

Tréningmódszer

Csajka Edina¹

*„Elmondod, elfelejtem. Megmutatod, tán megjegyzem.
Ha együtt csináljuk, megértem.”* (kínai közmondás)

1. A módszer szakmai leírása

A tréning és a képzés fogalma a köznapi használatban sok esetben szinonim fogalmakként él. A vállalati gyakorlatban általában minden gyakorlatorientált képzést tréningnek hívnak. A képzés és a tréning azonban nem teljesen ugyanaz.

A képzés nem más, mint képessé tenni valakit valamire; alapvetően tudásbeli fejlesztést takar, például a számítógép-kezelői tanfolyam, a nyelvoktatás, vagy egy szervezeten belül egy új rendszer bevezetéséhez szükséges tudás átadása céljából szervezett oktatás. A képzés célközönsége azon emberekből áll, akik azért vesznek részt a képzésen, mert még nem rendelkeznek az adott területen a szükséges tudással. A képzés során szisztematikus, didaktikus ismeretátadás történik, a résztvevőket végigviszi egy előre strukturált ismeretszerző folyamaton (Légrádiné, 2006).

A tréning olyan, alapvetően készségfejlesztésre irányuló, cselekvésorientált jellegű módszer, amely a résztvevők tudatos, önként vállalt együttműködésén alapul, és amely révén a résztvevők képessé válnak a hatékony csoportmunkára. A tréning lényege, hogy a résztvevők új ismereteket, kompetenciákat sajátítanak el, nem elméletben, hanem a tapasztalati tanulás útján. Ez nagyrészt csoportmunkában, a valósághoz hasonló közegben valósul meg.

A tréning csoportdinamikai hatásokra és irányított saját élmény alapú tanulásra épít, leggyakrabban személyiségfejlesztő szociális és interperszonális készségek fejlesztése a cél. Tréning során a résztvevők olyan élményeket adó szerep- és helyzetgyakorlatokban vesznek részt, amely egész személyiségük formálásában szerepet játszik, és ezeket az élményeket tréner irányításával dolgozzák fel, és tapasztalatokká alakítják át (Martinkó, 2010). A tréning során a résztvevők célja a már meglévő és a munkájuk során használt készségeik, kompetenciáik magasabb szintre emelése. A tréning beindítja a folyamatokat, és a résztvevők a hétköznapi élethelyzeteik során dolgoznak tovább rajtuk.

A tréningmódszer mély, tartós és könnyen előhívható tudást nyújt.

Mint említettük, a vállalati gyakorlatban sokszor a képzést is tréningnek nevezik. Ilyenkor a tréning egy olyan képzési forma, melynek célja lehet – a kompetenciáik fejlesztésén túl – bizonyos ismeretanyagok átadása a résztvevőknek. Az ilyen típusú tréning keretén

¹ MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Szakdidaktikai Tanszék egyetemi docense, csajka.edina@uni-mate.hu

belül a tréner feldolgozza a birtokában lévő tudásanyagot, és azt átadja a résztvevők számára – ügyelve arra, hogy azok a későbbiek során a gyakorlatban is alkalmazni tudják a tanultakat.

Egyetemi oktatóként mindkét képzési formát alkalmazhatjuk az adott célcsoport és a téma függvényében, illetve vegyíthetjük is ezeket.

A saját tapasztalataink (Sáriné és Csimáné, 2015/b) és a 6. fejezetben bemutatásra kerülő jó gyakorlatok azt mutatják, hogy nemcsak a pedagógusképzésben, de bármely tudományterületen hatásosan alkalmazható a tréningmódszer, vegyítve képzési és élménypedagógiai elemekkel. Az ehhez kapcsolódó lényegesebb információkat a 2.4 és 2.5 fejezetek tartalmazzák.

2. A módszer részletes bemutatása

2.1. A téma aktualitása

A jelen és a jövő pedagógusai és egyetemi oktatói számára is számottevő kihívást jelent a Z generáció (1995–2009 között születettek), a jövő oktatói számára pedig az alfa generáció (2010 után születettek) megváltozott igényű oktatása, nevelése. Ha a Z generációt ugyanúgy oktatjuk, ahogy a korábbi korosztályokat, az többféle problémát is okozhat. A tantárgyak, tananyagok, tankönyvek, pedagógiai módszerek, az oktatás formái stb. mind nem az új igényekre vannak szabva. Már az Y generációnál is megfigyelhető, hogy a hagyományos, porosz formákat elutasítják, igénylik az interaktivitást, a sokszínűséget, a technikai eszközök használatát, az idejüket maguk szeretnék beosztani (Sáriné és Csimáné, 2015/a).

A jövő generációja sok mindenben különbözik a korábbiaktól, például hogy ez egy digitális generáció, ők a „dotcom” fiatalok, beleszülettek a digitalizált világba, így minden digitális eszközt természetesnek vesznek, az emberek mindennapjainak nemcsak kiegészítéseként, hanem szerves részeként kezelik azokat. A mai fiatalok virtuális közösségekben élnek, a világhálón töltik szabadidejük nagy részét, és kapcsolataikat is az internetes közösségi oldalakon építik ki, félő azonban, hogy a virtuális térben nem tanulják meg a konfliktusokat megfelelően kezelni (Tari, 2010).

Akkor lehet velük együttműködni, ha bevonjuk őket a döntéshozatalba; sok visszajelzést adunk, azonnal; hagyjuk, hogy az „én csinálom” élmény megjelenjen, ők alakíthassák a munka tárgyát; használjuk a korszerű infokommunikációs eszközöket, és őket is hagyjuk ezeket használni; sok vizuális elemet használunk az oktatásban, munkában; interaktív és érdekes módon tanítjuk, irányítjuk őket. Oktatásukban az „edutainment” és a „gamification” alapvetően fontos kulcsszavak (Tari, 2015).

Nem véletlen, hogy az iskola intézményesülésével elfeledett tevékenység- és élményközpontú tanulást napjainkban fedezzük fel újra; éppen akkor, amikor a kompetenciafejlesztés a tanítási folyamat középpontjába kerül. A „kompetencia” fogalma éppen azt fejezi ki, hogy képesek vagyunk az ismereteinket, készségeinket, képességeinket problémamegoldó cselekvésbe fordítani. A „kompetens” szakember képes érdemi választ találni a szak-

területével kapcsolatban felvetődő kérdésekre, s ugyanígy: a kompetens diák képes megoldani az életkorának, felkészültségének megfelelő problémahelyzetet, feladatot (Földes, 2009).

A tréningek használatára ösztönöz továbbá az a tény is, hogy a tréningmódszer a felnőttkori tanulás egyik leghatékonyabb eszköze. Amíg a korábban elhangzottak elsősorban a nappali tagozatos hallgatók esetében fontos és hasznos információk, addig a levelező tagozatos, idősebb korosztály esetében fontos tudni a következőt. *„A felnőttkori tanulás sajátossága, hogy a felnőttek nagyobb élettapasztalattal vesznek részt a képzésben, így a tréningeken is, amire jól lehet alapozni a csoportmunkát. A felnőttek felelősségtudata és motiváltsága erősebb, ami párosulva egy fejlettebb intellektuális és gondolkodási képességgel, gyors és tartós tanulási eredményekhez vezethet. A tréningen nem feltétlenül tudásátadás a cél, sokkal inkább az, hogy a résztvevők meglévő ismereteit felszínre hozzuk, készségszinten fejlesszük, illetve segítjük azt a folyamatot, hogy önmagukkal kapcsolatban új felismerésekhez jussanak. A tréningen jelentősen megnő az egyén tanulási képessége, hiszen nem passzív szereplője a folyamatoknak, hanem a személyes bevonódás révén aktív részese a történéseknek, azokat alakíthatja, befolyásolhatja. Ez a lehetőség erősíti a motivációt, melyen keresztül nagyobb effektivitás jöhet létre az eredményekben”* (Légrádiné, 2006).

A Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolán a tanárjelöltek tréninges felkészítése azt bizonyította, hogy a tréning a szakmai tevékenységben fontos személyiségjegyek (készségek, jártasságok, képességek; kompetenciák) kialakítására, fejlesztésére, a napi gyakorlatban való működésére ez az egyik legalkalmasabb eljárás (Poór, 1984).

A szakmai tevékenységben fontos személyiségjegyek fejlesztése nemcsak a pedagógusjelöltek és a humáncentrikus szakok (művelődés-, személyügyi vagy humánszervezők) képviselői esetében alap, hanem minden értelmiségi munkára készülőnél kiemelkedően fontos, hiszen munkájukat emberi kapcsolatrendszeren keresztül végzik. Szükségük van arra, hogy jól működjenek az interperszonális kapcsolatokban, és saját személyiségüket hatékony eszközként tudják felhasználni munkájuk során.

Egyetemi oktatóként fel kell ismernünk azokat a fejlesztési irányokat, amelyek a gyorsuló gazdasági környezetre a leghatékonyabb válaszokat kínálják. Ennek egyik eszköze a tréningmódszer. A tréningeken törekednünk kell arra, hogy azokat a készségeket, kompetenciákat fejlesszük, amelyek a hallgatóink számára szükségesek lesznek ahhoz, hogy sikeres szakemberek legyenek. Ehhez nagy hangsúlyt kell fektetni arra, hogy olyan helyzeteket, szituációkat teremtsünk, amelyekkel modellezzük a munkahelyi helyzeteiket, és a tapasztalatokat nagy haszonnal tudják adaptálni a hétköznapi életben (Légrádiné, 2006).

