

**T-kit**

**Amit a képzésről  
tudni kell**

## Amit a képzésről tudni kell

Mit is jelent az, hogy T-kit? Kétféle válasz is adható erre a kérdésre. Az első: „Training Kit” (magyarul: képzési csomag), melynek rövidítése T-kit. A második a szó hangzásával kapcsolatos: a T-kit angol kiejtése hasonló a „Ticket” (jegy) szóéhoz. Utazásaink során jegyre van szükségünk. A borítón látható figura, Spiffy, vonatjeggyel a kezében útra kel, hogy új ismeretekhez jusson. A T-kit sorozat köteteit mindenki számára jól használható munkaeszköznek szánjuk. Pontosabban, ifjúságsegítők és képzők számára szeretnénk olyan elméleti és gyakorlati segédeszközt biztosítani, amelyet munkájuk és a fiataloknak tartott képzések során használhatnak.

A T-kit sorozat különböző kulturális, szakmai és szervezeti háttérrel rendelkező emberek egy éves közös munkájának eredménye. Trénernek, civil szervezetek vezetői és szakírók együttes munkájának eredményeként magas színvonalú kiadványok születtek, melyek a célcsoport szükségleteire összpontosítanak úgy, hogy figyelembe veszik az egyes témák Európa-szerte változó megközelítési módjait.

A T-kit sorozat az Európa Tanács és az Európai Bizottság között létrejött, az európai ifjúságsegítők képzésével kapcsolatos együttműködés egyik terméke. A két intézmény együttműködése a T-kitek megjelentetésén kívül magában foglal még képzéseket, a Coyote magazin kiadását, és egy dinamikus internetes honlap működtetését.

A [www.training-youth.net](http://www.training-youth.net) címen megtalálhatók az együttműködési programmal kapcsolatos aktuális információk (új kiadványok, felhívások képzési programokra, stb.), és elektronikus formában letölthetők a T-kit sorozat kötetei.

Az Európa Tanács kiadványa

F-67075 Strasbourg Cedex

ISBN 963 86967 0 2

© Európa Tanács és Európai Bizottság, 2002. október

A dokumentum nem feltétlenül tükrözi az Európai Bizottság vagy az Európa Tanács, a tagállamok vagy az intézményekkel együttműködő szervezetek hivatalos véleményét.

## Előszó a magyar kiadáshoz

*Kedves Olvasó!*

*Ma hazánkban is sokak számára ismerősen csengenek azok a fogalmak, hogy képzés, képző, tréning, tréner, facilitátor, nemformális oktatás.*

*A piaci szektorban megszokott képzési-fejlesztési gyakorlatok egyre inkább teret kapnak a civil és az állami szektorokban is. A civil szervezetek körében is mind népszerűbb az a módszertan, mely nemformális eszközökkel, a képzéseken keresztül megszerezhető kompetenciákat helyezi középpontba az iskolarendszerű módszerek helyett.*

*Különösen igaz ez a projektmenedzsment és szervezetmenedzsment ismeretekre, melyek nélkül sem a hazai, sem az Európai Unió forrásai nem elérhetőek, illetve a támogatott projektek nem megvalósíthatóak.*

*A képzés az egyik leghatékonyabb, és a legtöbb anyagi és egyéb erőforrást igénylő eszköz. Magyarországon talán a szükségesnél és lehetőségesnél kevesebben foglalkoznak képzőként a nemformális területtel a civil szektorban, ennek biztosan okai a szakirodalom, és a képzők képzésének hiánya.*

*E kiadvány, mely az Európa Tanács és az Európai Unió együttműködésében született, segíthet az ifjúsági szervezetek és a fiatalokkal foglalkozók számára, hogy pontosabban értsék a formális és nemformális oktatás közötti különbséget és hasonlóságot, érzékenyebben válasszanak a célok függvényében a módszerek közül, jobban tudják kifejezni igényeiket és felmérni lehetőségeiket. Használhat a képzővé válásban, a gyakorlott képzőknek pedig, olyan segédanyagként szolgálhat, melyre ötlettárként, elméleti alapként tekinthetnek. Segítséget nyújt azoknak a szervezeteknek is, amelyek képzéseket terveznek, valósítanak meg, saját tagjaik sorából szeretnének képzőket „nevelni”. Elsősorban ifjúsági és civil szervezetekkel kapcsolatos fejlesztéshez található benne ismeretek, módszertanában követve az egyes képzések felépítését.*

*Tisztelettel kívánok jó munkát a feldolgozáshoz az ifjúsági területtel foglalkozó képzőknek, és képzéseket tervezőknek egyaránt!*

*Kátai Gábor*



T-Kit  
Amit a képzésről  
tudni kell

**T-kitek koordinációja, a tartalom és arculat ellenőrzése:**

Hidvéghi Balázs (*educational advisor*)

**Fordította:**

Porcsalmy Izabella

**E T-kit szerkesztője:**

Gavan Titley

**Fordítást lektorálta:**

Wootsch Péter

**E T-kit szerzői (lásd az utolsó oldalakat is):**

Goran Buldioski  
Cecilia Grimaldi  
Sonja Mitter  
Gavan Titley  
Georges Wagner

**Felelős szerkesztő:**

Wootsch Péter

**Kiadványt gondozta:**

Földesi Szabolcs és Kátai Gábor

**Titkárság:**

Sabine Van Migem,  
Dianna Osayande (*adminisztráció*)  
Laetitia Pougary (*honlapfejlesztés*)



A kiadvány anyagának sokszorosítása kizárólag csak nem kereskedelmi alapon történő pedagógiai célokra, a forrás megjelölésével engedélyezett.

**Borító és Spiffy-figura:**

The Big Family



**PARTNERSHIP**  
COUNCIL OF EUROPE & EUROPEAN COMMISSION  
TRAINING-YOUTH

**Európa Tanács**

**DG IV**

**Ifjúsági és Sport Igazgatóság**

Európai Ifjúsági Központ, Strasbourg  
30 Rue Pierre de Coubertin  
F-67000 Strasbourg, Franciaország  
Tel.: +33-3-88 41 23 00  
Fax: +33-3-88 41 27 77

Európai Ifjúsági Központ, Budapest  
1024 Budapest, Zivatar utca 1-3.  
Tel.: +36-1-212-4078  
Fax: +36-1-212-4076

**Európai Bizottság**  
**Oktatási és Kulturális Főigazgatóság**  
**Ifjúságpolitika és Ifjúsági Programok Osztálya (Unit D5)**

Rue de la Loi, 200  
B-1049 Brüsszel, Belgium  
Tel.: +32-2-295 1100  
Fax: +32-2-299 4158



## Tartalomjegyzék

<b>Bevezetés</b> .....	7
<b>1. A képzés összefüggései</b> .....	11
1.1 A képzés, a képzési célok és a nemformális oktatás .....	11
1.1.1 Mi a képzés? .....	11
1.1.2 Az ifjúságsegítők európai képzésének céljai .....	11
1.1.3 Napirenden a képzés .....	13
1.1.4 Az informális és a nemformális oktatás .....	14
1.1.5 Összefoglalás: az ifjúságsegítők képzése- fő elemeinek nemzetközi és interkulturális vonatkozásai .....	15
1.2 A képzés és a képző.....	16
1.2.1 A képző különböző értelmezései .....	16
1.2.2 A képző értékei és azok hatása a képzésre .....	17
1.2.3 Mitől válik valaki etikus képzővé? .....	18
1.2.4 A képzői szerepek .....	21
1.2.5 Jó érzések: a képzők számára is .....	21
1.3 Interkulturális tanulás és képzés .....	23
1.3.1 Kultúra .....	24
1.3.2 Kultúra, identitás és képzés .....	25
1.3.3 Interkulturális tanulás? .....	26
<b>2. Képzés teamekben</b> .....	28
2.1 A multikulturális team-munka .....	28
2.1.1 Miért dolgozzunk multikulturális teamben? .....	28
2.1.2 Mitől csapat egy team? .....	28
2.2 Team-építés és élet a teamben .....	29
2.2.1 A team kialakítása .....	29
2.2.2 A bizalom, a támogatás és a személyes megnyilvánulás légkörének megteremtése .....	30
2.2.3 Vezetés, elkötelezettség és a részvételt támogató döntéshozatal .....	32
2.2.4 Szerepek a teamben: hozzájárulás személyes erőforrásokkal, képességekkel és szakértelemmel ....	33
2.2.5 A konfliktus, mint lehetőség a tökéletesítésre és kreativitásra .....	33
2.2.6 A feszültségek és a félreérthetőség elfogadása .....	34
2.3 A felkészüléstől a gyakorlatig: team-munka a képzés során .....	34
2.3.1 A kérdések előrejelzése .....	34
2.3.2 Értékelés és visszajelzés .....	35
2.3.3 Merre tartunk? .....	37
<b>3. A képzés mozgásban</b> .....	39
3.1 Az igények és szükségletek felmérése .....	39
3.1.1 Az igények és szükségletek felmérésének folyamata .....	39
3.1.2 A képzés jóváhagyása .....	43



---

3.2 Tanulás, a tanulás eredményei és a tanulási stílusok .....	44
3.2.1 Tanulás .....	44
3.2.2 Tanulási eredmények .....	45
3.2.3 A célok meghatározása .....	47
3.2.4 Tanulási stílusok .....	48
3.2.5 Interkulturális tanulás .....	50
3.3 Stratégiák és módszertan .....	51
3.3.1 Képzési stratégiák .....	51
3.3.2 Módszerek és módszertan .....	52
3.3.3 A módszerek és a képző .....	54
3.4 Logisztikai megfontolások .....	55
3.4.1 A képzés előtt .....	56
3.4.2 A képzés közben .....	58
3.4.3 A képzés után .....	59
3.4.4 Az előkészítő team-megbeszélés - miért, mikor, milyen hosszan? .....	60
3.4.5 A résztvevők jellemzői .....	60
3.4.6 A képzések különböző típusai .....	61
3.4.7 Képzési segédanyagok .....	63
3.4.8 A beszámoló - miért, ki írja meg és kinek? .....	65
3.5 A program tervezete .....	65
3.5.1 A képzés keretének és rendeltetésének tisztázása .....	66
3.5.2 A program tartalmi elemeinek meghatározása .....	67
3.5.3 Tanulási lehetőségeket nyújtó program megalkotása .....	68
3.5.4 Hogyan igazítsuk a résztvevőkhöz a programot? .....	69
3.5.5 A program fázisai és a program folyamata .....	70
3.5.6 A program típusai és alkotóelemei: néhány példa .....	72
3.5.7 Képzési foglalkozás-tervezet .....	73
3.6 Értékelés .....	75
3.6.1 Mit jelent az értékelés? .....	75
3.6.2 Értékelés egy európai ifjúsági képzés megszervezésének összefüggésrendszerében .....	76
3.6.3 Miért szükséges az értékelés? .....	76
3.6.4 Mikor értékeljünk? .....	76
3.6.5 Mit értékeljünk? .....	77
3.6.6 Egy értékelési modell a gyakorlatban .....	78
3.6.7 Napi és folyamatos értékelés .....	80
<b>4. A képzés közben .....</b>	<b>81</b>
4.1 A csoportélet és a képzési folyamat .....	81
4.1.1 A csoportélet a képzés alatt .....	81
4.1.2 A csoport fejlődésének szakaszai .....	82
4.1.3 Téma-centrikus interakció (TCI) .....	82
4.1.4 A képzés folyamatának irányítása .....	84
4.1.5 A csoportfolyamatok és a beszélt nyelv .....	86



---

4.2 Konfliktuskezelés .....	88
4.2.1 A konfliktus típusai .....	88
4.2.2 Miért következnek be a konfliktusok? .....	88
4.2.3 A konfliktus növekedése .....	90
4.2.4 Kiút a konfliktusból .....	90
4.2.5 A TCI használata a konfliktuselemzésben .....	92
4.2.6 A személyes gyakorlat fejlesztése .....	93
4.3 A szerepek, a csoport, a képzői team és a felelősség .....	93
4.3.1 Lehetséges szerepek .....	93
4.3.2 A csoportfolyamatok és a programtervezés .....	94
4.3.3 A képzés alatti felelősség .....	96
4.3.4 A csoport és a képzői team interakciója és a döntéshozatal .....	98
4.4 A program feldolgozása és levezetése .....	101
4.4.1 Elvárások .....	101
4.4.2 Visszajelzés .....	102
4.4.3 Csoportsegítési készségek .....	104
4.4.4 Feldolgozás .....	106
4.4.5 Gazdálkodás az idővel .....	107
<b>5. A képzés után .....</b>	<b>109</b>
5.1 Átvitel és hatás-sokszorosítás .....	109
5.2 Hatás-sokszorosítás; milyen lehetőségeink vannak? .....	109
5.3 A résztvevők felkészítése az átvitelre és a hatás-sokszorosításra a képzés során .....	111
5.4 A képzés hatása .....	113
<b>Mellékletek .....</b>	<b>114</b>
<b>Felhasznált irodalom .....</b>	<b>123</b>
<b>A szerzők .....</b>	<b>128</b>



Van egy jól ismert Szufi tanmese, amelyet a XIII. századi perzsa költőnek, Ruminak tulajdonítanak. Egy csoport bekötött szemű embert megkérnek, hogy érintsenek meg egy elefántot és fogalmazzák meg azt, hogy mit éreznek. Az egyik kinyújtja a karját, megérinti az elefánt fülét, és azt mondja, egy legyező. Egy másik a farkát ragadja meg, és arra a következtetésre jut, hogy egy kötél. Egy harmadik a lábát markolja meg, és azt állítja, hogy fa. A történelem ugyan nem jegyzi fel, hogy ez meddig is tartott így, abban azonban biztosak lehetünk, hogy az elefánt sohasem felejtette el.

Egy képzésen ezt a történetet számos kérdéskör érzékeltetésére használják; az észlelések és a valóság, az interkulturális tanulás, a team-munka természete és egyes ellentétek illusztrálására. Bizonyos értelemben azt a feladatot is érzékelteti, amellyel a képzői team találja szemben magát egy, még ismeretlen résztvevőknek szánt képzés összeállításakor. Talán érzékelteti azt a feladatot is, amellyel a *képzésekkel kapcsolatos lényeges kérdések* azonosítására és megvitatására törekvő szerzőcsapat áll szemben. Igaz ugyan, hogy amikor teamünk először ült össze, hosszú és részletes listáink voltak a fontos dolgokról, nagy valószínűséggel sok közös prioritással, de hogy ezek a lényegi vonatkozások voltak-e...? Ez a bevezető nem lemondó nyilatkozat; bárki, aki dolgozott már valamennyi ideig a nemzetközi ifjúsági képzések területén, bizonyosan találkozott már a célok jelentős különbözőségével, a hangsúlyozott tartalmakkal és a csoporttal, az etikai keretekkel és kényszerítő voltokkal, a cselekvés és a szemlélés módozataival, a megvalósítással és az értékeléssel. A képzés hatalmas és összetett elefánthoz hasonlít. Hogy továbbra is ragaszkodjunk a hasonlathoz, itt van az elefánt, ott vannak a lényeges kérdések - a megfontolások, a célok és a visszajelzések, amelyek figyelembevételét a képzés megköveteli. Ez a T-kit megkísérli azt, hogy meghatározza a képzés alapvető oktatási, szervezési, etikai és tapasztalati elemeit. Ezzel egy időben arra törekszik, hogy elegendő teret hagyjon az olvasó kritikai megjegyzései számára ahhoz, hogy bátorítsa a kérdés feltételére: mi a legfontosabb az általa megvalósított képzés számára? Ennek a bevezetőnek az a célja, hogy kendőzetlenül tárja fel a választásainkat, az elképzeléseket és értékeket, amelyekre ez a kiadvány épül annak érdekében, hogy tájékoztató pontokat kínáljon az olvasónak.

Egy magától értetődő kiinduló pont lehetne az is, hogy egyáltalán miért is van szükség egy képzésről szóló T-kitre? A sorozat más kötetei olyan témákat tárgyalnak, mint például az interkulturális tanulás vagy a projektmenedzsment. Ezek gyakran a képzések témái, olyanok, amelyek köré a képzési folyamatot építjük fel. Ez a T-kit azért született, hogy átmenetileg másra irányítsuk a figyelmet, hogy arra kérdezzünk rá, hogyan is gondoljuk végig e témák felfedezésének és a velük való foglalkozásnak érdekében felépített oktatási folyamatokat. Ez láthatóvá teszi magát a folyamatot és rávilágít a kérdésekre. Amennyiben a képzés folyamatot jelent, akkor az egy, a tárgy, a képzők és a csoport közötti folyamatot jelenti, amely sokkal általánosabb összefüggésekben zajlik. Minden ilyen tényező az oktatási, személyes, etikai és gyakorlati kérdések szoros összefüggéseit veti fel. Miközben a nemzetközi ifjúsági munkában a képzést általában úgy fogják fel, mint bizonyos tárgyak feldolgozására alkalmas eszközt, optikánk kis elmozdításával a képzést saját jogán is összetett kérdéskörnek tekinthetjük. A képzéssel, mint önálló kérdéskörrel egyre gyakrabban foglalkoznak - ahogy az 1.1.1 pont illusztrálja -, hiszen európai szinten a képzések iránti kereslet és képzési kínálat még soha sem volt ilyen gazdag.

Félrevezető lenne a képzést csupán csak oktatási folyamatként leírni, mindamelllett, hogy az a képzés, amellyel itt foglalkozunk, nem egy semleges és nem is olyan általános folyamat, amelyet bármely helyzetben alkalmazhatunk. Egy nagyobb összefüggésrendszerben a képzés nagyjából a folyamatos tanulás általános megjelölőjévé vált, szem előtt kell tartanunk azonban, hogy az általánosításban ott rejlik a célok változatossága, az oktatási megközelítések, a szereplők kapcsolatai és az elvárt és tényleges eredmények. Ebben a kiadványban a képzés olyan résztvevőkörpontos tanulási folyamat, amely team-munkára épül és a nemformális oktatási keretek között valósul meg. A megfelelő fejezetekben részletesen tárgyaljuk majd ezeket a kifejezéseket és kapcsolódásaikat, így itt elegendő annyit mondanunk, hogy ezek hangsúlyozása alapvetően befolyásolta azt, hogy lényegesként mi került be ebbe a T-kitbe és mi maradt ki ebből.

E kifejezések azt is hangsúlyozzák, hogy a képzés nem egy semleges, láthatatlan, bármely témához hozzáilleszhető folyamat. Teamben dolgozván a résztvevőket társként tanítjuk, a részvételre épülő tapasztalati tanulást részesítjük előnyben, elköteleztünk vagyunk abban, hogy olyan képzők legyünk, akik megfelelnek egy rövid idejű, igen intenzív helyzet jelentette követelményeknek, amelyben visszaigazolódik, hogy hogyan képezünk és képzőként kik is vagyunk. Ez a T-kit lehetőségeket ajánl a készségek és a szakértelem fejlesztéséhez, de mindehhez arra hívja a képzőket, hogy gondolják át életük azon realitásait, amelyet a képzésre magukkal hoznak,



annak a folyamatnak a dinamikáját, amelyben részt vesznek, és azt a tanulási folyamatot, amelyre mindig mindig mindenkünknek szüksége van.

Ez a T-kit azokhoz a képzőkhöz szól, akik európai keretek között dolgoznak. Azt feltételezi, hogy a képzők multikulturális csoporttal és teamben dolgoznak egy olyan helyzetben, amely megfontolt tervezésen és jelentős munka-ráfordításokon alapul, és amely képzési helyzetben számos személyes és szakmai kérdés merül majd fel. Miközben mi ennek az elképzelt olvasónak írtunk, ez nem jelenti azt, hogy más összefüggésben dolgozó képzőknek még azt is megtiltánánk, hogy a borítók mögé pillantsanak. Azt javasoljuk, hogy saját szükségleteik és helyzetük alapján mérleeljék gondosan az ajánlott utakat, bár azt is reméljük, hogy a képzők ezt amúgy is megteszik.

Érdeemes ezt szem előtt tartani a T-kit olvasása közben, mert a szerzők kezdettől fogva egyetértettek és eltökéltek voltak abban, hogy nem kívánnak egy „szerszámosládát” létrehozni. Ez nem egy szakácskönyv, vagy egy csináld-magad-barkács-könyv a kora reggeli TV műsorok társaságában. Minden képzés más, és minden egyes fejezet hangsúlyozza annak szükségességét, hogy a modelleket, elméleteket és módszereket a saját helyzetünk, a csoport-helyzet, a környezet, a képességek és az értékek szerint kell fontolóra vennünk és átdolgoznunk. Feltételezzük azt, hogy ezt a legtöbb képző amúgy is megteszi, de teljes őszinteséggel jelentjük ki, hogy ennek a munkának ez az alapfilozófiája. Úgy fogalmaztunk, ez nem a „*Képzés Zen-je*”, ez egy olyan munkadokumentum, amelyet azoknak a dolgozó képzőknek szántunk, akiknek szükségük van arra, hogy munkájuk közben néha belepillantsanak. Ennek érdekében a szöveg számos keresztivatkozást tartalmaz, ezzel is lehetővé téve egy gyakorlat kikeresését vagy egy bizonyos területre vonatkozó ismeretek felfrissítését, miközben kiemeli az ismételtelen megtekinteni kívánt elképzésekhez vezető utakat. Azt reméljük, hogy az olvasó úgy tekint majd erre, mint a kedvenc kávéházára, ahová egy szendvicse is beugorhat, de ahol egy jó beszélgetés kedvéért hosszabban is elidőz.

Mindezzel összefüggésben a szöveget egy bizonyos mértékig a T-kit sorozat társköteteinek keresztivatközásaival is elláttuk. Bár nem feltételeztük azt, hogy minden olvasó hozzájut a többi kötethez, ez a T-kit mégsem ismétli a már hozzáférhető anyagokat. A terjedelem korlátozott, és más T-kitek foglalkoznak azokkal a képzési elemekkel, amelyek esetleg otthon már számos más kötetben megtalálhatók. Az afféle területekről, mint a tanulási stílusról, a képzés tervezéséről és menedzseléséről, és természetesen az interkulturális tanulásról más T-kitekben számos hivatkozást és utalást találhatunk a további vagy kiegészítő olvasáshoz. Ez megengedte a számunkra azt, hogy bizonyos kérdésekkel kapcsolatos elméleti megközelítéseket és modelleket alaposabban kifejthessünk.

Ha már megemlítettük az interkulturális tanulást, azt is világossá kell tennünk, hogy az nem csupán a képzésről átfogóan szóló eszmecsere egyik eleme. Ha ennek a *T-kitnek* alcíme lenne, akkor az *Amit a képzésről tudni kell* (interkulturális szempontból) lehetne. Az interkulturális tanulás átfogó oktatási és etikai kerete ennek a szövegnek, mert hisszük azt, hogy ebben a képzési környezetben mindennek, az élet és a munka különféle aspektusainak egyaránt vannak interkulturális vonatkozásai. Az interkulturális tanulást gyakran képzési modellként kezelik, és azt mi is annak tekintjük. Rendszerünkben azonban a képzés a világszemlélet, a tanulás, a megbecsülés és a létezés különbözőségei által gazdagodik és ez felveti annak a szükségességét, hogy minden vonatkozást vegyünk figyelembe a tervezés és a megvalósítás során.

A szerzők utolsó megjegyzése a T-kit elméleti fejtegetéseire vonatkozik. Miközben óvakodunk attól, hogy az elméletet a gyakorlattól nagyon leegyszerűsített módon válasszuk el, szeretnénk úgy megközelíteni az elméletet, mint amely térképként segít eligazodni a saját képzési környezetben. Az elméletnek és az újításnak az összekapcsolása a képző tanulásának útja, de ez két kérdést vet fel: miért vagyunk újítók és mi az elméleti tudás tartalma? Úgy érezzük, hogy a képzőkre néha nagy nyomás nehezedik, hogy valami újat alkalmazzanak annak érdekében; hogy a jéghegy modell felbukkanása a teremben ugyanazt a reakciót váltsa ki a résztvevőkből, mint a Titanic utasaiból. Minden képzőnek magának kell az ebben vagy más kiadványokban bemutatottakat értékelni, és nekik kell eldönteniük, hogy mi a különbség az újítás és az újdonság között.

Ezzel összefüggésben az itt bemutatott - például a csoportfolyamatokkal, tanulási stílusokkal, a konfliktus átalakításával kapcsolatos - elméleti modelleket bizonyos tudományágakon és hagyományokon belül alkalmazott kutatásokból fejlesztették ki. Gyakran bukkannak fel ezek a modellek a képzésekben is, de sokszor az adott összefüggésekben semmi értelmük sincsen. Ezért emeljük ki e kiadványban a bemutatott elméletek történetét és összefüggéseit, megint csak azért, hogy lehetőséget adjunk az egyes képzőknek ahhoz, hogy a saját csoportjához és helyzetéhez igazítsa azokat. Ez a szempont abban is befolyásolta a döntéseinket, hogy vajon olyan újító anyagot is be szeretnénk-e szorítani a szövegbe, amely talán már ösidők óta közkezen forog a képzési területen. Az eredmény egy feltehetően ismerős és új példák valószínűsíthető keveréke, a döntő szempont





---

azonban mindenképpen az volt, hogy az elemek egy átfogóbb tervezés kereteiben alkalmazhatóak és összeillők legyenek.

A T-kit követi a képzés felépítését a kezdettől a befejezésig, természetesen azt is szem előtt tartva, hogy egyes elemeket különböző pillanatokban, vagy párhuzamosan, vagy különböző alkalmakkor vehetünk figyelembe. Az *1. fejezet (A képzés összefüggései)* a jelenlegi gyakorlatot vizsgálja, azt az összefüggésrendszert, amelyben ez a kiadvány született. A környezet vizsgálatáról az abban dolgozó képzőkre tér át, a szerepek, az erkölcsi normák és a szükséges képességek kérdéseinek átgondolásával foglalkozik, amelyek - és ezzel egyetértettünk - állandó változásban vannak. Ez a fejezet az interkulturális tanulás kiinduló vizsgálatával, annak az egész képzésre gyakorolt hatásának bemutatásával zárul.

A *2. fejezet (A képzés teamekben)* nemcsak a team-munka, hanem a képzők multikulturális teamben való munkájával összefüggő kihívásokat is vizsgálja. Ennek a fejezetnek az a célja, hogy olyan alkalmazott gyakorlatok segítségével világítson rá bizonyos kérdésekre, amelyek segíthetnek a teameknek fenntartható kapcsolatok kiépítésében, a nehézségek megelőzésében azon különbözőképpen reagálnak arra, hogy hogyan dolgoznak együtt. A leghosszabb rész, a *3. fejezet (A képzés mozgásban)* az oktatási és logisztikai tervezés gyakran kimerítő folyamatával foglalkozik. Ez a fejezet az oktatási folyamatot elemzi az igények felmérésétől a foglalkozás felépítésén keresztül az értékelésig, és kísérletet tesz arra, hogy a lehető legegyszerűbben fogalmazza meg a szervezési szempontokat.

Ha már lendületbe jöttünk, rátérünk a *4. fejezetre*, hogy megnézzük, milyen a képzés folyamatában (*A képzés közben*). Ez a fejezet a tevékenység közben fellépő folyamatokra összpontosít, valamint arra, hogy mit jelentenek ezek az egyénekre, a csoportra és a témára nézve. Olyan kérdéseket gondol át, mint például a csoporton belüli ellentétek, illetve a képzési program újraírásának és áttervezésének szükségessége, amelyek megkövetelik a képzőktől a rugalmasságot, a folyamatos értékelést és átalakítást. Az *5. fejezet a képzés után (A képzés után)* az átültetés és a hatásgyarapítás kérdéseivel foglalkozik, valamint azzal, hogyan készítjük fel a résztvevőket a képzés utáni életre és munkára. Reméljük, az olvasók örömmel forgatják ezt a T-kitet, és örömmel fogadnák a véleményüket is arról, hogy a kiadvány mennyire sikeres a képzések világában.

Mindenekfelett azt reméljük, hogy hozzájárul a képzéshez és segít a képzőknek; Elsősorban e szempontok inspiráltak bennünket e T-kit megírására.

# 1. A képzés összefüggései



T-Kit  
Amit a képzésről  
tudni kell

---

## 1.1 A képzés, a képzési célok és a nemformális oktatás

*Légy nyitott a változásra, de ne ereszd szélnek az értékeidet.*

**Dalai Lama**

### 1.1.1 Mi a képzés?

A képzés ma a társadalom majdnem minden területén megtalálható, az üzleti és politikai életben éppen úgy, mint közéleti szerepeinkben és a magánéletünk különböző területein. Ez a kiadvány a képzést a nemzetközi vagy interkulturális ifjúsági munka és együttműködés, valamint az informális vagy nemformális oktatás és tanulás sajátos összefüggéseiben vizsgálja.

Az ifjúsági munkában a képzésnek nincs általános meghatározása. Ehelyett a képzés egy sor olyan folyamatra és tevékenységre utal, amely szervezőinek céljaitól és értékeitől, valamint azoktól a szervezeti és kulturális kontextusoktól függenek, amelyekben zajlanak. Vannak azonban olyan általános elemek, amelyeknek az interkulturális és a nemzetközi ifjúsági munka területén minden képzésben jelentősége van.

Kiindulási pontként a képzést az Oxford szótár úgy határozza meg, mint „utasítás vagy gyakorlat segítségével a teljesítmény vagy a viselkedés kívánt színvonalra emelését”. Hogy mi a kívánt színvonal, és ezt hogyan érjük el, az természetesen változó. Amikor egy képzésen ifjúságsegítőket arra kértek, hogy határozzák meg a képzést, vagy rajzolják le a szimbólumát, a következő definíciókat adták:

„A képzés az, amikor másoknak eszközöket adunk ahhoz, hogy képessé tegyünk őket bizonyos célok elérésére. Az, amikor készségeket és a cselekvés képességét nyújtjuk a számukra.”

„A képzés során az embereket bevonjuk a folyamatokba és arra ébresztjük rá őket, hogy mi mindenre képesek.”

A képzés olyan, akár „egy növekvő fa. Azokra az emberekre alkalmas metafora, akik fejlesztik magukat. A fa nappal válik, amely az élet szimbóluma.”

A képzés olyan, mint „két nyitott kéz. A találkozás első élménye a kézfogás. Az adni, a kapni és a támogatni szimbóluma. Ha kapni szeretnél, nyitva kell tartanod a kezed.”

„A képzés olyan, mint két alkotóelem: a tapasztalat és az elmélet. Az elmélet a tapasztalatból származik. Minél tovább mégy, annál többet kapsz. Vannak különböző tapasztalatok és van tapasztalatcsere.”

„A képzés egy soha véget nem érő történet. Ha már van egy válaszod, legalább háromszor annyi kérdés vetődik fel.”

*(Training for Trainers, Final Report 2000., 11. oldal)*

Ezeket a definíciókat megvizsgálva a képzés felöleli a részvételt és a cserét, valamint a tapasztalat és az elmélet közötti kapcsolat kialakulását. Ha támogatást szeretnénk adni és kapni, az nyitottságot; ha a képességek felismerését és gyarapodást szeretnénk, az célokat kíván. Kérdések feltételét és a résztvevők teljesítményének a kívánt színvonalra emelését is jelenti.

### 1.1.2 Az ifjúságsegítők európai képzésének céljai

A multiplikátorok képzése hosszas küzdelem, amelyhez kevés eszköz áll rendelkezésre, de a feladat nemes. A cél kristálytisza. Szomorúan állapítjuk meg, hogy nagyon kevés az olyan képző, aki kellő határozottsággal ad elsőbbséget az olyan céloknak, mint a globalizáció problémái, a rasszizmus erősödése, a regionalitás, vagy az interkulturális identitás gondolata. (Laconte és Gillert a Coyote 2. számában, 2000. május, 29. oldal)

Az európai ifjúsági programok keretében a képzés az európai intézmények ifjúsági programjainak és ezeknek az ifjúsági szervezetek, csoportok és szolgáltatások munkája általi továbbépítésének támogatását szolgálja különböző



szinteken. Pontosabban szólva: „az európai ifjúsági programok keretében megrendezett képzéseknek az a célja, hogy azok, akik aktív részesei az ifjúsági ügyeknek, határozottabb, hatásosabb és szakszerűbb szerepet tölthessenek be a nemzetközi és az interkulturális ifjúsági munkában.”(Európa Tanács, 2000., 2. oldal). A képzés tehát a tudás, a készségek és képességek elmélyítését, a tudatosság szintjének emelését, a beállítódás vagy a viselkedés megváltoztatását tűzi ki célul annak érdekében, hogy növelje az interkulturális tanulás és az európai kitekintés szempontjai alkalmazásának hatékonyságát és minőségét azoknak az ifjúságsegítőknél a körében, akik nemzetközi, nemzeti vagy helyi szinten dolgoznak.

Az ifjúsági szervezetek és projektek a politikai, társadalmi és kulturális kezdeményezések illetve bekapcsolódások színterei. Egyúttal azonban a nemformális oktatás és tanulás terepei is. Amikor az Európai Ifjúsági Fórum feltette a kérdést, hogy a fiatalok pontosan mit is tanultak a szervezett ifjúsági munkában való részvételből, az e területen dolgozó szakemberek a személyes és a szociális fejlődést hangsúlyozták. Az egyén szintjén olyan hatásokat említettek, mint az önbecsülés erősödése, a felelősségtudat, a kreativitás, a tolerancia és a kritikus gondolkodás, míg társadalmi szinten az aktív állampolgári magatartás és részvétel fejlesztése, a csoportos és a vezetési készségek, a kommunikációs stratégiák és a társadalmi kérdések ismerete szerepelt (1999., 24-25. oldal). Ha a képzés célja ifjúságsegítők és ifjúsági vezetők felkészítése, akkor ezek azok a tényezők, amelyeket figyelembe kell vennie. Teret kell biztosítani a személyes és a szociális fejlődés számára, és képessé kell tennie a résztvevőket a politikai, társadalmi és kulturális életben való részvételre.

Az európai ifjúsági munkában a képzés érték-alapú. Egy semleges oktatási folyamatban nincs szükség ürügyre; a képzésnek azon fiatalok tevékenységét kell támogatnia, akik az alapvető értékekre épülő európai társadalmakért dolgoznak. Az Európai Unió Európai Bizottsága szerint ezek az értékek magukban foglalják a fiatalok közötti európai és azon túli szolidaritást, az interkulturális tanulást, a mobilitást, valamint a kezdeményezés és a vállalkozó kedv iránti érzékenységet. Ez a fiatalok társadalmi kirekesztettségé elleni, az emberi jogok elismertetéséért folytatott és a rasszizmussal, az idegengyűlölettel és a diszkriminációval szembeni küzdelmet jelenti. Ez magában foglalja a kulturális különbözőségekkel, a közös örökségünkkel és alapvető értékeinkkel való törődést, a társadalmi egyenlőség támogatását és az európai nézőpontoknak a helyi ifjúsági munkával történő összekapcsolását (2001., 3-4. oldal). Ezeket az alapértékeket nagymértékben osztják az európai intézmények és ifjúsági szervezetek is. (A képzésről és az értékekről alkotott további gondolatokat lásd az 1.2.1-3 pontban.)

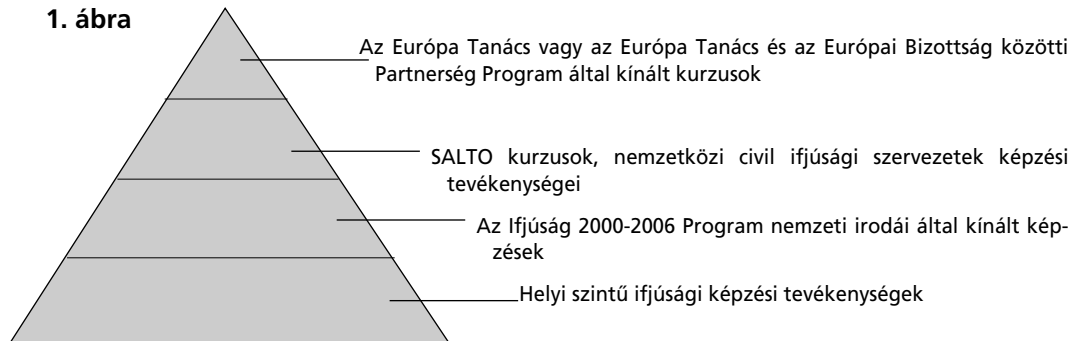
Ezen keretek között a képzés különféle formákat ölthet. Néhány ifjúsági szervezet, intézmény vagy központ olyan, a saját állandó értékein nyugvó képzési stratégiákat alkotott, amelyek az ifjúságsegítők és ifjúsági vezetők „generációinak” folyamatos cserélődése ellenére is biztosítanak bizonyos szintű szakértelmet. Más szervezetek sokkal esetlegesebben, a felbukkanó és észlelt szükségletek és érdeklődési körök alapján kínálnak képzéseket. Az adott tevékenységek céljaitól függően a képzés rangsorolhatja az eredményeket vagy folyamatokat, összpontosíthat bizonyos készségek fejlesztésére, elősegítheti a személyes fejlődést vagy egy, a szervezet által vállalt bizonyos tevékenységet tételezhet fel. A képzés téma-centrikus is lehet. Például az Európa Tanács különféle képzéseket szervezett a kisebbségi ifjúsági vezetők befolyásának növelésére 1995-ben, a Rasszizmus, Antiszemizmus, Idegengyűlölet és Intolerancia Elleni Kampányának keretein belül, és 2001-2003 között egy sor képzési eseményt szervezett az emberi jogok oktatásának témáiban. (A RAXI kampányhoz kapcsolódóan kifejlesztett eszközöket lásd a felhasznált irodalmak listájában.)

Ideális esetben európai ifjúsági munka területén a különböző szereplők által kínált képzések és tevékenységek kiegészíthetik és támogathatják egymást. Ez az alábbi képzési piramissal szemléltethető, amely anélkül, hogy figyelembe venné az európai ifjúsági munkában megtalálható teljes képzési kínálatot, inkább az európai intézmények és ifjúsági szervezetek által kínált képzések közötti kapcsolatokra összpontosít.

A felső szintnek csak azt kellene kínálnia, amit az alacsonyabb szintek nem tudnak nyújtani, és minden képzési kínálat lehet speciális a képzési célok, a tartalom, valamint a célcsoport igényei és a földrajzi, szervezeti vagy kulturális összefüggérendszer szempontjából.



1. ábra



### Megfontolásra ajánlott kérdések

1. Hogyan határozod meg a képzést?
2. Mi a képzés helye és szerepe a saját szervezetedben?
3. Miért szervez képzéseket ez a szervezet?
4. Kiknek a számára szervezitek a képzéseket?
5. Mi a képzések tartalma?
6. Hol és mikor rendeztek képzéseket? Milyen eszközök állnak a rendelkezésükre?

(Átvéve: WAGGGS, 1997, 22. oldal)

### 1.1.3 Napirenden a képzés

Az európai ifjúsági munkában az ifjúsági vezetők, ifjúságsegítők és a multiplikátorok képzése európai szinten csak az elmúlt évtizedben vált prioritássá. A helyi szinten aktív ifjúságsegítők egyre gyakrabban vesznek részt a nemzetközi ifjúsági tevékenységekben, és ez a nemzetközi és az interkulturális összefüggésekben szükséges készségek és képességek képzése iránti igény megnövekedéséhez vezetett. Ezt a fejlődést az európai ifjúsági programok gyarapodása segítette elő.

Ezzel egy időben a személyes felkészültségnek is egyre nagyobb a szerepe az egyre inkább versenyen alapuló európai munkaerőpiacokon, ahol minden személyes és szakmai tapasztalatnak van jelentősége. A fiatalok egyre inkább tisztában vannak azzal, hogyha csupán a formális oktatási szektorra hagyatkoznak, az a mai társadalomban szűkíti az életre való felkészülésük lehetőségeit.

