

Kóbor Krisztina: Tapasztalati tanulási módszerek helye és szerepe a szociális képzésekben

Absztrakt

Jelen tanulmány a tapasztalati tanulási módszerek helyét és szerepét keresi a szociális – elsősorban szociális munka BA és szociálpedagógia BA-képzésekben. A gondolkodást elindító mondat Dominelli (1997) írásában található, aki azt állítja, hogy a csak tréningeken résztvevők kevésbé válnak innovatív gondolkodókká, inkább csak gyakorlati problémákat megoldani képes szakemberek lesznek belőlük.

Jelen tanulmány szerzője elkötelezett a tapasztalati tanulási módszerek használata iránt. Szociális munka és szociálpedagógia BA-képzésekben szerzett oktatói/tréneri tapasztalata pedig azt erősíti meg, hogy ez a módszer az, ami hidat képes képezni az elmélet–gyakorlat között, és képes arra, hogy integrálja a kétféle megközelítést. Írásommal azt támasztom alá, hogy a módszer – keretei, tapasztalati tanuláson alapuló módszerei és a tréner személyisége által – vezet ahhoz a korszerű és innovatív szociális szaktudáshoz, ami a reflektív szociális szakembert jellemzi.

Kulcsszavak: formális tanulás, informális tanulás, nonformális tanulás, autonóm tanulás, tapasztalati tanulás, tréning, szociális képzések

Abstract

The present study seeks the place and role of experiential learning methods in social trainings – primarily BA in social work and BA in social pedagogy. The provoking sentence is in the writings of Dominelli (1997), who states that those who only participate in trainings become less innovative thinkers, rather they become professionals who can only solve practical problems.

The author of the present study is committed to the use of training and experiential learning methods. The experience of a teacher / trainer in social work and social pedagogy in BA courses confirms that this method is what can form a bridge between theory and practice and is able to integrate the two approaches. With my writing I support that the method – by its framework, its methods based on experiential learning and the personality of the trainer – leads to the modern and innovative social expertise that characterizes the reflective social professional.

Key words: formal learning, informal learning, non-formal learning, autonomous learning, experiential learning, training, social trainings

Bevezető gondolatok

Budai (2019:251–298) szociális képzésekről szóló írásában képzésmetodikai dilemmákat említ, melyek közül az egyik különösen szíven ütött, ez a tréning és a képzés elkülönítésének kérdése. „A nemzetközi és a magyar gyakorlat, továbbá a szakirodalom a képzés és a tréning fogalmat megkülönbözteti egymástól. Általában tréningnek az egy adott konkrét szakmai feladat előírt módon történő megvalósítására való előkészületet, a hatékony, speciális sztenderdek gyors elsajátításának folyamatát tekintik. Főleg gyakorlati képességek és készségek vagy részben a szakmai személyiség és identitás aktuális, intenzív alakításáról van szó, és az elméleti megközelítés vagy nem szerepel, vagy csak pótló funkcióval bír. Dominelli (1997) figyelmeztet arra, hogy a csak tréningeken résztvevők kevésbé válnak innovatív gondolkodókká, általában nem keresik az új horizontokat és az új metodikákat, viszont napi, gyakorlati technikai problémákat kiválóan oldanak meg az így szerzett tudásuk birtokában. A sarkos megállapítás részben vitatható, hiszen köztudottan vannak kifejezetten innovációt, értékorientációt, a szakmai személyiség fejlődését, identitását megcélzó tréningek is.” (BUDAI, 2019:256)

Jelen írással nem célolok a fenti idézet kritikai elemzése. Ugyanakkor egyetértve az utolsó mondat megállapításával, és a tanulmányban a továbbiakban tett kijelentésekkel is az elmélet és gyakorlat álproblémáját illetően, a továbbiakban pontosan azt kívánom vizsgálni, milyen helye és szerepe van a tapasztalati tanulási módszerekre építő kurzusoknak a szociális képzésekben, ezzel árnyalva a fenti, Budai (2019) és Dominelli (1997) által festett képet a két fogalom egymástól való szigorú elhatárolását illetően.

A Széchenyi István Egyetemen folyó szociális képzések történetére rátekintve két jellegzetesség tűnik fel: egyik az a tény, hogy a hallgatói létszám az elmúlt hét év során a tizedére csökkent le, másik pedig, hogy a szociális területen két alapszakot gondoz a felelős tanszék, egy szociálpedagógia (BA) és egy szociális munka (BA) alapszakot. A 2020/21-es felvételi arányszámokat tekintve a szociális munka szak nem indult el sem nappali, sem levelező képzésben, míg a szociálpedagógia szak (a néhány évvel ezelőtti 100 főt is elérő létszámokhoz képest) nappali és levelező tagozaton egyaránt 11–11 fővel indult. A szociális alapszakokat gondozó tanszék öt évvel ezelőtt jelentős szervezeti átalakításon esett át, miután az addig két kar (és két egyetem) fennhatósága alá tartozó szociálpedagógia és szociális munka alapszakok egy tanszék gondozásába kerültek, illetve elindult a szociológia (BA) alapszak.

A korábban Szociális Munka Tanszék gondozásában futó szociális munka (BA) alapszak esetében elmondható, hogy szinte a kezdetektől fogva a képzés szerves részét képezik a tapasztalati tanulási módszerek, tréningek, személyiség- és készségfejlesztésre irányuló stúdiumok. Először „csupán” a tanterv részeként megjelenő szakmai készségfejlesztés kurzusok (témájukból adódóan: kommunikáció, konfliktuskezelés stb.) kaptak „blokkosított” és szemléletében is tapasztalati tanulási formát, majd a 2006-ban megalapított Szociális Projektinkubátor Közösségi Akció és Kutatás Alapítvány pályázatainak köszönhetően egyre több tárgy keretében, inkább intenzív, bentlakásos formában vált elérhetővé a módszer alkalmazása. 2015-ben aztán a megváltozott szervezeti keretekben megjelenő szociálpedagógia (BA) alapszakos hallgatók is bevonódtak a tanszék jóvoltából tartott tréningekbe. Az integráció után ezeknek különösen nagy jelentősége lett, a szakok közti együttműködés, együttgondolkodás megteremtése érdekében (is).

A fentiekben leírt „jó gyakorlatok” bemutatása után talán nem érhető teljeskörűen a tanulmány célja. Miért is kell hangsúlyt helyezni a tapasztalati tanulási módszerekre, illetve miért kell érvelni mellette, ha a szociális felsőoktatási alapképzések alapvető részét képezik a diákok bevonására épülő, részvételüket minél teljesebb körben lehetővé tevő módszerek?

Elvi alapon mindenképpen így van. Áttekintve a SZE-AK Szociális Tanulmányok és Szociológia Tanszék szociális munka és szociálpedagógia BA szakjainak tanterveit, egymást követik a személyiség- és készségfejlesztést célzó tárgyak, illetve a gyakorlatok.

Ugyanakkor már a felsőfokú szociális alapképzések kezdete óta komoly dilemmát okoz annak meghatározása, hogy a szakmai készségfejlesztések során milyen célokat lehet kitűzni? Mi legyen a tartalma a hasonló jellegű, és a legtöbb esetben kötelező jellegű kurzusnak? Kell-e és lehet-e a diák (aki itt nem (lehet) hallgató) személyiségfejlesztését is megcélolni, avagy „csupán” a szociális szakmához feltétlenül szükséges alapkészségeinek fejlesztése a lényeges? Kötelezhető-e a diák, hogy személyiségét fejlesztő munkában vegyen részt, mely óhatatlanul együtt jár az életét meghatározó pozitív és negatív események feltárásával és plénum elé bocsátásával? Van-e ezeken a kurzusokon, ha úgy tetszik személyiség- és készségfejlesztéseken, valódi önkéntesség és tudatosság a résztvevők részéről, avagy a végcél (diploma) eléréséhez szükséges és kötelező lépésként, stúdiumként értékelhetők? Újabb kérdés és dilemma, hogy a készségfejlesztés hogyan illeszthető a felsőoktatásban elfogadott értékelési formákba? Személyiséget, készségeket ötfokú skálán osztályozni és így minősíteni nem etikus és – véleményem szerint – nem is megoldható. Nem csak műfajában, de értékelési formájában, osztályozhatóságában sem illeszkedik a felsőoktatásba.

Pöcze (1993) már 1993-ban foglalkozott ezekkel a kérdésekkel, előrebojcsátva, hogy nem tudja a választ rájuk. A szakmai diskurzusok (BOKOR – LACZKÓ – SZEMÁN – SZUMMER – TAKÁCSY, 2020), minden segítő szakma esetében, időről időre tárgyalják a fenti dilemmákat, csupán annyiban megegyezve, hogy a módszerre szükség van, a „hogyan” és „miként” kérdései azonban vitákat generálnak. Jelen tanulmánynak nem célja sem a Pöcze (1993) által feltett kérdésekre reagálni, sem pedig a fenti vitákhoz hozzájárulni. Írásommal a szociális felsőfokú képzésekben, a tapasztalati tanulási módszerek minél szélesebb körben való használata mellett teszem le a voksot, ezeknek keresem a helyét.