Jelen jegyzetben a tréningmódszer kerül bemutatásra, élménypedagógiai elemekkel bővítve, hogy a különböző tudományterületeken dolgozó egyetemi, főiskolai oktatók a legtöbbet tudjanak belőle hasznosítani.

2.2. Csoportdinamikai elemek, normák

A csoportdinamika kifejezés a csoportban ható erőkre utal, és annak kutatásaival foglalkozik, hogy mily módon változnak az emberek (viselkedésük) a csoport hatására, vagy állnak ellent azoknak. A csoportdinamika azon alapul, hogy a társas együttlét olyan érzelmi, szociális feszültségeket indít el, amely segíti a kommunikáció kibontakozását, a

kapcsolatok kiépítését, az egymásra hatást a csoporton belül. Ez a kiépülő kapcsolat, a „többlethatás”, „szociális erő” változást, fejlődést eredményez az egyének személyiségében, tudásában, amely visszahat a csoport fejlődésére (Orbán, 2011).

Ezeket a hatásokat nem lehet figyelmen kívül hagyni egy tréning során. A tréning történéseit nem a tréner határozza meg, hanem csak facilitálja a csoportfolyamatot, csoporttörténeteket (Antons et al., 2019).

A csoportban különféle módokon viselkednek az emberek. Magukkal hozzák korábbi életpasztalataikat és szerepkészletüket, és feltételezik a csoport szerepelvárásait. A szerepekből (elvárt, érzékelt, eljátszott) épül fel a csoport informális struktúrája, és változásai, módosulásai adják a csoport szerepdinamikáját. A csoport munkája során az első feszültségek abból keletkeznek, hogy konfliktus támadhat az egyesek által eljátszott és a mások által érzékelt vagy elvárt szerep között. Van, akitől a csoport elfogad, van, akitől elutasít egy adott szerepet, másokat belekényszerít elvárt szerepekbe.

A normák előírások, szabályok, melyekhez az egész társadalom igazodik. A norma nem az egyénre, hanem az egész csoportra irányul, maga a csoport alakítja ki őket, de nem tudatosan. E folyamat során kialakul a csoport egész kultúrája (Rudas, 2007, pp. 41–45).

Az egyén a csoportba lépve magával hozza addigi normakészletét, azokat vagy elfogadja, megerősíti a csoport, vagy nem. Ilyenkor négy lehetőség kínálkozik: igazodni, megváltoztatni a csoport normáit, megmaradni deviánsnak (ilyenkor csak akkor maradhat az illető, ha a csoport képes őt így elfogadni), elhagyni a csoportot. Ez a tréner felelőssége is, de van, amikor jobb, ha megy az illető.

A csoportvezetőnek nagy a szerepe a csoportnormák kialakításában: ha nem avatkozik be, azzal is befolyásolja a csoportot. A normaképzés főleg a kezdeti időszakban erős, és függ a csoporttagok előzetes elvárásaitól. A csoportnormák akkor kedvezőek, ha elősegítik a célok megvalósulását (Rudas, 2007, pp. 45–47).

1965 óta ismeretes Bruce W. Tuckman elmélete a csoportdinamikáról, mely szerint minden csoport négy szakaszon megy keresztül a formálódása, létezése és megsemmisülése alatt: alakulás, viharzás, normaképzés, működés. 1977-ben helyet kapott egy ötödik fázis, a felbomlás is, mely azóta egyre nagyobb jelentőséggel bír, főleg azoknál a szervezeteknél, ahol egy idő után bizonyos részlegek leválnak, majd önálló életet élnek, végighaladva az előbb említett folyamaton, megcélozva a működés fázis elérését.

1. Alakulás (*Forming*) – a csoport formálódik

A csoport jellemzői: konvencionális kapcsolatok, alkalmazkodás, lassú közeledés, hivatalos feladatok körvonalazása, megjelennek nem hivatalos feladatok is.

Csoporttagok: biztonságra törekednek, nyitottak az új kapcsolatokra, keresik a helyüket és szerepüket a csoportban.

Csoportléggör: barátság, összetartás, korábról hozott tapasztalatok hasznosítása.

Veszélyek: félelem, udvariasságból fakadó csend és nyugalom.

2. Viharzás (*Storming*) – perlekedések, ütközések

A csoport jellemzői: egyéni szükségletek: elhatárolódás, kritika, hierarchia, versengés.

Csoporttagok: önbizalom, többet mernek mutatni a saját személyiségükből, kifejezik egyéni szükségleteiket, szimpátiát és apátiát mutatnak egymás iránt.

Csoportléggör: különbözőségek és konfliktusok, nemtetszések, makacsság, kiábrándultság, vélemények kiéleződése, verseny a hatalomért.

Veszélyek: nem azonosulnak, káosz és unalom, destruktivitás.

3. *Normaképzés (Norming)* – kompromisszumok kötése

A csoport jellemzői: viselkedések és kapcsolatok tisztázódása a csoporttagok között, feladatok megosztása. Az egyetértés elvezet az egyértelműséghez és azonosuláshoz.

Csoporttagok: ismerik a célokat, feladatokat és a csoportviszonyokat, felelősséget vállalnak és támogatják egymást, kiépül a csapatszellem és a közös normák.

Csoportléggör: egységesség, nyitottság (még ellentmondások esetén is), vállalják egyéniségüket.

Veszélyek: egyértelműség, unalom, spontaneitás elvesztése.

4. *Működés (Performing)* – együtt létrehozni valamit

A csoport jellemzői: együttműködés, közös története van a csoportnak, identitás, fejlődés – van értelme a csoportnak, sikereket érnek el.

Csoporttagok: használják a képességeiket, amelyeket hasznosítani is tudnak, megélik saját maguk és a csoport hasznosságát, együtt érik el céljaikat.

Csoportléggör: aktív közreműködés, felelősségvállalás, szolidaritás.

Veszélyek: ez a fázis tart a legrövidebb ideig.

5. *Felbomlás (Adjourning)*

Amikor teljesült a kezdetben megfogalmazott cél, a csapat megtapasztalta a magas minőségű teljesítés állapotát, sikeres projekteken vett részt, akkor elmondhatjuk, hogy végighaladt azon a fejlődési úton, ami a megalakuláskor lehet, hogy csak vízióként szerepelt a menedzsment elképzeléseiben.

Amennyiben élményszerű tanítási elemeket akarunk alkalmazni, csoportos formában, ezekkel a szakaszokkal egyetemi oktatóként is fogunk találkozni, érdemes rájuk felkészülni, előrehozni ezeket, segíteni a csoportszabályok közös létrehozásával. Ebben – a technikai részletek mellett – elsősorban viselkedési szabályok fogalmazódnak meg. Ilyenek lehetnek:

- „*Itt és most*” szabálya: csak azzal foglalkozunk, ami a tréningen történik, kizárjuk a külvilágot, a mindennapokat.
- „*Magam nevében beszélek*”: ne általánosítsunk, saját, személyes érzéseinkről beszéljünk.
- *Csoportos titoktartás*: a tréningen elhangzottak a csoportra tartoznak (a biztonságos léggör alapja).
- *Láss engem szépnek* – egymás tisztelete, nincs feszültség, nem minősítünk.
- *Egyenlő esélyek* – mindenkire kíváncsiak vagyunk, így mindenki számíthat az elfogadásra, és mindenki tudása része a közös tanulásnak.
- *Nincs rossz válasz* – nem kell okosnak lenni, a másikkal való kapcsolódás során, közösen jöhetünk rá a teljes képre.
- *Minél többet tesztek be, annál többet vesztek ki!* – a tréning közös munkánk gyümölcse. Érdemes aktívan részt venni a közös folyamatban, mert ezekből a „hozott anyagokból” tanulhatunk a legtöbbet.

– *Részvételi szabadság* – passzolási lehetőség.

A sor természetesen bővíthető, az elemek változathatók, mindig az adott csoport igényeinek megfelelően.

2.3. A tréning fogalma, jellemzői

A tréning olyan komplex képzési, továbbképzési eljárás, amelynek keretében célorientált, vagyis meghatározott célok mentén megfogalmazott tartalmú képzés, továbbá bizonyos kompetenciák megszerzésére irányuló felkészítés történik. A résztvevők feldolgozzák a szükséges elméleti ismereteket, biztosítják azok alkalmazását reflexióval összekapcsolva. A gyakorlatok értékelésével és tesztek alkalmazásával a résztvevő adott tevékenységre való alkalmazását is feltárja, és a tevékenységhez személyiségjegyek kibontakozását, fejlesztését is megvalósítja.

A komplexitás abban nyilvánul meg, hogy a módszertanban fellelhető a szakirodalmi anyag előzetes és folyamatos feldolgozása, az előadás, de főleg a résztvevők aktív részvételére építő eljárások (páros, kis- és nagycsoportos feladatok, közös megbeszélés és vita). Fontos, hogy nemcsak a megismerés valósul meg a folyamatban, hanem a résztvevők – a tréningen történő begyakorlás következtében – az elsajátított ismereteket a munkájukra jellemző helyzetekben is képesek alkalmazni (Poór, 2009).

A legtöbbünk fejében az üzleti életből hallott tréningek jelennek meg, olyanok, mint konfliktuskezelési, kommunikációs készségek fejlesztése vagy csapatépítő tréning. Valóban igaz, hogy a tréning alapvetően egy kics csoportos készségfejlesztő módszer, képzett vezető (tréner) közvetlen irányításával, adott, általában szűk témakör köré szerveződve. Irányított, tapasztalati tanulás, amelynek célja egy adott készség fejlesztése. Leggyakoribb témái: önismeret, társismeret, szociális és vezetői készségek, együttműködés, hatékony kommunikáció, problémamegoldás, csoportfejlesztés (Juhász, 2009). Vannak olyan egyetemi tárgyak, ahol a tréningmódszer nélkül nehezen elképzelhető a tárgy oktatása, pl. Vezetői készségfejlesztés, Kommunikációs készségek fejlesztése, Szakmai önismeret és ön-reflexió stb.

