

## A résztvevő-központúság a fiatal felnőttek oktatásában

Baka József<sup>1</sup>

### 1. A részvétel társadalmi, gazdasági jelentősége és oktatáspolitikai vonzatai

Az egyéni és a közösségi részvétel szükségszerűsége, jelentősége napjainkban már evidenciává vált, nem csupán a tudományos, szakmai diskurzus legkülönbözőbb területein, hanem – ha ellentmondásoktól terhelten is – a társadalmi, politikai, gazdasági gyakorlatban is. A részvétel egyfajta társadalmasítást jelent, az érintettek bevonását, kompetenciával való felruházását szűkebb és tágabb környezetük alakításába.

Az egyéni és közösségi aktivitás konjunktúrája, térnyerése erősen kötődik a demokrácia optimálisabb működésének igényéhez. Fokmérője a részvételi demokrácia, az aktív állampolgáriság, az önkormányzatiság, az autonóm szerveződések minőségének. A részvétel alapfeltétele az autonóm, felnőtt személyiségek léte az adott társadalomban. Akikben megvan a szándék és a képesség az önirányításra, önfejlesztésre, az önálló döntésre, választásra és cselekvésre, akik mernek és tudnak felelősséget vállalni magukért és másokért. Rendelkeznek lehetőségeikhez, adottságaikhoz képest az önmaguk maximális kiteljesedéséhez szükséges kompetenciákkal (ismeretekkel, készségekkel, képességekkel és attitűdökkel), tudnak pozitív, alkotó társadalmi kapcsolatokat működtetni. Képesek, autonómiájukat megőrizve, közösségek integráns részeként tevékenykedni (Varga és Vercseg, 2001).

A részvétel, az együttműködés szerepet játszik a hatalomgyakorlás változásaiban, a horizontális és vertikális hatalmi funkciók, a feladat- és munkamegosztás alakulásában. Megjelenik az államszervezési modellekben, az uniós, kormányzati, területi stratégiákban, például a governance típusú kormányzásban, a bottom up szemléletben, a szubszidiaritás elvében, a közösségvezérelt fejlesztésben (CLLD), a közösségi tervezésben, az önkormányzatiság különböző formáiban. A civil szerveződések, a vállalkozások, a költségvetési szervezetek együttműködése, a „bölcsek laikusok” (Pataki, 2007) bevonása a fejlesztési programokba, a civil aktivitás, tudás társadalmi tőkeként, erőforrásként való kamatoztatása hozzájárul a gazdaság erősödéséhez is.

Napjainkra a gazdaságban, a vezetési, szervezetfejlesztési trendekben, a szervezeti struktúrákban, működési mechanizmusokban, a szervezeti kultúrában a munkavállalói részvétel, mint hatékonysági, eredményességi- és sikertényező, általánosan elfogadottá vált. A munkaerőpiac elvárásai a szakképzett, könnyen tovább-, illetve átképezhető dolgozók iránt az intézményes oktatás felé olyan szakemberek kibocsátását igényli, akik az alapkészségek, a szakmai, általános, és kulcskompetenciák birtokában vannak.

---

<sup>1</sup> MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Szakdidaktikai Tanszék adjunktusa, baka.jozsef@uni-mate.hu

### *1.1. A részvétel-központúság stratégiai jelentősége az egész életen át tartó tanulás koncepciójában*

Az Európai Unió XXI. századi oktatási, képzési stratégiáiban, programjaiban, a life long learning, life wide learning koncepcióhoz kapcsolódóan a részvétel-központúság igénye, szükségszerűsége, közvetlenül vagy közvetve, de hangsúlyosan jelen van. Ez egyrészt a tanuló-központúság középpontba állításában nyilvánul meg, nem megkerülve az egyén felelősségét sem, miszerint a tanulás sikeressége az egyén és a társadalom közös felelőssége (Memorandum, 2000).

A tanulás minden formájában való részvétel növelése érdekében a stratégiák deklarálják a nem formális és informális tanulás eredményeinek mérési, beszámítási, értékelési mechanizmusai kidolgozásának szükségességét és kiterjedtebb alkalmazását a munkaerőpiacon és a formális oktatási, képzési rendszerben. A tanuláshoz való hozzáférés, az intézményes oktatásban részt vevők számának növelése, a lemorzsolódás csökkentése érdekében vonzó, rugalmas, tanulóbarát tanulási környezetet, képzési rendszereket kell megteremteni, fokozni kell az intézmények elérhetőségét és nyitottságát. Növekszik a szakmai továbbképzések jelentősége, valamint a távoktatást, a blended learninget, az IKT alapú tanulási módszereket alkalmazó nyitott egyetemek népszerűsége, és amelyek kaupikat a nem hagyományos diákok – például az idősebbek, a hátrányosabb gazdasági-társadalmi helyzetben lévők – előtt is megnyitják (Európai Közösségek Bizottsága, 2007). Az oktatási rendszereknek nyitni kell a társadalom más szférái felé helyi, nemzeti, nemzetközi szinten, erősíteni kell az oktatási intézmények és a munka világa közti együttműködések. Az inkluzív növekedés feltétele, hogy az oktatási, képzési rendszer tegye lehetővé a továbbtanuláshoz, munkaerőpiaci részvételhez szükséges készségek elsajátítását. Az EU oktatási stratégiája 2020-ig az oktatási intézmények specifikus céljai között a méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív állampolgárság, a kreativitás és innováció, a vállalkozókészség elősegítését irányozza elő.

