmány szempontjai:
 - A pályázati programba kerülése óta miben változott a család élete?
 - Mit lát saját erősségének, gyengeségének?
 - Mutassa be a családját!
 - Meséljen a munkáról, amit végez!

A mentorok egyéni feladata

Mentorportré készítése a pároknak egymásról

Az interjú szempontjai: a mentortárs életútja, munkái, családja, kedvtelései, tervei