

Kispálné Horváth Mária

A FELNŐTTKÉPZÉS HATÉKONY MÓDSZERTANA A TANULÓI ELVÁRÁSOK TÜKRÉBEN

1. Bevezetés

Az elmúlt évtizedekben az euro-atlanti centrum országaiban – így hazánkban is – radikális változások történnnek mind a gazdaságban, mind a munkaerőpiacon. Ezen változások természetesen hatással bírnak a társadalmi tényezőkre, az emberek életmódjára és közérzetére. A „minden nem biztos” világában a felnőttek számára egzisztenciális jólétük és mentális jóllétük – összességében komfortérzésük – növelése központi jelentőségű, melyhez a felnőttkori tanulás különféle formái is hozzá tudnak járulni. Az olvasatom szerint a komfortérzés egy komplex jelenség, ernyőfogalom, mely – összefüggésben egyrészt az elmúlt évtizedek gazdasági, foglalkoztatási, társadalmi változásaival, másrészt a felnőttkori tanulásal – a következő dimenziókból áll: egzisztenciális biztonságérzet, mentális biztonságérzet, időszerkezet, társas kapcsolatok, tudás/informáltság.

Tanulmányomban a komfortérzés egyik dimenziójára fókuszálok, a felnőttkori tanulásnak a tudásra gyakorolt pozitív és esetleges negatív hatásait mutatom be egyrészt szakirodalmi áttekintés, másrészt egy, a témában végzett empirikus kutatás néhány eredményének ismertetésén keresztül. Ezzel összefüggésben bemutatom napjaink felnőttképzésének hatékony módszertanát nemcsak az elméleti andragógiai szakirodalom alapján, hanem a gyakorlat oldaláról is, a – formális és nem formális felnőttképzésben – tanuló felnőttek elvárásai és tapasztalatai mentén.

2. Elméleti háttér

2.1. Áttekintés a komfortérzés tudás dimenziójára gyakorolt hatásokról és a felnőttképzés hatékony módszertanáról

A felnőttek komfortérzésének rendkívül fontos dimenziója a tudás, ennek részeként a tudásbővülés, a tudásgazdálkodás. Napjaink gazdaságát sokan a tudás gazdaságának tartják. (Stiglitz 2005) A szolgáltatási szektor dominánssá válása, a folyamatosan változó technológia, a globális verseny és az állandó innovációs kényszer megváltoztatta a termékekbe történő materiális és szellemi befektetések arányát. [1] A tömeg, a fizikai-anyagi elemek és az információ, az intellektuális-megfoghatatlan elemek közötti arányeltolódás jelenségének (Hawkenre 1983 hivatkozik Szabó 2011) érzékeltetésére használják többek között a szellem uralma a dolgok felett (mind over matter) kifejezést (Gilderre 1989 hivatkozik Szabó 2011); valamint az előállított termékekben az energiataralom progresszív redukciójának és az információtartalom progresszív növekedésének leírását. (Davidse-re 1983 hivatkozik Szabó 2011)

A tanulás különféle formái a felnőtt életkor minden szakaszában hozzájárulnak a tudás két fajtájának – a rendkívül gyorsan (Scheler szerint már 1926-ban is „óráról órára”) változó mesterséges, tudományos, technikai tudásnak és az állandónak tekinthető kulturális tudásnak – bővüléséhez. (Schelerre 1980 hivatkozik Jarvis 2003) Emellett a

folyamatos tanulás, a fejlődés, a szellemi frissesség, az aktív életmód, a nyitott és érdeklődő életvezetés fenntartása miatt is meghatározó jelentőségű. (Bajusz 2008, Sipos 2011, Striker 2005, Szabóné Molnár 2008, 2009) Az időségek esetében ez utóbbi jelentősége kiemelt. A nyugdíjazás után felszabadult idő, a „megnyert évek”, a „kései szabadság” – megfelelő motivációval párosulva – alkalmat jelenthet a tanulásra, a művelődésre. (Boga 1999, Hidyné 2006)

A komfortérzés tudás dimenziójára gyakorolt pozitív hatások érvényesülése szempontjából kiemelten fontos a tanítási-tanulási folyamatban a tanulásközpontú megközelítés elterjedése, a tanulási paradigma [2] megvalósulása. (Boga 1999, Feketéné Szakos 2002, Galbraith 1992, Jarvis 2003, 2004, Knox 2014, Kraiciné Szokoly 2004, Setényi 2003, Szabóné Molnár 2009) A paradigma lényege olyan tanulási környezet megteremtése, melynek középpontjában a tanulók fejlődésének támogatása, hatékonyságuk növelése áll. (Kraiciné Szokoly 2004) Ezt segíti elő a hagyományos előadó- és tananyagközpontú felnőttoktatással szemben a tanulóközpontú, a résztvevők és az oktatók, valamint a résztvevők egymás közötti kommunikációjára építő módszerek súlyának növelése és a reflexív szakaszok beépítése a tanulási folyamatba. (Feketéné Szakos 2002, Maróti 2002b) A felnőttek oktatásának és tanulásának konstruktivista felfogása a világ felgyorsult változásaiban hozzájárulhat a felnőttek túléléséhez, tudásuk bővítéséhez és közérzetük javításához azáltal, hogy fontosnak tartja többek között az önszervező, önirányító tanulót, a valóság konstruálását a tanuló által az előzetes tudására építve, a komplex, élet- és munkahely-közeli problématerületek felé fordulást és a képzési tartalmak perszonalizációját. (Feketéné Szakos 1998, 2002, Kálmán 2009, Kraiciné Szokoly 2004, Siebert 1994, Szabóné Molnár 2009) A felnőttek tanításában és tanulásában kiemelt szerepe van a problémaközpontúságnak, mely által a résztvevők választ kapnak a gyakorlati problémáikra, így világosan látják tanulmányaik hasznát, értelmét. (Magyar E. 2006, Maróti 2002a)