„Saját” szociális munka és szociálpedagógia képzéseinkben is több jó példa adódik arra, hogy a diákok bevonása például egy készségfejlesztés célú, a tapasztalati tanulást használó kurzusba, új utakat, kapukat, a tanulás új formáit nyitja meg előttük, határaikat kitolva, önismeretüket fejlesztve és változást elérve életükben.

Ugyanakkor mindezen jó gyakorlatok tagadhatatlanul, non direktív jellegükből adódóan, időigényesek. Eszköz- és helyigényesek is, hiszen a megfelelő környezet minden csoportfoglalkozás háttérét adja, illetve hatékonyságát nagyban előre mozdítja a kics csoportos szervezési forma. A lebonyolításuk módszertanilag felkészült szakembert is igényel, aki a frontális oktatás PPT vetítés és teszteken visszakerdezős módszerénél nem leragadva más utakon is „képes” tanítani. A mai magyar felsőoktatásban dolgozó oktatók többségének nincs pedagógiai – andragógiai háttere, ebből következően pedagógiai módszertana is szűkös. Nem kívánalom, hogy a felsőoktatásban oktatási módszertanban is járatos, e tekintetben is felkészült szakemberek dolgozzanak. A négy évvel ezelőtt megszületett új mintatantervek, melyek legfőbb „vívmánya” az óraszámok csökkentése volt, valamint az utóbbi három szemeszert meghatározó pandémias helyzet, és az ebből következő online oktatás pedig még inkább támogatták/támogatják a hagyományos, frontális oktatási technikákat, melyekkel gyorsabban lehet „leadni” az előírt tananyagot.

Gondolatmenetemben még egy lényeges probléma, kérdés vetődik fel: kiváló szakemberek a tapasztalati tanulás módszerei ellen végső érveként vetik be a „jó, jó ez a tréning, de mégiscsak felsőoktatás vagyunk, ahol elvárt az elméleti ismeretek átadása”. Nem vitatható ez az állítás. A kérdés csak az, hogy milyen módszerrel tesszük ezt meg. Biztos vagyok benne, hogy a felsőoktatás definícióját nem a frontális vs. nonformális módszerek aránya, illetve egymással való szembeállítás határozza meg.

Úgy gondolom, ezen okok, ellenérvek, problémák teszik szükségessé a tapasztalati tanulási módszerek helyének és szerepének keresését, a mellette való érvelést a szociális képzések körében.

Jelen tanulmány – tekintve a téma összetettségét, komplexitását – több tényezőtől indul ki. Lényeges áttekinteni a felnőttoktatás egyes kérdéseit, ehhez kapcsolódóan a nonformális-informális-tapasztalati tanulás kérdéskörét, és a tapasztalati tanulási módszereket, mint a felnőttoktatás módszerét. Fontos a szociális szaktudás egyes értelmezési kísérleteinek felelevenítése is, hiszen ez zárja keretbe a módszert.

Nonformális – informális – autonóm – tapasztalati tanulás

Forray R. és Juhász (2009) értelmezésében a felnőttkori tanulás keretei formális, nonformális és informális rendszerek lehetnek, ahol előre tervezett, illetve véletlenszerű módon történik a tudás elsajátítása. A szerzők a fenti hagyományos felosztást kiegészítve alkotnak egy újabb kategóriát, mely az „autonóm tanulás” nevet viseli, és az informális tanuláson belül helyezkedik el. Annak ellenére, hogy az autonóm tanulást elsősorban az informális felnőttkori tanulás részeként értelmezhetjük, egyetlen tanulási forma sem képzelhető el autonóm, önállóan megvalósított tanulás nélkül. A különbség abban rejlik, hogy az egyes képzések milyen mértékben kívánják meg az autonóm tanulást.

Radó és munkatársai (2009) kutatása feltárta, hogy minél idősebb a „tanuló”, annál inkább előtérbe kerülnek a nonformális és informális tanulás kevésbé formalizált keretei, és ezek előtérbe kerülésével a tanulásba fektetett idő, energia és pénz megtérülése nagyobb, illetve a tanulási kultúra egyre gazdagabb.

Jelen tanulmány szempontjából mindhárom tanulási forma definiálandó. A formális tanulás iskolarendszerű képzésben, oklevéllel elismert tanulási tevékenység, míg a nonformális tanulás iskolarendszerű vagy azon kívüli helyszínen is zajlódhat, és nem feltétlenül ismerik el oklevéllel a teljesítését. A nonformális tanulásban sokkal nagyobb mértékben van jelen az autonómia a formális tanulóval ellentétben, hiszen célja új ismeretek megszerzésével pl. a munkaerőpiaci pozíció megtartása vagy megerősítése. Az informális tanulás pedig a mindennapi életünk velejárója, sokszor maguk az egyének sem tudatosan teszik az ilyen típusú tanulást és fel sem ismerik tudásuk, készségeik bővülését. Az informális tanuláson belül helyezkedik el az autonóm tanulás, mely az informális tanulás spontán folyamatait felülírva és rendszerbe foglalva mégiscsak egyfajta belülről fakadó, tudatos tudáselsajátítást jelent. (FORRAY R. – JUHÁSZ, 2009)

Fenti keretből kiindulva a jelen tanulmány középpontjában álló tapasztalati tanulási módszerek tehát a nonformális tanulást és az informális tanulás autonóm formáinak létrehozását célozzák módszerként, bár a későbbiek során látható lesz, hogy a formális tanulási rendszerbe is illeszthetők. Az alábbi táblázat összefoglalja az egyes tanulási formák jellegzetességeit.

1. táblázat: A nonformális, informális, felnőttkori, autonóm és tapasztalati tanulás, illetve a készségfejlesztés és reflektivitás – fejlesztés jellegzetességei

Tanulási forma	Jellegzetességek	Különbségek	Azonosságok
Nonformális tanulás	<ul style="list-style-type: none"> - bármilyen helyszínen zajlódhat és zajlik is - nagymértékben megjelenik benne az autonóm tanulás - nem feltétlenül ismerik el oklevéllel a megszerzését, nem kap feltétlenül formális kereteket 		<p>Az egyén aktív részvételére alapozó tanulási formák.</p> <p>Bár csoportforma nélkül is megvalósulhatnak, a leghatékonyabb közegek a kiscsoportos forma, mert itt a társak tapasztalata, személyisége, visszajelzései is segítik a tanulási folyamatot.</p>
Informális tanulás	<ul style="list-style-type: none"> - a mindennapi élet része - sokszor tudattalan - spontán módon valósul meg 	Tudattalan tudáselsajátítás.	
Felnőttkori tanulás	<ul style="list-style-type: none"> - felnőtt korban zajlik - egyre nagyobb a jelentősége a nonformális, informális, autonóm tanulásnak - tanulásba fektetett idő és energia jól megtérül 	A felnőttkorhoz kötött tanulási forma, ahol az önállóságnak nagy szerep jut.	
Autonóm tanulás	<ul style="list-style-type: none"> - informális, felnőttkori tanulás része - önállóan megvalósított tanulást jelent, tudatos tudáselsajátítást - minden képzésnek része, különböző mértékben 	Tudatos tudáselsajátítás.	
Tapasztalati tanulás	<ul style="list-style-type: none"> - saját élményű, élő tanulás (BARCY, 2012) - arra a kapcsolódási pontra alapoz, ami a saját élettapasztalat és a tananyag között megvan - cselekvés, élmény megtapasztalása, végrehajtása is alapja lehet a tanulásnak 		
Készségfejlesztés	<ul style="list-style-type: none"> - a csoport hatására az egyénben lezajló változások tudatos elősegítése - cél a csoporttagok viselkedésének befolyásolása és az újonnan tanult technikák védett közegben (a csoportban) történő kipróbálása - cselekvés, élmény alapú, ily módon a tapasztalati tanulás része 		

Reflektivitás – fejlesztés	- a szabad megnyilvánulás, a saját tevékenységen és helyzeten való elgondolkodás és az erre adott válasz képezi a tanulás alapját		
----------------------------	---	--	--

Forrás: saját szerkesztés Forray R. – Juhász (2009), Barcy (2012) és Jarvis (2006, 2007, 2008) alapján.

Kleisz (2009) jól követhetően vezeti végig a tapasztalati tanulás módszertanához illeszkedő informális tanulásnak és céljainak tanuláseméleti megközelítéseit, melyekkel kiválóan cseng össze Kolb (1984) tapasztalati tanulás modellje. A 2. táblázatban összefoglalást nyújtok az általam legfontosabbnak tartott elméletekről, a teljesség igénye nélkül.