A hazai LLL stratégiák koncepciójukban, struktúrájukban koherensek az uniós programokkal, így ezek is a tanuló állampolgárt és a tanulást állítják a középpontba. Fő kiindulópontjuk, hogy az egész életen át tartó tanulás fókuszában a tanulásnak, a tanulási folyamat személyre szabásának, a tanulni akaró egyén szükségleteinek és képességeinek kell állniuk, valamint mindenkit érdekeltté kell tenni a tanulásban, és képessé kell tenni a tanulásra. A tanuló, a tanulás támogatása, a résztvevő-központúság dominanciája szorosan összefügg a kompetenciaközpontú fejlesztés fókuszba állításával. A kompetenciák közül a kulcskompetenciák előtérbe kerülése egyértelmű trend. Ezek olyan ismeretek, készségek, attitűdök, amelyek mintegy „kulcsot” adnak a kezünkbe az élet különböző területein a boldoguláshoz, mintegy előfeltételei az egyén társadalmi, gazdasági sikerességének. Jellemzőjük a transzferabilitás (egyik helyzetről a másikkra átvihetők, ezáltal számos szituációban és kontextusban alkalmazhatók) és a multifunkcionalitás (különböző célok elérésére, különböző problémák és feladatok megoldására használhatók).

A kulcskompetenciák az alapkészségeket kiegészítő azon kompetenciák, amelyek segítik az alkalmazkodást a változó környezethez. Van olyan definíció, amely a tanulószervezetekhez való megfelelés, az egyéni mobilitás feltételeként hangsúlyozza birtoklásuk jelentőségét (Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a

2014/2020 közötti időszakra). E kompetenciák előfeltételei annak, hogy a fiatalok boldoguljanak, olyan munkát találjanak vagy hozzanak létre, amelyben ki tudnak teljesedni, és aktív szerepet vállaljanak a társadalomban (EU Tanács, 2021).

A Nemzeti Alaptanterv a tanulási területeken átívelő általános kompetenciákat sorolja ide, és azokat, amelyek egyetlen tanulási területhez sem köthetők kizárólagosan, hanem változó mértékben és összetételben épülnek a megszerzett tudásra, fejlődnek a tanulási-tanítási folyamatban. A NAT csoportosítása alapvetően megfelel az uniós kulcskompetencia-felosztásnak, de az állampolgári kompetenciák önálló csoportként nem jelennek meg (NAT II.1. Kulcskompetenciák, 2012):

1. A tanulás kompetenciái
2. A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)
3. A digitális kompetenciák
4. A matematikai, gondolkodási kompetenciák
5. A személyes és társas kapcsolati kompetenciák
6. A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái
7. Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák.

A kulcskompetenciák jelentősége abban is megnyilvánul, hogy a későbbiekben, az egész életen át tartó tanulás során mindenféle tanulás alapját ezek a kompetenciák képezik. A tanulás minden formájában, szintjén és színterén szükség van permanens fejlesztésükre. Az oktatásban, az alkalmazott tanítási-tanulási stratégiákban, módszerekben a tanulói részvétel tudatos, szakmailag megalapozott erősítésének nem csupán a szakmai kompetenciák, hanem a – sokszor ezeket is kiteljesítő – kulcskompetenciák fejlesztésében is döntő szerepe van.

### *1. 2. A résztvevő központú oktatás a hazai felsőoktatás stratégiai jövőképében a 2016-os felsőoktatási stratégia alapján*

A képzési és kimeneti követelmények szabályozásának, minőségértékelésének fókuszja nem a képzések bemenetére (felvételi/belépési kritériumok, előzmények), építőegységeinek tartalmára (tantárgyak, ismeretkörök) és méretére (óraszámok, kreditek), szakaszaira (alapozás, törzsképzés, differenciálás) és megszervezésére (kötelező, választandó, választható), hanem a kimenetre fókuszál: milyen eredménynek kell megjelennie a folyamat végén (Fokozatváltás a felsőoktatásban, 2016).

A felsőoktatásban a képzések, tantárgyak sajátosságai, egyes részei – például a duális képzések, a gyakorlatok – magukban hordozzák a hallgatói aktivitás dominánsabb jelenlétét. A kimenetorientált, kompetencia alapú kimeneti és képzési követelmények azonban maguk után vonják a szakmai/elméleti tárgyak oktatásában is a hallgatók bevonásának szükségszerűségét a tudástranszfer – az elméleti tudás gyakorlati alkalmazása – tekintetében is a tanítási-tanulási folyamat minél több fázisába, minél nagyobb mértékben. A felsőoktatás erősödő munkaerőpiaci orientáltsága is ezt a tendenciát erősíti.

A 2016-os stratégia sokrétűen írja le a hallgatóktól elvárt kompetencia-portfóliót, amelyben a minden képzésre érvényes kompetenciák tanításának megerősítését tartja szükségesnek.