A felnőttek komfortérzetének növelésében meghatározó szerepe van a képzés során a tapasztalati és műveltségállományukra való építésnek is. (Boga 1999, Jarvis 2004, Klein 2006, Knowles-ra 1980 hivatkozik Jarvis 2004, Kraiciné Szokoly 2004, Magyar M. 2008, Maróti 1997, 2008) A felnőttek mint tanulók jellegzetességeit vizsgáló CAL modell (Characteristics of Adults as Learners) – amely a felnőttek tanulásának szituációs jellemzői mellett az egyének személyes testi, szociokulturális és pszichológiai jellemzőit és változásait vizsgálja – alapján a felnőttek tanulásának és tanításának egyik legfontosabb alapelve a résztvevők tapasztalatának hasznosítása. [3] (Cross 1982) A tapasztalati tanulás fontosságát hirdető szakemberek egy része – Knowles és követői – a tapasztalatot a tanulás kiindulópontjaként értelmezik, míg mások – Kolb és Jarvis – a tapasztalat általi tanulásról beszélnek. (Kraiciné Szokoly 2006)

A felnőttek számára tanulásuk során természetesen nemcsak a már meglévő tudásukra, tapasztalatukra való építés alapvető fontosságú és komfortérzet-növelő tényező, hanem a tudás másik iránya is, vagyis az, hogy a képzésük végére olyan speciális és transzfertudásra tegyenek szert, melyet az életük számos színterén hasznosítani tudnak. Alapvető fontosságú, hogy a felnőtt tanulók időtálló, átültethető és újrafelhasználható tudáshoz jussanak. (Kraiciné Szokoly 2006) Kiemelt szerepe van a megszerzett tudás alkalmazhatósága terén, ha az akár munkahelyi, akár családi vagy egyéb problémák kezelésében segítséget jelent az egyének számára. A megszerzett tudás használata azonban nem feltétlenül csak tényleges cselekvésben valósulhat meg, hanem a valóság jobb megértésében, folyamatainak jobb megítélésében is. (Kerülő 2010, Maróti 1997)

Természetesen a tanulás alapvetően pozitívan hat a felnőtt tanulók tudására, kompetenciakészletére, informáltságára. Negatív hatások elsősorban akkor jelentkeznek a komfortérzés ezen dimenziója esetében, ha egyrészt a tanítási és tanulási folyamat során

az oktatók nem építenek a felnőtt tanulók előzetes tudására, tapasztalati és műveltségállományára, másrészt ha a tanulás hatására nem olyan speciális és/vagy transzfer tudásra, kompetenciára tesznek szert a felnőttek, melyet hasznosnak vélnék az életük egy vagy több területén, azaz ha a tanulóközpontú megközelítés nem valósul meg a képzés során.

A tanulási folyamat alatt további nehézséget és bizonytalanságot okozhat, ha az egyén a már meglévő tudása, korábbi tapasztalatai és az újonnan tanultak között eltéréseket érzékel. (Andó 2004, Magyar M. 2008) A múltbeli tapasztalatok jelenségtartalmainak és készségeinek esetleges átalakítása komoly energiákat igényel – mivel az emberi szervezet nagy energiákat fordít a már kialakított formák fenntartására –, továbbá időigényes és erős érzelmi töltése is van. (Mezirowra 1991 hivatkozik Szabóné Molnár 2009) Mivel a felnőttek struktúrakonzervatívák – azaz az új tapasztalataikat privát logikájukkal úgy értelmezik, hogy azok megerősítsék saját valóságkonstrukcióikat –, a tanításuk során fellépő túl gyakori perturbációk (meglepetések, zajok, irritációk) dezorientációt válthatnak ki, csökkenthetik a tanulási kedvet. (Feketéné Szakos 2002) Tehát a múltbeli tapasztalatok és a velük együtt járó magyarázatok nemcsak elősegítői, de gátjai is lehet a tanulásnak. (Bajusz 2006)

2.2. Az andragógusok szerepfelfogása a pozitív hatások megvalósulása érdekében

A tanulási paradigmának és a felnőtt tanulók tudásbővülésének megvalósulása más szerepfelfogást és tevékenységeket is, valamint bővebb kompetenciakészletet várnak el a felnőttoktatóktól.

Az andragógusok szerepei, szerephelyzetei és tevékenységei rendkívül változatosak, melyeket jelentősen befolyásol a felnőttképzés heterogén intézményrendszere, melyben a két véget a hatósági-hivatali jellegű és funkciókat magukon viselő intézmények (pl. a közoktatás felnőttoktatási-felnőttképzési szerveződései) és az ezeket a funkciókat teljes nélkülöző szervezetek (pl. önképző körök) jelentik. Továbbá a tanulási tartalmak sokfélesége és a felnőtt tanulók heterogenitása is számottevően hat az andragógusi szerepekre, feladatokra. (Csoma 2003, 2004, Kraiciné Szokoló 2004, 2006) Ezen befolyásoló tényezőktől függetlenül – és a felnőttek komfortérzetének növelése érdekében – az andragógusok legfontosabb szerepe és tevékenysége facilitátorként a felnőttek tanulásának segítése. (Boga 1999, Brookfield 1989, Kraiciné Szokoló 2011, Maróti 1992, 2008) A segítés és az ismeretközlés mellett – és azokkal összefüggésben – a felnőttoktatók tevékenységei között meghatározó a tanácsadás, a motiválás, a moderálás, az animálás, a szervezés és az értékelés is. (Feketéné Szakos 2002) A folyamatos és személyes értékelések során az andragógusoknak figyelembe kell venniük, hogy azok gyakran egzisztenciális és presztízs jelentőséggel bírnak a felnőttek esetében. (Magyar E. 2006, Setényi 2003)

