

A felnőttkori tanulás új stratégiái és módszerei

© Mócz Dóra

Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár
doramocz@gmail.com

A felnőttkori tanulás új stratégiáinak jelentőségére már az ezredforduló tájékán felhívták az életen át tartó tanulás kérdéseivel foglalkozó alapidokumentumok.

1996-ban az Európai Bizottság kiadta az ún. Fehér könyvet, amelyben többféle világproblémát prognosztizált. Ezek közül a legfontosabb az információs társadalom hatására hatalmas mértékben növekvő ismerettömeg, a termelés és a kereskedelem világméretűvé válása, valamint a tudományos, technikai változások és a globalizáció hatása, ami civilizációs sokként hat (Európai Bizottság, 1996:145-148). A dokumentum megállapította azt is, hogy az EU tagországoknak egyre magasabban kvalifikált munkaerő képzésére kell felkészülniük.

A lisszaboni stratégia a közösségi politika szintjére emelte a tanulás és a foglalkoztatás kapcsolatának kérdését. Felhívta a figyelmet az idősödő társadalom problémakörére, ehhez igazodva a foglalkoztatási ráta általános emelése kapcsán, az 55 éven felüliek foglalkoztatásának 40%-ról 50%-ra történő növelését tűzte ki célul (Európai Unió, 2000). A stratégia rávilágított arra is, hogy a multinacionális vállalatbirodalmak csak a gazdaságilag megtérülő folyamatokba fektetnek be. Hosszú távon ezért a teljes foglalkoztatottságnak és a humán tőkébe való befektetésnek értelme van, tehát a kutatás és az oktatás gazdaságilag megtérülő folyamat (Kovács, 2004).

Ezt a szemléletet tükrözi a 2000 őszén az EU-tagországok által nyilvánosságra hozott „Memorandum az egész életen át tartó tanulásról” dokumentum is, amelynek kulcsfontosságú stratégiai üzenetei az alábbiak:

- egyetemes és folyamatos hozzáférés a tanuláshoz;
- a humán erőforrásokba történő beruházások folyamatos növelése;
- hatékony módszertani fejlesztés, a tanulásban való részvétel fontosságának tudatosítása;
- a tanulási lehetőségekkel kapcsolatos információ mindenki számára;
- az élethosszig tartó tanulás lehetőségének biztosítása mindenki számára az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásával (Európai Bizottság 2000).

A Memorandum megállapításait elemezve Peter Jarvis kiemeli, hogy ez a dokumentum nem csak a foglalkoztatási dimenziót veszi figyelembe, hanem az egyén aktív szerepvállalására is utal (Jarvis, 2004), felvetve ezzel a motiváció kérdésköre mellett a tanuláshoz való hozzáférés problematikáját is.

Az életen át tartó tanulás kutatása során látnunk kell, hogy a tanulás hatékonysága és az abban való részvétel csakis a folyamatos módszertani fejlesztéssel párhuzamosan képzelhető el, ezért a korszerű társadalmak oktatási stratégiájukban tudatosan építenek a technológiai fejlődés lehetőségeire, különösen az infokommunikációs technológiák oktatásban való alkalmazására (Benedek, 2007).

Úgy vélem, csakis a legkorszerűbb módszertani kultúrával lehet fejleszteni azokat a kompetenciákat, amelyeket a munkaerő-piaci igényeknek megfelelően a 2012-ben bevezetésre kerülő Nemzeti Képesítési Keretrendszer megfogalmaz, ezért a továbbiakban kitérek ezek rövid áttekintésére.

Korszerű tanulási stratégiák

Cselekvésemléletek

A korszerű tanulási stratégiák között kiemelendők a kooperatív stratégiákra épülő cselekvésemléletek, amelyek a tanár és a tanulók együttműködésén alapuló komplex eljárásmodokat, illetve a tanulók együttműködésén, csoportmunkáján alapuló eljárásokat jelentik.