A képzések során nem pusztán lexikális ismeretek átadására van szükség, hanem a változáshoz való alkalmazkodásra és az egész életen át tartó tanulásra is fel kell készíteni a hallgatókat, az ezeket megalapozó kompetenciák fejlesztésével. Ebben a kompetenciakörben gyakorlatilag kulcskompetenciákat nevesít. A foglalkoztathatóságot növelő transzverzális készségeket, így a vállalkozói készséget, a digitális készségeket és az idegen nyelveket. Kiemeli a felsőoktatás szerepét a következő generációk aktív polgári szerepvállalásának erősítésében, amennyiben felkészíti a tanulókat a kritikus gondolkodás, az önálló, ugyanakkor együttműködő problémamegoldás, az állampolgári műveltség, a digitális készségek és idegen nyelvi tudás, képesség, attitűd, illetve autonómia és felelősségvállalás kompetenciáinak elsajátítására, lehetőséget kínál a közösségi aktivitás és felelős szerepvállalás tapasztalatának gyakorlati megélésére. Az oktatás akkor teszi alkalmassá a hallgatókat a jövő kihívásainak való megfelelésre, az alapvető globális és hazai trendekre való adekvát válaszok megtalálásra, ha minden értelemben az interdiszciplináris és problémaorientált, problémamegoldó gondolkodásra és csapatmunkára készíti fel a hallgatókat.

A részvétel-központúság hagyományos, tanórán kívüli terepei a tehetséggondozó programok, a tudományos diákkörök, a szakkollégiumok, a roma szakkollégiumok. Meg kell teremteni a feltételeit a tanulók szélesebb körű bevonására az intézményhez kapcsolódó (tudományos, szakmai, kulturális, szabadidős stb.) programokba, növelni kell önkéntesség iránti elkötelezettségüket. Erősíteni kell a különböző tudományterületek hallgatói, oktatói együttműködését. Be kell vonni a hallgatókat az intézménnyel kapcsolatban lévő, külső szervezetekkel való munkába.

Az oktatásmódszertant gyakorlat- és hallgatóimunkavégzés-központúvá kell tenni. Ha megvalósul a kontaktóra-központúság helyett a hallgatóimunkavégzés-központúság megteremtése, ez maga után vonja az oktatásmódszertan, a technológia, az értékelés modernizációjának szükségességét. Ennek következtében az oktatók mind szakmailag, mind módszertanilag felkészültebbek, az oktatás élménye sokkal intenzívebb lesz, a személyes foglalkozás tágabb teret kap.

## **2. A tanuló-központúság tanítási-tanulási stratégiákban**

A tanulás sikere, eredményessége és hatékonysága jelentős mértékben függ az alkalmazott tanulási és tanítási stratégiáktól, illetve – különösen a formális oktatásban – ezek egyességétől. A hatékony tanulási folyamat alapvető feltétele, hogy a diákok a helyzetnek és a tanulási céloknak megfelelően tudják alakítani, formálni tanulási stratégiájukat. A tanulási stratégia a tanulásra vonatkozó tervek, elhatározások rendszere, amelyre jellemző a célorientáltság, egy szisztematikus elrendeződése az elsajátítandó tananyagnak. Tartalmazza az információgyűjtést, az információk feldolgozását, tárolását és szükség szerinti előhívását. A tanulási folyamat taktikai lépések sorozatán keresztül valósul meg, melyek egymásra épülnek, összekapcsolódnak és alakítják a tanulási folyamat egészét. Jelentős probléma, ha a diákok, még a felsőoktatásban sem használnak, vagy nem megfelelő stratégiákat (és tanulási módszereket) használnak. A hiányos monitorozás miatt a tanulók gyakran észre sem veszik, hogy nem hatékonyak a használt módszereik. A tanulási folya-

mat során úgy gondolják, hogy értik és tudják az anyagot, azután a számonkérésnél meglepődnek (Balogh, 2006). A felsőoktatásban tanulók körében több, a tanulási szokásokat vizsgáló kutatás készült Magyarországon az elmúlt években is, amelyek alátámasztják a hallgatók tanulási stratégiáinak hiányosságait. Van olyan felmérés, amely e tekintetben igen sarkosan fogalmaz, miszerint a tanulóknak nincs tanulási stratégiájuk (Szelei, 2018). Árnyaltabb, és a valósághoz talán közelebb álló eredményekre jutott a Szegedi Tudományegyetemen 2015 és 2018 között végzett kutatás, amely szerint a diákok csupán 30–40%-ára jellemző a hatékonyabb stratégiaválasztás, mint az időgazdálkodás, tervezés, erőfeszítés-kontroll. A gondolkodó, megértésre törekvő stratégiák alkalmazása többnyire pozitívan korrelált, vagy nem függött össze a teljesítménnyel. A kutatás hangsúlyozza a metakogníció (saját megismerési folyamataink tudatos kontrollja) és az önszabályozott tanulás (képesé válni saját tanulási folyamataink irányítására) fejlesztésének szükségességét. Javaslatként fogalmazza meg a hatékony tanulást segítő, tanulási képességeket fejlesztő kurzusok indítását is az egyetemen (Molnár és Csapó, 2019. pp. 715–716).

A tanulási stratégiák átfogó, rendszerszintű gondolkodást, metakognitív tudatosságot igényelnek, amely – a tanulási technikákkal, módszerekkel ellentétben – mindenképpen szükséges a tanulási stratégiák sikeres alkalmazásához (Bárányné et al., 2019). A tanítási stratégiák célja tulajdonképpen a tanulók segítése abban, hogy tanulásuk sikeres, eredményes és hatékony legyen. Amikor oktatási stratégiáról beszélünk, akkor a tanítás-tanulás stratégiáit egységként értelmezzük.