Alapvető fontosságú a tanulás eredményessége és a felnőtt tanulók komfortérzetének növelése szempontjából a tanulás klímája, légköre. (Knowles-ra 1980 hivatkozik Jarvis 2004) Fontos, hogy az oktatók olyan tanulási környezetet teremtsenek, amelyben a tanulók biztonságban érzik magukat. (Jarvis 2004) „Ha nem sikerül megteremteni a biztonság légkörét, a tanuló nem mer hibázni, kockáztatni, 'megnyitni', feltárni a valódi problémáit, és így nem jöhet létre lényeges tanulás.” (Klein 2006: 8)

Annak érdekében, hogy az andragógusok támogatni tudják a felnőttek tanulását, az alapvető jelentőségű szakmai kompetenciákon túl számos egyéb kompetenciával kell rendelkezniük, melyek közül a legmeghatározóbb a szociális kompetencia. (Balázs 2004, Zrinszky 1996) Az egyes szakemberek részben különböző kompetenciakészletet várnak

el a felnőttoktatóktól. Az általuk legfontosabbnak vélt andragógusi kompetenciák – a szakmai és a szociális képességeken túlmenően – a következők: humán, reflexív, orientációs, kommunikatív, módszer-, média-, folyamat- és rendszerkompetencia (*Feketé né Szakos 2002*); andragógiai, technológiai és kommunikációs kompetencia. (*Bajusz 2006, Vidékiné Reményi 2009*)

3. Empirikus kutatási eredmények

3.1. A kutatásban résztvevők rövid bemutatása

A 2013-ban folytatott kérdőíves kutatásban olyan Szombathelyen és környékén (Celldömölk, Csepreg, Körmend, Kőszeg, Rábahídvég, Sárvár, Torony) élő felnőttek vettek részt, akik az adatfelvétel idején legalább két hónapja valamilyen formális vagy nem formális felnőttképzési forma keretében képezték magukat. Az 1224 válaszadó 71%-a (874 fő) formális, míg 29%-a (350 fő) nem formális módon tanult.

A 874 fő formálisan tanuló válaszadó közel fele, 46%-a szakmai – 30%-a szellemi, 16%-a fizikai – képzésben vett részt, 39%-uk a felsőoktatásban (a Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központjában) tanult részidejű képzésben levelező tagozaton, 8%-uk vizsgára is felkészítő nyelvtanfolyamot látogatott, míg 7%-uk érettségi bizonyítványt adó középiskolai részidejű képzésben tanult. Felük 4-12 hónapja tanult, azonban harmaduk több mint egy éve.

A 350 fő nem formálisan tanuló válaszadó által megnevezett konkrét képzések hét képzéstípusba kerültek besorolásra. A válaszadók között legnépszerűbbek a hobbikörök, 32%-uk ilyen jellegű képzéseket látogat. Mellettük a kulturális, művészeti és a sporttal kapcsolatos klubok, tanfolyamok közkedveltek még, a válaszolók 23-23%-a tagja ezeknek. Kisebb súllyal vannak jelenek a vallási (7%) és az életvezetési (6%) tanfolyamok, valamint a nem nyelvvizsgára felkészítő idegen nyelvi kurzusok (6%) és a munkával kapcsolatos nem formális képzések (3%). A nem formális módon tanulók túlnyomó többsége, 64%-a semmilyen – sem államilag elismert, sem a képző intézmény által kiállított, illetve elismert – okiratot nem kap a képzés elvégzéséről, a többiek főként belső oklevelet, tanúsítványt vagy igazolást kapnak kézhez a képzés befejezésekor. A nem formálisan tanulók hosszabb ideje tanulnak, hiszen közöttük többségben vannak azok, akik már években tudják mérni képzési idejüket. 55%-uk legalább egy éve tagjai egy adott nem formális tanulási csoportnak, legtöbben, 31%-uk több mint öt éve.

A vizsgálatban résztvevők általános jellemzése szempontjából azt emelhetem ki, hogy a válaszadók kétharmada nő, felük érettségizett, harmaduk diplomás, túlnyomó többségük Vas megyében él családban, fele részük szülő egy-két gyermekkel. Jelentősebb különbségek a formálisan és a nem formálisan tanuló felnőttek között a háttér adatok tekintetében az életkori megoszlásban – és ezzel összefüggésben – a munkaerő-piaci státuszban és a gyermekek életkorában vannak. A nem formálisan tanulók között számottevő az idősebbek aránya, hiszen 42%-uk 50 éves vagy idősebb, míg a formálisan tanulóknál ez az arány csupán 4%. A nem formális felnőttképzésben résztvevők többségének nagykorú, amíg a formális felnőttképzést látogatók többségének kiskorú gyermekeik vannak. A nem formálisan tanulók 44%-a inaktív, akiknek kétharmada nyugdíjas, ellenben a formálisan tanuló inaktívak között egyáltalán nincs nyugdíjas.

3.2. A formális felnőttképzés iránti tanulói elvárások

A tanuló felnőttek a formális felnőttképzés jellemzői közül a tanárok megfelelő szakmai tudását tartják a legfontosabbnak (1. táblázat), alátámasztva egy másik kutatás eredményét, ahol szintén az oktatók biztos szakmai tudását tekintették a legfontosabbnak a felnőtt tanulók (és egyébként az oktatók is). (Barta 2005)

