

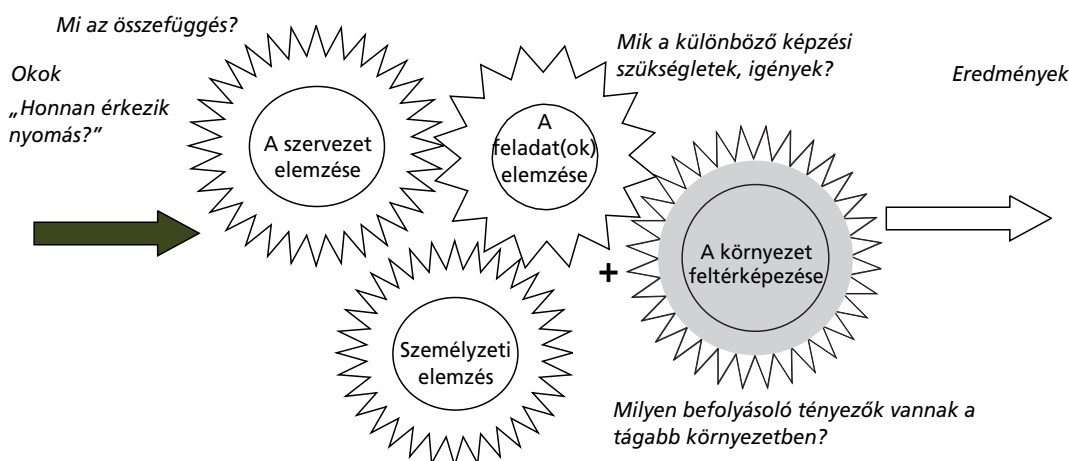
3. A képzés mozgásban

3.1 Az igények és szükségletek felmérése

Az igények és szükségletek felmérése nemcsak a képzés első lépése, de alapvetően fontos is. Az igények felmérése az a kezdeti elemzés, amely megmutatja, hogy szükség van-e a képzésre, és az megfelel-e a felismert igényeknek és szükségleteknek vagy sem. Ez egy olyan döntő szempont, amelyet - úgy tűnik - az ifjúsági szervezetek gyakran elmulasztanak. Az ifjúsági civil szervezeteken belüli igények és a közvetlen környezet szükségleteinek alapos felmérése komoly erőfeszítést, tudást és sok pénzt követel. Ezt a fajta kutatást nem téveszthetjük össze azokkal a kutatásokkal, amelyeket Európában a különböző ifjúsági kérdésekre vonatkozóan végeznek el. Az igények és szükségletek felmérése esetén a hangsúly az ifjúsági szervezeteken, azok aktív tagjain és közvetlen célcsoportjuk arra irányuló igényein és szükségletein van, hogy tökéletesítsék és megszilárdítsák munkájukat. Ez a fejezet röviden vázolja az igények és szükségletek felmérési folyamatának különböző szempontjait.

3.1.1 Az igények és szükségletek felmérésének folyamata

4. ábra



(R. A. Noe munkájából átvéve, 1998., 51. oldal)

Fontos kiemelnünk azt, hogy a különböző szervezeteknél az igények és szükségletek felmérésének folyamata általában annak az átfogó elemzésével jár együtt, hogy maga a szervezet min dolgozik, mit kívánnak a szervezet tagjai elérni, és mi az, amire nekik van szükségük (ami a tudást, a készségeket és az attitűdöket illeti) ahhoz, hogy elérhessék a kitűzött célokat.

- A szervezet elemzése azt jelenti, hogy fontolóra vesszük azokat a kereteket, amelyekben a képzést majd elhelyezzük. Ez azt jelenti, hogy elemezzük az ifjúsági szervezetek összefüggéseit, a folyamatban lévő fejlesztési területeit, tagjainak, önkénteseinek és munkatársainak állandóságát és cserélődését. Az igény- és szükségletfelmérési folyamat célja az, hogy azonosítsa a szervezeti működés fő területeit, az ezek által támasztott igényeket és szükségleteket, és a fő kérdések megoldásához szükséges stratégiákat. Erre egy olyan ifjúsági szervezet lehet a példa, amely elhatározza, hogy a következő időszakban az emberi jogok oktatására fekteti a hangsúlyt. Nyilvánvaló, hogy ennek a szervezetnek több tudással kell rendelkeznie ezen a területen, és alapvető szervezeti változtatásokat kell végrehajtania annak érdekében, hogy a tervezett téma sajátosságainak megfelelően hangsúlyozhassa a prioritásokat.
- A feladat elemzése mindazon feladatokat jelenti, amelyeket a szervezeten belül kell teljesíteni ahhoz, hogy a szervezet elérje céljait. Ha a fenti bekezdés példájánál maradunk, egy megfelelő feladatelemzés meghatározza az emberi jogok oktatási programjával kapcsolatos sajátos feladatokat, vagy a munka körvonalait. Ezzel van kapcsolatban azoknak a készségeknek, tudásanyagoknak és képességeknek a csoportja, amelyekre azért van szükség, hogy megbirkózzunk a munka különböző aspektusával.
- A személyzeti elemzés logikusan a feladatok és a szükséges készségek meghatározásából következik. Ebbe bele-



tartozik annak első áttekintése, hogy ezek jelenleg megfelelnek-e a tervezett tevékenységeknek, és azon személyek azonosítása - az önkéntesek, vezetőségi tagok, munkatársak, projekten dolgozók stb. köre -, akiknek a képzésre szükségük van. Ennek az elemzésnek az utolsó állomása annak vizsgálata, hogy a szervezeten belül mekkora készség és hajlandóság mutatkozik a képzésre.

Fentebb három különböző tényezőt említettünk, amelyek majdnem minden igény- és szükségletfelmérésre vonatkozó modellben megtalálhatók. Amikor azonban a civil ifjúsági szervezetekről esik szó, döntő fontosságú az, hogy két további szemponttal egészítsük ki a fenti listát:

- Az első pont az ifjúsági szervezetek sajátosságai a fentebb említett három szempontból. A civil ifjúsági szervezetekre jellemző, hogy a munkatársak állandóan változnak és emiatt a munkatársak elemzését gyakrabban kell elvégezni, mint más szervezeteknél. Az ifjúsági munka jellemzően igen lendületes, és a változás állandósága rövid időszakon belül gyorsan ingadozó erősségeket és gyengeségeket eredményezhet. Erre az lehet egy egyszerű példa, hogy a szervezet vezetésében bekövetkező változás egyszerre okozhat jelentős javulást és katasztrófát is.
- A második pont egy másik elemzési tényező beiktatása, amelyet a környezet feltérképezésének nevezünk (amelyet a 4. ábrán fel is tüntettünk). Más szektorokban a környezet feltérképezését a szervezeti elemzés részének tekintik. Az ifjúsági szektorban azonban különös hangsúlyt kell fektetni erre az igen fontos kategóriára.
- A környezet feltérképezése a civil ifjúsági szervezet közvetlen és a tágabb környezetének elemzését jelenti. Ezt az ifjúsági szervezetek külső környezetének (például az állami politika, a főbb adományozó szervezetek készsége stb.) erős befolyása miatt szükséges külön elemzésként kezelni. Az igény- és szükségletfelmérés ezen eleme mutatja meg a terület lehetséges együttműködőit, azonosítja az aktuális versenyt, feltérképezi a terület fő szereplőit és vizsgálja a közöttük lévő kapcsolatokat.

Ha nemzetközi szinten dolgozunk, egy civil ifjúsági szervezetnek szinte lehetetlen átfogó igényes szükségletfelmérésre vállalkoznia. Ez a nehézség ugyanakkor nem mentség arra, hogy azt meg se kíséreljük, ahogy az napjaink ifjúsági szervezeteinek esetében ez igen gyakran megtörténik. Gyakran hallunk olyan kijelentéseket, mint például „több képzőre van szükség az ifjúsági munkában” vagy „X számú tárgyalási készségekkel rendelkező munkatársra van szükségünk”, de milyen gyakran halljuk azt, hogy miért? Minden képzési eseményt meg kellene előznie az igény- és szükségletfelmérési folyamatnak, amelyre a képzés majd épül. Nem az a gond, ha az igény- és szükségletfelmérés hiányos marad, hanem az, ha még ezek után sem vagyunk meggyőződve arról a központi szerepről, amelyet az a jó és hatékony képzési programok tervezésének folyamatában betölt!

Megfontolandó kérdések

Hogyan döntötte el a szervezetünk azt, hogy ennek a bizonyos „X” témának határozott jelentősége van a jelenlegi képzési terveink szempontjából?

Ki és hogyan határozta meg az igényeket és szükségleteket?

A képzésben résztvevőknek valóban szüksége van erre? Honnan tudjuk?

A fent javasolt igény- és szükségletfelmérési megközelítés megfelel-e az ifjúsági szervezetünknek?

Mintagyakorlat: Hogyan készítsünk környezet-vizsgálatot?

Alapok: Egy szervezeten belüli képzési igényeket és szükségleteket közvetve vagy közvetlenül külső tényezők befolyásolják. Bizonyos képzési tevékenységekhez a szervezetnek nagyon gyakran több külső segítségre - erőforrásra - van szüksége, mint amit megengedhet magának. Lehetséges, hogy a szervezet annak ellenére sem azonosított a közvetlen környezetben egy ilyen képzés iránti valós igényt, hogy felfedezte: a tervezett képzést egy másik szervezet már ajánlja. Rengeteg lehetőség és veszély létezik, amely a képzési szándékot a siker vagy a kudarc irányába viheti el. Míg a szervezet-, a feladat- és a személyzeti elemzés a szervezeten belülről tekint, addig a környezet feltérképezése a szervezeten kívüli befolyásoló tényezők vizsgálatára összpontosít.

Cél: Egy lehetséges vagy már folyamatban lévő képzési tevékenységet befolyásoló külső tényező pontos azonosítása.

Időkeret: 2 óra



Szükséges eszközök: nagyméretű papír, kártyák vagy ragasztócsíkkal ellátott jegyzetömb (post-it) két különböző színben, filctollak.

Figyelem: Ezt a gyakorlatot képzők számára kínált különféle képzésekhez használhatjuk, ahol a résztvevők más-más szervezetek tagjai. Ebben az esetben hasznosabb, ha egyéni gyakorlatként alkalmazzuk úgy, hogy a gyakorlat végén a megfigyeléseket és a következtetéseket 4-8 fős csoportokban beszéljük meg. Ez a gyakorlat természetesen olyan képzéseken is használható, ahol a résztvevők kevesebb vagy egyetlen szervezet küldöttei. Ekkor a résztvevőket kis, 4-5 fős csoportokra oszthatjuk, akik csoportonként egy környezeti térképet készítenek, a gyakorlat egy későbbi szakaszában pedig a teljes csoportban vitatják meg egymással megfigyeléseiket és következtetéseiket.

A környezeti térkép megrajzolásának lépései:

1. Határozzuk meg az elemzés területét; mivel foglalkozik a képzés?
2. Soroljuk fel az összes külső tényezőt, ami befolyásolja az elemzésünk területét; legyen az fizikai, infrastrukturális, technológiai, szocio-kulturális, gazdasági, kormányzati, nem-kormányzati, szervezetközi, intézményi és minden egyéb, ami az eszünkbe jut!
3. Azonosítsuk az adott tényező lehetséges vagy létező befolyását! Ha a befolyás nem tűnik valószínűnek, húzzuk ki a listáról!
4. Határozzuk meg azt, hogy az adott tényező pozitív vagy negatív hatással van az elemzésünk területére!
 - Ha a hatása pozitív, egy zöld kártyára vagy ragasztócsíkkal ellátott jegyzetlapra írjuk fel.
 - Ha a hatása negatív, egy pirosra írjuk fel.
5. Azonosítsuk a tényező típusát és vizsgáljuk meg, hogy lehet-e befolyásunk rá vagy sem! Ezután tegyük fel a megjegyzést a flipchartra (lásd az 5. ábrát).

• Helyezzük a tényezőket a következő zónákba (lásd az 5. ábrát):

- Erőforrás - a szervezet rendelkezésére álló segítsége, amelyet felhasználhat a képzési tevékenységhez (megfelelő képzési feltételek, gyakorlott képzők, hasonló események megszervezésében szerzett korábbi tapasztalatok stb.) és azok a források, amelyek nem állnak rendelkezésre (a képzés megvalósításához szükséges anyagi keretek, nincsenek megfelelő képzési segédanyagok stb.).

- Igény - Van-e igény egy ilyen típusú képzésre vagy nincs. A képzés típusától függően az igény jelentkezhet mind a szervezeten belül, mind azon kívül (civil ifjúsági szervezeteknek dolgozó önkéntesek, akik még nem részesültek ilyen képzésben, a civil szervezetek még nem ismerték fel kellőképpen, hogy igény van egy ilyen képzésre, az önkéntesek erősen érdeklődnek a téma iránt stb.).

- Verseny/együttműködés - egyéb szervezetek, amelyek már kínálnak hasonló típusú képzéseket, vagy szeretnének részt venni benne (X civil szervezet szeretne együttműködni ebben a témában, Y civil szervezet már végez hasonló típusú képzéseket, a kormány partnereket keres erre a tevékenységre stb.).

- A közvetlen környezet általános helyzete - ellenőrizzük a képzési projektekre ható egyéb tényezőket (például egy Kaukázusban tervezett képzéshez ellenőriznünk kell a határokon lévő helyzetet, a kormány jelenlegi hozzáállását az ifjúsági munkához stb.).

• Vizsgáljuk meg, hogy hatással lehetünk-e az egyes tényezőkre vagy sem. Ha igen, tegyük a tényezőt a téglalapba (lásd az 5. ábrát), ha nem, tegyük azt a téglalapon kívülre. Ha nem tudunk biztos választ adni erre a kérdésre, tegyük a tényezőt a téglalap határára.

6. Most a flipcharton tekintsük át az összes tényezőt! Jelöljük meg azokat, amelyek a legnagyobb hatást gyakorolják az elemzés alatt álló területre!

7. Megfigyelések/Következtetések

Melyek a fő pozitív tényezők? Melyek a fő negatív tényezők?

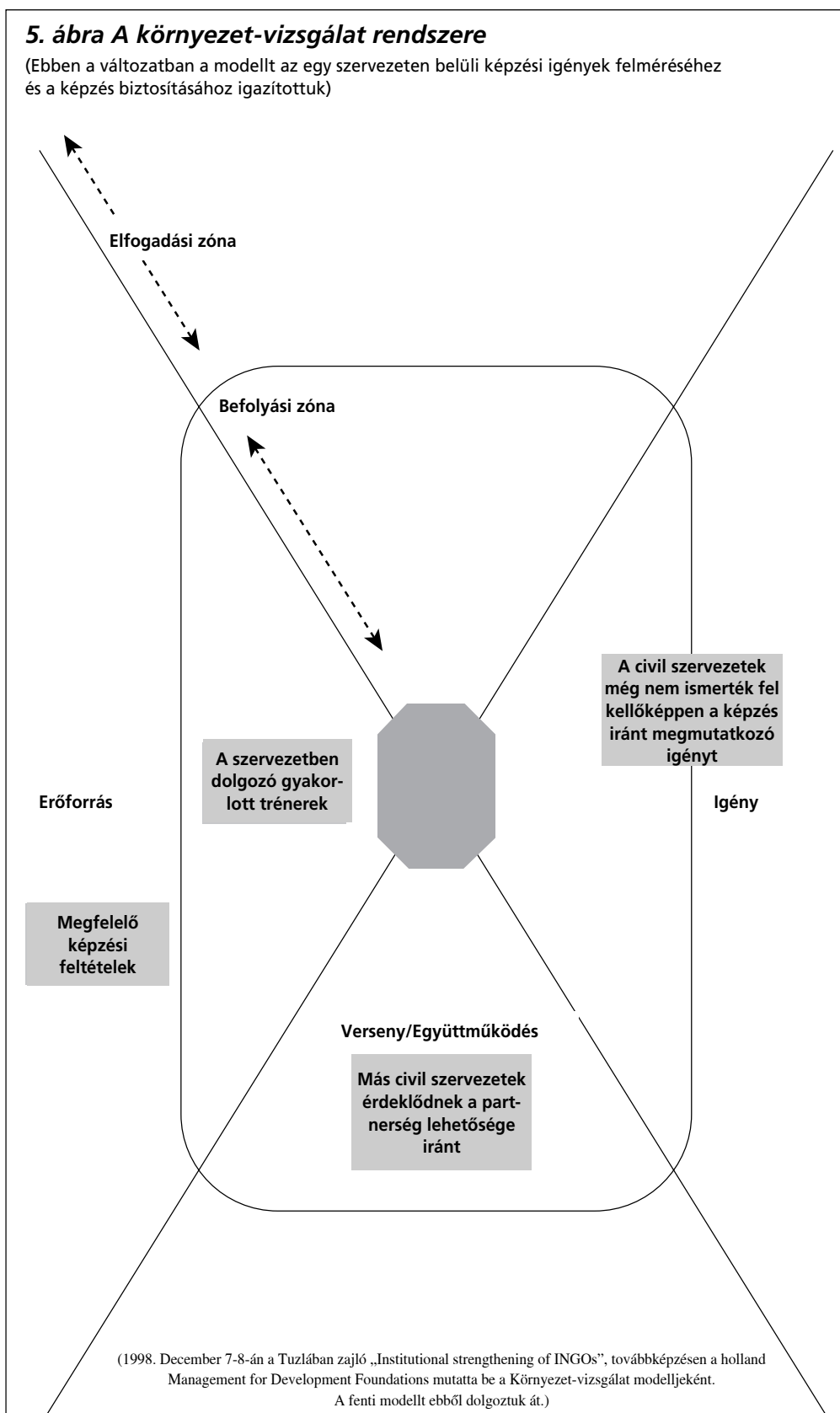
Mely tényezőket befolyásolhatjuk közvetlenül, és melyeket nem? Hogyan kezelhetnénk azokat a tényezőket, amelyeket nem befolyásolhatunk közvetlenül?

Megvalósítható-e a képzési tevékenység? Van-e elég igény erre a tevékenységre? Elegendő kapacitással rendelkezik-e ehhez a szervezetünk?



5. ábra A környezet-vizsgálat rendszere

(Ebben a változatban a modellt az egy szervezeten belüli képzési igények felméréséhez és a képzés biztosításához igazítottuk)



(1998. December 7-8-án a Tuzlában zajló „Institutional strengthening of INGOs”, továbbképzésen a holland Management for Development Foundations mutatta be a Környezet-vizsgálat modelljeként. A fenti modellt ebből dolgoztuk át.)



3.1.2 A képzés jóváhagyása

Az 1.1 pontban az európai szintű ifjúsági képzések számos elemét hangsúlyoztuk. Ez a fejezet újra áttekinti a képzés összefüggéseit, hogy az igény- és szükségletfelmérés folyamatát azokhoz a tényezőkhöz kapcsolhassuk, amelyek lehetővé teszik a képzést. Egy képzés számos különféle kezdeményezés és egy sor motiváció eredményeként valósulhat meg. Ez felvet néhány alapvető kérdést:

- Ki azonosítja a problémákat és ki határozza meg azokat az igényeket, amelyekkel a képzésnek foglalkoznia kell?
- Ki szervezi?
- Mi a célja?
- Ki kapja a képzést?

Az ezekre a kérdésekre adott különféle válaszok alapján négy okot különböztethetünk meg egy képzési tevékenység jóváhagyásához:

A szervezet igényeire adott válasz (egy ifjúsági szervezet képzést nyújt tagjai számára, hogy saját igényeire és szükségleteire válaszoljon)

Ez a helyzet teljességgel megszokott a civil ifjúsági szervezetek körében. Az ifjúsági szervezet meghatározza saját igényeit és szükségleteit és egy olyan képzést tervez, amely kielégíti ezeket. Egyedül az adott szervezet felelős a teljes folyamatért: azonosítja az igényeket és szükségleteket, meghatározza a célokat, gondoskodik a képzőkről, biztosítja az anyagi feltételeket, saját maga vezeti le a képzést a tagjai számára, és értékeli az eredményeket. A cserkészek és lánycserkészek szervezetei például rendszeresen, gondosan kidolgozott képzést nyújtanak tagjaik számára.

A támogatók irányelvei által meghatározott képzés

A kormányzati ügynökségek, a nagy nemzetközi alapítványok és egyéb kormányzati és nem-kormányzati támogató szervezetek (Európai Unió, Európa Tanács, a Nyitott Társadalom Intézete és sok más szervezet) számos alkalommal alkalmazkodik saját igényeiket az ifjúsági szektorban. A felmérést követően gyakran azonosítják és jóváhagyják a szükséges képzés típusát. Leggyakoribb stratégiáik a következők:

- a) Maguk szervezik meg a képzést. Jól ismert példák erre az Ifjúsági és Sport Igazgatóság (Európa Tanács), az Ifjúság 2000-2006 Program (Európai Unió) SALTO vagy az EU helyi szintjén működő helyi ügynökségeinek képzései.
- b) Olyan civil ifjúsági szervezetek képzési tevékenységeinek finanszírozása, amelyek pályáznak és esetleg pénzalapokat nyernek a képzés megvalósításához. Lásd például a nemzetközi ifjúsági szervezeteknek az Ifjúsági és Sport Igazgatóság (Európa Tanács) által ellenőrzött képzési programjait vagy a Közép- és Kelet Európában működő Nyitott Társadalom Intézete által finanszírozott képzési tevékenységeket.

A szektorban tevékenykedő szervezetek számára szervezett képzés (beleértve a képzést megszervező szervezet résztvevőit is)

Ez a fajta képzés eléggé különbözik a fenti példától. Ebben az esetben egy szervezet (vagy hálózat) pályázik a finanszírozásért és vezeti le a képzést, amelyben több más szervezet is részt vesz. Ez általános gyakorlat, és az ilyen típusú képzést a jobb elérhetőség és lehetséges nagyobb hatások miatt az adományozók is szívesen támogatják. Az Európai Ifjúsági Alapítvány gyakran tartozik ebbe a kategóriába. Az a) pontban részletezett képzések eredményeként gyakran alakul ki ez a képzéstípus, hiszen ekkor különböző szervezetek tagjai találkoznak és találnak közös prioritásokat és lehetőségeket.