Az iskolán kívüli informális tanulási körülmények döntő fontosságúak az egyre bonyolultabb környezetünk által megkövetelt képességek finomításában. A gyakran gyors tempójú technológiai és társadalmi változás az *élethosszig tartó tanulás* modern kori hangsúlyához vezetett. Példának okáért az EU Európai Bizottság Ifjúsági Programja is ebben az összefüggésrendszerben határozza meg önmagát. Ez a program azt tűzte ki célul, hogy hozzájárul a „... 'tudás Európájához' és európai kereteket teremt az informális oktatáson alapuló ifjúságpolitika kidolgozásában való együttműködéshez. Az aktív állampolgári magatartás érdekében felértékeli az élethosszig tartó tanulást és a készségek, képességek fejlesztését.” (2001., 3. oldal)

Az élethosszig tartó tanulás és az informális oktatás összevonásának egyik érdekes eredménye az önkéntesség felértékelődése. Önkéntesként dolgozni egy ifjúsági szervezetben vagy egy projekten fontos tapasztalatot jelenthet, amelyet helyesen az iskolai oktatás és a szakmai munka kiegészítőjének tartanak. Az ifjúsági szervezetek azokon a lehetőségeken keresztül ismerik fel a szerepüket a tagjaik folyamatos tanulásában, amelyeket biztosítanak, és azokon a prioritásokon keresztül, amelyekért lobbiznak. Az elmúlt években az európai intézmények azért fogtak össze, hogy



több erőforrást biztosítsanak a nemzetközi ifjúsági munka számára, annak érdekében, hogy az ifjúsági szektor által kínált nemformális oktatás értékei jobban kifejeződhessenek.

### **Képzés: vessünk egy pillantást néhány kifejezésre**

*Az embernek semmit nem tudsz megtanítani. Csak segítheted a tanulásban.*

Galileo Galilei

A terminológiával kapcsolatos viták vizsgálata arra figyelmeztet, hogy a nemzetközi ifjúsági munkában használt nyelv nem magától értetődő vagy állandó. Nem csak arról van szó, hogy a tartalmak és folyamatok, amelyeket leírnak, valójában eltérhetnek egymástól, hanem különböző nyelveken és kulturális összefüggésekben használva gyakran eltérő jelentést hordoznak, szerteágazóan sok oktatási stílusra és értékre utalva. Ezt szem előtt tartva fontos lehet az, hogy közelebbről is szemügyre vegyük a képzésben és ebben a T-kitben ismétlődően használt kifejezéseket.

Oktatás és tanulás: Amikor az oktatásról beszélünk, akkor rendszerint tervezett oktatási tevékenységekre utalunk; azaz olyan tevékenységekre, amelyek rendszert és folyamatot biztosítanak a tanulóhoz. A tanulás a résztvevőket, az igényeiket és érdeklődési körüket hangsúlyozza - a tanuláson átmenő személyben zajló kognitív folyamatra utal. A tanulás bekövetkezhet véletlenül és tervezett oktatási tevékenységek által. Az emberek különféleképpen tanulnak. Ez a felismerés és az ehhez igazodó tervezés képessége különösen fontos a multikulturális környezetben történő képzéshez (lásd a 3.2.1-3 pontokat a tanulás részletes tárgyalásához).

Képzés, bátorítás és csoportsegítés/előmozdítás: Ezekkel a kifejezésekkel kapcsolatban bizony adódhatnak bonyodalmak. Vegyük magát a „képzés” szót! Franciául például a „former” szó szerinti jelentése „fegyelem vagy oktatás segítségével formába önt vagy kimunkál”, de jelentheti a „személyiség alakításának” folyamatát is. Az angol nyelvben a „training” több készség- és képesség-központú jelentést hordoz, mint például labdarúgó edzés vagy szakmai képzés. További lényeges kifejezések lehetnek a „bátorítás” és a „csoportsegítés”, amelyeket egy képzés keretei között akár egymással felcserélve is használhatunk. Az Oxford szótár úgy definiálja a „facilitate (elősegít, előmozdít)” szót, mint „könnyebbé vagy kevésbé nehezzé tesz; egy cselekvést vagy eredményt könnyebben elérhetővé tesz”, míg az „animate (lelkésít, serkent)” tulajdonképpen azt jelenti, hogy „életet lehelni valamibe”. Míg a szótári meghatározások nem írják elő a szóhasználatot, könnyű olyan helyzeteket elképzelni, amelyekben a kifejezések egész skáláját használják egy oktatási folyamat leírására, vagy a folyamatok egy egész csoportját egyetlen kifejezéssel fedik le. Egy multikulturális team számára hasznos és megvilágosító gyakorlat lehet annak megbeszélése, hogy mit is jelentenek ezek a kifejezések az egyes képzők számára. Hogyan használhatjuk ezeket a szavakat? Mint képző, hogyan ösztönözhetünk vagy segíthetünk egy munkacsoportot? Mit gondolunk, mi forog kockán a terminológián folyó vitákban? (A definíciókat Smith, Mark K. 2000. munkájából vettük át.)

#### **1.1.4 Az informális és a nemformális oktatás**

Az ifjúsági munka neveléssel összefüggő értékei iránti politikai érdeklődés hatással van a képzés céljaira és felépítésére. Amikor a politikai döntéshozatal során az ifjúsági munka képzéssel összefüggő tartalmára utalnak, az informális kifejezést egyre gyakrabban a nemformális váltja fel. Ezen kifejezések meghatározása azonban nem világos, azokat gyakran az alkalmazás keretei között kell értelmeznünk. A formális oktatás kifejezést következetesen alkalmazzuk az általános iskolával kezdődő és a felsőoktatási intézményekkel záródó oktatási rendszerre utalásként, amelyek főbb szereplői az iskolák és a felsőoktatási intézmények jelentős köre. A nemformális és az informális oktatás alapszinten a formális szektortól - amelyben változó szinteken minden fiatal részt vesz - eltérőként határozza meg magát.

Mint kifejezés, a nemformális oktatás 1970-ben bukkant fel azzal a céllal, hogy elismertebbé tegye az iskolákon, az egyetemeken és egyéb tudásmérési rendszereken kívül zajló oktatási és tanulási alkalmakat. A kifejezés elfogadása



hangsúlyozta azt, hogy az új oktatási környezetet el kell ismerni és értékelni szükséges a formális oktatástól eltérő hozzájárulását a tudásgyarapításban. Az Európai Ifjúsági Fórum is ebben az értelemben használja ezt a kifejezést és úgy határozza meg a nemformális oktatást, mint amely a formális oktatási rendszeren kívül és megszokott módszereitől eltérően működik és szervezett, illetve részben szervezett oktatási tevékenység egyaránt lehet.

Az informális oktatást már sokféleképpen, rendszerint a formális oktatási rendszeren kívül zajló oktatásként határozták meg. Nyilvánvalóan sok formát vehet fel, és a kifejezést egy sor tevékenység leírására használják. Egyesek szerint ez a mindennapokban történő tanulást jelenti, azt a sokoldalú folyamatot, amely során megtanuljuk, hogy hogyan működünk, és hogyan reagálunk a társadalomban. Ebben az értelemben az informális oktatás tulajdonképpen a szocializációs folyamatot írja le az Európai Ifjúsági Fórum meghatározásához hasonlóan, azaz tulajdonképpen úgy, mint a mindennapokban zajló nem-szervezett és véletlenszerű tanulás folyamatát (lásd ugyanott). Ez korántsem az egyetlen általános alkalmazása ennek a kifejezésnek. Más definíciókban a tanulás aktívabb és összetettebb formáinak jelölésére alkalmazzák. Vannak, akik azokkal a „tanulási tervekkel” összefüggésben használják, amelyeket szabadidőnkben a magunk számára készítünk, legyen szó akár hobbi-tevékenységekről vagy új készségek megszerzéséről. Ebben az összefüggésben gyakran használják az olyan tanulásra, amely az ifjúsági és a közösségi munkában való részvétel eredményeként jön létre. A sokféle, szerteágazó meghatározás ellenére az informális oktatás olyan folyamatnak tekinthető, amelyben tanulás megy végbe (lásd a tanulással kapcsolatos vitákat), és olyan tevékenységek sorozatának, amelyek a tanulásban segíthetik az embereket (lásd Smith, Mark K. 2000.). A további bonyodalmak elkerülése érdekében az ifjúsági képzés világának leírásakor a nemformális oktatás kifejezést fogjuk használni, miközben tudjuk azt, hogy a terminológián még mindig vita folyik.

A nemformális oktatást gyakran a formális oktatás ellenében határozzák meg, és ez egy fontos és figyelembe veendő jelentés. Számos szakértő hangsúlyozza az ifjúsági szervezetek vagy más intézmények adottságait az oktatás olyan új jelentéseinek terjesztésében, amelyek túlmutatnak az iskolák megszokott keretein. Azok, akik az oktatás különböző szektorainak egymást kiegészítő értékét hangsúlyozzák, vitatják ezt. A kiegészítő szemlélet úgy tekint a nemformális oktatásra, mint amely kiegészíti és továbbfejleszti az iskolákban tanultakat, illetve hangsúlyozza a tanulásban való részvétel vonatkozásait. Tartalmazhatja a formális szektor néhány jellegzetes elemének megismétlését nemformális keretek között azzal a céllal, hogy elismertesse a képzést, illetve az ahhoz hasonló tevékenységet. Az európai intézményeknek és az Európai Ifjúsági Fórumnak jelenlegi célja az, hogy európai szinten minőségi követelményeket vezessenek be, illetve, hogy meghatározzák a képesítési követelményeket a nemformális képzésben. A nemformális oktatás értékének elismerése azonban csak a vita egyik oldala, hiszen az ifjúsági munkával foglalkozók közül néhányan tartanak attól, hogy az ifjúsági munka és a képzések elveszítik e folyamatban természetes jellemzőiket. A rendszerre és a tanmenet kidolgozására vonatkozó követelmények akadályozhatják a minden fiatal számára való nyitottságot, a személyes fejlődés mértékének mérésétől való félelem nélküli önkéntes részvételt, a rendszer és a tervezés rugalmasságát, valamint a résztvevők saját tempójára és különböző megközelítéseire épülő munka lehetőségét.

### **1.1.5 Összefoglalás: az ifjúságsegítők képzése, fő elemeinek nemzetközi és interkulturális vonatkozásai**

Lezárva ezt a fejezetet, néhány, a kontextusunkban elvégzett képzés főbb jellemzőit idézzük fel, amelyek a következőkön alapulnak:

- Meggyőződésünk, hogy növelni kell a fiatalok befolyását ahhoz, hogy a mindenki méltósága és egyenlősége tiszteletének szellemében teljes mértékben részt vehessenek közösségükben és társadalmukban. Ez magában foglalja a mai Európában létező multikulturális társadalmak iránti elkötelezettséget.
- Önkéntes részvétel.
- Tanuló-centrikus szellemiség - figyelembe veszi a résztvevők igényeit és érdeklődési körét.
- A résztvevők tapasztalatai és a helyzetükkel kapcsolatos viszonyulásaik.
- Cselekvés-orientált folyamat, amely figyelembe veszi a hatás-sokszorozást (multiplikátor hatást).
- Készségek, képességek és tudás elsajátítása, amelynek el kell vezetnie a tudatosság, attitűdök vagy viselkedés megváltozásához.
- A tapasztalat vagy gyakorlat, az érzelmi részvétel és az intellektus használata (kéz, szív, fej).



- Nem-szakmai jellegű elkötelezettség. Ennek ellenére azonban az ifjúsági munkában a képzés során szerzett képességek a jövőben értékesek lehetnek a személyes és szakmai fejlődésben. A személyes és a szociális fejlődés fontos elemei a tanulási folyamatnak.
- Rendszerint nem mérés alkalmazásával határozza meg a személyes előmenetelt.
- Annak szükségessége, hogy figyelembe vegyünk a felelős szervezet, a környezet és a célcsoport sajátos értékeit és érzékenységeit.

## 1.2 A képzés és a képző

### 1.2.1 A képző különböző értelmezései

Látjuk, hogy a képzésnek különböző felfogásai léteznek, ezért nem meglepő, hogy a „képző” szónak is különböző jelentései és asszociációs körei lehetnek. Hogy tovább bonyolítsuk a dolgot, az eltérő kulturális és oktatási háttérrel rendelkező résztvevőknek is különböző elvárásaik lehetnek a képzővel kapcsolatban, amely a szerepük és a tanulási folyamatban elfoglalt helyük felfogása szerint változik. Eltekintve attól az alapvető ténytől, hogy a képző az a személy, aki egy olyan oktatási folyamatban vesz részt, amelyben a „képzett” személyek tanulnak valamit, számos egyéb tényező homályos. Nem elég, ha a képzői team ezzel tisztában van. Ahhoz, hogy egy képzési helyzet néha kiszámíthatatlan követelményeit kezeljék, a képzőknek át kell gondolniuk az egymáshoz viszonyított szerepüket. A következő gyakorlat lehetőséget adhat arra, hogy felismerjük, milyen nézeteink vannak a képzésben a képzőről.

Hová állsz?

Figyelem: ez egy igazi módszertani négykerék-meghajtásos gyakorlat: szinte minden témához használható!

Instrukciók: Rajzoljunk egy képzeletbeli vagy igazi vonalat (ragasztószalag, kötél) a képzésre használt teremben! Rakjunk egy-egy jelet a két végéhez, az egyik végére azt írjuk, hogy IGEN, a másikra hogy NEM! Olvassuk fel (és írjuk fel egy flipchart papírra) a következő mondatokat! A tisztázást célzó kérdésekkel legyünk óvatosak, mivel a gyakorlat a kifejezések értelmezéseire ugyanúgy vonatkozik, mint a központi témákra!

Állítások:

1. Mindenki lehet jó képző.
2. A képzésnek élvezetesnek kell lennie.
3. A képzőnek abban kell segítenie a résztvevőknek, hogy arra a következtetésre jussanak, amit a képző szeretne.
4. Minden képzés célja a személyes fejlődés.
5. A képző ne hozza magával az általa vallott értékeket.
6. A képzés középpontjában a készségek és a módszerek állnak.
7. A képzés eredményeinek mérhetőnek kell lenniük.
8. A gyakorlat a legjobb iskola.
9. A képzés a tudás átadását jelenti.
10. Egy képzésen a résztvevőknek kész mintákat kell kapniuk.

Átvéve az Európa Tanács és az Európai Bizottság *Training for Trainers* című kiadványából, 2000. Adapted from Council of Europe and European Commission *Training for Trainers* 2000.



Az alábbi táblázat más oktatási szerepekhez viszonyítva vázolja a „képzőt”, és egy sor tényezőt keresztül hasonlítja össze a tanárokkal és a csoportsegítőkkel.

Oktatási szerepek	Tanár	Képző	Csoportsegítő (Facilitátor)
Folyamat	Kevésbé fontos	Fontos	Fontos
Feladat/tartalom	Központi szerep	Fontos szerep	Társ-felelősség
Oktatási módszerek	Gyakran frontális	Módszertani mix	Módszertani mix
Kommunikációs stílus	Főleg előadói	Változó	Minimális előadás
Hatalom	Abszolút	Abszolút-megosztott	Megosztott
Példák	Iskolai tanár	ICL képző	Konfliktus moderátor

Nyilvánvaló, hogy a valóságban a különböző szerepeket sok esetben nem lehet ilyen sebészi pontossággal elkülöníteni egymástól. A képzőt a helyzet gyakran arra hívja, hogy a programon belül több szerepet is betöltsön a képzési elem lefolytatásától a csoport döntéshozatali folyamatának megkönnyítéséig vagy egy beszámoló, előadás megtartásáig. Ha ez így van, akkor a meta-szerep segítségével a képzőnek mindig egyensúlyban kell tartania ezeket a funkciókat, anélkül, hogy a hatalom kérdésében bonyodalmak támadnának. Például, ha a képző egy csoportos foglalkozás közben ráébred arra, hogy a gyakorlat a képzési folyamat eredményessége ellen hat, dönthet-e úgy, hogy felfüggeszti azt, vagy ki kell tartania csoportsegítői szerepe mellett? (Az ilyen jellegű kérdéseket a következő fejezetekben tárgyaljuk).

Ezeknek a szerepeknek érdekes összemosódása megfigyelhető abban a változásban is, hogy az elmúlt évek során a hagyományos tanár-szerep több képzési és csoportsegítői elemmel is kiegészült. Számos európai országban ezt a fejlődést szemléltetik a napjainkban arról folyó viták, hogy az iskola nem egyszerűen az intellektuális tudás átadásának, hanem a szociális tanulásnak a színtere is.

### Megfontolandó kérdések

1. Mely képző vagy képzők gyakorolták rád a legnagyobb benyomást életed során? Miért?
2. Egy képzés résztvevőjeként, mi volt a legrosszabb oktatási tapasztalatod? Miért?
3. Egyetértesz-e azzal a gondolattal, hogy a tanárnak nagyobb hatalma van, mint az ifjúsági képzőnek?
4. Milyen különböző típusú hatalommal járhat ez?
5. Magad is bátran válaszolhatsz a szembesítési gyakorlat különböző pontjaira.

## 1.2.2 A képző értékei és azok hatása a képzésre

*Aki az embereket ismeri, bölcs; aki önmagát ismeri, megvilágosodott.*

### Lao-ce

Ez a T-kit bizonyos mögöttes oktatási, kulturális, politikai és erkölcsi értékek alapján íródott. A mi kontextusunkban a képzéssel kapcsolatos alapvető értékeknek a kölcsönös tiszteletnek, a sokszínűségnek, a nagyobb befolyás biztosításának, a demokráciának és a részvételnek kell lenniük. Ez az alfejezet a képző értékeinek természetét vizsgálja, összefüggésben a képző motivációival és azoknak a képzési folyamatra gyakorolt hatásaival.





#### Megfontolandó kérdések

1. Miért vagyok képző?
2. Amikor képzőként dolgozom, melyik a kedvenc szerepem? barát, tanár, oktató, partner, menedzser, szervező, az idősebb testvér, konzulens, magántanító, felügyelő, viccmester, résztvevő, csábító, gondolkodó, sztár...? Miért ?
3. Hogyan kapcsolódik a kedvenc szerepem a személyes értékeimhez?
4. Miért váltam a szervezet tagjává, ahol dolgozom?
5. A szervezetben, ahol dolgozom, milyen értékeket adunk át képzéseink során? Mely értékeket adok át én? Megegyeznek-e ezek az értékek a szervezet értékeivel?
6. Hogyan írnám le a szervezet képzési céljait; legyenek azok politikai, társadalmi, oktatási, kulturális, szakmai vagy vallási stb. célok?

Egy képzési helyzetben az alapértékeink és saját viselkedésünk irányítják, hogyan tervezzük meg és folytatjuk le a képzést. A képzéssel kapcsolatos értékek a következőkben mutatkoznak meg:

- A képzés témáinak megválasztása.
- Hogyan választjuk ki ezeket a témákat, beleértve olyan tényezőket is, mint az igények felmérése (lásd a 3.1 pontot) vagy a résztvevők bevonásának mértéke a tervezési folyamatba.
- A képzésen való részvétel mértéke, amelyet a módszertani választások tesznek lehetővé (foglalkozunk-e az elvárásokkal, használunk-e visszajelzési és értékelési lehetőségeket, valamint alkalmazunk-e aktív, tapasztalati módszereket).

Képzési értékeinknek meghatározó jelentősége van abban, hogy hogyan értékeljük és lépünk kölcsönhatásba a képzési folyamattal. Befolyásolják azt is, amit vezetési stílusunknak neveznénk (lásd a Szervezetmenedzsment T-kitet is). Egy képzési helyzet a képzőt több szerep felvételére készítheti, és ezek közül néhány ellentétes lehet a benne rejlő értékekkel.

Gondoljuk át a következő helyzetet:

Késő este van egy intenzív képzésen. Úgy tűnik, sok résztvevő képzési „transzba” esett, fáradtak ugyan, de mindenáron folytatni akarják az oktatási tevékenységeket. Fáradtságuk ellenére sokan készek folytatni, míg mások nem szavaznak ez ellen, mivel a csoportban megszerzett tekintélyük elvesztésétől tartanak. Mit tesz a képző?

Tiszteletben kellene-e tartania a csoport akaratát, hiszen a képzés egy részvételen alapuló tevékenység, egy hatalmi pozícióból hozott döntés viszont a tevékenység legalapvetőbb értékeinek mondana ellent? Nem érezte-e mindig úgy, hogy a vezetőknek néha kemény döntéseket kell hozniuk, ha a tevékenységek károsítják a képzési folyamatot, vagy ha fizikai vagy pszichológiai veszélyek is leselkednek a résztvevőkre? Ami azonban a résztvevőket illeti, nem kellene-e megadni nekik a jogot, hogy eldöntsék, hogyan szeretnék részt venni a folyamatban? Ha azonban a képző megérzése helyes, a mai nap során már sokan nem kívánnak részt venni a munkában, akkor viszont ezek a jogok sérülnek.

A fenti kérdések arra mutatnak rá, hogy a szakmai etikának is nevezhető nagyon fontos értékcsoporthoz is fel kell hívni a figyelmet. A szakmai etikáról folyó eszmecsere talán már ismerősek a politika vagy az újságírás világából, és ez az a szemlélet, amellyel kapcsolatban a képzőknek is át kell gondolniuk, mi a saját viszonyuk arról, amit meg kell, és arról, amit nem szabad megtenni.

### 1.2.3 Mitől válik valaki etikus képzővé?

Egy asszony elvitte fiát Gandhihoz, aki megkérdezte tőle, mit akar.

- Szeretném, ha a fiam felhagyna a cukorevéssel - válaszolta az asszony.
- Hozd vissza a fiút két hét múlva - válaszolta Gandhi. Két héttel később az asszony visszatért a fiával. Gandhi a



---

fiúhoz fordult, és így szólt:

- Ne egyél több cukrot.

Az asszony meglepetten kérdezte:

- Miért kellett két hetet várnom arra, hogy ezt mondja?

- Két héttel ezelőtt még én is ettem cukrot - válaszolta Gandhi.

Ahogy a fenti történet is rávilágít, képzőnek (és vezetőnek) lenni olyan szerep, amely sokat követelhet. Ha egy képzési helyzetbe helyezzük magunkat, az azt jelenti, hogy tudatosítjuk mindazt, amiért kiállunk, amit nyújthatunk, világossá tesszük az általunk szabott határokat, különös tekintettel arra, hogyan kezeljük mások elvárásait.

„Mint személy és képző, mindig nyilvános helyzetben vagyok, és mintaként szolgállok mások számára, akár akarom, akár nem. A viselkedésem a tanulási folyamatban fontos eszközzé válhat. Ez azt is jelenti, hogy nem tudok nem viselkedni (azaz nem tudok nem kommunikálni, lásd pl. Watzlawick és mások, 1967.). Tisztában kell lennem önmagammal, és képesnek kell lennem arra, hogy végiggondoljam a viselkedésemnek a folyamatra és a résztvevőkre ható következményeit. Egyszerre kellene képesnek lennem részt venni és bizonyos távolságot is tartani (madártávlat!). Nyitottnak kellene lennem mások felé akkor is, ha kezdetben ellenszenvesek számomra. Mindig kapcsolatban kell lennem a résztvevőkkel akkor is, ha néha egyszerűen nem vagyok abban a hangulatban. Összeszedettnek kellene maradnom akkor is, amikor az adott pillanatban fáradt vagyok vagy nincs ehhez energiám. Rá kell ébrednem arra, hogy néha valósággal vonzom a dühöt, azt, ami tulajdonképpen nem is ellenem irányul. Én lépek a többi résztvevő, a kényes témák vagy általános frusztrációk helyébe, és ezeket akkor kell kezelnem, amikor felbukkannak. Újra be kellene vetnem magam a dolgok közepébe, azonnal elvegyülni az emberek, folyamatok és problémák között, és összeszednem magam, amilyen gyorsan csak lehet.” - mondja egy általunk ismert képző beszélgetés közben.

## Nem ez a superképzők új generációjának munkaköri leírása.



JoWag 2001.



Ez a befejezetlen leírás csak arra szándékozik rámutatni, hogy képzőnek (és vezetőnek) lenni összetett feladat és megterhelő szolgálat. Tudatosságot, folyamatos képzést és arról a valóságról, amelyben dolgozunk, egy sor ismeretet követel. Pihenést kíván, hogy ne égjünk ki, és változatosságot, hogy megakadályozzuk a képzés egyszerű rutinná válását - amely gyengíti a motivációt és az elkötelezettséget. Az 1.2.5 pont azokkal az aktív stratégiákkal foglalkozik, amelyek a képző jó érzéseit hivatottak támogatni. Az etikai kérdéseket illetően nyilvánvalóan nincs helyes forma, a következő leírás azonban alapot biztosíthat a továbbgondoláshoz és az eszmecserehez.

### Az etikus képző olyan személy, aki

- élethosszig tanul
- elkötelezett saját (szakmai) fejlődését illetően
- elkötelezett mások (szakmai) fejlődését illetően
- tisztában van azokkal a kockázatokkal, amelyeknek a tanulók ki vannak téve és segít azok kezelésében
- megosztja másokkal a tudást és készségeket
- képes megtartani a helyes egyensúlyt a részvevőkhöz való közelség és a tőlük lévő távolság között
- nyitott az ön-reflexiókra és a kritikára
- szabatosan közvetíti a készségeket és programokat
- érzékeny a résztvevők szükségleteire
- az adott készségekkel összhangban alkalmazza a tartalmat és a folyamatokat
- támogató jellegű tanulási környezeteket hoz létre

*(Paige munkájából, 1993.)*

A képzőknek nyilvánvalóan szükségük van valamennyi, a képzéssel összefüggő szakértelemre, amely lehetőséget biztosít számukra ahhoz, hogy munkájukat magas szintű szakmai hozzáértéssel végezzék. A felelősség nagymértékben az ifjúsági szervezeteké. Ők a felelősök az oktatási tevékenységeik minőségéért, és gondoskodniuk kell arról, hogy képzőik rendelkezzenek a megfelelő képzési profillal, mielőtt egy összetett szocio-oktatási környezetben csoportot bíznak rájuk. A képző szempontjából az élethosszig tartó tanulásban való részvétel azt jelenti, hogy a képzőknek további képzéseken kell részt venniük, keresniük kell a képzési lehetőségeket, és folyamatosan tájékozódniuk kell az újonnan megjelenő oktatási témákról, vitákról és kérdésekről.

A jó képző fogalma természetesen igen szubjektív, függ tapasztalatainktól, kedvelt tanulási stílusunktól, a képzéstől és a szervezettől, hogy csak néhány tényezőt említsünk. Ezt szem előtt tartva az alábbi főbb jellemzők hasznos kiindulópontként szolgálhatnak az alapvető képességekre összpontosító képzési menet átgondolásához.

- Képes egyetérteni a tanulókkal és elfogadni őket
- Képes úgy összekovácsolni a csoportot, és úgy irányítani, hogy az nem korlátoz vagy nem okoz károkat
- Olyan tanítási és kommunikációs stílussal rendelkezik, amely segíti a résztvevőket abban, hogy alkalmazzák elképzeléseiket és képességeiket
- Ismeri a tárgyat és tapasztalt ezen a területen
- Rendelkezik szervezői képességekkel, amelyek lehetővé teszik, hogy a szükséges eszközök a rendelkezésre álljanak és képes könnyedén kezelni a logisztikai előkészületeket
- Képes felismerni és megoldani a résztvevők problémáit
- Lelkes a téma iránt, és képes ezt érdekes és lebilincselő módon átadni
- Rugalmasan reagál a résztvevők változó igényeire

*(Pretty és mások munkájából, 1995.)*



## 1.2.4 A képzői szerepek

Életünk során, attól a környezettől függően, amelyben cselekszünk, sok szerepünk van. Szociológiai értelemben a szerep egy erősen meghatározott viselkedési, értékekkel kapcsolatos és kommunikációs kódrendszerből áll, amely összefüggésben áll azzal a környezettel, amelyben a szerep működésbe lép. Így például otthon szüleink fiai vagy lányai, anyák vagy apák vagyunk, és általában így is viselkedünk. Ha nem, azt nagyon gyorsan észreveszik. Az iskolában vagy az egyetemen lehetünk diákok vagy tanárok, vagy bizonyos típusú diákok vagy tanárok. Munkahelyünkön szakmai szerepeink rendszerint igen jól meghatározottak. Az ügyvédek igyekeznek egy bizonyos módon beszélni és viselkedni, és senki sem várja, hogy váratlanul az asztalra pattanjanak és táncoljanak, hacsak nem Woody Allen filméről van szó. Egy képző számára azonban a szerepek kérdése összetett lehet, hiszen munkájuk összefüggései, illetve mások elvárásai gyakran változnak. A képző szerepe nagyon összetett és sokfelévé válhat, mert az előkészítéstől az értékelésig a képzési folyamatokban részt vevő szereplőkkel kapcsolatosan számos különböző feladatot foglal magában. Ezen alszerepek lehetnek a barát, a tanár, az oktató partner, a menedzser, a program menedzser, a szervező, az idősebb testvér, egy fickó X országból, a konzulens, a magántanár, a felügyelő, a viccmester, a szerető, a gondolkodó és a sztár szerepei.

A képzésben vagy bármilyen más jellegű tervezett tanulási folyamatban személyes és szakmai tudásunkkal, készségeinkkel, képességeinkkel és érdeklődési körünkkel keltjük életre képzői szerepeinket. A résztvevők elvárásai és maga a képzés tartalma határozza meg, hogyan jelennek meg ezek a szerepek. Az élő képzői szerep pedig egy bizonyos mértékű tekintélyt is magában foglal. Ez mind arra utal, hogy a képzői teamnek kezdetben szüksége lehet némi időre ahhoz, hogy a meghatározott szerkezetnek és a résztvevők megismert elvárásainak függvényében beszéljék meg szerepeiket.

### Megfontolandó kérdések

1. Képzőként, milyen különböző szerepeid vannak? Összhangban áll ez a fenti listával?
2. Melyik a kedvenc szereped?
3. Hiányzik-e a fenti listáról az egyik kedvenc szereped?
4. Van-e olyan rejtett szereped, amiről senki sem tudja, hogy létezik?
5. Van-e olyan szerep, amelybe gyakran belekényszerülsz (vagy belekényszeríted magad) egy képzés során?
6. Hogyan beszéled meg a szerepe(i)det és azok erejét a résztvevők csoportjával (és társaiddal a teamben)?
7. Ami a tekintélyelvű szerep felvételét illeti, hogyan kezeled a képzői pozíció határozatlan jellegét egy kortárs csoport összefüggésében?

## 1.2.5. Jó érzések: a képzők számára is

*A legrosszabb, amit tehetsz, hogy megfelekedzel önmagadról.*

### Lao-ce

A képzések, különösen az ifjúsági képzések megerőltető, fárasztóak, sőt, megterhelők lehetnek (a Szervezetmenedzsment T-kitben sok általános információ található a stresszről).

Valószínűleg már mindannyian megtapasztaltuk azt, hogy egy egyhetes képzésről hazatérve kimerültnek, talán boldognak, talán üresnek, vagy valahol e kettő között éreztük magunkat. Néhány szabadnap jól jöhet - ha ez nem is mindig lehetséges -, hogy összeszedjük magunkat, és újra felvegyük a kapcsolatot a megszokott életünkkel, a partnerünkkel vagy a barátainkkal és a külső világgal!

A képzésben való részvétel nem a klasszikus 9-től 5-ig tartó munka. A képzői team számára ez gyakran azt jelenti, hogy a nap egy munkareggelivel kezdődik, és remélhetőleg valamikor az éjfélhez közel zárul egy társasági esemény vagy buli közben vagy után.



## Könnyítsd meg az életet! Típek és javaslatok

<b>A képzés előtt</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Milyen környezeti feltételekre (légtér, kényelem, magamra szánt idő, sport és hobbi, étel) van szükségem ehhez a képzéshez?</li><li>• Milyen külvilágból származó kérdéseket (a szervezet, más projektek) kell kizárnom vagy másra átruháznom ahhoz, hogy valóban a képzésre tudjak összpontosítani, és semmi se vonja el a figyelmemet?</li><li>• Ha tisztában vagyok azzal, hogy (túl sokat) iszom vagy dohányzom a képzés alatt, milyen alternatív stratégiákat alkalmazhatok a stressz csökkentésére?</li><li>• Milyen „csomagot” (egészségügyi vagy magánéleti problémákat) cipelek magammal? (A teamből) kivel oszthatnám meg ezt, és milyen támogatásra van szükségem a képzés során?</li><li>• Igazodik-e a program az éghajlathoz, és előreláthatólag van-e elég szünet - akár egy szieszta is?</li></ul>
<b>A képzés alatt</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hogyan alhatok jól a képzés során? (érkezz hamarabb, ellenőrizd a szobát és annak alkalmisságát; közel van-e valamilyen potenciálisan zajos környezethez? Egyéb stratégiák: füldugót használok, elhozom az ágytakarómat és a párnámat, relaxációs módszereket használok amikor feszült vagyok stb.)</li><li>• Milyen segítségre van szükségem/szükségünk a képzés során vagy rövid távon a helyszín előkészítéséhez (személyek, anyag, könyvek, média stb.)</li><li>• Hogyan oszthatom meg az estére vonatkozó feladatokat a teamben dolgozó munkatársaimmal úgy, hogy néhány szabad estét vagy több alvást biztosítsunk egymás számára?</li><li>• Milyen ételre és szabad programokra van szükségem ahhoz, hogy jól érezzem magam a bőrömben, a szívemben és a lelkemben?</li><li>• Hogyan tudok kapcsolatot tartani a partneremmel/barátaimmal és a külvilággal?</li></ul>
<b>A képzések után</b> <b>Általános szempontok</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mennyire szerveztem meg saját tanulási folyamatomat és szakmai fejlődésemet?</li><li>• Hogyan teremtek a képzési repertoáromban egyensúlyt a „rég” és „új” témák között?</li><li>• Hogyan határozom meg az „egyszerű” és „bonyolult” képzési témák és azon résztvevők körét, akikkel kapcsolatban voltam az elmúlt év során?</li><li>• Mely területeken kívánok túl sokat magamtól, és milyen esetekben éppen ellenkező a helyzet?</li><li>• Mikor lehetek résztvevő, és mikor vezető? Hogyan érzem magam ezekben a helyzetekben?</li><li>• Mit jelent a képzői életem és a távolléteim azok számára, akikkel a magánéleti vagy szakmai minőségemben élek együtt? Ebben az összefüggésben milyen árat vagyok kész vagy kénytelen fizetni ezért a megélhetésért? Milyen árat kell másoknak fizetniük?</li><li>• Milyen gondolatai vagy félelmei lehetnek a partneremnek azt a tényt illetően, hogy sok emberrel, férfiakkal és nőkkel találkozom ennyire személyes és szokatlan körülmények között? Hogyan kezeljük az érzékiséget és a szexualitást? (lásd a 4.3.4. pontot a kapcsolatokról) Hogyan beszélünk ezekről és hasonló kérdésekről és félelmekről?</li><li>• Hogy érzi magát a baráti köröm? Mennyi kapcsolatom van a munkakörnyezeten kívüli csoportokkal vagy barátokkal?</li><li>• Kivel oszthatom meg a bonyolult szakmai helyzeteket és (személyes) gondokat?</li><li>• Mi olyant csináltam vagy olvastam az elmúlt hónapokban, ami nem kapcsolódott a szakmai tevékenységemhez?</li><li>• Valójában mennyi időm van saját magamra? Van-e valamennyi időm a családomra vagy a partneremre, a munkámra, a résztvevőkre vagy más emberekre vonatkozó kötelezettségek után?</li><li>• Mennyire fontos elemi életmódomnak a sport és más szabadidős tevékenységek? Hogyan állok a táplálkozás kérdéséhez? Mennyire játszanak központi szerepet életemben a serkentőszerek, legyenek azok legálisak vagy illegálisak?</li><li>• Független képzőként, mennyit kell keresnem a megélhetéshez? Ezt figyelembe véve túl sokat dolgozom túl kevés pénzért és/vagy túl sok ügyfél számára, akik nem tudnak tisztességesen megfizetni? Mit kapok tőlük ehelyett?</li></ul>



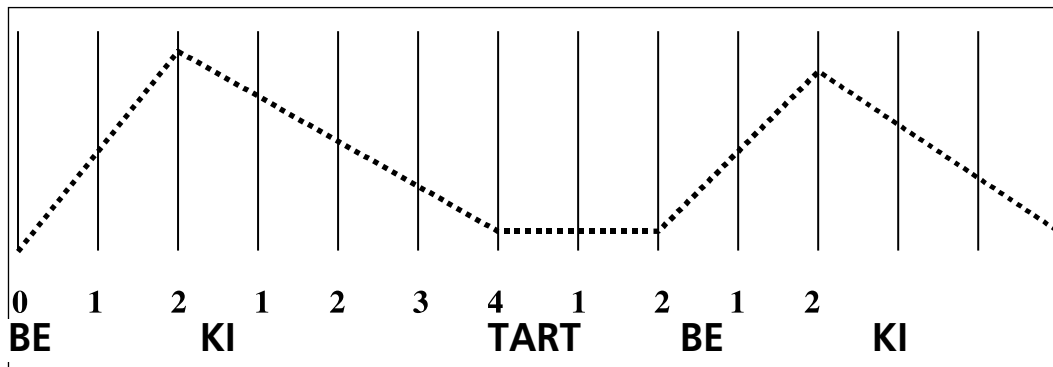
## Gyakorlat: légzés és relaxáció

A stressz nagy hatással van a légzésünkre; feszült helyzetekben a légzésünk szabálytalanná válik, ellaposodik, a mellkas felső részének egy kis területére korlátozódik, és nem lélegzünk ki rendesen. Ennek nyilvánvaló következménye, hogy a test legnagyobb része állandó feszültségben van. A következő gyakorlat - amit nagyon könnyű elsajátítani és mindenhol végezhető, kivéve talán víz alatt - erre a tünetre összpontosít. Az alapelv az, hogy a kilégzés lelassítja a szíverést, míg a belégzés felgyorsítja azt.

### 2-4-2 légzés

1. Lélegezzünk be 2 másodpercig a gyomor alsó részébe (a hasba)! Az orrunkon át lélegezzünk anélkül, hogy kitágítanánk a mellkasunkat, összpontosítsunk a befelé áramló levegő érzésére!
2. Lélegezzünk ki 4 másodpercig, és a kilégzést követően használjuk a hasizmunkat, hogy még több levegőt tudjunk kipréselni a tüdőnkéből!
3. Ne lélegezzünk még 2 másodpercig!
4. Ismételjük meg az első három lépést, és legalább hatszor ismételjük meg a teljes légzési ciklust: figyeljünk oda a nyelv, az állkapocs és az áll ellazítására is!

### 2. ábra



## 1.3 Interkulturális tanulás és képzés

A T-kit sorozat Interkulturális tanulás című kötete az ifjúsági képzés területét tanulmányozza. Bizonyos értelemben ez a T-kit is kizárólag ezzel a témával foglalkozik. Azaz a teljes kiadványt az interkulturalizmus filozófiája hatja át, a képzés különféle tényezőit pedig ebből az alaptételből közelíti meg. A szerzők szemlélete szerint az interkulturális tanulás nem pusztán olyasvalami, amit egy workshop alatt, vagy egy esős kedd délután végez az ember - bár bizonyos programelemekben egyértelműen fontos és hasznos is ezzel a témával foglalkozni. Ez egy olyan politikai filozófia, amely alapvetően meghatározza a nemzetközi ifjúsági munkát, és ami az adott képzési gyakorlat magva. Ennek bizonyítottan állandóan jelen kell lennie, és döntően egy olyan tudás központi eleme, amely a képzőtől az önmagáról való elgondolkodást és a főbb készségek fejlesztését kívánja meg. Ahogy a bevezetőben vázoltuk, ezt érdemes a különböző fejezetek olvasásakor szem előtt tartani. Az interkulturális tanulással e kiadvány más részeiben is nyíltan foglalkozunk. E fejezet célja hasonló egy sikeres regény hátsó borítóján található kiadói reklámhoz; megosztani az alapötletet - ha van ilyen -, és arra ösztönözni az olvasót, hogy ezt keresse a kiadvány sorai között. Ebben a könyvben másutt úgy vizsgáljuk a tanulást (3.2.1-3 pontok), hogy az interkulturális tanulás eszközeit helyenként a legvitatottabb kifejezés, a kultúra szempontjából elemezzük.