formális felnőttképzéssel kapcsolatos tényezők	jellemzőség átlaga és sorrendje max. 4		fontosság átlaga és sorrendje max. 4		átlagok különbsége és sorrendjük max. 3	
	átlag	helyezés	átlag	helyezés	átlag	helyezés
tanárok megfelelő szakmai tudása	3,29	1.	3,49	1.	0,20	11.
szakmai elméleti ismeretek elsajátítása	3,16	2.	3,31	6.	0,15	15.
tudás számonkérése a vizsgákon	3,01	3.	3,34	2.	0,33	5.
tanulók motiválása tanárok által	2,97	4.	3,32	5.	0,35	3.
stresszmentes tanulási környezet	2,90	5.	3,23	7.	0,33	5.
mindennapokban hasznosítható képességek fejlesztése	2,84	6.	3,14	9.	0,30	8.
munkaerőpiacon hasznosítható képességek fejlesztése	2,84	6.	3,18	8.	0,34	4.
tanulók informálása ügyintézők által	2,84	6.	3,34	2.	0,50	2.
szakmai gyakorlati ismeretek elsajátítása	2,82	9.	3,33	4.	0,51	1.
tanulási tapasztalatok hasznosítása	2,80	10.	2,99	10.	0,19	12.
élettapasztalatok hasznosítása	2,79	11.	2,98	11.	0,19	12.
aktivizáló tanítási módszerek	2,76	12.	2,98	11.	0,22	9.
munkatapasztalatok hasznosítása	2,70	13.	2,92	13.	0,22	9.
szakmai kapcsolat a tanuló társakkal	2,61	14.	2,80	15.	0,19	12.
szakmai kapcsolat a tanárokkal	2,58	15.	2,89	14.	0,31	7.

1. táblázat: A formális felnőttképzés jellemzőivel és azok fontosságával kapcsolatos válaszok átlagai és sorrendjük (N = 874)

Emellett kiemelt jelentőségűnek értékelik – megerősítve egy további vizsgálat eredményét (Cseke 2007) –, hogy a vizsgákon azon legyen a hangsúly, amit tudnak (2. hely a fontossági sorrendben), valamint, hogy az ügyintézőktől, oktatásszervezőktől megkapjanak minden számukra fontos információt (szintén 2. hely). További lényeges elvárás a tanulók részéről, hogy a képzés során szakmai gyakorlati és elméleti ismeretekre tegyenek szert (4. és 6. hely), illetve hogy a tanárok motiválják, segítsék őket a tanulásban (5. hely) és stresszmentes tanulási környezetet, légkört teremtsenek számukra (7. hely).

A fontossági sorrend közepén helyezkednek el a munkaerőpiacon és a mindennapokban hasznosítható általános képességek fejlesztésével kapcsolatos elvárások (8. és 9. hely), valamint az aktivizáló tanítási-tanulási módszerek alkalmazása és a tanulási, élet- és munkatapasztalatok hasznosítása a képzés során (10-13. helyek).

A formális felnőttképzésben a megkérdezettek legkevésbé azt tartják fontosnak, hogy szakmai kapcsolatokat építsenek ki a tanárokkal és a tanuló társakkal, bár ezeket is a kétharmaduk nagyon vagy inkább fontosnak értékeli. (14. és 15. hely). [4]

A válaszadók legfőbb igényei lényegileg összhangban állnak az elméleti munkákban alapvető fontosságúnak tartott tanulási paradigma megvalósulásának szükségességével,

azaz azzal, hogy elvárják tanulásuk és fejlődésük támogatását. Számukra a mindennapokban és a munkaerőpiacon hasznosítható képességeik fejlődése, így az időtálló és újrafelhasználható tudáshoz jutás is fontos. A szakirodalomban szintén lényegesnek tartott különféle tapasztalatokra való építést viszont ezekhez képest kissé kevésbé tartják fontosnak.

Az előbbieken felsorolt legfontosabbnak tartott öt elvárás közül három nagymértékben jellemző is a válaszadók képzéseire. Kettő olyan tényező van, melyet a tanulók igazán lényegesnek tartanak, viszont kevésbé jellemző a képzésükre, és ráadásul ennél a két összetevőnél a legnagyobb a különbség a fontossági és a valós helyzetet tükröző mutatók között. Ez a két jellemző a szakmai gyakorlati ismeretek elsajátítása és a tanulók informálása. Ezek mellett még a következő tényezőknél van jelentősebb különbség a felnőtt tanulói elvárások és a valóság között: tanulók motiválása és segítése, a munkaerőpiac egészen hasznosítható képességek fejlesztése, stresszmentes tanulási környezet biztosítása, a számonkéréseken a meglévő tudásra koncentráció a tudásbeli hiányosságok helyett.

A formális képzésekkel kapcsolatos tanulói elvárásokat és magukat a képzési jellemzőket érdemes képzéstípusonként is megvizsgálni. Összességében a legmagasabb elvárások a felsőfokú részidejű képzésben – egyetemi alap- és mesterszakokon – tanulóknál figyelhetők meg, hiszen ők minden felsorolt képzési jellemzőt az alapsokaságnál fontosabbnak tartanak. Őket követik a szellemi szakmai képzésben résztvevők, akik majdnem minden képzési jellegzetességet fontosabbnak vélnék az átlagnál. Az igények tekintetében középen helyezkednek el az idegen nyelvet tanulók, akik számára a képzési sajátosságok fele fontos különösen, például számukra leglényegesebb a tanárok megfelelő szakmai tudással rendelkezése, a mindennapokban hasznosítható képességek fejlesztése, az egyén- és csoportközpontú tanítási módszerek alkalmazása, a stresszmentes tanulási környezet és a tanuláshoz segítség. Náluk kissé alacsonyabbak a fizikai szakmai képzésben tanulók igényei, míg az érettségi bizonyítványt felnőttként szerzők támasztják a legalacsonyabb elvárásokat a képzéseikkel kapcsolatban. Számukra három tényező fontos igazán, hogy stresszmentes légkörben tanulhassanak olyan tanároktól, akik szakmailag jól felkészültek és motiválják, segítik tanulóikat.