A tréningmódszer azonban nemcsak egy képesség, egy kompetencia fejlesztésére alkalmas, hanem egy folyamat ellátására való felkészítésnek is megfelelő eljárása. Ezt igazolta a pedagógusképzésben végzett kísérletek sora is (Poór, 2009), amelyek arról adtak bizonyosságot, hogy a megfelelően tervezett, szervezett és vezetett tréninggel az oktatási folyamat vezetésére, e feladat tudatos, szakszerű ellátására is fel lehet készíteni a hallgatókat, a főiskolai, az egyetemi tanárképzésben (tanítóképzésben) gyakorlati képzést is meg lehet oldani tréninggel.

A saját élmény és cselekvésalapú tréning a legtöbb esetben három fő ciklusból áll: a feldolgozott ismeretek átadása után a tréningen részt vevők csapatmunkában, a gyakorlatban is kipróbálhatják a tanultakat, amelyet a tréner ellenőriz, elemez, és szükség esetén javaslatokat tesz a jövőre nézve. Ezen kívül a tréningek során gyakran van lehetőség a személyes kompetenciák elemzésére és feltárására is, amely nagyban hozzásegíti a tréneret, hogy az anyagot a célközönség számára személyre szabottan adhassa át.

A tréning keretén belül általában kiscsoportos foglalkozásokat értünk (átlag 10–12 fő). Ennél nagyobb csapat esetében a kiscsoportos tréningre kidolgozott tudásanyag és feladatok nem működhetnek megfelelően, arra másik verziót szükséges készíteni. A tréning lényege ugyanis éppen az, hogy az adott tudásanyagot célzottan a személyiségre szabva adjuk át, a résztvevők aktívan tudjanak szerepelni, az esemény interaktív szerepet öltön. Éppen interaktivitása és kiscsoportos jellege miatt a tréning kifejezetten hatékony eszköz, jóval hatékonyabb, mint az akár több 10-100 fős oktatások (<https://zsidai.com/trening-jelentese.html>)

2.4. Az élmény mint motiváció

Ha fel kell idéznünk egy gyerekkori kémiaórát, mi jut eszünkbe elsőként? A jópofa, látványos kísérletek? A bugyorgó színes folyadékok vagy a képletek? Biztos, hogy inkább a kísérletek....

A tanulási motiváció és eredményesség tekintetében hallgatóként és egyetemi oktatóként is jó ötlet építeni az élményekre – különösen, ha azok pozitívak, az információk elraktározása a memóriában ugyanis hosszabb távú és mélyebb, ha érzelmekkel átítatott élmény is kíséri.

Minden élmény erősen szubjektív. Ami nekem élmény, lehet, hogy másnak egyáltalán nem az: stresszt okoz vagy mélyen untatja. Lehet élmény egy jó beszélgetés, egy izgalmas tanári előadás, egy jó film, egy elgondolkodtató feladat, egy kis animáció gyártása, egy sikeresen kivitelezett projekt. Lehet az élmény pozitív és negatív. Élmény a kudarc, a szégyen is – mint ahogyan meghatározó és az én-hatékonyaságra igen jól ható sikerélmény is.

Bármilyen élményforrás a tanulási folyamatban, ami újszerűen, izgatónan hat érzékszerveinkre vagy agyunkra – szellemi vagy fizikai kihívást, meglepetést jelent, kimozdít a komfortzónánkból. A társakkal való közös munka, közös erőfeszítés, a megoldások közös próbálgatása, keresése szintén az élmények egyik forrása lehet.

Felnőttként is hatékonyabb a tanulás, ha a tananyag feldolgozása során minél több saját élményt, asszociációt, emléket igyekszünk magunkból előcsalogatni. Ha játékba hozzuk fantáziánkat, gondolatainkat, kreativitásunkat. A kooperatív módszerekben élményforrás a feladatmegoldásba való bevonódás, az aktív szerepvállalás (<http://www.tanuljmaskepp.hu/>)

2.5 Az élménypedagógia jellemzői

Kezdjük előbb az élményszerű tanítási módszerekkel. Az élményre alapozó vagy élményt okozó tanítási-tanulási módszerek tárháza igen széles. A kooperatív módszertan, a társasjáték- és a játékpedagógia vagy az élménypedagógia hasonlóak. Ezek mindegyike valamilyen módon az élményszerűséget helyezi fókuszba. Az ideális feladat kihívást jelent, de olyat, amelyet a résztvevők meg is tudnak oldani. A megoldáshoz erőfeszítést kell tenniük. A feladat nem túl egyszerű, és nem is túl nehéz, így a tanulók nem szoronganak, és nem is unatkoznak feladatmegoldás közben, hanem jól megérdemelt sikerélményhez jutnak. Ami alapvető különbség: az élménypedagógia a tapasztalati tanulásból indul ki. Az élménypedagógia tehát nem azonos az élményszerű tanulás-tanítás fogalmával, hanem annak egy igen izgalmas – talán a legizgalmasabb – ága, részhalmaza. Az élménypedagógiai feladat mindig az aktív, együttműködő cselekvésre alapoz, és a valódit modellező problémák

megoldását helyezi a középpontba. Az élménypedagógiát tehát nem érdekli a lexikális, klasszikus értelemben vett tudás. A fókuszban az egyén és annak személyiségfejlesztése áll, kihívást jelentő helyzetek és a magas szintű együttműködés révén (<http://www.tanuljmaskepp.hu/>)

Az élmény lesz tehát a kiindulópontja a tanulásnak, majd az élményekre való reflektálással, feldolgozásuk segítségével válnak felismerésekké, majd tapasztalattá, a tanulási folyamat eredményévé. Ha az átélteket átvetítjük a résztvevők mindennapjaiba, rávilágítunk arra, hogyan tudnák a megszerzett tapasztalást az életükben is hasznosítani, akkor segíthetünk az új célok megfogalmazásában, ekkor válik élménypedagógiává az élmény.

Bár az élménypedagógia a kalandpedagógiából alakult ki, az évek során továbbfejlődött és tantermi körülmények között is használható elemekkel bővült. Ma már négy területen alkalmazható. Ezek a következők:

- kötetlen játék (például óvodások esetén, vagy délutáni foglalkozások esetén, táborokban, vagy amikor a cél csupán az önfelelt szórakozás, de felnőttek esetében is működik);
- oktatás (hagyományos tantermi körülmények között, de a frontális oktatástól merőben eltérő módon gyakoroltatva az ismereteket);
- szociális kompetenciák fejlesztésében és
- terápiás céllal (kalandterápia, élményterápia – az irányzat képviselői hamar felfigyeltek az élménypedagógiai programok terápiás hatásaira is, melyek fényében lehetővé vált a személyre szabott terápiás tervezés különféle problémacsoportok szükségletei szerint).

A felsőoktatásban az oktatás során az élménypedagógiát elsősorban arra használjuk, hogy az elsajátított ismeretek elmélyülését, a hosszú távú memóriába való beépülését élményszerűen, színesen, sokszor interaktív módon segítsük (Sáriné és Csimáné, 2015).

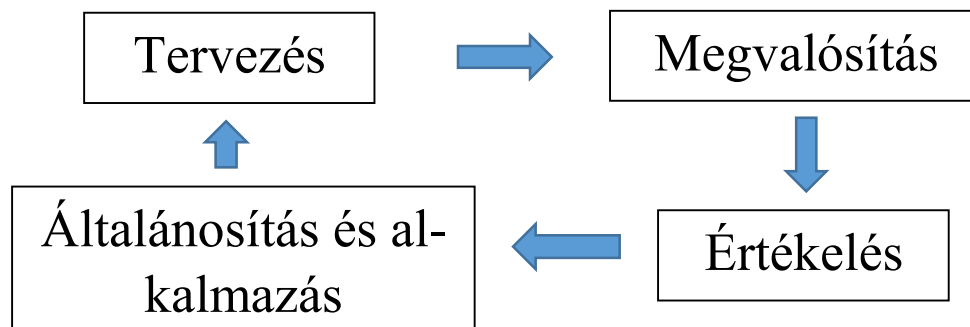
Emellett nagy örömmel fogadjuk, hogy – mintegy mellékhatásként, a csoportmunkának köszönhetően – a társas kompetenciák, mint együttműködés, kölcsönös megértés és elfogadás, segítőkészség, közös gondolkodás, kommunikációs készségek, vállalkozókészség, vezetői készségek, problémamegoldó, helyzetfelismerő és döntési képességek, konfliktusmegoldó képesség és a kreativitás is fejlődnek. Amint a fenti felsorolásból is kiderül, az élménypedagógia lehetőséget ad arra, hogy megtanítsuk a „megtaníthatatlant” (Liddle, 2008, p.7.). A bizalmat, a kommunikációt, a problémamegoldást és az önismeretet ugyanis nem lehet könyvekből elsajátítani, de a végzett hallgatóknak nagy szükségük lesz ezekre a kompetenciákra is a szakmai tudásuk mellett, ha kikerülnek a munkaerőpiacra.

Az élménypedagógia tökéletes ellentéte a hagyományos, frontális oktatásnak, ami előadásokon, vagy olvasáson alapul – a padba szögezve az érintettet. Ennek során kimozdul a résztvevő a tanulás megszokott tereiből, az outdoor tréningek alkalmával a tanteremből is, és ezáltal kimozdul a komfortzónájából is – ezzel teremtve meg a tanulási lehetőséget.