### 1.3.1 Kultúra

Legyünk őszinték: a kultúra összetett és vitatott kifejezés. Clifford Geertz ünnepezt művében a *The Interpretation of Cultures*-ben kiemeli, hogy számos műben, amelyek „magyarázni” kívánják a kultúrát, a bizonyosságok keresése közben hajlamosak még több bizonytalanságot kelteni. Ezt a felismerést visszahangozza Jacques Demorgon és Markus Molz is, akik úgy érvelnek, hogy a kultúra meghatározására irányuló kísérletek nem kerülhetik el a tény, hogy azok maguk is a kultúra produktumai. Ez nyilvánvaló, mégis alapvető feltevés; ahogy azt az angol szerző Raymond Williams világítja meg a *Keywords* című művében: a kultúra a történelemmel együtt élő fogalom, és az ezért inkább életünk megfogalmazásának társadalmilag meghatározott módjaként és nem tudományos létezőként közelíthető meg.

A kultúra illetően szemlélete a kifejezés két mélyen rögzült elképzelését ingatta meg. A kultúra gyakran értékelő jelentéssel bír, amely egy társadalom vagy még inkább egy nemzet művészeti alkotására utal. Ezt a definíciót számos kritikával illették, amely az abban foglalt elitizmusra és a társadalmi hatalomra összpontosít, amelyet képvisel. Egy másik, széles körben vallott nézet szerint a kultúra, mint életmód, antropológiai fogalom, amely a művelt és rendszerint nyugati kultúrát kutató tudósok előtt nyitott a leírásra és elemzésre. A kulturális elemzés, akárcsak az előbbi szemléletnek, úgy ezeknek a gyakorlatoknak is hátat fordított és újfent hangsúlyozta a hatalmi pozícióból való leírást, amely ezekben a kultúrák közötti találkozásban is jelen volt.

A kultúra jelenlegi definíciói (az ide vonatkozó elméletek teljesebb megvitatásához lásd az *Interkulturális tanulás T-kitet is*) a kultúrát inkább olyan szoftvernek tekintik, amely lehetővé teszi az emberi hardver működését, az azonban vitatott, hogy ez a szoftvercsomag milyen szintű befolyással rendelkezik. A szoftvert a kulturalizálódás folyamata tölti be; értékeket, szokásokat, normatív mintákat, és a józan ész fogalmait tesszük magunkévá, ahogy azt a képességet is, hogy az adott környezet befolyásoló tényezőiből olvasni tudjunk a szimbolikus környezetet is. Azaz megtanuljuk, hogyan értelmezzük a valóságot, és hogyan kommunikálunk arról abból a valóságból, amely hat ránk, és amely formál bennünket. A kulturalizálódáson keresztüli tanulás igen természetes folyamat, amelyet gyakran a lélegzéshez hasonlítanak; az önkényes és relatív jelentések, asszociációk és különbségek a mindennapi életünkben használt természetes szoftverré válnak számunkra.

Ugyanakkor félrevezető a kultúráról mint egyfajta zárt rendszerről, és a kulturalizálódásról mint egyszerű, általános folyamatról beszélni. Mint kulturális lény, feltehetően magunknak a kérdést, hogy felcímkézhető-e a kultúránk. Ha igennel válaszolunk erre a kérdésre, azt feltételezzük, hogy minden folyamat, amely hat ránk, harmonikus, és ez megkérdőjelezhetetlen tapasztalataink alapján. Gyakran azt halljuk, hogy a kultúrát kizárólag a nemzeti kultúrákkal kapcsolják össze, de még az elszigetelt és látszólag homogén nemzetek esetén is számos olyan, a különbségekre és a változatosságra vonatkozó tényező létezik, amelynek komoly hatásai vannak. Az egyre globalizáltabb világban az ilyen nemzeti összefüggéseket egyre nehezebb elképzelni vagy fenntartani. A még soha nem látott emberi mozgás - a turizmus kiváltságos mobilitásától az erőltetett migráció gyötrelméig -, a globális kommunikációs rendszerek, az elmélyült gazdasági kapcsolatok és a nagyobb méretű nemzetközi és globális rendszerek - enyhén szólva - megnehezítik, hogy ne vegyünk tudomást egymásról. A kulturális hatások repertoárja, amelynek ki vagyunk téve, folytonosan bővül. Néhány szerző úgy érvel, hogy a *hibriditás* folyamatain keresztül a világ a *harmadik kultúrák* fejlődését tapasztalja meg, azaz a népek, tárgyak, ideák és képek állandó áramlása és találkozása olyan kultúrákat hoz létre, amelyek túlnyúlnak a nemzet, a család, a nemzetiségi hovatartozás, vallás stb. hagyományos fogalmain.

A nemzetközi ifjúsági szemináriumokat is sokféleképpen szemlélhetjük ebben a megvilágításban. A résztvevők különböző formákban kulturalizálódtak, de azt is hangsúlyoznunk kell, hogy sok minden lehet közös bennük; vonatkoztatási keretek, értékek, a tudás-tőke típusai, ifjúsági szubkulturális életmódok, szervezeti kultúrák, politikai elkötelezettségek, és még sokáig folytathatnánk a sort.

Ezért amíg kultúra létezik, vitatható, hogy azonosnak tekinthetünk-e embereket vagy magunkat pusztán egyetlen kultúrával, azaz feltételezhetjük-e, hogy képesek vagyunk leírni egy kultúrát, és olyan határokat szabni, amelyek megkülönböztetik őket egymástól. Az identitás fogalma lehetővé teszi számunkra, hogy ezeket a kulturális ellentmondásokat a saját tapasztalatunkkal összefüggésben közelítsük meg. Képzeljük el, hogy Matroska babák vagyunk és végtelen számú újabb babát tudunk elővenni az előző belsejéből. Mennyire lenne szükségünk ahhoz, hogy bemutassuk az identitásunkban számunkra fontos tényezőket? Ahogy azt később látni fogjuk, az identitáson való gondolkodás az interkulturális tanulás egyik igen fontos eleme. Ezen a ponton érdemes ezeken az elméleti vitákon a képzési helyzettel összefüggésben elgondolkozni.



### 1.3.2 Kultúra, identitás és képzés

Minden képző számára nehéz kérdés, hogy egy helyzet mikor kulturális. Tétélezzük fel, hogy Miguel állandóan elkésik a csoportos megbeszélésekről; hogyan reagál erre az interkulturálisan érzékeny képző? Toleránsan mosolyog, mert Miguel viselkedését a déli típusú időkezelésnek tudja be, vagy lelki fröccsöt tart a lusta fiúnak, azt a tiszteletet és elkötelezettséget követelve, amit egy csapat pontos észak-európai mutat, akik nagy órákat hordanak? Ez a példa nyilvánvalóan sablonos és sztereotipizált, de számos pontra világít rá; arra, hogy az információt ebben az összefüggésben kell értelmeznünk és értékelnünk, hogy mindezt tudásunkkal, tapasztalatunkkal és kulturális ismereteinkkel összefüggésben tesszük, valamint hogy az interakciót kulturális lények között és az adott csoport kultúrájának alakulásában kell formálnunk. (A vitára bocsátott kérdés a következő: van-e kultúrája a képzésen résztvevő csoportnak, és ha igen, a kultúra melyik fogalmát alkalmazzuk?) Fennáll annak a lehetősége is, hogy Miguel tudatosan manipulálja a sztereotípiákat, hiszen tisztában van azok létezésével, és így mutatja be, hogy az emberek a kontextustól függően választják meg szerepeiket, és különféleképpen adnak hangot kultúrájuknak. Ezzel összefüggésben többen állítják, hogy a multikulturális környezet félreérthetőségének elkerülése végett az emberek gyakran lépnek be a tőlük elvárt kulturális szerepekbe.

Ezek a folyamatok a képzés során kiszámítható időpontban indulnak be: amint a résztvevők találkoznak.

- Gondoljunk egy olyan mostanában lezajlott nemzetközi eseményre, amelyen részt vettünk. Hogyan képviseljük identitásunkat és a létező kulturális formákat? Érdemes elgondolkodni azon, hogy milyen ruhát viselünk, milyen vicceket mondunk, vagy azon, hogy magunkról hogyan, mikor és mennyit beszélünk? Személyenként változott-e ez? Nyomon lehet-e követni a szerepünk fejlődését a csoporton belül? A Matryoska babák közül melyek voltak nyilvánosak, és a képzés mely szakaszában?

Míg identitásunk kifejezésekor igyekszünk irányítani, hogy mások hogyan lássanak bennünket, ha elgondolkodunk azon, hogy másokat hogyan észlelünk, megmutathatja, hogy mennyire lehet sikeres ez a kontroll.

- Ebben a fejezetben előbb a szoftver metaforáját használtuk a kultúra leírására. Gondoljunk néhány olyan személyre, akiket jól ismerünk az ifjúsági munkából! Amikor először találkoztunk, lehetséges volt-e „értelmezni” őket ebből az igen korlátozott kontaktusból és információból? Milyen sztereotípiákat és értelmezési kategóriákat nyújtott ehhez a szoftverünk? Voltak olyan értelmezések, amelyek ugyanazok maradtak? Tudtuk-e értelmezni azt, ahogy ők értelmeztek minket, és ha igen, akkor megkíséreltük-e átalakítani vagy megerősíteni ezeket?

Ezek az identitást érintő alkufolyamatok központi jelentőségűek a kulturális csoportfolyamatok megértésében. Az összetett szocio-kulturális életutakkal rendelkezők egyidejűleg vetítik ki és értelmezik egymást - mindannyian kísérletet teszünk önmagunk és mások azonosítására. Nem működhetünk légtüres térben, ezért minimális mennyiségű információ esetén is az értelmezés tanult struktúráit alkalmazzuk. A francia szociológus Roland Barthes azzal érvelt, hogy a társadalomban a jeleknek jelölő és mellékértelmet magában foglaló szintjei vannak. Ha tehát meglátunk egy széket, az nem pusztán egy mindennapi tárgyat, azaz egy széket jelöl, hanem másodlagosan minden széket magában foglal - sugall -, amit valaha láttunk, ismertünk, amiről álmodtunk, amin ültünk és amit utáltunk. Ugyanígy a résztvevőknek nevezett összetett jelek azonnal értelmezhetőek, annak ellenére, hogy nincs vagy kevés személyes információnk van róluk. A sztereotipizálás a komplexitás irányításának egy módja, a gond akkor adódik, amikor a szoftverünk nem kap új információt, vagy az információ feldolgozása nehézségekbe ütközik.

Ez azt is aláhúzza, hogy állandóan kulturális információkkal kommunikálunk, és a beszélt nyelveken túl lényeges kommunikáció zajlik. Az azonos nyelvet beszélők között is hasonló kulturális folyamatok zajlanak. A nyelv a jelölés és a mellékjelentés szempontjából is működik, így míg egy csoport osztozhat egy szókészleten, annak a szókészletnek finom kulturális és személyes mellékjelentései lehetnek, amelyeket nagyon nehéz pontosan kimutatni. Amikor az igazságról folyik a vita, nem csak arról van szó, hogy vitázók igazságról alkotott elképzelései különbözhetnek egymástól, hanem arról is, hogy az igazság fogalmának használatát hogyan sajátították el, amely a különböző nyelvi közösségekben eltérő lehet.

Az értelmezés mindig magában foglal valamilyen formájú értékelést is. Erre jó példa lehet az, ahogyan mások öltözködési stílusát értelmezzük. Ez nem csak arra ad lehetőséget, hogy egyszerűen információt „töltsünk le”, hanem, hogy olyan információt töltsünk le, amely ezeket a stílusokat különféleképpen értékeli is, mint például egy leborotvált fej. A magunkban hordozott mellékjelentések nem csupán semleges asszociációk, azok kapcsolatban állnak a körülöttünk lévő világról alkotott értékeinkkel. Kulturális letöltéseink elítéleteket hordoznak; azaz annak a lehetőségét, hogy korlátozott információ alapján alkossunk ítéleteket. Gondoljuk át ezt újra egy szemináriumi helyzetben: milyen típusú emberekhez vonzódnak kezdetben és miért? Ki az, akinek sosem keressük a társaságát?





Ez a fejezet eddig olyan tényezőket vizsgált, amelyeket tágabb értelemben kulturálisnak tekinthetünk, amikor egy csoport összejön. Nem feledkezhetünk meg azonban arról sem, hogy ezek a kulturális válasz-minták nem előre meghatározottak, hanem maga a csoport erősen befolyásolja azt. Stuart Hall „csapongó képződményeknek” nevezi a csoportokat, amely azt jelenti, hogy az emberek identitásának aspektusai - a „Matrjoska babák” - egymással összefüggésben, a kontextustól, a csoportélettől, a folyamat adott pillanatától stb. függően fejezik ki magukat. A kultúránkban és az identitásunkban fontos elemek nem rögzített rendben állnak, azok fontossága elmozdulhat attól függően, hogyan értelmezzük a helyzetet, és mit érzünk, hogyan fogadják és milyen értéket tulajdonítanak majd ezeknek az értelmezéseknek. Gondoljunk például a különböző képzéseken ugyanarról a témáról folytatott beszélgetésekre! Hogyan változtak hozzászólásaink, elképzeléseink vagy pozícióink? Mi járult hozzá ehhez?

### 1.3.3 Interkulturális tanulás?

Általános értelemben az interkulturális tanulást a kulturális helyzetek bonyolultságára adott filozófiai és oktatási válasznak tekinthetjük. A fentebb tárgyalt folyamatokkal kapcsolatban szem előtt kell tartanunk, hogy a kultúránk, bárhogyan is fogjuk fel azt, normálisnak és természetesnek fogadja el a társadalmi valóságról alkotott értelmezéseinket és értékeléseinket. Az emberek nem tetszhalálban élnek; nap mint nap hatalmas mennyiségű kulturális információt értelmezzünk és dolgozunk fel, és ezt csak úgy tehetjük, ha mélyen bízunk értelmező szerkezetekben. Ezek azok a bizonyosságok, amelyeken belül a különbözőséget és másokat esetleg negatívan értékelünk, sőt, akár fenyegetésként is felfoghatunk. Nem kell messzire mennünk ahhoz, hogy ezeket a folyamatokat a társadalomban működés közben lássuk magunk körül.

Az interkulturális tanulás abból a szempontból kiindulva működik - Georg Lichtenberg megfogalmazásában -, hogy „furcsa lenne, ha mind a valódi bölcséleti rendszer, mind a világegyetem felfogása Poroszországból származna”. Az oktatás, amelyben részt veszünk és a nagyobb társadalmak, amelyekben élünk folytonosan a világegyetem felfogásának mélyen vallott különböző fogalmait hozzák kapcsolatba egymással. Az interkulturális tanulás arra tesz kísérletet, hogy megkérdőjelezze a természetessé tett értékeink és értelmezéseink központi jellegét, és felvesse annak a lehetőségét, hogy tudatosan más értékeket is megtanuljunk. Vannak, akik számára az interkulturális tanulás főleg az ügykezelésről szól; lehetővé téve az emberek számára, hogy kényes külföldi megbízatásokat vagy üzleti találkozót vigyenek sikerre. Ezen a területen hasznos irodalmi anyag áll a rendelkezésünkre (lásd pl. Guirdham, 1999.). Az ifjúsági területen az interkulturális tanulást gyakran a fenntartható, részvételen alapuló interkulturális társadalmak politikai projektjeinek részeként és oktatási értekezésként közelítik meg, amely lehetővé teszi, hogy az interkulturális képzéseken zajló folyamatok a javunkra szolgáljanak. (Kérdésünk: Ez az elemzés mennyire illik azokra a nemzeti képzésekre, amelyeken részt vettünk?)

Az alább, a 3.2.5 alfejezetben azt vizsgáljuk majd, hogyan gondolkodhatunk magunkról mint interkulturális képzőkről, az esetlegesen szükséges megközelítések kifejlesztéséről, és megvitátjuk az interkulturális módszertant is. Az alábbi táblázat felsorol néhány, az interkulturális képző számára megfontolandó tényezőt, és összekapcsolja azokat az általánosabb képzési készségekkel. Hasznosnak bizonyulhat mind a személyes elmélkedéshez, mind a képzési programok tartalmának átgondolásához.

#### **Megfontolandó kérdések**

1. Hozzá tudunk-e adni a listához olyan készséget/képességet, amelyet fontosnak tartunk, de az alábbiakban nem szerepel?
2. Hogyan közelítjük meg saját interkulturális tanulási folyamatunkat?
3. A fenti táblázat számos személyes képességet sorol fel. Méltányos ez? Lehetséges-e megtanítani ezeket a képességeket?
4. Mennyire fontos a képzők folyamatos képzése a saját ifjúsági szervezet számára? Ki hoz döntést a témákról? Hogyan választják ki azokat, akik részt vesznek a képzésen? Hogyan foglalkoznak az interkulturális tanulással?



## Interkulturális képzési képességek és készségek

<b>Tudás</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ismeri az interkulturális folyamatokat és jelenségeket.</li><li>• Interkulturális tanulás: ismeri az interkulturális fejlődés lehetséges szakaszait, jártas a fő nézetekben és képességekben.</li><li>• Interkulturális képzés:<ul style="list-style-type: none"><li>- A tervezet: a foglalkozás, a nap és a program tervezete.</li><li>- A tanulók: tanulás egy gyakran félreérthető környezetben és ennek kapcsolata a tanuló kulturális identitásával.</li><li>- A képző: visszahatás a saját kulturális identitásra, a képző erősségei, gyengeségei, preferenciái és vakfoltjai.</li><li>- A tartalom: ismeri az interkulturális tanulás és kommunikáció fő elméleti aspektusait, képes arra, hogy értékelje ezek felhasználhatóságát a képzési helyzetekben.</li><li>- Oktatási megközelítés: a tanulók kulturális háttéréhez, tanulási stílusához és a képzés feladataihoz igazítja; ismeri az ide vonatkozó képzési módszertanokat és azok megfelelő sorba rendezését.</li></ul></li><li>• A sokszínűség képzési kérdései: kezeli a hatalom, a rasszizmus, az elnyomás és a társadalmi-gazdasági egyenlőtlenségek kérdéseit, hogy így támogassa a csoporton belüli pozitív viszonyokat.</li></ul>
<b>A képzési folyamat- tal kapcsolatos készségek</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A szervezeti és a tanulói igények felmérése: a szervezet és a résztvevők motivációi, tanulási stílusuk, igényeik a csoport összetétele szerint (kulturális háttér, nem stb.)</li><li>• A képzés tervezete:<ul style="list-style-type: none"><li>- Célok és feladatok (az igények felmérése szerint).</li><li>- Tartalom: kapcsolódik a célokhoz, igényekhez és a csoport összetételéhez.</li><li>- A program tervezete és módszertana: a résztvevők tanulási stílusának és igényeinek megfelelően kiválasztott és sorba rendezett módszerek.</li></ul></li><li>• A program végrehajtása: a program levezetése, a képző szerepeinek és a csoportfolyamatoknak ismerete, megfelelő tapasztalatcsere biztosítása.</li><li>• A program értékelése: a végrehajtás közben és után.</li></ul>
<b>Személyes készségek</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kognitív és viselkedésbeli rugalmasság: képes új gondolkodásmódokat és interakciókat alkalmazni.</li><li>• Kulturális identitás: magas szinten érzékeli saját kulturális identitását (és a kapcsolódó értékeket, attitűdöket, meggyőződéseket, kommunikációs stílust és viselkedésmintákat).</li><li>• A félreérthetőség toleranciája: képes a képzésben előre nem látható helyzetekben és vitatott jelentésekben dolgozni, és együttműködni a résztvevőkkel.</li><li>• Türelem</li><li>• Lelkesedés és elkötelezettség.</li><li>• Személyközi és kommunikációs készségek (beleértve a csapatmunkát).</li><li>• Nyitottság az új tapasztalatokra és emberekre.</li><li>• Empátia</li><li>• Tisztelet</li><li>• Humorérzék - és a humor összetettségének ismerete interkulturális helyzetekben!</li></ul>
<b>Technikai jellegű készségek</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Az előadás, szemléltetés és dokumentálás elméleti és gyakorlati ismerete.</li><li>• A vizuális segédanyagok használata (írásvetítő, flipchart,...).</li></ul>

*Landis és Bhagat munkájából, 1996*



## 2. Képzés teamekben

### 2.1 A multikulturális team-munka

#### 2.1.1 Miért dolgozzunk multikulturális teamben?

Sok képzést egyetlen, egyedül dolgozó képző készít elő, vezet le és értékel. Ha ez a képző rendelkezik az adott kurzushoz szükséges tapasztalattal és szakértelemmel, egy ilyen helyzetnek megvannak a maga egyértelmű előnyei. A képző saját megközelítése és munkaritmusa szerint hozhatja meg a szükséges döntéseket, alogikus képzési szerkezetet és amódszertant. Másrésztől másokkal együtt dolgozni idő- és energiaigényes. Az emberek véleménye és munkastílus eltérő, a közös munka lehet lehangoló, csalódást okozhat, az eredmény kaotikussá, a teljesítmény minősége pedig ellentmondásossá válhat.

Azt mondhatjuk azonban, hogy amikor nemzetközi vagy multikulturális résztvevők csoportjának rendezünk képzést, igen jó okaink vannak arra, hogy a felelősséget egy multikulturális képzői teamre ruházzuk át.

Egy teamben dolgozni olyan különböző háttérű emberekkel, akik egy sor különféle tapasztalattal, megközelítéssel, szemlélettel, értékkel és véleménnyel rendelkeznek, több nézeteltéréssel és vitával járhat, ezért fokozott rugalmasságot, toleranciát, valamint az észlelési- és viselkedésmódokra való nyitottságot igényel. Megkívánja azt, hogy megpróbáljuk megérteni képzőtársaink szempontjait, és kompromisszumokat kössünk. Az interkulturális team-munka lehet kifejezetten eredménytelen is, hiszen a teamben zajló folyamatok elterelik a figyelmet a küszöbön álló feladatokról. Ha viszont alaposan átgondoljuk, és megfelelően irányítjuk ezeket a folyamatokat, akkor az egyes teamtagok forrásai és képességei gazdag és kreatív folyamatot eredményezve egészíthetik ki egymást, teljesebbé téve a feladat és a célcsoport összetettségét. Ebben az esetben az interkulturális team-munka izgalmas, ösztönző és rendkívül hatékony folyamat is egyben. A közös interkulturális munka a team minden tagja számára mély és kölcsönös tanulási tapasztalat, ugyanakkor a képzés során elvégzendő munkamennyiség, a felelősség és a stressz elviselésében is a kölcsönös támogatás forrása.

A legfontosabb talán mégis az, hogy a teamen belüli sokszínűség azt sugallja, hogy számos, a képzés során valószínűleg felmerülő lényeges kérdés, már a teamben is előre jelezhető és megvitatható. A személyes preferenciák és tapasztalatok, a kulturális különbségek, a különböző társadalmi realitások és oktatási rendszerek Európa-szerte és azon kívül befolyásolják, hogyan közelítjük meg a tanulást és a képzést. Nemcsak a résztvevőknek, hanem a képzőknek is eltérőek a tanulási, a képzési és együttműködési módjai, stílusai; más és másképpen meghatározott preferenciáik és kedvelt módszereik vannak. Ha a képzői team ezeket a szempontokat megvitatja és egyensúlyt talál közöttük, akkor legalább bizonyos mértékig csökkenti a képzés kulturális viszonylagosságait és annak lehetőségét növeli, hogy olyan megközelítéssel vagy a megközelítések olyan kombinációjával rukkoljanak elő, amelyre a résztvevők rábízhatják magukat és amelyet hasznosnak találnak.

#### **Megfontolandó kérdések**

##### **Sokszínűség - mit jelent ez?**

Egy sor szempontot vehetünk fontolóra, amikor „változatos teamet” állítunk össze egy szeminárium vagy egy képzés számára: a származás szerinti ország vagy régió, nemzetiségi vagy kulturális háttér, szervezeti háttér, életkor, nem stb.

1. Milyen tényezőket tartasz fontosnak egy képzői team tagjainak kiválasztásakor?
2. Vannak-e a szervezetnek vagy az intézménynek olyan követelményei, amelyeket számításba kell vened? Melyek ezek?

#### 2.1.2 Mitől csapat egy team?

A legtöbb dolog, ami a képzéseken történik az csoportokban történik, legyen az a résztvevők csoportja, egy munka- vagy értékelő csoport, informális csoportok vagy éppen a képzők csoportja. „A csoport-viselkedés a teljes káosztól a kimagasló sikerig terjed, az viszont teljesen nyilvánvaló, hogy a csoportok akkor érik el legnagyobb sikereiket, amikor eredményes egységekké, azaz csapatokká válnak” (Maddux, R. B. 1990., 10. oldal). A csoport és a csapat egymással fel nem cserélhető fogalmak, és a „csapat” nem csak csupán egy jóleső érzést adó címke arra, ami nyilvánvalóan egy csoport.



---

Egy csoport akkor válik csapattá, amikor:

- a tagjai sajátjuknak érzik a munkájukat és elkötelezettek a közösen kialakított feladatok iránt - osztyák azt a nézetet, miszerint mind a személyes és mind a csapat céljait leginkább egymás kölcsönös támogatásával valósíthatják meg
- a folyamat részvételre épülő döntéshozatalra épül
- a tagok személyes erőforrásaikkal, képességeikkel és hozzáértésükkel járulnak hozzá a munka sikeréhez
- bizalmi és bátorító légkör alakul ki az ötletek, vélemények, nézeteltérések, érzések és kérdések kifejezéséhez, ahol a tagok erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy megértsék egymás szempontjait
- a tagokat ösztönzik a készségeik fejlesztésére és azoknak a munka során történő alkalmazására
- a nézeteltérést az interakció természetes aspektusának tartják, és az új ötletek, a kreativitás, és a fejlődés lehetőségének tekintik.

(ugyanott 10-12. oldal)

Bár ezek igazán lelkesítő elvek, át kell gondolnunk azt, hogyan hozhatunk valójában működésbe egy teamet. A következő fejezet néhány megfontolandó szempontot és ötletet vázol a teamedben használható módszerek közül.

## 2.2 Team-építés és élet a teamben

### 2.2.1 A team kialakítása

A csapat tagjainak végleges névsora különféle szervezeti és gyakorlati szempontoktól függ. A szervezetben egy meghatározott feladatot ellátó emberek vesznek részt? Milyen pénzügyi feltételek állnak rendelkezésre? A fentiekén túl a kurzus témájának és a résztvevők célcsoportjának is fontos szempontnak kell lennie annak meghatározásában, hogy a képzés számára mely képzők rendelkeznek a megfelelő tudással, tapasztalattal, háttérrel és megközelítéssel. Ezen felül a teamnek a földrajzi és kulturális háttér, valamint a megközelítések olyan egyensúlyát kell képviselnie, amely tükrözi résztvevői célcsoportjának összetételét. Miközben az egyéni képzői képességek alapvetők, döntő jelentősége van annak, hogy átgondoljuk az összetétel meghatározásakor azt, hogy hogyan egészítik ki egymást. Egy team akkor dolgozik a legjobban, amikor a képességek és az erőforrások kiegészítik egymást, és a képzés céljaival összhangban alkotó módon alkalmazzák azokat.

A team egyes tagjainak munkanyelve komoly figyelmet érdemel. A csapat kommunikációja nyilvánvalóan alapvető fontosságú, hiszen a munkanyelv(ek)en való kifejezési képesség komolyan befolyásolhatja a hozzászólás lehetőségeit és hatással van a csapaton belüli hatalmi struktúrára. Ezért bölcs döntés lehet olyan képzőket választani, akik jól ismerik a közös munkanyelvet. Ez nem azt jelenti, hogy nem előnyös, ha a résztvevők más munkanyelvei is képviseltetve vannak a teamben. Éppen ellenkezőleg, különböző munkanyelvek használata a képzésen - akár csak kisebb munkacsoportokban is - egyenlőbb esélyeket teremt a részvételhez és szétoszthatja a résztvevők között a nyelv által esetlegesen teremtett hatalmi struktúrákat. Mindez az ifjúsági munkában használatos számos nézet kulturális meghatározottságának szemléltetésében is segítséget jelenthet.

Ha már eldöntött tény, hogy kik lesznek a teamben, megkezdődhet a közös munka. A képzés megkezdése előtt össze kell állítani a programot és a teamnek ki kell találnia azt, hogyan dolgozhatnak együtt a képzés feladatainak megoldásában és a célok elérésében.

Számos lényeges szempontot leginkább egy előkészítő megbeszélésen lehet megvitatni. Az egy vagy több előkészítő megbeszélés megtartásának lehetősége a képzés előtt többek közt a pénzügyi lehetőségektől, vagy a team tagjainak elérhetőségétől függ. Természetesen vannak olyan elemek, amelyeket a képzési folyamat megkezdése előtt e-mailben, faxon vagy telefonon is meg lehet vitatni, vagy elő lehet készíteni. Semmi sem helyettesíthet ugyanakkor egy olyan megbeszélést, ahol a tagok azért találkoznak, hogy megosszák és megbeszéljék ötleteiket egymással, és hogy megegyezzenek a képzés programjának alapértékeiben és céljaiban. A képzés előkészítésére szánt találkozás a közös munka és az egymás munkatársakként való megismerésének az első élménye, különösen akkor, ha korábban senki



sem, vagy csak a team néhány tagja dolgozott együtt.

A képzés keretének tisztázása, a program előkészítése és a feladatok elosztása mellett hagyni kell egy kis időt a team építésére és a megbeszélés értékelésére. A találkozó befejezése előtt döntő fontosságú a feladatok világos elosztása, és a határidők meghatározása. Kinek mit kell elvégeznie és mikorra? Mi az, ami e-mailben is elvégezhető, és mi az, ami nem? Hasznos lehet, ha kijelölünk egy koordinátort, aki a megbeszélést követően a következő találkozásig biztosítja a kommunikációs folyamat felügyeletét.

### ***Miért nem köt a team szerződést a teamben dolgozó képzőkkel?***

#### **Például:**

- Őszinte kommunikációra fogunk törekedni egymással.
- Elköteleztettek vagyunk minden team-találkozó iránt.
- Törekszünk arra, hogy minél többet legyünk együtt a tanfolyam során.
- Minden nap értékelni fogjuk egymás teljesítményét.
- Nem zavarjuk meg egymás foglalkozásait.
- Alkotó módon próbálunk meg hozzájárulni egymás foglalkozásaihoz, azért, hogy a foglalkozás végén minden további tanulási szempontot megemlítsünk, amelyet a foglalkozás vezetője esetleg kifelejtett.

*(Guijt és mások, 1992.)*

*Mely elemeket tartunk fontosnak a teamünk működéséhez?*

## **2.2.2 A bizalom, a támogatás és a személyes megnyilvánulás légkörének megteremtése**

A team-építés hozzájárul egy olyan légkör megteremtéséhez, ami lehetővé teszi, hogy a team tagjai megismerjék egymást, és megtalálják a helyüket a csapatban. Ez az alapja annak, hogy a bizalom és a tisztelet nyitott légkört megteremtünk. Erre azért van szükség, hogy bátorítsuk a személyes megnyilvánulást és a hozzászólásokat, elősegítsük a kölcsönös támogatást, és a képzés során konstruktívan alkalmazzuk a csapat sokszínűségét. A team-építésnek magában kell foglalnia azt, hogy a képzők osztoznak

- a képzési folyamat és a team-munka elvárásain
- az adott teamben létezés motivációin és
- vannak előzetes tapasztalataik az ifjúsági munka és a képzés területén, valamint rendelkeznek egyéb, az adott kurzushoz illő tapasztalatokkal.

A team-építés további elemeit jelenthetik a többiek munkastílusáról, valamint erős és gyengébb pontjaik megismeréséről szerezhető első benyomások. Végül, de nem utolsó sorban esélyt kell biztosítani arra, hogy élvezzük egymás társaságát és a közös munka lehetőségét. Igen, a közös munka élvezetes is lehet! A csapatot úgy is összekovácsolhatjuk, hogy a megbeszélés során vagy ebéd közben kötetlenül beszélünk ezekről a kérdésekről. Meghatározott gyakorlatok segíthetnek a közös munka megkezdésében. Ezek akár „jégtörők” is lehetnek, és a teamben oldhatják a képzők feszültségeit. Az alábbiakban két minta-gyakorlatra találhatunk példát.



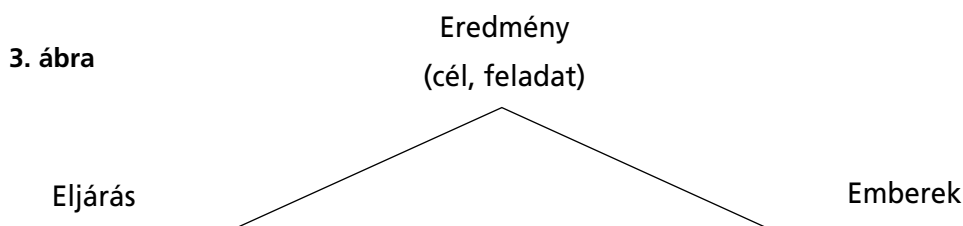
### **Vezess és kövess: vezessük végig a team bekötött szemű tagjait a képzés helyszínén**

- Cél: Az egymás közötti bizalom megalapozása. A követés és a vezetés megtapasztalása.
- Feladat: A tagok egymás mögé állnak. Az első személy kivételével mindenki beköti a szemét, és a kezét az előtte lévő vállára teszi. A sorban az első végigvezeti a többieket a képzés (vagy a megbeszélés) helyszínén. Pár perc elteltével váltunk szerepet, hogy mindenki lehessen vezető. A gyakorlat gazdagításához használjuk a fantáziánkat: a vezető megkérheti a többieket, hogy különböző dolgokat tegyenek, mint például másszanak át különböző „akadályokon”, beszéljenek, énekeljenek vagy rajzoljanak, stb.
- Időkeret: egy 4 fős csoporthoz 20 perc, és néhány perc a gyakorlatot követő beszélgetéshez.
- Eszközök: a csoporttagok számánál eggyel kevesebb kendő.

### **Milyen az ideális képző vagy résztvevő?**

- Cél: Képzelmünk el magunknak az adott képzéshez ideális képzőt vagy résztvevőt! Találjuk meg azokat a tulajdonságokat, amelyekben egyetért a team és azokat, amelyekben nem. A közös munkához és a különböző ötletek összehangolásához használjuk a kreativitásunkat és a fantáziánkat!
- Feladat: A team tagjai körbeülnek vagy körbeállnak egy nagyobb ív papírt (pl. egy flipchart papírt). Minden tagnak egy filctolla (más-más színű) van. Rajzoljuk le a papírra a képződöt vagy a résztvevőt! Bárki elkezdheti, a többiek pedig tetszés szerint egészíthetik ki ezt más elemekkel. A rajzolás csendben történik.
- Idő: egy rajzhoz kb. 10 perc és valamennyi idő a beszélgetéshez.
- Eszközök: egy nagy ív papír és filctollak a csoporttagok számára.

### **Eredmény, eljárás, emberek: A 3E háromszöge**



A 3E - az eredmény, az eljárás és az emberek - háromszöge azokat a különböző pólusokat képviseli, amelyekkel minden team munkájában számolnunk kell. Sok team hajlamos arra, hogy az eredményre, az elérendő célra összpontosítson, hiszen látszólag ez a munkamódszer a leghatékonyabb, az idő ugyanis mindig korlátozottan áll rendelkezésre. Ahogy ez az írás is érvel, a különböző tényezők egyensúlyának biztosítása mindig növeli a képzés értékét. Lényeges az egyes tagokra irányuló figyelem. Hogyan érzik magukat a munkával és a teammel kapcsolatban? Hogyan hat ez a teamben zajló folyamatra? Ezzel összhangban, a team munkájának megszervezéséhez valamilyen rendszerre van szükség, bizonyos szabályokra, valamint a felelősségek és feladatok megosztására. Ezek eltlúzása ugyanakkor árthat a kreativitásnak és a spontaneitásnak. Az eredmény, az eljárás és az emberek közötti egyensúly az, ami számít. A 3E modellje különböző módokon is használható. Ennek bővített leírása a Projektmenedzsment T-kitben található. A Szervezetmenedzsment T-kit a menedzsment vizsgálatának egyik módjaként mutatja be. Ez a T-kit a 4. fejezetben egy újabb szemszögből veti fel azt ismét, ahol a csoportfolyamatokat mint „téma-centrikus interakciókat” vizsgáljuk (4.1.3 és 4.2.5).



*Néhány javaslat a team sikeres kommunikációjához :*

- Figyeljünk egymásra és próbáljuk megérteni, hogy mit mond a másik!
- Tegyük fel kérdéseket!
- Tisztázzuk a - többek között a képzést és a csoportsegítést érintő - nézeteket és értelmezéseket!
- Kezeljük az érzelmeket!
- Támogassuk a többiekét!
- Adjunk pozitív visszajelzéseket is!
- Alkotó módon fogalmazzuk meg a kritikáinkat!

### **2.2.3 Vezetés, elkötelezettség és a részvételt támogató döntéshozatal**

A teamnek sok esetben van kijelölt vezetője, valószínűleg az a személy, aki a megbeszélést összehívta, és aki a képzési eseményt a szervező intézmény vagy egy szervezet számára koordinálja. A koordinátornak általában biztosnak kell lennie abban, hogy a team jól indul és foglalkoznia szükséges néhány adminisztratív kérdéssel is.

Az adminisztratív keret és feltételek, valamint a team tagjai felelősségeinek és feladatainak tisztázása adja meg az alapját annak, hogy a team megkezdhesse a működését. Milyen döntéseket hozhat a team? Milyen döntéseket hoztak meg már korábban? Mi a helyzet a fizetéssel, szerződésekkel és intézményi elvárásokkal kapcsolatban? Minden tagnak azonos kötelezettségei vannak?

A munkafolyamat során vannak bizonyos teljesítendő vezetési feladatok. Ide tartozik például a megbeszélések levezetői tisztének ellátása (amely biztosítja a döntések meghozatalát, a napirend betartását stb.), az adminisztratív feladatok ellátása (mint például a szerződések, a résztvevők meghívása, kommunikáció a résztvevőkkel), a beszámoló elkészítése a team megbeszéléseiről és a team találkozások közötti kommunikációjának összehangolása. Ezen feladatok egy részét megoszthatjuk a teamen belül. Ez segítheti a képzési folyamat és a képzői team iránti elkötelezettség megteremtését és fenntartását. Szem előtt kell tartanunk, hogy még egy demokratikusan felépített teamben is - ahol a tagok egyenlő kötelezettségekkel rendelkeznek - kialakulnak bizonyos hatalmi struktúrák. A team-munkában a vezetés kérdésének kezelése lényegében attól függ, hogyan tartjuk kézben ezeket a folyamatokat és struktúrákat. A tagok különféleképpen érzlelik egymást, ahogy a résztvevők is különféleképpen érzlelik őket, az egyes képzők más-más kvalitásokkal, képességekkel és személyiséggel rendelkeznek. A feladat az, hogy ezen különbségek eredményeként a teamen belül a versenyt helyett a támogatást részesítsük előnyben.

*Néhány kérdést érdemes feltennünk magunknak:*

- Van-e a csapatnak egyértelmű vezetője, esetleg más tag rovására?
- Hogyan hoztok döntéseket?
- A teamben mindenki összes képességének megfelelően tud-e hozzászólni? Ha nem, miért ez a helyzet?
- Mi történik akkor, ha például valaki túl domináns, vagy ha valaki más nagyon csendes?
- Ki dönti el, hogy milyen prioritásokat és mikor határozzatok meg?
- Mikor válik az eredmény fontosabbá a folyamatnál?
- Hogyan osztjátok meg a feladatokat?
- Ki kapja a vonzó feladatokat (mint például egy szép gyakorlat levezetése vagy egy fontos, teljes csoportban zajló előadás megtartása), és ki kapja a nélkülözhetetlen, de láthatatlan, kevésbé vonzó munkát?
- Mit tehet a team azért, hogy egyenlő esélyeket teremtsen a részvételhez?