A különféle formális felnőttképzéssel kapcsolatos tanulói elvárásoknak és azok képzésekben való megvalósulásának – azaz a képzések valós sajátosságainak – összehasonlításakor megfigyelhető, hogy összességében a középfokú iskolarendszerű felnőttoktatásban, a nyelvtanfolyamokon és a fizikai szakmai képzésekben résztvevők érzik azt, hogy – kissé alacsonyabb – igényeiknek leginkább megfelel a képzésük. A szellemi szakmai képzésekben résztvevők és különösen a felsőoktatásban levelező tagozaton tanulók viszont azt tapasztalják, hogy az elvárásaikat – melyek a legmagasabbak – kevésbé elégítik ki a képzéseik.

A megkérdozett formális felnőttképzésben tanulók számára a felnőttoktatók iránti elvárások rangsorában egyértelműen a jól felkészültség áll az első helyen, míg az ápoltság az utolsó, nyolcadik helyen. (2. táblázat) A közöttük lévő tanulói elvárások erőssége közötti eltérések az elvárások szerinti első három (a táblázatban szürkével jelölt) helyeken nem túlságosan markánsak. A nyolc elvárás rangsora a válaszadók véleménye szerint: 1. jól felkészült, 2. megértő, 3. követelményeket támasztó, 4. jól kommunikáló, jó stílusú, 5. határozott, 6. konfliktuskezelő, 7. együttműködő, 8. ápoltság.

A felnőttképzés hatékony módszertana a tanulói elvárások tükrében

felnőttoktatók iránti elvárások	elvárások rangsora (1-8. helyen)							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
jól felkészült	69,0	3,8	6,7	0,6	4,6	1,4	11,1	2,7
együttműködő	14,5	19,8	7,3	2,7	12,5	10,0	31,8	1,6
megértő	6,4	26,8	12,0	5,6	15,5	13,5	17,8	2,7
konfliktuskezelő	3,0	20,9	16,2	11,8	19,2	15,7	8,8	4,3
ápolat	3,0	1,0	6,1	9,7	3,0	13,1	2,7	61,1
határozott	1,9	15,7	15,7	18,4	20,5	12,3	9,1	6,4
jól kommunikáló	1,3	4,6	14,0	27,1	8,8	20,1	11,0	13,4
követelményeket támaztó	0,9	7,4	22,1	24,2	15,8	14,0	7,7	7,8

2. táblázat: A formális felnőttképzésben dolgozó felnőttoktatók iránti elvárások rangsorával kapcsolatos válaszok relatív gyakorisága, % (N = 702)

3.3. A nem formális felnőttképzés iránti tanulói elvárások

A válaszadó felnőttek a nem formális felnőttképzés jellemzői közül is a tanárok megfelelő felkészültségét tartják a legfontosabbnak. (3. táblázat)

nem formális felnőttképzéssel kapcsolatos tényezők	jellemzőség átlaga és sorrendje max. 4		fontosság átlaga és sorrendje max. 4		átlagok különbsége és sorrendjük max. 3	
	jól felkészült tanárok	3,15	1.	3,23	1.	0,08
tanárok által teremtett jó légkör	3,09	2.	3,21	2.	0,12	5.
új és érdekes gyakorlati ismeretek elsajátítása	2,99	3.	3,08	4.	0,09	6.
tanulók segítése a tanárok által	2,99	3.	3,12	3.	0,13	2.
mindennapokban hasznosítható képességek fejlesztése	2,89	5.	3,03	5.	0,14	1.
új és érdekes elméleti ismeretek elsajátítása	2,86	6.	2,92	6.	0,06	10.
tanulói vélemény meghallgatása és figyelembevétele	2,70	7.	2,83	7.	0,13	2.
tanulók informálása ügyintézők által	2,69	8.	2,77	8.	0,08	8.
társadalmi kapcsolatok bővülése	2,60	8.	2,63	11.	0,03	13.
tanulói élethelyzetből adódó sajátosságok figyelembe vétele	2,59	10.	2,68	10.	0,09	6.
munkában is hasznosítható képességek fejlesztése	2,56	11.	2,69	9.	0,13	2.
korábbi tapasztalatokra építés	2,56	11.	2,62	12.	0,06	10.
alkotóvágy kiélése	2,53	13.	2,58	13.	0,05	12.

3. táblázat: A nem formális felnőttképzés jellemzőivel és azok fontosságával kapcsolatos válaszok átlagai és sorrendjük (N = 350)

Szinte ugyanilyen lényegesnek vélik, hogy a képzés vezetője jó légkört teremtsen a foglalkozásokon, órákon (2. hely a fontossági sorrendben). A harmadik legerősebb kívánalmuk, hogy motiválják, segítsék őket az andragógusok. További lényeges elvárás a felnőtt tanulók részéről, hogy a képzés során új és érdekes gyakorlati és elméleti

ismeretekre tegyenek szert (4. és 6. hely), illetve hogy a mindennapokban hasznosítható képességeik fejlődjenek a képzés során (5. hely).

Közepesen tartják fontosnak, hogy a véleményüket és az élethelyzetükből – például életkor, családi állapot, gyermeknevelés, munkavégzés, anyagi helyzet – figyelembe vegyék (7. és 10. hely). Szintén közepesen fontos számukra, hogy az oktatószervezők informálják őket minden lényegi kérdésben (8. hely), és, hogy akár a munkában hasznosítható képességeik is fejlődjenek (9. hely).

A fontossági sorrend végén a társadalmi kapcsolatok bővülésével (11. hely), a korábbi tapasztalatok képzés során történő figyelembe vételével (12. hely) és az alkotóvágy kiélésével (13. hely) kapcsolatos elvárások vannak. [5]

A nem formális módon tanuló legfontosabb igényei lényegileg szintén – mint ahogy a formálisan tanulóké is – összhangban állnak az andragógiai szakirodalomban központi fontosságúnak vélt tanulási paradigma megvalósulásának szükségességével, mivel ők is tanulásuk segítségét tartják alapvetőnek, a szakirodalomban szintén lényegesnek tartott korábbi tapasztalatok figyelembe vételét ellenben nem igazán tartják fontosnak.