2. táblázat: Az informális tanulás jellemző vonásai

Kolb (1984)
A tanulás folyamat, melynek során a tapasztalat transzformálódik tudássá. Az egyén aktívan részt vesz a folyamatban, befolyásolja azt, így valósul meg a tudás megszerzése. A folyamat négy szakaszra osztható: cselekvés és tapasztalás; megfigyelés és reflexiók; absztrakció és konceptualizálás; tanultak tesztelése, a tudás új környezetben való használata.
Wenger (1998)
A szociális/szituatív tanulás elméletéhez tartozónak tartja magát, ezzel hidat teremtve a kognitív és szociológiai tanulásemelések között. Sem a kognitív folyamatot, azaz a tanulást magát nem helyezi előtérbe, sem pedig a társas közeget, ahol a tanulás generálódik. Értelmezése szerint a kettő együtt kezelhető csupán. Négy tanulási szintet (vagy inkább lépcsőfokot különböztet meg): <ul style="list-style-type: none"> - közösségekből nyert tapasztalatok <ul style="list-style-type: none"> - gyakorlat, praxis - jelentésadás, értelmezés - identitás (megkonstruálni, mivé is akarunk lenni). <p>Elmélete a közösségeket állítja a fókuszba, ahol a tudás, tanulás leginkább formálódhat a különböző kompetenciák megjelenése, az elkötelezettség átélése, a személyes tapasztalatok, élmények megszerzése, a részvétel és az új felismerések révén. Munkája azon a négy előfeltevésen alapszik, hogy az ember társas lény, a tudás a mások által értékelt próbálkozásainkból táplálkozik, a tudás csak a világban való aktív részvételből születhet, illetve a tudást a tanulás állítja elő.</p>
Illeris (2003, 2007)
Holisztikus nézőpontból közelít a tanulás fogalmához, kognitív, emocionális és szociális erőterben egyszerre zajlik a tanulás. A tanulás fogalma tehát egyszerre vonatkozik a folyamat eredményére; a mentális folyamatokra, amik végbemennek a tanulóban a tanulás során; interaktív folyamatokat is jelent, melyek a társas környezetben állnak elő, illetve tudományos értelemben a tanítással rokon értelmű fogalom. Illeris megközelítése komplex tanulásemelést jelent, amelyet a tudás, ismeretek, kognitív szinten előálló elemek; az ösztönzők, motivációk, emóciók, akarat összetevők, valamint az interakciók, azaz a szociális – társas közeg és ezek kölcsönhatása formál meg. Összességében a tanulás hagyományos és új elemeit integrálja és kompetenciaként értelmezi. Elméletében, jó esetben a négy tanulási típus időrendben egymásra épülve jelenik meg: mechanikus bevésődés – új információs elem beépülése már meglévő tudásokba – meglévő tudássémák széttöredezése és újrarendeződése – változás a személyiségben.
Jarvis (2006, 2007, 2008)
Tanulásemellete az élethosszig tartó tanulás mellett teszi le a voksot. A tanulás olyan egész életen át tartó folyamatok kombinációja értelmezésében, amely során az emberi test (biológiai funkciók) és elme (tudás, készségek, attitűdök, érzelmek) átél egy szociális helyzetet, melynek során kognitívan vagy érzelmileg, vagy a fentiek bármilyen kombinációjában átalakul, így egy folyamatosan változó, tapasztaltabb személyt eredményez. Tehát elméletében a tapasztalatok transzformációja a tanulás,

ami kognitív ismeretté, gondolattá, érzelmmé és cselekvéssé válhat. A tanulás az egyént érő tapasztalatokra adott reflektív válasz, ami a legmagasabb szintű tanulást eredményezi.

Forrás: saját szerkesztés a táblázatban megjelölt források és Kleisz (2009) alapján.

Az informális tanulási folyamat fenti jellemzői (a teljesség igénye nélkül néhányat kiemelve az általam legfontosabbnak tartottak közül: motiváció, rugalmasság, transzformáció, élmény, személyiséget megváltoztató, reflektív, identitás, részvétel) a szociális képzések céljai a képzésbe kerülők esetében. Mivel a szociális képzések felépítésükből és céljaikból adódóan formális képzések, nonformális elemekkel gazdagítva, lényeges az, hogy céljaik elérése érdekében legalább a nonformális jellegű részekbe át tudják emelni az informális tanulás elrendő elemeit, és keretet, fórumot teremtsenek a személyiség változására, a tapasztalatok transzformációjára, a reflektivitásra és a szociális identitás megkonstruálására.

Vargáné Subicz (2008) szerint a nonformális tanulás leginkább a tréningformával hozható módszertanilag összefüggésbe. Nonformális tanulás során az egyén kapcsolatba, interakcióba kerül környezetével, az egyén és környezete által létrehozott rendszert mindkét oldal aktívan alakítja, nem áll fenn hierarchia a szereplők között. A fentiekben hivatkozott Kolb (1984), Wenger (1998), Illeris (2003, 2007) és Jarvis (2006, 2007, 2008) elméletei is ezekre, az egyén és környezete között létrejövő kapcsolatokra, és az ebben formálódó tanulási folyamatra, végső eredményként tudásra hívják fel a figyelmet. A képzés vezetője ilyenkor kompetens beszélgetőtárs, a folyamatok facilitátora. A nonformális tanulás motivációja mindig a résztvevők értékrendszerén alapul és ezáltal marad fenn.

Szociális képzésekben tehát az a kívánalom, hogy a résztvevők elsajátítsanak olyan elemeket (lásd fenn felsorolva), melyeket hagyományos értelemben az egyén az informális tanulás során családjában, környezetében, munkahelyén sajátítana el. A képzés feladata tehát egy olyan erőter létrehozása, amelyben szervezett, formális keretek között is megvalósulhat mindez. Értelmezésemben a nonformális tanulás keretei alkalmasak arra, hogy a formális keretek között modellezzék az informális tanulási helyszínt és a tapasztalati tanulás módszer alkalmazásával elősegítsék a kívánt képzési célok elérését. (Ahogy azt a klasszikus tréningek esetében Lewin (1975) is felfedezte, majd tudatosan használta.)

A tapasztalati tanulás módszertana

Ezen a ponton tehát szükségessé válik a tapasztalati tanulás, mint eszköz és módszer definiálása. Jelen tanulmányban a tapasztalati tanulás módszereire egy komplex képzés (szociális alapképzés) módszertani tényezőjeként tekintek, mely alkalmas arra, hogy önállóan alkalmazva, egy kurzus követelményeit (pl. készségfejlesztő stúdiumok) kielégítse, és ezzel hozzájáruljon az alapszak képzési és kimeneti követelményeinek teljesítéséhez.

Ugyanakkor véleményem szerint maga a tapasztalati tanulás egyik formája, a tréning egyúttal komplex képzés is lehet, – vitatva ezzel a kijelentéssel Dominelli (1997) nézőpontját – mely újszerű, nonformális eszközökkel ad át ismereteket, tudásokat (pl. konfliktuskezelési tréning, mely dramatikus technikákat használ). A tréning és a képzés fogalma tehát értelmezésemben egymásba átfordíthatók.

Az angol szóból eredő tükörfordítás a tréninget automatikusan képzésként értelmezi. Én azonban, ahogy a fentiekben is látható, inkább a Rudas (2007) által leírt tipológiával egyetértve gondolom azt, hogy a tréning és a képzés módszertanukban megkülönböztethető fogalmak (tréning – nonformális eszközökkel átadott ismeretek, amihez hozzájárulnak a csoportdinamikai folyamatok előnyei, és mélyítik a tudást, míg a képzés elsősorban frontális oktatásra épülő tudásátadás). Jakab (2001) a módszertani szempontot egészíti ki újabb dimenziókkal a „hagyományos oktatás” (értelmezésemben képzés) és a tréning

megkülönböztetése tekintetében. Jakab (2001) felhívja a figyelmet az oktatói kompetenciákra, a szerepviszonyokra oktató és hallgató között, a fejlesztés fókuszára, a csoporthatásokra, a tanulás szintjeire, a szubjektív hatásokra a hallgató és az oktató részéről stb., mely tényezők mind különböznek hagyományos oktatás és tréning esetén. Legfontosabb megállapítása azonban szerintem a következő: „a tréneri szerep alapvetően a szakember magasabb színvonalú szociális kompetenciájára és empátiájára, valamint arra a képességére épül, hogy a hallgatókra hangolódva megérti azok fejlődési szükségleteit, és igyekszik ezeket harmóniába hozni a kurzus céljaival. Ennek eszköze elsősorban a személyes motiválás. Ebben áll a tréning mint módszer hatékonyságának kulcsa is: a személyiség fejlődési tendenciáit energetizáló motivációt állítja a képzéssel megcélzott készségek fejlesztésének szolgálatába.” (JAKAB 2001:109)

Írásomban tehát megkülönböztetem magát a tréning módszert, amely pedig az előadás-szeminárium megosztásban működő tárgyak egyik oktatási módszere lehet, a frontális oktatás ellentételezésére. Maga a módszer olyan elemek halmazát jelenti, melyek a nonformális tanulásra alapoznak, és az ismereteket (elméletet) élményszerű feldolgozással egyből a gyakorlathoz kötik, miáltal könnyebben megvalósul az elmélet-gyakorlat integrációja.