A részvételt támogató, interaktív team-munka és döntéshozatal kialakítása nem jelenti azt, hogy a team minden tagja azonos módon járul hozzá ahhoz. Inkább azt jelenti, hogy azt mindenki teljes mértékben támogatja.



## 2.2.4 Szerepek a teamben: hozzájárulás személyes erőforrásokkal, képességekkel és szakértelemmel

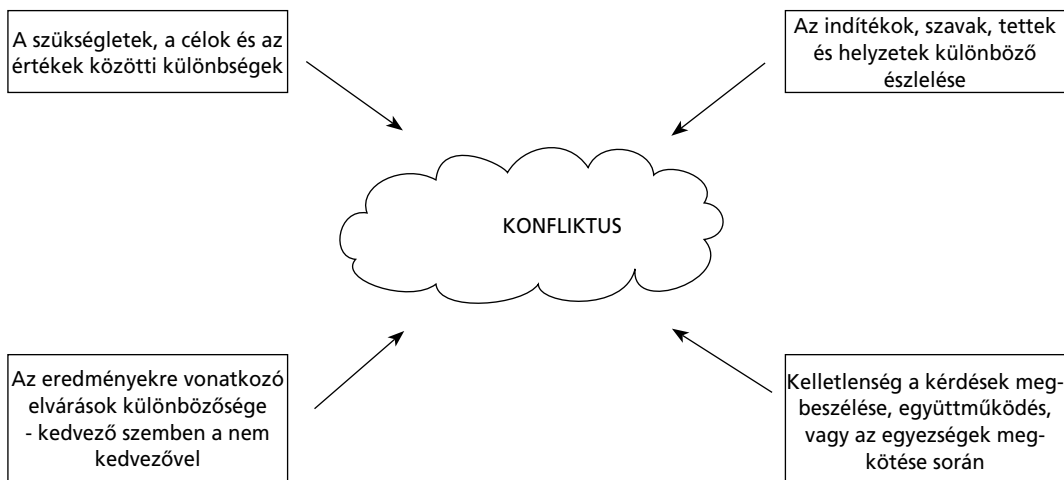
Mindannyiunknak ismerősek a következő helyzetek: vannak, akik sokat beszélnek, míg mások kevesebbet. Vannak, akiknek az ötleteit a team rendszerint elfogadja, míg mások ötleteit figyelmen kívül hagyja. Vannak, akik tehetségesek abban, hogy kreatív ötletekkel álljanak elő, míg mások hajlamosak a gyakorlati részleteknél „leragadni”. Vannak, akik előre tolják a teamet és ösztönzik a munkát, míg mások részletekbe menő kérdéseket tesznek fel. Vannak, akiknek jó érzékük van a célokhoz, míg mások a csapatszellem támogatásában jeleskednek. Egy teambe számos szerepet hozhatnak be az emberek. Ezen szerepek mindegyike fontos, és hozzájárulhat az eredményes team-munkához. A team összetételétől és az adott helyzettől függően az emberek szerepeket válthatnak. Különböző emberek különböző képességeket hoznak elő belőlünk, egy sajátos helyzet pedig sajátos viselkedést és cselekvést kívánhat.

A hatékony és a kívánalmaknak megfelelő munka érdekében fontos, hogy ahhoz a team minden tagja képességei szerint járulhasson hozzá, és olyan szerepeket vállaljanak, amelyekben otthonosan mozognak, amelyeket a többiek elismernek és megbecsülnek. Ezt könnyebb mondani, mint megtenni. A miénktől eltérő viselkedés könnyen felbosszant bennünket. Az, hogy elméletben megértjük, hogy az embereknek különböző szükségletei vannak és eltérők azok a módok, ahogy hozzájárulnak a közös munkához, az messze van attól, hogy képesek legyünk elfogadni ezt a helyzetet, és alkotóan tudjuk alkalmazni azt. Ez különösen igaz a multikulturális teamekre, ahol a személyes és kulturális tényezők összekeverednek a team viselkedésének kialakításában. Végül, de nem utolsó sorban, a jó team-munka azon is múlik, hogy mennyire becsüljük a társainkkal való munkát úgy, mint lehetőséget a személyes tanulásra, illetve, hogy a team hogyan mozdítja elő ezt a fejlődést. A körültekintő team-elemzés és a gondos visszajelzés sarkalatos elemek ebben a folyamatban (lásd a 2.3.2 pontot).

## 2.2.5. A konfliktus, mint lehetőség a tökéletesítésre és kreativitásra

Esetenként azt feltételezzük, hogy amikor a team harmonikusan, nagyobb nézeteltérések nélkül dolgozik, akkor működik a legjobban. A harmonikus munka természetesen nagyon jó addig, amíg biztosak vagyunk abban, hogy az mindenki számára harmóniát jelent. Anélkül, hogy azt sugallnánk, hogy semmi sem az, aminek látszik, a teamben néha látszólagos harmónia azon nézeteltérések és a frusztrációk elkerülését jelentik, amelyek léteznek ugyan, de nem fejeződnek ki. Úgy érvelünk, hogy a konstruktív team-munka együtt jár azzal, hogy a tagok közötti ellentétekkel is együtt dolgozunk, és ezeket a team kommunikációjának normális elemeként fogadjuk el.

### A konfliktusok legtöbbször négy különböző ok miatt alakulnak ki egy teamben:



Számos európai és egyesült államokbeli elmélet azt sugallja, hogy a konfliktusokat akkor kezelik a legjobban, ha azokat nyíltan, tudatosan és egyenesen szólítják meg. Más kulturális összefüggésekben azonban a véleménykülönbségek és az ahhoz kapcsolódó érzések nyílt és egyenes bejelentése esetleg nem elfogadható, így a konfliktusokat rejtettebb módokon kezelik. A 4.2 pont közelebbről vizsgálja a csoportokban vagy a teamekben felbukkanó ellentéteket.





## 2.2.6 A feszültségek és a félreérthetőség elfogadása

A feszültségek és a félreérthetőség az interkulturális team-munka elválaszthatatlan velejárói. A képesség, hogy mind-ezeket a team működése közben fogadjuk el, gyakran a társakkal való munka erőpróbát jelentő és nehéz aspektusának bizonyul.

Az alapvető feszültségek és félreérthetőségek köre magában foglalja:

- a feszültséget az egyéni érdekek és a közös érdek; az „önmagamnak lenni” és az „egészet szolgálni” között. Mindkét oldal alapvető és a team-munkának nevezett egyensúlyozó gyakorlat egy újabb elemére mutat rá.
- a feszültséget a változás szükségessége és kihívása, a rugalmasság és újítás, valamint az előzetesen meghatározott rendszerhez, elvekhez és tájékoztatósi pontokhoz való ragaszkodás között.
- a feszültséget az ideális célok meghatározásának és elérésének vágya, valamint annak a tudása között, hogy azok teljesen sosem érhetők el.

(Pohl és Witt, 2000.)

- A félreérthetőség elfogadása. Az interkulturális team-munka annak az állandó felismerését követeli meg a tagjaitól, hogy az észlelésnek és a viselkedésnek különféle helyes módjai vannak. Természetes, ha ugyanannak az ötletnek különböző megközelítései vannak, és ugyanazon helyzet más-más észleléseit és értelmezéseit is ekként kell elfogadni.

Amikor ilyen feszültségekkel és félreérthetőséggel kerülünk szembe, az kibillenthet bennünket az egyensúlyból, és arra készíthet bennünket, hogy saját nézeteinkben és meggyőződéseinkben kezdjünk kételkedni; bizonytalanná, zavarodottá vagy frusztrálttá válhatunk. Ez is normális; a közös értékek, célok és alapvető megállapodások megalkotásának folyamata azonban hasznos alapokat biztosíthat a team számára.

## 2.3. A felkészüléstől a gyakorlatig: team-munka a képzés során

### 2.3.1 A kérdések előrejelzése

Az, hogy a gyakorlatban hogyan dolgozik együtt a team, tulajdonképpen csak a képzés kezdetekor derül ki. A képzés hevében a résztvevők előtti teljesítés nyomása erősebb lehet, mint a team működésére vonatkozó jó szándék. Érdemes néhány, feltehetően felbukkanó kérdést előre megvitatni, és kialakítani a team stratégiáját azokkal kapcsolatosan.

- Megbeszélések és visszajelzés a teamben: Még akkor is szánjunk időt a rendszeres teammegbeszélésekre, ha egy programot elő kell készíteni és le kell vezetni, vagy ha nagy a nyomás arra, hogy a résztvevőkkel társasági életet éljünk. A legtöbb megbeszélésen a napirendet a program értékelése és megtervezése határozza meg. Ennek ellenére szánjunk valamennyi időt annak ellenőrzésére, hogy hogyan éreznek a csapat tagjai a képzési folyamattal, a teammel és azon belüli szerepükkel kapcsolatosan. Jó, ha a team visszajelzéseire előre fenntartunk egy kis időt, például: „Szerda este hosszabb megbeszélést tartunk, és egy órát szánunk arra, hogy megosszuk egymással, ki mit gondol magunkról mint csapatról”.
- Szakértők: A teamben zajló törekény folyamatokat megzavarhatja a meghívott szakértők vagy előadók jelenléte, akik egy rövid ideig a teammel dolgoznak. Vitassuk meg a teamben, hogyan szeretnénk kezelni ezt a kérdést. Mi a szakértő szerepe? Mennyire kell a szakértőt a team-munkába bevonni?
- Időkezelés: A tagoknak más-más, mondhatjuk így, viszonya lehet az idővel kapcsolatban, különösen - de nem kizárólag - az interkulturális teamekben.
  - Ha egy team-megbeszélést 18.00 órai kezdéssel terveztünk, ténylegesen el is kezdődik ekkor? Ha nem, miért nem? Rendben van-e, hogy várunk egymásra - vagy mindig ugyanarra a személyre - vagy sem?
  - A program során mennyire vagyunk szigorúak a tervezés, és az időkeretek betartása során? Mi történik



akkor, ha egy munkacsoport még nem fejezte be az eszmecserét? Mint képzők, leállítjuk-e a beszélgetést?

Néhány alapvető megegyezés arról, hogy az idő kezelése hozzájárulhat ahhoz, hogy a képzés levezetése gördülékenyebb lehessen, és nagyobb biztonságot adhasson a team számára ahhoz, hogy a különleges helyzetekkel foglalkozzanak.

- A team és a résztvevők: a tagoknak más-más elvárásai lehetnek a résztvevőkkel szemben, akikhez eltérően viszonyulhatnak.
  - Mennyire fontos, hogy időt töltsünk a résztvevőkkel a társasági események során? Mennyi időt kellene együtt tölteni a résztvevőkkel?
  - Hogyan kezeljük a résztvevők visszajelzéseit a képzésről? Mennyire fontosak a team által felállított prioritásokkal kapcsolatos érdekeik és a véleményük?
  - A program és a képzés felelősségéből mennyit szeretnénk átruházni a résztvevőkre?
  - Mit tartunk a résztvevők és a trénerek közötti „szakmai kapcsolatnak”?
  - Milyen mértékben kellene megállapodnunk ezekben a kérdésekben?

Bármilyen döntés is születik a képzői teamen belül, bármilyen nézeteltérések is vannak, a képzők több tiszteletet kapnak a résztvevőktől, és szakértőbbnek fogják tekinteni őket, ha csapatként viselkednek előttük. Ez azt jelenti, hogy a kérdéseket a képzői teamen belül kell megvitatni, a nézeteltéréseknek és frusztrációknak a teamben kell hangot adni, nem a résztvevők csoportja előtt. A teamen belül tisztázatok, hogyan támogatjátok egymást a résztvevők előtt, függetlenül a színpalak mögött zajló eseményektől. Mit teszünk például akkor, ha a nap felelőse elfelejt megemlíteni egy olyan pontot, amelyben korábban már megegyezés született? Közbe kellene lépnie valakinek? Hogyan?

### 2.3.2 Értékelés és visszajelzés

Az értékelés a jövőbeni munkánk tökéletesítésének eszköze, ezért a team-munkában központi jelentősége van. A team értékelheti a programot, a résztvevőket, azt, hogy mennyiben érte el a program a kitűzött célokat és természetesen a saját munkáját is. A 3.6 pont foglalkozik az értékelés általános problémakörével. Amikor a team-munkát értékeljük, olyan elemeket vehetünk figyelembe, mint a team szereplése és munkafolyamatai, vezetés, döntéshozatal, szerepek, kommunikáció és konfliktus-kezelés.

Négy ötlet a team-munka értékeléséhez:

- **Értékelési körök** : Sok team úgy dönt, hogy a képzés időtartama alatt naponta, vagy más módon tart rendszeres értékelést. A munka értékelésének, az aggodalmak megosztásának és a kritikus pontok kezelésének legkényelmesebb módja, ha egy bizalmas és oldott környezetben ül össze a team. Ahhoz, hogy a folyamatok új lendületet kapjanak, az ilyen jellegű megbeszélések helyszíne eltérhet a munka megszokott környezetétől.

- **A team- munkánk: hol állunk?**

1. lépés: Egy ív papírra a csapat minden tagja leír egy olyan mondatot, amely kifejezi a véleményét a teamről (például „a team nem foglalkozik konstruktívan a nézeteltérésekkel”). Több ív papírra mindenki több mondatot is írhat.
2. lépés: Mindenki beteszi a papírját a „kör” közepére és felolvassa az arra felírt mondatot. Ezután a team tagjai elhelyezkednek a mondat körül és elmagyarázzák egymásnak, megosztják egymással a véleményüket. Minél kevésbé értenek egyet az állítással, annál távolabb állnak a papírtól. A mondatokat egyenként olvassuk fel, a team tagjai pedig foglaljanak állást!

Ebben az összefüggésben használva a módszert rugalmasan kell kezelnünk: ahol erre szükség van, biztosítsunk elegendő időt a gondolatok megosztásához és a kényes kérdések nyugodt megbeszéléséhez.

- **A 3E háromszöge.** A 2.2.2 pontban vázolt modell hasznos kiindulópontot jelenthet a team által a munka során megalapozott prioritások értékeléséhez. Hová helyezi a team a hangsúlyt? Törekszik-e az egymással összefüggő elemek egyensúlyára?



- *Kérdőív a teamben lévő együttműködésről* (1. melléklet). Ha a team hosszú ideig dolgozik együtt, ez a módszer hasznos lehet az elemzés megkezdésének. Kérjünk mindenkit arra, hogy egyedül töltsse ki a kérdőívet! Az eredményeket ezután osszuk meg, hasonlítsuk össze és beszéljük meg egymással a teamben! Mi az, ami jól működik? Milyen területeken szeretnénk javítani? Külső személyt is hívhatunk a kérdőív kitöltését követő eszmecsere levezetéséhez.

### **Személyes visszajelzés: miért, mikor és hogyan?**

Milyenek vagyunk mint képzők és mint a team tagjai? A teamben kényes téma visszajelzést adni egymás képességeiről és teljesítményéről, ezért óvatosan kell bánnunk ezzel. Még akkor is, ha a visszajelzés közép-pontjában a képző szerepéről és nem a személyéről van - és kell hogy legyen - szó, a képzés a személyiséget hívja be a folyamatba és ez azt jelenti, hogy önmagunkat egy sokszor nagyon dinamikus és intenzív folyamatba helyezük el. Éppen úgy, mint valódi szerepeink esetében is, a kritika fájhat, bizonytalanságokat kelthet és rejtett témákra tapinthat rá, még akkor is, ha azt konstruktív szellemben fogalmazzák meg.

A negatív visszajelzést nehéz elviselni. A pozitív visszajelzés fontos, és nagyon jó hallani, de önmagában nem sokat segít a munkánk tökéletesítésében. A kritikának érintenie kell gyenge pontjainkat is, de olyannak kell lennie, amely segíti az adott személyt abban, hogy a visszajelzést a tökéletesítés érdekében alkalmazza. Ha elég bizalom van a csapaton belül, a visszajelzés tanulási tapasztalat lehet és alkalom arra, hogy elgondoljunk magunkon és tökéletesebbé váljunk. Ez segít a teamen belül a nagyobb bizalom és jobb munkafeltételek megalapozásában. A csapat visszajelzésének középpontjában állhatnak a team működése és a tagok által vállalt szerepek. Lehetnek azok a képességek és munkastílusok is, amelyekről a képzés során eddig a team egyes tagjai bizonyosságot tettek. A visszajelzés alkalmazásának módja függ attól, hogy milyen messzire akar a team elmenni teljesítményének értékelésében.

*Vezérfonalak a visszajelzés megfogalmazásához:*

- Gondoljuk át annak a szükségleteit, akinek visszajelzünk!
- Csak a viselkedést írjuk le - ne próbáljuk azt értelmezni!
- A változtatható viselkedésre összpontosítsunk!
- Legyünk pontosak! Adjunk példákat!
- Várjuk meg, míg a visszajelzést kérik!
- Ne ítélkezzünk!
- Ha lehetséges, a visszajelzést közvetlenül a viselkedést követően adjuk - ha erre kérnek!
- Adjuk meg a változtatás vagy nem változtatás szabadságát!
- Az érzéseinket nyíltan fejezzük ki! Például: „Bizonytalanságot kelt bennem, amikor ...”.
- Adjunk pozitív visszajelzéseket is!

*(P. G. Hanson, 1975.)*

*Gyakorlat a team-munkához és a teamen belüli szerepekhez: A jármű*

1. lépés: Párokban vagy egyénileg képzeljük el, hogy a team egy jármű! A járművet magunk választhatjuk meg, lehet autó, traktor, gőzhajó vagy repülőgép. A járműnek azt kell kifejeznie, mit gondolunk a team lényegéről. Készítsünk rajzot a járműről!
2. lépés: Próbáljuk elhelyezni a járműben a team tagjait! A jármű mely részeinek felelnek meg az egyes tagok? Ki a vitorla, a motor, az iránytű, az ülés, a fék, a globális helyzet-meghatározó rendszer és így tovább. Miért?
3. lépés: Magyarázzuk el a rajzot a többieknek!
4. lépés: A tapasztalatok megosztása - Mire jutottunk?

Időkeret: Legalább 1 óra egy 4 fős team számára.



#### Gyakorlat a személyes visszajelzéshez: A forró szék

- Keressünk egy kényelmes helyet a team számára! Ülünk körben, a kör közepére pedig tegyünk egy széket! A tagok egyenként ülnek erre a „forró székre”.
- Innen mondjuk el a teamben lévő munkatársainknak, hogy miről szeretnénk visszajelzést kapni: a képzői teljesítményünkről, a teamen belüli helyzetünkről és így tovább. A team többi tagja úgy válaszol erre a kérdésre, hogy szem előtt tartja azokat a fő elveket, amelyekben megállapodás született.
- Minden személyre határozzunk meg valamennyi, a forró székben töltendő időt.
- Amíg a forró széken ülünk, nem reagálhatunk az egyes megjegyzésekre, de a visszajelzés köre után, mielőtt egy következő tag elfoglalná a széket, van lehetőség a reagálásra és kérdés-feltevésre.
- Időkeret: legalább 20 perc minden tagnak.
- Figyelem: Ez nagyon kényes gyakorlat lehet. Ne felejtünk el a visszajelzést megelőzően meg-egyezni néhány alapszabályban!

### 2.3.3 Merre tartunk?

Minden team máshogy működik, és minden új csapatnak létre kell hoznia és ápolnia kell saját fejlődését. Fontos, hogy múltbéli tapasztalatainkat felhasználhatjuk a team-munkában nyújtott képességeink továbbfejlesztésében. A bonyolult és problémás munkafolyamatok tanulási eszközök is lehetnek. Néha, amikor másodjára, vagy már hosszabb ideje ugyanabban a teamben dolgozunk, lehetőségünk nyílna arra, hogy a korábbi folyamatra alapozva javítsunk a kommunikáción vagy a teljesítményen. Az interkulturális csapatmunka szempontjairól bővebben olvashatunk a Projektmenedzsment és a Szervezetmenedzsment T-kitek megfelelő fejezeteiben. Az 1. melléklet a team-együttműködésről nyújt lehetőséget az elmélkedésre.

#### A sikeres team-munka néhány alapelve:

- Elkötelezettség! Egy team csak akkor tud hatékonyan dolgozni, ha minden tagja azt akarja, hogy működjön.
- Szánjunk elegendő időt a megközelítések és ötletek megvitatására, arra, hogy értékeljük a team munkáját és visszajelzést adjunk egymásnak!
- Készítsünk szerződést; mindenkinek megvan a maga feladata!
- A közösen felállított értékek és célok alapján cselekedjünk!
- Fogadjuk el magunkat és a többieket!
- Vállaljuk a felelősséget: Felelősek vagyunk a tetteinkért és viselkedésünkért.
- Bízunk egymás képességeiben és teljesítményében, támogassuk azokat.
- Tartsuk tiszteletben mások korlátait!
- Vállaljuk az új dolgok kockázatát, vágjunk bele!
- A hibákat a tanulásra való lehetőségként fogadjuk el!
- Folyamat-orientált gondolkodás: a célok fontosak, de a folyamat is az. A team az eljárások és a gyakorlat vizsgálata által válik képessé az önfejlesztésre.
- Alkossunk eljárásokat a helyzetek elemzéséhez és a problémák megoldásához!
- A munkafolyamat részeként fogadjuk el az érzelmeket!
- Tartsunk egyensúlyt a hatékonyság és a társasági értékek között!
- Legyünk büszkék a team eredményeire!
- A team-munka élvezetes! Ha nem, valami nincs rendjén.

(Pohl, M & Witt, J. munkájából átvéve, 2000.)



T-Kit  
Amit a képzésről  
tudni kell

---

**Az Európa Tanács és az Európai Bizottság Partnersége Tanterv és Minőségfejlesztési Csoportjának ajánlásai a team-munkát illetően az „európai ifjúságsegítő képzés minőségi előírásai” számára:**

- Nemzetközi képzői team összeállítása.
- A képzői teamnek a nemzeti, a származás, a nem és egyéb meghatározó szempontok szerint kiegyensúlyozott összetétele.
- A team összetételének a résztvevők csoportjának összetételét kell tükröznie.
- A képzői team közös munkanyelve.
- A képzői teamnek összetételének a képzés teljesítéséhez szükséges tudást és hozzáértést kell tükröznie.
- A képzői team a képzést jócskán megelőzve előkészítő megbeszélést kell tartania.
- Elfogadható és méltányos gazdasági feltételek a résztvevők, valamint a képzői team számára.
- Világos megállapodások valamennyi szereplő (képzés szervezője, a képzői team, a résztvevők, a küldő szervezetek) között.

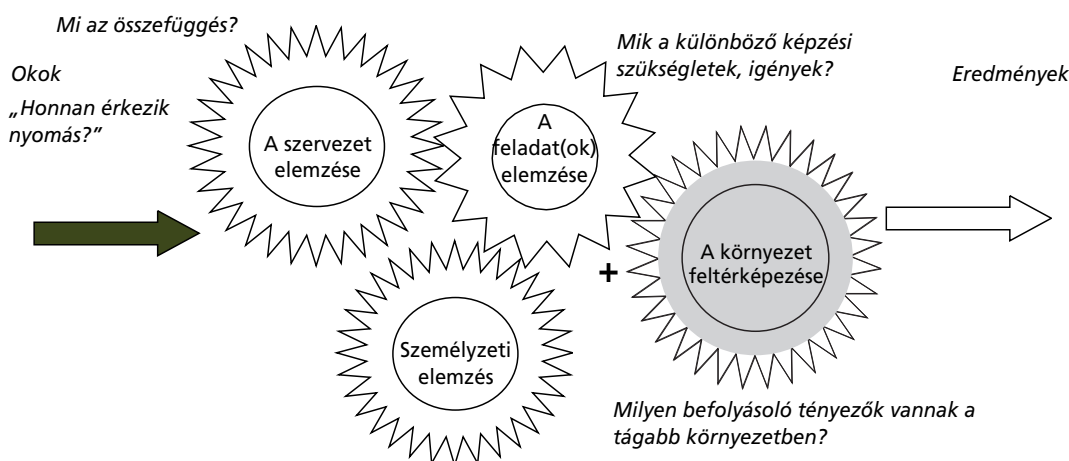
### 3. A képzés mozgásban

#### 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 belülre 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!

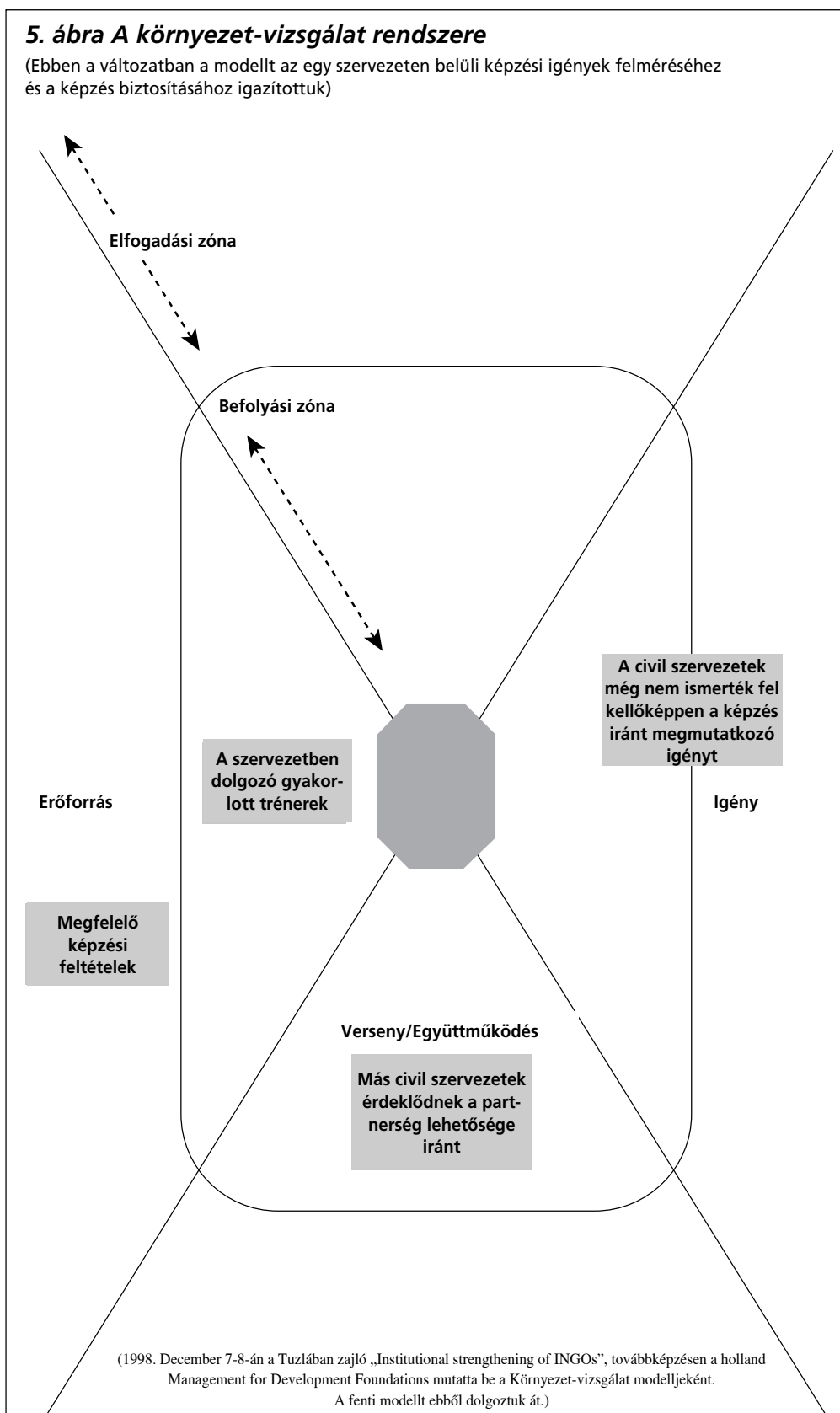
7. Megfigyelések/Következtetések

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?







### 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 találhatnak 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 összebarkácsoló 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 tanulóval. Míg a tanulásnak 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 módjunkt 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 tanulóhoz szükséges feltételeket. Az igények és szükségletek azonosítása után, amelyek igazolják a képzést, a képzőnek két, tanulóval



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 támogat, 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”**

<b>Pontosítás</b>	A céloknak pontosan meghatározottnak kell lenniük. (Mit is csinálunk pontosan?)
<b>Teljesítmény</b>	A céloknak az eredmények értékére, nem pedig a tevékenységekre kell összpontosítaniuk. (Mit is szándékozunk megvalósítani?)
<b>Bevonódás</b>	Azoknak, akik a megvalósításban részt vesznek, a célok kitűzésében is részt kell venniük. (Mi a szerepünk a célokban?)
<b>Valószerűség</b>	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?)
<b>Láthatóság</b>	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 tanulóval
- 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 töltsen 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?



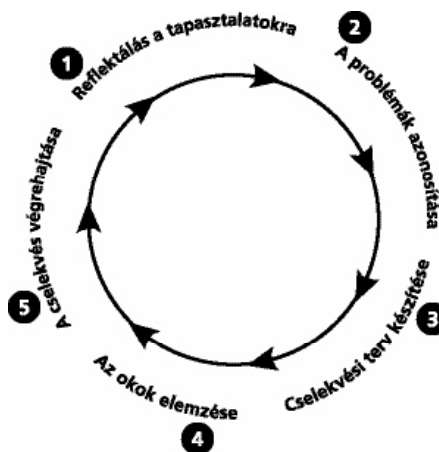
A glóbuszt ekkor mindezen összefüggések összetevőire kell bontanunk; azaz a munkakörnyezetben rendelkezésre álló lehetőségekre és korlátozásokra, pénzügyi kérdésekre, a szervezet(ek) elvárásaira stb.

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 újabbakkal 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"><li>- Az igények és szükségletek felmérése</li><li>- Döntés a témáról</li><li>- Döntés a dátumról, a befogadó szervezetről, az esemény típusáról és a határidőkről</li></ul>	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"><li>- A rendelkezésre álló pénzügyi támogatások és a szükséges feltételek felkutatása</li><li>- A pályázat megírása</li></ul>	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"><li>- A kérelem elfogadtatása a befogadó szervezettel és visszaigazolás kérése</li></ul>	<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"><li>- Az előkészítő team tagjainak válogatása</li></ul>	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 fordítani, 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 hívni? 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 felöllet 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 projektben való valamilyen korábbi részvételt vagy bizonyítékot jövőbeli projektekben 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 ítélezéssel. 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 ítélezés 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 <b>HOSSZÚ TÁVÚ</b> 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><b>Megjegyzések:</b> 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 <b>RÖVID TÁVÚ</b> képzés, például egy tanfolyam, szokásos esetben egy önálló, 5-7 napig tartó kurzus.</p>	<p><b>Megjegyzések:</b> 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 <b>TESTRE SZABOTT</b> 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><b>Megjegyzések:</b> 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 <b>MODUL ALAPÚ</b> 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><b>Megjegyzések:</b> 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 <b>MUNKASPECIFIKUS</b> képzés azzal a feladattal vagy munkával áll kapcsolatban, amelyet a résztvevőnek teljesítenie kell.</p>	<p><b>Megjegyzések:</b> Ennek a képzésnek az a fő előnye, hogy a tárgya azonnal alkalmazható, és a képző azonnal kap visszajelzést a képzett személytől.</p>
<p>A <b>KÖTELEZŐ</b> 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><b>Megjegyzések:</b> 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 <b>VEGYES</b> típusú képzés a fent említett típusokat kapcsolja egybe, egy összetett kurzust állítva össze, amely speciális igényekre és szükségletekre válaszol.</p>	<p><b>Megjegyzések:</b> 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 trénerek 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"><li>• írásvetítő</li><li>• diák</li><li>• rövidfilmek, klipek</li><li>• képek</li><li>• flipchart</li><li>• színes kártyák</li><li>• post-it</li><li>• szétosztandó írásos anyagok</li><li>• PowerPoint bemutató</li></ul>	<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"><li>• zene</li><li>• mikrofon</li></ul>	<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"><li>• labdák</li><li>• rendelkezésre álló sporteszközök</li><li>• kellékek, jelmezek stb. szerepjátékokhoz</li><li>• anyagok formázáshoz és vizuális alkotáshoz</li></ul>	<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><b>A fizikai környezet</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• A székek körben való elhelyezése kötetlen jellegű és hozzájárul a bizalmas, sőt meghitt légkörhöz. Mindenki láthatja a másikat és nincsenek kedvelt ülőhelyek sem.</li><li>• 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.</li><li>• 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.</li></ul>	<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

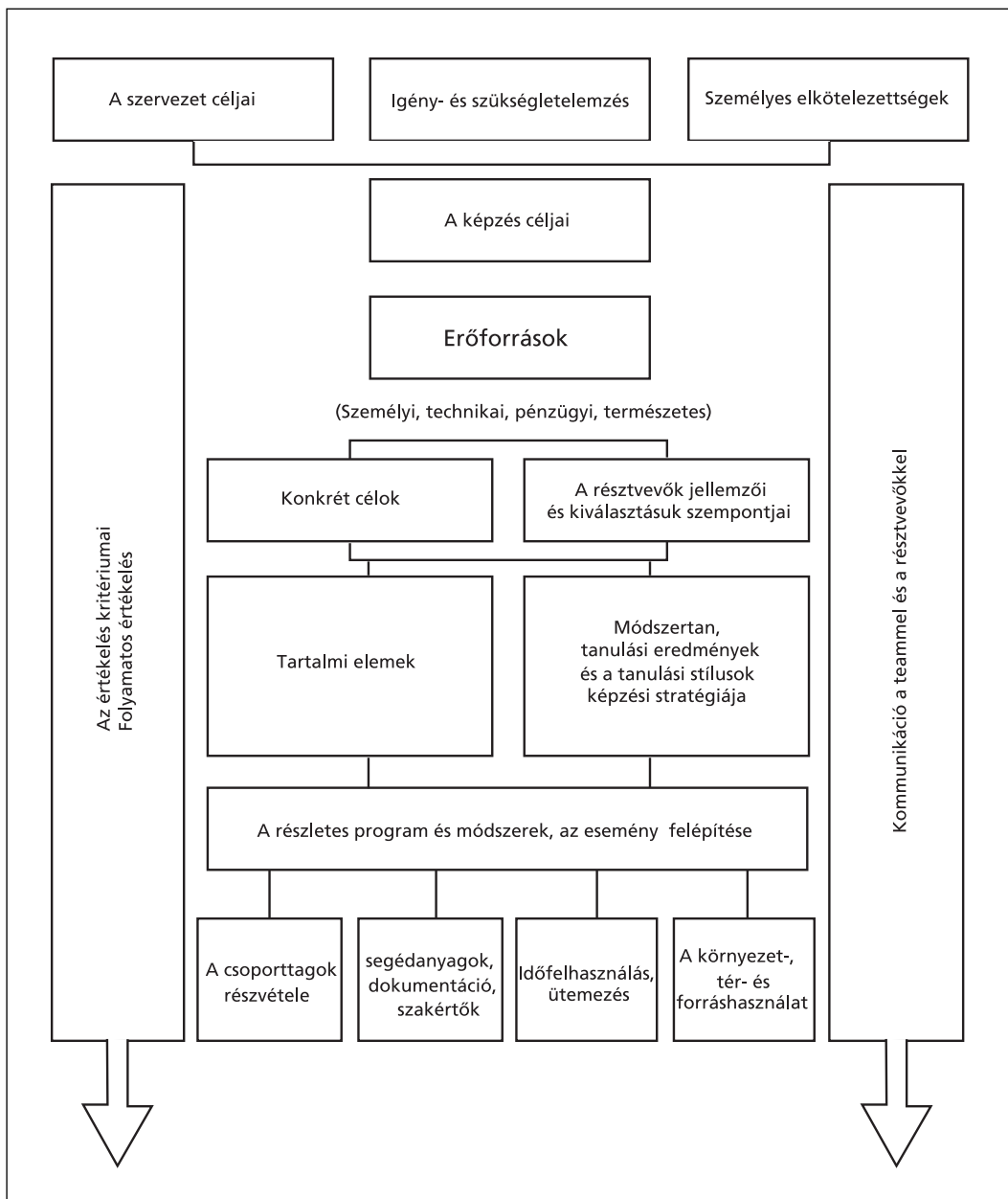
Az előző alfejezet az előkészítési folyamat gyakorlati szempontjaival foglalkozott. Ez a fejezet az oktatási program tartalmi elemeire és előkészítésére összpontosít. A képzési program tervezése és előkészítése során különféle elemeket kell számításba vennünk. Képzőként számos olyan témára és módszerre 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?

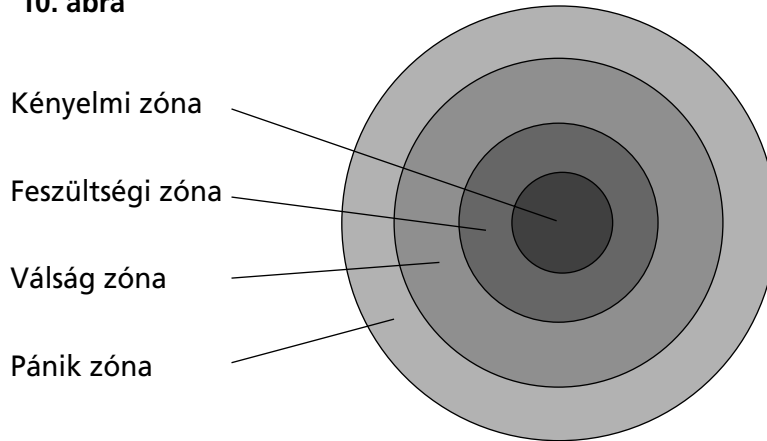
A választott módszertan és módszerek a résztvevők tanulási lehetőségeinek szolgálatában állnak majd. A tanulási lehetőségeket olyan zónáknak is tekinthetjük, amelyekbe a képzés különböző fázisaiban a résztvevők „beléphetnek”. Ahogyan az alábbiakban a 10. ábra szemlélteti, a zónák a személyes kihívások 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 képzésen szerzett tapasztalat hogyan függ majd össze a valóságukkal. Hogyan vagy milyen mértékben biztosíthatjuk azt, hogy a résztvevők a képzésen 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.