A kooperatív módszerek egyes tanulók és tanulócsoporthoz fejlesztésére egyaránt alkalmazhatók. Ezek között talán a legismertebb a projekt módszer, alkalmazása az oktatásban a XX. század elején megjelenő reformpedagógiai mozgalmak egyik eredménye volt. Lényege a tanuló vagy tanulók önálló tevékenysége, amelyet a tanár csak rejtetten irányít (Dewey, 1976). A módszer lényege, hogy elméleti konstrukciók meghallgatása és megtanulása helyett a tanulók valami konkrét, kézzelfogható "terméket" állítanak elő. Egy adott téma iránt érdeklődő tanulók az osztály- és évfolyamkereteket átívelő csoportba szerveződve dolgoznak együtt egy probléma megoldásában. Jórészt önálló munkával, szükség szerint a projektcsoporthoz tartozó belső munkamegosztással (kiscsoportok szervezésével), a tanórai és a tantárgyi keretektől függetlenül tevékenykednek. A munka során szükséges elméleti tudnivalókat maguk kutatják fel, osztják meg egymással meglévő és frissen megszerzett tudásukat, és kialakítják az egyes munkafolyamatok elvégzését.

Az esettanulmány egy téma feldolgozása konkrét szituáció alapján, amely alkalmas arra, hogy a résztvevők egyéni tapasztalataikat és előzetes ismereteiket felhasználják a felvetett probléma háttérének megvilágítására, közben eltávolodjanak az esetleges közvetlen érintettségtől.

A fejlesztő beszélgetés és a vita megfelelő az egyéni ismeretszerzés során feltárt ismeretek összehasonlítására, a vélemények ütköztetésére – ezáltal tanulásra vagy animációra egyaránt. Ennek változata a moderációs módszer, amelynek célja, hogy a tanulók az önálló ismeretszerzést és problémamegoldást követően csoportba szerveződve képessé váljanak annak kooperatív értelmezésére, feldolgozására. További előnye az összetett problémák megoldásának több nézőpontból való megközelítése.

A kooperatív tanulási stratégiák mellett említést kell tenni a tanulás individuális stratégiájáról is, amit önirányított tanulásnak nevezünk. Erről akkor beszélhetünk, ha a tanuló saját maga kezdeményezi a tanulást, mások segítségével, vagy anélkül diagnosztizálja saját tanulási szükségleteit, megfogalmazza a tanulás céljait, megkeresi a tanuláshoz szükséges humán és materiális forrásokat, megfelelő tanulási stratégiát választ, és értékeli saját tanulási eredményeit (Knowles 1980).

Az önirányított tanulás feltételezi, hogy a tanuló rendelkezik a tanuláshoz szükséges alapképességekkel, így a digitális tanulási környezet használatának képességével, amibe az informatikai eszközök használata mellett a virtuális kommunikáció képessége, vagyis a virtuális hálózatok használata is beletartozik.

A mesterfokú tanítás, tanulás elméletek Block és Bloom (1970-es évek) nevéhez fűződnek, Magyarországon Csapó Benő végzett ilyen irányú kísérleteket. A módszer lényege, hogy a tanulás osztálykeretben folyik, de a tanulók haladásáról individuálisan gondoskodnak. A cél az, hogy minden tanuló, de legalább a tanulók 80%-a a tanulási követelmények 80%-át elsajátítsa. A mesterfokú tanítás, tanulás

fontos eleme a motiváció folyamatos szinten tartása, valamint az állandó, egyénre szabott segítség, és a folyamatos értékelés (tanár számára visszajelzés az egyének előrehaladásáról).

A fentiekben bemutatott tanuláselméletek szerint tehát a tanulás nem más, mint az egyén biológiailag meglévő tanulási képessége, amely a cselekvés, problémamegoldás során fejlődik, ennek nyomán az új ismeretek és kompetenciák a régire épülve formálják, bővítik, alakítják a már meglévő tudást.