Az élménypedagógia ciklikus, visszacsatoló és egyben elemző jellegű tevékenység (Liddle, 2008, p.7.). Kolb és Fry (1975; idézi Szabó, 2006) tapasztalati tanulásról alkotott körmodellje, a tanulás köre 4 fázisból áll, és a tanulás bármely fázisban elkezdődhet. Logikailag azonban először a személy kivitelez egy cselekvést (1), majd megnézi, mi lett a

hatása. Ezt követi a hatások megértése a lehetséges következmények anticipációja céljából (2). Majd az eset általánosítása, a mögöttes elv megértése, a hasonló esetekre való kiterjesztés miatt (3), végül pedig a mögöttes működtető elv megértésével a cselekedet alkalmazása különféle körülmények között (4). A tapasztalás árama, valamint a folyamatos visszajelzés lehetővé teszi a problémamegoldás készségének elsajátítását (Mészáros-Bárnai, 2010).

A tapasztalati tanulási ciklust (1. ábra) két szinten is alkalmazzuk egy élménypedagógiai foglalkozáson (Liddle, 2008). Egyrészt a facilitátor ennek segítségével tervezi meg, vezeti le és értékeli az elvégzett gyakorlatokat, majd csatolja vissza a következő gyakorlatba a megszerzett tapasztalatot, másrészt maguk a résztvevők is ennek a folyamatábrának megfelelően hajtják végre a feladatokat. A sikeres feladatmegoldáshoz először tervezniük kell, majd végrehajtani a feladatot aktív részvétellel. Ezt követően értékelik a megszerzett tapasztalatokat, tudatosítják azokat a facilitálás segítségével, hogy a későbbiekben, az újabb feladatok során képesek legyenek beépíteni a megszerzett új tudásokat.



1. ábra A tapasztalati tanulás folyamatának modellje, a tapasztalati tanulási ciklus

Forrás: Liddle (2008): Tanítani a taníthatatlant alapján saját szerkesztés

Ahogy korábban már említésre került, az élménypedagógia a tanulási formák közül a csoportos tanulási módszert alkalmazza. Léteznek egyéni feladatok is, de döntően a páros, kiscsoportos és a nagycsoportos feladatmegoldás jellemzi ezt a módszert, és a legtöbb feladat úgy van kigondolva, hogy csak együtt, egymást támogatva vagy tevőlegesen segítve lehet megoldani. Így nyílik lehetőség megtapasztalni, hogy a különböző gondolkodási módok, megoldások a csoport erősségét jelentik, és erre alapozva lehetnek sikeresek.

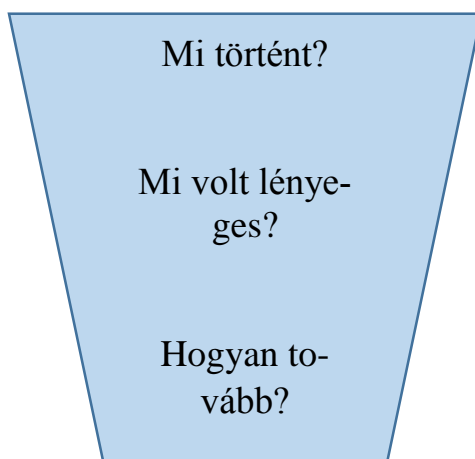
Bár minden csoport egyedi – ahogy már említettük –, a csoportok elkerülhetetlenül keresztülmennek a csoportképződés különböző szakaszain (alakulás, viharzás, normaképzés, működés). A csoportban való működés, együttműködés során a résztvevők rengeteget megtanulhatnak magukról. Akár a segítségadás és -kapásról, akár a hatékony kommunikációról, akár a vezetésről, vagy akár a bizalomról legyen szó. Másképpen megfogalmazva: megtapasztalhatnak, begyakorolhatnak új szociális készségeket, vagy a már meglévő szociális kompetenciáikat fejleszthetik a csoporttársak segítségével.

Az élménypedagógia további jellemzője, hogy a résztvevők jól szórakoznak, jól érzik magukat, szívesen vesznek részt az újabb és újabb kihívásban. Ez az alaphelyzet pedig

nagyban megkönnyíti a facilitátor fejlesztéssel kapcsolatos elképzeléseinek megvalósulását.

A facilitátor személyére a 2.7 fejezetben térünk vissza.

A nagyon alapos tervezés és a gondos kivitelezés mellett a legfontosabb szakasza egy élménypedagógiai foglalkozásnak a feldolgozás, értékelés, megbeszélés. Ehhez rendelkezésre áll egy jól bevált módszer, a feldolgozás tölcsermodellje (Preist, Gass és Gillis, 2000 alapján idézi Liddle, 2008), amit a 2. ábra szemléltet.



2. ábra. A feldolgozás tölcsermodellje

Forrás: Liddle (2008): Tanítani a taníthatatlant alapján saját szerkesztés

Ennek az eszköznek a segítségével könnyebb áttekinteni, mederbe terelni a megbeszélést, hiszen egy sikeresen, vagy akár sikertelenül végrehajtott, kihívást jelentő feladatot követően az érzelmek, gondolatok tömege kavargó a résztvevőkben. Ilyenkor a facilitátoron a felelősség, hogy a feldolgozó kérdéseket a megfelelő sorrendben tegye fel, az általánostól az egyre részletesebb felé haladva. Ezeket a kérdéseket mindig az adott csoport és az adott szituáció szüli meg a facilitátor lankadatlan figyelme mellett.

A lényeg, hogy napvilágra kerüljenek a megtörtént tények és a résztvevők érzései. Majd ezt követően kerül sor azon releváns információk tudatosítására, amelyekből a csoport és az egyének a legtöbbet tanulhattak. Végül a legfontosabb rész következik, annak megfogalmazása, hogy mit tud a résztvevő ebből továbbvinni, a mindennapi életében hasznosítani.

Ez az a szint, ahol a facilitátornak a legnagyobb a lehetősége arra, hogy valós hatást gyakoroljon a résztvevők életére (Liddle, 2008).

2.6. A tréningek tervezése és szervezése

A tréningek jelentős része egy tréner vezetésével zajlik, azonban az esetek többségében hatékonyabb, amennyiben két tréner vezeti párban a folyamatot, kiegészítve ezzel egymást, segítve, a hatékonyságát növelve a tréningmunkának. Előfordul az is, amikor azonos tematikával több csoportban szükséges a tréninget lefolytatni a résztvevők magas létszáma miatt.

A tréningek általában egyedi és specifikus célok mentén jöhetnek létre, amelyek között megnevezhető egy fő cél a tréning témája alapján (pl. kommunikációs tréning esetén a kommunikációfejlesztés), azonban emellett több célnak is meg kell felelni (együttműködés, csoportkohézió, egymás megismerése, bizalom).

A hatékony tréning alapja a célcsoport minél részletesebb előzetes ismerete. Meghatározó lehet itt életkoruk, nemi arányaik, iskolai végzettségük, előismereteik, létszámuk, ismeretségük ideje, viszonyaik.

A képzés helyszíne szerint megkülönböztethetünk indoor és outdoor tréningeket. Az indoor tréning egy teremben valósul meg, az outdoor tréning lényege, hogy a résztvevőket kizökkentik a mindennapi körülmények közül, és kiviszik a természetbe.

Indoor tréning esetén meghatározó, hogy átrendezhető bútorzatú helyiséget választunk, amely alkalmas plenáris előadások és kiscsoportos foglalkozások megtartására is. Klasszikusan a székeket körben rendezzük el, ami lehetővé teszi, hogy mindenki lásson mindenkire, és megkönnyíti az egymással való interakcióba lépést. A helyszín kiválasztása bentlakásos képzések esetén meghatározó szerepű, amikor a tréningidőn túli időkereteket is együtt töltik a résztvevők (Martinkó, 2010).

Outdoor tréning esetén a természetben található elemeket felhasználva, magas kihívást jelentő fizikai, legtöbbször összetett, problémamegoldó feladatokat végrehajtva nyílik lehetősége a résztvevőknek arra, hogy védett emocionális és fizikai környezetben új viselkedésformákat próbáljanak ki. A természetes környezet segít elszakadni megszokott körülményeinktől, szokásainktól, hétköznapi rutinjainktól. Komplexitása, koherenciája elősegíti az új gondolatok létrejöttét, a meglévők egységbe szervezését, és teret enged arra, hogy az új gondolatok is az egység szerves részévé váljanak. Magával ragadó, ugyanakkor felfedezése nem megterhelő. Eredetünkől, gyökereinkből fakadóan pedig összhangot érzünk rezgéseivel, élővilágával. E négy tulajdonságával a természet már önmagában is terápiás hatásúnak tekinthető, jellegzetességeinek kihasználásával pedig az élménypedagógia, valamint az ezen alapuló programok is gazdagabbá válhatnak (Sáriné, Csimáné, 2015/a).

Tapasztalatok bizonyítják, hogy az outdoor élménypedagógia, a tapasztalati oktatás más módszereknél hatékonyabban segíti elő a komfortzónából történő kilépést, ezáltal maradandóbb tanulást és változást biztosít. Ennek oka, hogy a nagyobb fizikai kihívással járó outdoor gyakorlatok az átlagnál mélyebben „érintik meg” a résztvevőket, nagyobb kihívást jelentenek, erősebben hatnak az érzelmekre és sokszor életre szóló élményeket nyújtanak.