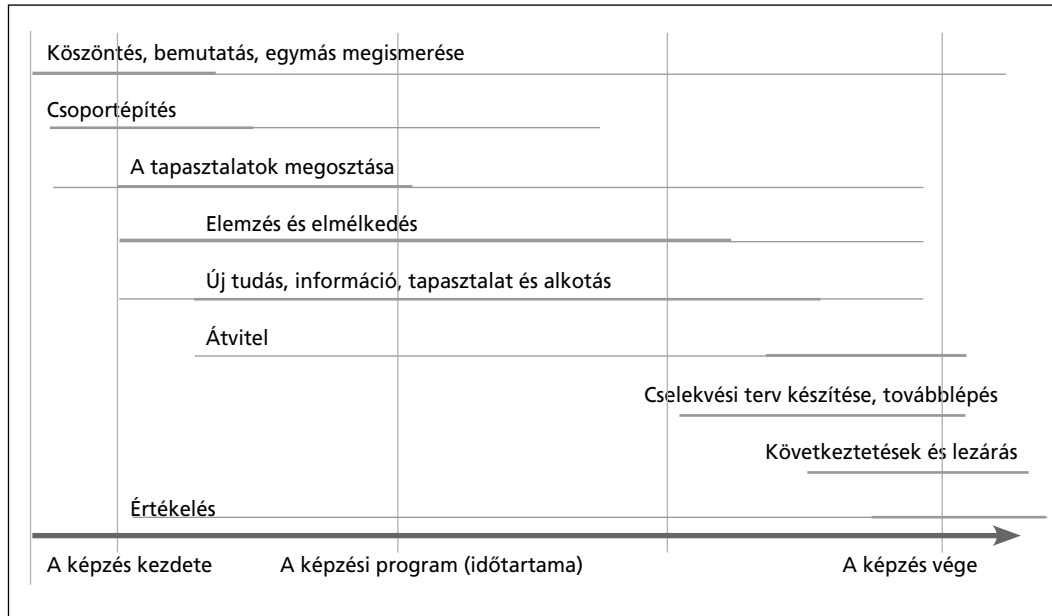
### **3.5.5 A program fázisai és a program folyamata**

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 adjon 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-

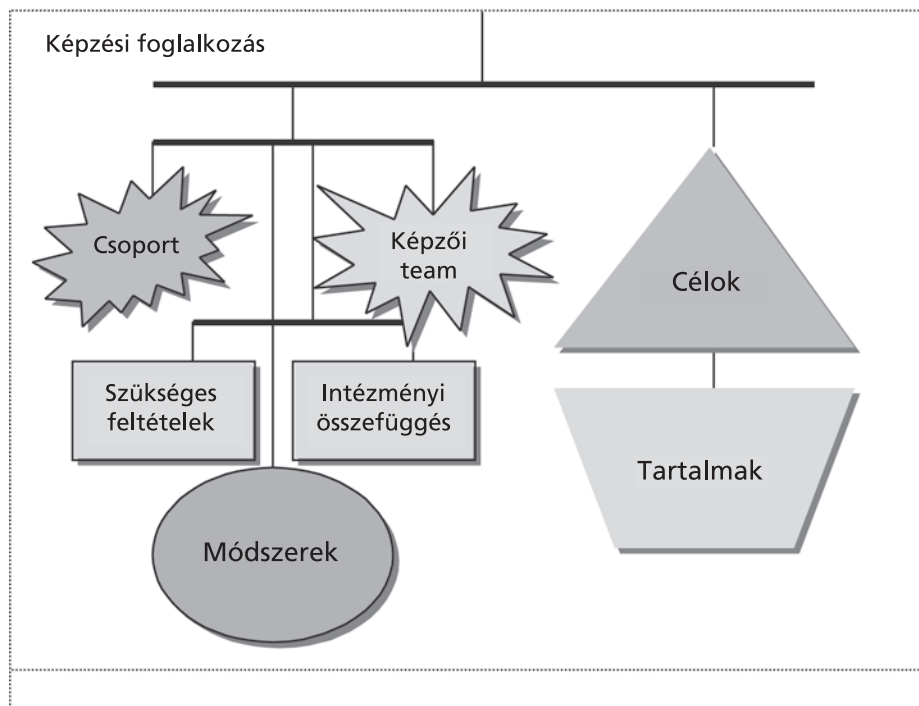


munka viszonylag kevés időt igényel, rugalmasan használható és meghatározott érdeklődési körökre irányul. A képzők számára a műhelymunkák előkészítése viszonylag munkaigényes, de egy kis csoporttal való alapos munkára adnak lehetőséget. A műhelymunkákat jól kell koordinálnunk ahhoz, hogy lehetőséget 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)*

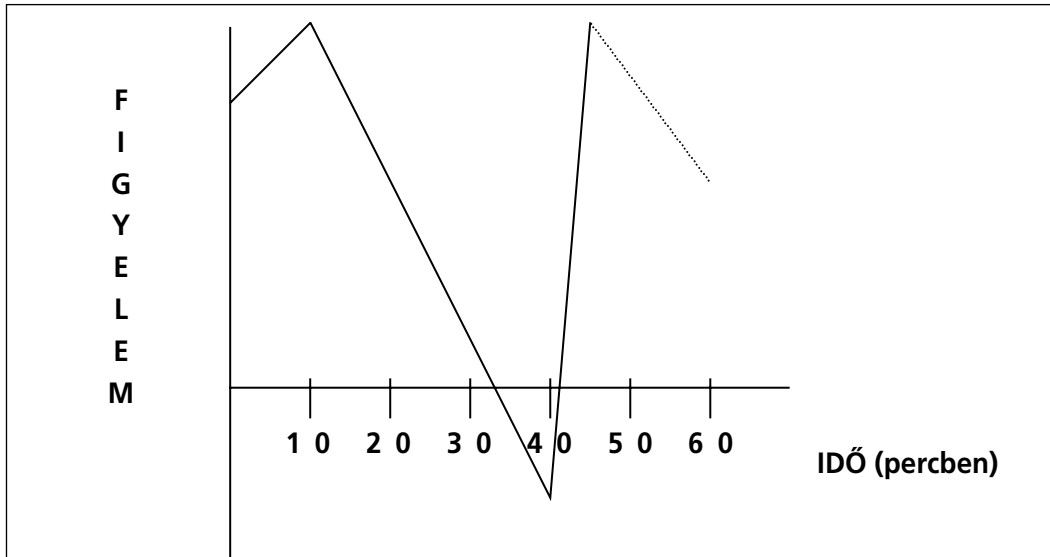
### **A képzési foglalkozás megtervezésekor megfontolandó elemek**

- 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 kritikusán 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:

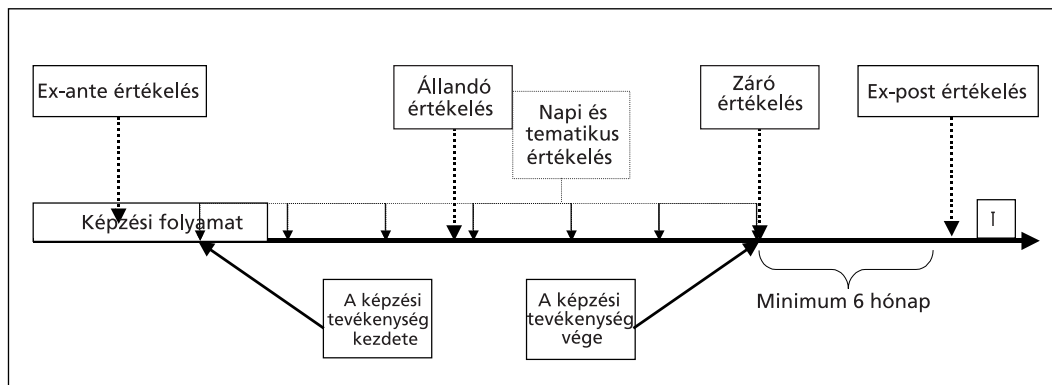
- Ex-ante** (vagyis előzetes) értékelés: Ezt az értékelést az után hajtjuk végre, hogy azonosítottuk a képzési igényeket, és a tevékenységhez megterveztük a képzési programot. Ebben a szakaszban a program alapjául szolgáló feltételezéseket és igényeket, valamint magát a programtervezetet kell értékelnünk, 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
<b>Kirkpatrick modell</b>	<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?
<b>CIPP modell</b>	<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?
<b>Brinkerhoff modell</b>	<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?
<b>Rendszerszerű megközelítés (Bushnell)</b>	<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. Ezekben 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.

## 4. A képzés közben



T-Kit  
Amit a képzésről  
tudni kell

### 4.1 A csoportélet és a képzési folyamat

#### 4.1.1 A csoportélet a képzés alatt

Képzési szempontból az, hogy a résztvevők úgy tanulnak együtt, hogy közben együtt is laknak, rendkívül ösztönző, lehetővé teszi, hogy a megélt élmény számos módon támogassa a tanulásukat.

Ennek előnyei többek között a következők:

- Közös tanulás és a tapasztalatok megosztása.
- Az egymástól való tanulás. Az azonos korcsoportba tartozók oktatásakor a csoport tagjai megosztják egymással élményeiket, ami pozitív mintaként alakíthatja társaik viselkedését és hozzáállását is.
- Biztonságos tanulási környezet egy mesterséges helyzetben.
- A kommunikáció tökéletesítése egy szervezetben belül, ha ugyanannak a szervezetnek több munkatársa is együtt van a képzésen.
- Találkozás új emberekkel és új hálózatok létrehozása.

Az együttélés ezen formája előnyös a képzési folyamat szempontjából, néhány szempontot azonban célszerű figyelembe vennünk. Biztosítanunk kell azt, hogy valamennyi résztvevő ugyanott töltse el az éjszakát, így lehetővé tehetjük számukra azt, hogy mindenki ugyanúgy vegyen részt a képzésben. Amennyiben egy nemzetközi képzést ott rendeznek meg, ahol a képzők laknak, teljesen általános problémájuk az, hogy hogyan tartsák távol maguktól a napi rutinokat, és hogy hogyan kerüljék el azokat a személyes, vagy szakmai eseményeket, amelyek elterelhetik a figyelmüket. Az optimális részvétel érdekében a csoport létszámát is fontos szabályozni, és olyan módszereket alkalmazni, amelyek alkalmasak a különböző létszámú csoportokkal történő munkához. Az alábbi táblázat a kérdésre vonatkozóan általános áttekintést nyújt. Látni fogjuk azonban, hogy egyetlen csoport sem állandó, és létrejöttének pillanatától kezdve fejlődésben és folyamatos mozgásban van. Ahogy minden általánosítás esetében is, úgy az itt bemutatottak is csak az adott csoport valósága által igazolhatók.

Létszám	Kommunikáció a csoportban	A csoport-szerkezet / módszerek
<b>3-6 személy:</b>	Mindenki szóhoz jut.	Dinamikus csoportok, mint pl. a 66-os módszer (6 személy 6 percig beszél egy témáról), munkacsoportok.
<b>7-10 személy:</b>	Majdnem mindenki szóhoz jut. A csendesebbek kevesebbet beszélnek.	Munkacsoportok, kisebb tematikus műhelymunkák.
<b>11-18 személy:</b>	Lehet, hogy egy-két személy egyáltalán nem beszél.	Műhelymunka, foglalkozás a teljes csoportban.
<b>19-30 személy:</b>	5-6 személy sokat beszél, 3-4 alkalmanként csatlakozik. Nagy valószínűséggel 3-4 személy dominál.	Foglalkozás a teljes csoportban, (bemutatók - eredmények, film - rövid elméleti előadás, értékelés) munkacsoportok.
<b>30+ személy:</b>	Csak kismértékű részvétel lehetséges.	Minél nagyobb a csoport, annál rövidebbek a teljes csoportban megtartott beszélgetések.

*Rogers munkájából átvéve (1989.)*



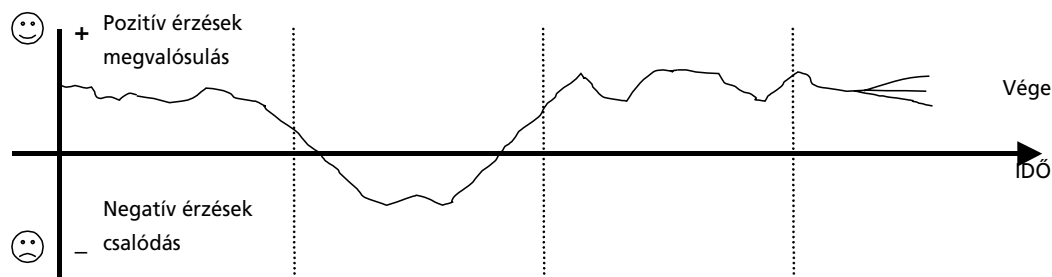


## 4.1.2 A csoport fejlődésének szakaszai

Kiindulópontunk az, hogy minden csoport más. Minden csoport különböző személyekből áll össze, akik valószínűleg különböző szervezetektől jöttek, és különféle kulturális, társadalmi és oktatási háttérrel rendelkeznek. A résztvevők szakmai és személyes várakozásokkal érkeznek, magukkal hozzák értékeiket, előítéleteiket, rejtett terveiket és azt a személyes poggyászukat, amely többé-kevésbé fontos dolgokat tartalmaz, amelyek fenntartják az összekötöttest „megszokott” világukkal. Ezen szempontok mindegyike vagy bármelyike komolyan befolyásolhatja a csoportot, a képzési folyamatot, valamint a csoport életének dinamikáját és fejlődését. Ha minden csoport más, akkor ebből az következik, hogy annyi csoportdinamika létezik, ahány csoport.

Ennek ellenére a csoportok megfigyelésén alapuló modellek alapján azt szokták mondani, hogy egy csoporton belüli folyamatban léteznek olyan jellegzetes szakaszok, amelyeken a csoport minden valószínűség szerint át fog menni. A Szervezetmenedzsment T-kit a team fejlődésével összefüggésben foglalkozik ezzel a kérdéskörrel, és részletesen tárgyalja a képzési csoport fejlődésében megfigyelhető fő szakaszokat.

### 15. ábra: A jellegzetes érzelmi „lázgörbe” és a csoportfejlődés jellemző szakaszai a képzés során



1. szakasz	2. szakasz	3. szakasz	4. szakasz
<b>Érkezés Feloldódás Tájékozódás</b>	<b>Forrongás és Letisztulás</b>	<b>Tanulás/munka Motiváció és produk- tivitás</b>	<b>Elutazás és átszállás (néha szomorúság)</b>
A résztvevők feszültek és kíváncsiak, egyénenként vagy kisebb csoportonként érkeznek, magukkal hozva személyes „poggyászukat”.	Az egyének vagy a kisebb csoportok megkezdik az ismerkedést, megismerik a képzés kereteit és a képzőket. Az első hatalmi harcok, kialakulnak az egyes résztvevők szerepei. Néha világos viselkedési és kommunikációs szabályokra van szükség.	A csoport dolgozni kezd a képzés témáin. A „csoport kultúra” ekkorra kiépült már, a résztvevők igen motiváltak lehetnek, néha azonban meg kell fékezni őket.	A résztvevők büszkék a tanulási folyamatra és annak eredményeire. Tisztában vannak azzal, hogy a képzés hamarosan véget ér, elhagyják a csoportot, és újra egyénenként válnak. Ez ellentétes érzelmeket vált ki.

## 4.1.3 Téma-centrikus interakció (TCI)

A képzési stratégiák részeként a 3.3.1 pontban a svájci pszichológus, Ruth Cohn elméletét a téma-centrikus interakciót (TCI, 1981.), a csoportot és a tanulást érintő folyamatokat tárgyaltuk részletesen.

Minden tanulási helyzetet négy tényező határoz meg:

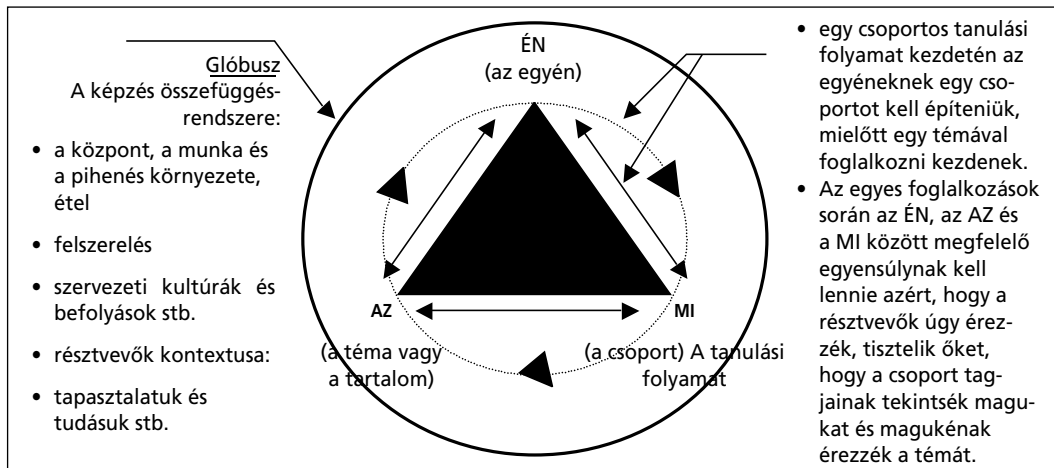
- **ÉN** (az egyén): az egyes résztvevők motivációi, érdeklődési körük, személyes életútjuk és a bevonódásuk szintje, ahhoz a hírhedt poggyászhoz hasonlóan, amelyet magukkal hozhatnak. Kapcsolataik és együttműködésük a csoportban.
- **MI** (a csoport): a kapcsolatok, folyamatok és az együttműködés típusai a csoporton belül.
- **AZ** (a téma): a képzés témái és tartalma.
- **Glóbusz**: a képzési és a szervezeti környezet (amelyet részben a résztvevők képviselnek)



A képző és a képzői team alapvető célja, hogy úgy teremtsen harmóniát és egyensúlyt az egyén, a csoport, a felfedezett témák és a környezet között, amelyben mindez zajlik, hogy felismeri: ez az egyensúly dinamikus. Állandó folyamatok és ellenfolyamatok zajlanak a személyes igényektől a csoport igényein keresztül a témáig és az egyéniig, és így tovább.

## 16. ábra A téma-centrikus interakció

Az egyes résztvevők, a képzésen résztvevő csoport, a képzés témája/témái és a képzési környezet egymástól való kölcsönös függése



Cohn munkájából átvéve, 1981.

A zavarok ezen kapcsolatok szétválasztásából fakadnak; például ha egy résztvevő nem megfelelően integrálódik a csoportba, vagy nem érdeklődik a téma iránt, akkor ez a csoport életében nyilvánvalóvá válik. Folyamatként kell kezelni ezeket a kapcsolatokat, amely azt jelenti, hogy felismerjük azt, hogy a prioritások mások és mások lehetnek a fejlődés különböző szakaszaiban; erre nyilvánvaló példa annak szükségessége, hogy időt és teret biztosítsunk a csoport kialakulására, mielőtt a képzés témáit mélyebben bemutatnánk. Az egyensúly egy olyan elképzelés, amely jelentését az adott csoporttal összefüggésben nyeri el. A képzőknek úgy kell fenntartaniuk az egyensúlyt, hogy figyelmet fordítsanak a csoport és a tanulási folyamat egy adott időben elhanyagolt aspektusaira, miközben felismerik azt, hogy nem minden, a képzési környezetbe vitt dologt lehet vagy kell kezelni.

Ezzel összefüggésben Cohn egy sor olyan feltevést és szabályt vezet be, amelyek a csoport interakcióját és kommunikációját hivatottak javítani, és amelyek az egyén felelősségét hangsúlyozzák a csoporttal való kölcsönös kapcsolatok és a csoport-munkához való hozzájárulás során.

### Feltevések

1. Légy önmagad házelnöke! Felelősséggel tartozol önmagadért és tetteidért a csoportban. Légy tisztában saját elvárásaiddal és azzal, amit javasolhatnál! Motivációid legyenek világosak, és ne várd, hogy ezeket mások tisztázzák a számodra! Légy tisztában saját érzéseiddel, gondolataiddal és tetteiddel!
2. A zavarok elsőbbséget élveznek. Ha nem tudod követni a tanulási folyamatot, mert túl nehéznek találsz vagy unod, fáradt vagy, esetleg dühös, azt a többiek észreveszik. Tartsd szem előtt, hogy ez nem azt jelenti, hogy a képzők bármikor bármit tudnak kezelni, vagy hogy egyáltalán ezt kellene tenniük. Nekik is fel kell állítaniuk saját prioritásaikat, idejüket be kell osztaniuk és meg kell határozniuk határaikat. Vedd figyelembe ezen feltevés kulturális és egyéni vonatkozásainak lehetőségét: ha a résztvevők vagy a képzők becsülik az összhangot és nem kívánják elveszteni hidegvérüket, az megnehezítheti számukra önmaguk kifejezését.

### Kommunikációs szabályok

3. Magadról beszélj; egyes szám első személyben szólj, ne mondd, hogy „mi” vagy „ő”!
4. Tartalmazd a kérdéseid az okot, amiért felteszed őket! Ez segít elkerülni azt, hogy a csoport-dialógust egy interjú váltsa fel.



5. A mellébeszélések precedenst teremtenek. A zavarok nem pusztán zavaró tényezők: nem történének meg, ha nem lennének fontosak.
6. Egyszerre csak egy beszéljen!
7. Kísérd figyelemmel a gondolataidat, érzéseidet! A lényegeseket és támogató jellegűeket válaszd ki: ha ezt teszed, lehetséges lesz arra, hogy megtaláld a helyes utat a válogatás nélküli nyitottság és az ijesztő azonosság között.
8. Figyelj a sajátod és a többiek test-jelzéseire (testbeszéd)!
9. Beszélj személyes reakcióidról, és légy óvatos az értelmezéssel!

*Cohn munkájából átvéve (1981.)*

## Miféle szabályok?

A fenti bekezdés a kommunikációs szabályokról beszél. Vannak képzők, akiknek ez tökéletesen világos, míg mások ódzkodnak a gondolattól, hogy a részvételen alapuló oktatásba egy sor szabályt vezetnek be. Az ilyen típusú szabályok ritkán törekednek új törvények foganatosítására, sokkal inkább egy egymással megosztott tanulási folyamaton belül szeretnék felállítani az együttélés és a viselkedés alapszabályait. Ahogy az etikára és a csoportfolyamatra irányuló minden kérdéssel így van, itt sincsenek készen kapott válaszok. A következő gyakorlat egy olyan segítő módszer, amely lehetővé teszi a csoport számára, hogy meghatározza saját szabályait - ebben az esetben a kommunikációval kapcsolatban. Egy ilyen fajtájú gyakorlat a képzés elején a csoportfolyamattal és az egyéni közreműködéssel kapcsolatos elvárásokat is érinti. Egy kölcsönös folyamat lehetővé teszi az emberek számára, hogy azonosuljanak a szabályokkal. Ez a folyamat a megosztott felelősség általi felhatalmazottság fő elveit tükrözi.

### **Gyakorlat: kommunikációs zsákutca**

1. A résztvevők kis csoportokban összegyűjtenek 10 cselekvést/viselkedésmódot, amelyek a leginkább hozzájárulnak ahhoz, hogy a kommunikáció zsákutcába jusson. Szemléltessék ezeket egy ív papíron!
2. Ezekből a lehetőségekből kiválasztják, majd rangsorolják a 3 legerősebbet. A legerősebbet egy élő - emberi - szobor formájában az egész csoport előtt bemutatják, de nem nevezhetik meg (20-30 perc).
3. Minden csoport beszámol az eredményekről és bemutatja az élő szobrot. A többiek értelmezik azt.
4. Ebből a romboló hatású viselkedés-készletből a résztvevők és a képzők megalkothatják a csoportos kommunikáció szabályzatát, és megvitathatják, hogy egyénileg mennyire elkötelezettek a szabályok iránt.
5. A következő kérdéseket is megbeszélhetjük ebben a formában:
  - Kölcsönös tisztelet
  - Dohányzás és füstmentesség
  - Alkoholfogyasztás, és az italozás zárórája
  - Esti zajsztint
  - Hiányzás a képzésről

### **4.1.4 A képzés folyamatának irányítása**

Lényeges, hogy mindig legyünk kapcsolatban a csoporttal, a tanulási folyamattal és a személyes tapasztalattal, bár bizonyos helyzetekben gyakran nehéz mindezekre odafigyelni. A következő kérdéseket annak a segítségére szánjuk, hogy figyelemmel kísérjük a képzés során éppen zajló folyamatokat.



---

### Általános megfigyelések

- Mi van kialakulóban a csoportban? Ezek közül a folyamatok közül melyek nem igényelnek beavatkozást, melyeket kellene támogatnom és melyeket fékezniem?
- Mi vagy ki az, ami vagy aki - úgy tűnik - alaposabb figyelmet igényel a következő foglalkozáson?
- A képzés céljaival és a képzői team tervező munkájával összevetve milyen változások szükségesek a témában és a módszertanban?

### A képzési foglalkozásra irányuló figyelem

- Mi a legerősebb érzésem ezután a foglalkozás után? Hogyan alakult ki ez? Mit jelenthet?
- Milyen gondolat foglalkoztat a leginkább ez után a foglalkozás után? Milyen kapcsolatban áll ez a témával és a folyamattal? Magában foglal-e ez egy új megközelítést?

### A beszélgetésekre irányuló figyelem

- Mely interakciók voltak különösek? Milyen gondolatok és gondok merültek fel vagy veszték el úgy, hogy nem fejtettük ki őket alaposabban? Milyen kapcsolatot tételez fel ez a következő témával vagy egy soron következő (gyakorlat) bemutatásával?

### A résztvevőkre irányuló figyelem

- Ki keltette fel különösen a figyelmemet? Mennyire kellene ezt megfontolnom? Milyen különböző kapcsolataim vannak a résztvevőkkel, és ez miképpen tűnik fel a számomra? Milyen nyílt vagy burkolt üzeneteket kaptam, és hogyan értelmezem ezeket?

### A programra irányuló figyelem

Megtörténhet, hogy szakadék tátong az előkészített program logikája és történése, valamint az abban résztvevők éppen aktuális igényei között. Ha a következő témát nem módosíthatjuk, akkor mire lesz szüksége a csoportnak?

- Egy nyugodt vagy gondolkodtató elemre
- Mozgásra/cselekvésre
- Tapasztalati módszerekre való összpontosításra
- Kapcsolatokra és érintkezésekre egy játék vagy gyakorlat segítségével
- Időre, hogy felülvizsgáljuk az eddigi munkát, nem pedig arra, hogy egy új témát vezessünk be
- Olyan tevékenységekre, amelyek összekapcsolják az elméletet a gyakorlattal
- A téma egy másik elemére való átváltásra vagy egy új témára

### A csoportra irányuló figyelem (a képzők megbeszélésein)

- A csoport fejlődésének melyik szakaszában vagyunk?
- Mely résztvevők nem fognak gondot okozni?
- Ki tűnik úgy, mint aki most gondokkal küszködik?
- Ki az, aki könnyen kapcsolatot tudott teremteni velem, és ki az, akinek ez nehezebbnek tűnt?
- Kik azok a résztvevők, akik eddig szinte láthatatlanok voltak?
- Milyen szerepeket vettünk fel vagy ruháztunk másra? Mennyire tűnnek oldottaknak az emberek ezekkel kapcsolatban?
- Milyen elfogultságokat és előítéleteket alakítottam ki magamban?
- Mennyire fedik a csoportban lévő problémákról a valóságot feltevéseim/feltevéseink?



### **A következő gyakorlat hasznos lehet ahhoz, hogy egy gyorsan elkészíthető személyes térképet (szociogramot) alkossunk a csoporttal való kapcsolatainkról:**

Írjuk a nevünket egy papírlap közepére, a résztvevők neveit pedig a nevünk köré! Húzzunk egy vonalat a saját nevünkötől az összes olyan résztvevő névéig, akikkel már kapcsolatba léptünk! Használjunk eltérő távolságokat az egyes személyekkel felvett kapcsolat szintjének kifejezésére. Használjuk a + és - jeleket a kapcsolat típusának kifejezésére!

Feldolgozást segítő kérdések:

1. Melyek azok a nevek, amelyeket először elfelejtettél? Miért?
2. Kit írtál le elsőként, kiket írtál a nevedtől távolabb és kiket a nevedhez közelebb?
3. Mit kezdesz majd ezzel a térképpel? Bemutatod majd felfedezéseidet/felvetéseidet a csoportnak és a képzőknek? Hogyan?
4. Ha ezt több összefüggés szempontjából is elvégezted, találsz-e ismétlődő mintákat?
5. Mit tanulhatsz ebből saját viselkedésedről és interakciódrol? Hogyan tudnád megváltoztatni?

#### **4.1.5 A csoportfolyamatok és a beszélt nyelv**

Interkulturális képzési környezetben dolgozni gyakran azt jelenti, hogy a kommunikációhoz a résztvevőknek idegen nyelvet kell használniuk. Egyre inkább az angol a kommunikáció szokásos médiuma, azaz a „lingua franca”, már bocsánat az iróniáért. Egyáltalán nem meglepő, hogy ez gyakran azt eredményezi, hogy ezt a nyelvet anyanyelvként vagy második nyelvként jól beszélők bizonyos fölényre tesznek szert a csoporton belül.

Ők azok, akik más résztvevőkkel ellentétben láthatóbbak, és jobban bevonódnak a folyamatokba, hiszen árnyaltabban tudják kifejezni magukat. Ez a verbális előny lehetővé teszi számukra olyan csoport-pozíciók elfoglalását, amelyeket mások nem tölthetnek be. A fölény és a pozíció néha a résztvevők számára történő tolmácsolásban vagy a nevükben szóló megnyilvánulásokban is jelen van azok számára, akik egyáltalán nem beszélnek a munkanyelvet (ez még annak ellenére is megtörténhet, hogy a meghívók mindig hangsúlyozzák a munkanyelv ismeretét, mint követelményt). Mégis ez a nemzetközi munka valósága, és a képzőkre hárul az a feladat, hogy a módszertan tervezése magába foglalja a nyelvi megfontolásokat is. Az alábbi táblázat vázolja az alkalmazott általános stratégiákat és néhány olyan kérdést, amelyet érdemes ezekkel kapcsolatban szem előtt tartani.



Kommunikációs stratégia	Érvek	Ellenérvek és veszélyek
<b>Egy közös nyelv</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A képzési folyamat gyorsabb (azonos idejű)</li><li>• Több spontaneitásra ad lehetőséget</li><li>• A résztvevőkről (és a képzőkről) összetettebbek a benyomásaink</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A nem anyanyelvű résztvevők gyakran hátrányt szenvednek</li><li>• Legyünk tisztában az egymás közt beszélt nyelv önelégült jellegével - az azonos szavaknak gyakran eltérő a jelentésük vagy burkolt jelentése van más kultúrákban vagy nyelvi közösségekben. (lásd az 1.3.2 pontot)</li></ul>
<b>Szinkrontolmácsolás</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lehetővé teszi a részvételt azok számára, akik nem beszélik a közös nyelvet mindaddig, amíg nem gátolja őket a tény, hogy meg kell nyomni egy gombot, ha beszélni szeretnének</li><li>• A technikai vagy intellektuális témákról való beszélgetés könnyebbé válik</li><li>• A történéseket többé-kevésbé azonos időben éljük át</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Gyakran igen költséges</li><li>• Túl hivatalos környezetet hozhat létre</li><li>• A fülhallgató és a mikrofon bekötése - még a vezeték nélküli változat is - korlátozza a képzési tevékenységeket</li><li>• A tolmácsolás nem egzakt tudomány - az ellentmondások félreértéseket, akár konfliktusokat is szülhetnek</li><li>• A technológia és a tolmácsolás folyamata korlátozza a spontaneitást</li><li>• A könnyed kommunikáció illúzióját teremti meg</li></ul>
<b>Tolmácsolás (1-2 nyelven)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Több személy kap lehetőséget a képzésben való részvétellel</li><li>• Az emberek saját nyelvükön és non-verbális kifejezőerejükkel vannak jelen (még akkor is, ha ez is tolmácsolást igényel!)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Megkétszerezi vagy megháromszorozza a képzés idejét</li><li>• A fordítás, a nyelv és a kultúra hasonló félreérthetősége</li><li>• Hosszadalmas, fáradtságos folyamat – csökkentheti a csoport energiáját</li><li>• Korlátozza a módszertan megválasztását</li><li>• Mindenki számára kevésbé spontán</li><li>• Kizárólag verbális megjelenítés két vagy több nyelven</li></ul>
<b>A tolmácsolás, a szinkrontolmácsolás és a közös nyelvű csoportok kombinációja</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Egyesíti a három megközelítés pozitív szempontjait</li><li>• Jobb módszertani választékot eredményez</li><li>• Lehetővé teszi a kis csoportos munkát, amely nem mindig lehetséges a szinkrontolmácsolás vagy a tolmácsolás esetében</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A tolmácsokkal gondos tervezést kíván, akik gyakran csupán „csak” a szinkrontolmácsolásért kezdesznek.</li><li>• Néhány résztvevő számára hamar méltatlanná válhat, hogy tolmácsként viselkedjenek, ami elvonja őket a tanulási folyamatától. Ebben az esetben is figyelmes irányítást kíván.</li></ul>



## 4.2 Konfliktuskezelés

Az olasz író Umberto Eco egyszer megjegyezte, hogy nem maguk a válságok okoznak gondot, sokkal inkább az számít, hogyan reagálunk azokra. Bizonyos szempontból - különösen egy képzési helyzetben - ez a konfliktusokra is igaz. Az emberek azért jönnek össze különféle környezetből és tapasztalatokkal, hogy egy egymással megosztott, elkötelezett és intenzív tanulási időszakban vegyenek részt. Az lenne a meglepő, ha ez nem eredményezne „konfliktust” valamilyen formában. Valójában az azonos korcsoportban zajló oktatás gyakran a kreativitásból és a felfedezésből táplálkozik, amely gyakran a különbségekből, az ellentétekből és az összeütközésekből fakad. Képzőként azonban hogyan különböztetjük meg egymástól a normálist a destruktívótól? Mikor és hogyan lépünk közbe? Milyen szerepek nyitottak a számunkra? Ennek a rövid fejezetnek az a célja, hogy utakat mutasson a konfliktusos helyzetek elemzéséhez, és segítsen eldönteni azt, hogyan közelítjük meg azokat.

Kezdhetünk egy alapkérdéssel; mikor konfliktus egy konfliktus? Az emberi helyzetek meghatározása mindig kényes, és ebben az esetben ez különösen így van. Alapszinten a konfliktus szembenálló feleket és az igények és szükségletek, célok, stratégiák, motivációk és érdekek eltérő kombinációját foglalja magában. Egy merev meghatározással ellentétben a képző számára több haszna van annak, hogy mikor mozdult el a konfliktus a normális és esetleg stimuláló folyamatból egy potenciálisan romboló hatású folyamat felé. Ahogy a lehetséges megoldásoknak, úgy a konfliktus definíciójának is azoktól kell származnia, akik részt vesznek abban. Ugyanakkor esetleg a képzőnek is döntenie kell arról, hogy egy helyzetet konfliktusnak tekintsen vagy sem, és hogy kezelni kell-e azt a képzői teammel és a konfliktusban álló felekkel. Ez gondos elemzést kíván, amely a kialakulóban lévő ellentét típusának és a konfliktusba keveredés motivációinak vizsgálatával kezdődik.

### 4.2.1 A konfliktus típusai

Míg a konfliktus két vagy több szembenálló felet feltételez, az abban való részvételük szintje igen eltérő lehet, és ezen szintek érzékenyen kapcsolódnak az ellentét okaihoz.

Community Conflict Skills című munkájában Mari Fitzduff azonosítja a konfliktus lehetséges fajtáit, amelyeket alább sorolunk fel. A politikai és társadalmi témákat érintő nemzetközi képzések sokféleségében az ellentét ezen különböző szintjei párhuzamosan lehetnek jelen, és a helyzet elmélyülésével vagy változásával különböző megnyilvánulásokban törhetnek a felszínre.

- Személyen belüli: egy intenzív folyamatban gyakran találhatjuk szemben magunkat a viselkedésünket, értékeinket és elképzeléseinket érintő belső ellentétekkel. Válaszként ez külső nézeteltérésben hathat részvételünkre.
- Személyközi: személyek közötti konfliktus. A csoportépítésre fordított energia ellenére nincs szabály vagy garancia arra, hogy a résztvevőknek kedvelniük kellene egymást; ez a napi kapcsolatok normális állapota. Néha azonban az egyéni ellenszenv negatív hatást gyakorolhat a csoportra.
- Szerepek közötti: egy képzés során a személyeknek hivatalos és kötetlen szerepeik is vannak egymással való kapcsolataikban. Ezen szerepeknek az átruházása vagy elfogadása súrlódást eredményezhet.
- Csoportok/szervezetek közötti: ez a típusú ellentét csoportok vagy ezen csoportok képviselői, mint egyének között fordul elő, például egymással szemben álló ifjúsági politikai szervezetek tagjai között.
- Közösségek közötti: az ellentét itt is csoportok vagy ezen közösségeknek is tekinthető csoportok képviselői között jönnek létre, amely közösségek lehetnek faji, vallási, politikai vagy más közösségek.
- Nemzetközi: nemzetek közötti konfliktusok, amelyek a közösségek közötti ellentétekhez hasonlóan arra bátorítják a képzésben résztvevő adott nemzetek polgárait, hogy konfliktusba keveredjenek.

### 4.2.2 Miért következnek be a konfliktusok?

Természetesen nincs két egyforma konfliktus, de kísérletet tehetünk a feltehetően jelen lévő eltérő motivációk csoportosítására. Nagyon hétköznapi szinten úgy okozhatnánk, hogy az ellentét az emberek szükségleteiből és vágyaiból adódik, amelyek gyakran összeegyeztethetetlenek, ezért állnak ellentétben egymással. A szükségletek és igények az anyagi léttől és létfenntartástól a biztonsági és kényelmi szempontokon keresztül egészen az identitásig



és az önbecsülésig terjedhetnek. Amíg az étel ténylegesen nem ehetetlen, biztonsággal feltételezhetjük azt, hogy az elemi szükségletek nem keltenek a képzésen ellentéteket. Egy interkulturális csoportdinamika esetén abban is biztosak lehetünk, hogy bármely más társadalom-pszichológiai szükségletek felmerülhetnek. Ezen szükségletekkel szoros összefüggésben vannak azok az értékek és iránymutatások, amelyek szerint az egyének életüket élik és társadalmi érintkezésben vannak másokkal. Egy képzés számos olyan helyzetet kínál, ahol az értékek ellentétbe kerülhetnek egymással, azt sugallva, hogy a képző egyik fő szerepe az, hogy biztonságos terepet próbáljon nyújtani a potenciálisan értékes eszmecseréhez. De mi történik akkor, ha az értékek olyan mélyen gyökereznek, hogy az ellehetetleníti az eszmecserét és a kompromisszumot, és a felek ragaszkodnak ahhoz, hogy saját értékeik érvényesüljenek?

Hogy tovább bonyolítsuk a dolgokat, a szükségletek és az értékek nem mindig világosak és kimondottak. Ha újra leporoljuk imádott ifjúsági jéghegyünket, úgy is mondhatnánk, hogy az igények és szükségletek, valamint az értékek a víz felszíne alatt találhatók, míg a pozíciók azok, amelyek láthatóvá válnak, amikor az ellentét lejátszódik. Azaz az adott pozíció az a mód, amelyet az egyén választ, hogy megvédje igényeit, vagy kísérletet tegyen igényeinek érvényesítésére. A felvett pozíciót a még kimondatlan igények motiválják, de lehetséges, hogy az egyén csak a konfliktus és az ügy tartalmával kapcsolatban fejezi ki azokat, ami viszont a csoport hatáskörébe esik (az igények

## 17. ábra

### Feltérképezés

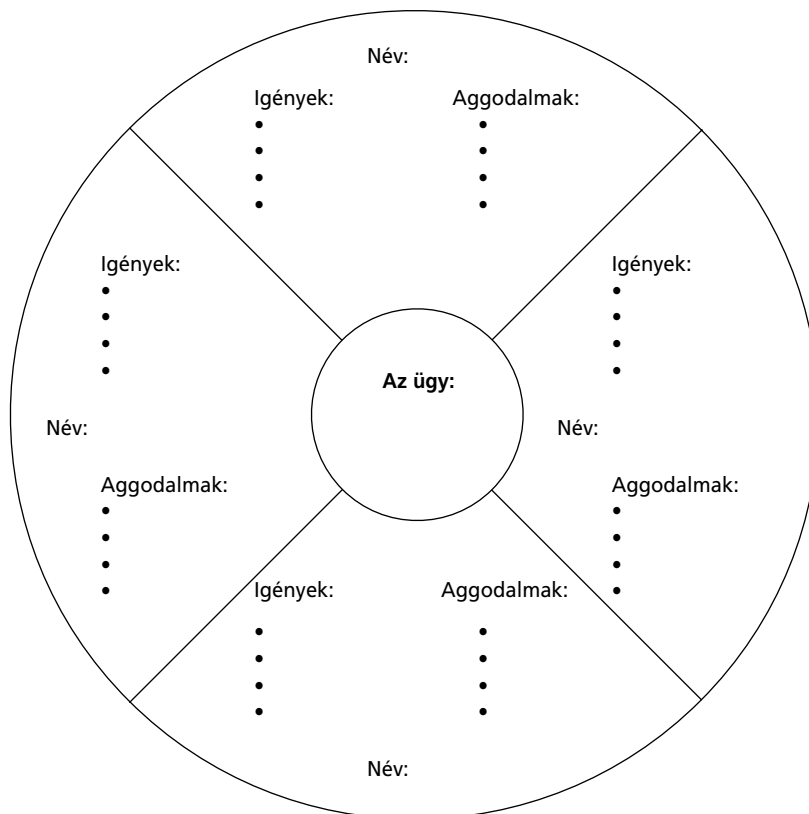
Határozzuk meg az ügyet, a gondot okozó területet vagy konfliktust, és írjuk a kör középebe! Legyünk rövidék, és semleges kifejezéseket használjunk úgy, hogy azzal mindenki egyetértsen. A meghatározás ne bátorítson senkit „igen” vagy „nem” válaszra, pl. „iktatás”, nem pedig „Salnek kellene iktatnia?”