Szolgáltatásként nyújtott képzés (képzésre szakosodott szolgáltató szervezet vagy képzési ügynökség képzési potenciális ügyfelek számára)

Vannak olyan képzési szolgáltatások kínálatára szakosodott szervezetek vagy ügynökségek is, amelyek szolgáltatásaikat ingyen, megszabott áron vagy tárgyalások során meghatározott összegért nyújtják. Az ilyen típusú képzési ügynökségek rendszerint nem az ifjúsági területre koncentrálnak, de szakképzett képzőkkel dolgoznak, akik különböző témák szakértői, akik e témákban műhelymunkákat és képzéseket vezetnek. Itt fontos megemlíteni azokat is, akik nem tartoznak semmilyen képzési ügynökséghez sem, de független képzőként különböző ifjúsági szervezetek számára vezetnek képzéseket. Az Európai Ifjúsági Fórum és az Ifjúsági és Sport Igazgatóság képzői csoportjának („training pool”) néhány tagja ebben a minőségben is dolgozik.



Megfontolandó kérdések

1. Gondolj a legutóbbi képzésre, amelyen részt vettél! Ki kezdeményezte a képzést?
2. A fentebb említett kategóriák melyikébe tudnád elhelyezni ezt a képzést?
3. Ki finanszírozta ezt a tevékenységet? Jelentősen beleszólt-e az adományozó a képzés céljainak és kimenetelének meghatározásába? Mennyire kapcsolódott a tevékenység általános célja a szervezet elképzeléseihez és küldetéséhez?
4. Kik voltak a résztvevők?

3.2 Tanulás, a tanulás eredményei és a tanulási stílusok

Az előző fejezetben azt vázoltuk, hogy miért kell átgondolnunk azokat az igényeket és szükségleteket, amelyek egy képzést szükségessé tesznek. Ha ezen igények elemzését annak a leltárba vételével kapcsoljuk össze, hogy mi mindenre van szükség ezen igények kielégítéséhez, akkor már meg is tettük az első lépéseket egy képzési program megtervezéséhez. Ekkor az igények felmérése felveti azt az alap gondolatot, hogy egy képzést azért javasolunk, mert az emberek szeretnének megtanulni valamit. Ez a fejezet a továbbiakban a tanulás fogalmát tekinti át, és ezt összekapcsolja a képzési stratégia és tevékenység megértésének és megtervezésének gyakorlatával.

3.2.1 Tanulás

Gyerekkoromban a tanulás két összefüggésben merült fel. Az egyik: „mit tanultál ma az iskolában?”, olyan szokásos kérdés volt, mintha az időjárásról kérdeztek volna. A másik eset a „remélem, tanultál ebből” volt, amikor az otthon összebarkácsolt rakéta célt tévesztett. Ma sem tudom, miről mit tanultam az általános iskolában, de arra emlékszem, hogy a könnyebb üzemanyag nem alkalmas a világűr tisztességes felfedezéséhez.

Bárki, aki ezekre a pillanatokra visszatekint, annak a számára világossá válik, hogy a helyzettől, a következményektől, illetve az ingerektől függően különféleképpen és különböző alkalmakkor tanulunk. Ráadásul attól függően, hogy a környezetünkben mivel lépünk kölcsönhatásba, más-más dolgokat fogunk megtanulni. Következésképpen más motivációk szerint tanulunk; attól a tudatos igénytől kezdve, hogy letegyünk egy vizsgát, egészen a közlekedési lámpák jelentésének megértéséig, ami az alig tudatos szocializálódás tartományába esik. A tanulás tehát megkülönböztetett és összetett folyamat, amely a tudással és készségekkel való ellátásunkért felelős, amely fejleszti a képességeinket és lehetővé teszi számunkra saját állásfoglalásaink, értékeink és érzéseink megismerését.

Képzőként arra kaptunk megbízatást, hogy mások tanulását előmozdítsuk. Mielőtt ezt megtehetnénk, el kell gondolkodnunk azon, hogy milyen fajta tanulás zajlik az ifjúsági képzés területén. Egy képzés feltehetően továbbviszi a résztvevők szocializálódását, hiszen új környezeti hatásoknak teszi ki őket, új emberekkel, helyzetekkel és attitűdökkel találkozhatnak, sőt, új ételekkel és italokkal is megismerkednek. A csoportfolyamatok vizsgálatában (lásd a 4.1 pontot), szemügyre vettük, hogyan teremthetünk olyan összefüggéseket, ahol a résztvevők integrálhatják ezeket az új élményeket. Mégis, a képzések nemcsak a létezés új formáit mutatják be, hanem azt is fontosnak tartják, hogy lehetővé tegyék a résztvevőknek a bizonyos témákról, kérdésekről, készségekről, igényekről, lehetőségekről stb. való tanulást. A cél döntően az, hogy a résztvevők kezdjenek is valamit ezzel a tanulással. Míg a tanuláshoz számos egymással versengő meghatározása létezik, a képzésben a tanulás egy hasznos definíciója a következő: „A tanulás szándékolt és tudatos folyamat, amelynek célja valamilyen maradandó viselkedésszerű változás.” (WAGGS, Training Skills for Advisors, 2.2). Ezért mások tanulásának előmozdításához a tanulási módjuktól egy olyan tervezett folyamathoz kell kapcsolnunk, amely megvalósítja a kívánt változásokat. A képzési helyzet egy sor lehetséges tapasztalatot nyújt, és ha az előző definícióhoz hozzáadjuk Kolb (1973) meghatározását is, akkor úgy érvelhetünk, hogy a tanulás magában foglalja az ezekről a tapasztalatokról való tudatos elmélkedést; „A tanulás olyan folyamat, amely által a tapasztalat átformálásán keresztül tudás jön létre.” A képző ugyanakkor nem feltételezheti azt, hogy a képzési folyamat automatikusan megadja a megfelelő ingereket, és automatikusan létrehozza a tanuláshoz szükséges feltételeket. Az igények és szükségletek azonosítása után, amelyek igazolják a képzést, a képzőnek két, tanulással



összefüggő tényezőt kell fontolóra vennie: milyen tanulási eredményeket kellene elérni, és hogyan gondoskodjunk azokról a különböző módokról, amelyek során a résztvevők elérik ezeket az eredményeket.

3.2.2 Tanulási eredmények

„Ha nem tudod merre tartasz, ne légy meglepődve, ha olyan helyen találsz magad, ahová sosem akartál eljutni.” Ismerős ez a bölcsesség vagy ennek valamilyen más változata? Azok, akik már régóta vesznek részt képzésekben, valószínűleg felhőrdülnek a hallatán, és nemcsak azért, mert közhely, hanem azért is, mert oly sokszor bizonyult igaznak. A kiindulási pontok és azon végcélok gondos meghatározása, amelyeken keresztül a résztvevők fejlődni fognak, alapvető fontossággal bírnak. A következő alfejezetek egy sor olyan tényezőt hangsúlyoznak, amelyeket fontolóra kell vennünk az előkészítő fázis során - és a program bármilyen későbbi átdolgozását annak lefolytatása közben. Az első lépés a képzés tanulási eredményeinek meghatározása, csak ezután következnek azok célokként való megfogalmazása.

Mit szeretne a képző, mit kellene a résztvevőknek elérnie a képzés végére? Mit kellene tudniuk a résztvevőknek a műhelymunka végére? Mi az, amire képesnek kellene lenniük? Mi az, amit haza kellene vinniük magukkal? Ez csak néhány abból a végtelen számú kérdésből, amelyeket feltehetünk magunknak a képzési tevékenység végső eredményével kapcsolatban. Nyilvánvaló, hogy egy képzés során számos különféle kiszámíthatatlan tényező létezik, az elvárásoktól és a tanulási stílusoktól kezdve az értékelés különböző módjaiig. Ugyanakkor a képzés folyamatainak rugalmas megközelítése és egy gondosan megtervezett megközelítés nem zárják ki egymást. A tanulási eredmények átgondolása lehetőséget teremt a képző számára, hogy maximalizálja azokat a tanulási fajtákat, amelyeket a program támogathat, amelyek befolyásolják azok beiktatását a képzési stratégiába és módszertanba. A kérdés azonban az, hogy mi is pontosan a tanulási eredmény?

Gagne és Medsker (1996) szerint „a tanulás egy olyan viszonylag állandó változás az emberi képességekben, amely nem a fejlődési folyamatok eredménye”. Érvelésüket azzal folytatják, hogy ezek a képességek meghatározott tanulási eredményekkel függenek össze, azaz olyan tanulási formák csoportjaival, amelyek az elme és a test különböző aspektusaival vannak kapcsolatban. Az alábbi táblázat ezt állítja rendszerbe.

Tanulási eredmények

A tanulási eredmény típusa	A képesség leírása	Példa
Szóbeli információ	Korábban tárolt információ kijelentése, elmondása vagy leírása	Amikor az iskolában történelemórán a II. világháború fontos eseményeinek dátumaiból felelünk!
Értelmi készségek	Általános fogalmak és szabályok alkalmazása bizonyos témák elemzésekor, problémák megoldásakor és újabb problémák létrehozásakor	Ha olyan projekt-javaslatot állítunk össze, amely megfelel bizonyos követelményeknek
Mozgásbeli készségek	Fizikai cselekvés pontos és időzített végrehajtása	Megtanulunk felmászni egy 20 méteres kötélre
Attitűd	A személyes viselkedés megválasztása	Egy képzők számára szervezett képzésen való részvétel után úgy döntünk, hogy megváltoztatjuk az általunk vezetett képzések megközelítését
Kognitív (megismerésre vonatkozó) stratégiák	A saját gondolkodás és a tanulási folyamatok kezelése	Felváltva alkalmazunk három különböző stratégiát ahhoz, hogy azonosítsuk egy bizonyos szervezet képzési igényeit.

(R. Gagne és K. Medsker munkájából átvéve és átdolgozva, 1996.)



Az, hogy különbséget teszünk a különböző tanulási típusok között, abból az igényből ered, hogy megkülönböztessük az adott képzés különböző szintjeit és típusait. Ha ragaszkodunk a fentebb vázolt rendszerhez, az ifjúsági munkában a leggyakoribb eredmények az attitűdök, kognitív stratégiák és értelmi készségek szintjén jelentkeznek majd. Ezekben a multikulturális és többnyelvű összefüggésekben rendszerint kisebb hangsúly esik a szóbeli információ eredményeire, a mozgásbeli készségeket pedig - úgy tűnik - kevésbé alkalmazzák, bár az ifjúsági munkában a szabadterei stílusra való törekvés egyre növekvő népszerűsége változást hozott ezen a területen. Az ehhez hasonló modelleket az ifjúsági munkában igen gyakran a tudásbeli, készségbeli és az attitűdöt érintő eredményekre szűkítik. Vonatkoztatási pontként ez valószínűleg elegendő is, hiszen nem célunk teljes képet adni a különböző elméleti modellekről. A kezdeti tervezési folyamatban a hangsúly ehelyett a tanulási eredmények fontosságán van. Megfontolásuk központi szerepet játszik a képzési célok meghatározásában, és a formába öntendő képzésen belül gondolkodtat el bennünket a tanulás értékeiről és céljairól.

A tanulási eredmények azonosításának egy másik nagyon fontos vetülete a mélység kérdése. Mennyire „mélyen” szeretne a képző egy bizonyos témát vagy kérdést feltárni? Más szavakkal, a képzőknek meg kell fontolniuk az alkalmazás és a tanulás azon szintjét, valamint el kell töprengeniük azon a fajta tudáson, amelyet szeretnének, ha a résztvevők elérnének.

Az alábbi lista alapján ez világosabbá válik:

A tudás hat szintje

1. Ismertség - felidéz, felismer, tisztában van valaminek a létezésével
2. Megértés - egyik formából a másikba ültet
3. Alkalmazás - az információt egy új helyzetben alkalmazza vagy használja fel
4. Elemzés - egy helyzetet megvizsgál és elemeire bont
5. Összegzés - az információkat új módon illeszti össze
6. Értékelés - meghatározott kritériumok alapján megítél

(Klatt (1999) és Krathwohl, Bloom és Masia (1964) munkáiból).

A következő példa a tudás szintjeit hozza összefüggésbe a képzéssel.

Példa: Milyen tudással rendelkezhet valaki a képzésről általában?

- Tisztában lenni azzal, hogy a tréning mint tevékenység létezik, a lehető legalacsonyabb szint, alacsonyabb, mint tudni azt, hogy miért létezik és mi a célja (résztvevő egy képzésen). Tudni, hogy hogyan végezzünk el egy bizonyos típusú képzési tevékenységet (alkalmazás), azt jelenti, hogy egy magasabb szintű tudásra teszünk szert. Ha képesek vagyunk elemezni és alkotóelemeire bontani egy képzési programot, akkor az ennek a tudásnak a további fejlesztése és csiszolása. Ezt követi az, hogy képesek vagyunk felépíteni a saját képzési programjainkat - annak elemeit. Eszerint a séma szerint az úgynevezett értékelés a legmagasabb szint, amely azt a képességet tükrözi, hogy következtetéseket vonunk le és a felállított kritériumok alapján hozunk döntéseket (például eldöntjük, hogy egy képzési program alkalmasabb, mint egy másik).

A tanulási eredmények mélysége számos okból fontos. Visszaidézi az igény- és szükségletelemzést, hiszen az kezdi formába önteni ezeket az igényeket oly módon, hogy azokat összefüggésbe lehessen hozni a program felépítésével. Ráadásul ezeket az igényeket a résztvevők jellemzői alapján kell átgondolnunk (lásd a 3.5.4 pontot). Most az azonosított tanulási eredmények szempontjából fogjuk vizsgálni a célok meghatározásának folyamatát.



3.2.3 A célok meghatározása

A célok meghatározását tekinthetjük úgy, mint működésbe hozni a képzési tevékenységhez azonosított különböző tanulási eredményeket. Meg kell jegyeznünk azonban, hogy ez nem vonatkozik minden olyan célra, amelyet esetleg az adott tevékenységhez meghatároztunk. Amikor a tanulási eredmények típusait és szintjeit tárgyaltuk, a fókusz pusztán az egyéni fejlődésen volt. Az ifjúsági munkában - és más területeken, ahol a szervezetek személyi képzést vállalnak - a célok két csoportját különböztetjük meg egymástól. Az első csoport az egyéni szinten meghatározott célokból tevődik össze, amely a résztvevők számára vázolja a képzés előnyeit. A második csoport a szervezettel van összefüggésben, amelynek az egyes résztvevők a tagjai, és a tanulás lehetséges alkalmazásait és hatásait célozza a szervezetben és a környezetében. Ha egy képzés célja a gondolat terjesztőinek létrehozása és motiválása, akkor a célok második csoportja válik fontosabbá.

Ez azt jelenti, hogy a képzés összeállítójának két fő feladata van; az egyik az egyéni tanulási eredmények lefordítása a képzési célokra, a második pedig olyan célok megalkotása, amelyek válaszolnak a szervezeti fejlődés igényére. Ez akkor várható, amikor a résztvevők elkezdik alkalmazni újonnan szerzett tudásukat. Ezek nem könnyű feladatok. A képzőnek világos elképzelésének kell lennie arról, hogy miből tevődik össze a képzés célja, és érthető, elérhető célokat kell megfogalmaznia. Fontos, hogy ezt a résztvevőkkel is megismertesse, mert így biztosít lehetőséget számukra arra, hogy várakozásaikat a képzés céljaihoz igazítsák.

Azt tapasztaljuk, hogy a célokra alkalmazott terminológia köre ellentétes az elérni kívánt hatással. Törekvések ezek vagy célok? Használhatjuk-e mindkettőt, és ha igen, milyen kapcsolat van a kettő között? És mi a helyzet a végső célokkal? Vagy a célkitűzésekkel? És mi van akkor, ha ezeket más nyelvre szeretnénk fordítani? Ahelyett, hogy ebbe beleszédülnénk, egyszerűbb a célokat olyan állítások vagy elképzelések csoportjának tekinteni, amelyeket a képzés során megpróbálunk megvalósítani. Az alábbi, 6. ábra egy cél fő jellegzetességeit és az értékelésükhöz szükséges szempontokat mutatja be. Ez egy hasznos rendszer, de léteznek más rendszerek is, és végeredményben minden képzőnek magának kell döntenie arról, hogy számára melyik a legeredményesebb.

6. ábra

A célok leírásának „SPIRO-modellje”

Pontosítás	A céloknak pontosan meghatározottnak kell lenniük. (Mit is csinálunk pontosan?)
Teljesítmény	A céloknak az eredmények értékére, nem pedig a tevékenységekre kell összpontosítaniuk. (Mit is szándékozunk megvalósítani?)
Bevonódás	Azoknak, akik a megvalósításban részt vesznek, a célok kitűzésében is részt kell venniük. (Mi a szerepünk a célokban?)
Valószerűség	A céloknak valószerűnek és elérésük esetén elégedettséget keltőnek kell lenniük. Ha a célok túlságosan is nagyratörőek, csalódást okozhatnak, ugyanakkor elég nagy erőpróbát is kell jelenteniük, mert ha nem, akkor nem okoz örömet a megvalósításuk. (Lehetséges-e ez a rendelkezésre álló erőforrások ismeretében?)
Láthatóság	A céloknak mérhetőnek illetve észrevehetőnek kell lenniük. (Honnan fogjuk tudni, hogy képzőként sikeresek voltunk?)

Pfeiffer J. W. és J. E. Jones munkájából (1972) (szerk.)



Példák a célkitűzésekre:

Személyes szinten (a tanulási eredményekkel összefüggésben meghatározva)

- A résztvevők legyenek képesek arra, hogy előkészítsenek, levezessenek és értékeljenek egy projektet
- Fejlődjenek a résztvevők készségei az emberi jogok oktatása, a vezetés- és programfejlesztés, a projektmenedzsment és az interkulturális tanulás területein
- Növelni a résztvevők tudását és figyelmét az európai nemformális oktatás értékei vonatkozásában
- Növelni a résztvevők szakértelmét és motivációját abban, hogy az ifjúsági tevékenységek során foglalkozzanak az interkulturális tanulással
- Általános áttekintést nyújtani a nemformális oktatásban létező képzésekkel kapcsolatos különböző elméletekről
- Támogatni a résztvevőket a saját képzési igényeik és szükségleteik felmérésében és saját tapasztalataikból való tanulásban
- Fejleszteni a résztvevők szervezési és vezetési készségeit

Szervezeti szinten (a tágabb környezetben)

- Hozzájárulni ahhoz, hogy a kommunikációs minták észrevehetően erősödjenek a résztvevők szervezeteiben
- Bátorítani a résztvevőket arra, hogy a részvétellel és az állampolgári tudattal foglalkozó, újító szemléletű projekteket fejlesszenek mind saját szervezetük, mind a tágabb környezet számára.

Figyelem: A Projektmenedzsment T-kit egy jelentős része a célok meghatározásának témájával foglalkozik.

Megfontolandó kérdések:

Mit gondolsz, mely tényezők a leginkább szükségesek ahhoz, hogy a tanulási folyamat végbemenjen? Miért?

Hogyan járulnak hozzá a célkitűzések a tanulási folyamathoz?

Mindig mérhetőek-e a célkitűzések?

Gondolod, hogy a célkitűzésekről elég hatékony módon tudsz kommunikálni a résztvevőkkel?

3.2.4 Tanulási stílusok

Az ifjúsági munka területén az az általános gyakorlat, hogy a formális és nemformális oktatást szembe állítjuk egymással (lásd a 1.1.4 pontot). A formális oktatás - legyen az iskola vagy egyetem - hajlamos arra, hogy az intellektusra helyezze a hangsúlyt, amit gyakran a tanulás gazdagító megközelítésének nevezünk. Ebben az esetben a tanár az a „mindentudó bölcs”, aki a tanulót egy olyan üres „tartálynak” tekinti, amelyet hasznos információkkal kell megtölteni, nem elfogadva azt, hogy ezek a „tartályok” már különféle szempontokból teli vannak. Ezzel ellentétben a képzés során a képző a „segítő kéz”, aki a tanulót mint „tartályt” arra bízta, hogy kedve szerint válogasson a különböző folyadékok között, és azzal töltsse fel magát, amit választ. Ez a kettősség számos szempontot figyelmen kívül hagy; azt, hogy a formális szektor pedagógiai megközelítéseinek eredményeit alkalmazzák a nemformális oktatásban, azt, hogy a formális szektor rendkívül változatos, valamint azt, hogy mindkét szektorban egyre erősebb az oktatási típusok egymásra gyakorolt hatása. Azt is feltételezi, hogy mindent, amit a nemformális oktatás égisze alatt végeznek, automatikusan becsülnünk kellene. Ne feledjük azonban, hogy az is halálra untathat bennünket, aki kampánypótlóban és szandálban képez!

A nemformális oktatás jellemzője, hogy résztvevő-központú, és a résztvevő általában motivált arra, hogy ott legyen. A cél egy olyan folyamat létrehozása, amelyben az egyén önmagától, a csoporttól és a képzésből is tanulhat. Ez a résztvevő-központúság azt jelenti, hogy a képzés többek közt a személyes fejlődésre (lásd a 1.1.2 pontot) és a lehető



legváltozatosabb módon való tanulásra helyezi a hangsúlyt. Ezt gyakran a „4H-modellel” írják le, azaz az ésszel (head), kézzel (hand), szívvel (heart) és egészséggel (health) való tanulással, valamint hangsúlyozzák az elméleti, a gyakorlati, az érzelmi és a holisztikus tanulási módok összekapcsolhatóságát. Ha nem is utalunk ennél közelebről meghatározott elméletekre, e rövid leírás bármely képzés számára az ellenőrizendők hasznos felsorolásaként szolgál, mivel arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanulás annál mélyebb, minél inkább törekszünk arra, hogy a különböző tanulási módokat összekapcsoljuk. Ennek a listának az a következtetése, hogy minél több szempontot viszünk a képzésbe, annál magasabb szintű lesz a megszerzett tudás. Azt is sugallja, hogy el kell gondolkodnunk azon, hogyan tanulunk, folytonosan használnunk kell ezeket a különböző tanulási módokat, és fejlesztenünk kell erre vonatkozó képességeinket.

Eddig a tanulás különböző módjait tárgyaltuk meg és azokat a tapasztalattal hoztuk összefüggésbe. Mondanunk sem kell, hogy a tapasztalatok különbözőnek egymástól, és az emberek is különféleképpen tanulnak. Számos tekintélyes elméleti megközelítés foglalkozik a tanulási stílusokkal, különösen Honey és Mumford munkája, amelyet széles körben alkalmaznak az ifjúsági munka területén. Mivel írásukat a Szervezetmenedzsment T-kit részletesen tárgyalja, ebben a fejezetben D. A. Kolb gyakorlaton alapuló tanulási ciklusával fogunk foglalkozni, amely Honey és Mumford munkájának alapját képezi.