A tréning tematikája szerint szervezhetünk csapatépítő, személyiségfejlesztő, képességfejlesztő, szervezetfejlesztő, kommunikációs tréningeket, és természetesen konkrét ismeretek, tudások megosztására, begyakoroltatására is alkalmas.

Időfelhasználás szempontjából, azaz hogy milyen hosszú ideig működik együtt egy csoport, három típust különítünk el:

- A „hagyományos csoport”, amelynek legfontosabb jellemzője, hogy tagjai hosszabb időn keresztül, rendszeresen, meghatározott időpontokban találkoznak.

- Az intenzív időfelhasználású csoport, amelynek legelterjedtebb típusa a többnapos tréningcsoport. Ezekre a tréningekre rendszerint a munkahelytől, lakhelytől távol eső helyen, ún. bentlakásos formában kerül sor.
- A maratoni csoport, amely időtartama 12 óra és több nap között változhat, esetenként az is előfordul, hogy résztvevői még az alvást is mellőzik, vagy csak rövid pihenőidőket iktatnak be programjukba (Juhász, 2009).

2.7. Módszertani eszközök

A tréningek módszertanilag elsősorban a résztvevő központú módszerek közül válogatnak, de előfordulhatnak benne kisebb arányban előadó-központú módszerek is.

A klasszikus tréningfeladatokat a következők lehetnek:

- *Bemelegítő, ráhangolódo gyakorlatok*
A csoport indulását és a későbbi eredményes és jó hangulatban történő munkáját segítik a bemelegítő, ráhangolódo gyakorlatok. Klasszikusan ide tartoznak az ismerkedést szolgáló feladatok.
- *Interaktív gyakorlatok*
Lényegük a tagok közötti interakció, amikor két vagy több személy egymással verbális vagy nem verbális üzenetet vált. Klasszikusan ide tartoznak a rajzos, az aszociációs, valamint az érzékelésen alapuló játékok.
- *Önismereti kérdőívek*
Ide tartoznak az ún. papír-ceruza tesztek, amiket a résztvevők maguk vagy egymásnak értékelnek. Az önismereti kérdőívek szerkesztett tesztek, amelyek segítenek az önfejlesztésben, a személyiség feltárásában.
- *Akváriumgyakorlatok*
Három-négy személynek a kör közepén el kell játszania egy szituációt, például meg kell vitatniuk egy kényes témát, meg kell győzniük egymást. A többiek körülöttek ülnek, és nem szólhatnak bele, csak megfigyelők, a játék végén a megbeszélés során válnak aktívvá.
- *Csoportos feladatmegoldások*
Ebbe a kategóriába tartoznak a problémamegoldó jellegű és csoportos élményszerű játékok, amikor az együttműködés és a közös feladatmegoldás válik dominánssá.
- *Kombinált feladatmegoldások*
Ezekben a típusú játékokban keveredik az egyéni és a csoportos munka. Bármely feladattípus alkalmas arra, hogy annak egyéni vagy csoportos feldolgozását követően plenáris módon megbeszéljük a tanulságokat, következtetéseket vonjunk le, közöljük egyéni benyomásainkat, és a plénum előtti ismertetéssel tanuljanak a résztvevők egymástól is.
- *Szerepjátékok*
Helyzetgyakorlatok, amelyek a legtöbb tréning alapvető feladattípusát képezik, amely lehetővé teszi szituációk, szerepek eljátszása során az érzelmi átélést és a tapasztalati úton történő ismeretszerzést kockázatmentes helyzetben.

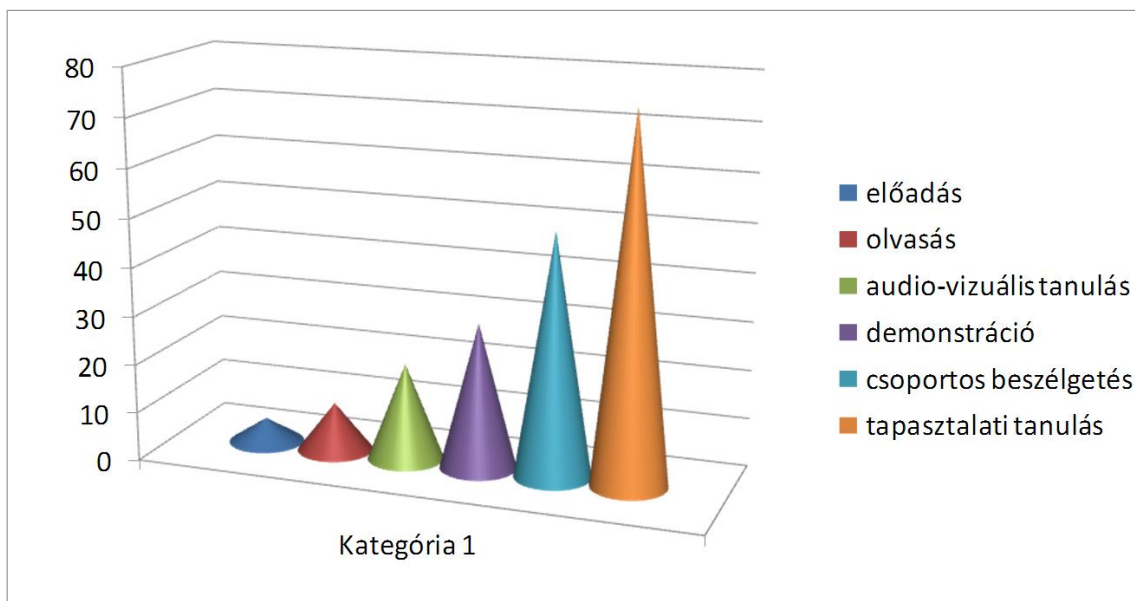
– *Zárógyakorlatok*

A zárógyakorlatok célja a csoport befejeződésének, a hazatérésnek tudatosítása, a lezárás élményének felerősítése (Juhász, 2009).

- Sikeres módszer még *egy adott téma közös feldolgozása, vagy megosztó témák megvitatása, érvek és ellenérvek felsorakoztatásával.*

Ezekből állítjuk össze a tréningtervünket, amely az előkészületeket egységesen tartalmazó dokumentum, a tréning lefolytatásának alapja. Fontos azonban megjegyezni, hogy a tréningtervet mindig rugalmasan igazítjuk az adott csoporthoz, sokszor menet közben változtatunk rajta a felmerülő igények függvényében. Ezekre az esetekre is jó, ha a tréner készül pótfeladatokkal vagy úgynevezett elágazásos programtervvel, amikor bizonyos pontokon más irányba is folytatható a munka, ezáltal egyes feladatokat elhagyhatunk vagy hozzátehetünk a csoport aktuális állapotától, haladási tempójától függően (Juhász, 2009).

A tréningterv kialakítása során fontos tudni, hogy a szakirodalmi háttér (3. ábra) azt mutatja, hogy egy előadáson hallott ismeretek 10 százaléka, az olvasottak 15 százaléka, a látottak-hallottak 20 százaléka marad meg tartósan. A demonstráció 30% os tudásmegmaradást eredményez, a csoportos feldolgozás 50 százalékos, a tapasztalati tanulással megszerzett tudás 75%-a válik tartós ismeretté, felidézhetővé alkalmazhatóvá.



3. ábra: Tudás-megmaradási arányok (%) a tanulás során

Forrás: Bajor, 2012

Vannak, akik vizuális úton képesek a leghatékonyabban tanulni, mások olvasás útján vagy kinezetikus módon, míg vannak, akik hallás után tudnak a legtöbb információt megjegyezni. Az élménypedagógiai gyakorlatok ötvözik ezeket a tanulási stílusokat. Emellett az „agy, szív és kéz” összehangolt tevékenységét segítik, teljes embert követelve, a legnagyobb tanulási felületet teremtve.

A legtöbb ember szeret új problémával, kihívással szembenézni és megoldani azt, amennyiben a probléma észszerű és erőfeszítésre érdemes. Kibillentve a résztvevőket a komfortzónából lehetőségük nyílik arra, hogy megismerjék határaikat, tágítsák azt, új megoldásokat találjanak ki, új öntudat, új magatartás, új értékek jöjjenek létre, így megismerve igazán önmagukat (Liddle, 2008). Érdemes ezeket is figyelembe venni a tréning-terv összeállításakor.

2.8. A tréner, a facilitátor – mi a különbség?

Bizonyára feltűnt az olvasónak, hogy hol trénerként, hol facilitátorként utalok a tréning vezetőjére. Egyetemi oktatóként mindkét minőségben előfordulhatunk, függően a céltól. Nézzük meg, mi a különbség a tréning és a facilitáció, a tréner és a facilitátor között!

Az egyik nagy különbség a kettő között az, hogy amíg a képzési tréning (lásd 1. fejezet) kívülről visz be tudást, és azt gyakoroltatja a résztvevőkkel, addig a facilitáció a csapatban rejlő tudást használja, jól meghatározott folyamat mentén vezeti a résztvevőket a cél felé. Fontos különbség még az is, hogy a tréner egy csoportmunkában nagyon aktívan részt vesz, a facilitátor viszont mindig semleges nézőpontot képvisel, ő teret ad a közös gondolkodásnak, és kreatív együttgondolkodásra biztatja a résztvevőket. Egy jó facilitátor nem szól bele a tartalomba, hanem egy meghatározott folyamat mentén tereli és a megfelelő mederben tartja azt. Az ő szerepe az, hogy megteremtse a tanulási lehetőséget a csoport minden tagja számára, de nem irányítja, nem segíti őket ötletekkel, hagyja, hogy a csoport maga jöjjön rá a saját megoldására. Nagyon fontos viszont, hogy támogassa, ösztönözze őket; ha a körülmények igénylik, avatkozzon be a folyamatokba; alakítsa másképp a folyamatot, az adott csoport fejlesztési igényeinek megfelelően; folyamatosan figyelje a csoportot, és segítse az gyakorlatok feldolgozását és értékelését. Ebben segítségére vannak különböző facilitatori technikák, másrészt pedig az a tudatos jelenlét, ami segíti egy facilitátor figyelmét tudatosan irányítani és egy külső nézőpontból megengedő, elfogadó figyelemmel szemlélni a történéseket (Liddle, 2008).