Az oktatási stratégiák fogalmi lehatárolása, értelmezése, tipizálása – bár sok közös elemet tartalmaz – rendkívül sokrétű. A különböző csoportosítások közti különbség sokszor az eltérő hangsúlyokból, megközelítési módokból adódik. Az oktatás céljai általi meghatározottság, a tanuláselméleti, a tanulás szervezési, a tanulásirányítási, a módszertani, a motivációs aspektus egyaránt megjelenik a különböző lehatárolásokban. Báthory Zoltán a stratégiát tanulás szervezési szempontból komplex metodikaként definiálja, melyben a különböző taneszközök (tankönyvek, programok, multimédiák, eszközcsomagok stb.), oktatástechnikai eszközök és értékelési eljárások koherens rendszert alkotnak (Báthory, 2000, p. 201).

Nagy Sándor tanítási-tanulási stratégiákon azokat a kognitív belső tartalmakat tekintve komplex eljárásrendszereket érti, amelyek segítségével a tanuló képes kialakítani az alapvető gondolkodási megismerési műveleteket, egyúttal eljut odáig, hogy ezeket más helyzetben, új problémamegoldásokban is alkalmazza (Nagy, 1997, p. 57.). A célok elérésének hogyanját, a stratégiát mint rendszert hangsúlyozó értelmezés szerint a stratégia sajátos célok elérésére szolgáló módszerek, eszközök, szervezési módok és formák olyan komplex rendszere, amely koherens elméleti alapokon nyugszik, sajátos szintaxissal (a végrehajtandó lépések meghatározásával és adott sorrendjével) rendelkezik, és jellegzetes tanulási környezetben valósul meg (Falus, 2003, p. 205) (1. ábra).



**1. ábra: A stratégia, a módszer, az eljárás és az eszköz fogalmi összefüggése a didaktikában**

*Forrás: Fodor (2021): A didaktika fogalma(i). 2. p.*

A különböző oktatásstratégia-értelmezések a stratégiákat nyílt rendszerként definiálják, amely az oktatási célok, módszerek, eljárások, eszközök, belső és külső környezeti tényezők kölcsönhatásában működik (Virág, 2014, p. 78).

Ha a stratégiákat a tanulókörzpontúság, a tanulói részvétel szintje, formái és jellege szerint vizsgáljuk, látható, hogy mindegyike igényli a tanulói részvételt, a tanulók bevonását, cselekedtetését. Mindazonáltal a stratégia domináns céljaitól függően az egyéni, illetve csoportos aktivitás, az interakció és az alkalmazott módszerek tekintetében jelentős különbségek vannak.

A tanulói részvétel (akár célközpontú, akár szabályozásorientált stratégiákat alkalmazunk) igényli a tanulók kognitív struktúráinak mozgósítását, motiválását, cselekedtető módszerek használatát. Még akkor is, ha a stratégia alapvető célja ismeretek megtanítása előadás, egyéni tanulás segítségével, a diákok bevonásával, a tanulási folyamat eredményeként különböző készségek, képességek, attitűdök is változhatnak. Ha a stratégia célja a gondolkodás, a problémamegoldás fejlesztése, különösen fontos, hogy a tanár a tanulók felfedező, konstruáló tevékenységét támogassa (Falus, 2003).

A résztvevő-körzpontúság komplexebben jelenik meg a tanulás kooperatív formáiban, amikor a csoportos tanulás hozzáadott értékeként a kulcskompetenciák, az interperszónális, szociális kompetenciák fejlődésének más minősége válik lehetővé.

A fokozott részvételre törekvés jellemzően együtt jár az indirekt oktatói irányítással, amikor a tanulónak aktív szerepe van saját tanulásának irányításában. Ez csak akkor működik, ha a tanuló képes az önszabályozó tanulásra. Önszabályozó tanulásról akkor beszélünk, ha egy személy saját maga számára állít fel tanulási célokat, önmagát motiválja, és a tanulási tevékenységet önállóan, önmagáért felelősen tervezi, strukturálja, vezérli, kontrollálja és értékeli. Ha az oktatási folyamat célja, hogy a tanulóknál kialakítsa a kognitív és motivációs önszabályozást, a tanár feladata a tanulók önállóságának, autonómiájának fokozatos biztosítása (Réthyné, 2003, p. 184).

A tanárnak segítenie kell a tanulók kognitív önszabályozó stratégiájának fejlődését, amely lehetővé teszi az elsajátított ismeretek hatékony adaptálását új szituációkban, amikor a megtanult ismereteket transzferálni tudják a leghétköznapibb szituációkban is. Ez a stratégia feltételezi a tanulási kompetenciák birtoklásának kielégítő szintjét és különösen a gondolkodási és problémamegoldó képességet. Az önszabályozás dinamikája azt jelenti, hogy a tanulók válnak saját tanítóikká. A tanítási-tanulási folyamat elején a tanárnak kell aktivizálni, segíteni, stimulálni a tanulót, majd később az önállóság, önkontroll, önellenőrzés kialakítását kell támogatnia. Mindez az ismeretek, fogalmak alapos megértetésén, integrálásán, alkalmaztatásán, a tanártól való fokozatos függetlenedés biztosításán, az önszabályozás, az önálló kognitív stratégiák kialakításán keresztül történhet (Réthyné, 2003). Az önálló tanulás nem működik a tanulók önszabályozó motivációs stratégiájának kialakulása, a tanulók offenzív tanulási magatartása, tevékenysége nélkül. Ennek érdekében a tanárok a motivációs struktúra alkotóelemeinek a figyelembevételével, a tanulókkal való kooperatív együttműködésben alakítsák ki a tantárgy specifikus tudást, tanítsanak meg önállóan tanulni, alakítsák ki a tanulási stratégiák önálló használatát s az önszabályozás, önkontroll, önértékelés, motiváció képességét (Réthyné, 2003).