Alapjában véve Kolb a „tapasztalattól tanulunk” szállóigét világos, egymással összefüggésben lévő szakaszokra bontja, amelyek egy ciklikus folyamatot alkotnak. A tanulást nemcsak a tapasztalattal, de azzal is összeköti, hogy mit kezdünk ezzel a tapasztalattal. Véleménye szerint a tapasztalatot tanulási tapasztalattá kell tenni, annak értékét pedig különböző módokon szükséges leszűrni. A ciklus a cselekvéstől indul, a történéseken való gondolkodással folytatódik, amelyet a tapasztalat általános jegyeinek kiemelése és megfogalmazása követ, majd az új tudás alkalmazásával zárul, amely újra cselekvéssé válik. Minél több tanulási szempontot alkalmazunk, annál erőteljesebb lesz az adott tapasztalat. A tapasztalat azonban mit sem ér, ha nem gondolkodunk el a történeteken, és ezt az elmélkedést adott esetben nem visszük át a gyakorlatba. Erre a viselkedésben beálló maradandó változásra utalt a fentebb idézett definíció (lásd a 3.2.1 pontot). Hogy visszatérjek a sikertelen úrrakétám példájára, a kórházban tett látogatásom hasztalan lett volna, ha nem gondolkodom el azon, miért is vagyok ott, és hogyan tudnék elkerülni egy újabb kórházi kirándulást anélkül, hogy felhagynék a kísérleteimmel. Erre egy képzési helyzetben példa lehet egy interkulturális tanulóhoz használt szimulációs játék, amelynek során arra kérjük a csoport tagjait, hogy vegyenek részt egy szervezett élményben. A tanulás szempontjából a feldolgozás, az elemzés és annak az élet-gyakorlatba történő átültetése alapvető jelentőséggel bír, amely egy megszerkesztett tanulási helyzetből indítja el a társadalomról szóló tanulás folyamatát.

Számos olyan elméleti megközelítéssel találkozhatunk, amelyben az ideális „integrált tanuló” a tapasztalati ciklus minden egyes szakaszát saját javára fordítja. Ugyanakkor a személyes elgondolkodás jelezheti, hogy bizonyos stílusokkal jobban azonosítjuk magunkat, mint mások, bár ez a helyzettől, a motivációtól és az ingertől függően változhat. Ennek negatív oldala az, hogy ha csak egy stílusra támaszkodunk, akkor az hasznunkra lehet ugyan a ciklus megfelelő szakaszában, más szakaszokban azonban - amikor más készségekre van szükség - előnytelennek bizonyulhat. Az ilyen elméletekkel való foglalkozásnak az a fő célja, hogy megtanuljunk tanulni; azaz másképpen, hogy arra figyeljünk, amelyet kevésbé hasznosítunk, hogy megpróbáljunk ezen javítani. Ezzel kapcsolatban érdemes szem előtt tartani, hogy a stílus fogalma a tempó kérdését is magában foglalja - az emberek saját ütemüktől, a program felépítésétől és a csoport lendületétől függően más-más ritmusban tanulnak. Az ilyen elméletek tárgyalásakor fontos, hogy nyomatékosítsuk e kiadvány egyik alapvető feltevését. Az elméletek csak tájékoztatásként szolgálhatnak, és nem nyújtanak részletesen kidolgozott tervet a képzésekhez. Senki sem illeszthető tökéletesen ezekbe a kategóriákba, hiszen az adott képzési helyzet olyan összetevőket idézhet fel, amelyekkel előre nem számolhatunk, de amelyek komolyan befolyásolják a résztvevők tanulását. Ha az ilyen kategóriákat túlhangsúlyozzuk, az csökkentheti és korlátozhatja a tanulás hatását.

Megfontolandó kérdések

1. Gondolj arra a képzésre, amelyen a legutóbb részt vettél és a 4H modellre figyelemmel értékeld, mit tanultál!
2. Átgondoltad-e valaha is képzőként azt a kapcsolatot, amely aközött van ahogyan tanulsz és ahogyan képezel? Gondolj egy képzésedre a kedvenc tanulási stílusod példájaként: más stílusok és megközelítések érvényesülhettek-e? Hogyan tudnád ezt a helyzetet úgy átalakítani, hogy erősséged kifejeződjön, de ugyanakkor elegendő tér jusson másoknak is?



3.2.5 Interkulturális tanulás

Ebben a T-kitben az interkulturális tanulásról szóló rövid megjegyzésekben úgy érveltünk, hogy az interkulturális helyzetek megértése megköveteli a képző tanult képességeinek fejlesztését. Ez azért van így, mert az interkulturális tanulás szembeállítja egymással a szocializációt érintő valóságészlelésünket és gyakran az értékeinket is azzal a tudatos tanulással, amely a valóságok és az értékrendek harmonizációját érinti, és amelyeket ez a típusú oktatás előmozdít és pozitív forrásként kezel. Számos, ezen a területen dolgozó kutató úgy gondolja, hogy vannak olyan nélkülözhetetlen, de megtanulható szocio-kulturális képességek, amelyeknek rendkívül nagy jelentősége van annak az elsajátításában, ahogyan képesek vagyunk arra, hogy alkalmazkodjunk az interkulturális helyzetekhez, tudjuk azokat értékelni és tudunk kommunikálni bennük. Mindezek nemcsak használható elméleti kereteket nyújtanak a képző számára, hanem olyan minőségi követelményeket is jelentenek, amelyekkel egy képzés aktívan foglalkozik:

- Empátia: ez a szó több kapcsolódó jelentést is magában foglal. Általánosítva ezt olyan képességnek tekintjük, amelynek segítségével más bőrébe bújunk, azért, hogy becsülni tudjuk a másokban azt, ami minden emberben közös, és megpróbáljuk megérteni a kulturalizálódás folyamatát, amely megkülönböztet bennünket másoktól. A II. világháború vége óta néhány szociológus azon az állásponton van, hogy az egyre összetettebb modern életben az empátia az együttélés egyik alapvető feltétele. Mivel folyamatosan olyan különbözőséggel találkozunk, amelyről nincsenek tapasztalataink, az empátia lehetővé teszi számunkra, hogy kreatívan kezeljük a másik ember különbözőségét, akivel egy interkulturális találkozás során lépünk kapcsolatba (Service National de la Jeunesse, 32. oldal). Az empátiát meg kell különböztetnünk a szimpátiától - anélkül is lehetünk empátikusak, hogy rokonszenvet mutatnánk. Az empátia fejlesztése és a segítségével történő reakció lehetőségét nyújt arra, hogy különböző értékeket elkezdjünk összeegyeztetni, különböző értelmezési rendszereket alkalmazunk és ezzel összefüggésben kommunikálunk. Fontolóra kell vennünk az empátia korlátait is; az empátia nem a megértés receptje, inkább a különbség felismerésének és megközelítésének folyamata.
- A szereptávoztatás azt jelenti, hogy megkíséreljük kívülről szemlélni magunkat, szem előtt tartva ennek határait is. A kulturalizálódás az ént helyezzi a középpontba; észlelési, értelmezési és értékelési rendszereink normálisak, természetesen és stabilizáló hatásúak. Egy interkulturális helyzet - sőt minden csoporthelyzet - sok ilyen bizonyosságon alapuló rendszert hoz közel egymáshoz. Az én decentralizálásával megkezdhetjük kulturalizált lényekként elemezni önmagunkat - elgondolkodni magunkon azon tulajdonságokkal kapcsolatban, amelyek megkülönböztetnek bennünket a másiktól. A szereptávoztatást nem téveszthetjük össze a kulturális relativizmussal; ez a fajta önmagunkon való elmélkedés nemcsak azt teszi lehetővé, hogy kérdőre vonjuk normáinkat, előítéleteinket és sztereotípiáinkat, hanem azt is, hogy azokra az értékekre és kulturális szempontokra összpontosítsunk, amelyek döntő jelentőségűek az identitásunkban, és amelyek nem egyeztethetők össze másokkal. Ezt a készséget érdemes a szerepek megvitatásával összefüggésben is fontolóra venni (lásd az 5.1 pontot).
- A félreérthetőség tolerálása: egy interkulturális helyzet szakadatlan változási folyamatot hozhat létre, amelyben az általunk biztosra vett normákat, feltételezéseket és kommunikációs mintákat nem ismerik el, nem osztják velünk, vagy nem fogadják el. Egy képzési helyzet ugyanakkor megköveteli, hogy egy olyan folyamatban vegyünk részt, ahol a kommunikációnak és az interakciónak folyamatosnak kell lennie. Ez a fajta folyamat szellemileg és érzelmi magában foglalhatja a bizonytalanságot, a frusztrációt és a védekező állások felvételét. A félreérthetőség toleranciájának fejlesztése a bizonytalanságon való elgondolkodás és az abban való cselekvés egy módja. Nélkülözhetetlen ahhoz, hogy anélkül szabaduljunk meg a világ megnyugtató szemléletétől, hogy azonnal egy alternatív szemlélet biztonságát keressük (ugyanott 35. oldal). Ez tevékeny toleranciát és elemzést jelent, azt, hogy megtanuljuk úgy elfogadni a bizonytalanságot, hogy a bizonytalanságot okozó elemeket alaposan megvizsgáljuk.

Az Interkulturális tanulás T-kitben az interkulturális tevékenységek felépítésének különböző megközelítései olvashatók. Az alábbi pontokat majdnem mindig megtalálhatjuk az interkulturális tanításban, hiszen átgondolásuk alapvető jelentőségű a képességek önfejlesztésekor, de még inkább akkor, ha mások fejlődését segítjük:

- Meg kell tanulnunk a másikat a saját szociális és kulturális összefüggésrendszerében megismerni.
- A világról és a különböző valóságok lehetséges összekapcsolódásáról aktívan kell tanulnunk.
- Valakinek az attitűdjein, értékein, észrevételein és viselkedésén mind általános szociális elemzés, mind a csoport különleges reakciói szempontjaiból kell elgondolkodnunk.
- A kommunikációt úgy kell megközelítenünk, mint egy olyan előre megállapított kulturális folyamatot, amely megkívánja, hogy mind a verbális, mind a non-verbális elemeket figyelembe vegyük éppen úgy, mint az új képességek fejlesztését.



Megfontolandó kérdések

Gondold át a 3.5.3 pontnál található 10. ábrát a interkulturális tanulással kapcsolatos saját tapasztalataid tükrében!

- 1.Kényelmi zóna: mi volt annak az oka, hogy a helyzetet kényelmesnek találtad?
- 2.Feszültségi zóna: mi okozott feszültséget? Összefüggésbe tudod-e hozni ezt bármelyik fent említett tényezővel? Hogyan tudtál megbirkózni a helyzettel?
- 3.Válság zóna: Hogyan reagáltál erre a válságra? Mely fent vázolt fő képességek vonatkoznak erre a helyzetre?

3.3 Stratégiák és módszertan

3.3.1 Képzési stratégiák

Az építkezési folyamat következő lépése a képzés megtervezése, amely a kívánt eredményekre reflektál, valamint a tanulási stílusok és sebesség változatosságára épít. Egy képzési stratégiára úgy tekinthetünk, mint arra a módra, ahogyan a program folyamatát megtervezzük; azt a logikát, amely szerint a tartalmat úgy alakítjuk ki, és a módszereket úgy állítjuk össze, hogy tekintetbe vesszük a csoportfolyamatok alakulását. Ennek vannak olyan elemei, amelyek egyértelműen nem igényelnek mélyen szántó ismereteket; például nem kezdjük a képzést az eljövendő cselekvések megtervezésével, ha a célt és a projektet még nem határoztuk meg. A képzési stratégia mégis fontos, hiszen az első alkalommal gyűjti össze a képzés elemeinek szoros összefüggéseit. A 4.1.3 pont alatt található 16. ábra, a téma-centrikus interakció modellje ezeket a szoros összefüggéseket mutatja be.

Ezt az ábrát a képzés általános leírásának tekinthetjük, de ebben az összefüggésben jelzi azokat a sajátos és egymástól kölcsönösen függő elemeket is, amelyeket figyelembe kell vennünk a képzési stratégiában. A téma a képzés célja, ez az oka annak, hogy itt együtt vagyunk. Ez képviseli a megbeszélés tárgyait és formáját. Az én minden egyes személy, aki a képzésen részt vesz, legyen akár a képzői team tagja vagy résztvevő, az, aki a témát és egyéb kérdéseket érintő elvárásokat, különböző tanulási előzményeket, tudást és tapasztalatot hordoz magával. A mi a csoport, amely több mint egy fizikai közösség. Ez sokkal inkább közös folyamatot jelent; amelyben a kulturális környezet hat a kommunikációs minták fejlesztésére, az egymással megosztott véleményekre, az értékekről szóló párbeszédre, a légkörre, a szerepekre, bizonyos dolgok érvénytelenítésére vagy más kérdésekre. Végezetül a glóbusz az az összefüggésszerű, amelyben a képzés zajlik, és amely a fizikai és anyagi körülményektől a szervezeti megfontolásokig és a „való világgal” való kapcsolatig terjed.

A háromszög azt jelzi, hogy a glóbuszon belül a téma, az egyén és a csoport különböző elemei közötti kapcsolatnak egyensúlyban kell lenniük. A háromszög minden oldala lehetővé teszi számunkra, hogy feltegyük azokat a kérdéseket, amelyek a képzés stratégiáját alakítják. A következő felsorolás korántsem teljes, számos egyéb kérdés is létezhet:

- A téma és mi: milyen szintű tapasztalattal kellene a csoportnak rendelkeznie a témáról? Milyen különböző tapasztalatok léteznek? A képzés rávezető - azaz keretet és tájékozódást nyújt a csoport számára - vagy következtetési jellegű - azaz lehetővé teszi a csoportnak, hogy maguk állítsák össze a keretet, és maguk tájékozódjanak? Milyen várakozásaink vannak a csoport témához való hozzászólásait illetően? Hogyan hozzuk a csoport fejlődését összhangba a téma kibontásával?
- Mi és én: hogyan közelítjük meg az egyéni várakozásokat a csoporttal összefüggésben? Milyen tér létezik a csoporton belül az egyén számára? A munkára szánt idő és a módszerek tükrözik-e a csoport és az egyén igényeit is? Hogyan kezeljük a konfliktusokat?
- Én és a téma: milyen várakozásai vannak az egyéneknek a témával kapcsolatban? Mit szeretnének tanulni? A téma megismertetése hogyan veszi figyelembe a különböző tanulási stílusokat és ritmusokat? Milyen felelőssége van az egyéneknek a saját tanulásában, és milyen lehetőségei vannak a hozzájárulásra? Vannak-e nyelvi képességekkel kapcsolatos egyéni kérdések vagy bármilyen más tényező, amelyet kezelni szükséges?



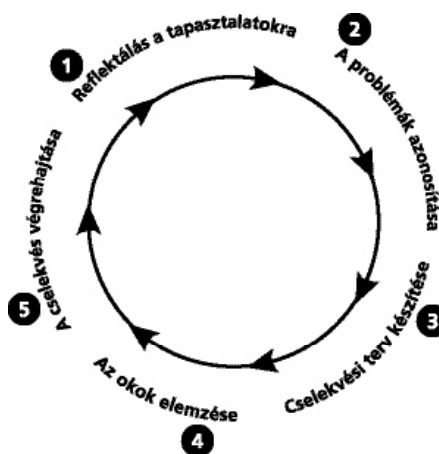
A glóbuszt ekkor mindezen összefüggések összetevőire kell bontanunk; azaz a munkakörnyezetben rendelkezésre álló lehetőségekre és korlátozásokra, pénzügyi kérdésekre, a szervezet(ek) elvárásaira stb.

A képzési stratégia egy gyakorlati példáját a glóbuszal összefüggésben is megvizsgálhatjuk. A 7. ábra kör alakú diagramja a Szociális elemzés pszicho-szociális módszerét mutatja be, amelyet a World Studies Project (1976:4, Leahy, Anne 1996:20) dolgozott ki. Ez a képzési stratégiának arra a feltevésére épít, hogy a szociális tapasztalatra épülő reflektálás és ezen tapasztalat egységbe foglalása tudást hoz létre. Ezért egyesíti a háromszög három szöge közötti erős és kölcsönös kapcsolatot; azaz a témát a csoport gondolatai alakítják, amelyek az egyéni tapasztalatok egyesítését jelentik, az olyan tapasztalatokét, amelyeket a csoportmunka előnyei és a téma által nyújtott fókusz értelmez teljesebben. Ahogy a ciklus végigmegy az öt szakaszon, a képzést ezen elemek állandó kölcsönhatása viszi előre.

Ezt a bizonyos modellt ugyan szociális analízis - különös tekintettel az oktatás - fejlesztésének érdekében alakították ki, de más témákhoz is használható, ha a feltevések, amelyekre épül, tükrözik az alkalmazni kívánt képzési stratégiát. A stratégián belül még mindig komoly döntéseket kell hoznunk. A stratégia a képzés folyamatábráját adja meg, ennek a valóraváltását a választott módszertannak kell irányítania.

7. ábra

A szociális elemzés pszicho-szociális módszere



3.3.2 Módszerek és módszertan

Kérdés - mi a módszer többes száma? Válasz - módszerek, nem módszertan. Ez az első dolog, amit tisztáznunk kell ebben az alfejezetben. A módszer az a tevékenység, amit megtervezünk, amely keretet ad a program egy bizonyos részének. Lehet az frissítő gyakorlat, szimulációs játék vagy egy előadás. A módszertan viszont a választott módszerek oktatási logikái kerete. Az Ecotonos elnevezésű szimulációs gyakorlat módszer, a szimuláció pedig egy olyan módszertan, amely a tapasztalaton keresztül tanulás filozófiáján alapul. Ezért a választott módszertan szorosan kapcsolódik a képzési stratégiához, ez magyarázza meg az egyes, kiválasztott módszereket. A módszertan a módszerek programba foglalása, a típusok egyensúlyának, és annak vizsgálata, hogyan kapcsolódnak a tanulási stílusokhoz, az egyéni/csoportos tevékenységhez stb. Azt is sugallja, hogy egy módszer kiválasztása nem egyszerűen csak arról szól, hogy olyan gyakorlatokat gyűjtünk egybe, amelyek beleférnek a rendelkezésünkre álló időkeretbe. Ez az alfejezet azon kérdések körét tárgyalja, amelyeket egy módszer kiválasztása előtt át kell gondolnunk.

A módszer az a pont, amelyben a képzés tervezése a résztvevők számára mindenben megmutatkozik. Mint ilyen, nagymértékben felelős azért, hogy tájékoztasson a megelőző folyamatról. Egy részvételtől és állampolgárságról szóló ötórás előadás a kérdések lehetősége és néhány perces szünetek nélkül egy kissé furcsán hangzik. Nem úgy tűnne, hogy a választott módszer és a háromszög csücsai közötti kapcsolatok - amelyek mindezt rendszerezik - illeszkednek azokhoz az értékekhez, amelyeket a képzés tartalma támogatni kíván. Kiindulópontként tehát a módszernek a képzésről kialakított elképzelésekkel és célokkal kell összefüggenie - más szavakkal az alapértékekkel, az általános és a konkrét célokkal. A kiválasztott módszernek segítenie kell egy adott cél elérését, és egyúttal egy olyan értékrendet is képviselnie kell, amely a kezdeményezés egészében központi szerepet játszik. Ha összeállítjuk azoknak az ellenőrzendő kérdések listáját, amelyekre a módszerek kiválasztásakor válaszolhatunk, az első kérdések a következők lennének:

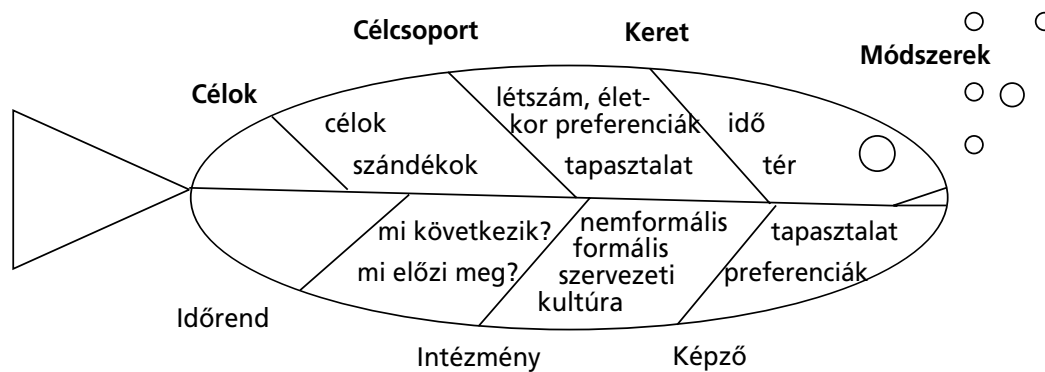


- Összhangban van-e a kiválasztott módszer azokkal az értékekkel, amelyeket a képzés tartalmában, illetve a célok segítségével kívánunk közvetíteni?
- Képes-e a módszer azokat a célokat továbbítani, amelyeket a képzési stratégia ezen szakaszára határoztunk meg? (Fejezzük be a következő mondatot: Ennek a gyakorlatnak a végén azt szeretném mondani, hogy a résztvevők ...)

Ezek a kérdések a képzői team számára is hasznosak ahhoz, hogy sorra vegyék azt, hogy mit értenek azonosan. Nyilvánvaló, hogy ha a team tagjai ezekre a kérdésekre eltérően válaszolnak, a folyamatot felül kell vizsgálni.

Annak érdekében, hogy megkezdhesük az összefüggések feltárását a módszerek és a különböző alkotóelemek között, tegyük azt, amit a régi rómaiak, vizsgáljuk meg egy hal belsejét.

8. ábra



Szeretnénk köszönetet nyilvánítani a fenti ábra szerzőjének, a szerzői jog tulajdonosát azonban nem találtuk meg. Nagyra értékelnénk bármilyen információt, amely lehetővé teszi számunkra, hogy kapcsolatba lépjünk a szerzői jog tulajdonosával.

A módszereket azok a buborékok jelképezik, amelyeket a hal kilélegez, és amelyek az egész testen való áthaladás eredményei. Ha megnézzük a hal bordáit, mindazon tényezőket számba vehetjük, amelyek a buborékokra hatottak. Ezeket a glóbuszban lévő elemekkel is összefüggésbe hozhatjuk. A csoporttal kapcsolatos megfontolandó és ide tartozó kérdések a következők lehetnek:

- Hogyan reflektál a módszertan a csoport adottságaira, azaz használunk-e a teljes programban olyan módszereket, amelyek reagálnak a különböző tanulási stílusokra, igényekre és szükségletekre, valamint sebességekre?
- Milyen típusú kommunikációt bátorít a módszer a csoportban?
- Hozzájárul-e a módszer a csoportépítés folyamatához, illetve ezen a ponton kérdés-e ez?
- Milyen szintű bizalmat és otthonosságot feltételez a módszer a csoportban?
- Mennyiben felel meg a módszer ezen a ponton annak, amit a csoportfolyamatokból értünk?
- Hogyan kezeli a módszer a képzési stratégiának ezen a pontján a csoport igényeit és szükségleteit, valamint a felelőségeket?