Egy tréner ezzel szemben nagyon aktív résztvevője a csoportmunkának, hiszen átadja a benne rejlő tudást, módszert, készséget a résztvevőknek, akik az ő segítségével, a megszerzett tudás, készség birtokában lesznek majd képesek megoldani egy problémát, vagy választ találni kérdésekre. A tréningmódszer hatékonyságát a frontális oktatással szemben a folyamat-központúság és a gyakorlatorientáltság is biztosítja. Tehát a jó tréner nem csak kiáll a projektor elé, és előad egy prezentációt, hanem interaktív részvételre, együttműködésre, egyéni és csoportmunkákra készíteti, és sikeresen motiválja a résztvevőket. A résztvevők a tréningalkalmak közötti időkben is, mondhatni észrevétlenül tanulnak, és tapasztalataikat a következő tréningalkalmon lehetőségük van megosztani a többi résztvevővel.

A jó tréner tehát egyszerre pszichológus, pedagógus és edző, mert képes felmérni a résztvevők képességeit és motivációját, képes átadni a hatékonyság növeléséhez szükséges tudást, és ezt a tudást a hétköznapi életben is használhatóvá teszi gyakoroltatás által. A tréner legfontosabb tulajdonságai a céltudatosság, a türelem, az empatikus beleérzőkészség, a jó pedagógiai érzék, kiváló prezentációs készség, a kreativitás és a

megbízhatóság. Értenie kell a csoportdinamikai folyamatokat, képesnek kell lennie mindenkit bevonni a csapatmunkába, figyelemmel kell kísérnie a résztvevők hangulatát, ahhoz rugalmasan alkalmazkodva, de a főbb célokat szem előtt tartva kell megvalósítania a tervezett tréneri programot.

Összefoglalva, amennyiben a tréning célja egy ismeretanyag átadása és begyakorlása, ott az oktató tréneri minőségben van elsősorban jelen, amikor pedig az interperszónális készségek, képességek fejlesztése a cél, akkor inkább facilitátori minőségben dolgozik.

3.Részösszefoglalás

A tréning olyan komplex képzési, továbbképzési eljárás, amelynek keretében célorientált, vagyis meghatározott célok mentén megfogalmazott tartalmú képzés, továbbá bizonyos kompetenciák megszerzésére irányuló felkészítés történik.

A tréning alapvetően egy kiscsoportos készségfejlesztő módszer, képzett vezető (tréner, facilitátor) közvetlen irányításával, adott, általában szűk témakör köré szerveződve. Irányított, tapasztalati tanulás, amelynek célja egy adott készség fejlesztése. Leggyakoribb témái: önismeret, társismeret, szociális és vezetői készségek, együttműködés, hatékony kommunikáció, problémamegoldás, csoportfejlesztés (Juhász, 2009).

A tréningmódszer azonban nemcsak egy képesség, egy kompetencia fejlesztésére alkalmas, hanem egy folyamat ellátására való felkészítésnek is megfelelő eljárása. Ezt igazolta a pedagógusképzésben végzett kísérletek sora is (Poór, 2009), amelyek arról adtak bizonyosságot, hogy a megfelelően tervezett, szervezett és vezetett tréninggel az oktatási folyamat vezetésére, e feladat tudatos, szakszerű ellátására is fel lehet készíteni a hallgatókat, a főiskolai, az egyetemi tanárképzésben (tanítóképzésben) gyakorlati képzést is meg lehet oldani tréninggel.

A tréning során meghatározó a tréner szerepe, ami részben eltér a megszokott oktatói attitűdtől. Egy tréner átadja a benne rejlő tudást, módszert, készséget a résztvevőknek, akik az ő segítségével, a megszerzett tudás, készség birtokában lesznek majd képesek megoldani egy problémát, vagy választ találni kérdésekre. A tréningmódszer hatékonyságát a frontális oktatással szemben a folyamat-központúság és a gyakorlatorientáltság is biztosítja. Tehát a jó tréner nemcsak kiáll a projektor elé, és előad egy prezentációt, hanem interaktív részvételre, együttműködésre, egyéni és csoportmunkákra készíti, és sikeresen motiválja a résztvevőket. A résztvevők a tréningalkalmak közötti időkben is, mondhatni észrevétlenül tanulnak, és tapasztalataikat a következő tréningalkalmon lehetőségük van megosztani a többi résztvevővel.

A tréninggyakorlatok – némi kreativitással – könnyen adaptálhatók a felsőoktatás eleményszerűbbé tételére is. Ehhez konkrét ötleteket a következő fejezet tartalmaz.

4. Feladatok, gondolkodtató kérdések

Ebben a fejezetben pár gyakorlati példát mutatok be, ötletként. Ezeket mindenki átalakíthatja a saját tárgyához, témáihoz.

A példák két tanulmányból származnak, valamint a fejezet végén bemutatásra kerül egy – alapvetően készségfejlesztő – gyakorlat, amelyet könnyen át lehet alakítani ismeretek rendszerezésére, ismétlésére is, és egy példa többórás, vagy akár többnapos kiscsoportos projektre.

Az első tanulmány a kulcskompetenciák fejlesztési lehetőségeit tárja fel az andragógia szakos térségfejlesztő tantárgyi programban részt vevő hallgatók esetében. Számos – a specializáció tárgyához kapcsolódó – élményszerű tanítási módszert mutat be (Sáriné és Walter, 2010).

A másodikban segítséget kívánunk nyújtani az agrártudományok területén, a felsőoktatásban pedagógiai végzettség nélkül oktatóknak, akik módszertani kompetenciák híján sokszor nehézséggel küzdenek az elméleti és gyakorlati tananyag hatékony és érdekes, figyelemfelkeltő és -megtartó átadása során. A publikációban ismertetett módszereket az érintett kollégák egy csoportjával tréning formájában kipróbáltuk, így lehetőség nyílt az együttgondolkodásra és a módszerek tökéletesítésére (Sáriné és Csimáné, 2015/b).

4.1. Az első tanulmányban található feladatok

Az *Európai Unió ismeretek* tárgy oktatása során többféle módszer alkalmazására kerül sor:

A hallgatók 20 perces *prezentációt* tartanak egy általuk választott témáról, mellyel kapcsolatban elvárás, hogy kötődjön az Unióhoz, aktuális és érdekes legyen, és a mindennapi életben hasznosítható ismereteket adjon át (pl. munkavállalás, utazás, tanulás, diplomák elfogadásának rendje az Unióban stb.), és ezt a saját szempontjukból értékeljék.

Rövidítések megismerése és jelentésük elsajátítása játékos formában. A hallgatók két csoportban versenyeznek a mozaikszavak megfejtésében, a nyertes csapat jutalomban részesül (pl. uniós matrica vagy ismertető).

Humoros kisfilmek vetítése (*Mit tett értünk az Unió?, Modern képmesék*), megértésük segítése segédanyagok kiosztásával.

Az inkább humán beállítódású andragógus hallgatók számára „unalmasabb” témakörök (Az Unió költségvetése; Gazdasági és Monetáris Unió; Versenyjog az Unióban stb.) átadásának segítésére, a figyelem fenntartására a *BINGÓ* játékot alkalmazzuk. A játék menete a következő: az előadó kioszt az óra elején egy 5x5-ös táblázatot, mely a témához kapcsolódó fogalmakat tartalmazza. A hallgatók feladata, hogy az elhangzott fogalmakat bejelöljék a táblázatban, és ha vízszintesen, függőlegesen, vagy átlósan 5-öt találtak, felkiáltással jelezzék (alapesetben ez a felkiáltás BINGÓ, esetünkben egy aktuális kulcsszó, pl. EURÓ).

A *Pályáztőkészítési ismeretek* oktatása során is többféle módszert alkalmazunk. Az elméleti rész átadása során itt is előtérbe kerül a *mozaikszavak* verseny formában történő elsajátítása.

A hallgatók már a bevezető órán megírhatják első *kispályázatukat* játékos formában, amely egy rövidke vers kiegészítését jelenti. A vers maga a pályázat, a játékban részt venni kívánó hallgatók a pályázók. A játékra hívás imitálja a pályázati felhívás menetét (pályázók köre, támogatott tevékenységek, jogosultsági kritériumok, értékelés szempontjai, támogatás formája stb.).

Az oktatás gerincét egy-egy általuk választott *pályázat megírása* teszi ki, melyet kiscsoportos formában végeznek. Ezt megelőzi több projekt megtervezése, kiemelten a pénzügyi terv elkészítése, melyet közösen készítenek el, esettanulmányok segítségével.

A félév végén – ismétlési célzattal – sor kerül a *TABU* játék alkalmazására, ahol két csoportra osztva, egymással versenyezve kell úgy elmagyarázniuk saját szavaikkal csapattársaiknak a félév során tanult fogalmakat, hogy a fogalomhoz jelentésben közel álló, előre megadott szavakat nem alkalmazhatnak. A tévesztésre az ellenfél csapata figyel, és zajkeltő eszköz segítségével jelzi azt.