Az alkalmazott oktatási stratégiáknál figyelembe kell venni, hogy az egyes tanulók tanulási képességei, adottságai egymástól lényegesen eltérőek, valamint hogy ezek a különbségek eltérő tanulási környezetet, eltérő tanítási módszereket, eljárásokat igényelnek. A tanulásra való felkészültség (kognitív képességek, személyiségvonások, motivációs jellemzők stb.) jelentős mértékben meghatározzák, hogy egy adott tanítási eljárásból az adott személy mit, mennyit és hogyan hasznosít.

### *2.1. Általános elméleti és gyakorlati szempontok a tanulói részvételen, az aktív együttműködésen alapuló módszerek alkalmazásához*

A részvételnélközpontú oktatási módszerek fő jellemzője, hogy a tanár és a tanulók együtt vesznek részt egy kölcsönös, interaktív tanulási folyamatban. E módszereket aktivizáló módszereknek, informális, nem-hagyományos tanulási módszereknek, vagy atipikus tanulási formáknak is nevezik. Ezen módszerek körébe a szakirodalom jellemzően a csoportos, kooperációra épülő oktatási formákat sorolja (a moderáció, a tréning, a szerepjáték, a dráma, a műhelymunka, a projektmódszer, a vitamódszerek stb.).

Az eredményes tanításnak előfeltétele a módszerek széles skálájának ismerete, gyakorlati alkalmazásuk elsajátítása, de legalább ennyire fontos az, hogy az adott helyzetben a legmegfelelőbb módszert válasszuk ki. Még a pedagógus végzettségű oktatók számára sem egyszerű az oktatás módszereinek az oktatás céljaival, a tanulók sajátosságaival, a tartalom jellegzetességeivel való összehangolása. Szinte lehetetlen figyelembe venni a módszerek kiválasztását meghatározó összes kritériumot: az oktatás alapelveit, céljait, feladatait, a tanulók jellemzőit, a tartalom sajátosságait, az oktatási feltételek kereteit. A pedagógusok egy rétege kialakít a maga számára egy eredményesnek tűnő módszert vagy módszerkombinációt, és ezt alkalmazza a konkrét feltételek figyelembevétele nélkül. A módszerválasztás, változtatás alapulhat a józan észen, az oktatói tapasztalaton, esetleg egy-egy kiragadott elvet figyelembe véve. Például, ha vannak előismeretek, akkor megbe-

szélünk, ha nincsenek, magyarázok (Falus, 2003, p. 246). A racionális döntés meghozatalát számos tényező – például a tanulókról, a tanulócsopotról való korlátozott információk – akadályozza. Mégis célszerű törekedni minél több kritérium figyelembevételével az oktatási stratégiákhoz illeszkedő, optimális módszerek kiválasztására.

## *2.2. A résztvevő központú módszerek kiválasztását, alkalmazását befolyásoló tényezők, szempontok*

A tanulók önkéntes, belső késztetésből fakadó aktív részvétele a közös tanítási-tanulási folyamatban nem magától értetődő. A passzív (vagy akár aktív) befogadói pozíció kényelmes, kevésbé fárasztó. Sokszor nem mernek, vagy nem tudnak megnyilvánulni, félnek a felelősségtől, az esetleges megmérettetéstől, kritikától. A korábban szerzett negatív tanulási tapasztalatok, élmények is okozhatják a negatív érzelmi viszonyulást a közös munkához. A tanulási folyamat eredményessége jelentős mértékben szubjektív tényezőktől is függ, a tanulást kísérő szubjektív állapotoktól, amiket a tanuló személy a tananyaggal kapcsolatosan korábban, vagy a tanulási folyamat során átél. A módszerek kiválasztásánál és a megvalósítás során törekedni kell arra, hogy a hallgatók számára lehetővé tegyünk a saját élményű tanulás folyamatában az élményt, a tapasztaltak elemzésén alapuló reflexiót, a feldolgozott élmények összevetését és összeillesztését az egyén korábbi ismereteivel, valamint a megszerzett tudás gyakorlati kipróbálását (Kadocsa, 2008).

Egyértelművé kell tenni, hogy mi a közös munka célja, mi a téma, a feladat, mikor és milyen formában kell megvalósítani. Ennek hiánya frusztrálhatja a résztvevőket, és sok időt vesz igénybe a frusztrált résztvevők bevonása. Ha a résztvevők számára releváns a téma, érintettnek érzik magukat, motiváltabbak lesznek a konstruktív együttműködésre. A részvétel igényli a személyes erőforrások mobilizálását. A résztvevők aktivitása rendszerint attól függ, hogy milyen saját erőforrásaik (ismeret, képesség, készség, attitűd) vannak. Az együttműködés minőségét alapvetően határozza meg, hogy milyen szinten vannak birtokában a tanulási és interperszonális kompetenciáknak, és ezeket mennyire tudjuk mozgósítani. A résztvevőnek diszpozíciója is van, a csoportban mindenkinek meg kell találnia a helyét, kivívnia pozícióját. A tanuló aktivitása attól is függ, hogy látja-e, hogy saját érdekeit és lehetőségeit érvényesíteni tudja a tanulási folyamatban, és van-e lehetősége a folyamat befolyásolására. Célszerű azonosítani, hogy a résztvevőknek melyek az egyéni érdekei, és ismertetni, hogy milyen előnyöket biztosíthat számukra a munka elvégzése. Meg kell találni a közös pontokat az egyéni és csoportérdekek között (Kraiciné és Csoma, 2012).