Konstruktivizmus

A konstruktivizmus integrálja a határtudományok, elsősorban a pszichológia eredményeit, annak neurobiológiai értelmezését adja Pléh Csaba (Pléh, 1999:3-14), aki úgy véli, hogy az egyén mentális konstrukciói a saját tevékenységekhez és a másokkal való interakciókhoz kapcsolódnak. Ebben a megközelítésben nyilvánvaló, hogy a konstruktivizmus képviselői szerint a tudástartalmak, vagyis „konstruktumok” egyénenként változóak, hiszen nem egyformák az előzetesen megszerzett ismeretek, a cselekvő egyén személyiségétől, előzetes tapasztalataitól és az őt körülvevő környezettől függően értelmezi és építi be az új hatásokat, és a megszerzett ismereteket. Nahalka István (Nahalka, 2003) ezt az elméletet a pedagógiai valóságra alkalmazva megállapítja, hogy az embert körülvevő élet önmagában kialakít egy tudáskonstrukciót, amelyhez az iskolai tanulás által közvetített új tudásnak kapcsolódnia kellene. Nahalka szerint a tanulásban, a tudásátadásban jelentkező problémák egyik legfőbb oka az, hogy az iskola által közvetített ismeretek nem követik a valóság hatásaiként kialakult, folyamatosan épülő konstrukciókat.

A konstruktivizmus andragógiai megközelítése azt jelenti, hogy a felnőttkorban a meglévő tudáskonstrukciók tovább építhetők, hiszen az egyén saját meglévő ismereteire támaszkodva rendszerez, értelmez minden új információt, de autonóm akarata ellenére a felnőtt nem oktatható. A felnőttek tanulásában rendkívül nagy jelentősége van a megértésnek, az előzetes ismereteknek és gondolati sémáknak, amelyekre az új tudástartalom ráépül.

Ennek a nézetnek kiemelten nagy a jelentősége, hiszen nyilvánvalónak látszik, hogy a felnőttkori tanulás az élet szerves része, amelynek nélkülözhetetlen eleme a motiváltság. Feketéné Szakos Éva az andragógiai konstruktivizmus képviselőjeként arra is felhívja a figyelmet, hogy minél szervezettebb az előzetes tudás, annál biztosabb és könnyebb az új ismeretek megkonstruálása (Feketéné 2002, 2006). Az andragógusnak ebben a folyamatban segítséget kell nyújtania a felnőtt számára, elsősorban olyan tanítási-tanulási módszerek alkalmazásával, amelyek lehetőséget adnak az empirikus tapasztalatszerzésre, a már meglévő elméletrendszer átstrukturálására.

Feketéné a motivációs technikák konstruktivista alkalmazása során kiemeli a tanácsadás típusú felnőttoktatás jelentőségét (Feketéné, 2002:37), ami határterületet képez az andragógia és a pszichológia tudományterülete között, hiszen alkalmas a karriertervezés lépéseinek kijelölése mellett a személyiség problémamegoldó folyamatainak erősítésére is. Ez a módszer képes a hibás tudáskonstrukciók átalakítására, és a viselkedést irányító valóságkonstrukciók tudatosítására (Szilágyi, 2007). A konstruktivista tanuláselmélet fókuszában az egyén áll, a nevelési folyamat feladata pedig nem más, mint az egyes emberek képességeinek fejlesztése és motivációja, annak érdekében, hogy képessé és érdekeltté váljon a tanulásra.

Felhő andragógia

A felnőttkori tanulás módszertanának megújulása szorosan kötődik az új internetes kommunikációs hálózatok és mobil kommunikációs eszközök elterjedéséhez, valamint az általuk biztosított tudástranszfer lehetőségéhez is.

A modern tömegkommunikációs eszközök ma már a közvetlen emberi kommunikáció leglényegesebb csatornáit egyre tökéletesebben közvetítik a befogadók számára, részévé váltak a mindennapi életnek, így az internet napjainkra nem csupán az oktatás tárgyává, hanem már az oktatás színterévé is vált. A tanulás súlypontja ebben a közegben az egyéni aktivitásra helyeződik, a tanulás a korábban általánosan elterjedt formális kereteket átlépve, átkerül a nonformális és informális keretek közé, ezzel a megismerés valóban élethosszig tartó folyamattá válik.

Benedek András hívja fel a figyelmet arra a jelenségre, hogy az elektronikus tanulás hálózati alapú, új, alulról szerveződő paradigmája már több éve jelen van a fiatalok körében, de ezek az eszközök kiemelten fontos szerepet tölthetnek be azok körében *„akiket a társadalmi kirekesztés veszélye fenyeget, akiknek nem sikerült beilleszkedni az oktatási rendszerbe, és akik most sem vesznek részt a tradicionális oktatásban vagy képzésben, esetleg munkanélküliek, képességeiknek nem megfelelő munkakörben dolgoznak, vagy hajléktalanok”* (Benedek, 2007).