A csoportot érintő ezen megfontolásokhoz egy sor újabb kérdést is adhatunk, amelyek az egyénre vonatkoznak, és amelyek összhangban vannak a már említett háromszög megfelelő oldalaival:

- Figyelembe veszi-e a módszer azokat az egyéni életutakat érintő információkat, amelyek fontosak lehetnek (életkor, iskolázottság, nyelv, szocio-kulturális háttér, korábbi tapasztalatok)?
- Lehetővé teszi-e a módszer a tanuló aktív részvételét?
- Alkalmaz-e annál többet a módszer, mint a verbális-intellektuális készségeket?
- Ad-e a módszer időt és lehetőséget a tanulók számára ahhoz, hogy feltárhassák érzéseiket, érdekeiket és gondolataikat?



- Rá fog-e ébredni a tanuló arra, hogy ő maga felelős a tanulásáért és a személyes fejlődéséért?
- Olyan kérdések merülnek-e fel, amelyek további vizsgálódásra, képzésre, csereprogramra vagy kutatásra ösztönöznek?
- Kezelhető reakciókat és érzéseket kelt-e a módszer az adott összefüggésben?
- Feltételez-e a módszer bizonyos fizikai képességeket a résztvevők részéről?

A módszernek magától értetődő kapcsolata van a tárggyal, azért választjuk, hogy egy adott pillanatban segítse elő a téma feltárását. Ha a képzési stratégiára visszagondolunk, látjuk, hogy a módszereknek össze kell függenie a tartalomtól következő célokkal, az adott pillanatban pedig a tartalomnak összefüggésben kell lennie a képzővel és a csoporttal is:

- Milyen előzetes tudást feltételez a módszer (észbeli, érzelmi stb.)?
- Hogyan kapcsolódik a módszer ahhoz, ami előtte történt, és ahhoz, ami következik?
- Hogyan értékeli és integrálja a módszer a csoport közreműködését?
- Milyen információkat nyújt a képző, és milyen információkat kell maguknak a résztvevőknek megadniuk, vagy mire kell nekik maguknak rájönniük?
- Ezen a ponton a tárgy mely elemeit hangsúlyozza a módszer, és miért?

Végezetül a glóbusz egy sor olyan tényezőt sugall, amelyeket számításba kell vennünk.

- Megvalósítható-e a módszer?
- Fizikailag és lélektanilag biztonságos-e a módszer?
- Rendelkezésre állnak-e, és a költségvetés által biztosítottak-e a szükséges segédanyagok?
- Hogyan hat a fizikai környezet a módszer kiválasztására?
- Van-e elég időnk - a kisebb csúszásokkal is számolva- ahhoz, hogy a gyakorlatot befejezzük, és elérjük a célokat?

Figyelem: a fenti kérdések közül többet 1998-ban a budapesti Európai Ifjúsági Központban megrendezett „Képzők képzése” elnevezésű programon Antje Rothemund „Gondolatok a képzési programok felépítéséhez és a módszerek kiválasztásához” című előadása sugallt, ahonnan átvettük azokat. Antje Rothemund előadásának forrása Gerl, H: „Methoden der Erwachsenenbildung” című írása volt, amely az 1985-ben kiadott Pöggeler, Handbuch der Erwachsenenbildung című kötetben található.

Megfontolandó kérdések

1. Miután áttanulmányoztad a fenti kérdéseket, ki tudnád egészíteni újabbakal az egyes kategóriákat?
2. Sugallják-e ezeket a kérdéseket bizonyos tapasztalatok?

3.3.3 A módszerek és a képző

Természetesen a választott módszer sikere végső soron a módszert alkalmazó képzőn múlik. Mondják, hogy a képző is ember, és ez valószínűleg így is van. Mindamellet, - ahogy az élet számos más területén is - néhány egyszerű óvintézkedés megvédhet bennünket a nem kívánt eredményektől. Egy olyan módszer, amely a csoportot tapasztalaton alapuló tanulási helyzetbe hozza, nem pontosan körülhatárolt tudományág, a váratlan események és irányok is komoly értéket képviselhetnek.

Ezek azonban csak akkor értékesek, ha a képző tisztában van azzal, hogy azok váratlanok, és összefüggésbe tudja hozni őket a célokkal és a gyakorlat előzetesen tervezett folyamatával. A képzőnek alapvetően biztosnak kell lennie a módszerben és bíznia kell abban, hogy képes átlátni a folyamatokat. Az alábbi állítások alapul szolgálhatnak ahhoz, hogy felmérjük azt, hogy a módszer számunkra, mint képzők számára megfelelő-e. A kérdéseket kifejezetten az interkulturális tanulási módszerek megválasztásának folyamatához igazítottuk:



Egy módszer kiválasztásakor a képzőnek...

- bíznia kell a módszerben, és biztosnak kell lennie abban.
- amikor csak lehetséges, résztvevőként is rendelkeznie kell a módszerrel kapcsolatos tapasztalatokkal (vagy egy olyan képzői teamnek a tagja, ahol vannak, akik rendelkeznek ezzel a tapasztalattal, és ezt a tapasztalatot át tudják adni a team többi tagjának is).
- olyan helyzetben kell lennie, hogy egyaránt lássa előre a dolgok várható kimenetelét, de ugyanakkor tudja kezelni a váratlan eredményeket is.
- tisztában kell lennie azzal, hogy mikor adhat hangot saját véleményének és értelmezéseinek, és tudnia kell dolgozni a résztvevők értelmezéseivel és asszociációival.
- úgy kell világossá tennie a program pont céljait, hogy közben elkerülje a túl merev értelmezést.
- lehetőleg el kell kerülnie az olyan módszerek használatát, amelyek olyan érzéseket keltenek a résztvevőkben vagy a csoportban, hogy azokkal nem tudnak a képzés során dolgozni. - el kell fogadnia, hogy lesznek, akik nem szeretnék részt venni bizonyos gyakorlatokban.
- úgy kell gondot fordítani a visszakerdezés és visszajelzés stratégiájának kidolgozására, hogy az a nem várt események kezelésére is alkalmas legyen.
- tisztában kell lennie azzal, hogy a tanulás változást jelent, ami lehet kellemetlen tapasztalat is. A résztvevők a módszert vagy akár a képzőt is felelőssé tehetik kellemetlen érzéseikért. A képzőnek gondosan meg kell vizsgálnia azt, hogy a kellemetlen érzést vajon a módszer vagy a módszer által kiváltott érzések és felfedezések okozták.

(Az állításokat a Rothemund-tól idézett írásból vettük át).

Egy ilyen típusú ellenőrző lista fejleszthető, de ez természetesen alapvetően az adott képzés összefüggésrendszerének különféle alkotóelemeitől függ. Ugyanakkor a képző szerepéről és az etikai elveiről is felvet kérdéseket: hogyan látja a képző a saját kapcsolatait és hatalmát a csoport vonatkozásában, mi elfogadható akkor, ha valaminek az elvégzésére kéri a csoport tagjait, stb. (lásd az 1.2.3 pontot is).

3.4 Logisztikai megfontolások

Egy képzés megszervezése olyan, mintha utazásra készülnénk. Nagy mindig azt mondta, hogy minél gondosabban készítem össze a csomagom, annál könnyebb dolgom lesz. Meggyőződésünk, hogy igaza van. Nagy ugyan sosem beszélt sokat az ifjúsági munkáról, de egy képzés is olyan, akár az utazás. Minél jobban előkészítjük, annál felkészültebbek leszünk a váratlan helyzetekre. Ez az alfejezet a három fázis szokásos felosztását vizsgálja, és fontolóra veszi azokat a gyakorlati és logisztikai kérdéseket, amelyekkel a képzés előtt, közben és után találkozunk. Azt is érdemes szem előtt tartani, hogy míg maga a kurzus a legvonzóbb fázis, egy képzés végrehajtása és teljesítése azt jelenti, hogy minden szakaszra egyenlő figyelmet fordítunk.

Az alábbi táblázat igen általános, és azokat az alapelemeket tartalmazza, amelyeket számításba kell vennünk a képzés előkészítése és levezetése során. Azokat a főleg adminisztratív lépéseket állítja logikus sorrendbe, amelyeket meg kell tennünk. Elkerültük az időkeret megjelölését, hiszen az számos változótól és meghatározott jellemzőtől függ, a képzés jellegétől kezdve a létszámon át a szervezet igényeivel és hagyományaival bezárólag. Az általános szabály az, hogy gondoljunk a Nagyira, és ne becsüljük alá az olyan adminisztratív feladatokhoz szükséges időt, mint például a vízumkérelmek.



3.4.1 A képzés előtt

SORREND	MŰVELETEK	MEGFONTOLANDÓ KÉRDÉSEK
1.	<ul style="list-style-type: none">- Az igények és szükségletek felmérése- Döntés a témáról- Döntés a dátumról, a befogadó szervezetről, az esemény típusáról és a határidőkről	Minden szervezetnek megvan a maga felépítése és döntéshozási folyamata, de elsőként rendszerint a következőt teszik: megvizsgálják és felméri a tagjaik igényeit, szükségleteit és törekvéseit, valamint azonosítják a képzés legfontosabb témáját.
2.	<ul style="list-style-type: none">- A rendelkezésre álló pénzügyi támogatások és a szükséges feltételek felkutatása- A pályázat megírása	Kifejezetten fontos, hogy ne becsüljük alá ennek a műveletnek a időtartamát, ellenőrizzük az egyes pénzügyi támogatások pontos feltételeit is.
3.	<ul style="list-style-type: none">- A kérelem elfogadtatása a befogadó szervezettel és visszaigazolás kérése	<p>A kérések és a várt támogatás világos és részletes jegyzékét le kell adnunk a befogadó szervezetnek, hogy lehetővé tegyünk számukra annak eldöntését, hogy vendégül kívánják-e és tudják-e látni az eseményt. Ebben a szakaszban kérjünk információt a fogyatékkal élők számára rendelkezésre álló feltételekről. Határozzuk meg a team előkészítő megbeszélésének és a képzésnek az előzetes időpontját.</p> <p>A pontos helyszínt a befogadó szervezet szervezi, annak megfelelő voltáról pedig az előkészítő team és/vagy az esemény felelőse ad tájékoztatást, miután az előkészítő team-értekezlet során megtekintették azt. Bizonyos esetekben a helyszín foglalására letétet kérnek. Ne feledjük megkérdezni a foglalás törlesztésének díját!</p>
4.	<ul style="list-style-type: none">- Az előkészítő team tagjainak válogatása	A szervezetek rendszerint saját belső válogatási folyamatukat követik, de a team összeállításakor így is oda kell figyelniük a multikulturalizmus és a nemek kérdésére. Világosan meg kell jelölnünk, hogy milyen elvárásaink vannak a team tapasztalatait és elkötelezettségeit illetően.

5. Különböző pénzalapok állnak rendelkezésre mind nemzeti, mind nemzetközi szinten. Nemzetközi szinten Európán belül meghatározott feltételek mellett az Európa Tanács és az Európai Unió is biztosított pénzügyi támogatásokat az ifjúsági tevékenységek számára. Több információ található az Európa Tanács: <http://www.coe.int> vagy az Európai Unió: <http://europa.eu.int> honlapján.



SORREND	MŰVELETEK	MEGFONTOLANDÓ KÉRDÉSEK
5.	– Előkészítő team-megbeszélés	<p>Az előkészítő értekezletet ideális esetben az esemény helyszínén rendezzük meg! Az erre az értekezletre vonatkozó meghívónak tartalmaznia kell az értekezlet napirendjét és az esemény előkészítéséhez fontos részletes információkat, mint például az ajánlásokat vagy az irányelveket, a pénzügyi pályázatot, korábbi események beszámolóit stb.</p> <p>A megbeszélés során döntés születik a célokról, a programokról, a gyakorlatok tartalmáról, a munkamódszerekről, a résztvevők jellemzőiről és a team feladatairól. A képzés pontos idejét is ekkor hagyjuk jóvá.</p> <p>Az értekezletet követően az esemény felelőse azonnal kiküldi a jelentést a tervező team számára.</p>
6.	– Tolmácsok (ha erre szükség van)	<p>Amikor a szeminárium dátumait véglegesítették, a felelős személy kapcsolatba léphet egy fordítóirodával, hogy megtudja, van-e szabad kapacitásuk, elmondja, milyen felszerelés áll rendelkezésre a helyszínen, mit kell bérelni, és megkérdezze a munka esetleges visszavonásának költségét.</p>
7.	– Meghívók kiküldése a szakértők és a külső képzők számára	<p>Ha a programban szakértő előadók is részt vesznek, az előkészítő teamnek meg kell találnia a megfelelő személyeket, fel kell vennie velük a kapcsolatot, és tájékoztatnia kell őket. Ne feledjünk naprakész tájékoztatást nyújtani a program módosításairól és továbbítani a résztvevők számára is kiküldött anyagokat.</p>
8.	– Meghívók kiküldése a szervezeteknek és a résztvevőknek	<p>Az előkészítő értekezletet követően írjuk meg az eseményről szóló meghívót. A meghívót küldjük el az összes célcsoport szervezetnek és a lehetséges résztvevőknek.</p> <p>A meghívónak tartalmaznia kell az esemény céljait és feladatait, a munkamódszereket, a résztvevők jellemzőit, egy jelentkezési lapot (amely tartalmazza az étkezési igényeket, nyelvi képességeket), az utazás módját, a vízumkérelmet, a helyszínre vonatkozó információkat a fogyatékkal élők számára és egy pontosan meghatározott jelentkezési határidőt. Ne feledjük megemlíteni a jelentkezés törlésének feltételeit.</p>



SORREND	MŰVELETEK	MEGFONTOLANDÓ KÉRDÉSEK
9.	– A jelentkezők kiválogatása és a jelentkezés elfogadásáról szóló levelek postázása	<p>Meghatározott kritériumok alapján az előkészítő csapat kiválogatja a jelölteket, és elküldi számukra a jelentkezés elfogadásáról szóló leveleket. Egy ilyen levél rendszerint részletes információt nyújt a programról, a helyszínről, annak megközelíthetőségéről, és tájékoztatást ad az esetleg szükséges fizetnivalókról.</p> <p>Külön figyelmet kell szentelni azoknak a fogyatékkal élőknek, akik szeretnének részt venni az eseményen. Pontos tájékoztatást kell kapniuk, és minden szükséges lépést meg kell tenni annak érdekében, hogy részt vehessenek az eseményen.</p>
10.	– Érintkezésbe lépni a befogadó szervezettel a vízumkérelmek ügyében	<p>Érintkezésbe lépni a befogadó szervezettel a vízumkérelmek ügyében. Amint a vízumkérelmek beérkeztek, azokat postázni kell a befogadó szervezet számára, a szervezet pedig kiadja a meghívót a vízumok beszerzéséhez. Figyelembe kell vennünk, hogy számos ország egyedi kéréseket és formai követelményeket támaszt, amelyeket tiszteletben kell tartanunk.</p>
11.	– A részvételi díj befizetése	<p>Vannak szervezetek, amelyek a részvételi díj befizetését banki átutalással előre, míg mások megérkezéskor, készpénzben kérik. Ez azt jelenti, hogy a pontos banki adatokat és a vonatkozó pénznemet meg kell adni.</p>
12.	– A fontos dokumentumok előkészítése	<p>Ha már tudjuk, pontosan hány résztvevő érkezik, a gyakorlatokhoz szükséges anyagot és a vonatkozó dokumentumokat szükség esetén le lehet fordíttatni, és le lehet fénymásolni az előkészítő team, valamint a résztvevők számára.</p> <p>(Ez az anyag tartalmazhatja a részvételről szóló tanúsítványt is.)</p>

3.4.2 A képzés közben

SORREND	MŰVELETEK	MEGFONTOLANDÓ KÉRDÉSEK
1.	– Előkészítő team-értekezlet	<p>Az előkészítő teamnek ajánlott a résztvevők előtt érkeznie. Ez teszi lehetővé a program áttekintését és a jelentkezési lapokon megfogalmazott igények és várakozások megfontolását. Ekkor oldhatjuk meg az utolsó percek feladatait és gondjait is (a szállás és a termék megfelelő elrendezését, a dokumentumok véglegesítését, valamint a helyszínről és az eseményről szóló szükséges információkat tartalmazó „üdvözlőcsomag” elkészítését).</p>



3.4.2 A képzés közben

SORREND	MŰVELETEK	MEGFONTOLANDÓ KÉRDÉSEK
2.	– Az adminisztratív feladatok köre, beleértve a befizetések ellenőrzését, a résztvevők listájának pontosítását és a vonatkozó nyomtatványok kitöltését. Az elnyert támogatástól függően lehetséges az esetleg hiányzó bevételek pótlására vagy más igények teljesítésére vonatkozó kérelem benyújtása.	Kérjük meg a résztvevőket arra, hogy ellenőrizzék adataikat, a listát pedig ennek megfelelően módosítsuk és osszuk ki. Amennyiben a teljes pénzügyi keret a résztvevők kérelmeiről is gondoskodik, a szükséges nyomtatványok kitöltéséhez adjunk pontos utasításokat.
3.	– Napi beszámoló	A résztvevők feladata lehet a napi beszámoló elkészítése. Ezek a jelentések később az eseményről szóló beszámoló alapját képezhetik. (Lásd a 3.4.8 pontot a beszámoló megírásáról.)
4.	– Helyszíni visszafizetés	Ha a résztvevők a visszatérítést készpénzben igényelik, kérjük meg őket arra, hogy töltsék ki a megfelelő költségigénylő nyomtatványt. Csatoljuk az összes számlát, vagy kérjük meg a résztvevőket, hogy mielőbb továbbítsák azokat. Ebben az esetben csatoljunk (a nyomtatványhoz) másolatot!
és	– MINDEN EGYÉB!!!	Nem szabad, hogy a csapat ezek az adminisztratív feladatok uralják, ne feledkezzünk el arról, hogy egy oktatási programunk is van...

3.4.3 A képzés után

SORREND	MŰVELETEK	MEGFONTOLANDÓ KÉRDÉSEK
1.	– Szükség esetén az utazási költségek és bevételkiesés visszafizetése	Az esemény felelőse átadja az összes visszatérítéssel kapcsolatos nyomtatványt a szervezetben belül a megfelelő személynek, hogy a visszafizetések időben megtörténjenek.
2.	– Köszönetnyilvánítás a teamnek, a helyszínek és a befogadó szervezetnek (levél, fax vagy kisebb ajándék formájában, ahogy megfelelő)	A felelős személy a legmegfelelőbb módon köszönetet mond a helyszínek, a befogadó szervezeteknek, a szakértő előadóknak és a tervező teamnek.
3.	– A beszámoló	A szervezet gyakorlatától és a pénzügyi támogatást nyújtó szervezet kikötéseitől függően elkészítjük a megfelelő jelentéseket és elküldjük a megfelelő személyeknek.
4.	– Értékelő értekezlet	Ha megvalósítható, az előkészítő teamnek újra találkoznia szükséges ahhoz, hogy átfogó értékelést készítsen az eseményről.
5.	– Továbblépés, a program utógondozása	Számos esemény egy sor további tevékenységet határoz meg, amelyek lehetnek a képzés során előkészített projektek, az eredményekkel kapcsolatos csereprogram vagy egy honlap létrehozása.



Természetesen sok összetevőt kell szem előtt tartanunk mind az emberi, mind a pénzügyi erőforrások kezelésével kapcsolatban. Fontos, hogy az eseményért felelős feleknek - a szervezetnek, az előkészítő teamnek és bizonyos mértékig a szakértő előadóknak és a résztvevőknek - is legyen rálátásuk mindazon különböző elemekre, amelyek sikerre viszik az eseményt. Mindezekkel együtt fontos hangsúlyozni, hogy a team rugalmassága és a váratlan eseményekre való felkészülés éppúgy központi szerepet játszik az adminisztratív feladatok zökkenőmentes elvégzésében, mint az esemény szocio-oktatási elemei. A Nagyi legyen veletek!

Megfontolandó kérdések

Ennek a fejezetnek az elején azt mondtuk, hogy a táblázatok azoknak a - főleg adminisztratív - feladatoknak sorrendjét mutatják be, amelyek segítségünkre vannak a képzési esemény előkészítésében. Szándékosan döntöttünk úgy, hogy az egyes lépésekhez nem adunk semmilyen időkeretet, így az rajtunk múlik:

- Gondoljunk a szervezetünk méretére, szerkezetére, ügyvitelére és hagyományaira! Ennek megfelelően próbáljuk meg egy - a véleményünk szerint megfelelő - időskálán elhelyezni a lépések javasolt sorrendjét (egy hónappal előtte, vagy egy hónappal utána stb.)

	ELŐTTE												
Lépések	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Időskála													esemény

Ezt megismételhetjük az esemény UTÁNI lépésekkel kapcsolatban is

3.4.4 Az előkészítő team-megbeszélés - miért, mikor, milyen hosszan?

A képzés előtt egy vagy több team-megbeszélés lehetősége többek között a pénzügyi feltételektől és a team tagjainak elérhetőségétől függ. A képzés előtt bizonyos kérdéseket természetesen megbeszélhetünk e-mailen, faxon vagy telefonon is. Semmi sem helyettesíthet ugyanakkor egy olyan megbeszélést, amelynek során a team tagjai találkoznak, ahol megoszthatják és megvitathatják egymással elképzeléseiket és megegyezhetnek a képzés alapértékeiben, céljaiban és programjában. Különösen, ha a tagok vagy közülük néhányan még nem dolgoztak együtt, a képzés előkészítésére irányuló megbeszélés a közös munka és egymás megismerésének, mint munkatársak első élménye is egyben.

Ideális esetben a megbeszélést hónapokkal a képzés előtt tartjuk meg. Annak pontos ideje az elvégzendő feladatoktól is függ. Például: a résztvevőket ennek során vagy utána válogatjuk ki? Kellene-e szakértőket hívunk? Ezeket a feladatokat kellő időben kell intéznünk.

A megbeszéléshez szükséges idő a képzés jellegétől és attól függ, hogy milyen jól ismerik egymást a team tagjai. Ha erre lehetőség van, akkor az értekezlet legalább két napig tartson! A képzés kereteinek, a program előkészítésének és a feladatok felosztásának tisztázása előtt biztosítanunk kell valamennyi időt a team-építéshez, majd a megbeszélés értékeléséhez.