A nem formális módon tanuló válaszadók rendkívül szerencsés helyzetben vannak, hiszen a képzésekkel kapcsolatos elvárásaik és a képzések jellemzőinek sorrendje szinte teljesen megegyezik egymással. Minden vizsgált tényező esetében az átlagok közötti különbségek rendkívül csekélyek, azaz, amit a válaszolók elvárnak a képzéseiktől, az meg is valósul az igényeik sorrendje és mértéke szerint.

A nem formális képzésekkel kapcsolatos tanulói elvárások és maguk a képzési jellemzők képzéstípusonkénti vizsgálatakor az a megállapítás tehető, hogy a kulturális, művészeti képzésekben résztvevők elvárásai a legmagasabbak, akik minden felsorolt képzési jellemzőt az alapsokaságnál fontosabbnak tartanak. Őket az életvezetési tanfolyamok látogatói igényeinek erőssége követi, míg hasonló, közepes erősségű elvárásokkal rendelkeznek a hobbi, a sport, az idegen nyelvi és a munkával kapcsolatos nem formális képzések résztvevői. A vallási képzéseket látogatók elvárásai a legalacsonyabbak. Az egyes képzéstípusok esetében is a felnőtt tanulói elvárások és azok képzésekben való megvalósulása között nagy a hasonlóság, azaz nemcsak a nem formális képzésekre összességében, hanem képzéstípusonként is igaz az, hogy az elvárásoknak megfelelnek a képzési sajátosságok.

A megkérdezett nem formális felnőttképzésben tanulók számára a felnőttoktatók iránti elvárások rangsorában szintén egyértelműen a jól felkészültség áll az első helyen, míg az ápoltság a nyolcadik, utolsó helyen. (4. táblázat) A közöttük lévő tanulói kívánalmak erőssége közötti különbségek az elvárások szerinti első három (a táblázatban szürkével jelölt) helyeken nem túlságosan jelentősek, illetve vannak átfedések is köztük, ezért egyértelmű rangsort nem lehet felállítani a nyolc elvárás tekintetében.

felnőttoktatók iránti elvárások	elvárások rangsora (1-8. helyen)							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
jól felkészült	63,4	4,2	7,3	2,3	8,0	1,1	8,8	5,7
együttműködő	11,8	20,2	7,7	6,5	17,2	8,0	24,1	4,6
megértő	8,4	16,8	14,2	10,3	14,6	14,2	15,3	6,1
konfliktuskezelő	5,3	20,2	13,4	13,4	19,2	13,4	11,1	3,8
ápolt	4,6	0,8	7,7	11,1	3,4	15,7	3,4	52,9
határozott	3,4	17,6	11,9	18,4	17,6	10,7	14,6	5,7
jól kommunikáló	1,9	6,5	16,5	24,1	8,0	21,1	11,1	10,3
követelményeket támasztó	1,1	13,7	21,5	13,8	11,9	15,7	11,5	10,7

4. táblázat: A nem formális felnőttképzésben dolgozó felnőttoktatók iránti elvárások rangsorával kapcsolatos válaszok relatív gyakorisága, % (N = 262)

3.4. A formális és a nem formális felnőttképzés iránti tanulói elvárások összevetése

A formális és nem formális felnőttképzésben résztvevők elvárásainak rangsorában egyezések és különbözőségek is előfordulnak. (5. táblázat) Az öt legfontosabb elvárás közül három azonos a két csoportban, az oktatók felkészültségével, a felnőtt tanulók segítségével és a gyakorlatorientált képzéssel kapcsolatos igények. Ezek mellett a formálisan tanulók számára kiemelten fontos még az információkhoz jutás, továbbá, hogy a vizsgákon a meglévő tudásuk számonkérésén legyen a hangsúly. A nem formálisan tanulók számára még a jó légkör és a mindennapokban hasznosítható képességeik fejlődése a leglényegesebb.

felnőttképzéssel kapcsolatos tényezők		fontosság sorrendje		jellemzőség sorrendje	
formális (F) képzés	nem formális (NF) képzés	F	NF	F	NF
tanárok megfelelő szakmai tudása, felkészültsége		1.	1.	1.	1.
szakmai/új és érdekes elméleti ismeretek elsajátítása		6.	6.	2.	6.
tanulók motiválása, segítése tanárok, képzésvezetők által		5.	3.	4.	3.
stresszmentes tanulási környezet/ jó légkör		7.	2.	5.	2.
mindennapokban hasznosítható képességek fejlesztése		9.	5.	6.	5.
munkaerőpiacon/akár a munkában is hasznosítható képességek fejlesztése		8.	9.	6.	11.
tanulók informálása ügyintézők által		2.	8.	6.	8.
szakmai /új és érdekes gyakorlati ismeretek elsajátítása		4.	4.	9.	3.
tanulási tapasztalatok hasznosítása	korábbi tapasztalatok figyelembe vétele	10.	12.	10.	11.
élettapasztalatok hasznosítása		11.		11.	
munkatapasztalatok hasznosítása		13.		13.	
szakmai kapcsolat a tanuló társakkal	kapcsolatok bővülése	15.	11.	14.	8.
szakmai kapcsolat a tanárokkal		14.		15.	
tudás számonkérése a vizsgákon		2.		3.	
aktivizáló tanítási módszerek		11.		12.	
	tanulói vélemény figyelembevétele		7.		7.
	tanulói élethelyzetből adódó sajátosságok figyelembe vétele		10.		10.
	alkotóvágy kiélése		13.		13.