A klasszikus tréning és módszere Lewin (1975) és munkatársai kutatásai alapján alakult ki. Eredetileg a faji és vallási előítéletek elleni harc hatékony módszereinek terjesztésére alakítottak csoportokat, amik a szerepjáték, kiscsoportos és egyéni feladatok megoldása, vita, nézőpontok ütköztetése módszerekkel dolgoztak. A tréningmódszer elsősorban érzékenyít, empátizál mások iránt, így fejleszti az emberi kapcsolatokat. A tréningcsoportok fő eszköze a visszajelzés és a részvétel – ahogy ez visszacseng a Wenger (1998) által felállított tanuláselméletből is. Lewin (1975) módszeréből kiemelendő még az ún. olvasztás jelensége, amely változási motivációt hoz létre egy biztonságos közegben (a csoportban), illetve a kognitív segítség, ahol a tréner rövid áttekintést ad az elhangzottakról, hogy segítse a csoporttagoknak rendszerben értelmezni az elhangzottakat.

Buda Béla (2012) leírja, hogy a tréningcsoport eredetileg laboratóriumi módszer volt, ami a későbbiekben számos módosuláson ment át, és még ma is, az általános kereteken belül, különböző technikákkal dolgoznak a csoportok vezetői. Az általános keret három alapvető tényezőt foglal magában: a csoporttagok visszajelzik egymásnak a másik hatását rájuk; a módszer interperszonális érzékenységet fejleszt, ezáltal segíti elő az empátiát; a csoport az egészséges embereket próbálja meg fejleszteni és elhatárolja magát a terápiáktól.

Barcy (2012) szerint magyar viszonylatban három, leggyakrabban alkalmazott csoportmódszert különböztethetünk meg. Különbségük céljaikban és eszközeikben ragadhatók meg. Jelen tanulmány fókuszát tekintve a három módszer közül a rogersi (encounter) és a tréning módszer definiálása érdekes.¹

Az encounter szó jelentése találkozások, és már előre jelzi, hogy ezek a csoportok pszichésen egészséges embereknek szólnak, akik fejlődési céllal érkeznek a csoportba/tréningre. (ROGERS, 2008) Kezdetben legfőbb cél a személyiség fejlesztése volt, ami sok játékkal és pszichológiai gyakorlattal járt együtt, de ez nagyon hamar átalakult, és inkább a készségfejlesztés felé hajlott. Ezzel együtt a csoportok gyakorlatiasabbak, rövidebbek és kevesebb pszichológiát magukban foglalóak lettek. A módszerhez azonban továbbra is hozzátartozik a kiscsoportos jelleg, az aktivitás és a tapasztalati tanulás. A rogersi csoportok céljai között van az önképváltozás, a fejlesztés és támogatás, jellemzője a realitás hangsúly. Vezetői facilitálják a csoporttagokat, akiket az egyének halmazának tekintenek. A fókusz a jelenen és az érzéseken van. (BARCY, 2012)

Lieberman, Yalom és Miles (1973) szerint ezektől a csoportoktól a következő hatások várhatók: tolerancia és elfogadás másokkal szemben és ezzel együtt nyitottság mások felé, proaktivitás a problémamegoldásban, önértékelés és önállóság növekedése, és az, hogy a résztvevők

¹ A harmadik csoporteljárás az analitikus. (BARCY 2012:48)

értékrendszerében a humanisztikus jelleg domináljon. Ezek a várható hatások pedig egybecsengenek a szociális képzésekben kitűzött képzési célokkal az attitűdök, képességek és autonómia szintjén.

A szociális alapképzésekben a tapasztalati tanulás hagyományosan a személyiség- és készségfejlesztő kurzusokhoz kötődő módszer, mely az encounter csoportok jellegzetességeit viseli magán. Pócze (1993) már 1993-ban, az éppen hogy elinduló szociális felsőfokú képzések kapcsán írt arról, hogy a „szociális szakemberképzés és a személyiségfejlesztő munka összekapcsolását *lehetségesnek is, és szükségesnek is* ítélte a szakma – ideértve a lélektant és a szociális munkát egyaránt.” (PÓCZE 1993:101) Kijelenti, hogy „a képzésekhez kapcsolódó minden „csoport”-munka elsődleges célja a személyiségfejlesztés. (...) a sajátélményű csoportmunka eredményeképpen a hallgató (tanuló) legyen nyitottabb más emberek irányába, tanulja meg szeretni és tisztelni a másságot, legyen képes saját értékrendjétől eltérő értékek megbecsülésére, érzelmileg és értelmével egyaránt tudjon közel kerülni lehetséges klienseihez, és kerülje az álságos szándékot, magatartást.” (PÓCZE 1993:102)

Ettől eltérően a tréningcsoportok a tapasztalati tanulást, a hatékonyságot, a fejlesztést és a szabad, spontán kommunikációt tűzik ki célul. A csoportot a tagok közt létrejövő dinamika alapján értelmezik. A fókusz az egyénen és a szervezeten van; a csoportot és vezetését racionális és emocionális egyensúly jellemzi. (BARCY 2012:48)

Rudas (2007) átfogó meghatározása pedig a tréningről összefoglalja a módszer előnyeit: kognitív, érzelmi és viselkedési tanulást tesz lehetővé, készség- és képességfejlesztést, személyiségfejlesztést a strukturált gyakorlatokra épülve.

Juhász (2009) szerint a tréning kiscsoportos készségfejlesztő módszer, ami általában 5-20 fő részvételével zajlik, egy képzett vezető (tréner) közvetlen irányításával, szűk témakör köré szerveződve. Alapja a tapasztalati tanulás, célja, hogy a valósághoz hasonló feltételeket hozzon létre, és így lehetővé váljon a készségfejlesztés a személyiség feltárásán keresztül. A tréningek alapvetően a részvételi jellegű módszerekkel operálnak, de akadnak előadásra épített módszerek is. Cél azonban mindig az – eltekintve a tréning hosszától, felépítésétől és alkalmazott metodikájától –, hogy egy személyiség- és csoportfejlődési folyamatot támogasson. Forintos (2006) azt is értelmezi, hogy milyen a jó tréning, mi az a sajátos tréningmódszer, ami hatékonyabb más képzéseknél. Írásában a következő elemeket emeli ki: „...kiemelkedő, hogy a tréning a különböző képzési formáktól eltérően a tanulás, a gyakorlás, az alkalmazás és az értékelés körforgásszerű ismétléséből áll. Olyan módszer, amely kiszélesíti a tanulás spektrumát és megfelelő kontextust teremt számára három fő területen. Az első az elméleti tudás és annak alkalmazási módjai. Ezt a tanulási típust példázza a problémamegoldás tanítása. A második a készségek elsajátítása, bizonyos gyakorlati tapasztalat szükséges a készségek kifejlesztéséhez. A harmadik terület az értékek és attitűdök szintjén történő tanulás.” (FORINTOS, 2006:59) Összefoglalóan tehát elmondható, hogy a tréninghez (és a szociális képzésekben alkalmazandó tréninghez), mint a tanulás egyik terepéhez a Wenger (1998) által felállított tanuláselmélet áll legközelebb, hiszen a tréning alkalmas közegében és működés módjában arra, hogy modellezze a közösségben (csoportban) való részvételt, elkötelezettséget, visszajelzéseket stb., melyek révén a tanulási folyamat lezajlik. Ennek fényében jelenti ki Légrádiné Lakner (2006), hogy a tréning az egyik leghatékonyabb felnőttképzési módszer.

A korábban felsorolt problémákkal ellentétben fontos megemlíteni azt a két okot, ami miatt a tréning működési elve adaptálható a felnőttképzési, és ily módon a felsőoktatási rendszerekbe. Egyrészt a felnőttképzésben oly fontos motiváló erőre épít: a saját tapasztalat feldolgozására, a saját problémák megoldására és a saját szükségletek kielégítésére. A tréningek erre alapoznak és ezekkel a tapasztalatokkal dolgoznak. Régi helyzetekre új megoldásokat mutatnak, amelyek azonnal kipróbálhatók. A csoportból és a támogató/facilitáló csoportvezetőtől érkező visszajelzések alapján a módszer finomítható, de mindenképpen gyors sikerélménnyel jár, ami

fokozza a motivációt a további aktivitásra és részvételre. A másik a tapasztalati tanulás fázisainak átélése nyomán keletkezett mély belátás. A konkrét tapasztalási fázisban játékosan együttes élményeket szereznek a résztvevők, amely önmagában is motiváló és közösségszervező erő. Erre épülve a reflektív szakaszban az átéltek értelmezése, a következtetések levonása történik, majd az általánosítható részek kiemelése. Ebben a szakaszban nem csupán a csoportvezető támogató – facilitáló hozzáállása, de a résztvevők hozzászólásai, véleményük építő jellegű kifejezése is segíti a tanulást. (LÉGRÁDINÉ LAKNER, 2006)

Ugyanakkor hangsúlyozni kell, hogy a tréningek nem csodaszerek. Tréneri gyakorlatokkal jól feldolgozhatóvá válnak egyes témakörök, a felsőoktatásban az előadás-szeminárium jellegű kurzusokban az előadás során átadott elméleti ismeretek feldolgozására, elmélyítésére, illetve készségek fejlesztésére kiválóan alkalmas a módszer és gyakorlatai, ugyanakkor nem pótolják az elméleti tudás megszerzését.