A nagy kör cikkeibe írjuk be minden fontos személy vagy csoport nevét!

Írjuk be minden személy vagy csoport igényeit. Mi motiválja őket?

Írjuk be minden személy vagy csoport aggodalmait és félelmeit!

Készüljünk fel arra, hogy megváltoztassuk az ügyet érintő állítást, ahogy rálátásunk a vita során változik, vagy arra, hogy újabb téréképeket vázoljunk fel a felmerülő és kapcsolódó ügyekről.



Az Ausztrál Konfliktus Megoldási Hálózat által kidolgozott konfliktus-feltérképezési modell. Ebben a diagramban az aggodalom abban az értelemben használatos, mint a fentebb tárgyalt pozíciók.





fogalmát bővebben tárgyalja a Szervezetmenedzsment T-kit). Nem meglepő, hogy az ellentét részesei ritkán adnak hangot nyíltan igényeiknek és érdekeiknek. A konfliktus folyamata megköveteli bizonyos pozíciók felvételét; amelyeket meg lehet védeni. Egy feszült helyzetben az igények, különösen az érzelmi vagy személyes igények értelmezhetők a gyengeség megnyilvánulásaként, vagy az is lehet, hogy stratégiaileg helyesebb rejtve tartani azokat. Az igényeket és szükségleteket nem mindig könnyű kifejezni - lehetnek olyanok, akiknek nincs világos rálátásuk „rájuk”, és lehetséges, hogy annyira saját pozíciójuk megerősítésére koncentrálnak, hogy a szóban forgó igények és szükségletek elhomályosultak.

Ennek szemléltetéséhez figyeljük meg az 17. ábrán látható kört. Ez az ábra azokban a konfliktus-átalakítási elméletekben fellelhető széles körben elfogadott elképzelésen alapul, hogy a csoportokat és az egyéneket meg kell győzni arról, hogy a pozíciók cseréje vagy a lehetséges megoldások felől maguknak az igényeknek és szükségleteknek az elemzése felé mozduljanak el. A megoldások gyakran úgy fogalmazódnak meg, mintha igények lennének: „Azt akarom, hogy ne szakítson többet félbe a műhely- vagy csoportmunkában”. Az igényt tisztelnünk kell, és számos lehetséges megoldása lehet ezen igény kielégítésének. A fő okok megnevezésével a konfliktus átalakításának folyamata megkezdődött.

### **Képzési javaslatok:**

A térkép-diagram alapján gondolkodjunk el egy képzés alatt felmerült konfliktuson, esetleg egy olyanon, amelynek nem volt kielégítő megoldása. Alaposan gondolkodjunk el azon, mennyire feltételezhetjük, hogy „ismerjük” mások igényeit. Ha ebben a formában elemeztük volna a konfliktust, más megoldással próbálkoztunk volna? Miért?

### **4.2.3 A konfliktus növekedése**

Minden konfliktusnak megvan a maga története; az kialakult valamiből. A 18. ábrán (a konfliktus szintjei, a Konfliktus Megoldási Hálózat) nyilvánvaló, hogy a válság esetleg nem azonnal bukkan a felszínre. Előfordulhat, hogy nem mindig ez a helyzet, de egy képzés folyamatai során igen valószínű, hogy a túlfűtött események a feszültségek levezetéseként működnek, amelyek idővel több módon alakultak ki. Minél tovább maradnak észrevétlenek ezek a tényezők, annál nehezebbé válik megoldani azokat. Ugyanígy, ha magát a konfliktust nem kezdjük el kezelni, a pozíciók elmélyülnek, az ellentétes sztereotípiák megerősödnek, az értelmes kommunikáció pedig nehezzé válik. Ezt tovább bonyolítja a multikulturális környezetben folytatott kommunikáció félreérthetősége, ahol mind a csoport, mind az egyének a kommunikáció formáiról és értékeiről tárgyalnak.

### **4.2.4 Kiút a konfliktusból**

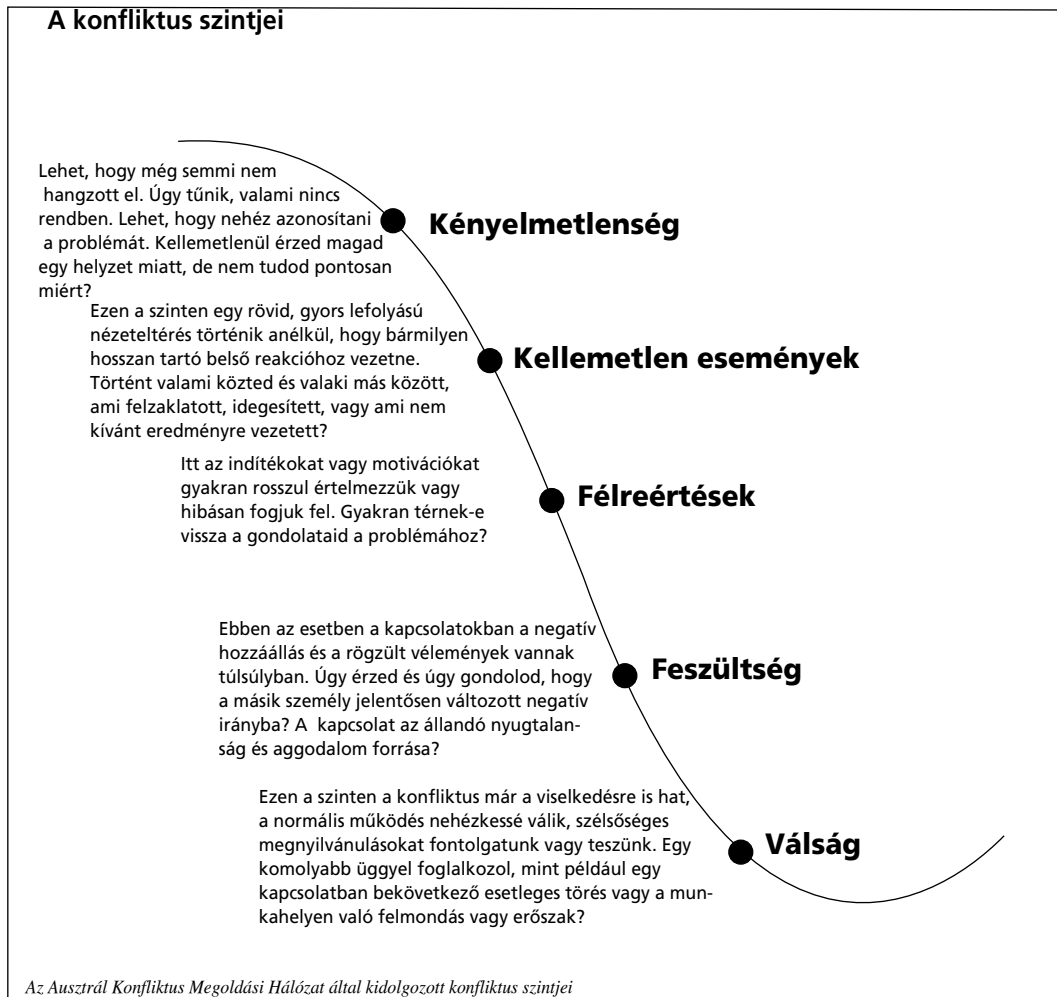
A konfliktus tanulmányozásának területét elborítják a szakszavak; megoldunk egy konfliktust vagy átalakítjuk? Mit jelent az, hogy kezeljük vagy közbelépünk? Számos konfliktus-elméleti modellbe áthatjuk bele magunkat, amelyeket a fent bemutatott elemzés típusával összefüggésben választhatunk meg. Itt csak az áll módunkban, hogy vázoljuk a képző számára nyitva álló lehetőségeket, és forrást nyújtunk a konfliktus további tanulmányozásához.

#### *Tárgyalás*

Egy lényeges szempont, amit szem előtt kell tartanunk az, hogy a konfliktust csak azok tudják megoldani, akik abban részt vesznek. A döntőbíráskodás - egy olyan megoldás, amelyet egy megegyezés szerinti harmadik fél ír elő - ritkán kielégítő, ráadásul nem illik az ifjúsági képzések egyenrangúságon alapuló filozófiájába. Másrészt a tárgyalás az összes fél számára lehetővé teszi, hogy meghatározzák az adott helyzetet, és olyan megoldásokat dolgozzanak ki, amelyek a konfliktusban foglalt igények nyílt elemzésére épülnek. Ennek ellenére a tárgyalás a manipuláció előtt is nyitva áll, amely a konfliktusban résztvevő személyek által alkalmazott stratégiáktól függ. Az engedmény tétele például - bár szükséges - anélkül teszi lehetővé a megegyezést, hogy helyesen szólítaná meg a fő igényeket. A tárgyalás kétpólusú jellegéből adódóan az alappozíciók megerősödéséhez is vezethet, ha hagyjuk, hogy a viszály elmélyesedjen. Tekintélyes számú mű foglalkozik mostanában a kétszeres győzelem elméletével; a közös problémamegoldás filozófiájával és gyakorlatával, amely arra tesz kísérletet, hogy mindkét fél elérje céljait. Ezen stratégia központi eleme az, hogy kombinálja a pozícióktól az igények felé való elmozdulást, a tevékeny figyelmet, és a lehetséges alternatíva kreatív kidolgozását. A pozíciókból az igények felé való elmozdulás azt is magában foglalja, hogy a konfliktust tekintjük problémának és alapvetően arra összpontosítunk a szembenálló felek helyett. Mondani



## 18. ábra



könnyű, a konfliktusban viszont az érzelem lényeges és kiszámíthatatlan tényező, a képzőnek pedig, aki konfliktusba kerül a team egy tagjával vagy egy résztvevővel, nehézséget okozhat úgy levezetni egy körültekintő tárgyalást, hogy közben saját érzelmeit is kezelje, valamint azt a haragot és bizonytalanságérzést, ami körbeveszi ezeket az érzelmeiket. Ezért a tárgyalást gyakran kíséri vagy helyettesíti a:

### *Közvetítés*

A közvetítés egy harmadik felet jelent, aki elősegíti a megegyezést, és előmozdítja az ellentét megoldásának folyamatát. Erre jó metafora a szülésznő, aki megkönnyíti valakinek a megszületését, akit nem ő alkotott. A közvetítő nem a tűzoltóság, aki azért érkezik, hogy megoldja a gondot. A közvetítés, amely egy tapasztalatot és döntésképességet követelő, szaktudást igénylő folyamat, a döntéshozatalt teszi lehetővé. Az Észak-Írországi Közvetítő Hálózat szerint a közvetítés fő funkciói a következők:

- A kommunikáció előmozdítása
- A megértés javítása
- A kreatív gondolkodás támogatása
- A vitás ügy elsimítása



A képzés gyakran bensőséges jellegéből adódóan a közvetítés egyik erőpróbája a semleges és pártatlan érintkezés. A képzőket felkérhetik arra, amit Pruitt és Carnevale jelenlévő közvetítésnek nevez; azaz, olyan közvetítésre, amelynek esetében a közvetítőnek folyamatos kapcsolata van a szembenállókkal, és akit bevonnak a vita összefüggéseibe (1997). Így a közvetítőnek is megvan a maga története a konfliktusban, és nem a közvetítés hivatalos rendszerben tevékenykedik. A képzőnek közvetítőként egyet kell értenie a folyamatra vonatkozó iránymutatásokkal és elvekkel, és azokat következetesen kell alkalmaznia. A múltbeli összefonódások kérdése az elfogultság fogalmával kapcsolatban válik fontossá. Az elfogult közvetítés természetesen annyira, vagy még kevésbé hasznos, mint a nyílt állásfoglalás egy vitában. Az objektivitás ugyanakkor pusztán kitaláció, hiszen ebben az összefüggésben a képzőnek álláspontja és véleménye van a tárgyalt ügyet illetően. A világos iránymutatás elősegítheti, hogy a folyamat ne legyen részrehajló, de érvelhetünk amellett is, hogy legyen egyértelmű az, hogy a képző hogyan látja a problémát. Ezzel lehetővé tesszük a résztvevők számára, hogy összetettebb képet alkossanak a folyamatról, és így minimalizáljuk a bizalmatlanság lehetőségét.

#### 4.2.5 A TCI használata a konfliktus-elemzésben

A 4.1.3 pontban vázolt TCI modellt számos különféle, egy képzési helyzetben felmerülő konfliktus okainak azonosítására is felhasználhatjuk. A modell az egyének, a csoport és a téma igényei közötti egyensúly megteremtését, és annak felismerését támogatja, hogy az egyensúly hiánya jelezheti bizonyos gondok gyökereit. Például az úgynevezett „nehéz” résztvevő, aki romboló hatással van a képzési folyamatra, esetleg nem érzi, hogy része a csoportnak, vagy egy nem integrált (kulturális) alcsoport tagja. Lehet, hogy ez a résztvevő úgy érzi, nem volt elég ideje megismertetni magát a csoporttal, vagy még nem tud megbízni a csoportban. A zavar jelezheti azt is, hogy ennek a résztvevőnek nem tetszik a képzés témája, az alkalmazott módszerek, vagy a tempó túl gyors a számára. Bármilyen legyen a helyzet, ez azt sugallja, hogy a megoldási stratégiának azon a szinten kellene közbelépnie, ahol az egyensúlyhiány van. Hasonlóképpen a folyamatra hangsúlyt helyező modell lehetővé teszi számunkra, hogy ne csak azokra a kérdésekre összpontosítsunk, amelyek gyorsítják és táplálják a konfliktust, hanem a csoportokon belül létező kapcsolatokra és hatalmi viszonyokra is. Az alábbi táblázat néhány esetlegesen felmerülő konfliktus részleteit és a vonatkozó TCI tényezőket tartalmazza. Az adatok megfigyeléseinken alapulnak, és szemléltető célokat szolgálnak csupán.

### 19. ábra

A képzési viszonyrendszerben meglévő egyensúlyhiány eredményeként felmerülő konfliktusok

	Egyén	Csoport	Téma
Egyén		<ul style="list-style-type: none"> <li>Az egyén vagy a kulturális alcsoport nem integrálódott</li> </ul>	
Csoport	<ul style="list-style-type: none"> <li>Egyének közötti ellentét a csoportban</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>A csoport nem kedveli vagy nem értékeli a témát vagy az alkalmazott módszereket</li> </ul>
Téma	<ul style="list-style-type: none"> <li>A témát még nem zártuk le</li> <li>Az egyént nem érdekli a téma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A csoportmunka fejletlen</li> <li>A foglalkozások túl hosszúak</li> </ul>	
Glóbusz	<ul style="list-style-type: none"> <li>A személyes „pogyász”</li> <li>Negatív személyes tapasztalatok</li> <li>Általánosított szervezeti értékek vagy tabuk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nem megfelelő módszerek</li> <li>Eltérő szervezeti vagy kulturális vélemények</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A küldő szervezet(ek) nem megfelelően készítették fel a résztvevőket a tárgyra</li> <li>Eltérő elvárások</li> <li>A képzési környezet hatással van a munkára</li> </ul>



## 4.2.6 A személyes gyakorlat fejlesztése

Összhangban e T-kit általános filozófiájával, érdemes hangsúlyozni, hogy a konfliktus megoldásának modelljei nem az adott konfliktusra szabottak. Még a mélységeiben kutatott és kidolgozott beavatkozási stratégiákat is gondosan, az adott helyzettel összefüggésben kell vizsgálnunk és átdolgoznunk. Az odaadás és a jó szándékú cselekedet nem elég: az ellentétek gyorsan kibillenthetik a csoportot az egyensúlyból, ezért a konfliktuskezelés ugyanolyan szintű előkészületeket kíván, mint a folyamat bármely más tényezője. Ennek a felkészülésnek szerves része a reagálóképesség és az önbizalom a beavatkozás helyességét illetően. A képzőnek, mint közvetítőnek meg kell vizsgálnia azt, hogyan lépjen közbe, mit várnak tőle, mit gondol arról, hogy mit tehet, és hogyan lépjen ki a helyzetből, ha az meghaladja őt. A felmerülő konfliktust komolyan kell vennünk, még akkor is, ha kívülről úgy értékeljük, hogy erre nincs szükség. Arról sem feledkezhetünk meg, hogy nem minden ellentétet oldhatunk meg, lehet, hogy csak arra törekedhetünk, hogy korlátozzuk a teljes helyzetre érvényesülő romboló hatását. Az 5. mellékletben leírt módszerek érdekesek lehetnek ahhoz, hogy elkezdjük megérteni a konfliktus folyamatait, és végiggondoljuk a konfliktuskezelés azon stratégiáit, amelyek megfelelnek képzői képességeinknek és hozzáértésünknek.

## 4.3 A szerepek, a csoport, a képzői team és a felelősség

### 4.3.1 Lehetséges szerepek

A klasszikus csapatépítés és csoportdinamika szakirodalma gyakran eltérő tipológiát mutat be a csoportszerepeket illetően; a bohócot, az erőszakost, a beszédost, az okostojást stb. Ezek a megközelítések néha hasznosak lehetnek, de nyilvánvalóan az emberek sztereotipizálását kockáztatjuk azzal, hogy összetett viselkedésformákat így minősítünk. Ezt fokozza az interkulturális munka „szövegkörnyezete”, amelynek során tisztában kell lennünk azzal, hogy milyen kritériumokat használunk az olyan viselkedés értelmezéséhez, amelyre csak korlátozott rálátásunk van.

Azok a megközelítések a hasznosabbak, amelyek a csoportban azokra a szerepekre összpontosítanak, amelyekre a csoportnak szüksége van ahhoz, hogy elég jól teljesítsen a cél eléréséhez. Ezek magukban foglalják mind a feladatokkal kapcsolatos szerepeket - amelyek segítik a csoportot a célok elérésében, mind a fenntartó szerepeket -, amelyek a feladatok teljesítésének folyamatát segítik elő (lásd a Szervezetmenedzsment T-kit-et csapatban hasznos emberekről). Az alábbi táblázat egy olyan csoportosítást mutat be, amely segítheti a képzési csoportok megismerését, és amely megkülönbözteti egymástól a feladatot, a folyamatot és az azt gátló szerepeket.

Feladat	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>A kezdeményező</b> - új ötletekkel és megközelítésekkel áll elő</li><li>• <b>Az ötletgazda</b> - találó megfigyeléseket tesz</li><li>• <b>A kidolgozó</b> - a mások javaslataira épít</li><li>• <b>A tisztázó</b> - találó példákat ad, újrafogalmazza és átfogalmazza a problémát, valamint rákérdez a dolgok jelentésére és a véleményekre</li></ul>
Folyamat	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>A feszültségoldó</b> - humort használ, vagy a megfelelő időben pihenést javasol</li><li>• <b>A kiegyező</b> - kész feladni egy álláspontot</li><li>• <b>Az összehangoló</b> - közvetít, elsimít</li><li>• <b>A bátorító</b> - dicsér és támogatást nyújt</li><li>• <b>Az ór</b> - nyitva tartja a kommunikációs csatornákat, bátorít másokat, és - pozitív vagy negatív módon szűrőként működik</li></ul>
Gátló szerepek	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Az agresszor</b> - mások rangját rombolja, vagy erőszakosan mond ellent</li><li>• <b>A tagadó</b> - másokat bírál, vagy támad</li><li>• <b>A gátló</b> - ragaszkodik bizonyos véleményekhez, oda nem illő tapasztalatokat említ, vagy már megoldott ügyekre tér vissza</li><li>• <b>A visszavonuló</b> - nem hajlandó a részvételre (magánbeszélgetésekbe kezd, vagy jegyzetel)</li><li>• <b>Az elismerés-kereső</b> - dicsekszik, vagy gátlástalanul beszél</li><li>• <b>A sajtukukac</b> - állandóan megváltoztatja a témát</li><li>• <b>A viccmester</b> - viccmeséléssel osztja meg a csoport energiáit</li><li>• <b>Az ördög ügyvédje</b> - ellentétes szemponttal áll elő (ennek a szerepnek lehet pozitív oldala is)</li></ul>

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.



---

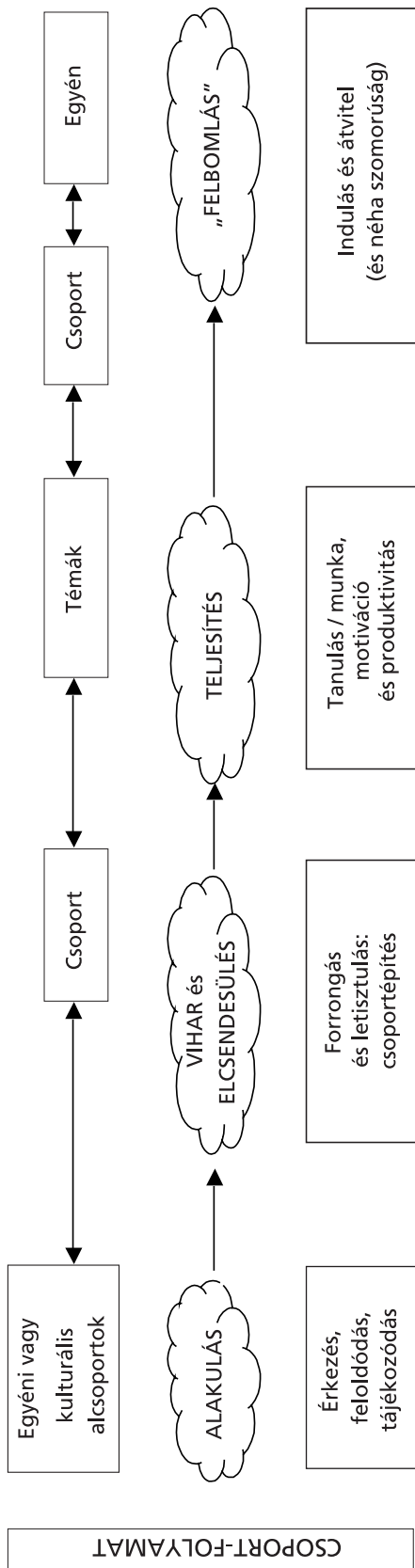
A gátló szerepek megjelenése igen gyakran az alapvető képzési elemek közötti egyensúlyhiány tünete. Egy olyan rendszerezett megközelítésben, ahogy azt például a TCI modell is mutatja, az ilyen fajtájú viselkedés annak a jele, hogy gondok vannak a csoportfolyamattal, és nem pusztán az egyének elszigetelt és sajátos vérmérsékletéről van szó. A gátló szerepekről és azok kezeléséről érdekes cikk olvasható a Coyote 3. számában.

### **4.3.2 A csoportfolyamatok és a programtervezés**

A képző számára megnyugtató érzés egy érdekes témákat és módszereket felölelő gondosan megtervezett program - a képzés kerete biztosított. Amikor azonban a tartalmat leírjuk, gondolatban meg kell terveznünk a csoportfolyamatok néhány általános szabályát, és a csoport fejlődésével összefüggésben fontolóra kell vennünk a módszertani stratégiát is. A 20. ábra bemutatja a csoport fejlődésének és a tanulási folyamatnak megfelelő alapvető módszertani elemek beillesztését. Bár a módszerekről és a módszertanokról a 3. fejezetben már szóltunk, érdemes megismételni, hogy egy módszer csak a tanulási lehetőség beindításának, egy bizonyos képzési cél elérésének egy eszköze oly módon, hogy olyan környezetet teremtsen, amelyben az egyes résztvevők és a csoport szabadon nyerhet tapasztalatokat, gondolkodhat, tanulhat és változhat.

## 20. ábra

A csoportos tanulási folyamat, a csoport fejlődése és a módszerek megválasztása



Közöntés Név-játékok	Frissítő gyakorlatok Jelzőfény	Frissítő gyakorlatok Jelzőfény	Frissítő gyakorlatok Jelzőfény
Jégtörők Személyes, szervezeti és kulturális bemutatók, bemutatkozások	Interkulturális ismeretet érintő játékok és gyakorlatok (folyamatosan) Bizalomépítő játékok és csoportépítő gyakorlatok	A témák feltárása aktív és részvételen alapuló módszerek segítségével (fenntartva az interkulturális szempontot) <i>Kirándulások vagy látogatások</i> A tapasztalatok megbeszélése és a feldolgozás teljes csoportos foglalkozásokon	Személyes értékelés Kulturális csoport értékelés Búcsúszertartások

Esti tevékenységek: munka, játék, bulidíszkő, kulturális estek, szabadidő stb.

(Georges Wagner, 2000.: kiadatlan képzési anyag)



## Búcsúszertartások

Nemcsak a csoport kialakítását de annak felbontását is figyelembe kell vennünk a módszertan megtervezésében. Ez még inkább igaz abban az esetben, amikor a képzési tapasztalat nagyon intenzív vagy személyes jellegű volt a csoport számára. A szertartásokat, mint az alább leírtakat hasznosnak tartjuk arra, hogy segítsük a csoportot újra egyénekké válni, olyan egyénekké, akiknek távozniuk kell és ez a tény talán érzelmileg is érinti őket.

### *Ezt fogod tenni!*

A csoport körben áll, a résztvevők karja a szomszédjaik vállán van. Minden résztvevő szót kap, aki el szeretne mondani egy kívánságot, vagy beszélni szeretne egy jövőbeni személyes célról - még akkor is, ha ez esetleg nem áll kapcsolatban a képzéssel -, amit aztán egy közös „Ezt fogod tenni!” felkiáltással a többiek támogatnak. Ez addig folytatódik, amíg a résztvevők szeretnék.

### *Kérdemelted, mert...*

Ha a résztvevők tanúsítványt kapnak a képzés után, akkor az a helyes, ha mindenki egy nagy körben áll az átadás ideje alatt. Az egyik képző véletlenszerűen kiválaszt egy oklevelet, és amikor átadja azt a résztvevőnek, röviden szól arról, hogy azt mivel érdemelte ki, mivel járult hozzá stb. Ez a személy ezután véletlenszerűen kiválaszt egy oklevelet, és folytatja az átadást.

## **Megfontolandó kérdések**

A 20. ábrával kapcsolatban:

1. Milyen mélységben gondoltuk át a csoportfolyamatot a legutóbbi program tervezésekor?
2. Véleményed szerint hasznos egy kirándulás vagy látogatás beiktatása a képzés közepére?
3. Elegendő időt hagyunk a résztvevők különleges érdeklődéseinek?
4. Mennyi figyelmet szenteltünk a felbontás folyamatára?

### **4.3.3 A képzés alatti felelősség**

#### **A képzői team feladatai**

A képzők felelősséggel tartoznak az előkészítés és a képzés teljes folyamatában részt vevő különböző szereplők iránt:

- A szervezeteknek, amelyek részt vesznek az előkészítési folyamatban és tagjaik kiválasztásában.
- A képzés támogatóinak.
- A képzési környezettel kapcsolatban - a szállás, a képzési felszerelések és segédanyagok állapotáért.
- A kiskorú résztvevőkért: hasznos, ha az ilyen résztvevők számára megfelelő biztosítást kötünk és tájékozódunk a vendéglátó ország kiskorúak iránti, az ifjúsági képzés alatti felelősségre vonatkozó szabályairól.
- A résztvevők „szellemi” és fizikai jóléte iránt - bizonyos keretek között.
- A képzésért, amely e T-kit témája - a tartalom fő elemeiért, a folyamat előmozdításáért és különféle szervezeti szempontokért.
- Önmagunkért és képzőtársainkért.



## A résztvevők iránti felelősség

- Fontos, hogy lerántuk a leplet saját képzői szerepünkről! Amíg a csoport nincs tisztában a szereppel, addig hivatalos személynek tekinthetik a képzőt, és talán nincsenek tisztában azzal, hogy maguk felelősek saját tanulási folyamatukért. Többször is fejezzük ki a csoportnak, hogy felelősséggel tartoznak saját tanulásukért!
- Ne feledjük, hogy amikor csoportsegítőként dolgozunk, nem várhatjuk saját érzelmi igényeink kielégítését! Ne essünk abba a kísértésbe, hogy a résztvevők által ránk ruházott hatalommal visszaéljünk, hogy saját igényeinknek feleljünk meg, például figyelmet vagy tiszteletet követelünk vagy barátokozunk!
- A csoportsegítő nem azonos a szakképzett pszichoterapeutával, sem csoportos, sem egyéni szinten. Legyünk óvatosak, amikor a résztvevők közvetlenül vagy közvetve hozzánk fordulnak érzelmi igényeikkel!
- Lényeges, hogy a csoport megértse, mit teszünk velük: mik a céljaink, hogyan várjuk el tőlük, hogy megfeleljenek saját igényeiknek, mit adhatunk nekik és mit nem, és azt hogyan tesszük meg. A csoportnak joga van felelősségre vonni bennünket azért, amit velük teszünk.

*Auvine és mások (1979.)*

## Részvétel és a résztvevők feladatai

Ahogy fentebb láttuk, az ifjúsági képzés egyik kifejezett célja az, hogy segítsünk a résztvevőknek abban, hogy saját képességeiket felismerjék. Azon erőforrások mellett, amelyeket a képzők visznek munkájukba, a képességek felismerését a képzési folyamatba a kezdettől bevont fiatalok is elősegíthetik.

Ez azt jelenti, hogy a képzés elejétől fogva a tartalmat illetően a hatalmat megosztjuk, bár ez a hatalmi egyensúly változhat a képzés során. Ha a képzői team komolyan elkötelezett az ilyen típusú munka iránt, a hatalmat és az általa felvetett kérdéseket már a legelső szakaszokban világossá kell tenni, meg kell vitatni, és a döntéshozatal módjait is át kell gondolni. A hatalom nem csúnya szó; az a kulturális, szerkezeti és szervezeti pozíciók különféleségéből adódik, amelyeket a képzés magában foglal. A hatalom semleges, azt használhatjuk és vissza is élhetünk vele. Minél inkább felfedik a képzők és a résztvevők a hatalmat, és minél nyíltabban beszélnek arról, hogyan működik, annál inkább átruházható lesz a csoportra. Természetesen a képzési folyamat irányításának megosztása megosztott felelősséget is jelent. Ezen felelősségek jellegét és körét alaposan ki kell dolgoznunk.

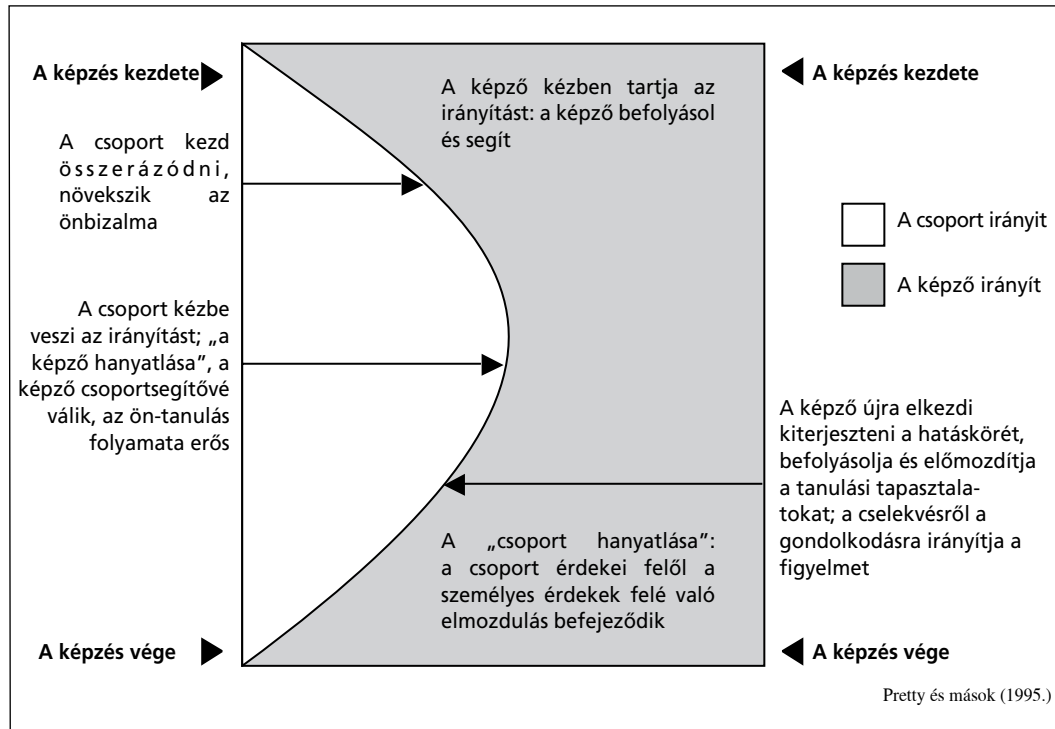
Számos különféle módja van annak, hogy a résztvevőket a képzésbe bevonjuk:

- A program tájolásában való részvételt bizonyos mértékben úgy valósíthatjuk meg, hogy rákérdezzünk a várakozásokra és a csoport erőforrásaira.
- A napi értékelő csoportok vagy egyéb visszajelzési lehetőségek lehetővé teszik a képzésről alkotott vélemények és érzések kifejezését. A képzői teamnek világosan kell közölnie, hogyan használják fel a kapott visszajelzést.
- Hasznos lehet olyan „bizottságok” felállítása, amelyek a képzés különböző részeiért felelnek:
  - A „társas élet bizottsága” felelős a különböző kulturális és társasági tevékenységekért.
  - A „beszámolót készítő bizottság” felelős a napi képzési beszámolókéért, amely nem jelenti azt, hogy ennek a bizottságnak kell mindent megírnia, de feladata lehet a koordináció és a felelősök kijelölése.
  - Napi értékelő vagy észrevételeket tevő csoportok - a képzőkkel együtt vagy nélkülük -, amelyek elgondolkodnak az eltelt napon, vagy a képzési foglalkozásokon, és akár további programra is tehetnek javaslatokat.
  - A programtervezési módszerek vagy döntéshozatali érintő kezdeményezések, amelyek a csoportot bevonják a programot érintő lényegi döntésekbe.





## 21. ábra: Az irányítás szakaszai a képzési folyamatban



### 4.3.4 A csoport és a képzői team interakciója és a döntéshozatal

A képességek feltárására irányuló képzések egyik legfontosabb célja az egyenrangú oktatás; amely megosztja a képzési folyamat és tartalom iránti felelősséget, hogy teret biztosítson a résztvevők tudásának, tapasztalatának és érdekeinek ahhoz, hogy azok közös erőforrásként fejlődjenek. Ezt gyakran úgy érzük el, hogy valamennyi szabad helyet biztosítunk a programban, amit a résztvevők megfogalmazott igényei és javaslatai töltenek ki. De hogyan töltjük ki ezt? A felhatalmazás nemcsak azt jelenti, hogy a résztvevők gazdagodnak a különböző tanulási tapasztalatok és a tudás új formái által, de azt is, hogy a döntéshozatalban való tevékeny részvételtől is tanulnak. A csoportos döntéshozatal összetett és néha dühítő folyamat, a képzőknek pedig át kell gondolniuk azt, hogyan szeretnék, hogy megszülessenek ezek a döntések, valamint azt is, hogy miből áll egy döntés. Az alábbi bekezdések részletesen bemutatnak néhány döntéshozatali módot, amelyeket a csoport jellegétől és igényeitől függően alkalmazhatunk a képzés során.

#### Döntések, döntések ...

##### Többségi döntéshozatal

A szavazás során a többség választása lesz a döntés. Ez egy rendszerint hatékony forma, amelyet neveltetésünk alapján elfogadunk. Ennek ellenére lehet a szavazatoknak egy rejtett alcsoportja (nemi, kulturális, társadalmi helyzet vagy iskolázottság), és egy ilyen egyszerű szavazás kezdetleges lehet egy olyan csoport esetén, amely team-munkában és részvételen alapuló folyamatokban tevékenykedik. A többségnek kell fontolóra vennie, hogyan fogadják el a kisebbség igényeit, különben azt kockáztatják, hogy mások kimaradnak vagy csaldódnak.

##### Megegyezőes vagy közös döntéshozatal

Ez a forma azon a megengyezésen alapul, hogy a résztvevők olyan közös elhatározásra jutnak, amelyet minden döntés esetén a csoport egyként támogat. Ez az út erősen részvétel-központú, amely a csoport kollektív bölcsességéből merít, és arra ösztönzi a csoport minden egyes tagját, hogy vállalja a felelősséget minden meghozott döntésért. Fárasztó folyamat lehet, de egy kis gyakorlással a csoportok rátalálnak saját tempójukra. A nyomás, hogy egyezsre jussanak, néhány résztvevőt attól való félelmében, hogy a csoport egészét feltartják, megalkuvásra késztehet. Ez a nyomás elegendő teret biztosít egy sor gátló szerepnek is.



### Egyéni döntéshozatal

Egyetlen személy dönt a teljes csoport nevében. Ez a mód válságos és szokásos helyzetekben elfogadható, egyéb esetben károsan hat a csoportban való részvétel és a felelősség megosztásának fejlődésére. Ez a képzők számára megmutathatja a felbukkanó vezérszerepeket is.

### Alcsoportos döntéshozatal

A döntéseket az alcsoportokban a felhatalmazott kulcsfigurák hozzák, akik a döntéshozatalhoz a többségi vagy a megegyezéssel döntéshozatali formákat használják. Ez a képzés egészén belül hasznos lehet bizonyos feladatok vagy különböző felelősségi területek esetén.

Egy képzés során a csoporttól, a döntés központi kérdésétől és a környezettől függően ezen különböző utak kombinációját is alkalmazhatjuk. A csoportérettel kapcsolatos jelentőségteljes döntésekhez, mint például az általános szabályokhoz vagy a program elemeihez a megegyezéssel döntéshozatal a legmegfelelőbb, mivel az összhangban van az ifjúsági képzés értékeivel, és a résztvevők kölcsönös elkötelezettséget érezhetnek képzési tapasztalatuk iránt.

### Kapcsolat egy résztvevővel, avagy: szeret, nem szeret ...

A jó képzések különböznek a jó filmektől; megvannak szerelmi szálak nélkül is. A képzők és a résztvevők közötti kapcsolatok kérdése fontos szakmai megfontolás tárgya, amelyet nem minden képző kezel azonos módon. Vannak olyan képzői képzések, amelyek során meg sem említik azokat. Vannak ifjúsági szervezetek, ahol egyenesen egy igazi tabuval szembesülhetünk. De hogy kezeljük a szerelmet a képzés idején?

Egy nemzetközi ifjúsági képzésen az egyik képző Jana (23) a harmadik éjszakán kapcsolatot kezd Peterrel (21), az egyik résztvevővel.

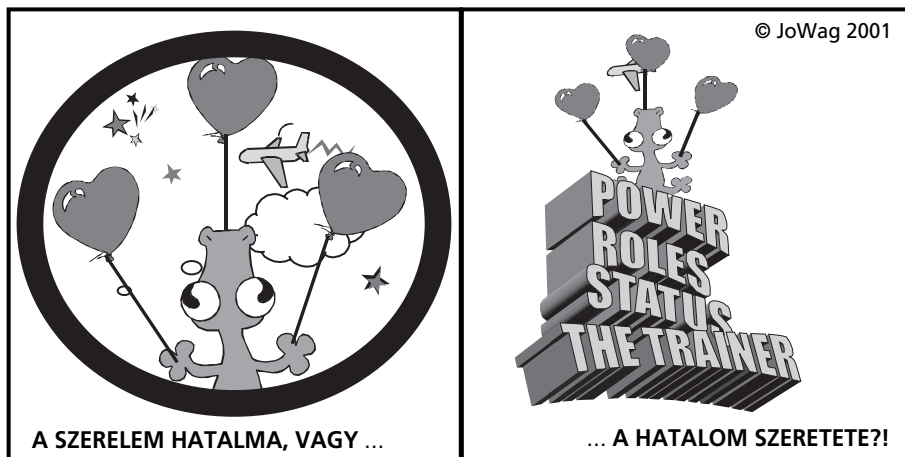
Másnap az új pár nem igazán válik egyértelművé a résztvevők számára, bár sokat beszélgetnek egymással, és egymás mellett ülnek az étkezések idején. Jana egy kissé fáradtnak és szórakozottnak tűnik, de nagyszerű hangulatban van és nagyon boldog.