5. táblázat: A formális és nem formális felnőttképzés jellemzőivel és azok fontosságával kapcsolatos válaszok sorrendje azok átlagai alapján (formális N = 874, nem formális N = 350)

A nem formális felnőttképzésben résztvevők helyzete ideálisnak látszik, mivel igényeik és képzéseik sajátosságai között jelentősek az egyezések. A formálisan tanulóknál viszont előfordulnak számottevő eltérések az elvárt és a valós képzési jellegzetességek között, főként a gyakorlati ismeretek elsajátítása, a munkaerő-piaci kompetenciák fejlesztése, a tanulókat segítő oktatói magatartás, a stresszmentes tanulási környezet és a vizsgáztatási módszerek terén. Az andragógusoknak – így a felsőoktatásban tanítóknak is – a tanuló felnőttek komfortérzésének és a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságának növelése érdekében mindenképpen érdemes ezekre a tényezőkre nagyobb hangsúlyt fektetni.

Jegyzetek

1. Míg a 19. században a termékekben 10% volt az információ/tudás, 50% a nyersanyag és 40% az energia, addig a 20. század végére az információ/tudás aránya 60%-ra nőtt, a nyersanyagé 10%-ra, az energiáé 30%-ra csökkent. (Csorba 1997)
2. A tanulási paradigma elnevezés bevezetését – a felnőttképzés és a felsőoktatás helyzetét elemezve – az Amerikai Felnőttképzési Társaság két tagja, Robert Barr és John Tagg javasolta 1995-ben. (Kraiciné Szokoly 2004)
3. A CAL modell további alapelvei a felnőttek tanulásának hatékonyabb segítése érdekében: alkalmazkodás a felnőtt tanulók életkorából adódó korlátokhoz, a felnőttek ösztönzése a személyes fejlettségük magasabb szintre lépésében és a felnőtteknek a lehető legtöbb választási lehetőség biztosítása az elérhető tanulási programok terén. (Cross 1982)
4. A formális felnőttképzéssel kapcsolatos elvárások közötti korrelációk túlnyomó többsége közepes erősségű. Egy magas korreláció fordul elő közöttük, amely a szakmai elméleti és a szakmai gyakorlati ismeretek elsajátítása ($r=0,709$) iránti elvárások között van. Az elvárások közötti közepes korrelációk közül a következők emelkednek ki erősségükkel: motiváló tanárok és stresszmentes légkör ($r=0,631$), motiváló tanárok és vizsgákon a hangsúly a meglévő tudáson ($r=0,631$), stresszmentes légkör és vizsgákon a hangsúly a meglévő tudáson ($r=0,621$), szakmailag felkészült tanárok és vizsgákon a hangsúly a meglévő tudáson ($r=0,617$), informális ügyintézők és vizsgákon a hangsúly a meglévő tudáson ($r=0,616$), szakmai kapcsolat kiépítése a tanárokkal és a tanulótársakkal ($r=0,614$).
5. A nem formális felnőttképzéssel kapcsolatos elvárások közötti korrelációk túlnyomó többsége – ugyanúgy, mint a formális képzésekkel kapcsolatos elvárásoknál – közepes erősségű. Az elvárások közötti korrelációk közül a következők a legerősebbek: motiváló tanárok és jó légkör ($r=0,798$), motiváló tanárok és felkészült tanárok ($r=0,626$), mindennapokban is hasznosítható képességek fejlődése és munkaerőpiacon is hasznosítható képességek fejlődése ($r=0,607$), felkészült tanárok és jó légkör ($r=0,604$), elméleti ismeretek elsajátítása és gyakorlati ismeretek elsajátítása ($r=0,602$).

Felhasznált irodalom

- Andó Pál (2004): Ahogyan a felnőttek tanulnak. In: Soós Roland, Fedor László, Balázs Tamás (szerk.) (2004): A non-formális tanulás térhódítása. A felnőttképzés módszertana. Szakirodalmi és módszertani gyűjtemény IV. kötet. Észak-magyarországi Regionális Munkaerőfejlesztési és Átképző Központ. Miskolc. 89-103.
- Bajusz Klára (2006): A tanári kompetenciák szerepe az iskolarendszerű felnőttoktatásban. Tudásmenedzsment 2006/december 32-37.
- Bajusz Klára (2008): Az időskori tanulás. Új Pedagógiai Szemle 2008/3. 69-73.
- Balázs Tamás (2004): Gyakorlati tapasztalatok a felnőttképzésben. In: Soós Roland, Fedor László, Balázs Tamás (szerk.) (2004): A non-formális tanulás térhódítása. A felnőttképzés módszertana. Szakirodalmi és módszertani gyűjtemény IV. kötet. Észak-magyarországi Regionális Munkaerőfejlesztési és Átképző Központ. Miskolc. 104-118.
- Barta Tamás (2005): Felnőttképzésben oktató szakemberek kompetenciáinak meghatározása. Nemzeti Felnőttképzési Intézet. Budapest.
- Boga Bálint (1999): Az idős emberek és a felnőttoktatás. Kultúra és Közösség 1999/1. 137-145.
- Brookfield, Stephen (1989): Tanári szerepek és tanítási stílusok. In: Kálmán Anikó (2009): Az oktatástól az önálló tanuláshoz. Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet. Budapest. 174-178.
- Cross, Patricia K. (1982): Adults as learners. Increasing Participation and Facilitating Learning. Jossey-Bass. San Francisco – Washington – London.
- Cseke Viktória (2007): Tanári személyiség a közoktatásban és a felnőttoktatásban. Tudásmenedzsment 2007/május 37-43.
- Csoma Gyula (2003): Mesterség és szerep. A nevelési-tanítási szerep a pedagógusok és az andragógusok munkájában. Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet. Pécs.