A találkozó berekesztése előtt bizonyosodjunk meg arról, hogy a feladatok elosztása világos, és a határidőket is meghatároztuk. Kinek mit, mikorra kell elvégeznie? Mi az, ami intézhető e-mailen keresztül és mi az, ami nem? Egy, a folyamatért felelős koordinátor megválasztása hasznos lehet ahhoz, hogy biztosítsuk a folyamat figyelemmel kísérését a következő találkozásig.

3.4.5 A résztvevők jellemzői

Ha a képzés céljait és feladatait meghatároztuk, és az előkészítő team megfontolta a programot (lásd a 3.5 pontot), el kell kezdeniük beszélgetni a célzott résztvevők típusáról és jellemzőiről is.

Alapvető jelentőséggel bír a megegyezésen alapuló és egymással megosztott résztvevői profil. A kívánt jellemzők mindenre kiterjedő leírása segít a szervezeteknek eldönteni, hogy kit küldjenek a kurzusra, de az előkészítő csapatnak is segít összeállítani a programot, és előre érzékelni a résztvevők aktív szereplését. Egy profil azonban nem több,



mint ami: jellemzők egy olyan csoportosítása, amelyet a résztvevők belépése tesz elevenné. Nem kívánságlista, és gyakran van ellentmondás a leírt látszat és a megélt valóság között - közismerten így van a résztvevőknek a saját nyelvi képességeik megítélésénél. Ennek ellenére a profil használata lehetővé teszi a képzést végző teamek számára azt, hogy bizonyos számú, feltételezetten meglévő jellemző alapján (lásd az alábbi listát) szerkesszék meg a programot, amelyet aztán a team a csoportra vonatkozó felmérése, a megküldött elvárások és visszajelzések szerint módosíthat és finomíthat.

Alább soroljuk fel azokat az elemeket, amelyeket a jelentkezési lapok összeállításánál számításba vehetünk:

- **Életkor:** Vannak intézmények, amelyek korhatárt szabnak az általuk biztosított pénzügyi támogatás felhasználásakor. A csoportos képzés szempontjából is érdemes a feladatokkal, célokkal és munkamódszerekkel összefüggésben átgondolni a felölelt korcsoportot.
- **Nyelvi készségek:** ez döntő szempont, és különösen fontos, ha a tervező teamnek a tolmácsolást is biztosítania kell. Érdemes nemcsak a munkanyelveket feltüntetni, de azt is, hogy milyen szintű nyelvtudás szükséges a munkához. Vannak jelentkezési lapok, amelyek megkívánják azt a képességet, hogy a jelentkezők a nyomtatványt külső segítség igénybevétele nélkül tökéletesen értsék meg, és töltsék ki. A nyelvi szint – a kitöltött jelentkezési lapok szerinti – felmérésének visszatérő problémája, hogy a nyomtatványt a szervezetből valaki más tölti ki a résztvevő számára.
- **Tapasztalat:** ennek a szakasznak azon tapasztalatok körét és mélységét kell jeleznie, amellyel a kurzus témájával kapcsolatosan a résztvevőknek rendelkezniük kell. Ha például egy projektmenedzsmentről szóló haladó kurzusról beszélünk, a jelentkezési lap kikötheti, hogy a résztvevők már legalább három projektért felelősek voltak. Ha a kurzus kezdőket céloz meg, kérhetünk projekteken való valamilyen korábbi részvételt vagy bizonyítékot jövőbeli projekteken való részvételle. Ez az elem gyakran hasznos a korábbi tanulási folyamatok azonosításához és beemeléséhez. A tervező team ezt a résztvevők tapasztalatát érintő információt a program kiindulási pontjaként használhatja, a részvételt pedig a résztvevők tudására és korábbi munkájuk értékelésére építheti.
- **Igény, szükséglet és motiváció:** a 3.1 pontban azt állítottuk, hogy az igények és szükségletek felmérése a képzés megformálásának kezdőpontja. Következésképpen, ha az általános feladatokat és célokat szeretnénk megvalósítani, a résztvevőknek valóban szükségük kell, hogy legyen a képzésre. A résztvevőknek egy meghatározott okból - például új feladataik vannak a szervezetben belül - vagy általános fejlődésük szempontjából lehet szükségük a képzésre - például egy képzőknek szánt haladó kurzus esetében. A jelentkezési lapon feltüntetett kérdések kérhetik a válaszadókat, hogy mondják el, miért van szükségük a képzésre, és miért gondolják, hogy az előnyös lenne a számukra. Ezek a kérdések a motivációt is érintik, és bár minden team számára nehéz feladat ilyen korlátozott információk alapján felmérni az igényt, szükségletet és a motivációt, az ilyen jellegű közvetlen kérdések gyakran hasznos bepillantást nyújthatnak a számukra.
- **A szervezet típusa:** itt a keresett szervezeti típust kell megjelölnünk; a jelentkezési lap információkat kérhet a háttérrel, a célokról és a struktúráról.
- **A jelentkezőnek a szervezetben elfoglalt helye:** a jelentkező pozíciója a szervezetben befolyásolja azon képességüket, hogy mennyire tudják továbbítani a kurzus eredményeit, és gyakran azt is, hogy a képzés által kimutatott szükséges változásokat mennyire tudják megvalósítani vagy javasolni. Ez különösen igaz a nemzetközi tevékenységekre.

Miután a szervezet megkapta a jelentkezési lapokat, megkezdődhet a válogatás. Ennek a folyamatnak fontos elve az, hogy ez nem azonos az ítélekezéssel. Itt ugyanis nem a résztvevők készségeinek vagy képességeinek megítéléséről, hanem a program feladatainak és céljainak megfelelő jellemzőkkel és igényekkel rendelkező résztvevők kiválogatásáról van szó. Erre nincs mindig lehetőség, megjegyezzük azonban, hogy a válogatás és az ítélekezés különféle formái között húzódó mezsgye igen keskeny. Bizonyos résztvevők felvételét vagy elutasítását politikai vagy szervezeti okok is befolyásolhatják. A team úgy tudja csökkenteni ezeket az elemeket, hogy előre és világosan meghatározza a válogatás irányelveit.

3.4.6 A képzések különböző típusai

Egy képzés előkészítésének egyik alaplépése annak eldöntése, hogy milyen képzést szeretnénk megvalósítani (lásd a 3.2.3 pontot is). Ez a döntés természetesen nagymértékben befolyásolja a képzési folyamatot, és előfordul, hogy ez a döntés az előkészítő teamre hárul. A kereteket gyakran a szervezet vagy a képzést finanszírozó adja meg, amely az általa megtartani kívánt típusú képzést indítja útjára. Az alábbi lista a képzések típusának egy közel sem teljes jegyzékét adja közre.



<p>A HOSSZÚ TÁVÚ képzést úgy tervezik meg, hogy az viszonylag hosszú időt vesz igénybe, és különböző szakaszokból áll. Szokásos esetben két kurzust jelent, a két esemény között egy előre meghatározott idővel, amelynek során a résztvevőknek bizonyos feladatokat úgy kell teljesíteniük, hogy alkalmazzák az első kurzuson megszerzett tapasztalataikat. Az eredményeket a második kurzuson értékeli.</p>	<p>Megjegyzések: gyakran ezt a keretet használják például a projektmenedzsment témájában tartott hosszú távú képzések során. A képzés, a megvalósítás és az értékelés folyamata előnyösnek bizonyult mind a képzők, mind a képzésen résztvevők számára ahhoz, hogy teljesebb képet kapjanak a képzési ciklusról.</p>
<p>A RÖVID TÁVÚ képzés, például egy tanfolyam, szokásos esetben egy önálló, 5-7 napig tartó kurzus.</p>	<p>Megjegyzések: ezt a típust igen gyakran alkalmazzák. Korlátozott időkerete miatt a képzőknek ellen kell állniuk annak a kísértésnek, hogy túlfeszített programot állítsanak össze, és törekedniük kell arra, hogy elég időt biztosítsanak a csoport számára, hogy a tagjai összerázdjanak és megkezdjék működésüket.</p>
<p>Egy TESTRE SZABOTT képzésen a programot és a tartalmat kifejezetten úgy állítják össze, hogy az kielégítse a résztvevők meghatározott igényeit. Több módja is van egy ilyen képzés megszerkesztésének. Meghatározottak lehetnek a feladatok és célok, az előkészítő team pedig ezek alapján a résztvevőkkel együtt állítja össze a programot. Ennek egy másik megoldásaként a team egy általa irányított folyamat során még a célokról és a tárgyról is a résztvevőkkel együtt hoz döntést. Ilyen típusú képzés például egy meghatározott témáról szóló, emelt szintű képzésen alkalmazható, vagy egy olyan területen tevékenykedő szervezet számára, amely tagjainak szükségük van arra, hogy felismerjék tudásbeli hiányosságait és fejlesszék képességeiket.</p> <p>Megjegyzések: egy ilyen fajtájú képzés komoly erőpróba és igen mozgalmas lehet a képzők és a résztvevők számára egyaránt. Az ilyen képzés nemcsak rugalmasságot követel, hanem az arra való képességet is, hogy a kérdések és témák lehető legtágabb körét érintse.</p>	<p>Itt alapvetően fontos a résztvevők igényeinek és szükségleteinek azonosítása és az azokkal való foglalkozásra leginkább alkalmas módszerek kiválasztásának folyamata. Ha a képzést a résztvevőkkel együtt tervezzük meg, akkor a folyamat során ezen igényeknek és szükségleteknek a felszínre hozását alaposan át kell gondolnunk a megválasztott módszerek részvételen alapuló jellegének, valamint a team és a résztvevők szerepének a szempontjából.</p>
<p>A MODUL ALAPÚ képzés különböző modulokból tevődik össze, amelyek meghatározott egységekből vagy önálló kurzusokból állnak. A modulok általában egy témára vagy kérdésre összpontosítanak, és egymásra épülhetnek, vagy elkülönülhetnek egymástól.</p>	<p>Megjegyzések: ez a fajta képzés igen hasznos, ha a résztvevők elég időt töltenek együtt egymással ahhoz, hogy több modult is elvégezzenek (a modul hossza természetesen változó), és egyaránt alkalmas arra, hogy egymásra épülő képzési fázisokat építsen fel, illetve arra is, hogy egy sor egymáshoz nem kapcsolódó témával foglalkozzon.</p>



<p>A MUNKASPECIFIKUS képzés azzal a feladattal vagy munkával áll kapcsolatban, amelyet a résztvevőnek teljesítenie kell.</p>	<p>Megjegyzések: Ennek a képzésnek az a fő előnye, hogy a tárgya azonnal alkalmazható, és a képző azonnal kap visszajelzést a képzett személytől.</p>
<p>A KÖTELEZŐ képzésnek meghatározott feladatai és céljai vannak, és a szervezeten belüli rendszer, illetve keretek része. A résztvevőket arra ösztönzik vagy kötelezik, hogy részt vegyenek a képzésen, hogy a feladataikkal kapcsolatosan szükséges tudásra vagy képességekre szert tegyenek.</p>	<p>Megjegyzések: Az ilyen képzés gyakori például a lány- és fiúcserkész szervezeteknél, ahol bizonyos szerepek vagy pozíciók betöltését egy meghatározott képzés előzi meg. A szervezet képzési rendszere a szervezet képzési igényein és szükségletein alapul, azonban figyelmet kell fordítanunk ezen igények és szükségletek áttekintésére, a rendszert pedig időről-időre felül kell vizsgálni.</p>
<p>A VEGYES típusú képzés a fent említett típusokat kapcsolja egybe, egy összetett kurzust állítva össze, amely speciális igényekre és szükségletekre válaszol.</p>	<p>Megjegyzések: Ezt a fajta képzést az összefüggérendszer határozza meg. A teljes kurzus során figyelemmel kell lennünk az egyes elemek közötti pedagógiai folyamatra. Egy olyan modul alapú képzés lehetne erre a példa, ahol egy modul munkaspecifikus, más modulok viszont „testre szabottak”.</p>

Megfontolandó kérdések

Gondolj azokra a képzésekre, amelyeken az elmúlt évben vettél részt!

- Milyen jellegű képzések voltak ezek?
- Szerepelnek a fenti listán?
- Ha igen, mit tudnál még hozzátenni a fenti megjegyzésekhez?
- Ha a képzés értékelésére/eredményeire gondolsz, más típusú képzést választottál volna? Ha igen, miért?
- Vannak más képzések, amelyekkel a listát kiegészíthetnéd? Hogyan írnád le és értékelnéd őket?

3.4.7 Képzési segédanyagok

A tanulási stílusok alfejezetében (3.2.4) hangsúlyoztuk azt, hogy az emberek különböző tempóban, különbözőképpen tanulnak, más-más ingerekkel összefüggésben és eltérő képességek alkalmazásával. Ez tükröződik a képzés módszertanának megválasztásában (lásd a 3.3.2 pontot), a foglalkozások fizikai felépítésében, és abban a módban, ahogy egy anyagot bemutatunk, hiszen ezek meghatározzák a kommunikációt és a tanulási folyamatot. Miközben azon nem érdemes sokat gyötrődni, hogy flipchartot vagy filctollas táblát használunk-e, a képzési segédanyagok megválasztására érdemes azonban figyelmet fordítanunk.

A választás különböző elemeken alapul:

- A résztvevők száma és hátterük (különösen, de nem csak nemzetközi környezetben)
- A fizikai környezet
- A képzés felfogása és stratégiája
- A téma és a tartalom
- A rendelkezésre álló anyagok
- A tréner hozzáértése és képességeik

Ezen elemek átgondolásakor érdemes szem előtt tartanunk, hogy a képzési segédanyagok nem a képzés módszerei önmagukban, csupán eszközök, amelyek nem helyettesítik a képzőt. Hasznos lehet különféle segédanyagokat alkal-



mazni, de a változatosság (vagy a technológia!) nem cél önmagában. Egy, a képzési központ egyes emeletei között szervezett videó konferencia előkelőnek tűnhet, de lehet, hogy a hagyományos csoportos megbeszélés lényegesen egyszerűbb. Ehhez kapcsolódón ajánlható, hogy gyakoroljuk be a foglalkozást annak érdekében, hogy eldönthessük, a segédanyag, amit alkalmazunk tényleg segít és nem csupán egy bűvészműtávján. Ahogyan az 1.2.4 pontban érveltünk, az a mód, ahogy képzünk, összefügghet képzői önképünkkel, a segédanyagok pedig akár ennek kiterjesztései is lehetnek.

SEGÉDANYAGOK	MEGJEGYZÉSEK
<p>Vizuális segédanyagok</p> <ul style="list-style-type: none">• írásvetítő• diák• rövidfilmek, klipek• képek• flipchart• színes kártyák• post-it• szétosztandó írásos anyagok• PowerPoint bemutató	<p>Gondoskodj arról, hogy a terem elrendezése megfelelő legyen, és az összes résztvevő jól lássa a prezentációt! Ez általában a világítás ellenőrzését is magában foglalja, valamint a vetítési felület elhelyezését is.</p> <p>Helyesebb, ha a segédanyagokat a leglényegesebb dolgokra korlátozzuk, és ezzel elkerüljük a figyelem megzavarását. Megfelelő szövegtükröt és betűméretet válasszunk. A betűket megfelelő távolságra helyezzük el egymástól, és válasszunk inkább magasabb betűket a szélesebbek helyett. Ha színes betűket használunk, figyeljünk arra, hogy ne vegyítsük halvány betűkkel a szöveget.</p>
<p>Audió segédanyagok</p> <ul style="list-style-type: none">• zene• mikrofon	<p>Gyakran használunk zenét a résztvevők ellazításához vagy ahhoz, hogy a képző más hangulatot teremtsen.</p> <p>Mikrofonba beszélni nem mindig egyszerű, gyakoroljunk, hogy megtaláljuk a szájnak a mikrofontól való megfelelő távolságát azért, hogy elkerüljük a hangtorzulást.</p>
<p>Fizikai segédanyagok</p> <ul style="list-style-type: none">• labdák• rendelkezésre álló sporteszközök• kellékek, jelmezek stb. szerepjátékokhoz• anyagok formázáshoz és vizuális alkotáshoz	<p>A képzés alatt a résztvevők mindig nagyra értékelik a mozgást és az ezzel együtt járó felfrissülést, legyen az egy egyszerű játék, esetleg egy agyaggal vagy más hasonló anyaggal végzett kreatív gyakorlat. Gondoskodjunk arról, hogy az adott gyakorlathoz elegendő mennyiségű anyag álljon rendelkezésre, és ha erre szükség van, vegyük számításba a képzési környezet biztonságát is.</p>

<p>A fizikai környezet</p> <ul style="list-style-type: none">• A székek körben való elhelyezése kötetlen jellegű és hozzájárul a bizalmas, sőt meghitt légkörhöz. Mindenki láthatja a másikat és nincsenek kedvelt ülőhelyek sem.• A székek sorban való elhelyezése úgy, hogy a beszélő szemben van a résztvevőkkel, hasznos egy vizuális bemutató esetén, a lényeg, hogy a bemutatót mindenki lássa. A körrel ellentétben azonban egy nyilvánvaló hatalmi viszonyt teremt.• A székek kis körökben való elhelyezése akkor hasznos, amikor munkacsoportokat alakítunk, hogy kisebb gyakorlatokat vagy feladatokat hajtsanak végre a foglalkozás alatt. A beszélő számára a szoba legmegfelelőbb pontján egy dobogót helyezhetünk el. A fizikai környezet nagyon fontos a csoportfolyamatokban és hatással van a tanulási folyamatra is.	<p>A résztvevőknek fizikai értelemben kényelemben kell érezniük magukat, jól kell, hogy halljanak és lássanak, valamint a tervezett gyakorlatok elvégzéséhez elegendő térnek kell lennie.</p> <p>A teremben megfelelő szellőzésnek kell lennie. A résztvevők szabályozott hőmérséklet mellett teljesítenek jól; azaz olyan helyiségekben, ahol nincs trópusi hőség vagy csontig hatoló hideg.</p> <p>A résztvevőket és a képzőket tájékoztatnunk kell a vészkijáratok helyéről.</p>
---	---



3.4.8 A beszámoló - miért, ki írja meg és kinek?

Egy hosszú és fárasztó képzés után a tervező teamnek általában még egy feladatot el kell végeznie: meg kell írniuk a beszámolót. Mivel a beszámoló gyakran tűnhet az utolsó állomásnak azelőtt, hogy átadjuk magunkat a kimerültségnek, érdemes megkérdezni az elcsigázott teamtől, hogy miért kell egyáltalán megírniuk. Egy beszámolót különféle felhasználói szempontok alapján írnak, és eltérő módon használnak fel, így a megírás előtt fontos tudnunk, hogy milyen célból írjuk. A beszámolókat megírhatjuk emlékeztetőként, hozzájárulhatunk velük a erőforrásfejlesztéshez, referencia-anyagot készíthetünk a szervezet későbbi aktivitásai számára, lehet belőlük porfogó, vagy szolgálhat pénzügyi támogatási kérelem alátámasztására, és így tovább.

Ugyanígy, a beszámolókat különbözőképpen is megírhatjuk. A képzői team felelős lehet ezért, a képzési folyamat részeként tervezi meg ezt a munkát és minden napra, vagy modulra kijelöl valakit, aki elkészíti az arról a napról szóló jelentést. Nagyobb események alkalmával, vagy amikor a hangsúly egy kiadható dokumentum megírásán van, bevonhatunk egy külső referenst is. Általános gyakorlat, hogy a résztvevőket is bevonjuk a beszámoló elkészítésébe, és így közös dokumentumot hozunk létre. Ez gyakran napi beszámolók segítségével történik, amelyek a képzésen használt frott anyagokkal kombinálva szolgálnak a végleges beszámoló alapjául. Ezekben az esetekben, vagy ha a megközelítéseket vegyítve használjuk, hasznos előre dönteni a beszámoló szerkezetéről és a fejezeteiről. A résztvevők által írt jelentések esetén a beszámoló formátuma lehetővé teszi számukra, hogy a foglalkozáson való részvétel során lejegyezhessek az oda tartozó dolgokat.

Egy másik gyakorlati kérdés az időzítés. A beszámolót a képzést követő - legalább remélhetőleg - ésszerű időn belül be kell fejeznünk, hogy azt másoknak átadhassuk. A beszámoló hatékony továbbítását különösen a pénzügyi támogatást nyújtó támogatók vagy intézmények fogadják szívesen, és többen egyébként is előírják az elkészítés határidejét. Egy erőforrás-beszámoló gyors átadása a résztvevőknek a képzés által felébresztett energiára épít, és lehetővé teszi számukra, hogy alkalmazzák azt a szervezetükben, illetve az eredmények továbbítását szolgáló tevékenységükben. Amikor az erőforrás-beszámoló egy, a résztvevő csoportnál nagyobb közönségnek készül, érdemes szem előtt tartanunk, hogy a bizonyos személyekre vagy eseményekre való homályos utalások erős nosztalgiát válthatnak ki ugyan, azok számára azonban, akik nem voltak ott, valószínűleg idegesítőek lehetnek. Bizonyos beszámolókat általános formában írnak meg úgy, hogy a szerző ízlése szerint az tartalmazhat egy bizalmas fejezetet is, így a beszámolót az egyes célcsoportoknak megfelelően, azaz a bizalmas fejezettel vagy anélkül lehet elküldeni. Egy erőforrás-beszámolót hivatkozásokkal is elláthatunk, ezekben utalva a témával kapcsolatos részletesebb információk lelőhelyére, a korábban készített és ide tartozó beszámolókra, vagy az adott témáról szóló dokumentumokra.

A 2. melléklet három típusú beszámolóra szóló mintát tartalmaz: egy rövid eredmény-beszámolót, egy erőforrás-beszámolót és egy értékelő beszámolót. Végül, az összefüggésnek, a szervezetnek és a teamnek kell határoznia arról, hogy mit hangsúlyoznak, és mely szempontokat szeretnének a szöveg végső változatában kiemelni.