A csoport struktúrája, a csoport érettsége erőteljesen befolyásolja a csoport alkalmasságát az együttműködésre, az alkalmazott módszerek sikerességét. A csoport szerkezetének, az alcsoportok, klikkek, hangadók, szerepek, egymás közötti kapcsolatok, viszonyulások megismerése sokszor megoldhatatlan feladat, de ha van rá idő, lehetőség, ez jelentősen segítheti az oktatási célok elérését. Az oktatónak fel kell tárnia, hogy a csoporttagoknak, illetve az adott csoportnak milyen tapasztalata van a csoportmunkában. Ha először dolgoznak csoportban, fokozatosan kell őket megismertetni a munka jellemzőivel. A pozitív csoportlétkör kialakítása és fenntartása, az egymáshoz való pozitív érzelmi viszonyulás a legfontosabb feltétele, hogy a tagok kimozduljanak passzivitásukból. A negatív



(vagy közömbös) érzelmi viszonyulás is átfordítható pozitív cselekvésbe, igaz, sokkal nehezebben (ha például kényszerhelyzetben vannak, vagy racionális érdekből). A résztvevők közös cselekvésére épülő módszerek konfliktusos módszerek. Az oktatónak felkészültnek kell lenni, hogy segíteni tudjon a csoportnak a konfliktusok kezelésében. Az együttműködés rendszeres kommunikációt és sokoldalú interakciót jelent, ami az egyet nem értést, vitát, konfliktusos viszonyt ugyanúgy magában foglalja, mint a szívélyes egyetértést, a segítségnyújtást, a termékeny kooperációt (Balázs, 2009).

A módszerek alkalmazásának külső környezeti, tárgyi feltételeire, a csoportlétszámra, adott esetben az időjárásra, a fizikai terekre, a bútorzatra, a belső tér elrendezésére, a technológiai eszközökre stb. ugyancsak tekintettel kell lenni a megfelelő módszerek kiválasztásánál.

### 2.3. Oktatói szerepek, kompetenciák

Az oktatónak el kell döntenie, hogy milyen vezetői szerepet vállal az adott módszerhez kapcsolódóan. Az aktív részvételen alapuló módszerek általában kevésbé formális tanár-diák közti viszonyt feltételeznek az adott szituációban. Talán leggyakrabban a kezdeményező, bátorító, ösztönző katalizáló, koordináló, támogató, megerősítő, szakértő, módszertani szakértő, tervező, szervező, segítő, tanácsadó, animátor, facilitátor, mentor, tutor, coach, tréner szereppel találkozhatunk a szakirodalomban és a gyakorlatban is. Az oktató a tanítási-tanulási folyamat bármelyik fázisában megoszthatja a vezetői feladatait a csoporttal. Az irányítás, tervezés, döntés, szervezés, ellenőrzés és értékelés átruházásának mértéke az oktató felelős döntésétől függ. Alapelveként a demokratikus vezetési stílus, vezetői magatartás valamelyik típusának domináns alkalmazása javasolt (2. ábra), de adott szituációban, lehetőleg nagyon korlátozottan, nem zárható ki az autokrata vezetés némely változata sem.

Vezetési stílusok	
Demokratikus, asszociatív (összekötő, egyesítő)	A vezetői funkciók megosztása a csoporttal – tervezés/megvalósítás, döntés, értékelés, ellenőrzés stb.
Együttműködő	Az összes csoporttag, a vezető és a csoport együttműködésén alapul
Részvétel alapú	A tagok minél szélesebb körű bevonására, aktív cselekvésére épül
Kapcsolatorientált	A pozitív csoportlétkör kialakítása – összetartó erő, a csoporthoz való kötődés növelése. Az érzelmi kapcsolatok erősítése

### 2. ábra. Az irányadó, domináns vezetési stílusok

*Forrás: Móricz (2014) alapján saját szerkesztés*

Az alkalmazott vezetési stílust számtalan tényező befolyásolja. Mi az oktatás domináns célja, a választott módszer milyen vezetési stílust igényel, a vezető személyisége, a csoporttagok elvárásai, tudása, attitűdje, a vezető és a csoporttagok közti viszony, formális hierarchia, a vezető (a csoport) feladat-/teljesítmény- vagy kapcsolatorientált, a csoport érettsége, a feladat jellege stb. (Móricz, 2014).