Szintén fontos, hogy a tapasztalati tanulás során (főként a személyiségfejlesztésre irányuló csoportokban) a felsőoktatásban hagyományosan tekintélyelvű oktatói szerep megszűnik, a tréner a csoporttal együtt gondolkodó facilitátorra (JAKAB, 2001; ROGERS, 2008) válik, akinek a tőle eltérő véleményeket, attitűdöket el kell tudni fogadni. A tréner a csoport együttműködő partnereként jelenik meg, ugyanakkor egy olyan referencia- és mintanyújtó személy (is), aki a csoport vezetése során mintát nyújt a csoporttagok számára kommunikációból, konfliktuskezelésből, partnerségből, bizalom kialakításból, kapcsolatfelvételtől. Mindennek az olyan segítő szakmák esetében, mint a szociális munka vagy szociálpedagógia, még mélyebb és nagyobb jelentősége van, hiszen a szakmai személyiség kialakításában, a szakmai identitás megszerzésében ezek a tapasztalások adnak olyan mély és könnyen előhívható tudást, ami a formális tanulás során egyszerűen nem megszerezhető. A bevezetőben említett problémákhoz ezen a ponton még egy csatlakozik. A hagyományos oktatói szerep megszűnésével, átalakulásával a résztvevők, a diákok részéről nagyobb bizalom teremődik, kitárulkoznak, megosztják problémáikat az oktatóval. Mindez az oktatási célokat elősegíti ugyan, de a továbbiakban nagyon fontos a határok meghúzása, hiszen például a személyiségfejlesztő csoport nem „csúszhat át” segítő csoportba. A felsőoktatásban egy oktató hagyományosan nem egy stúdiumot gondoz. Problémát okozhat tehát az is, ha a diákok egyszer a készségfejlesztő folyamaton „keresztül” találkoznak az oktatóval egy bizalmi, facilitátori helyzetben és szerepben, máskor viszont kemény számonkérésen eshetnek át egy másik kurzus keretein belül.²

Pete (2009) Lieberman, Yalom és Miles (1973) tipológiájára hivatkozva a tréner vezetői stílusának általános személyiségjegyeken túli különös részét négy típusban határozza meg:

1. érzelmi késztetésen alapuló stílust, amely során a vezető személyiségének ereje, karizmája, motiváló ereje viszi előre a csoportot és juttatja tapasztalati élményhez;
2. törődő vezetési stílus, mely viselkedést a tagok melegséget, törődést, támogatást nyújtóként élnek meg;
3. jelentéstulajdonító vezetési stílus, melynek nyomán a tagok a vezetőt olyan személynek látják, aki a csoporttal történeteket értelmezi, kontextust ad neki, tisztázza;
4. szervező vezetési stílus, amikor a vezető az akciókat szabályozza annak érdekében, hogy a csoporttagokat megismertesse a saját viselkedésük jelentésével és hatásával.

Szociális képzésekben a permanensen alkalmazandó rogersi empátia-tolerancia-kongruencia értékek mellett mind a négy, fentiekben felsorolt vezetői stílusnak jelentősége van. A tréner

² A PSZICHOTERÁPIA című folyóirat hasábjain kibontakozó vita (Lehetséges-e önismereti munkát végezni egyetemeken által szervezett csoportokban?) egyik hozzászólója éppen ezért érvel amellett, hogy a „hallgató csoportvezetője *nem lehet* az egyetem tanára még akkor sem, ha nem tanítja az adott hallgatót”. (SZUMMER 2020:157) Szummer (2020) megjegyzései az önismereti/személyiségfejlesztő csoportokra vonatkoznak.

ezáltal nem csupán csoportra szabottan tud megmutatni különböző vezetői stílusokat, de modellezi és mintanyújtáson keresztül bemutatja a segítő szakember szerepkészletét is (vagy legalább annak egy részét). Rudas (2007) szerint azok a leghatékonyabb trénerok, akik használják, de mérsékelt szinten tartják az érzelmi késztetést, a jelentéstulajdonítást és a szervezést, ugyanakkor magas szinten valósítják meg a törődő vezetési stílust. Szociális képzésben résztvevők esetében mindez összecseng a humanisztikus, nondirektív gyakorlattal (ROGERS, 2008), aminek modellezésére a csoportokban így lehetőség nyílik, és híd épül az elméleti ismeretek és gyakorlati fogások között.

Forintos (2001) és Légrádiné Lakner (2006) is bemutatja emberi erőforrás szakos hallgatók visszajelzéseinek tükrében a készségfejlesztő tréningek felsőoktatásban jellemző tapasztalatait. Mindketten kétféle tréninget emelnek ki, egyik az a csapatszellemet kialakító, csapatépítő jellegű tréning, amely a felsőoktatásba bekerülők számára lényeges, és amit csoportdinamikai tréningnek neveznek, másik pedig a kommunikációs skillek javítására irányuló tréning. Több mint 500 hallgató visszajelzése alapján, a résztvevők 88%-ban értékes tanulási lehetőségként élték meg a tréningeket, legfontosabb eredményként a mások és önmaguk megismerését említve. Ugyanakkor mindkét szerző felhívja a figyelmet arra – visszacsatolva Pete (2009) tanulmányára –, hogy a tréning típusú oktatás esetében a tréner személyiségének, bevonó erejének meghatározó a jelentősége.

A szociális szaktudás és a tapasztalati tanulási módszerek viszonya

A továbbiakban a korábban definiált tapasztalati tanulási módszerek két formájának (a személyiségfejlesztő, encounter csoportok sajátosságait magukon hordozó csoportok és a tréning csoportok), szociális szaktudással való összekapcsolási lehetőségeit tekintem át.

A magyar szociális képzések tekintetében – melyek a keretét adják a szociális szaktudás átadásának – bő szakirodalmi listát találunk Budai (2015) által összeállítva. Ezek az írások egészen 1989-ig nyúlnak vissza, jelentőségük véleményem szerint abban áll, hogy képző iskolák, szervezetek nem csupán a tanterveket dolgozzák ki és valósítják meg a szociális alapszakok képzési és kimeneti követelményei alapján, hanem az általuk közvetített szemléletmód mellett is leteszik a voksot.

A szociális szaktudásról szóló írásokat áttekintve látható, hogy Bányai (2008), Budai (2006, 2008, 2019), Budai – Kozma (2012) és Kozma – Mester (2008) is a technokrata–menedzser szemlélet ellentétét, a reflektív-kritikai megközelítést tartják megvalósíthatónak szociális szakemberek képzése esetében. Írásaikat Kolb (1984), Schön (1991) elméleteire alapozzák, és Budai egészen egyszerűen kijelenti, hogy „a szociális munka lényege a reflektív szakértelem és az azt képviselő reflektív szakemberben fejeződik ki leginkább.” (BUDAI, 2019:246)

Jelen tanulmánynak nem célja, hogy a képző iskolák tanterveit áttekintve elemezze és értékelje a tantervek által felrajzolt kurzusokat technokrata–menedzser, illetve reflektív-kritikai szempontból, ugyanakkor nyilvánvaló, hogy a képző intézmények a szociális szaktudás, kompetenciák reflektív irányba való terelését kurzusaik megosztásában és az egyes tárgyakon belül alkalmazott tanulásirányítási módszereken keresztül tudják megtenni. Azok a tantervek, melyek sok, személyiség- és készségfejlesztő jellegű kurzust tartalmaznak, illetve tárgyatematikáikban inkább az előadás-szeminárium jellegű megosztás dominál az előadás helyett, nagyobb valószínűséggel hagynak és adnak teret a tapasztalati tanulásnak, és ezáltal a reflektív-kritikai megközelítésnek.

Márpedig éppen itt a helye és szerepe értelmezésében a tapasztalati tanulásnak és az arra alapuló módszereknek a szociális képzésekben.

A tapasztalati tanulási módszerek fórumot jelentenek arra, hogy a tanulók élményeket szerezzenek, hiszen az élmény alapú, érzelmekhez, konkrét emlékekhez kötött ismeretek mélyebben és könnyebben előhívhatóan rögzülnek, mint a frontális oktatás során előadott diások, prezentációk – legyenek bármilyen modernnek is a segédeszközök.