Amikor didaktikai értelemben elektronikus tanulási terekről beszélünk, nem elég csupán arra gondolni, hogy milyen tantermi szemléltető eszközöket (projektor, interaktív tábla, táblagép, szavazórendszerek) alkalmazzunk a tanórákon, hanem azzal is számolhatunk, hogy az interneten már meglévő tartalmakat és a webkettes (blogok, közösségi tartalommosztók, könyvjelzők, RSS) szolgáltatásokat is felhasználhatunk az oktatómunkánk során. A számítógépes felhőben működő szolgáltatásokat egy egyszerű internetes böngésző révén, oktatási célra is igénybe tudjuk venni.

Az internet lehetőségeinek oktatási alkalmazása mellett beszélnünk kell még az „új média” (más elnevezéssel „újmédia”) fogalmáról is, amely a médiafogyasztás, tanulási tevékenység és információszerzés igényeként, kezdetben az oktatás és szórakozás határterületén kialakult edutainment (szórakozás+oktatás), illetve és az infotainment kifejezésekkel volt jellemezhető.

Lev Manovich ugyanakkor a *The Language of New Media* című könyvében az adatbázis megközelítéssel interpretálja a fogalmat. Szerinte az újmédia öt alapelv mentén határozható meg, amelynek alapja a *numerikus reprezentáció* és a *modularitás*, ezeket követi az *automatizálás*, a *variabilitás*, végül pedig a *kulturális átkódolás*. Az újmédia elméletében azt mutatja be, hogy az új média jellemzői visszavezethetők a korábbi médiumokra is, de egészében mégis új minőséget hordoznak. Felfogásában a népszerű multimédiás enciklopédiák, és más „egyéb dolgoknak” a gyűjteményei a legkézenfekvőbb elemei az adatbázis-formáknak. Az újmédiát a narratívát felváltó egyéni elemek gyűjteményének tekinti (Manovich, 2010).

Az új média pedagógiai adaptálásának fontos kérdése, hogy figyelembe vegyük az iskolákban az új technológiákkal szemben meglévő ellenállást – írja Koltay Tibor (2010). Bár a Web információban gazdag és sokak számára vonzó, az online interakció kaotikus természete, valamint a tudásreprezentáció szórtsága aggasztja a tanárokat, akik hagyományosan elvárják, hogy diákjaik kiszámítható módon viselkedjenek, szabályokat kövessenek, s tanulmányi előmenetelükre

koncentráljanak A tanárok számára fontos a biztonságos és a rendezett tér, amelyben az irányítás a harmonikus tanulási környezet fenntartását teszi lehetővé. Éppen ezért erős szakmai támogatás és nagy érzékenységgel végrehajtott fejlesztés szükséges ahhoz, hogy túllépjünk azokon a tantervi konstrukcióinkon és pedagógiai hagyományainkon, amelyek leszűkítik arra vonatkozó elképzelésünket, hogy milyen legyen a digitális környezetben folyó tanulás (Koltay, 2010).

A felnőttképzési folyamatok szolgáltatás-centrikus értelmezése

A tanulási módszerek jelentőségének hangsúlyozása mellett az andragógiai elméletek legújabb kutatási irányait a kilencvenes évek során megjelent írásában Peter Faulstich vázolta fel (Faulstich, 1997:200-205). Tanulmányának központi eleme az a komplexitásra törekvő megközelítés, amely szerint az andragógia korszerű elméletének figyelembe kell venni az intézményrendszer, az oktatásszervezés, a pénzügyi források és a nemzetközi tendenciák hatásait, valamint a minőség elvárásait. Az andragógia módszertanában ki kell térni az esélyegyenlőség és a szocializáció hatásaira, erre ad lehetőséget a biográfiai megközelítés. Az andragógiai hatások tehát társadalomelméleti kontextus összefüggésben értelmezhetők, ennek érdekében tanulmányozni kell a tanfolyamszervezés szolgáltatásait és annak megfelelését a megrendelői szféra elvárásaihoz.