A *Területi tervezés és programozás* tananyag elsajátítását is megkönnyítik a gyakorlati feladatok.

A hallgatók a – tudományterületre nagyon jellemző – mozaikszavakat itt is játékos verseny segítségével tanulják meg (pl. OTK, I. NFT, ÚMFT, stb.).

A részvételen alapuló tervezés módszertanát több *esettanulmány* felhasználásával, a gyakorlatban sajátíthatják el. Ennek során sor kerül adott térség helyzetfeltárásának ismeretében a térség *SWOT elemzésének* elkészítésére. Ezt követően a hallgatók összeállítják az érintettek csoportjait, elemzik részvételi lehetőségeiket a tervezésben, elkészítik a térség probléma- és célfáját, ezek segítségével megfogalmazzák a stratégiát és az operatív programokat, valamint meghatároznak lehetséges projekteket is.

4.2. A második tanulmányban található tréningforgatókönyv

4.2.1. Bemutatkozás

Név+mozdulat: A játékosok körben állnak. A kezdő játékos (valaki a körből) bemondja a nevét, és hozzátesz egy mozdulatot. Az egyik szomszédja ezt elismétli, majd hozzáteszi a saját nevét és mozdulatát. A következő elsorolja a már elhangzott neveket, mutatja a mozdulatot, majd bemondja és mutatja a sajátját is. Az utolsónak már az egész csoport neveit kell elsorolnia és ismételnie a mozdulatot.

Egymás bemutatása (vicces párképzés), 2 perc beszélgetés után.

4.2.2. Mi a közös bennünk?

4–5 fős csoportokat alakítottunk, lehetőleg úgy, hogy az egy csoportba kerülők régebről ne ismerjék egymást. A csoportoknak meghatározott idő (10 perc) áll rendelkezésre, hogy egymással beszélgetve minél több közös, mindannyiukra jellemző dolgot találjanak. Az

idő eltelte után az egész társaságnak beszámolnak arról, hogy milyen közös vonásokra bukkantak.

Megjegyzés: ezt a gyakorlatot azért választottuk, mert a későbbiekben az agrártudományokra (vagy bármilyen más tudományra) adaptálva rengetegféle ismeret játékos formában történő átadására alkalmas. Szerettük volna, ha az érintett kollégák megtapasztalják, hogy egy gyakorlatot többféleképpen is lehet használni, az adott tréner kreativitásától, ötletességétől függ csak a lehetőségek száma.

4.2.3. *Fajtatan TABU-val*

A feladat során a résztvevőket két csapatra osztjuk (vicces csapatbontással). A két csapat versenyzik egymás ellen. Cél, hogy minél több pontot szerezzenek. Az éppen szereplő játékos kap egy kártyát a trénertől, amin egy tyúkfajta képe és az 5 legfontosabb jellemzője található. Feladata, hogy adott idő alatt elmagyarázza a csapatának, hogy melyik tyúkfajtaról van szó, de úgy, hogy sem a fajta nevét, sem a kártyán található leggyakrabban használt kifejezéseket nem használhatja, ezek tabuszavak (innen a játék neve). Érdeemes felhívni a résztvevők figyelmét arra, hogy ne operáljanak a földrajzi nevekkal (pl. Plymouth rocknál angol városra utalás), sem az angol kifejezések magyar megfelelőjét (pl. Rhode Islandnél: sziget szó van a nevében), csak közvetlenül a fajtához tartozó tulajdonságok használatával magyarázhatják el a csoporttársaiknak a megfejtést.

Megjegyzés: A gyakorlatot követően természetesen átbeszéltük, hogy hol tudnák ezt a játékot még alkalmazni (bármilyen állat- és növényfajtanál). Megvitattuk, hogy mi lehet itt a tanulási cél (az ismétlés, a tudás elmélyítése), és hogy hogyan lehetne tökéletesíteni a kitűzött cél érdekében.

Ez a gyakorlat egy pörgős, jó hangulatban lezajló esemény, amit az oktatási tevékenységükben közvetlenül a fajtatan elméleti előadás után tudnak kiválóan alkalmazni, s így az adott fajta jellemzőit a hallgatók nemcsak kivetített képeken látják, hanem a játék során jobban rögzülnek a jellemzőik is.

A TABU-val már korábban is nagy sikereket értünk el (Sáriné, Walter, 2009) más szakokon és teljesen más témakörben is. A feladat számos kompetencia fejlesztésére alkalmas, szintén továbbgondolva, átalakítva.

4.2.4. *BINGÓ – takarmány-növénytermesztés témakörben*

A feladat során a tréner (oktató) felolvas egy adott szöveget. A mi esetünkben ez a „Tejelő takarmányadagok összeállításának szempontjai a korszerű takarmányozásban” címet viselte. A felolvasás előtt kiosztottunk a résztvevőknek egy 4x4-es mátrixot. Ebbe olyan fogalmakat írtunk bele, melyeket a szöveg is tartalmazott.

A feladat az, hogy amennyiben meghallják a mátrixukban szereplő szót, be kell ott jelölni, s mikor 4 vízszintesen, függőlegesen, vagy átlósan bejelölésre került, a BINGÓ szó bekiáltásával lehet jelezni. Aki a legfürgébb, nyerhet valamely, a tantárgyhoz kapcsolódó kis ajándékot.

Megjegyzés: A gyakorlatot követően természetesen átbeszéltük, hogy hol tudnák ezt a játékot még alkalmazni (bármilyen más szöveggel). Megvitattuk, hogy mi lehet itt a tanulási cél (a kulcsfogalmak kiemelése és tudásuk elmélyítése; vagy a figyelem fenntartása).

Felhívtuk a figyelmüket arra is, hogy ezeket a kulcsszavakat érdemes ilyenkor alaposan elmagyarázni, és később, például vizsgázásnál akár beugró kérdésként is használni.

4.2.5. Szünet: Itt kiosztásra kerültek a következő gyakorlatban használandó latin kifejezések magyar megfelelőjükkel, melyeket a szünet alatt meg kellett tanulniuk.

4.2.6. Jégtörő: Kard és pajzs (kórokozó és védekező mechanizmus bevezetésére)

Ennél a gyakorlatnál körben állnak a résztvevők. Mindenki kinyújtja oldalra a két karját, bal tenyerét felfelé fordítva és nyitva, jobb kezét lefelé fordítva, mutatóujját egyenesen lefelé tartva, úgy hogy az a mellette álló nyitott bal tenyeréhez érjen finoman. Cél, hogy a tréner (oktató) által adott jelre (pl. taps), a nyitott tenyérrel elkapják a lefelé mutató ujjat, viszont megakadályozzák, hogy a sajátjukat elkapják. A kerettörténet szerint a mutatóujj egy kórokozót (pl. valamilyen baktérium), míg a nyitott tenyér egy védekező mechanizmust (pl. fagocita) szimbolizál.

Megjegyzés: Ez a gyakorlat, mint a nevében is olvasható, egy jégtörő, érdemes ezzel kezdeni az adott órát, vagy szünet után bevetni, hogy „felébredjenek” a hallgatók. Természetesen bármilyen más kerettörténettel is alkalmazható.

4.2.7. Bikaszabadulás – latin nevek megtanulása

Ennél a gyakorlatnál a szünetben megtanult szöveggel dolgoztunk, amely egy-egy növény latin és magyar neve volt.

A résztvevők itt is körben állnak, kezükbe adunk egy kötelet, melyet mindenkinek fognia kell, miközben nagyon szorosan állnak egymás mellett. Egyvalaki középen van (ő a bika), és mondja a saját definícióját mindkét nyelven folyamatosan, hangosan és érthetően, amíg ki nem tud jutni. A kijutáshoz a többiek közül valaki kezére kell csapnia, amit persze a körben állók igyekeznek elkerülni, úgy, hogy elkaphatják a kezüket. Ha sokan egyszerre elkapják, és lehullik a kötél, a bika kitörhet. Ha mégis sikerül eltalálnia valaki kezét, az jön be a helyére, és mondja a saját definícióját. Cél, hogy mindenki kerüljön sorra, hallgassuk meg az összes definíciót.

Megjegyzés: Természetesen, amennyiben ezt az oktatásban alkalmazzuk, nem a szünetben taníttatjuk meg velük a definíciót, hanem az előző órán. Így a legfontosabb tanulási cél itt a definíciók megtanulása, a korábban tanultak ismétlése és a tudás rögzítése lehet. Mivel szinte minden esetben sokáig van bent egy szereplő, vagyis nagyon sokszor elhangzik egy-egy definíció, a gyakorlat végére mindenki „fülébe bemászik” – ahogy a résztvevők fogalmaztak.

4.2.8. Mi a közös bennünk? – másképp

Ezt a gyakorlatot már a tréning elején is alkalmaztuk, így nem volt idegen a résztvevők számára, viszont teljesen más módon. Ebben az esetben a cél az volt, hogy a gazdasági haszonállatok emésztésének különbségeit tanítsuk meg, a következő módon. Mindenki húzott egy-egy kifejezést, amely valamelyik állatfajra volt jellemző (pl. *nem tud hányni – ló; bendője van – szarvasmarha*; stb.). A kifejezések négy állatfaj (ló, szarvasmarha, sertés,

nyúl) jellemzőit tartalmazták. A cél az volt, hogy folyamatosan sétálgatva a teremben, beszélgetve a többiekkel „egymásra találjanak” (mi a közös bennünk?) az egyes állatfajhoz tartozó kifejezéseket kezükben tartó egyének.