Kosztka és Rákár-Szabó (2019) izgalmas, természeti környezetben zajló, outdoor élménypedagógiai tréningmódszer bevezetésének, alkalmazásának lehetőségeit vizsgálja a szociális munka képzésbe. A szerzők a tapasztalati tanulást leginkább az élménypedagógia módszeréhez kötik, lévén, hogy a két fogalom sok közös elemet tartalmaz. Véleményük és tapasztalataik szerint: „A hagyományos értelemben vett tapasztalati tanulás alapú élménypedagógia fókuszú képzésekben való részvétel nem egyezik meg a mai, egyetemi keretek között zajló tapasztalati tanulás eszközrendszerét alkalmazó képzési elemekkel, illetve jellemzően nem kapcsolódik az egyetemi tanulmányok curriculumához, inkább a felsőoktatási intézménytől teljesen független szervezésű és témájú képzési lehetőségekként találkozhatunk velük. Azért választottuk külön az egyetemi képzésen belül megtalálható tapasztalati tanulás alapú képzési elemeket a szabad ég alatt zajló, tapasztalati tanulás alapú (inkább élménypedagógiaiainak nevezhető) programoktól, mert előfeltevésünk szerint ez utóbbi képzési forma az egyetemi kurzuskinálatnak ma még hagyományosan nem része. Másfelől ilyen típusú képzésen vagy tréningen a tanulmányoktól függetlenül is részt lehet venni, sőt jellemzően így vesznek részt a hallgatók a fent leírt okokból kifolyólag.” (KOSZTKA – RÁKÁR-SZABÓ, 2019:22) Ugyanakkor az ELTE TÁTK-on végzett vizsgálatuk alapján elmondható, hogy tapasztalati tanuláson és saját élményen alapuló képzési elemek megjelennek a szociálismunkás képzésben (javarészt terepgyakorlatok révén); a természeti keretek között zajló élménypedagógia tréningekkel felsőoktatási, szervezett keretek között nagyon kevesen találkoztak, de az azt megtapasztalók egységesen pozitívan nyilatkoztak az élményről. Kosztka és Rákár-Szabó (2019) végül felhívják a figyelmet – tanulmányom elképzelésével és céljával egybecsengően – a tapasztalati tanulást magában foglaló módszerekkel kapcsolatos igény megjelenésére a szociális képzések tekintetében, mely egyúttal – véleményük szerint – a szociális szakma korszerű fejlődésének egy lehetséges útját is jelenti.

Watzlawick, Weakland és Fisch (1990) másodfokú változás modellje 30 év távlatában is időszerű. Alaptétele a végtelenségig egyszerű: „kiemeli a helyzetet abból a keretből, amely addig a pillanatig őt is, a tömeget is magába foglalta, s úgy formálja át, hogy az minden érintett számára elfogadhatóvá válik.” (WATZLAWICK – WEAKLAND – FISCH, 1990:66) Szociális képzések kurzusaiban gyakran elhangzik – tapasztalatom szerint – „a lépj ki a kereteidből, lépd át a határaidat” mondat. Erre utal Kosztka és Rákár-Szabó (2019) is tanulmányában, amikor szociálismunka képzésben résztvevők komfortzónájából való kiléptetésére utal az élménypedagógia eszközeivel. Amennyiben reflektív szemléletű szociális szakembereket kívánunk képezni, elengedhetetlen a képzésben résztvevők kimozdítása komfortzónájukból, kereteikből való kiléptetésük és eme állapot – azaz maga a másodfokú változás elérése – „tartósítása”. Minél több ilyen impulzus éri az egyént, gondolkodása annál rugalmasabb lesz, annál inkább képes adekvát válaszokat adni súlyosbodó problémákra, vagy váratlan helyzetekre, hirtelen felmerülő új szükségletekre. A tapasztalati tanulási módszerek mind kézzelfogható módon, mind pedig átvitt értelemben képesek a résztvevők komfortzónájából való kimozdítására, kereteik átléptetésére. Egy, a képző intézmény falain kívül megvalósuló, intenzív, több napos csoportmunka kézzelfogható módon kíván a résztvevőktől komfortzónájából való kilépést, átvitt értelemben pedig olyan helyzetek elé állítja, ahol muszáj addig és úgy formálni a helyzetet, hogy az ő maga és a csoport számára is elfogadhatóvá váljék.

Képzéseinkben az elmúlt öt év során hagyományá vált, hogy az elsőéves hallgatókat (jöjjenek akár szociális munka BA, akár szociálpedagógia BA-képzésre) egy erdei iskolaként funkcionáló vendégházba visszük intenzív, két-három napos tréningre. Ezeknek a tréningeknek célja, hogy a felsőoktatásba való beilleszkedést, egymás megismerését elősegítsék és csapatot

építsenek a különböző helyekről érkezők között. Ugyanakkor nem titkolt cél a komfortzónából való kiléptetés, kereteik átléptetése (emeletes ágyakon, 8–10 fős szobákban alszanak együtt; az étkezéseket projektmunkában kell előállítaniuk stb.), és a szakmai identitás csírájának kialakítása (asszertív kommunikáció, reflektálás minden helyzetre, etikai dilemmák megvitatása). Ezek a tréningek indoor és outdoor elemeket egyaránt tartalmaznak, azokat dinamikus módon váltogatják. A tapasztalat az, hogy a középiskolából frissen kikerült fiatalok, akiket egyáltalán nem kérdésfeltevésre és a csoportmunka alapelemét jelentő interaktivitásra, egyáltalán részvételre szocializáltak korábbi tanulmányaik, először megdöbbennek a helyzetet látván (tapasztalat megszerzése), majd kilépnek kereteikből (reflektálnak a folyamatokra), és levonják a következtetéseket a helyzethez való alkalmazkodás és a szituáció átformálása tekintetében. A következő hasonló jellegű helyzetben magabiztosságuk láthatóan megnő, otthonosan illeszkednek a szituációhoz. A másodfokú változás a leendő szociális szakemberekben tehát lezajlik a tapasztalati tanulás útján.

Bár saját vizsgálatomban nem tudok 500 fős hallgatói mintát felmutatni – bár tudnék –, mint Forintos (2001) és Légrádiné Lakner (2006) tanulmányaikban, mégis az általam lekérdezett, az utóbbi 5 év során intenzív, bentlakásos tréningben résztvevő 53 fő nagyon hasonló reflexiókat fogalmazott meg tréning élményével kapcsolatosan, mint az említett két szerző hallgatói. Az említett 53 fő hallgatót online kérdőív formájában kérdeztem meg, az első felsőoktatási alapképzés során megszerzett tréning élményük után, egy féléven belül. A diákok szociális munka BA és szociálpedagógiai BA-képzés során vettek részt, első évfolyamon, kötelező tárgy keretein belül a tanszék által szervezett és lebonyolított tréningen. A kérdőívet kitöltők (ahogy a résztvevők is) túlnyomó többsége nő, mindössze három férfi résztvevő volt. A résztvevők és a kérdőívet kitöltők túlnyomó többsége 18–22 éves volt, két esetben volt ennél jóval magasabb életkor, egyik résztvevő 40, másik pedig 43 éves volt. A résztvevők és a kérdőívet kitöltők is nappali tagozatos diákok voltak. Kérdéseim a csoportban való részvétel motivációival, a témakör és a felhasznált gyakorlatok illeszkedésével, a használt eszközökkel, az előnyökkel és hátrányokkal foglalkoztak. Utolsó kérdésként azt kértem, fogalmazzák meg, „mit vittek haza” a tréningről, miben segítette őket a módszer.

Kérdéseim első csoportja a motiváció kérdéskörével foglalkozott, s bár a válaszok harmada az „aláírást”, tehát a tárgy elfogadását nevezte meg, mint a részvétel fő motiváló tényezőjét, bőven akadtak más válaszok is:

- csapatépítés, barátokkal lenni, másokat megismerni, közösség,
- új helyzetek megtapasztalása, fejlődés, kíváncsiság,
- hangulat, jó mókának tűnt, szórakozás; kötelező, de pozitív élmény,
- adott témakörben új ismeretek megszerzése, tudás, fejlődés, kíváncsiság,
- maga a tréner páros.

A válaszadók mindegyike elégedett volt a meghirdetett témakör és a feladatok illeszkedésével, valamint a használt eszközökkel is.

Előnyként a következőket fogalmazták meg:

- tapasztalat, játékos tanulás,
- életszerű, szórakoztató és emlékezetesebb, mint az iskolapad,
- izgalmas, valami új,
- jobban bevon és aktivizál,
- intenzívebb, és úgy érzik, ezáltal több tudást ad,
- mások megismerése, ezáltal nagyobb empátia kialakítása,
- kapcsolatépítés, együttműködés, ismeretségek megszerzése.

Hátrányként az intenzív, koncentrált munkát és ebből következően a nagyobb fáradtságot fogalmazták meg, szinte egyöntetűen a résztvevők.

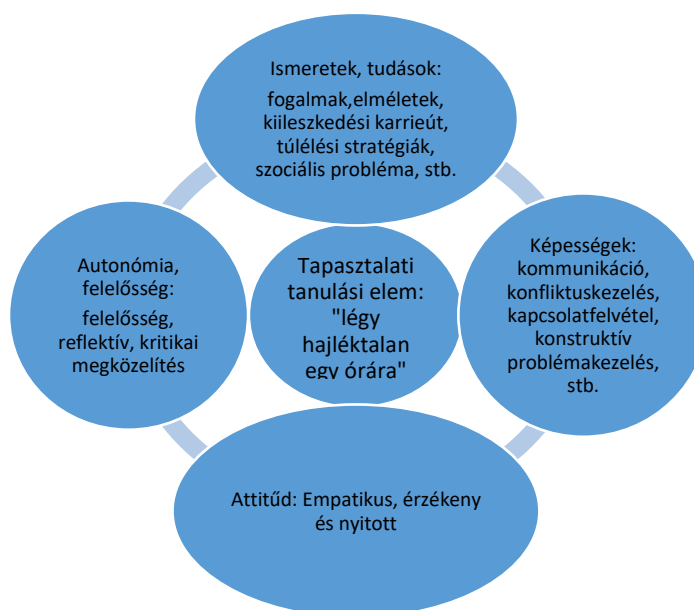
Szakmai szempontból pedig a következő fejlődési lehetőségeket sorolták fel, amiben a tréningek segítették őket:

- önismeret,
- figyelem,
- koncentráció,
- együttműködés,
- élmény,
- szakmaiság,
- lendület,
- tapasztalatok,
- önbizalom,
- problémamegoldás,
- konkrét ismeretek (kommunikáció, konfliktuskezelés stb.).