Ennek jelentősége véleményem szerint azért fontos, mert jelenleg a felnőttnevelés-képzés gazdasági és társadalmi relációi nincsenek összhangban egymással, bár részlegesen lefedik egymást, mégis elkülönülnek, kétféle viszonyrendszert alkotva. A képzettséggel összefüggésben a gazdasági és társadalmi mobilitás egymástól eltérő irányt mutat, ezáltal a társadalmi különbségek tovább nőnek. Ez a folyamat csak az egyéni elvárásokat figyelembe vevő szemlélet általánossá válásával fordítható meg, amelynek célja: növelni a tanulásban részt vevő felnőttek számát.

Következtetések

A felnőttek számára szervezett képzések esetében a korszerű tanulási stratégiák alkalmazása lehetőséget nyújt arra, hogy a tanulás egyéni ütemben és önállóan történjen, abban az időszokban, amely a felnőtt számára legalkalmasabb a tanulásra. A módszerválasztás lehetőséget teremt a tanulási ritmus kiválasztására, a tanulási tevékenység típusának meghatározására és megszervezésére, az egyéni szükségletek alapján a prioritások meghatározására. Véleményem szerint további vizsgálatra érdemes az a kérdés, hogy a tanuló felnőttek milyen elvárásokat fogalmaznak meg az oktatással mint szolgáltatással szemben, milyen módszereket és taneszközöket preferálnak. Ezekre az igényekre alapozva lehet kiépíteni egy olyan komplex rendszert, amely magába integrálja az új technológiai környezetben alapuló módszertant és az andragógia által igényelt tanulási stratégiák, stílusokat.

Irodalomjegyzék

- BENEDEK András (2007): Mobiltanulás és az egész életen át megszereshető tudás. *Világosság*, (9), 21-28.
- Európai Bizottság (1996): *European Year of Lifelong Learning*. Brussels: EC.
- Európai Bizottság (2000): Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. In Sz. Tóth János (szerk.) (2001): *Európa kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról*. Budapest: Magyar Népfőiskolai Társaság, Szent István Egyetem.
- Európai Unió (2000): *Lisszaboni stratégia* Online:
http://www.euvonal.hu/?op=kerdesvalasz_reszletes&kerdes_valasz_id=1431 [2010.01.20.]
- DEWEY, John (1976): *A nevelés jellege és folyamata*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- FAULSTICH, Peter (1997): Forschungen in Erwachsenenbildung. Forschungen in Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (3), 196-209.
- FEKETÉNÉ SZAKOS Éva (2002): *A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban*. Budapest: Akadémiai.
- FEKETÉNÉ SZAKOS Éva (szerk.) (2006): *Fókuszban a felnőttek tanulása*. Gödöllő: SZIE Gazdasági és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet.
- JARVIS, Peter (2004): Az egész életen át tartó tanulás szociológiai perspektívái. Díszdoktori székfoglaló beszéd. *Tudásmenedzsment*, (1), 8-17.
- KOLTAY Tibor (2010): Digitális írástudás, felnőttkori tanulás, web 2.0. *Felnőttképzés*, 8 (2), 5-8.
- KOVÁCS István Vilmos (2004): A lisszaboni folyamat és az oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, (7-8), 153-174.
- KNOWLES, Malcolm S.(1980): *Revisited and updated. The Modern Practice of Adult Education*. Chicago: Association Press, Follet Publishing Co.
- MANOVICH, Lev (2010) *The Language of New Media*.
<http://www.manovich.net/LNM/Manovich.pdf> [2012 11.28.]
- NAHALKA István (2003): *Túl a falakon*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör.
- PLÉH Csaba (1999): A konstrukcionizmus és a pszichológia. *Iskolakultúra*, (6-7), 3-14.
- SZILÁGYI Klára (2007): A képzéshez kapcsolódó szolgáltatások és fejlesztési irányai. In Zachár László (szerk.): *Tanár-továbbképzési konferenciák* (pp.183-201). Budapest: NSZFI.