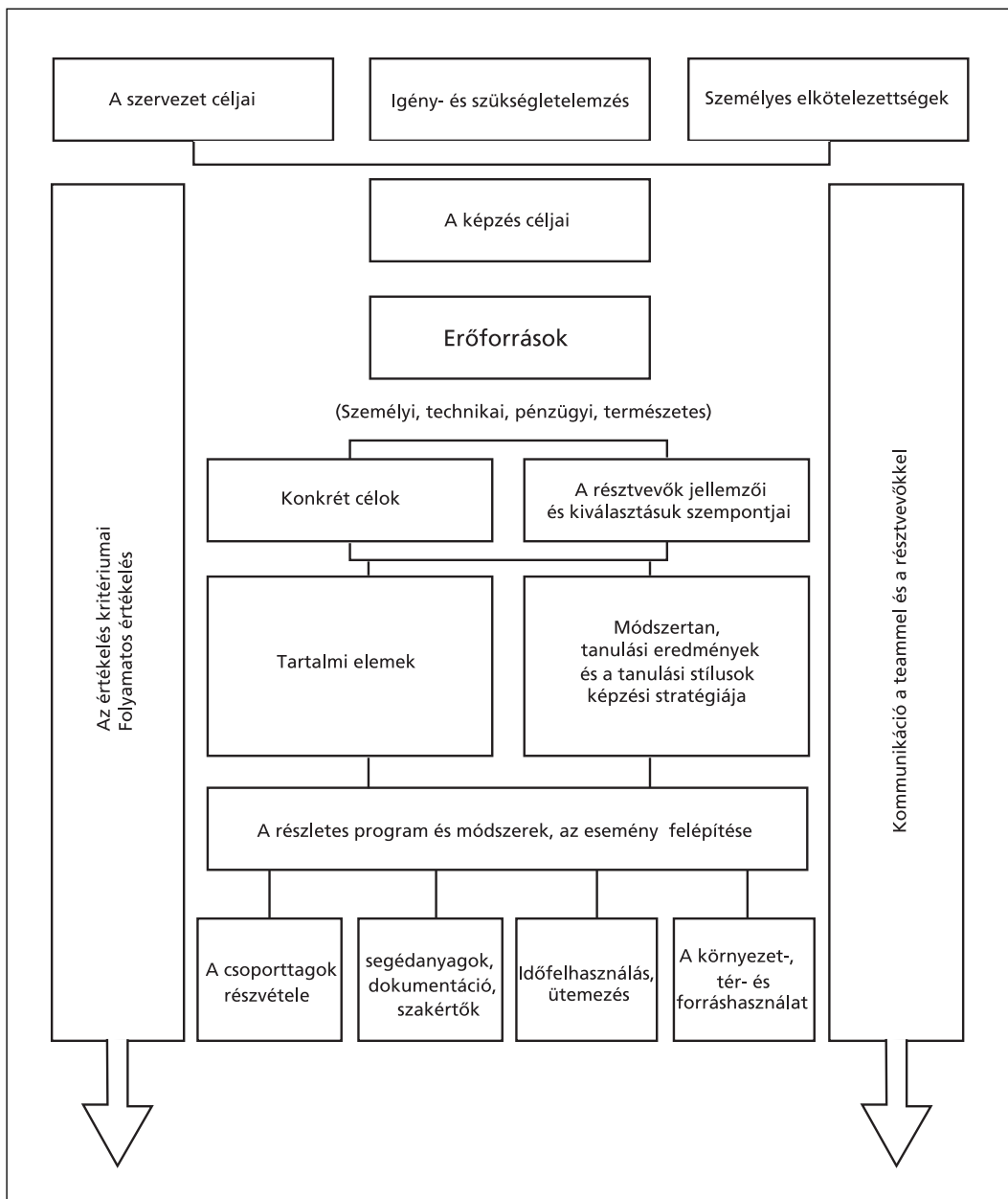
3.5 A program tervezete

Az előző alfejezet az előkészítési folyamat gyakorlati szempontjaival foglalkozott. Ez a fejezet az oktatási program tartalmi elemeire és előkészítésére összpontosít. A képzési program tervezése és előkészítése során különféle elemeket kell számításba vennünk. Képzőként számos olyan témára és módszerre gondolhatunk, amelyeket majd szeretnénk beilleszteni a programba. De vajon illenek-e ezek a célcsoportunkhoz és ahhoz a tervezett programhoz, amelyet szeretnénk megvalósítani?

Az alábbi ábra mindazon elemeket összefoglalja, amelyeket a program tervezésekor át kell gondolnunk.



9. ábra A képzési program előkészítése



3.5.1 A képzés keretének és rendeltetésének tisztázása

Minden programot egy adott összefüggésrendszerben építünk fel, amely meghatározza a képzés rendeltetését. Az összefüggéseket meghatározó elemeket a fenti pontokban vázoltuk. Kiindulási pontként ezeket az elemeket a képzői teamnek kell meghatározni és tisztázni. Az alábbiakban néhány olyan kérdést sorolunk fel, amelyeket a programtervezés alapjainak lefektetésekor a teamnek figyelembe kell vennie:

Az igények és szükségletek felmérése, személyes motivációk és a szervezeti célok / intézményi összefüggések:

Ezek a tényezők adják meg a képzés általános társadalmi és politikai kereteit.

- Kik és milyen képzési igényeket és szükségleteket fogalmaztak meg?
- Milyen igények és szükségletek léteznek az adott képzési típus szempontjából?



-
- Miért éppen ez a szervezet vagy intézmény foglalkozik ezzel a képzéssel?
 - Mik a személyes motivációink arra, hogy ezen a képzésen képzőkként dolgozzunk?

A képzés feladatai:

- Melyek a képzés általános céljai?
- Képzői teamként vajon hasonlóan értelmezzük ezeket a célokat?

Erőforrások:

- Milyen pénzügyi és anyagi források állnak rendelkezésre a képzés megvalósításához?
- Képzőként milyen erőforrások állnak rendelkezésünkre, azaz milyen tudást, képességeket és készségeket, mennyi energiát és időt tudunk a képzésre fordítani?

A képzés feladatai:

- Mi az, amit ez a képzés el tud, és mi az, amit el kellene érnie?
- Mit szeretnénk elérni ezzel a képzéssel?
- Milyen végeredményre számítunk?

A résztvevők jellemzői:

- Ha a képzés ifjúságsegítőknél vagy ifjúsági vezetőknél szól, milyen sajátos tulajdonságokkal rendelkeznek azok a résztvevők, akiket ez a képzés el szeretne érni?
- Milyen típusú és szintű tapasztalattal, háttérrel, igényekkel, motivációkkal és érdeklődési körrel kellene rendelkezniük a résztvevőknek?

3.5.2 A program tartalmi elemeinek meghatározása

A program felvázolásának első „igazi” lépése rendszerint a tartalmi elemekről szóló döntés. Milyen témákat kellene tárgyalnia a képzésnek? Nehéz feladat egy csoportfolyamatban a képzés tartalmára koncentrálni, hiszen ennek során különböző ötleteket kell mérlegelni, összehangolni és strukturálni. Lehetnek javaslatok, amelyek a vita során elvesznek, mert azokat a team többi tagja nem fogadja el, vagy nem a megfelelő módon beszél meg egymással. Ezért hasznos lehet egy flipcharton is megjeleníteni a javaslatokat, hogy azokat mindenki lássa.

Általában a programelemek meghatározásának folyamata a következő lépéseket foglalja magában:

- A lehetséges programelemek felsorolása.
- A programelemek megvitatása - mit értünk tulajdonképpen tartalom alatt?
- Megegyezés a programelemekben.
- A programelemek rangsorolása - melyek a legfontosabbak? Melyikkel szeretnénk a legtöbb időt tölteni?
- A programelemek sorrendbe állítása - programfolyamat létrehozásakor átgondoljuk a csoportfolyamatokat és a képzési stratégiát.
- A tartalmi egységek napi programjának megalkotása.
- Az összes egység foglalkozástervének meghatározása.



Az alábbi gyakorlat egy lehetséges módja a team-megbeszélés és a tartalmi elemek meghatározásának irányítására.

A program összeállításához szükséges tartalmi elemek összegyűjtése post-it segítségével

1. lépés: Minden képző írja fel azokat a tartalmi elemeket, amelyeket a programban látni szeretne. Minden elem kerüljön külön cédulára! Ezután az összes cédulát feltesszük a falra, hogy azokat az összes képző láthassa.
2. lépés: Tisztázzuk azokat az elemeket, amelyek nem teljesen egyértelműek! A hasonló elemeket gyűjtjük egy csoportba!
3. lépés: Adjunk címet az így csoportosított elemeknek, és írjuk azokat eltérő színű cédulákra! Mi teszi őket csoporttá?
4. lépés: Vegyük le a falról, és tegyük félre az összes cédulát, kivéve azokat, amelyeken a címek vannak! A falon lévő cédulák - a címekkel - lesznek a program tartalmi elemei.
5. lépés: Beszéljük meg a végeredményt! Elégedettek vagyunk ezekkel az elemekkel? Hiányzik valami? Ha szükséges, nézzük meg újra az eredeti cédulákat!
6. lépés: Rendezzük el az elemeket a program folyamatában!
7. lépés: Ezen programfolyamat alapján vázoljuk fel az egyes napok programját!

Szükséges eszközök: post-it két színben, filctollak a csapat minden tagja számára, egy nagyméretű fal / flipchart papír a cédulák csoportosítására.

3.5.3 Tanulási lehetőséget nyújtó program megalkotása

Mindebből az következik, hogy a program megtervezésekor a következő lényeges feladat az oktatási vonatkozások meghatározása. Hogyan akarjuk kezelni a tartalmakat? Melyik módszertan lesz a résztvevők számára a leghasznosabb, és melyik segít a leginkább bennünket a képzés céljainak elérésében? Hogyan szeretünk dolgozni?

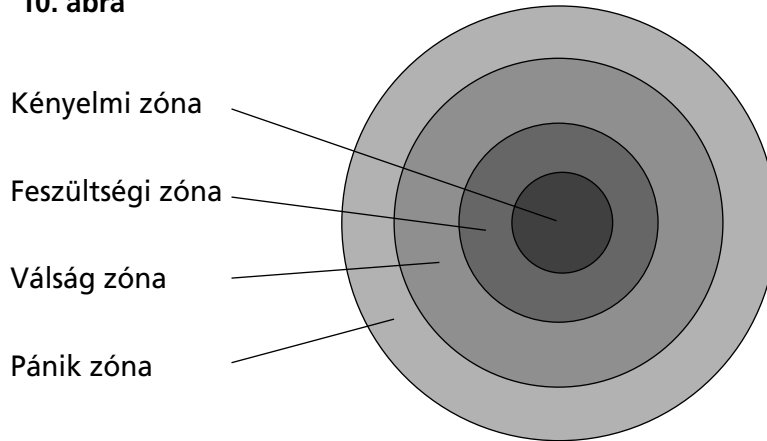
A választott módszertan és módszerek a résztvevők tanulási lehetőségeinek szolgáltatásában állnak majd. A tanulási lehetőségeket olyan zónáknak is tekinthetjük, amelyekbe a képzés különböző fázisaiban a résztvevők „beléphetnek”. Ahogyan az alábbiakban a 10. ábra szemlélteti, a zónák a személyes kihívások mértékét jelentik, amelyeket a képzés az egyes résztvevők számára teremthet.

A kényelmi zónában nem találkozunk különösebb kihívásokkal. Lehet, hogy az élmény új, lehet, hogy új tudásra teszünk szert, de a személyes értékek, meggyőződések és észlelések viszonylag érintetlenek maradnak. A tanulás alapvetően kényelmes. A résztvevő akkor lép be a feszültségi zónába, amikor elgondolkodik mások és saját észleléseiről, hozzáállásáról vagy viselkedéséről. A feszültségi zónában kérdések merülnek fel és lehetségessé válik az észlelés, a hozzáállás vagy a viselkedés változása. Ebben a szakaszban a résztvevők elbizonytalanodnak, és sebezhetőkké válnak. Ha a feszültség túl nagy, a résztvevő a válság zónába léphet be. Lehetséges, hogy különösen érzékeny pontra tapintottunk rá, a meggyőződések és észlelések meggyengültek, és ez a helyzet a félreérthetőség magas szintű tolerálását követeli meg. A válság zónában a résztvevők igen sebezhetőek. A szorongásból is tanulunk azonban, a válság is lehet értékes tanulási tapasztalat, ha energiáit a megfelelő mederbe tereljük. A pánik zónát azonban csak egy hajszál választja el a válságtól. Amikor valaki pánikba esik, leblokkol, visszaesik a bizonyosságok megnyugtató világába, a tanulás pedig lehetetlenné válik. Ebben a szakaszban a résztvevők olyan érzelmi folyamatokon mehetnek keresztül, amelyeket nem lehet megfékezni és kezelni egy képzés során.

Ez a modell azt sugallja, hogy a programunk akkor lesz a leghatékonyabb, ha a képzés bizonyos pillanataiban a résztvevők elérik a feszültségi zónát, és talán a válság zónát is. Szem előtt kell tartanunk azonban, hogy míg a tapasztalaton alapuló tanulásnak kihívásnak kell lennie és próbára kell tennie a résztvevők erejét, a válság csak kivételes eset maradhat, a résztvevőket pedig egyáltalán nem szabad pánikba ejtenünk. A képzőknek képeseknek kell lenniük a résztvevők támogatására a személyes kihívások során. Ne nyissunk ki olyan ajtókat, amelyeket nem tudunk becsukni!



10. ábra



Szeretnénk köszönetet nyilvánítani a fenti ábra szerzőjének, a szerzői jog tulajdonosát azonban nem találtuk meg. Nagyra értékelünk bármilyen információt, amely lehetővé teszi számunkra, hogy kapcsolatba lépjünk a szerzői jog tulajdonosával.

Megfontolandó kérdések

1. A résztvevők közötti tapasztalati szintek eltérése megnehezíti, hogy az egész csoport számára teremtsünk tanulási lehetőségeket. Hogyan értelmez a csoport sokszínűségét? Milyen messzire tudsz elmenni a csoporttal?
2. Tapasztaltál-e már pánikot egy olyan csoportban, amellyel korábban dolgoztál? Mi okozta? Hogyan kezelted? Voltak-e kapacitások a képzői teamben a pánik kezelésére?

3.5.4 Hogyan igazítsuk a résztvevőkhöz a programot?

A tartalmi megfontolásoknak és a módszertani megközelítéseknek a résztvevők és a csoport igényeire és szükségleteire, a visszajelzéseknek pedig a szerepeikre és a felelőségeikre kell alapulniuk a képzés során. A következő alkotóelemek alapot biztosítanak ezen szempontok megfelelő kezeléséhez:

A résztvevők igényei, szükségletei és várományai: A résztvevőknek a képzéssel szemben megfogalmazott igényei, motivációi és elvárásai fontos információkat nyújtanak annak méréséhez, hogy mennyire releváns a képzés a résztvevők számára. Az igényeket és az elvárásokat a képzés előtt vagy annak kezdetén kell azonosítani, de számításba kell venni annak lehetőségét, hogy ez a tevékenység során megváltozik (lásd a 4.4.1 pontot). A résztvevők igényeinek és elvárásainak vizsgálata kiterjed annak átgondolására is, hogy a képzéssel szerzett tapasztalat hogyan függ majd össze a valóságukkal. Hogyan vagy milyen mértékben biztosíthatjuk azt, hogy a résztvevők a képzéssel szerzett tapasztalataikat a későbbi munkájuk során felhasználhassák?

A résztvevők képzés előtti tudásának megismerése: Tisztában kell lennünk azzal, hogy a résztvevők saját képzési múlttal és egy sor különféle tapasztalattal érkeznek. A csoportban lévő tapasztalati szintektől függően a résztvevők előzetes tudásának megismerése és meglévő erőforrásaiknak a képzési folyamatba való bekapcsolása az aktív bevonásuk és az egyenrangúságon alapuló képzési helyzet megteremtésének igen fontos alkotóeleme lehet.

Biztosítsunk kellő teret ahhoz, hogy valamennyi résztvevőnek legyen lehetősége arra, hogy a tapasztalatait másokkal megoszthassa. A megfelelő tudással vagy képességekkel rendelkező résztvevők különbözőképpen járulhatnak hozzá a képzéshez, például bevezető előadás megtartásával, vagy egy műhelymunka levezetésével.

A tanulási folyamatért való felelősség: A résztvevők egyrészt csak azt fogják elfogadni, amit meg akarnak tanulni, és amire úgy érzik, hogy szükségük van. Másrészt azonban rendelkezhetnek olyan tanulási igényekkel és szükségletekkel is, amelyeknek az adott pillanatban nincsenek tudatában. Mi a résztvevők és a képzők saját felelőssége a tanulási folyamatban? Ki tudja, és kinek kellene meghatároznia, hogy a résztvevőknek mit kellene megtanulniuk?



A csoport létszáma és a fejlődési folyamat: A program megtervezésekor a csoport létszáma közvetlen kiindulópontot ad. Egy intenzív tapasztalaton alapuló tanulási folyamat megalkotása igen nehéz feladat lehet egy 50 főből álló csoport számára. A képzés során a csoport különböző fázisokon megy keresztül, ezért a tartalom, a módszerek és a program folyamatát igazítsuk a csoport fejlődésének megfelelő szakaszaihoz (lásd a 4.3.2 pontot)!

A környezet, a tér és a csoport erőforrásainak használata: Hogyan hasznosíthatjuk azt a környezetet, amelyben a képzés zajlik? Vagy ha megfordítjuk a kérdést, milyen környezetre van szükségünk a programhoz? Hogyan használhatjuk a várost, a helyi ifjúsági intézményeket, az ifjúsági szervezeteket és projekteket, vagy a program helyszíne körül található természeti környezetet? Hogyan dolgozhatunk a leghatékonyabban azokkal az erőforrásokkal, amelyek magában a csoportban állnak rendelkezésre? Mit teszünk akkor, ha egy csoporttal például a kulturális észleléseken és elképzeléseken szeretnénk dolgozni, elvégezzünk inkább egy szimulációs gyakorlatot, és azzal dolgozunk, ami a csoportban ezáltal történik, vagy inkább kiküldjük az utcára a résztvevőket, hogy végezzenek megfigyeléseket, majd számoljanak be tapasztalataikról?

Szerkezet és rugalmasság a program tervezésekor: A csoportban jelenlévő erőforrások felhasználása, valamint a résztvevők igényeinek, szükségleteinek és elvárásainak a programba való belefoglalása az előkészítő munkafázis során megköveteli az erre való készletet. Egy képzés során néha éppen csak kiemelhetjük a valódi tanulási igényeket és a legértékesebb hozzászólásokat. A képzői teamen belül vitassuk meg, milyen mértékben lehetünk nyitottak és rugalmasak! Mennyiben kívánjuk előzetesen meghatározni a képzés felépítését? Mely programelemeket kell előre meghatározni annak érdekében, hogy a célok elérésén dolgozhassunk, és elégedettek lehessünk a programmal? (lásd az 5.4 alfejezetet)

Az időkeret tervezése: Az idő mindig korlátozottan áll rendelkezésre. Hogyan tudjuk az adott keretet a lehető legjobban kihasználni anélkül, hogy egy túlsúlyos programot készítsenénk? Hogyan tartjuk egyensúlyban a szabadidőt, a társasági életre és a munkára szánt időt? Hogyan tudjuk kezelni a képzés során adódó váratlan eseményeket? A 4.4.5 alfejezet közelebbről vizsgálja azt, hogy hogyan bánjunk az idővel.

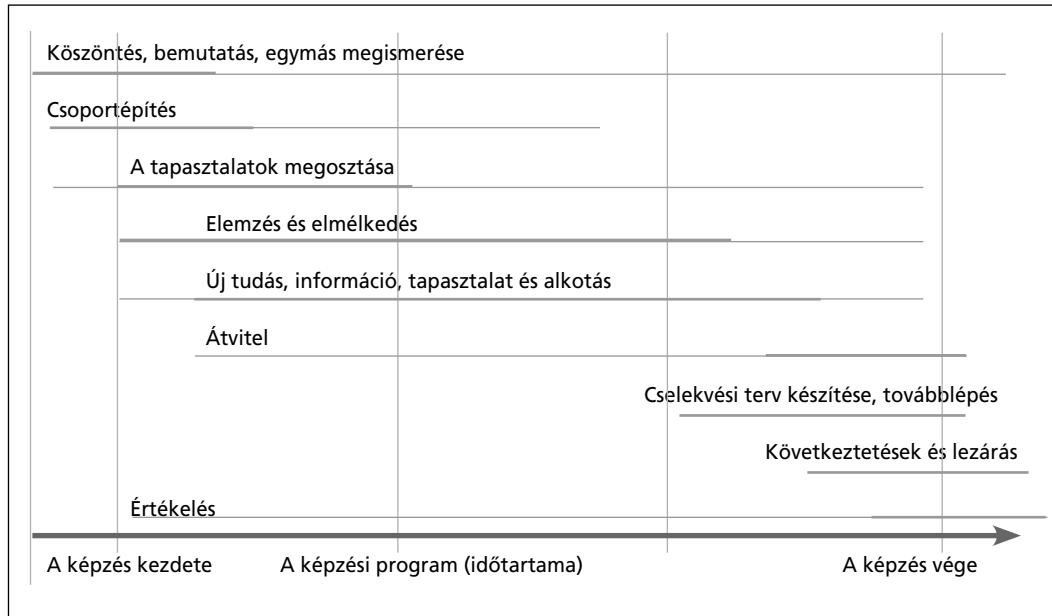
3.5.5 A program fázisai és a program folyamata

Vannak fázisok, amelyek majdnem minden képzésben közősek függetlenül az összefüggésrendszerrel, a céloktól és a tartalomtól. Minden programnak a csoport erőforrásaival, folyamataival és fejlődésével kell dolgoznia, új tudást kell bemutatnia, és lehetőségeket kell teremtenie az új tapasztalatok megszerzéséhez és azok alkalmazott átviteléhez. Ezeket az általános program-fázisokat áthatják a csoportfolyamatok, a tanulási stílusok és ciklusok elméletei, valamint az általános képzési stratégiák. Ezek a fázisok alkotják a program alapvető részeit. Ahogyan az alábbi ábra szemlélteti, ezek között vannak olyanok, amelyeket elég rugalmasan helyezhetünk el a teljes programban, míg mások logikusan egy tevékenység elejére vagy végére kerülnek. A tapasztalatok megosztása, elemzése, az azokon való elmélkedés, valamint az új tudás és készségek megszerzése a teljes képzési folyamat szerves részét képezi. A gyakorlatba történő átvitelnek és az értékelésnek is mindig helyet kell kapnia annak érdekében, hogy a tanulási folyamat támogathassuk és megítélhessük. A csoportfolyamat szorosan kapcsolódik a programfolyamat meghatározásához, mivel valószínű, hogy a tevékenység alatt a csoport összetartozása és motivációja különféle szakaszokon megy át. Bármilyen legyen a sorrend, az a fontos, hogy olyan programfolyamatot állítsunk össze, amelyben minden komponens épít és láthatóan egymásra épül.