- Csoma Gyula (2004): A felnőttképzők szerepei. *Felnőttképzés* 2004/1. 13-17.
- Csorba József (1997): Az információ társadalma felé. *Információelönnyös és –hátrányos helyzetek modellezése. Valóság* 1997/4. 1-15.
- Feketéné Szakos Éva (1998): Új irány a didaktikában: ismeretelmélet-alapú szubjektívizálás. *Új Pedagógiai Szemle* 1998/4. 19-26.
- Feketéné Szakos Éva (2002): A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Galbraith, Michael W. (1992): A hatékony segítő munka kilenc alapelve. In: Maróti Andor (szerk.) (1997): *Andragógiai szöveggyűjtemény II. Válogatás a felnőttoktatás elméletének külföldi szakirodalmából.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 63-68.
- Hidy Pálné (2006): Tétlenül és tehetetlenül? A tanulás funkciói és funkcióváltozásai az időskorban. *Felnőttképzés* 2006/2-3. 20-25.
- Jarvis, Peter (2003): Az egész életen át tartó tanulás szociológiai perspektívái. *Tudásmenedzsment* 2003/4. 8-19.
- Jarvis, Peter (2004): *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice.* Third Edition. RoutledgeFalmer. London – New York.
- Kálmán Anikó (2009): Az oktatástól az önálló tanuláshoz. Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet. Budapest.
- Kerülő Judit (2010): „Sosem gondoltam, hogy a tanulás hiányozni fog!” A felnőttkori tanulás örömei és terhei. In: Csótiné Belovári Anita (szerk.) (2010): *A felnőttképzés perspektívái nemzetközi konferencia kötete.* 2010. szeptember 17. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara. Kaposvár. 59-64.
- Klein Sándor (2006): Egyenlő felek párbeszéde. A felnőttek tanulása a változó világban. *Felnőttképzés* 2006/1. 6-9.
- Knox, Alan (2014): *Comparing Adult Education in the United States and Other Countries.* *Neveléstudomány* 2014/1. 6-19.
- Kraiciné Szokoly Mária (2004): *Felnőttképzési módszertár.* Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest.
- Kraiciné Szokoly Mária (2006): *Pedagógus – andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón.* ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Kraiciné Szokoly Mária (2011): A kultúrák közvetítő tevékenység paradigmáinak változásai. *Felnőttképzési Szemle* 2011/1-2. 43-51.
- Magyar Edit (2006): Munkaeszközünk a szó – avagy a felnőttképzés kommunikációs kultúrája. In: Feketéné Szakos Éva (szerk.) (2006): *Fókuszban a felnőttek tanulása.* Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet. Gödöllő. 59-70.
- Magyar Miklós (2008): *Pedagógiai jellemzők, tanulási tényezők a felnőttek tanulásában.* *Felnőttképzés* 2008/2. 1-5.
- Maróti Andor (1992): *Résztevő-központúság a felnőttek tanításában.* In: Maróti Andor (2005): *Tanulmányok és előadások a felnőttek képzéséről.* Nyitott Könyv Kiadó. Budapest. 99-118.
- Maróti Andor (1997): *Elméleti alapok a felnőttek tanításához és tanulásához.* In: Maróti Andor (2005): *Tanulmányok és előadások a felnőttek képzéséről.* Nyitott Könyv Kiadó. Budapest. 31-77.
- Maróti Andor (2002a): *Felnőttoktatási módszerek.* In: Benedek András, Csoma Gyula, Harangi László (főszerk.) (2002): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon.* Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház. Budapest. 193-194.
- Maróti Andor (2002b): *Lehet-e tanulni egy életen át?* *Új Pedagógiai Szemle* 2002/7-8. 3-17.

- Maróti Andor (2008): Felnőttképzés a posztmodern társadalomban. Új Pedagógiai Szemle 2008/11-12. 3-17.
- Setényi János (2003): Tanulóközpontú felnőttképzés. In: Mayer József, Singer Péter (szerk.) (2003): A tanulás kora. Felnőttoktatási Akadémia, Gyula 2002. Országos Közoktatási Intézet Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ. Budapest. 35-40.
- Siebert, Horst (1994): Konstruktivista fordulat a pedagógiában? In: Maróti Andor (szerk.) (1997): Andragógiai szöveggyűjtemény II. Válogatás a felnőttoktatás elméletének külföldi szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 162-168.
- Sipos Mercédesz (2011): Az időskori motiváció kutatása. Gerontoeducáció 2011/1. 4-21.
- Stiglitz, Joseph E. (2005): A viharos kilencvenes évek. A világ eddigi legprosperálóbb tíz évének története. Napvilág Kiadó. Budapest.
- Striker Sándor (2005): Időskorúak képzési igényei Európában. In: Szabóné Molnár Anna (szerk.) (2005): Az idős felnőtt rétegek (45 év feletti) felnőttképzési igényei és képzési lehetőségei. Nemzeti Felnőttképzési Intézet. Budapest. 95-126.
- Szabó Katalin (2011): Transzformációs válság: rögzös út az információs kapitalizmus felé. In: Mészlivetz Ferenc (szerk.) (2011): A bizonyosság vége: avagy quo vadis demokrácia? Savaria University Press. Szombathely. 93-112.
- Szabóné Molnár Anna (2008): Hazai körkép az idősek tanulási igényeiről. Felnőttképzés 2008/3. 6-9.
- Szabóné Molnár Anna (2009): A tanuló felnőtt. In: Golnhofér Erzsébet (szerk.): A tanulás sokszínű világa. Tanulásfelfogások különböző nézőpontokból. A Pedagógusképzés tematikus száma. 2009/2-3. 199-220.
- Vidékiné Reményi Judit (2009): A felnőttoktató megváltozott szerepei. In: Henczi Lajos (szerk.) (2009): Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 434-439.
- Zrinszky László (1996): A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába. Okker Oktatási Iroda. Budapest.