A résztvevői visszajelzések alapján tehát a tapasztalati tanulási módszer, megállja a helyét. A résztvevők visszajelzései visszacsatolhatók, hozzákapcsolhatók a fentiekben taglalt tanulásmódszerekhez, és igazolják a Pete (2009) által központi kérdésként kezelt „tréner bevonó erejét”.

Ugyanakkor azt gondolom, hogy a készségfejlesztő kurzusokon kívül is lehetőség nyílik a tapasztalati tanulási elemek alkalmazására a felsőoktatásban rendszeresített formális oktatáson belül. Saját BA-képzésem során a szociális munka alapozó kurzuson belül találkoztam erre először példával. A szociális munka célcsoportjairól esett szó a kurzuson, amikor meglepő feladatot kaptunk. Hajléktalannak kellett beöltözni, és üldögélni pár órát egy közterületen, míg egy társunk megfigyelte, mi történik velünk. A következő órán aztán feldolgozásra került a feladat, mely szépen bemutatta a Kolb-féle (1984) tapasztalati tanulás minden fázisát (tapasztalat, élmény – hajléktalannak lenni; reflexió és megfigyelés – attitűdök, érzések, amik a hajléktalanság felé irányulnak és amit az illető megtapasztal; konceptualizálás, absztrakció – a hajléktalanság elméleti vonatkozásai, a szociális probléma konkretizálása; a tudás tesztelése – vizsga, más helyzetekben való alkalmazása – más célcsoporttal kapcsolatos empátizálás lehetősége). Ugyanakkor a feladat során híd képződött az elméleti és gyakorlati ismeretek között (WENGER, 1998), ahogy azt az alábbi ábrán – a szociális BA-képzések képzési és kimeneti követelményei kategóriái alapján – megjelenítettem.

1. ábra: A tapasztalati tanulási elemek és a szociális felsőfokú képzések képzési és kimeneti követelményeinek összevetése



Forrás: saját élmény alapján saját szerkesztés

Ezen élmény, tapasztalati tanulás hatására magam is gyakran élek szemináriumi óráimon a nonformális, tapasztalati tanulás eszközeivel. Szociális munka alapozó kurzusban az értékek, etikai dilemmák témaköre egyenesen megkívánja ezt a típusú megközelítést, de esetmunka kurzuson is remek bevonó eszköz a kics csoportos munka során elkészített esetelemzési séma ahelyett, hogy kivetíteném és „ledarálnám” az alapmodelleket.

Bár tanulmányom alapvetően a szociális alapképzések esetében keresi helyét és szerepét a tréningnek, mégis fontos kitérnem a tanszékünk³ által, az elmúlt két év során fejlesztett és megvalósított tréning sorozatra. Az említése azért is adekvát, mert a tréning sorozat következményeként és az ott kidolgozott módszertani dokumentumok alapján mára új szakirányú továbbképzéssel gazdagodott tanszékünk, mely képzés – természetesen – a tapasztalati tanulás módszeren alapulva kíván új szaktudást adni a jelentkezőknek.

Budai (2008) arra hívja fel a figyelmet, hogy maga a szociális alapképzés a szaktudás megszerzésének egy rövid szakaszát adja csak. A szociális alapképzésben megszerzett tudásra alapozva a terepen dolgozó szakemberek specializált tudásokat, ismereteket, készségeket szereznek, mely ugyanúgy beépül gyakorlatukba a nonformális-informális csatornákon keresztül, mint az alapképzés által nyújtott formalizáltabb tudás. Csapó (2006) azt állítja, hogy az iskolában elsajátított és értékelt tudásból nem következik evidensen, hogy azt életszerű helyzetekben is alkalmazni tudják az egyének. E két sarkos megállapítást gyarapítva Budai még így fogalmaz: „Túl kell lépni „az először az elmélet és utána a gyakorlat” hagyományos felfogásán, hiszen nyilvánvaló, hogy a kompetenciaalapú képzés a gyakorlat valóságából indul ki, azt emeli elméleti szintre. Az elméleti és gyakorlati képzés párhuzamos kezelése és integrációja igen fontos képzésfejlesztési feladat. És igen fontos a *„szociálismunka-tudás” hatékony elsajátításának és alkalmazásának megtanulása már a képző folyamatban.* Mindehhez újfajta képzési szellemiség és kultúra szükséges (Budai 2007, Csapó 2003, Szabó 1999).” (BUDAI 2008:10-20)

Így talán még jobban érthető a tréning sorozat kidolgozásának indoka, melynek „célja, szerepe kettős, ezért kidolgozásának is ezen a kettősségen kell alapulnia: egyrészt olyan, a gyakorlatban dolgozó szakemberek képzését, továbbképzését valósítja meg, akik a későbbiek során szociális munka szakos hallgatóknak, gyakornokoknak válnak szakmai segítőivé, tereptanáraivá, a duális képzés során oktatóivá. Másrészt pedig célja, hogy segítséget nyújtson a terepen dolgozók szakmai eszköztárának bővítésében, a szolgáltatást igénybe vevők problémáinak megoldása során csatarendbe állítható módszerek elsajátításában. A tréning tehát képzés a képzésben, hiszen egyrészt a tréningen résztvevők szaktudásának gyarapítását célozza, másrészt pedig a leendő gyakornokaik képzését is gazdagítja.” (KÓBOR – CSILLAG 2018:1) A tréning sorozat – és önmagában a tapasztalati tanulási módszerek a szociális alapképzésekben – célja tehát az újfajta képzési szellemiség és kultúra jegyében, hogy résztvevői, a gyakorló szakemberek és tereptanárok számára olyan eszközöket tegyen elérhetővé, melyek leendő szociális szakemberek számára továbbadhatók (ezzel erősítve a kompetencia alapú, tapasztalati tanuláson alapuló, reflektív-kritikai szociális szakemberképzést). Ugyanakkor cél az is, hogy a gyakorló szakemberek számára is elérhetővé tegye a fentivel azonos szemléletmóddal megvalósuló továbbképzést, szociális szaktudás gyarapodást és gazdagodást elérve, végső soron a szociális szolgáltatások hatékonyabb működésének segítése érdekében.

³ Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar Szociális Tanulmányok és Szociológia Tanszék.

Összegzés

Összegezve a fentieket: tanulmányomnak célja volt rámutatni a tapasztalati tanulási módszerek alkalmazásának lehetőségeire a szociális munka BA és szociálpedagógia BA felsőoktatási alapképzésekben.

Mindkét alapszak célja az, hogy a szociális szolgáltatások számára, reflektív – kritikai szemlélettel dolgozó, ilyen szaktudást alkalmazó szakembereket bocsásson ki a felsőoktatási képzésből, akik az egyre növekvő, halmozottan jelenlevő problémákra is adekvát válaszokat tudnak adni. Ennek érdekében azonban „újfajta szellemiség és képzési kultúra” (BUDAI, 2008:10-20) alkalmazása válik szükségessé az alapképzésekben, ahol egyre inkább növekvő igényt jelez a tapasztalati tanulás, a kompetencialapú képzés, ami a gyakorlat valóságából indul ki és ezt emeli elméleti, absztraktív szintekre. Ez a folyamat azonban nem támogatható a hagyományos, oktatói hatalomra és tekintélyelvre épülő frontális oktatási, tanulásirányítási módszerekkel. A formalizált keretektől kilépve, a nonformális és sokszor informális (ezen belül az autonóm tanulás) tanulási szinteket és módokat megcélozva, új utak keresése válik szükségessé. Ezen utak egyike lehet a tapasztalati tanulási módszer maga, ami magában foglalhatja a személyiségfejlesztő, készségfejlesztő, illetve tréning csoport létrehozását és működtetését. A módszer lehetőséget ad a tanulás irányítója (oktató és/vagy tréner) számára, hogy egy olyan erőteret teremtsen, egy olyan fórumot hozzon létre, ahol a mélyebb tudást adó nonformális-informális tudáselemek beépülhetnek, ahol a szociális képzésekben oly fontos kérdésfeltevés és reflektálás megvalósulhat. Ebben az erőterben a fő szerepet a résztvevők játsszák, akik számára a csoport vezetője csupán facilitátor, a bizalmi közeget, a partnerséget megteremtő egyén, aki a csoport támogatásával, törődő vezetési stílusával egyúttal modellezi a segítő folyamat szociális szakemberének attitűdjét, ami az utánpótlás, szociális tanulás révén a résztvevők személyiségébe is interiorizálódik. A tapasztalati tanulás és módszerei egyúttal az élményszerzés színtere is – „jó móka”, ahogy az egyik résztvevőnk fogalmazott –, s ez szintén nem öncélú elem. Az élményszerzés nyomán a résztvevők, leendő szociális szakemberek érzelmileg is megélik az adott témát, így kötődni kezdenek hozzá, illetve az érzelmi megélésre adott reflexiókból kiindulva emelhető maga az élmény kognitív folyamattá. Kolb (1984) szavaival élve így történik meg az érzékelés, tapasztalat – reflexió – absztrakció, konceptualizálás folyamata. Az érzelmi átéléssel és a történetekre való reflexióval pedig a komfortzónából való kilépés, kibillenés is létrejön, az egyén megismer más szempontokat is, amiket a későbbi helyzetekben már könnyen alkalmaz, hogy a szituációt mások és önmaga számára is elfogadhatóvá tegye, tehát lezajlik a másodfokú változás. Ezáltal a csoportmunka résztvevője – várhatóan – rugalmasabb szemléletmódot, reflektív megoldásokat fog alkalmazni munkája során is, mert tapasztalata van ezek hatékony működésében.