A demokratikus, részvétel alapú vezetésnek számos veszélye van, negatívuma lehet. Időigényes, lassítja a döntési, tervezési cselekvési folyamatokat. A vezetés megosztása a tanulókkal konfliktusokat eredményezhet. Ellentétes érdekű, véleményű csoportok, alcsoportok, csoporttagok ellenséggé válhatnak, elindul a klikkesedés, a csoport kohéziója gyengülhet, teret adhat a manipulációnak, a gyengébb érdekérvényesítésű csoportok, személyek hátrányba kerülhetnek. Nem minden helyzetben a leghatékonyabb, legeredményesebb stílus (Limbos, 1985). Mégis ezt a vezetői magatartást tartjuk követendőnek, mert a tanulóközpontú oktatásban, amikor az atipikus, csoportos módszerek alkalmazása domináns, ez a vezetés segíti leginkább azon tanulói kompetenciák fejlődését, amelyekről a korábbiakban szó volt.

Önismeret	Reális énkép (személyiség jellemzők, szakmai, pedagógiai, vezetői képességek – erősségek, gyengeségek)
Csoportdinamikai ismeretek	A csoport fejlődése, strukturálódása
Csoportfolyamatok kezelése	Konfliktuskezelés, változás menedzsment stb.
Hitelesség, bizalom	A csoport érdekeit helyezi előtérbe. Empátia – elfogadás, elfogadtatás készsége
Kommunikációs, együttműködési készségek	Beszéd, érvelés, meggyőző, vita, tárgyaló, kompromisszumkészség, teammunkához szükséges kompetenciák
A tagok aktivizálására, a közös tevékenységhez szükséges megfelelő módszertani tudás – a „csináltatni tudás” képessége	

### 3. ábra Az alapvető résztvevő központú oktatói kompetenciák

*Forrás: Limbos (1985) alapján saját szerkesztés*

Ha az oktató kiadja a kezéből a tanulás közvetlen irányításának kizárólagosságát, a részvétel központú módszerek sikeres, eredményes és hatékony alkalmazásához nélkülözhetetlen az oktató módszertani képzettsége, tapasztalata, a résztvevő központú csoportvezetéshez szükséges kompetenciák birtoklása (3. ábra).

A résztvevő központú oktatási stratégiákhoz kapcsolódó általános – a több képzésben, képzési szinten, szakterületen, tantárgyban használható – módszerek ismerete, az alkal-

mazásukhoz szükséges kompetenciák birtoklása akkor lehet igazán hasznos, ha itt is működik a tudástranszfer. Ha a különböző szakterületek, szaktárgyak oktatói a saját szakterületükön szerzett szakmódszertani tudásukba be tudják építeni ezt az általános, és mégis speciális módszertani tudást.

### 3. Összegzés

A tanulmány célja az volt, hogy a résztvevő-/tanulóközpontúság felsőoktatásban való alkalmazásának jelentőségét, feltételeit áttekintse. Egy módszertani könyv részeként hozzá kívánt járulni a résztvevő központú stratégiák és módszerek kellő elméleti megalapozottságú használatához.

A társadalmi, gazdasági környezet nem pusztán lehetőséget nyújt az egyéni és közösségi részvételre, hanem kifejezetten igényli a részvételhez szükséges kompetenciákkal rendelkezők sokaságát. Ebben a környezetben az egyén is csak akkor található meg a helyét, ha autonóm személyiségként tudja alakítani, befolyásolni az életét és a környezetét. Az ehhez szükséges alapkészségek, szakmai és kulcskompetenciák kialakulásában az oktatás minden formájának és szintjének kiemelkedő szerepe van. Ez a szerepvállalás tükröződik a nemzetközi és hazai oktatási, life long learning programokban, stratégiákban.

A magyar felsőoktatás jövőképében is stratégiai tényezőként kerül megfogalmazásra a hallgatók aktív szerepvállalása a tanítás-tanulás eredményessége, sikeressége érdekében. Amennyire lehetséges, a képzéseket gyakorlat- és hallgatói munkavégzés orientálttá kell tenni, és erősíteni kell az élet különböző területein való érvényesüléshez szükséges transzverzális kompetenciákat. A hallgatók bevonásának fokozása nem csupán az intézmények, hanem az oktatók számára is kihívást jelent. Az alkalmazott oktatási stratégiákat, a módszertani kultúrát is a tanulóközpontúság követelményének megfelelően kell alakítani.

A részvétel központú oktatási stratégiák akkor lehetnek sikeresek, ha a hallgatók tanulási stratégiái és a tanítási stratégiák egységben, a módszerek, eljárások, eszközök koherens rendszerében működnek. A szakirodalom az oktatást a tanítás-tanulás egységként, a tanár és a tanulók közös tevékenységeként értelmezi, ahol a tanár szerepe alapvetően a tanulók tanulásának segítése. Ez a szemlélet megjelenik a különböző oktatásstratégia-megközelítésekben, legyen az akár az oktatás céljai általi meghatározottság, a tanuláselméleti, a tanulás szervezési, a tanulásirányítási, a módszertani, motivációs aspektus.

A részvétel központú oktatási módszerek fő jellemzője, hogy a tanár és a tanulók együtt vesznek részt egy kölcsönös, interaktív tanulási folyamatban. A tanulók önkéntes, belső késztetésből fakadó aktív részvétele a közös tanítási-tanulási folyamatban nem magától értetődő. A megfelelő módszerek kiválasztása a résztvevő központú, atipikus módszerek-nél különösen összetett feltételrendszerrel függ, mivel ezek jellemzően csoportra irányulnak, kooperációra, közös aktivitásra épülnek. Sikeres alkalmazásuk az oktatók szakmai felkészültségén túl olyan oktatói, vezetői kompetenciákat igényelnek, amelyek adekvátak a tanulóközpontú stratégiák céljaival, és amelyek segítségével az aktív részvételen alapuló csoportos tanulás előnyei érvényesülnek.