Aznap egy képzői megbeszélésen, Jana egyik munkatársa megérzi, hogy „a szerelem ott van a levegőben”, rákérdez ösztönös megérzésére, Jana pedig örömmel osztja meg vele új boldogságát.

- Hogyan kellene kezelnie a képzőknek az új helyzetet? Gondolkodjunk el a különböző megoldásokon!
- Milyen gondokat okozhat a csoportban, ha a kapcsolat nyilvánosságra kerül?
- Hogyan reagálnál, ha a képző nem Jana lenne, hanem Jan?
- Hogyan reagálnál, ha Jana 10 évvel idősebb lenne a résztvevőnél?

Nehéznek tűnhet megfelelő választ adni egy kitalált esettanulmányra. Sokan ösztönösen vagy elvben reagálnak, a válasz pedig a határozott nemtől a harsogó igenig terjed. Ha a résztvevő elmúlt 18, érvelhetnénk azzal, hogy a szerelem ott csap le, ahol, és az ember ne nyomja el saját érzéseit. Természetesen egy sor érték, tapasztalat és normatív elvárás kapcsolható ehhez a dilemmához.

Ha egy pillanatra elvonatkoztatunk ettől, feltehetjük azt a kérdést, hogy mi a közös az olyan szakmai szerepekben mint a tanár, a pszichológus, a pszichoterapeuta és a képző? Az egyik lényeges szempont az, hogy mindegyik magában foglalja egy előre felépített kapcsolatba való belépést olyan személyekkel, akik tudásuk és státuszuk eltérő szintje miatt bizonyos mértékig függenek tőle. Lényeges, hogy a hatalom mindenütt jelen van ezekben a kapcsolatokban: a tanár-diák intézményi hatalmától kezdve az igények kielégítésének és értelmezésének hatalmáig, amely például a pszichológus és a páciense között kialakul. Ezen szakterületeken, különösen a pszichoterápiában a többé-kevésbé kimondott szakmai etika tiltja az ilyen típusú kapcsolatokat.



A képzők, akik annak ellenére vagy éppen azért, mert a részvételen alapuló keretek között dolgoznak, szintén a hatalom és a függés összetett kapcsolatait tartják fent a résztvevőkkel. Ráadásul a képző-részvevő kapcsolatokat érintő korlátok szakmai megítélése nyilvánvaló okokat is sugall a nyújtott képzés minőségét illetően.

Mivel a képző felelős a képzési folyamatért, az összes résztvevőért és saját magáért is, a figyelem és a „szerelem” mindenkinek jár, nemcsak egyetlen személynek, a csoportfolyamatra gyakorolt hatásról nem is beszélve. Egy szerelmi kapcsolat fokozott intenzitása egy eleve kimerítő képzésen csökkentheti a képző szellemi és fizikai energiáit. Az intenzitás kérdése lényeges; állíthatnánk, hogy a képzési helyzet mesterségessége, - ahol egy történésekkel teli időszakban az emberek nagyon közel kerülnek egymáshoz és egymásra vannak utalva - ellene hat annak az elképzelésnek, hogy az igaz szerelem csak úgy váratlanul lecsap egy képzésen.

Pszichológiai kutatások bizonyítják, hogy „a hatalom vonzó”, amely nemcsak a törtető felnőttekre, de a fiatalokra is igaz. A képző szeretőjének lenni számos pszichológiai előnnyel járhat: lökést ad az egyén önbecsülésének, és emeli státuszát a képzésen résztvevők között. Természetesen vannak képzők, akik visszaélnék hatalmi pozíciójukkal, és személyes vagy munkával kapcsolatos okok miatt a képzések alatt élik ki szexuális és ezzel szoros kapcsolatban álló egyéb igényeiket, amit próbáljunk megérteni, de mi mondjunk nemet. Lehetséges, hogy az európai képzés jövőbeni minőségi irányelveinek vizsgáltnia kellene a határok kérdését, és javaslatot kellene tennie arra, hogy foglalkozzunk ezzel a témával a képzők számára tartott képzéseken.

Mindenesetre, ha szerelmes leszel egy résztvevőbe, semmi sem tiltja, hogy a képzés után újra találkozzatok, és megéljétek ezt a szerelmet!



## 4.4 A program feldolgozása és levezetése

Ha a képzői team úgy dönt, hogy a résztvevőket aktív módon vonja be a képzésbe, akkor ennek megvalósítási módjait előre elő kell készíteni, a rugalmas program pedig elengedhetetlen. A feldolgozás nem kívánságműsor, az magában foglalja azon lehetőségeket, amelyek előmozdítják a résztvevők hozzájárulását a tanulási folyamathoz. Bár számos megközelítési mód áll nyitva előttünk, most az elvárások és a visszajelzés értékét és hasznát vesszük fontolóra, az olyan elemekét, amelyek valamilyen formában rendszerint jelen vannak a nemzetközi képzésekben.

### 4.4.1 Elvárások

A résztvevőket egy esemény kezdetén meg szoktuk kérni, hogy fogalmazzák meg, milyen elvárásaik vannak a képzéssel kapcsolatban. Ez néha már a jelentkezési lapokon elkezdődik. A szokásos kérdések többek közt a következők:

- Miért vagy itt?
- Mit vársz ettől a képzéstől?
- Mit szeretnél magaddal vinni a képzés után?
- Mit vagy kész megosztani és átadni másoknak?

Az elvárások hozzátartoznak a szokásos nyitóceremóniához, színes post-itekkal töltve meg a termet. Sok képzői team szembesült viszont azzal a kevésbé színes felismeréssel, hogy egy idő után már nem tudják, mit kezdjenek ezzel a színes, ötletfoszlányokkal zsúfolt papírtömeggel. Az előkészítő teameknek késznek kell állniuk arra, hogy üdvözöljék ezeket az elvárásokat, hogy megvitassák azokat a résztvevőkkel és egymás között, és úgy tekintsenek rájuk, mint a teljes programhoz való hozzájárulásra. A kihívás az, hogy értelemmel megtöltve építsék be azokat a programba, hiszen a megválaszolatlanul hagyott elvárások gyűjteménye veszélyes, jelzésértékű gesztus.

#### *Szép remények?*

Alább két lehetőséget mutatunk be az elvárásoknak a képzés kezdetén történő összegyűjtéséhez.

**Kis csoportban:** A feladatok és célok bemutatása után kérjük meg a résztvevőket arra, hogy fogalmazzák meg elvárásaikat a képzéssel kapcsolatban. Fontos, hogy ezek kapcsolódjanak a feladatokhoz és a célokhoz, mert ez az, amit a résztvevők megélnék, eljátszanak és megbeszélnek egymással a következő néhány nap során. Tisztázzuk, hogy nem az életükkel kapcsolatos elvárásokról beszélünk!

Válasszuk meg a helyénvaló kérdéseket, és gyűjtsük össze az eredményeket! Az egyes kérdésekhez a különböző színű cetlik a legkedveltebbek, de nyugodtan újíthatunk ezen. Kellő idő elteltével az elvárásokat megosztjuk a teljes csoporttal, beleértve a tervező team várakozásait is. Ezek után egy csoportbeszélgetés összpontosítson azon elvárások kiemelésére, amelyek összhangban vannak a képzés tartalmával, amelyek szigorúan véve nem kapcsolódnak hozzá, de beépíthetők a képzésbe, és amelyek a képzés minden rugalmassága ellenére nem lesznek kielégíthetők. Ennek a beszélgetésnek a konklúzióiból összeállíthatunk egy munka-megállapodást, amelyet „képzési szerződésnek” is nevezünk. Ez a megállapodás összeköti azokat a központi feladatokat és célokat, amelyeket a résztvevők elvárásainak közös átgondolásával kell elérnünk. Az elvárásokat újra ellenőrizhetjük a képzés ideje alatt, és a visszajelzés alapjaként is felhasználhatjuk.

**Nagy csoportban:** A második példa egy kétlépcsős megközelítést ad a nagy létszám esetén. Miután megkértük a csoportot, hogy fogalmazzák meg elvárásaikat, alakítunk egy néhány képzőből és résztvevőből álló alcsoportot. Ez a csoport összegyűjti és csoportosítja a hasonló elvárásokat, az eredményeket pedig bemutatják a teljes csoport előtt. Amíg ez a csoport dolgozik, a résztvevőknek elérhetőeknek kell lenniük, hogy válaszoljanak a kérdésekre vagy pontosítsák elvárásaikat. Ezek után a megbeszélés úgy folytatódik, ahogy az előző esetben is, és ugyanazt az eredményt kell elérniük.



Bármilyen módszert is választunk, igen kényes fázis a résztvevők elvárásainak számításba vétele. Említettük, hogy ez a képzés elején történik, amikor megalapozzuk a képzők és a résztvevők közötti kapcsolatot, amely azt is jelenti, hogy a képzői teamnek oda kell figyelnie arra, hogy ne tűnjenek a képzés kizárólagos tulajdonosainak, akik pusztán szívességből üdvözlik és kezelik a résztvevők ötleteit.

Még ha a résztvevők olyan elvárásokat is fogalmaznak meg, amelyeket a képzés nyilvánvalóan nem tud teljesíteni, ennek bejelentését óvatosan kell kezelnünk. Az ilyen elvárások ritkán kirívóak, de azokat anélkül kell elvetnünk, hogy mint tanulási célt jelentéktelennek ítélnénk, vagy olyan érzést keltenénk a résztvevőben, hogy igényei nem méltóak figyelemre.

Így az elvárások a megvalósítás során az értékelés alapját képezhetik. Ha egy megegyezés eredményeként vesszük azokat fontolóra, a képzőknek és a résztvevőknek képeseknek kell lenniük visszaidézni azokat a képzés minden egyes szakaszában vagy fázisában. Egy foglalkozás során említést tehetünk arról, hogy a történések hogyan kapcsolódnak bizonyos elvárásokhoz, de figyelmet kell szentelnünk annak, hogy ne hozzunk létre téves kapcsolatokat vagy erőltetett képzettársításokat.

#### 4.4.2 Visszajelzés

A résztvevők minden nap folyamatosan, a reakcióikon és viselkedésükön keresztül adnak visszajelzéseket. Hogyan reagálnak, amikor egy bizonyos tevékenységet javasolunk, mennyire figyelnek, milyen típusú kérdéseket tesznek fel, pontosak vagy mindig késnek; a figyelmes képző előtt a jelzések állandó áramlásának nyitott könyve van. A program több eleme azonban a nyílt visszajelzésre is felkéri a résztvevőket. A visszajelzés adása, fogadása és értékelése minden képző számára nélkülözhetetlen. Fontossága nemcsak abban áll, hogy bizonyos kapcsolatokat alakítsunk ki a képzők és a résztvevők között, de a résztvevők közötti tanulást is támogatja. Arra nincs szükség, hogy komoly megbeszélést sürgessünk a képzők számára minden egyes alkalommal, amikor visszajelzést kapunk, de az az adott képzőn múlik, hogy nyitva tudja-e tartani a szemét, a fülét és talán a szívét is, és a látottak, hallottak, illetve az érzése szerint cselekszik-e. A visszajelzést számos okból igen könnyen tévesen használhatjuk vagy félreérthetjük. A visszajelzés nyújtása és fogadása a két ember közötti kommunikáció egy sajátos formája. Ebbe beletartozik a bírálat és a szolidaritás, valamint kényes helyzetekben a személyközi kommunikáció pontatlanságának kezelése is. Azért kell megegyeznünk az egyértelmű kommunikáció szabályaiban, hogy korlátozzuk a zavarodottságot vagy a formális véleménycserét. A következő bekezdésekben egy részletes visszajelzési eljárást és egy megtehető lépéseket is vázoló kalauzt adunk a hasznos visszajelzéshez.

1. lépés: X tájékoztatja Y-t arról, hogy mi a benyomása Y tetteiről - viselkedéséről.
2. lépés: X leírja, hogy Y viselkedése milyen reakciókat váltott ki benne.
3. lépés: X tudni szeretné, hogy megfigyelései helyesek vagy sem.
4. lépés: Y reagál a kapott visszajelzésre (választható).

*Megjegyzés a visszajelzést fogadó személy számára:* Ne tegyünk megjegyzést a kapott visszajelzésre! Figyeljünk oda, vegyük azt úgy, ahogy jön, és kérjük meg a visszajelzést nyújtó személyt, hogy fejtse ki a számunkra homályos pontokat. Ezzel el tudjuk kerülni, hogy azonnal vitába szálljunk vagy reagáljunk.



MILYENNEK KELL LENNIE A VISSZAJELZÉSNEK	MIT NE MONDJUNK	MIT MONDJUNK
<b>Leíró</b>	„Ez rossz!” vagy „Ez jó!”  Ne mondjuk, hogy valami rossz vagy jó, az ilyen ítélkezés kritériumai szubjektívek, és mások olvasata eltérhet a miénktől.	„A szerepjáték alatti hangos beszéded feszültséget keltett bennem.”  Csak azt írjuk le, ami történt, és ahogy akkor éreztünk emiatt. Hagyjuk a másokra annak eldöntését, hogy mit kezdjen a kapott visszajelzéssel.
<b>Konkrét</b>	„Uralkodó természetű vagy”  Értéktelen és összeütközést kiváltó	„Amíg meghoztam ezt a döntést, az volt a benyomásom, hogy...”
<b>Megfelelő</b>	A visszajelzés nem az, hogy:  „Szeretném, ha azt tennéd, hogy...” (saját igények)	A visszajelzés így hangzik:  „Úgy látom, arra van szükséged...”
<b>Hasznos</b>	Ha egy személy nem tud valamit megváltoztatni, akkor ne említsük.	
<b>Kívánt</b>	A visszajelzés akkor hatékony, ha azt a visszajelzést fogadó is szeretné.  Van, akiknél a visszajelzés csak így működik.	
<b>A megfelelő időben</b>	Ha lehet, a visszajelzést rögtön a benyomás megszerzése után adjuk.	
<b>Világos</b>	Kérdezzük meg a másikat (a visszajelzést fogadó személyt), hogy érti-e mire gondolunk.	

(A TC3 résztvevői beszámolójából, 1997.)

### **Megfontolandó kérdések**

Gondoljunk a legutóbbi alkalomra, amikor visszajelzést adtunk valakinek.

1. Hogyan állt ez kapcsolatban a fenti eljárással és szabályokkal?

Gondoljunk a legutóbbi alkalomra, amikor visszajelzést kaptunk valakitől!

2. Kértük a visszajelzést?

3. A fenti szabályok igen szigorúak. Egyetértesz-e azzal, hogy a visszajelzésnek nem szabad bírálnia? Lehetséges ez egyáltalán?



### Visszajelzési gyakorlat

Ez a gyakorlat 10-15 résztvevő számára megfelelő. Ha nagyobb csoporttal dolgozunk, feloszthatjuk a csoportot kisebb csoportokra is. Ez a gyakorlat akkor működik a legjobban, ha a résztvevők már ismerik egymást.

1. Osszuk szét a résztvevőknek a visszajelzés nyújtásának szabályait a fent bemutatott formában!
2. Kérjük meg a résztvevőket arra, hogy alkossanak egy kört, amelyhez a képző is csatlakozik.
3. Mondjuk meg a résztvevőknek, hogy a balra tőlük álló résztvevőnek egymást követve adjanak valamilyen pozitív visszajelzést! Bármit választhatnak témául a képzés elmúlt napjaiból, amit helyesnek találnak.
4. A képző pozitív visszajelzést ad a tőle balra álló résztvevőnek. Ez a résztvevő egy újabb visszajelzéssel folytatja a megkezdett kört.
5. A képző csak akkor lép közbe, ha fel akarja hívni a figyelmet egy bírálatra, és ha segíteni akar újrafogalmazni azt, hogy az helyes visszajelzés legyen.
6. Amikor a kör bezárult, a képző megkéri a résztvevőket, hogy ismételjék meg a gyakorlatot egy negatív visszajelzéssel.
7. Egy választható folytatás az, ha megkérjük őket, hogy ismételjék meg a gyakorlatot, ezúttal egy bírálat formájában, ami lehet pozitív és negatív is.
8. A feldolgozás során a képző megkérdezi a résztvevőket, hogyan érezték magukat a - pozitív és negatív - visszajelzés nyújtása közben, és akkor, amikor a saját viselkedésüket érintő bírálatot hallották. A résztvevők vitassák meg, mit gondolnak az iránymutatással segített visszajelzési eljárás megvalósításáról.

### 4.4.3 Csoportsegítési készségek

#### *(Új) témák bevezetése*

Anélkül, hogy cirkuszi trükkökhöz, vagy értelmetlen mutatványokhoz folyamodnánk, egy téma megfelelő vagy érdekes bemutatása felkeltheti az érdeklődést vagy a motivációt egy új foglalkozás iránt. Itt az egyetlen korlátozó tényező a saját fantáziánk és néhány módszertani ismérv.

Egy bevezetőnek:

- fel kell készítenie a résztvevőket az új témára, lehetőleg mind érzelmi, mind intellektuális értelemben
- anélkül kell tájékoztatást nyújtania a következő eseményekről, hogy az elérni kívánt eredményeket illetően részletekbe vagy találgatásokba bocsátkoznánk
- megfelelően időzítettnek kell lennie - a foglalkozás vagy a téma fontosságától és bonyolultságától függően maximum 30 percet javasolunk
- élénkítenie és motiválnia kell a résztvevőket.

#### *A teljes csoportban zajló foglalkozások vezetése*

A teljes csoportban zajló foglalkozások fontosak és fárasztóak:

- Fontosak
- a tájékoztatás és a feldolgozás idejének szempontjából
  - képzési program szervezési információinak megosztása szempontjából
  - az eredményeknek a teljes csoportban való megosztása szempontjából
  - a résztvevők számára a csoportélmény szempontjából.



- Fárasztóak
- a minimális részvétel miatt
  - mert a tolmácsolással, nagy körben, rossz levegőben stb. való munka összpontosítást és fegyelmet kíván.

Ez azt jelenti, hogy a csoportsegítőnek fenn kell tartania az egyensúlyt az egyének és a csoport igényei, valamint a képzési folyamat között. Tisztában kell lennie összekötő pozíciójával, a csoport energiájával és a teljes csoportos foglalkozás hosszával. A team-munka mindenkinek könnyebbé teszi az ülésvezető személyének cseréjét, aki akár résztvevő is lehet. Elnöklő teamként is dolgozhatunk: az egyik csoportsegítő a tartalomért felel, a másik a megvitatás folyamatáért. A közös munka a tartalomért felelős csoportsegítő és egy résztvevő közötti konfliktushelyzetben is hasznos; a folyamatért felelős csoportsegítő közbeléphet, hogy megoldja a problémát, mivel ő a konfliktus kialakulására figyelt.

*Van néhány halálos bűn, amelyet minden ülésvezetőnek úgy kell kerülnie, akár a tüzet:*

- Nem elégségesen készül fel, és rossz kérdéseket tesz fel a feldolgozás során.
- Túlzottan figyel a résztvevők személyes érzéseire.
- Leereszkedő modorú.
- Szaknyelvet használ.
- Bizonyos pontokat értelmez, hogy előmozdítsa saját tárgysorozatát, lediktálja a tárgy pontjait.
- Párbeszédbe elegendik egy résztvevővel, bizonyos beszélőket előnyben részesít másokkal szemben.
- Folyamatosan kiselőadásokat tart, vagy általában túl sokat beszél.
- Nem figyel, és túl sokat beszél.
- Nem figyeli az idő múlását és az energiaszintet.
- Pontatlan összefoglalást ad, vagy egyáltalán nem foglalja össze mondanivalóját.

*(a listát a TTC-ből vettük át 2000., 39. oldal)*

## Hogyan vezessünk egy lendületes beszélgetést?

Mindig nagyszerű érzés egy teljes csoportos beszélgetés ülésvezetői tisztét ellátni, ami nem olyan, mint egy foghúzás. A beszélgetések azonban néha túlságosan lelkesé válnak, és felgyorsulnak, amikor sok résztvevő akar egyszerre beszélni - a tolmácsolás pedig összeomlás szélén áll.

Ebben a helyzetben hasznos, ha bevezetjük a beszédre vonatkozó rendszabályokat:

**A beszélő bot:** eredetileg az indiánok használták ezt a módszert. Az és csak az beszélhet, aki a botot a kezében tartja. A botot az egyik felszólaló a másikkal adja át.

**A repülő mikrofon:** a beszélő botot egy színes szalaggal díszített kis labda is helyettesítheti. Ennek fő előnye az, hogy egyik helyről a másikra dobható, így használata kevesebb következménnyel jár, mint a beszélő boté.

A felszólalók listája akkor hasznos, amikor folyamatosan újabb felszólalók vannak. Ha lehetséges, a számukat egyszerre 5 résztvevőre korlátozzuk, hogy elkerüljük a beszélgetés szétesését.

Ezek közül a módszerek közül bármelyik lehetővé teszi számunkra, hogy szükség esetén kereteket szabjunk a felszólalásoknak.





## A részvétel ösztönzése

*A szabadság nem egy fa tetején csücsül, a szabadság nem egy döglégy repte, a szabadság részvétel.*

### G. Gaber, olasz énekes-dalszerző

A különböző képzési módszerek és stílusok megvitatása során érdemes észben tartanunk, hogy a képzésben minden választásunkat a személyiségünk közvetíti, és az kelti azokat életre. Az összes ilyen csoportsegítői gyakorlatban alapvető követelmény a résztvevők ösztönzése. Erre nincs recept, ez a tolmácsolt hozzáállás, a kimutatott testbeszéd és az általunk felvett természetesség mértékének kérdése. A résztvevők ösztönzése annak a kérdése, hogy otthonos teret teremtsünk a résztvevőknek, amit aztán majd ők belaknak.

### 4.4.4 Feldolgozás

Egy tevékenység végén következik a képző egyik legfontosabb feladata, a feldolgozás. E nélkül a foglalkozás befejezetlen, eredményei zavarosak és esetleg elfogultak. A feldolgozás az az idő, amikor a képzők a résztvevőkkel azért elemeznek egy élményt, hogy a tanultakra összpontosítsanak és rendszerezék azokat. Ez a visszalépés ideje, amikor áttekintjük a tevékenység céljait, és a tapasztalati összetevők alapján vázoljuk fel az elképzeléseket, következtetéseket és kérdéseket. Röviden olyan, mint kézen fogni valakit, és meg-megállva átvezetni őt az élményen, hogy összegyűjtsük a tanultakat.

A feldolgozás szokásos esetben egy sor egymáshoz kapcsolódó kérdésre épül. Ezek a kérdések összhangban vannak a 3. fejezetben tárgyalt tanulási ciklusokkal, amelyek a tapasztalatból kiindulva az elvont megfontolásokig, majd újra az élményig vezetnek:

- Hogy érzel most?
- Változott-e valami a tevékenység eleje óta? Miért? Miért nem?
- Mit tanultál?
- Mi az, amit nem értettél, vagy nem értékeltél?
- Összefüggésben van ez a ... helyzettel?
- Ha újra megcsinálnánk ezt a gyakorlatot, mit tennél másként?

Ha létezik olyasmi, mint a feldolgozás arany szabálya, akkor az az, hogy mindig konkrét eseményekre utaljunk, amikor érvelünk, különösen az összefoglaláskor, vagy amikor elvont vagy elméleti anyaggal hozzuk összefüggésbe a történeteket. A feldolgozás értelmét veszti, ha túlzásba vesszük; egy 2 perces frissítő gyakorlat aligha igényel 10 perces feldolgozást. A kulcsfontosságú foglalkozások és fő tevékenységek egy képzés során ilyen fajtájú folyamatot igényelnek, amely segíti a résztvevőket abban, hogy a tapasztalataikra összpontosítsanak, és segít megtalálni a kapcsolatot a képzési stratégia és a program egyes elemei között.

#### **Megfontolandó kérdések**

- Rendszerint milyen tevékenységek igényelnek feldolgozást?
- Milyen kérdéseket teszel fel? Miért?
- Hogyan tudnál javítani az általad vezetett feldolgozásokon?



---

## 4.4.5 Gazdálkodás az idővel

*Nem az a gond, hogy kevés az időnk, hanem hogy rosszul használjuk.*

**Seneca**

*Ha nincs idő, akkor mindenre van idő. Sosem rohanunk. Ez az igazi szabadság.*

**Indián mondás**

Ezek a mondások két különböző kulturális és időbeli összefüggésből származnak, mégis arra hívják fel a figyelmünket, hogy az idő látszólag egyszerű fogalma egy képzésen vagy a képzők között vad „kulturális összecsapás” oka is lehet. (Lásd a T-kitet az Interkulturális tanulásról az idő kulturális vetületéről, és a Szervezetmenedzsment T-kitet egy hasonló gondolatmenetről az „időablókról”!)

Az indián szemlélet inkább a lelki szempontra összpontosít: az időre mint folyamatra. Seneca viszont egy feladatot és egy cél-orientált szempontot emel ki. Ez utóbbi szemlélet természetessé vált az iparosodott országokban, ahol az a kulturális elvárás, hogy teljesítsünk és célokat érjünk el, alapértékké vált. Napjaink elméletei is azzal érvelnek, hogy a globalizáció az idő és a tér zsugorításával újra megváltoztatja időszemléletünket. Az idő természetéről szóló érdekes viták ellenére az ifjúsági képzések valószínűleg seneciaiak maradnak, hiszen el kívánják érni a képzési célokat, amelyek lehetővé teszik a résztvevők számára, hogy javítsák teljesítményüket megszokott környezetükben. Ezért a rendelkezésre álló időket elég irányítottan kell kezelnünk, amely mindenkitől, aki részt vesz ebben a folyamatban, egy bizonyos mértékű pontosságot követel. Ezt már az elején világossá kell tennünk, a képzői team stratégiát dolgozhat ki az idő, mint lehetséges probléma kezelésére.

Alább felsorolunk néhány javaslatot a képzés előkészítési és megvalósítási fázisára is, amely az idő okozta nyomás csökkentésével megkönnyítheti magát a képzést.

*Az előkészítés alatt:*

- Ne állítsunk össze olyan programot, ahol minden percet előre megtervezünk! A kevesebb néha több! Az is igaz, hogy bizonyos tanulási stílusok egy szerkesztettebb programot igényelnek. Törekedjünk az egyensúlyra!
- Próbáljunk meg egyensúlyt találni a hivatalos (a program vagy a feladat-központú) és a kötetlen (pihenés vagy szórakozás, de így is folyamat-központú) jellegű időszakok között. A kötetlenül eltöltött idő lehetővé teszi számunkra, hogy megosszuk egymással személyes tapasztalatainkat, hogy oldott környezetben találkozzunk egymással, illetve támogatja a csoportépítési folyamatot és a kötetlen tanulást.
- Hagyjunk időt a résztvevők által javasolt eseti tevékenységekre vagy témákra!
- Olyan időszakokra tervezzük be a képzők megbeszéléseit, amikor a csoport valószínűleg kevésbé igényel bennünket.
- Ha olyan módszereket használunk, amelyekről már rendelkezünk tapasztalatokkal, akkor lesz némi fogalmunk annak ütemezéséről, ebben a döntésben azonban nem ez az elsődleges tényező.
- Ügyeljünk arra, hogy az esti tevékenységek ne legyenek káros hatással a másnap reggeli programra.
- Hagyjunk némi szabadidőt is, amely lehetővé teszi a résztvevők számára, hogy visszavonuljanak a csoporttól pihenni vagy aludni (lásd az 1.2.5 pontot).

*A képzés alatt:*

- Tartsuk szem előtt a fenti pontokat, amikor változtatunk a programon, vagy időt teremtünk a konfliktuskezelésre!
- A képzés idején figyeljünk a következő „időabló” tényezőkre:
  - a gyakorlatok alatt: felülvizsgálat vagy feldolgozás, teremcserék, előkészítés és beszámoló
  - utazás különböző helyszínekre és kirándulásra



---

- étkezések, különösen éttermekben.

- Amikor meghatározunk egy időkorlátot, sose mondjuk, hogy „20 percet kaptok a csoportmunkára”, azt inkább az időpont viszonylatában adjuk meg: „3-kor találkozunk a teljes csoportos megbeszélésen”.

### ***Megfontolandó kérdések***

- Hogyan kezelik az időt a te kultúrádban/környezetekben?
- Ha egy barátoddal délután 5-re találkozót beszéltek meg, mi a késés elfogadható mértéke?
- Ha 5-re hivatalos gyűlésre kell menned, mi a késés elfogadható mértéke?
- Milyen típusú programot kedvelsz, az aprólékosan részletezettet vagy azt, ami csak a tényeket említi? Miért?



## 5. A képzés után

### 5.1 Átvitel és hatás-sokszorosítás: hogyan használjuk fel, hogyan adjuk tovább a képzés eredményeit...

*“Az út véget ért, és most újra itt vagyok, ahonnan indultam, számtalan tapasztalattal gazdagabban, és egy sor szilánkokra robbant meggyőződéssel, megannyi szertefoszlott bizonyossággal szegényebben. Hiszen a meggyőződések és a bizonyosságok túlságosan is gyakran kísérik a tudatlanságnak. Akik szeretik úgy hinni, hogy mindig igazuk van, és akik hatalmas jelentőséget tulajdonítanak saját véleményüknek, jobban teszik, ha otthon maradnak. Ha újra kelsz, a meggyőződések olyan könnyen hagyod el, mint egy szemüveget; de a szemüveggel ellentétben a meggyőződések nem könnyű pótolni.”*

**Aldous Huxley, Jestings Pilate**

Az európai ifjúsági képzési programok egyik fő célja, hogy egyre több fiatalt motiváljon, és készítsen fel a nemzetközi együttműködésre, felhasználva nemzetközi szervezeteik és hálózataik lehetőségeit és kapcsolatait. Egy másik cél az, hogy a nemzeti vagy helyi ifjúsági szervezetek, intézmények és csoportok munkatársai képessé váljanak arra, hogy a hasonló gondolkodású külföldi partnereikkel kiépített együttműködés segítségével adjanak európai dimenziókat a munkájukhoz. Egy következő cél az, hogy eszközöket biztosítson az ifjúságsegítőknél és ifjúsági vezetőknek ahhoz, hogy saját közösségükben és országukban tudják jobban kezelni a multikulturális környezet realitásait és kihívásait. Vannak képzések, amelyek arra fordítanak figyelmet, hogy felruhazzák a résztvevőket azokkal a készségekkel és tudással, amelyek lehetővé teszik számukra a saját projektjeik megvalósítását, míg más képzések nagy általánosságban inkább azt célozzák meg, hogy a fiatalokat a nemzetközi vagy interkulturális környezetben tegyék képessé ifjúsági projektek vagy bizonyos munkák elvégzésére.

Bármi is legyen egy adott képzés középpontjában, bármi is a témája, elvárjuk azt, hogy a résztvevők hazaérkezésük után tegyenek valamit. Mindig az a kérdés, hogy tegyünk inkább arra képessé a résztvevőket, hogy saját munkakörnyezetükben alkalmazzák és sokszorosítsák a képzéseken szerzett tanulási tapasztalataikat. A képzésen szerzett tudás vagy készségek otthoni környezetben való alkalmazását gyakran „átvitelnek” nevezzük. A tudás és a képességek másoknak és más projektek számára történő átadását „hatás-sokszorosításnak” (vagy multiplikálásnak - a szerk.) nevezzük. Mivel a résztvevők tanulási tapasztalataikat egy adott képzési tevékenység speciális keretei között szerzik meg egy olyan környezetben, amely csak a tapasztalatok megbeszélésének pillanatait és a különböző realitások szimulálását tudják megteremteni, az átvitel és a hatás-sokszorosítás kihívása a nemzetközi képzések számára a legnagyobb, de az minden képzés alapvető feladata is egyben.

Az átvitel kérdése különösen annak a prioritásnak a szempontjából fontos, amelyet az európai képzési programokban a „terjesztőkkel” való munka számára adunk. Ez a szó azokra a személyekre vonatkozik, akik olyan pozícióban dolgoznak, amely lehetővé teszi számukra a képzésen szerzett tapasztalatok terjesztését saját környezetükben - a szervezetben, intézményben, ifjúsági csoportban vagy projektben, amelyben dolgoznak. A képzésnek nemcsak azok számára kell hasznosnak lennie, akik azon részt vesznek, de annak eredményeit a résztvevőnek át kell adnia más fiatalok számára is.

### 5.2 Hatás-sokszorosítás – milyen lehetőségeink vannak

*“A képzés növelte a motivációm, mert tudom, hogy másokat is hasonló célok motiválnak, bár az én szervezetemben inkább a helyi történésekre figyelünk...”*

*“A képzés óta még inkább bízom abban, hogy vállalni tudok, és meg is tudok valósítani egy nemzetközi projektet.”*

(Részvevők az Euro-Mediterrán együttműködési képzésről, Strasbourg, 2000.)

Amikor egy képzés után arra kérjük a résztvevőket, hogy értékeljék saját tanulási folyamatukat, gyakran mondják azt, hogy a képzés növelte a nemzetközi ifjúsági munka iránti elkötelezettségüket. A résztvevők motivációs szintjének emelése, és önbizalmuk javítása a legtöbb nemzetközi képzési esemény egyik fő eredménye, és ha megfelelő mederbe tereljük és támogatjuk azt, akkor komoly tényezője lesz a képzést követő további lépések bátorításában.

A nemzetközi ifjúsági munkában való intenzívebb részvétel nyilvánvalóan az egyik fő hatás-sokszorosítás, de a továbblépésnek helyi szinten is meg kell történnie ahhoz, hogy a nemzetközi tapasztalat előnyeit a résztvevők a társaik, a szervezet és a közösség számára is hasznossá tegyék. Egy képzési tapasztalat átadása sokféleképpen történhet, és a tevékenységek különböző szintjeit foglalja magában.



A hatás-sokszorosítás típusa	Példák
<b>Cselekvés:</b> A képzést követően tégy lépéseket arra, hogy a környezetben alkalmazhasd és adhasd tovább a képzés néhány eredményét	<ul style="list-style-type: none"><li>– Tájékoztasd a szervezeted a képzésről, és annak eredményeiről!</li><li>– Alkalmazd megerősödött önbizalmadat és eltökéltségedet, és mutasd be a szervezetednek, intézményednek, csoportodnak új ötleteidet vagy építsd be azokat egy projektedbe!</li><li>– Alkalmazd néhány olyan módszert otthoni ifjúsági csoportodban, amit a képzés alatt tanultál!</li><li>– Ha a képzésről beszámoló készült, tedd azt elérhetővé, és tarts műhelymunkát abból, hogy az hogyan használható fel erőforrásként!</li></ul>
<b>Szereplők:</b> Tégy képessé másokat is arra, hogy alkalmazzák a képzés során szerzett tapasztalatokat!	<ul style="list-style-type: none"><li>– Szervezz egy olyan műhelymunkát más, a környezetben élő ifjúsági vezetők számára, amelynek során levezetsz egy olyan szimulációs játékot, amelyet a képzésen is használtatok, majd beszélj meg kollégáiddal, hogy ezt hogyan használhatnátok saját munkátok során!</li><li>– Hívj össze egy megbeszélést néhány, a közelben dolgozó ifjúsági vezető számára, és tájékoztasd őket a programok finanszírozásáról, amelyről a képzés során tanultál! Beszéljétek meg, hogyan adhatnátok tovább és használhatnátok fel ezeket az információkat!</li><li>– Tanítsd meg néhány kollégádat vagy a csoportod fiatal tagjait néhány olyan képességre, amelyet a képzés alatt sajátítottál el (pl. hogyan készítsünk elő, és vezessünk le egy nemzetközi ifjúsági projektet)!</li></ul>
<b>Projekt:</b> A képzésen szerzett tapasztalatot egy olyan projekt megalkotásával add tovább, amelyet a képzés után valósítasz meg (akár a személyes részvételeddel, akár anélkül).	<ul style="list-style-type: none"><li>– A képzést követően vezess le egy olyan projektet, amelyet a képzés alatt alakítottatok ki, lehetőleg a képzés néhány más résztvevőjét is bevonva (például egy nemzetközi ifjúsági cserét, építőtábor, szemináriumot, önkéntes szolgálati projektet stb.)!</li><li>– Mutasd be az általad a képzés idején kialakított projektet a szervezetednek, amelyben dolgozol, még akkor is, ha nem léphetsz tovább, mert lehetséges, hogy valaki átveszi tőled és megvalósítja azt.</li></ul>
<b>Modell:</b> Szervezz olyan új tevékenységeket, amelyek a képzés idején tapasztalt vagy kialakított tevékenységek modelljeit alkalmazzák.	<ul style="list-style-type: none"><li>– Egy, a képzésben megismert módszert vagy magát a képzést dolgozd át a saját környezetre, esetleg sokszorosítsd vagy oszd szét! Ezt a módszert vagy képzést esetleg mások fel tudják használni.</li><li>– Tételezzük fel, hogy a képzés után megszervezitek a szervezet életében az első nemzetközi ifjúsági cserét. Ugyanezen modellt követve, egy évvel később a közben szerzett tapasztalatok és tudás alapján egy újabb nemzetközi ifjúsági cserét szerveztek meg.</li></ul>
<b>Tovább lépés:</b> A képzést követően dolgozz ki projekteket, tevékenységeket, vagy alkalmazz olyan módszereket, amit a képzésen tanultál! Adj teret új projektekre, tevékenységekre, módszerekre stb. vonatkozó elképzeléseknek.	<ul style="list-style-type: none"><li>– Miután megszervezted a képzést követő nemzetközi ifjúsági cserét, az ebben résztvevő két szervezet úgy határoz, hogy önkéntesek cseréjére tesz javaslatot, hogy jobban megismerjék egymást és tanuljatok egymás tapasztalataiból.</li><li>– Miután néhány személyt meghívtál egy olyan, program-finanszírozással kapcsolatos információs napra, ami a képzésen tanultakon alapul, néhányan úgy döntenek, hogy egy ilyen információs napot tartanak annak a közösségnek, ahol ők dolgoznak. Lehet, hogy lesznek néhányan, akik pályázatot nyújtanak be egy projektre.</li></ul>



## 5.3 A résztvevők felkészítése az átvitelre és a hatásokszorosításra a képzés során

“A képzés olyan lehetőségekre irányította rá a figyelmemet, amelyekről sosem hittem, hogy ennyire közeliek, és hogy elérhetők.”

“Elég nehéz azt összeszedni, hogy mi minden változott meg bennem az elmúlt pár nap során...”

*(résztvevők az Euro-Mediterrán együttműködési képzésről, 2000.)*

A nemzetközi képzések egyik erőteljes hatása az, hogy igen intenzív érzelmekkel járnak. Ezt az intenzitást a bentlakásos környezet, a csoportfolyamat, valamint az ilyen tevékenységek módszertana és tartalma teremti meg, amelynek során a figyelem a részvételre, az aktív bevonódásra, a gondolatok és érzések megbeszélésére, a cselekvés általi tanulásra, a csoportmunkára és az interkulturális tanulásra összpontosul. Az intenzív csoportdinamika megteremtése és előmozdítása egy olyan oktatási megközelítés, amely a csoportot, mint tanulási erőforrást alkalmazza, és erősíti az interkulturális tanulási folyamatot. Egy másik tényező az az izgalom, amelyet az Európa különböző tájairól érkezett és hasonló gondolkodású, egyaránt motivált személyekkel való, rövid ideig tartó találkozás, majd az elválás kényszerítése jelent. Egy egy hetes képzés végén a résztvevőknek gyakran okoz nehézséget a hazatérés és mások elhagyása. A fejek és a szívek erős, új benyomásokkal vannak teli, hitek és meggyőződések kérdőjeleződtek és inogtak meg, rengeteg új elképzelés tört a felszínre, amelyet a résztvevők magukévá tettek. Nem meglepő, hogy a résztvevők gyakran elgondolkoznak azon, hogyan értessek meg az otthoniakkal a megélt élményeket.