Nem csupán a tapasztalati tanulási módszerek, mint komplex folyamatok alkalmazásának van jelentősége. A csoportmunkában alkalmazandó módszerek – akár a klasszikus Lewini (1975) értelemben, akár az encounter módszerek értelmében (ROGERS, 2008) – átvétele segít az elmélet és gyakorlat közötti összeköttetés megteremtésében, megolajozza a kettő közötti fogaskereket, hogy azok könnyebben simuljanak össze. Ha egy kérdéstről, témakörrel saját élményt és tapasztalást szerez a hallgató, az érzelmi érintődés után könnyebben „érti meg” az elméleti relevanciákat, mivel van mihez kötnie.

A tapasztalati tanulás alkalmazása a szociális alapképzésekben tehát véleményem szerint a korszerű szociális szaktudás konstruálásának egyik útja.

Irodalomjegyzék

- BARCY M. (2012): Segítő módszerek, fejlesztő – támogató eljárások, ELTE-TÁTK, Budapest
- BÁNYAI E. (2008): A sztenderdizáció árnyoldalai, KAPOCS VII. évf. 2. szám
- BOKOR L. – LACZKÓ ZS. – SZEMÁN D. (2020): Vita: Lehetséges-e önismereti munkát végezni egyetemeken által szervezett csoportokban? PSZICHOTERÁPIA 29. évfolyam, 1. szám
- BUDA B. (2012): Empátia – A beleélés lélektana, L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- BUDAI I. (2006): Megközelítések a szociálmunkás-képzés fejlesztéséhez I., ESÉLY 6. 62–88.
- BUDAI I. (2007): Megközelítések a szociális munkás-képzés fejlesztéséhez II-III., ESÉLY, 1. szám, 84–109., 2. szám, 94–112.
- BUDAI I. (2008): Szociális szaktudás – kompetenciák – képzés és sztenderdek kidolgozása, KAPOCS VII. évf. 4. szám (37)
- BUDAI I. – KOZMA J. (2012): A kompetencia-alapú közösségi munkás-képzés fejlesztéséről, ESÉLY 2012/5. 83–104.
- BUDAI I. (2015): A szociális képzés repertórium, PÁRBESZÉD Vol. 2. 2015/1
- BUDAI I. (2019): Szolgáltatás a szolgáltatásban „...felkészíteni a méltóságot biztosító ellátásokra...”, Széchenyi István Egyetem, Győr
- CSAPÓ B. (2003): A Neumanni örökség tanulságai, Oktatás az információs társadalomszámára, Magyar Tudomány, 12. sz.
- CSAPÓ B. (2006): A formális és nem-formális tanulás során szerzett tudás integrálása, Iskolakultúra 2. 3–16.
- DOMINELLI L. (1997): Education or Training? Power Struggles for the Heart of a Profession, in: Campling J. (eds) Sociology for Social Work. Palgrave, London. https://doi.org/10.1007/978-1-349-13473-1_8
- FORINTOS K. (2001): Készségfejlesztő tréningek tapasztalatainak elemzése a hallgatói visszajelzések tükrében, TUDÁSMENEDZSMENT 2001/2. 93–96.
- FORINTOS K. (2006): A tréningek szerepe, TUDÁSMENEDZSMENT 2006/1. 56–59.
- FORRAY R. K. – JUHÁSZ E. (2009): A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés, in: Forray K. – Juhász E. (szerk): Nonformális-informális-autonóm tanulás, Debreceni Egyetem, Debrecen, 12–38.
- ILLERIS, K. (2003): Three Dimensions of Learning: Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social, Malabar, Florida: Krieger. ISBN: 87 7867 1213

ILLERIS, K. (2007): *How We Learn. Learning and nonlearning in school and beyond*, Routledge, London – New York.

JAKAB J. (2001): Gondolatok a készségfejlesztő képzési módszerekről, *TUDÁSMENEDZSMENT* 2001/2. 104 – 110.

JARVIS, P. (2006): *The Lifelong Learning and the Learning Society Trilogy. Vol. 1: Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*, London: Routledge.

JARVIS, P. (2007): *The Lifelong Learning and the Learning Society Trilogy. Vol. 2: Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society*, London: Routledge.

JARVIS, P. (2008): *The Lifelong Learning and the Learning Society Trilogy. Vol. 3: Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society*, London: Routledge.

JUHÁSZ E. (2009): Tréningek tervezése és szervezése, in: Henczi L. (szerk): *Felnőttoktató, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 328–332.*

KLEISZ T. (2009): Tanuláselméleti keretek az informális tanulás feltérképezésében, in: Forray K. – Juhász E. (szerk): *Nonformális-informális-autonóm tanulás*, Debreceni Egyetem, Debrecen, 99–113.

KOLB, D. A. (1984): *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development, letöltve: 2020. 11. 22.

KOSZTKA J.- RÁKÁR-SZABÓ N. (2019): *Tapasztalat – Természet – Szociális munka. A tapasztalati tanulás alapú, természeti környezetben zajló módszerek megjelenése a magyar szociálismunkás-képzésben*, Rubeus Egyesület, Budapest.

KOZMA J. – MESTER D. (2008): *Munka közben – A szociális szolgáltatások szabályozásának fejlesztése*, KAPOCS VII. évf.3. szám

KÓBOR K. – CSILLAG A. (2018): *EFOP duális képzés projekt tréningek kidolgozása, Nemformális tanulás tréning*, Kézirat, Győr

LEWIN, K. (1975): *Csoportdinamika*, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

LÉGRÁDINÉ LAKNER SZ. (2006): *Tréningmódszer a felsőoktatásban*, *TUDÁSMENEDZSMENT* 2006/1. 60–66.

LIEBERMAN, M. A. – YALOM, I. D. – MILES, M. B. (1973): *Encounter Groups - Encounter Groups: First Facts*, New York: Basic Books, Inc.

PETE N. (2009): A tréning vezetése és a tréner, in: Forray K. – Juhász E. (szerk): *Nonformális-informális-autonóm tanulás*, Debreceni Egyetem, Debrecen, 237–243.

PÓCZE G. (1993): A személyiségfejlesztés szerepe a szociális szakemberképzésben, *ESÉLY* 4. 99–108.

RADÓ P. és munkatársai (2009): Tanulás Magyarországon, <https://ofi.oh.gov.hu/tanulas-magyarorszagon-az-oktataspolitikai-elemzesek-kozpontjanak-nyilvanos-kozpolitikai-jelentese> letöltve: 2020. 11. 20.

ROGERS, C.R. (2008): Találkozások – a személyközpontú csoport, Edge 2000. Kft, Budapest

RUDAS J. (2007): Delfi örökösei. Önismereti csoportok – elmélet, módszer, gyakorlat, Lélekben Otthon Kiadó, Budapest

SCHÖN, D. A. (1991): Educating the Reflective Practitioner, San-Francisco: Oxford, Jossey-Bass Publisher

SZABÓ L. (1999): A szociális munka kialakulása és elméleti hátterei, Szociális Munka Alapítvány, Budapest.

SZUMMER CS. – TAKÁCSY M. (2020): Vita: Lehetséges-e önismereti munkát végezni egyetemeken által szervezett csoportokban? PSZICHOTERÁPIA 29. évfolyam, 2. szám

VARGÁNÉ SUBICZ B. (2008): A nem formális tanulás célja, lehetőségei, szinterei és eszközei, NSZFI, http://www.kepzesevolucioja.hu/dmdocuments/4ap/2_1896_013_101030.pdf letöltés időpontja: 2018. 05. 17.

WATZLAWICK, P. – WEAKLAND, J. H. – FISCH, R. (1990): Változás, Gondolat Kiadó, Budapest.

WENGER, E. (1998): Communities of practice: Learning, meaning and identity, Cambridge, UK: Cambridge University Press.