#### 4. Irodalom

- A Tanács (2021/C 66/01) Állásfoglalása az oktatás és képzés terén az európai oktatási térség létrehozása érdekében és azon túlmutatóan folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről (2021-2030) [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?-docid=a21b0001.cou> [2022. 07. 24.]
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> [2022. 09. 24.]
- Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra. [online] <https://2015-2019.kormany.hu/download/7/fe/20000/Eg%C3%A9sz%20%C3%A9leten%20%C3%A1t%20tart%C3%B3%20tanul%C3%A1s.pdf> [2022. 09. 24.]
- Az Európai Közösségek Bizottsága: *Az egész életen át tartó tanulás megvalósítása a tudás, a kreativitás és az innováció fejlesztése érdekében* A Tanács és a Bizottság 2008. évi közös időközi jelentése az „Oktatás és képzés 2010” munkaprogram megvalósításáról. Brüsszel, 12.11.2007 [online] <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=CELEX%3A52007DC0703> [2022. 07. 22.]
- Balázsi, K. (2009). *Közösségfejlesztés*. [online] <https://ofi.oh.gov.hu/en/tudastar/iii-segedanyagok/kozossegefejlesztes> [2022.07. 30.]
- Balogh, L. (2006). *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Budapest: Urbis.
- Bárányné, J. Sz., Horvát-Militityi, T. és Ráczné, T. E. (2013). *Tanulók és tanulócsoportok megismerése - kiemelt figyelmet igénylő tanulók* „Mentor(h)áló 2.0 Program” [online] [http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tanulk\\_s\\_tanulcsoportok\\_megismerse\\_-\\_kiemelt\\_figyelmet\\_ignyl\\_tanulk/5\\_tanulsi\\_stlus\\_s\\_stratgia.html](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tanulk_s_tanulcsoportok_megismerse_-_kiemelt_figyelmet_ignyl_tanulk/5_tanulsi_stlus_s_stratgia.html) [2022. 07. 25.]
- Báthory, Z. (2000). *Tanulók, iskolák, különbségek*. Okker, Budapest: OKKER Kiadó.
- Európa 2020 *Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája*. Európai Bizottság, Brüsszel, 2010. [online] <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex%3A52010DC2020> [2022. 07. 25.]
- Falus, I. (2003). Az oktatás stratégiai és módszerei. In: Falus, I. (Szerk), *Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*, (pp. 202–254). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Fodor, N. (é.n.) *A didaktika fogalma(i), és a tudományterületet ért főbb elméleti hatások* (Rogers, Freire, Mezirow, Knowles) [online] <https://adoc.pub/1-a-didaktika-fogalmiai-es-a-tudomanyterletet-ert-fbb-elvelet.html> [2021. 11. 22.]
- Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016*. [online] [https://20152019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas\\_Felsooktatashan\\_HONLAPRA.PDF](https://20152019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felsooktatashan_HONLAPRA.PDF) [2022. 07. 21.]
- Kadocsa, L. (2008). Az atipikus tanulási formák elterjedésének lehetőségei és korlátai. In: Zachár, L. (Szerk), *A felnőttképzés módszertani kérdései* HEFOP 3.5.1 „Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása”. In: *Tanár-továbbképzési Füzetek*, (pp. 189–217). Budapest: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.

- Kraicziné Szokoly, M. (2012). Résztvevő központú módszerek. In: Kraicziné Szokoly, M. (Szerk), *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába*, (pp.112–171). Budapest: ELTE.
- Limbos, E. (1985). *Kulturális és szabadidős csoportok animálása*. Budapest: Népművelési Intézet.
- Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. Európai Közösségek Bizottsága. Brüsszel, 2000. október 30. [online] <https://docplayer.hu/400652-Memorandum-az-egesz-életen-at-tarto-tanulasrol.html> [2022. 07. 21.]
- Molnár, Gy. és Csapó, B. (2019). A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság értékelésére kidolgozott rendszer a Szegedi Tudományegyetemen: elméleti keretek és mérési eredmények. In: *Educatio*, 28. évf. 4. sz. pp. 705–717. DOI: 10.1556/2063.28.2019.4.4
- Móricz, P. (2014). *Vezetélmélet. Hatékony szervezeti felépítések és vezetői módszerek*. Budapest: Nemzeti Közzolgálati Egyetem.
- Nagy, S. (1997). *Az oktatás folyamata és módszerei*. Mogyoród: Volos Kiadó.
- Pataki, Gy. (2007). Bölcs „laikusok” – Társadalmi részvételi technikák a demokrácia szolgálatában. In: *Civil Szemle*, 4. évf. 3-4. sz. pp. 144–156. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Réthy, E. (2003). Az oktatási folyamat. In: Falus, I. (Szerk), *Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanulásához*, (pp. 180–202). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Szelei, I. (2018). A tanulási szokások vizsgálata felsőoktatásban tanuló hallgatók körében. In: *Hadmérnök*, 13. évf. 4. sz. pp. 423–434.
- Varga, A. T. és Vercseg, I. (2001). *Közösségfejlesztés*. Budapest: Magyar Művelődési Intézet.
- Virág, I. (2014). *Tanuláselméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. Eger: EKF Líceum Kiadó.