Megjegyzés: A gyakorlatot követően természetesen átbeszéltük, hogy hol tudnák ezt a játékot még alkalmazni (pl. kémiában egy adott molekulát alkotó elemeknek kell „összejönni”, pénzügy tantárgynál az adott témákhoz kapcsolódó szakkifejezéseknek és így tovább). Ekkorra már mindenkinek beindult a fantáziája és röpködtek a jobbnál jobb ötletek az oktatók részéről.

4.2.9. *Most én jövök!*

Az utolsó feladat az volt, hogy az eddig tapasztaltak, tanultak alapján kis csoportban egy, saját tárgyhoz kapcsolódó új gyakorlatot dolgozzanak ki, vagy a korábban alkalmazott feladatot dolgozzák át saját tantárgyukhoz. Erre lényegesen több időt kaptak a résztvevők, amit ki is használtak, hiszen az ezt követő ismertetéskor nagyon ötletes és alaposan kidolgozott gyakorlatokkal ismerkedhettünk meg.

4.2.10. *Záró kör*

A záró körben mindenki elmondhatta, mit tudott hasznosítani, mi gyakorolta a legnagyobb hatást, „mit visz haza”, mit hol fog tudni alkalmazni.

4.3. *Híd a szakadék fölött*

A híd a szakadék fölött című gyakorlat egy magas szintű kooperatív játék. A kerettörténet szerint a játékosok egy hídon sorakoznak fel a szakadék fölött. A hidat egy földre fektetett kötél szimbolizálja. A hídon felsorakozott játékosoknak egy meghatározott sorrendbe kell állniuk és úgy kell helyet cserélniük, hogy senki se „zuhanjon” le, és nem beszélhetnek a feladat közben. A sorrend lehet a születési hónap (januártól decemberig) vagy a keresztnév első betűje. Ebben az esetben a játék célja az egyensúlyérzék fejlesztése, az egymás iránti bizalom építése. Remek csapatépítő feladat, mert fejleszti a segítségnyújtás és -elfogadás kompetenciáit, a kreativitást, a problémamegoldást.

Amennyiben hallgatókkal játszunk, elsősorban a sorban állás szempontjain tudunk változtatni, témától függően.

Történelmi téma: Miután felálltak a kötéltre véletlenszerűen, kioszthatunk cetliken például fontos történelmi események neveit, és a hallgatóknak az általuk húzott eseményekhez kapcsolódó évszámok sorrendjébe kell rendeződniük – miközben az alapszabályok (nem eshetnek le, nem beszélhetnek) továbbra is állnak. Itt tehát a felsorakozás szempontja a kronológia.

Technológiai folyamat: Ilyenkor a felsorakozás szempontja a technológiai folyamat egymást követő lépései (pl. fejés, sajtkészítés stb.) lehetnek.

Idegen nyelv: A cél a napi rutin történéseinek (pl. *I wake up, I go to school, I go to sleep*) megfelelő sorrendben való felsorakozás a hídon, adott időkeretre.

4.4. Kiscsoportos projektmunka

Ennek is lehet bármi az alaptémája. A lényeg, hogy kiscsoportban, több alkalommal együtt dolgozva, adatokat, információkat gyűjtve, azokat kreatívan feldolgozva hozzanak létre valamilyen produktumot (színpadi előadás, tábló, bemutató).

A hozott példában egy idősíkot kell bemutatni (Amerika felfedezésének évszázada), erről kell a résztvevőknek készíteniük egy történelmi táblót (ez lehet digitális, interaktív is, sőt!).

A feladat az, hogy a csoport minden tagja választ egy szerepet az alábbiak közül: egy azték harcos, Kolumbusz, egy domonkos rendi szerzetes, VIII. Henrik angol király, egy magyar főúr. A szereplők dolga az, hogy kifejtsék, hogy mi történik velük ekkortájt: éppen mit csinálnak, mit gondolnak, hogyan öltözködnek, étkeznek, kikkel találkozhatnak, miről beszélgethetnek, hogyan tisztálkodnak, milyen zenét hallgatnak vagy énekelnek stb., így átfogó képet kapva, mi történt a Föld bolygón ekkor élő emberekkel, hogyan hatottak (amennyiben hatottak) egymásra tevékenységeik, életük, milyen összefüggések figyelhetőek meg.

Ugyanígy feldolgozható téma lehet pl. az *Állítsuk meg a klímaváltozást!*

5. Releváns szakirodalom

- Antons, K., Ehrensperger, H. és Milesi, R. (2019). *A csoportdinamika gyakorlata*. Miskolc: Z-PRESS Kiadó.
- Bagdy, E. és Telkes, J. (1988). *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bajor, P. (2012). *A tehetség gondozás gyakorlata és lehetőségei az iskolában – Tehetséghi-dak program*. Budapest.
- Földes, P. (2009). *Élmény és tanulás. Az élménypedagógia pedagógiai megközelítése. „Osz-tályfőnököknek lenni a mai iskolában” Élménypedagógia: módszerek a személyes és szociális készségek fejlesztésére*. Az OFOE programja a XV. Nógrádi Pedagógustalálkozó. [online] <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=734> [2015. 11. 16.]
- Juhász, E. (2009). Tréningek tervezése és szervezése. In: Henczi, L. (Szerk), *Felnőttoktató*, (pp. 328-332). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kraiciné Dr. Szokoly, M. (2004). *Felnőttképzési módszertár*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Légrádiné Lakner, Sz. (2006). Tréningmódszer a felsőoktatásban. In: *Tudásmenedzsment*, 7. évf. 1. sz. pp. 60–66. [online] http://www.epa.hu/02700/02750/00013/pdf/E-PA02750_tudasmenedzsment_2006_01_060-066.pdf [2022. 07. 11.]
- Liddle, M. D. (2008). *Tanítani a taníthatatlant*. Budapest: Pressley Ridge.
- Martinkó, J. (2010). Az agrár mérnök-tanár mester képzés általános szakmódszertana. TÁMOP 4.1.2.-08/1/B-2009-0003 számú projekt, A kompetencia alapú pedagógusképzés regionális szervezeti, tartalmi és módszertani fejlesztése. Kaposvári Egyetem. [online] http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/martinko_jozsef/ch07s02.html (2022. 07. 06.)

- Mészáros, V. és Bárnai, Á. (2010). Az élménypedagógia egy lehetséges meghonosítási módja gyermekotthoni közegben. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 60.évf. 1–2. sz. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00139/pdf/EPA00035_upsz_2010_1-2_055-072.pdf [2015. 11. 03.]
- Orbán Józsefné (2011). *Kooperatív technikák. Az együttműködő tanulás szervezése. TÁMOP 412-08/1/B-2009-0003 projekt, A kompetencia-alapú pedagógusképzés regionális szervezeti, tartalmi és módszertani fejlesztése*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. [online] http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tech_oj/index.html [2022. 07. 06.]
- Poór, F. (2009). *A tréning fogalma és jellemzői, HR Portál*. Tanulmányok. [online] <https://www.hrportal.hu/c/a-trening-fogalma-es-jellemzoi-20091116.html> [2022. 07. 05.]
- Poór, F. (1984). A videós pedagógiai gyakorlat tapasztalatai Szombathelyen. In: *A szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola tudományos közleményei IV.*, (pp. 269–282). Szombathely: BDTF.
- Rudas, J. (2007). *Delfi örökösei - Önismereti csoportok - elmélet, módszer, gyakorlatok*. Budapest: Lélekben otthon Kft.
- Sáriné Csajka, E. és Walter, I. (2010). Kulcskompetenciák fejlesztésének lehetőségei a felsőoktatás egy speciális területén. In: Albert, G. (Szerk.), *Az óvodapedagógiától az andragógiáig: Képzés és gyakorlat konferenciák III.: 2009. április 24.*, (pp. 173–188). Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.
- Sáriné Csajka, E. és Csimáné Pozsegovics, B. (2015/a). Az élménypedagógia és a Komplex Instrukciós Program integrációjának lehetséges szinergiái. In: Domokos, Á. és Gombos, P. (Szerk.), *A megújulás útjai I. A KIP módszer háttere és elterjesztése a Dél-Dunántúli Régióban*, (pp. 74–88). Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.
- Sáriné Csajka, E. és Csimáné Pozsegovics, B. (2015/b). Felnőttképzési módszerek gyakorlati alkalmazása az agrártudományok oktatásában. In: Bencéné Fekete, A. A. (Szerk.), *Innovatív módszerek a köznevelés gyakorlatában: II. Kárpát-medencei nemzetközi módszertani konferencia és módszervásár (konferenciakötet)*, (pp. 76–90). Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.
- Szabó, G. (2006): *Az Outdoor módszer alkalmazásának lehetőségei a tanácsadásban*. Kalandterápiás beszámoló. ELTE PPK Tanácsadás Szakpszichológus Képzés.
- Tari, A. (2010): *Y generáció: klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*, Budapest: Jaffa Kiadó.
- Tari, A. (2015). *A Z generációval való együttműködés kihívásai az oktatásban és a munkaerőpiacon*. Szent István Egyetem GTK Társadalomtudományi és Tanárképző Intézete által szervezett konferencia előadása. Gödöllő, 2015. március 13. [online] <http://moderniskola.hu/cikk/hogyan-banjunk-z-generacio-tagjaival> [2015.11. 03.]
- URL: <https://zsidai.com/trening-jelentese.html>

6. A gyakorlati alkalmazást segítő weboldalak, videók stb.

<http://www.tanuljmaskepp.hu>

A keresőbe beírva az alábbi kulcsszavakat: élményalapú oktatás, kommunikációs gyakorlatok, együttműködés fejlesztés, élménypedagógiai gyakorlatok, tréningfeladatok, stb. számos gyűjtemény található.