A köszöntés, a képzés bemutatása és egymás megismerésének fázisa - fogalmazzunk így - hasznos a program kezdetekor. A képzői team üdvözlő a résztvevőket a képzésen, és elmondja a személyes, a gyakorlati, illetve a tematikus tudnivalókat. Ez az időszak átfedi az összehangolt csoportépítési fázist, amely nélkülözhetetlen az integráció, a bizalom és a valódi részvétel alapjainak megteremtéséhez. A csoportépítés egyben az első lépés is a csoportban jelen lévő különbségek és erőforrások azonosításához, megbecsüléséhez és az azokkal való munkához. A tapasztalatok megosztása ezeket a célokat úgy elegyíti, hogy a résztvevők számára megteremti annak lehetőségét, hogy megosszák egymással hátterüket és felismerjék a multikulturális csoportban rejlő erőforrásokat. Milyen interkulturális tanulás, ifjúsági munkával vagy projektfejlesztéssel kapcsolatos korábbi tapasztalataik vannak a résztvevőknek? Milyen a fiatalok és az ifjúsági munka helyzete a résztvevők hazájában vagy közösségében? Hogyan dolgozik a résztvevők ifjúsági szervezete? Hogyan kapcsolódik ez a képzéshez? Míg a tapasztalatok egymással való megosztásának mindig jellemzőnek kell lennie, eközben ebben a fázisban arra is irányulnia kell, hogy az mindig az egyeditől az általános felé haladjon és ezen közben lehetőséget adja arra is, hogy ebben az ideiglenes közösségben legyen hely az identitások egyeztetéseire is.



11. ábra A programfolyamat



A képzés lényege az új tudás megszerzése, új készségek elsajátítása, és új tapasztalatok elfogadása. A képzés törzse azokra a meghatározott tartalmi elemekre, módszerekre és tapasztalatokra épül, amelyek a résztvevők jelentős tanulási tapasztalatokba való bevonására irányulnak. Az általános hangsúly az elemzésen és a gondolkodáson van, de a feldolgozásra és a meghatározott programösszetevőkre történő összpontosítás is nélkülözhetetlen a tanulási folyamat irányításához. Ez hozzásegíti a résztvevőket ahhoz, hogy a képzésen szerzett tudásukat politikai és társadalmi összefüggésekkel egészíthessék ki, hogy személyes tanulási folyamatuk vonatkozásában tudatosabbá és elmélyültebbé váljanak. Ez ahhoz szükséges, hogy a képzés a résztvevők életében és munkahelyzetében meghatározó legyen. Az átvitel azt jelenti, hogy a képzés tapasztalatait a résztvevők saját valóságukhoz igazítják, az újonnan szerzett ötleteket és készségeket pedig saját munkájukhoz alakítják. Az átviteli fázis nem korlátozódik a tevékenység fizikai befejezésére, hiszen a képzést követően bizonyos ideig az Internet megnöveli annak lehetőségét a résztvevők számára, hogy a képzői teamnek és egymás között kérdéseket tegyenek fel és reagáljanak rá. A képzés egyik szokásos célja - amennyire ez a gyakorlatban kivitelezhető - a cselekvési terv elkészítése és a továbblépés. Hogyan bátoríthatjuk a résztvevőket arra, hogy képzés után konkrét módon lépjenek tovább? Milyen lépéseket kellene tenniük? Azt várjuk-e tőlük, hogy tényleges projekteket valósítsanak meg? Hogyan építik be a tanultakat a szervezetbe vagy a projekten dolgozó csoportba? A folytatással kapcsolatos kérdések felvetése ugyanakkor szellemi értelemben fel is készíti a résztvevőket a hazatérésre. A képzési tevékenységnek az arra fordított időn túlmutató eredményeire való törekvés mellett a képzési tevékenységek végeredményeit és a hatékony lezárását is fontolóra kell vennünk. Le kell-e vonnunk végső következtetéseket, el kell-e készítenünk a képzést lezáró beszámoló vagy javaslatok vázlatát, és kell-e hoznia a résztvevői csoportnak végső döntéseket? A program lezárása a képzési kör bezárulását is jelenti. Ez magában foglalhatja a képzési folyamat visszaidézését, a fő tanulási területeket és tapasztalatokat. Ehhez hasonlóan, az értékelés abban segít a képzőknek, hogy a képzés hatását felmérjék, a résztvevőknek pedig abban, hogy a tanultakra összpontosítsanak. Mint ilyen, az értékelés a tanulás részét képezi (Ohana, 2000., 45-48. oldal). A megfelelő értékelés folyamatosan történik, a képzés végén egy záró összefoglaló értékeléssel.

Egy multikulturális csoportok számára megfelelő képzési folyamatnak a tanulás különböző szintjeit kell magában foglalnia, és az ész, a szív, a kéz és az egészség klasszikus elemeivel kell dolgoznia. A programfolyamat megalkotása közben gondolkodjunk el azon, hogy képzőként és teamként hogyan is látjuk a tanulási folyamat történéseit. Milyen kapcsolat van például a tapasztalat és az elmélet között? Milyen hangsúlyt kellene kapnia az érzelmi tanulásnak? Biztosítunk-e elég teret a gondolkodásra?



3.5.6 A program típusai és alkotóelemei: néhány példa

Bár eddig azt állítottuk, hogy a legtöbb program hasonló fázisokat tartalmaz, ez nem jelenti azt, hogy típusában az összes program bármilyen módon is hasonló egy másikhoz, hogy azok összetevőit ne is említsük. Ez a könnyed alfejezet a teljesség igénye nélkül azt vizsgálja meg, hogy milyen lehetőségek kapcsolódnak a program fő típusaihoz, és hogy azok hogyan függenek össze a képzési célokkal, valamint röviden kitér arra is, hogy hogyan kezeljük a csoportban az eltérő tanulási stílusokat és igényeket.

Tervezzük meg előre a programot, vagy dolgozzuk ki együtt a résztvevőkkel?

Eddig e T-kitben főleg az olyan megtervezett képzési program felépítésére fordítottunk gondot, amelyet nagy részben megelőzően készítettünk elő. Ez az alapvetően elfogadott megközelítés, bár természetesen ezen általános keretek között számos más programfolyamatot is létre tudunk hozni. A program megelőzően történő előkészítésének egyik nagy előnye az, hogy biztosítani tudjuk a fontos elemek beépítését a programba. Ezzel összhangban azt közérthetően tudjuk bemutatni a résztvevőknek, és az a képzők számára is világos kereteket és stabilitást nyújthat. Ugyanakkor, ahogy arra a fenti alfejezetekben is rámutattunk, az előkészítésben nem igazán áll rendelkezésre az a kristálygömb, amely megjósolhatná a jövőt. Egy igen részletesen kidolgozott program rugalmatlannak, az adott csoportdinamikára és a folyamat során felmerülő képzési igényekre való reagálásra képtelennek bizonyulhat. Ez az oka annak, hogy sok képzés nem csupán elegendő helyet biztosít a résztvevők visszajelzései és a konzultációk számára, hanem a programot magát építik a csoport tapasztalatai és erőforrásai köré (az itt vázolt stratégiák mindegyikéről további információkat talál az hivatkozások fejezetében).

- A tapasztalaton alapuló csoportos tanulás a csoport fejlődését és a meghatározott igényeket helyezi előtérbe, a képzés pedig a kialakuló helyzetre épül. A résztvevőket napról-napra bevonjuk a program eldöntésébe, így saját tempójukban tanulhatnak. A tapasztalaton a résztvevőkkel és a képzőkkel együtt való elgondolkodás a tanulási folyamat alapvető elemét képezi. Ez a fajta, a tartalmat folyamatként és a folyamatot tartalomként való megközelítés intenzív és gazdag tanulási környezetet hoz létre, és esetlegesen az ellentéteket is a csoportnak kell kezelnie. Ez a fajta képzés magas szintű személyes részvételt és belső stabilitást kíván a képzőktől, akiknek hinniük kell abban, hogy a folyamatos fejlődést kezelni tudják.
- A nyitott tér módszere annak a lehetősége, hogy a programban „nyitott” egységeket hozunk létre, ahol a résztvevők saját erőforrásaikkal és érdeklődési körükkel gazdagíthatják a képzést. Ez az egység rendszerint legalább egy napot vesz igénybe, amely néhány fontos szabály, illetve egy nagyobb téma szerint zajlik. Az előre meghatározott időintervallumokon belül a résztvevők felajánlhatják, hogy az általuk választott témában csoportos beszélgetéseket vagy műhelymunkákat vezetnek. A nyitott tér egyik alapvető aspektusa az, hogy a résztvevőkre hárítja a tanulási folyamat felelősségét, amelyben az egyének és a csoport létrehozhatják saját optimális feltételeiket. Az olyan szabályok, mint például „bárki is jön, azok a megfelelő személyek” és „amikor elkezdődik az a megfelelő időpont” mind ezt tükrözik.
- A jövőműhely társadalmi gondok megoldására vonatkozó stratégiai elképzelések kialakítását és megvalósításuk megtervezését foglalja magában. Egy gyakran ismételt három szakaszból álló modell, amely szerint a résztvevők megfogalmazzák az őket foglalkoztató problémákat, lerajzolják azokat céduláikra, és azokat feltűzik a falra. Majd vázolják az általuk ideálisnak tartott képet, ahol ezeket a gondokat mélységeiben kezelik. Ezt követően úgy teremtenek kapcsolatot ezek között a képek között, hogy elgondolkodnak a stratégiákon, cselekvésen és fejlesztéseken, amelyek változásokat eredményezhetnek. A jövőműhely akár egész nap is tarthat és teret nyújthat a résztvevők számára ahhoz, hogy megbirkózzanak egy összetett helyzettel és megvalósítható megoldásokat alakítsanak ki.

Egy eltérő érdeklődési körökkel és igényekkel rendelkező csoport számára teremteni teret az alapos tanuláshoz, az magában foglalja azt, hogy bizonyos időközönként a csoportot kisebb munkacsoportokra osztjuk. Ezt a képzési céloktól, és az általunk létrehozni kívánt csoportdinamikától függően különféle módokon tehetjük meg.

- A mini-szemináriumok lehetőséget adhatnak a résztvevőknek arra, hogy egy kis csoporttal mélységeiben tárgyaljanak fel egy meghatározott témát. Összhangban a létező igényekkel, érdeklődési körökkel és a képzés céljaival, a témákról mind a képzők, mind maguk a résztvevők is dönthetnek. Ha egy csoportot hosszabb időre osztunk fel, akkor azt kockáztatjuk, hogy alcsoportokat hozunk létre, ezért a visszajelzés és az eredmények megbeszélése fontos. A mini-szemináriumok megkívánják a képzőktől azt, hogy értsenek az adott témához, és különböző képzési folyamatokban tudjanak párhuzamosan dolgozni.
- A műhelymunkák kisebb „csináld magad” képzési szintereket hoznak létre. Egy műhelymunka (workshop) sorozat általában egy-két foglalkozás idejéig tart, és bizonyos készségek, képességek fejlesztésére alkalmas. A műhely-

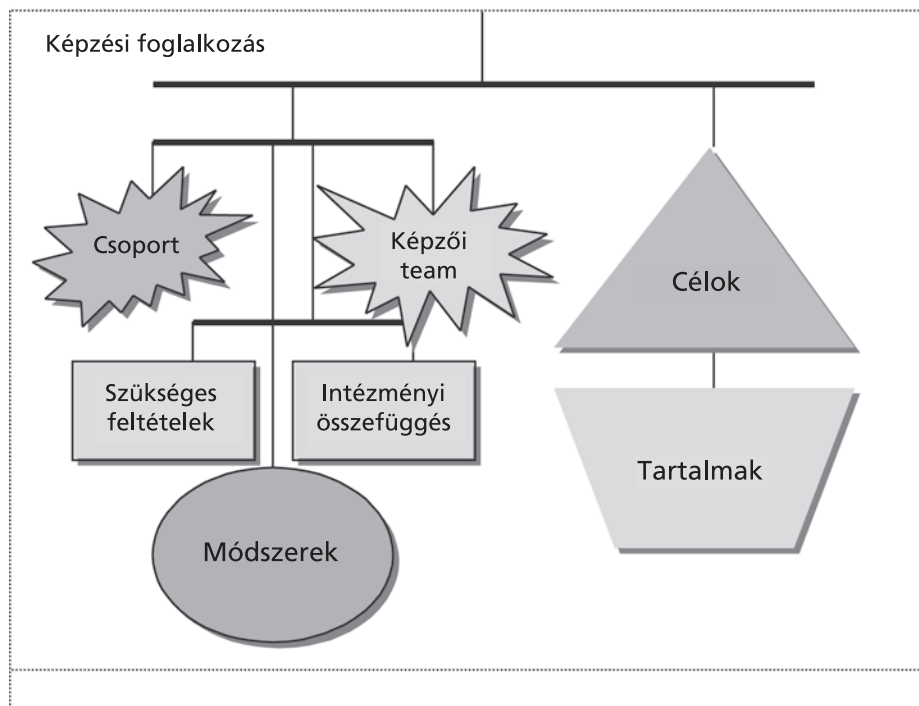


munka viszonylag kevés időt igényel, rugalmasan használható és meghatározott érdeklődési körökre irányul. A képzők számára a műhelymunkák előkészítése viszonylag munkaigényes, de egy kis csoporttal való alapos munkára adnak lehetőséget. A műhelymunkákat jól kell koordinálnunk ahhoz, hogy lehetőséget biztosítsunk a résztvevőknek egy olyan területtel történő foglalatossággal, amely megegyezik az érdeklődésükkel.

- Az alkotócsoportoknak több rendeltetése is lehet: egy tényleges ifjúsági projekt előkészítése, egy projekt megvalósítási vagy alkalmazási folyamatának szimulálása, vagy egy műhelymunka előkészítése a képzés más résztvevői számára. Az alkotócsoportokban a résztvevők maguk hoznak létre valamit, és azt a többieknek is bemutatják. A csoportokat a tréner is megalakíthatják, de a szabad társulás a munka iránti erősebb elkötelezettséget vonja maga után. Egy közös dolog létrehozása a képességek felismeréséhez vezethet. Az alkotócsoportok általában erőpróbát jelentenek, magával ragadóak és kreatívak, de mint intenzív tanulási helyzetek megterhelők és néha frusztrálóak lehetnek. A munka befejeztével a feldolgozásnak is alapszükségletnek kell lennie. A képzőknek világosan meg kell fogalmazniuk ezen csoportok rendeltetését: mire irányul a legnagyobb figyelem: Egy oktatási folyamat létrehozására, egy tényleges projekt kialakítására, a csoportdinamika megtapasztalására, vagy mindegyikre együtt?

3.5.7 Képzési foglalkozás-tervezet

12. ábra: A képzési foglalkozás



(Ábra: Mewaldt & Gailius, 1997, 25. oldal)

Ha az általános program tartalmát és folyamatát már meghatároztuk, megkezdődhet a részletes tervezés. A foglalkozás egy időszak a programon belül. Rendszerint napi 4-5 foglalkozással számolunk - kettővel délelőtt, kettővel délután és esetleg még eggyel kora este. Egy foglalkozás előkészítése olyan összpontosított tervezést jelent, amely során fél szemmel a teljes folyamatot is figyelemmel kísérjük. Hogyan illik ez a feladat a korábbi és a későbbi foglalkozásokhoz? Mire van szükségünk ebben a foglalkozásban ahhoz, hogy fenntartsuk a módszerek és a tanulás szempontjainak egyensúlyát? Minden foglalkozást úgy kell előkészíteni, mint egy miniatűr programot, azaz világos célokkal, tartalommal, módszertannal úgy, hogy tisztában vagyunk a képzői képességekkel, a csoporttal, a környezettel és az intézményi összefüggéssel. Ahogy a 12. ábra mutatja, minden foglalkozás céljait és tartalmát a foglalkozás sajátos összefüggéseit meghatározó összes tényezővel kell egyensúlyba hoznunk.



A képzési foglalkozás megtervezésének szempontjai a nagyobb összefüggésben:

Célok: Milyen meghatározott célokat szeretnénk elérni ezzel a foglalkozással? Milyen tanulási eredményeket szeretnénk látni?

Tartalmak: Mi annak a témának a lényege, amelyen dolgozunk? Ésszerűen tudjuk-e összekötni a témát és a célokat? Mit kellene a résztvevőknek megtapasztalniuk ez alatt a foglalkozás alatt? Hogyan illeszkedik ez a téma a képzés általános folyamataiba és tartalmába?

Képzők: Képzőként milyen tapasztalataink vannak erről a témáról? A más csoportokkal való munka során mi volt pozitív, és mit szeretnénk most elkerülni? Képzőként milyen módszereket értékelünk, és mely módszerekről érezzük úgy, hogy alkalmazni tudunk?

Csoport: Mi a csoport jelenlegi helyzete? Milyen igényeket és érdeklődési köröket fogalmaztak meg a résztvevők? A résztvevők milyen korábbi tapasztalattal rendelkeznek ebben a témában és megközelítésben? Jelenleg milyen a csoporton belüli, valamint a csoport és a képzők közötti viszony?

Feltételek: Milyenek a munka feltételei? Milyen korlátozásokat támaszt az adott környezet és tér? Milyen segédanyagaink vannak, és mire van szükségünk? Mennyi idő áll a rendelkezésünkre?

Intézményi összefüggés: Melyek a külső követelmények? Vannak-e elvárások a képzésért felelős szervezet vagy intézmény részéről? Van valamilyen jogi megkötöttség?

Módszerek: Melyik módszer hasznos ebben az összefüggésrendszerben? Milyen módszereket ismerünk? Mely módszereket tudunk átvenni? Mely módszereket használtuk már korábban és tervezzük-e, hogy használni fogjuk azokat később, a képzés folyamán? Mire terjed ki a résztvevők figyelme?

(Mewaldt és Gailius, 1997, 25. oldal)

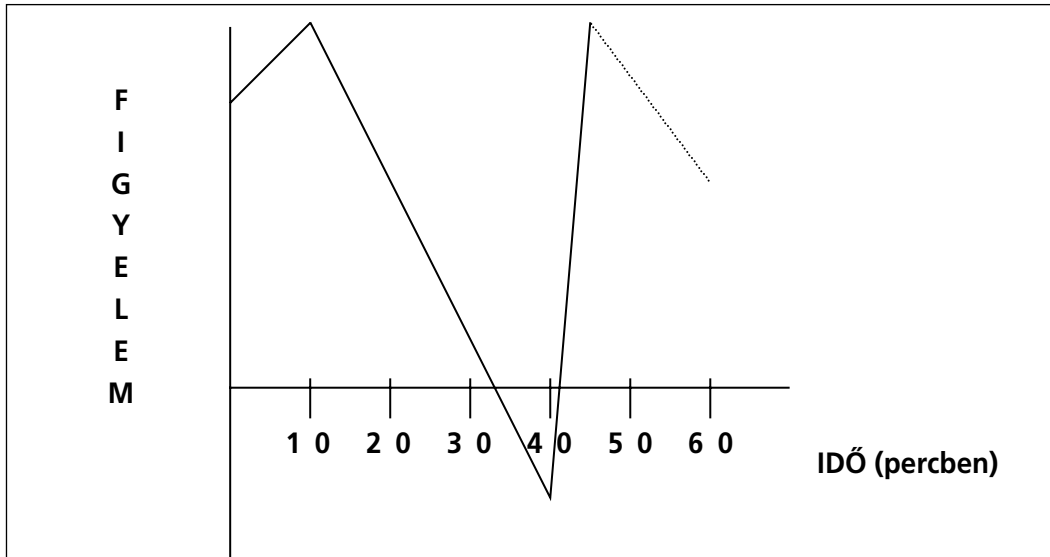
A képzési foglalkozás megtervezésekor megfontolandó elemek

- Tegyük a foglalkozás programon belüli céljait és szerepét világossá a csoport számára! Ezen a ponton annak megértése, hogy miért így foglalkozunk egy kérdéssel, segíthet a résztvevőknek követni az eseményeket.
- Egy foglalkozáson belül használjunk többféle módszert is úgy, hogy közben kerüljük el rendezői képességek villogtatását! Ez segít bennünket résztvevőket bevonni a foglalkozásba és ébren tartani a figyelmüket.
- Zárjuk le a foglalkozást! A csoport tagjainak figyelme rendszerint igen erős a foglalkozás végén, tehát emeljük ki a tanultakat és vonjunk valódi párhuzamot az általános kerettel!
- A foglalkozás megtervezésekor legyünk tisztában azzal, hogy általában meddig terjed a figyelem. Ez segít bennünket a megfelelő módszerek annak érdekében való megválasztásában, hogy a csoport tevékenyen vegyen részt a foglalkozásban. Az alábbi ábra igen leegyszerűsített és nem általános irányelv, jelzi azonban a figyelemben bekövetkező ingadozásokat és azt, hogy a képzőnek a figyelem szempontjából kell ütemeznie a foglalkozást, valamint számításba kell vennie a környezeti és a csoportot érintő tényezők hatását.

A **3. melléklet** a foglalkozás felépítésének táblázatát mutatja be.



13. ábra



Szeretnénk köszönetet nyilvánítani a fenti ábra szerzőjének, a szerzői jog tulajdonosát azonban nem találtuk meg. Nagyra értékeliünk bármilyen információt, amely lehetővé teszi számunkra, hogy kapcsolatba lépjünk a szerzői jog tulajdonosával.

3.6 Értékelés

Az egyetlen ésszerűen viselkedő ember, akit ismerek, a szabóm. Minden egyes alkalommal, amikor lát, újra méretet vesz rólam, míg mások megelégednek a régi méreteimmel, és elvárják tőlem, hogy azok passzoljanak rám.

George Bernard Shaw

3.6.1 Mit jelent az értékelés?

Az egyik leginkább megszokott és legdivatosabb szó az ifjúsági munkában - az elmélkedés és a tapasztalatok egymással való megosztása mellett - az értékelés. Annyira felkapott, hogy épp ideje értékelnünk, hogy elfelejtettük-e annak eredeti jelentését. Egy gyors pillantás egy nagy halom szótárba azt mutatja, hogy az értékelés „meghatározni vagy rögzíteni valaminek az értékét” és „valami jelentőségének, értékének vagy állapotának meghatározása - általában figyelmes beclés vagy tanulmányozás segítségével”. Rendben van, mondhatnánk, ezt állítja a szótár, és van, aki szerint, ha valaminek az igazi értelmére akarunk rálelni, az sosem lesz sikeres. Hogyan köthetnénk mégis össze az értékelés fogalmát a képzési tevékenységünkkel? Mit kellene keresnünk, ha arra kérnének bennünket, hogy értékeljünk egy képzést? Egy ilyen típusú definíciót hogyan fordíthatnánk le egy európai szintű ifjúsági képzésen alkalmazott világ számára?

A képzésben az értékelés rendszerint két alapjelentéssel bír. Az első annak felmérését jelenti, hogy egy képzés indokolt volt-e vagy sem, és hasonló mértékű vagy még nagyobb erőfeszítéseket kell-e tennünk. A második maga a képzési tevékenység és a lehetséges későbbi tevékenységek tökéletesítésének útján az első lépést képviseli. Azaz visszatekintünk a tevékenységre és felmérjük annak értékét, valamint azonosítjuk a tökéletesítést igénylő tényezőket. Az üzleti világban egy képzési tevékenység értékelése arra ösztönösít, hogy a képzés több profitot hozott-e a cég számára vagy sem, vagy hogy megóvták-e a környezetet úgy, hogy közben azonos szintű termelést tartottak fenn. Azt a kérdést teszi fel, hogy a képzésükkel összefüggésben több szakmunkás kezdte-e el a termelést, hogy a menedzserek jobban kezelik-e az ügyeket stb.

Ez roppant logikusnak hangzik, de vajon ugyanezt a megközelítést kellene használnunk az ifjúsági képzésben is?



3.6.2 Értékelés egy európai ifjúsági képzés megszervezésének összefüggésrendszerében

Az európai ifjúsági munka egyik kihívása - különösen az abban résztvevő szervezetek számára - az, hogy kritikusan szemlélje a nemformális oktatás erősségeit, és tisztázza, milyen alternatív rendszereket lehet kifejleszteni a tanulási eredmények felmérésére és értékelésére. A megközelítés magában foglalja azt, hogy három világos szempontot figyelembe véve kell kialakítani a felmérés - és értékelés - eszközeit; ezek: a képzési programok tartalma, a fiatalok személyes fejlődése és az oktatási folyamat értékelése. Lényeges, hogy ez csak akkor fog működni, ha a fiatalok közreműködnek ebben a felmérésben. Bátorítani kell őket arra, hogy reagáljanak arra, fogalmazzák meg, elemezzék és mondják el azt, hogy mit tapasztaltak azon az eseményen, amin részt vettek (Vink, 1999). Az európai ifjúsági képzések természetéből adódóan ésszerű az a javaslat, hogy a felmérés foglalja magában a félreérthetőség bizonyos mértékű tolerálását is. Fel kell készülnünk annak a ténynek a kezelésére, hogy nem lesznek mindig határozott válaszok, még akkor sem, amikor azzal a kihívással találjuk szemben magunkat, hogy megadjuk az ifjúsági képzési tevékenységek értékelésének definícióját.

Az egyetlen határozott állítás az, hogy az üzleti életben használatos megközelítés és módszerek közvetlenül nem alkalmazhatók az ifjúsági tevékenységek felméréséhez és értékeléséhez. A profit-orientált szektornak a mérhető pénzügyi vagy üzleti céljait az ifjúsági szektorban olyan célokkal helyettesítjük, amelyek gyakran magukban foglalnak egy bizonyos mértékű megfoghatatlanságot, és mint ilyen, nehézségeket okozhat annak értékelése és - szükség esetén - annak mérése. Ezzel összefüggésben a tény, hogy a nemformális oktatás munkamódszerei és megközelítései gyakran jobban kutatók, mint a tanulási elemek és eredmények, azt jelenti, hogy az ifjúsági képzési eseményekben az értékelés céljainak, kritériumainak és mechanizmusainak meghatározása komoly erőpróbát jelentő feladattá válik.

3.6.3 Miért szükséges az értékelés?

A képzők, csoportsegítők és szervezők számára az értékelés hatékony eszköz, amely a következőket teszi lehetővé számunkra:

- Visszatekinteni a tevékenységre és azonosítani a program erősségeit és gyengeségeit, valamint előnyeit a résztvevők számára, felmérni az oktatási és módszertani megközelítést, valamint általában meghatározni azt, hogy megfelelő volt-e a képzés és igazolta-e a befektetett erőfeszítéseket és az elköltött pénzt. Az értékelés biztosítja számunkra, hogy egy tevékenység során szükség szerint igazítsunk a programon, míg a képzés után a hangsúly azon van, hogy milyen mértékben sikerült elérnünk a kitűzött célokat.
- Várakozással tekinteni a jövőbeni tevékenységekre, és az értékelés eredményeit arra használni fel, hogy az erősítse a jövőbeni képzési tevékenységek tervezését. Ez magában foglalja a jövőbeni projektekre, a résztvevők személyes fejlődésére, a szervezetekre, közvetlen környezetükre és a lehetséges hosszú távú változásokra gyakorolt várható hatások elemzését. Alapvetően azt teszi lehetővé a szervezetek számára, hogy azonosítsák a hibáikat és azokat a területeket, amelyek javításra és újításra szorulnak.
- Állandó lehetőséget biztosítani a résztvevők számára, hogy észrevételeket tegyenek, alkalmazzák és felülvizsgálják saját tanulási folyamatukat.

3.6.4 Mikor értékeljük?

Az értékeléssel kapcsolatos legáltalánosabb hiba az a meggyőződés, hogy az a képzési tevékenység végére kerül. A valódi értékelés minden szakaszban jelen van. Követi a képzési tevékenység minden fejleményét (amely hasonló egy projekt ciklushoz). Ebben az értelemben a képzési tevékenységet projektnek is tekinthetjük (lásd a Projektmenedzsment T-kitet a projektértékelés alaposabb vizsgálatához). 4 fő pont létezik, ahol a képzési tevékenységek értékelését végre kell hajtanunk:

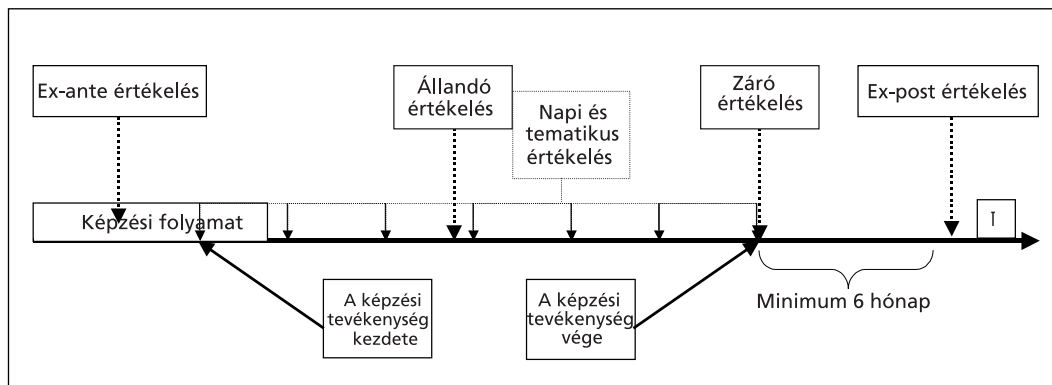
- Ex-ante** (vagyis előzetes) értékelés: Ezt az értékelést az után hajtjuk végre, hogy azonosítottuk a képzési igényeket, és a tevékenységhez megterveztük a képzési programot. Ebben a szakaszban a program alapjául szolgáló feltételezéseket és igényeket, valamint magát a programtervezetet kell értékelnünk, és szükség szerint módosítanunk vagy finomítanunk azon (példák: igényfelmérés [3.1 pont], a programtervezet felmérése stb.).
- Állandó értékelés:** Ezt az értékelést a képzési tevékenység alatt hajtjuk végre. A programot naponta vizsgáljuk, hogy ellenőrizzük, válaszol-e az igényekre és sikerül-e elérnie a meghatározott célokat (erre példák a napi értékelési



csoportok, a féldős értékelés, a résztvevőktől kért szóbeli és írásbeli visszajelzés stb.).

- Záró (végső) értékelés:** A záró értékelést a képzési tevékenység legvégén végezzük el. Ennek középpontjában a résztvevők reakciói, a tanulási eredmények felbecsülése, a célok elérésének értékelése stb. áll (erre példák az értékelő kérdőívek, a résztvevők által adott bemutatók, a szóbeli értékelés, a vizuális értékelés és a képzést tervező team értékelése).
- Ex-post (vagyis utólagos) értékelés:** Ez hatás-értékelésként is ismeretes. Ezt legalább fél évvel a tevékenység után hajtjuk végre, középpontjában pedig leginkább a résztvevők által elért érzékelt személyes fejlődés áll. Fő célja a képzési tevékenység résztvevőkre gyakorolt hatások típusainak ellenőrzése, és az, hogy ez a hatás hogyan tükröződik egyéni szinten és a szervezet értelmezésében (erre példák a feltáró kutatások, az értékelő kérdőív, teljes szervezetek felmérése stb.).

14. ábra: Az értékelés pontjai



3.6.5 Mit értékeljünk?

A képzésen az értékelés minden képző számára az önképpel, másokkal és a tulajdonképpeni történések észlelésével való ellentmondásos találkozást jelenti. Ezt objektív mutatók igazolják.

A képzési tevékenység sikerét számos tényező befolyásolja: a csoportfolyamatok, az interkulturális tanulás mértéke, a csoport konfliktusai, a téma feltárásának mikéntje, és még folytathatnánk a sort. Minden egyes tényező valamilyen hatást gyakorol a képzési tevékenység kimenetelére. Ez magában foglalja azt is, hogy minden értékelési stratégiában az a kritikus kérdés, hogy mit értékeljünk? A válasz a képzési tevékenység típusától, a szervezet(ek)től és az értékelés céljaitól függ. Az értékelés során összegyűjtött információk rendszerint különböző kategóriákba vagy szintekbe csoportosíthatók.



Az elemzést különböző és eltérő modellek segítségével végezhetjük el. A képzés más elemeihez hasonlóan az értékeléshez sem létezik egyetlen megközelítés. Az alábbi táblázat négy különböző értékelési modellt mutat be :

Modell	A képzés értékelésének ismérvei További magyarázatok és megjegyzések
Kirkpatrick modell	<i>Négy szint</i> 1. Reakció - elégedettek voltak a résztvevők a tevékenységgel? 2. Tanulás - mit tanultak a résztvevők a tevékenységből? 3. Viselkedés - a tanultak alapján megváltoztatták-e a résztvevők a viselkedésüket? 4. Eredmények - pozitív hatást gyakoroltak-e a szervezetükre a viselkedésbeli változások?
CIPP modell	<i>Négy szint:</i> 1. Az összefüggés értékelése (context) - megfelelőek-e a választott célok ehhez a tevékenységhez? 2. A bemenet értékelése (input) - jól megtervezett-e a program? Elegendő forrás áll-e rendelkezésre a tevékenység megvalósításához? 3. A folyamat értékelése (process) - milyen volt a képzés folyamata? Milyen a résztvevők visszajelzése? 4. Az eredmény, kimenetel értékelése (product) - elértük-e a célokat?
Brinkerhoff modell	<i>Hat szint</i> 1. A cél kitűzése - mi az igény? Ezek a valóságos igények és szükségletek? 2. A programtervezet - mire van szükség ahhoz, hogy kielégítsük ezeket az igényeket? Ki fogja-e elégíteni ezeket az igényeket ez a tervezet? 3. A program megvalósítása - hogyan értékeljük a programot a gyakorlatban? 4. Azonnali eredmények - tanultak-e a résztvevők? Mit tanultak? 5. Közbülső használati eredmények - átviszik-e a résztvevők a tanultakat a való életbe? 6. Hatások és érték - értékes eltérést hozott-e a képzés a szervezeteknek és a résztvevők személyes fejlődésének?
Rendszerszerű megközelítés (Bushnell)	<i>Négy szint:</i> 1. Bemenet - mit fektetünk be a képzésbe? (a képzés alatt állók képzettsége, a képzők képességei, erőforrásai stb.). 2. Folyamat - milyen a tevékenység tervezése, tervezete, kialakítása és megvalósítása? 3. Kimenet - milyenek a résztvevők reakciói, szerzett tudásuk és készségeik, átgondolt viselkedésük és megváltozott hozzáállásuk? 4. Eredmények - milyen hatást gyakorol a képzés a résztvevők szervezeteire?

Látható, hogy ennek a négy modellnek számos közös vonása van, amelyek azonban eltérő súllyal esnek latba. Használatuk az összefüggésektől, az értékelési igényektől és a képzés által megkívánt értékelés mélységétől függ. Átfogó listát adhatnánk a hasonló értékelési modellekről, ezen a ponton azonban fontosabb a részletes megvalósítás szemléltetése. A Kirkpatrick értékelési modell egyszerű, mégis igen hatékony, és a képzők közösségében széles körben használt modell. A következő alfejezet részletesen kifejti a fent említett alapszerkezetet.

3.6.6 Egy értékelési modell a gyakorlatban

A Kirkpatrick modell négy különböző fő pontot javasol: a résztvevők reakcióját, a tanulást, a képzést követő viselkedést és a megváltozott viselkedés következtében elért eredményeket. Más modellekkel összehasonlításban van egy egyértelmű hiányossága: nem értékeli magát a képzés folyamatát.

Az értékelők azonban tisztában vannak ezzel a gyengeséggel, ezért a folyamatot külön veszik fontolóra, hiszen erős keretet nyújt egy ifjúsági tevékenység megközelítéséhez.



1. szint: **reakció** - Elégedettek voltak a résztvevők a tevékenységgel? Tetszett-e a résztvevőknek?

Az első szint az érzéseket, energiát, lelkesedést, érdeklődést, hozzáállást és támogatást méri. Ami azonban ezen a szinten tükröződik azok szavak, nem tettek (általában értékelő lapokon vagy szóban). Bármely gyakorlattal kapcsolatosan előfordulhat, hogy a személyközi visszajelzésekben eltéréseket tapasztalunk abban, amit a résztvevők mondanak, és amit cselekszenek.

Ezen a szinten legáltalánosabban a napi értékelő csoportokat, a közbülső és a záró értékelő lapokat használják az értékeléshez. A **4. mellékletben** található néhány záró értékelő kérdőív és tervezet a napi értékelő csoportok számára.

2. szint: **tanulás** - Mit tanultak a résztvevők a tevékenységből?

A nemformális oktatásban és az ifjúsági képzésben a tanulás felmérése igen bonyolult feladat. Ezekon a képzéseken az átvitt tudás és képességek szoros kapcsolatban állnak a résztvevők tudatosság-, hozzáállás- és gondolkodásbeli változásaival. A formális képzésben tesztek és különböző hitelesített értékelési módok használatosak. Az önkéntes részvételen alapuló nemformális ifjúsági képzésben ezeknek ellentétes hatásai lehetnek az elérni kívántakkal szemben.

A nemformális környezetben a résztvevők értékelését - függetlenül attól, hogy egy bizonyos elméleti szemléletet vagy egy bizonyos készséget sajátítottak el - úgy valósíthatjuk meg, hogy lehetőséget adunk a számukra, hogy bemutassák tudásukat és készségeiket. Ezt megtehetik az általuk vezetett műhelymunkák során, szerepjátékok és szimulációk formájában, amelyeket visszaigazolás és visszajelzés kísér.

3. szint: **viselkedés** - A tanultak alapján megváltoztatták-e a résztvevők a viselkedésüket?

A 3. és a 4. szint a résztvevők realitásaira helyezi a hangsúlyt. A résztvevőkben végbemenő viselkedési változást nem könnyű mérni. Különösen az ifjúsági munkában, ahol a rövid képzések a mindennapi valóság részei, és a finanszírozó szervezetek nem szívesen adnak pénzt az utólagos értékeléshez, nehezebb a helyzet. Számos ifjúsági képzésen a hangsúlyt főként az önmegvalósításra és az önismeretre helyezzük, valamint annak jelentőségére az európai ifjúsági munka kontextusában. Ezt igen nehéz értékelni. Hogyan tudjuk megmondani, hogy valaki egy képzésen való részvétel után képzővé vált? Feltehetjük-e egyáltalán ezt a kérdést? Állandó igény van arra, hogy figyelemmel kísérjük a résztvevők fejlődését és előmenetelét. Az egyetlen ésszerű dolog, amit tehetünk, az az utólagos értékelés, amely során hosszabb időszakok elteltével a képző vagy a képzés szervezői kapcsolatba lépnek a résztvevővel és közösen mérik fel az időközben végbement fejlődést. A pénzügyi keretek és időbeli korlátok miatt ez rendszerint kérdőívek formájában történik. Ilyen korlátozások nélkül a közvetlen megfigyelés vagy a résztvevővel készült mélyinterjúk hasznosabb adatokkal szolgálnának.

4. szint: **eredmények** - Pozitív hatást gyakoroltak-e a szervezetre a viselkedésbeli változások?

Az értékelésnek ez a szintje a résztvevők szervezetére és azokra az előnyökre összpontosít, amelyeket a képzett résztvevők hoztak a szervezetbe. Alkalmazták-e a résztvevők a képzés alatt szerzett tudást? Hatott-e ez a szervezet általános munkájára vagy a célcsoportjuk körülményeire?

Ezen a szinten a fő hátrány az, hogy ellentétben más tanulási tapasztalatokkal és ingerekkel, ebben az esetben szinte lehetetlen rámutatni egy adott képzés hosszú távú hatására. A résztvevők a maguk útját járják, és fejlődésük során új dolgokat tanulnak, ami megerősíti, csiszolja és próbára teszi a korábban tanultakat. Azt is fontos szem előtt tartanunk, hogy egy szervezetben egyetlen személy nem válthat ki hatást, csak ha ebben az egész szervezetben mindenki közösen részt vesz. Ebben az összefüggésben gondot jelent az egyéni részvétel pontos hatásának előrejelzése. Figyelem: egy hosszú távú képzés lehetőséget biztosít a foglalkozások közötti értékelésre, amely magában foglalhatja a 3. és 4. szintet.

Záró megjegyzés

Az 1. és 2. szint ma már majdnem minden képzési tevékenység értékelésének tervezetében megtalálható. A 3. és 4. szint természetesen összetettebb és idő-, energia- és pénzigényes, végeredményben azonban alapvető annak felméréséhez, hogy a képzésnek valóban volt-e valamilyen hatása vagy sem. Ezért az ifjúsági képzés sajátosságait és korlátait figyelembe véve az 1. és 2. szintű értékelést kell szokásosan elvégezni. A 3. szintű értékelés részleges megvalósítása kivitelezhető például a tevékenység után bizonyos idő elteltével szétküldött kérdőív formájában.

Fontos, hogy tisztában legyünk a 3. és 4. szintű értékelések létezésével, és végezzük el ha lehetőségünk van rá. A rendelkezésre álló eredmények nagyban igazolhatják a képzési programot és alkalmazhatóak az igények és szükségletek felmérésekor későbbi képzések alkalmával.



Két javaslat a jövőbeni értékelők számára:

- Legyünk tisztában azzal, hogy az ifjúsági képzésben az eredmények nem mindig, vagy legalábbis nem egyértelműen mérhetők. Ez nem azt jelenti, hogy ezek az eredmények nem léteznek. Léteznek, és az értékelés inkább irányuljon arra, hogy láthatóbbá tegyük azokat.
- Nagybetűs értékelési tervezet nem létezik. Minden értékelésnek megvannak a maga korlátai. Az ifjúsági képzésben a két legfontosabb határt kell tekintetbe vennünk, azaz a), hogy a résztvevők nem csupán csak az értékelés erőforrásai és b) hogy magának a képzési tevékenységnek is megvannak a korlátai: gyakran túl rövidek ahhoz, hogy alapos eredményeket hozzanak.

Megfontolandó kérdések

- Gondolj a legutóbbi képzési tevékenységekre! Milyen értékelési modelleket használtak? Véleményed szerint hasznosak lehetnek a fentebb bemutatott modellek?
- A fent bemutatott értékelést alkalmasnak találod arra, hogy segítse a képzésbe való bevonódást?
- Eszedbe jutnak-e más értékelési lehetőségek, amelyeket már használtál, de ebben a fejezetben nem említettük? Mi jellemző ezekre?

3.6.7 Napi és folyamatos értékelés

Az egyik módszer szerint kérjük meg a résztvevőket, hogy alkossanak kis csoportokat körülbelül 20 percre, és osszunk ki nekik néhány, az eltelt napra vonatkozó fő kérdést. A kérdéseknek egyértelműeknek kell lenniük, és ne legyen 3-4 kérdésnél több.

- Mit tanultam ma?
- Mi az, amit nem értettem?
- Mit csináltam volna másként? Miért? Hogyan?

Egy, az értékelési csoportokat képviselő résztvevőkből álló csoport összeül az előkészítő teammel. Együtt határoznak arról, hogy változtatnak-e valamin, és fontolóra veszik azokat a változásokat, amelyeket a következő napra terveznek, hogy javítsák a programot. A lépések lehetnek gyakorlati jellegűek, de vonatkozhatnak a munkamódszerekre vagy a folyamatokra is.

A többi résztvevőt a reggel tartandó foglalkozáson értesítünk a megbeszélésről és annak eredményeiről, valamint a programot érintő változásokról. Ha a képzőkkel dolgozó értékelési csoport képviselője naponta változik, akkor minden résztvevőnek lehetősége nyílik arra, hogy bizonyos mértékig bevonjuk őket a programba.

Ennek egy változata az lehet, hogy miután az értékelő csoportok válaszoltak a kérdésekre, képzői team látogatja meg őket. Az észrevételek és kérdések összegyűjtését követően a képzők fontolóra vehetik a program megváltoztatását. A másik változat kevésbé vonja be a résztvevőket, de a képzői team számára kevésbé megerőltető.

Természetesen az értékelés kevésbé hasznos, ha a csomagolás és a búcsú-buli közé préseljük be. A napi értékelés előmozdítja a hasznos kétirányú kommunikációt. Az állandó értékelő csoportok - segítséggel vagy önállóan, ahogyan a fenti gyakorlatban is - népszerűek, mert lehetővé teszik a csoportok számára, hogy saját munkájukra vonatkozóan alakítsák ki az értékelést érintő értelmezéseiket és kritériumaikat. Vannak képzések, ahol az értékelő csoportok egyben önértékelő csoportok is, amelyben a résztvevők figyelemmel kísérik a személyes fejlődést, valamint teret adnak a gondolkodásra és az átvitelre. Amennyiben ez a helyzet, fontos, hogy felvázoljuk, és elkülönítsük egymástól a csoport különböző funkcióit. Az értékelő csoportok nem pusztán céltalan duma partik, vagy ami még rosszabb: fogyasztói kapcsolatok gyakorlata. Világos keretekre és annak felismerésére van szükség, hogy a csoporttól származó értékelést össze kell hangolnunk a képzés fő céljaival. A rövidebb tevékenységek során egyetlen közbülső értékelés helyettesítheti a napi visszajelzést. A 4. melléklet több különféle értékelési formát is tartalmaz.