A képzés végén a csoport tagjai gyakran fogalmazzák meg azt, hogy úgy vélik, otthon nehézségekbe ütköznek majd:

“Számomra kérdés, hogyan fogom megosztani a szervezet más tagjaival az itt tanultakat, hogyan fogom sikeresen átadni munkatársaimnak a tanult készségeket, tudást, motivációt és lelkesedést.”

“Hogyan találhatok rá a munkatársaim között a motiváltakra?”

“Nehéz lesz meggyőzni a szervezet igazgatóját, hogy fogadja el a projektemet érintő változtatásokat, és, hogy a feletteseimtől igazi támogatást kapjak a projekthez.”

“Tudnom kell, hogyan győzzem meg a munkatársaimat arról, hogy a projekten végrehajtott változtatások előnyösek és szükségesek.”

“Attól félek, magányosnak érzem majd magam abban a szervezetben, amelyben dolgozom.”

“Gyakorlati segítségre lesz szükségem a projekt megvalósításához, a képzők segítségére.”

*(Résztvevők az Euro-Mediterrán együttműködési képzésről, 2000.)*

Mivel tisztában vannak az ilyen képzési helyzetek jelentette érzelmi próbatétellel, a képzők számára az a kérdés, hogyan kezeljék a képzés lezárulását, hogy enyhítsék a résztvevők tényleges élethelyzete és a képzési helyzet valósága közötti távolságot vagy akár törést. Az egyik szempont a résztvevők otthoni környezetére irányuló állandó figyelem fenntartása a képzés különböző fázisaiban. A résztvevők munkakörülményeivel és -környezetével való tényleges kapcsolatok megtervezése egyaránt fontos eleme a képzés előkészítő fázisának, a megvalósításnak, az értékelésnek és a továbblépési szakasznak is.



## Megfontolandó kérdések

### Előkészítő fázis

- Az előkészítés alatt gondoljuk át, milyenek a résztvevők: mik az igényeik és szükségleteik, motivációik, érdekeik, elvárásai és félelmeik a képzés során? Hogyan szeretnék felhasználni a képzés tapasztalatait? A jelentkezési lapon szerepeltethetünk néhány, ezekre a szempontokra vonatkozó kérdést, vagy foglalkozhatunk velük a képzés kezdetekor. (lásd a 3.4.5 pontot a résztvevők jellemzőiről, és a 3.5 alfejezetet általában a program megtervezéséről)
- Az előkészítésbe vonjuk be a résztvevők küldő szervezeteit: gondoskodjunk arról, hogy a szervezet vagy az intézmény tudjon a munkatársának a képzésen történő részvételéről, és támogassa is ebben. A szervezettől kérhetünk egy támogató levelet is, amely pontosítja a szervezet elvárásait és abban való érdekeltségét, hogy a résztvevő el is jöjjön a képzésre.

### Megvalósítási fázis

A programot úgy tervezzük meg, hogy az vegye figyelembe a résztvevők elvárásait és igényeit. Teremtünk lehetőségeket a résztvevőknek arra, hogy összekapcsolhassák a képzésen szerzett tapasztalatokat az otthoni környezetükkel, például a következő módon:

Olyan aktivizáló módszereket alkalmazunk, amelyek arra bátorítják a résztvevőket, hogy bizonyos lépéseket maguk próbáljanak megtenni.

Teremtünk rendszeres lehetőséget a résztvevőktől származó visszajelzésre. Így megtudhatjuk, hogy saját munkájuk szempontjából hasznosnak találják-e a képzést. (lásd a 4.4.2 pontot a résztvevők visszajelzéséről)

Kérjük meg a résztvevőket arra, hogy a képzés ideje alatt dolgozzanak ki lehetőségeket a továbblépésre, például egy projektet, hozzanak létre vagy dolgozzanak át egy módszert, alakítsanak ki egy cselekvési tervet stb. (lásd a 3.5.6 pontot a program elemeiről)!

Legyen lehetőség a személyes vagy a kis csoportos tanácsadásra, ahol a résztvevők elgondolkodhatnak a képzési eredmények otthoni alkalmazásának és multiplifikálásának lehetőségeiről és esetleges nehézségeiről, és meg is vitathatják azokat.

### Értékelési és továbblépési fázis

- Értékeljük a képzés hasznosságát a résztvevő szempontjából, ha lehetséges a képzést követően is. Vizsgáljuk meg, hogyan tudjuk bevonnai a résztvevők szervezeteit! Néhány hónappal a képzés után küldhetünk egy értékelési kérdőívet a résztvevőknek és a szervezetüknek, és rákérdezhetünk arra, hogy eddig hogyan valósították meg a képzési eredményeket, és a szervezetnek milyen előnye származott a képzésből.
- A képzés utáni kísérletezési fázis alatt teremtünk egy támogatói rendszert a résztvevők számára, például a következő módokon:
  - Építünk ki egy e-mail hálózatot, ahol a résztvevők könnyen elérhetik egymást és a képzőket is, vagy egy e-mail „forró drótot” a különleges kérdések számára. Megoldható-e, hogy minden képző kapcsolattartó személy legyen néhány résztvevő számára? Ezzel összefüggésben tartsuk szem előtt a hozzáférés lehetséges eltéréseit is.
  - Teremtünk egy hosszú távú képzést egy olyan továbblépési, illetve értékelési fázissal, amely néhány hónap elteltével újra összehozza az embereket, hogy megbeszélhessék és értékelhessék az első képzési fázist követő eseményeket.

(Comelli, 176-177. oldal)

## Milyen átviteli és hatás-sokszorosítási lehetőségeket lehet beépíteni az általunk szervezett képzésbe?

A résztvevők számára a támogatási rendszerek kiépítése - különösen a nemzetközi képzések esetében - egyértelműen az egyik legnehezebb és leginkább korlátozott szempont, részben a rövid távú tevékenységek természete, részben pedig a nemzetközi kommunikáció magas költségei miatt. Ennek ellenére vannak lehetőségek az olyan típusú munkára, ami megkönnyíti a résztvevők számára az otthoni valósággal való szembesülést és ami növeli a képzés hatékonyságát. Az átvitel és a hatás-sokszorosítás alapvető elemei ahhoz, hogy a fiatalok fel tudják használni megerősödött önbizalmukat, motivációjukat, szerzett készségeiket és tudásukat, valamint a nemzetközi és interkulturális ifjúsági munkával kapcsolatos új tudatosságukat és elképzeléseiket; és hogy mindezt mások javára is fordítsák.



---

## 5.4 A képzés hatása: néhány résztvevő tapasztalata egy interkulturális és nemzetközi projekt fejlesztésről szóló hosszútávú képzés után

Kedves Barátaim!

“...Ha visszagondolok a képzés napjaira, azt látom, hogy életem legizgalmasabb élménye volt. Olyan különböző világokat, kérdéseket és helyeket fedeztem fel, amikről nem is tudtam, hogy léteznek. Vannak olyan szempontok, amelyekre a képzés nyitotta fel a szemem, új témákat adott, amin elgondolkodhatok, ugyanakkor új érdeklődési köröket jelölt ki a számomra, és új projekt terveim is születtek. De ha behunyom a szemem, a legszebb emlékem kétségtelenül az a nagyszerű interkulturális légkör, amit azokban a napokban szívhattam. Hazatérni újra munkába állni nem volt könnyű. A legnagyobb nehézséget az okozza számomra, hogy hozzáférhetővé tegyem mindazt a tudást, ami a birtokomba került, de abban biztos vagyok, hogy a munkám, és különösen a projektjeim minősége hasznát látja ennek ...” (Multiplier, 1999. 28. oldal)

“...Miután elhagytam Strasbourgot, furcsa volt otthon újra munkába állni, mert ahogy megérkeztem, rájöttem arra, hogy már nem ugyanaz az ember vagyok, mint aki a képzés előtt voltam. A környezetem erősebbnek és jobbnak látott. Annyira lelkes voltam a projektemmel kapcsolatban, és amikor a munkatársaimmal megbeszéltem az új ötleteimet, teljes támogatásukról biztosítottak, és ez még inkább elkötelezetté tett abban, hogy felállítsam az Ifjúsági Információs Központot, mert ugyanazt az izgalmat láttam a szemükben. De sajnos nagyon sok volt az egyéb tennivaló, és nem maradt időm a saját projektemmel foglalkozni. Ahogy telt az idő, a dolgok lenyugodtak és úgy döntöttem, hogy pénzügyi segítséget kezdek keresni, hogy ne veszítsek még több időt...” (Multiplier, 1999. 32. oldal)

“...A képzést követően nehéz volt megérteni, hogy a projektemet nem tudom átvinni, és törölni kellett. Elég ostobának éreztem magam: mennyi képzésben volt részem, és még a kis projektemet sem tudom összeállítani. Márciusban azonban teljesen váratlanul összefutottam néhány animátorral, akik egy európai ifjúsági tábort próbáltak megszervezni, de nem voltak európai partnereik és senkit sem ismertek, akinek tapasztalata lett volna egy multi-laterális projektről. Így döntöttünk az együttműködés mellett, és a munka nagyon gyümölcsözőnek bizonyul ...” (Multiplier, 1999. 33. oldal)





## 1. melléklet

### A team együttműködése

Ez a kérdőív hasznos lehet a képzői team együttműködésének dinamikája felismeréséhez és esetleges megváltoztatásához. Az ellentétes állítások között egy hat-fokú skálát találunk. A képzői team minden tagja jelölje meg a véleményét leginkább kifejező számot.

1. Az ötleteim és javaslataim sosem kapnak kellő figyelmet.	1	2	3	4	5	6	Az ötleteim és javaslataim mindig kellő figyelmet kapnak.
2. Úgy érzem, a team vezetőjét nem érdeklik az ötleteim.	1	2	3	4	5	6	Úgy érzem, a team vezetőjét nagyon érdeklik az ötleteim
3. A team együttműködése nem elég jó, és túl kevés ésszerű megállapodást kötünk.	1	2	3	4	5	6	A team együttműködése jó és ésszerű megállapodásokat kötünk.
4. A team tagjai nem vesznek részt az őket érintő döntésekben.	1	2	3	4	5	6	A team tagjai rész vesznek az őket érintő döntésekben.
5. Kellemetlenül érzem magam, amikor a team előtt azokról a hibákról beszélek, amiket elkövettem.	1	2	3	4	5	6	Annyira jól érzem magam a teamben, hogy beszélhetek azokról a hibákról, amiket elkövettem.
6. A team nem tudja nyíltan kezelni a konfliktusokat, és nem képes tanulni belőlük.	1	2	3	4	5	6	A team képes nyíltan kezelni a konfliktusokat, és tanulni belőlük.
7. Nem kapok elég feladatot ahhoz, hogy jól teljesítsek és fejlődhessek a munkámban.	1	2	3	4	5	6	Elég feladatot kapok ahhoz, hogy jól teljesítsek és fejlődhessek a munkámban.
8. A team találkozóin a beszélgetések sosem vezetnek kielégítő eredményre.	1	2	3	4	5	6	A team találkozóin a beszélgetések mindig kielégítő eredményre vezetnek.
9. Sosem beszéljük meg, hogy a team egyes tagjai mit gondolnak az együttműködésünkről.	1	2	3	4	5	6	Gyakran megbeszéljük, hogy a team egyes tagjai mit gondolnak az együttműködésünkről.
10. Sosem értékeljük a team-munkát.	1	2	3	4	5	6	Rendszeresen értékeljük a team-munkát.
11. A teamben a minőség és a teljesítmény szintje alacsony.	1	2	3	4	5	6	A teamben a minőség és a teljesítmény szintje magas.
12. A team tagjai sosem osztják meg egymással a munkánkhoz szükséges előkészületi vagy háttéranyagokat.	1	2	3	4	5	6	A team tagjai gyakran megosztják egymással a munkánkhoz szükséges előkészületi vagy háttéranyagokat.
13. Ez a szervezet számomra túl sok szabállyal és korlátozással működik.	1	2	3	4	5	6	Ez a szervezet megfelelő szabályokkal és korlátozásokkal működik.
14. A szervezet/team vezetői túl gyakran és túlzott mértékben felügyelik a munkámat.	1	2	3	4	5	6	A szervezet/team vezetőinek felügyelete ésszerű. Irányításuk tanácsot és tájékozódást nyújt számomra.

## 2. melléklet



T-Kit  
Amit a képzésről  
tudni kell

### Ajánlott beszámoló-vázlatok

#### ***Az eredményekről szóló rövid beszámoló***

Célcsoport:

Információ a címzett számára:

Cél: Rövid tájékoztatás a képzés eredményeiről, kimeneteléről, kérdések felvetése és konkrét javaslatok megfogalmazása az esemény témájával összefüggésben

*Javasolt fejezetek:*

- Feladat, célok
- Teljesítés és konkrét eredmény
- Az esemény témájával kapcsolatos jövőbeni feladatok és ügyek
- Javaslatok, amelyek pontosan jelölik, kinek szánjuk azokat

*Választható melléklet*

A program vázlata

A résztvevők listája

#### ***Egy szemináriumról szóló erőforrás-beszámoló***

Célcsoport:

Információ a címzett számára:

Cél: Erőforrásként alkalmazható dokumentum készítése a szeminárium témájában

*Javasolt fejezetek:*

- Háttérinformációk az esemény témájáról
- Az eseményre előkészített vagy azon készített eszközök és vonatkozó dokumentumok
- Az eseményen alkalmazott használt módszerek
- Csoportdinamikai folyamatok
- Adatok arról, hogy hol található további információ a témával kapcsolatban (szervezetek / források / internet)
- Szakértői hozzájárulás (beszédek / konkrét foglalkozásvázlatok stb.)

*Választható melléklet*

A teljes program vázlata

A résztvevők listája

#### ***Egy szeminárium vagy egy képzési esemény témájáról szóló értékelő beszámoló.***

Célcsoport:

Információ a címzett számára:

Cél: Az eredmény-beszámolóval összhangban, ez a jelentés is bemutatja a képzés eredményeit, de tartalmazza a képzés értékelését is

*Javasolt fejezetek*

- Feladatok és célok
- Teljesítés és konkrét eredmény
- Az esemény értékelése, amely esetleg egy hasonló témájú jövőbeni esemény számára használható fel, vagy amely része az adott szervezeti kultúrának, illetve, amelyre szervezeti tapasztalatként tekinthetünk.

*Választható melléklet*

A teljes program vázlata

A résztvevők listája



T-Kit  
Amit a képzésről  
tudni kell

### Figyelj oda az energiáid változására!

E képzési ív kitöltése segítségedre lehet egy foglalkozás előkészítésekor. Mik a céljaink? Milyen módszereket szeretnénk használni? Mennyi időre és milyen anyagokra van szükségünk? Mennyi energiára lesz szükségük a résztvevőknek ahhoz, hogy aktívan vehessenek részt a tevékenységekben?

**Foglalkozás:**

**Időkeret:**

Tevékenység	Célok	Módszer	Időkeret	Szükséges anyagok	A tevékenység feltételezett energiaszintje (1-től (nagyon alacsony) 5-ig (nagyon magas))				
					1	2	3	4	5
1									
2									
...									

## 4. melléklet



T-Kit  
Amit a képzésről  
tudni kell

### Értékelés

#### 1. szintű értékelési formák

##### EGYPERCES VISSZAJELZÉS

Ez a visszajelzés gyors „lázmérés”, amely a feltűnő érzelmi megnyilvánulások pillanataiban is hasznos. A csoport tagjai megkönnyebbülhetnek azután, hogy leírják néhány benyomásukat.

###### Egyperces visszajelzés

Úgy gondolom, hogy a képzés (műhelymunka stb.) eddig a pontig... volt. (Karikázd be a válaszodat!)

Unalmas	1	2	3	4	5	Érdekes
Túl lassú	1	2	3	4	5	Túl gyors
Túl nehéz	1	2	3	4	5	Túl könnyű
Nem felelt meg	1	2	3	4	5	Megfelelt (az érdeklődési körömnek)
Szervezetlen	1	2	3	4	5	Szervezett
Feszült	1	2	3	4	5	Nyugodt

Ha van olyan javaslatod, amely javíthatna ezen a műhelymunkán, kérlek jelezd röviden:

##### A FOGLALKOZÁS CSÚCS- ÉS MÉLYPONTJAI

Ez a forma egy csoportmunka, foglalkozás, nap, fél nap után használható a visszajelzések összegyűjtéséhez.

###### A foglalkozást követő visszajelzés

Ma akkor éreztem magamban a legtöbb erőt, amikor (kérlek, világosan fogalmazz)...

Ma akkor voltam a legkevésbé érdeklődő, amikor (kérlek, világosan fogalmazz)...

Megjegyzések és javaslatok a foglalkozás (csoportmunka) javítására...

##### NAPI ÉRTÉKELÉS - A NAP CSÚCS-ÉS MÉLYPONTJAI

Ez a típusú értékelés akkor alkalmazható, amikor arra ösztönözzük a résztvevőket, hogy írják le aznapi érzéseiket és reflexióikat. Hosszabb (több mint 7 napig tartó) képzések esetén ezt napló formájában is kérhetjük. Ennek a formának a résztvevő saját magáról szóló értékelését kell szolgáltatnia, amelyet nem ad át a képzőnek.

###### Nap végi visszajelzés

Mai érzéseim:

Mi mindent tanultam?

A képzésnek a munkámmal (szervezettel) való kapcsolata:



## NAPI ÉRTÉKELÉS - ÉRTÉKELŐ CSOPORTOK

Ezeket a csoportokat gyakran használják hosszabb (több mint 7 napig tartó) képzések alkalmával.

*Az ún. T-csoportok célja:*

- Teret biztosítani a képzésről alkotott véleményeknek. Ez az áttekintést, a képzőknek adott visszajelzést és a képzés elemzését szolgálja.
- Egy olyan, bizalomteli helyzetet biztosítani, ahol a résztvevők elmondhatják egymásnak a képzéssel kapcsolatos érzéseiket és a képzéssel kapcsolatos érzelmi tapasztalataikat.

Ezek a T-csoportok 5-6 főből állnak. A csoport egy kijelölt képzővel minden, a képzésen eltelt munkanap után 30-45 percre ül össze. A csoportokhoz kijelölt képzők mutatják be a csoportmunka céljait.

Példa az első megbeszélés módszerére:

1. Egy képző arra kéri a résztvevőket, hogy hozzanak valamit a csomagjukból, ami kifejezi egyik tulajdonságukat, és amit szeretnének megosztani a többiekkel. A T-csoportban a résztvevők bemutatják, amit hoztak, és elmondják, hogy a hozott tárgy hogyan jellemzi őket.
2. A résztvevők rajzolnak egy olyan (mosolygós, dühös, fáradt stb.) arcot, amely a leginkább kifejezi a résztvevő adott nappal kapcsolatos érzéseit. Ezek után a csoport megbeszéli a napot.

## PROGRAMRA SZABOTT KVANTITATÍV ÉRTÉKELÉS

A következő példa olyan programra szabott, amelynek célja a csoportmunkák és a képzések vezetőinek fejlesztésére irányul. A kvantitatív értékelés lehetővé teszi a képző számára az adott eseményre, valamint különböző képzésekre és csoportmunkára adott eltérő résztvevői reakciók összehasonlítását. A válasz indoklása az egyes kérdések után segít az osztályozás megértésében.

### Képzés csoportmunkát vezetők számára - Kvantitatív értékelés

Osztályozd a következő kérdéseket egy 5-fokú skálán, ahol az 1 a legalacsonyabb, az 5 a legmagasabb osztályzat, majd röviden indokold meg, miért az adott osztályzatot karikáztad be!

1. Hogyan osztályoznád ezt a csoport(- vagy műhely)munkát a személy szerint neked adott értékeivel kapcsolatban?

1            2            3            4            5

Miért? \_\_\_\_\_

2. Hogyan osztályoznád ezt a csoport(- vagy műhely)munkát a célcsoportod (azon fiatalok csoportja, akikkel dolgozol) számára nyújtott értékével kapcsolatban?

1            2            3            4            5

Miért? \_\_\_\_\_

3. Hasznos visszajelzést kaptam az általam vezetett csoport(- vagy műhely)munkát követően.

1            2            3            4            5

Miért? \_\_\_\_\_

4. Csoport(- vagy műhely)munka vezetőjeként megerősödött az önbizalmam.

1            2            3            4            5

Miért? \_\_\_\_\_

5. Értékes betekintést, modelleket és javaslatokat kaptam a csoport(- vagy műhely)munkák megtervezéséhez.

1            2            3            4            5

Miért? \_\_\_\_\_

A csoport(- vagy műhely)munka összeállítása. 1            2            3            4            5

Miért? \_\_\_\_\_



A csoport(- vagy műhely)munkák megszervezése. 1 2 3 4 5  
Miért? \_\_\_\_\_

A csoport(- vagy műhely)munka értékelése. 1 2 3 4 5  
Miért? \_\_\_\_\_

Egyéb észrevételek:

## PROGRAMRA SZABOTT KVALITATÍV ÉRTÉKELÉS

A következő példa is olyan programra szabott, amely a műhelymunkák és a képzések vezetőinek fejlesztésére irányul. Felsőfokú mellékneveket használ (pl. leginkább, legkevésbé, legrosszabb) a kifejezésekre, hogy így vizsgálja a résztvevők visszajelzésének korlátait, és segítséget kapjon a képzési program tökéletesítéséhez. Arra is rákérdez, hogy a résztvevők szerint hogyan fejlődhetnének tovább, mint csoport(-műhely)munka és képzés-program vezetők.

### Képzés csoport(- vagy műhely)munkát vezetők számára - Kvalitatív értékelés

1. Mi tetszett a leginkább ebben a csoport(- vagy műhely)munkában?
2. Mi tetszett a legkevésbé ebben a csoport(- vagy műhely)munkában?
3. Mi lehet az a három megoldás, amellyel jobba lehetne tenni ezt a képzést?
4. Mi az, amin csoport(- vagy műhely)munka vezetésedben a leginkább szeretnél javítani?
5. Mi az a három dolog, amit csoport(- vagy műhely)munka vezetőjeként vagy képzőként teszel majd azért, hogy tovább javítsd készségeidet?

## KRITIKUS ESEMÉNY

Ez a megközelítés bizonyos események leírásait gyűjti össze, hogy megtudhassuk, a résztvevők a csoport(- vagy műhely)munka mely pillanataiban reagáltak a legintenzívebben (pl. hasznos tevékenységek, zavarba ejtő cselekedetek). Az esemény leírására éppúgy bátorít, mint annak értékelésére. Ezért ez a módszer kiváló eszköz a csoport(- vagy műhely)munkát levezető személy teljesítményének megítélésére, valamint a résztvevők érzéseinek, bevonódásának és tanulásának megértésére és felbecsülésére.

### A kritikus események értékelése

A csoport(- vagy műhely)munka mely pillanatában érezted úgy, hogy most kapcsolódtál be igazi lelkesedéssel a történésekbe?

A csoport(- vagy műhely)munka mely pillanatában érezted, hogy a legkevésbé voltál fogékony és a legkevésbé érdekeltek a történések?

A csoport(- vagy műhely)munka alatt melyik cselekedetet találtad a legpozitívabbnak és leghasznosabbnak, függetlenül attól, hogy kihez kötődött ez a cselekedet?

A csoport(- vagy műhely)munka alatt melyik cselekedetet találtad a leginkább zavarba ejtőnek és legzavarosabbnak, függetlenül attól, hogy kihez kötődött ez a cselekedet?

Mi lepett meg a csoport(- vagy műhely)munka során (pl. saját reakcióid, vagy az amit valaki más mondott vagy csinált)?



---

### A konfliktus és a konfliktus átalakításának válogatott szakirodalma

- Pat Patfoort: *Uprooting Violence, Building Nonviolence*  
A szerző számára az erőszak nem csak fizikai értelemben nyilvánul meg, az egy tágabb értelmet nyer. Ez határozza meg a társadalmi kapcsolatokat, amelyekben részt veszünk és amelyekhez szocializálódunk. Számos különféle társadalmi kapcsolat jellemezhető az úgynevezett első- és másodrangú rendszerrel, amely a különféle hatalmi dinamikák fenntartásának motivációjából eredő kiegyensúlyozatlan és gyakran versenyszerű kapcsolatokból adódik. A szerző a társadalmi nevelésnek és az egyenlőségen alapuló kapcsolatok kiépítésének tágabb kérdéseit vizsgálja, valamint a konfliktusok alapjainak felfedésére épülő beavatkozási stratégiákat ajánl. Cobblestone Press (1995)
- Dean G. Pruitt és Peter Carnevale: *Negotiation in Social Conflict*  
Ez a tanulmány a tárgyalást és a közvetítést különféle összefüggésekben vizsgáló társadalom-pszichológiai kutatások áttekintése, amely ugyanakkor a terület mélyebb és részletesebb vizsgálataként is funkcionálhat. Open University Press (1997)
- Arnold Mindell: *Sitting in the Fire*  
A szerző szerint a cím pontosan utal arra, hogy mit is jelent csoportokat működtetni; azt, hogy beállunk egy konfliktus közepébe, és elgondolkodunk azokon a csoportsegítőre irányuló igényeken éppúgy, mint a kibontakozó konfliktuson. Lao Tse Press (1995)
- Thomas Crum és mások: *The New Conflict Cookbook*  
A szerzők a japán harcművészet, az Aikido elveit használják a konfliktusban megjelenő düh, agresszió és saját reakcióink leleplezésére. A munka szülőknek és tanároknak a fiatalokhoz kötődő munkájuk kalauzaként íródott, de talán te is igen jól alkalmazhatónak találod majd. Aiki Works (2000)
- Augusto Boal: *Games for Actors and Non-Actors*  
A szerepjáték a konfliktuselemzés népszerű és hasznos módszere. A brazil színházigazgató, Augusto Boal az emberek színházának egész arzenálját fejlesztette ki, ahol a kérdéseket gyakorlati értelemben színre viszi, felfedi és átalakítja. A csoportvezetés lehetőségei az improvizált helyzet elemzésétől a gondosan színre állított konfliktushelyzetek bemutatásáig terjednek, amelyeket azután a csoport beavatkozása alakít át. Routledge (1992). További hivatkozásokhoz, és az ifjúsági munkában használatos módszerek leírásához lásd Peter Merry és Gavan Titley "Theatre of the Oppressed and Youth" című munkáját a Coyote 1. számában.



---

## Hivatkozások

- Auvine, B. és mások (1979))  
*A manual for group facilitators*, Wisconsin: Center for Conflict Resolution
- Baer, U. (1994)  
*666 Spiele*, Seelze-Velber: Kallmeyer
- Boal, Augusto (1992)  
*Games for actors and non-actors*, London: Routledge
- Bowyer, Jonathan és mások (2000)  
*Szervezetmenedzsment T-kit*, Strasbourg: Európa Tanács & Európa Bizottság
- CHQ Training Team and Gillian Sutton (1993)  
*Training skills for advisers*, London: Girl Guides Association
- Cohn, Ruth (1981)  
*Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*, Stuttgart: Klett Cotta.
- Comelli, Gerhard (1985)  
*Training als Beitrag zur Organisationsentwicklung*, München, Hanser
- Európa Tanács  
(1995) (1999-es 3. kiadás) *Domino*, Strasbourg.  
(1995) *Education Pack. Ötletek, források, módszerek és tevékenységek az informális interkulturális oktatásban fiatalok és felnőttek számára*, Strasbourg  
(1999) *Multiplier 1999*. Strasbourg  
*Az Ifjúsági Bizottság hosszú távú képzéseinek hírlevele, amely 1999-ig évente jelent meg, hogy a képzések gyakorlati fázisa alatt kapcsolóként szolgáljon a résztvevők és a trénerek között.*  
(2000) *Final Report of the Symposium on Non-formal Education*, Ifjúsági és Sport Igazgatóság, Strasbourg
- With the Centre for Global Interdependence and Solidarity (2000)  
*Értékelő beszámoló az Euro-Mediterrán együttműködési képzésről 2000.*, Strasbourg
- Európa Tanács és az Európai Bizottság  
(2000) *Final Report of the training course Training for Trainers*, Strasbourg  
(2000) *Training Programme 2000*, Strasbourg,
- Információs nyomtatvány a 2000-ben az Európa Tanács Ifjúsági és Sport Igazgatósága által támogatott, valamint az Európa Tanács és az Európai Bizottság közötti Partnerségi Megállapodás égisze alatt futó képzésekről
- Demorgon, Jacques és Markus Molz (1996)  
«Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur(en) und interkulturellen Interaktionen»,  
Thomas, Alexander (ed.) *Psychologie interkulturellen Handelns* című munkájában. Göttingen: Hogrefe,  
Verlag für Psychologie





- 
- De Vilder, Dirk (1999)  
“Some thoughts about experiential learning ” a Coyote magazin 0. számában, 1999. július, Strasbourg: az Európa Tanács és az Európai Bizottság
- Di Simone, R.L. & D. M. Harris (1998)  
*Human resource development*, Fort Worth: The Dryden Press/Harcourt Brace Publishers
- Európai Bizottság (2001)  
*YOUTH Programme User Guide*, Brussels: Európai Bizottság (ideiglenes változat)
- Európai Ifjúsági Fórum, (a kiadás éve nem jelzett)  
*The recognition of non-formal education..*
- Fitzduff, Mari (1988)  
*Community conflict skills: a handbook for anti-sectarian work in Northern Ireland*, Cookstown: Community Conflict Skills Project
- Frerichs, Maria (2000)  
“Open space is everywhere - Open space technology: a new way to hold large international meetings of youth organisations”, a Coyote magazin 2. számában, 2000. május, Strasbourg: az Európa Tanács és az Európai Bizottság
- Gagne, R. & K. Medser (1996)  
*The condition of learning..* New York: Harcourt-Brace
- Geertz, Clifford (1973)  
*The interpretation of cultures*, London: Fontana Press
- Greenway, Roger  
“Your guide to achieve reviewing ”, <http://www.reviewing.co.uk>. Honlap az áttekintésről, a visszajelzésről, az előmozdításról, a tapasztalaton alapuló tanulásról és egyéb, a képzéseken felmerülő kérdésekről. A honlap gyakorlatokkal, cikkekkel és javaslatokkal is szolgál.
- Guijt, I. és mások (1992)  
*From input to impact: participatory rural appraisal for ActionAid in Gambia*.  
The Gambia: ActionAid and London: IIED
- Guirdham, Maureen (1999)  
*Communicating across cultures*, London: Macmillan Press
- Hall, E.T. (1977)  
*Beyond culture*, New York: Anchor
- Jeunesse pour l'Europe (1995)  
*Community project for developing training modules for youth workers*, Luxembourg: Jeunesse pour l'Europe
- Jungk, Robert & Müllert, Norbert (1994)  
*Zukunftswerkstätten – Mit Phantasie gegen Routine und Resignation*, Heine: München
- Kirkpatrick, D.L. (1994)  
*Evaluating training programs: the four levels*, San Francisco: Berrett-Koeller
- Klatt, Bruce (1999)  
*The ultimate training workshop handbook*, New York: McGraw Hill



- 
- Kolb, D.A., Rubin I.M. & McIntyre, J.M. (1973)  
*Organizational psychology: an experiential approach*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Krathwohl és mások (1964)  
*A taxonomy of educational objectives*, New York: David McKay Co.
- Laconte, Leen & Arne Gillert (2000)  
“Coyote Meets Trainers”, a *Coyote* magazin 2. számában, 2000. május, az Európa Tanács és az Európai Bizottság, Strasbourg
- Landis D. & Bhagat R. (1996)  
*Handbook of intercultural learning*, Thousand Oaks: Sage
- Leahy, Anne (1996)  
*Challenges for change: development education in ‘disadvantaged’ youth work*, Dublin: DEFY - Development Education for Youth
- Levine, R. (1997)  
*A geography of time*, New York: Basic Books
- Maddux, R. B. (1988), (1994-es második kiadás)  
*Team building: an exercise in leadership*, London: Rogan Page
- Martinelli, Silvio & Mark Taylor (szerk.) (2000)  
*Intercultural learning T-kit*, Strasbourg: az Európa Tanács és az Európai Bizottság
- Merry, Peter (szerk.) (2000)  
*Project management T-kit*, Strasbourg: az Európa Tanács és az Európai Bizottság
- Merry, Peter & Titley, Gavan (2000)  
“Theatre of the oppressed and youth” a *Coyote* magazin 1. számában, Strasbourg: az Európa Tanács és az Európai Bizottság
- Mewaldt, Andrea & Gailius, Zilvinas (1997)  
*A practical guide for youth leaders*, Vilnius: Council of Lithuanian Youth Organisations
- Mourik, Els Van (1997)  
*Training for trainers – an introductory course*, London: World Association of Girl Guides and Girl Scouts
- Noe, R.A. (1998)  
*Employee training and development*, New York: Irwin/McGraw Hill
- Paige, R. Michael (szerk.) (1993)  
*Education for the intercultural experience*, Yarmouth Maine: Intercultural Press
- Patfoort, Pat (1995)  
*Uprooting violence, building non-violence*, Maine: Cobblestone Press
- Pfeiffer J. W. & J. E. Jones (szerk.) (1972)  
*The 1972 annual handbook for group facilitators*, San Diego: University Associates
- Philipp, E. (1992)  
*Gute Schule Verwirklichen*, Weinheim und Basel
- Phillips, J.J. (1997)  
*Training, evaluation and measurement methods* (3. kiadás), Houston: Gulf Publishing



- 
- Pohl, Michael and Jürgen Witt (2000)  
*Innovative Teamarbeit*, Heidelberg: Sauer
- Pretty, N.J. (1995)  
*Participatory learning and action*, London: IIED
- Pruitt, Dean G. & Carnevale, Peter (1997)  
*Negotiation in social conflict*, Buckingham: Oxford University Press
- Ohana, Yael (2000)  
*A guide to applications for and organising study sessions at the European Youth Centres*, Európai Bizottság  
Európai Ifjúsági Központjai, Strasbourg és Budapest
- Owen, Harrison (1992)  
*Open space technology*, Potomac, MD: Abbott Publishing Co.  
<http://www.tmn.com/openspace>.  
Többnyelvű, hasznos honlap a Nyitott Tér Technológiájáról
- Rae, Leslie (2000)  
*Effective planning in training and development*, London: Kogan Page
- Rae, Leslie (1999)  
*Using activities in training and development*, London: Kogan Page
- Rogers, Jenny (1989)  
*Adults learning*, Milton Keynes: Open University Press
- Sahlberg, Pasi (1999)  
*Building Bridges for Learning: The recognition and value of non-formal education in youth activity*,  
Brussels: European Youth Forum
- Smith, Mark K. (2000)  
<http://www.infed.org> . (1997, 2000 novemberében frissítve)  
Web site about informal education containing articles about various key concepts linked to the subject  
Honlap az informális oktatásról, amely nemcsak az informális oktatásról, hanem az élethosszig való tanuláshoz,  
a lelkesítéshez, a tanuláshoz stb. kapcsolódó témák különféle fő szemléleteiről szóló cikkeket tartalmazza.
- Siurala, Lasse (1999)  
*A broader strategy for non-formal learning and education?*, CDEJ Munkacsoport jelentés, Strasbourg: az  
Európa Tanács Ifjúsági és Sport Igazgatósága
- Thorpe, Sara & Jackie Clifford (2000)  
*Dear Trainer...* London: Kogan Page
- Taylor, Mark (2000)  
<http://www.angelfire.com/mt/Roofonfire/index.html>.  
Honlap, amelyet a Litvániában megrendezett tapasztalatot alapuló tanulásról szóló Action D képzés után  
hoztak létre. A honlap tartalmaz némi elméletet, tevékenységeket és hivatkozást egyéb oktatási oldalakra.
- Taylor Mark (2000)  
“You read any interesting training course reports lately?” a *Coyote* magazin 2. számában, Strasbourg: az  
Európa Tanács és az Európai Bizottság



T-Kit  
Amit a képzésről  
tudni kell

---

U.K. Girl guides Association (1993)  
*Training skills for advisers*, London

Vink, Caroline (1999)  
“Giving credit: certification and assessment of non-formal education” a *Coyote* magazin 1. számában, Strasbourg: az Európa Tanács és az Európai Bizottság

Watzlawick, Paul és mások (1967)  
*The pragmatics of human communication*: tanulmány a nemzetközi mintákról, kórtanokról és látszólagos ellentmondásokról, New York: Norton

Williams, Raymond (1983)  
*Keywords: a vocabulary of culture and society*, London: Fontana

World Studies Project (1976)  
*Learning for change in world society*, London: Coond Studies Project



---

## A szerzők

**Goran Buldioski** (koordinátor, szerző). Jelenleg oktatási tanácsadó a budapesti Európai Ifjúsági Központban. Érdeklődése kiterjed a humánerőforrás fejlesztésére, a szervezeti menedzsmentre, a képzők képzésére és általában az interkulturális oktatásra. [goran.buldioski@coe.int](mailto:goran.buldioski@coe.int)

**Cecilia Grimaldi** (szerző). Cecilia olasz. A nemzetközi tanulmányokon belül politológiára szakosodott. A brüsszeli Európai Ifjúsági Központ külső tanácsadója, tanulmányt írt a vidéken élő fiatalokról, és részt vesz bizonyos szemináriumokon. 4 évig területi vezető képzőként dolgozott a Europe Region WAGGGS-nak, és segítette a National Guide and Scout Organisation in Europe-ot (az Európai Cserkészszövetséget - a szerk.) a képzési gyakorlataik létrehozásában, megvalósításában, értékelésében és korszerűsítésében. Munkájának fő területei az interkulturális tanulás és team-munka, a képzők képzése, a projektmenedzsment és a fejlesztés-oktatás. Jelenleg független képző. Cecilia a Hata jogán belül képzett Iyengar jóga oktató. Mostanában költözik Párizsba. Cecilia meggyőződése, hogy az európai fiatalokkal végzett munka befektetés a holnap békéjébe és boldogságába. [cgrimaldi@iol.it](mailto:cgrimaldi@iol.it)

**Sonja Mitter** (szerző): Sonja független képzőként és tanácsadóként dolgozik az európai ifjúsági munka és együttműködés területén. Német származású, jelenleg a szlovéniai Ljubljánban él. Érdeklődési körébe beletartozik az interkulturális tanulás és team-munka, a projektmenedzsment, a képzők képzése, az Euro-Mediterrán együttműködés és a dél-kelet európai ifjúsági munka. 1995-től 2000-ig Strasbourgban az Európa Tanács Ifjúsági és Sport Igazgatóság oktatási teamjének tagja volt. Korábban a történelem migrációs kérdéseivel foglalkozott. [sonjamitter@aol.com](mailto:sonjamitter@aol.com)

**Gavan Titley** (szerző, szerkesztő, korrektor). Gavan PhD hallgató a Dublini Városi Egyetemen, a kulturális globalizációt és fejlődést kutatja. Ezen az egyetemen és a Bostoni Egyetemen is tanít. Képzőként a képzői együttműködés tagja („Trainer’s Pool”), mind az Ifjúsági és Sport Igazgatóságon, mind az Ifjúsági Fórumon. Független képzőként is dolgozik. Érdeklődése középpontjában az interkulturális tanulás, a globalizáció, a média társadalmi szerepe, a fejlesztés-oktatás, a konfliktusok átalakítása és a képzők képzése áll. Jelenleg Helsinkiben él, ahol vendégkutató, és a tapasztalaton alapuló tanulást tevékenyen alkalmazza a szauna-kultúrára. [gavan.titley@dcu.ie](mailto:gavan.titley@dcu.ie)

**Georges Wagner** (szerző, design). Az észak-luxemburgi Georges pszichológus és szervezeti tanácsadó, valamint természetesen interkulturális ifjúsági területen képző és csoportsegítő. Németországban él. Különböző európai és afrikai országokban a magán- és a civil szférában működő szervezeteknek dolgozik független interkulturális képzőként és team-tanácsadóként. Részmunkaidőben a berlini Heinrich-Böll Alapítvány a migráció közös feladatkörének felelőse, munkakörébe az interkulturális menedzsment belső szervezeti fejlesztésének folyamata tartozik. Érdeklődési körébe tartozik a szervezeti és individuális rasszizmus, a multikulturális társadalom és az *interkulturális menedzsment*.

Szenvedélyes szakácsként folyamatosan fejleszti „világkonyháját” és megpróbálja életben tartani a benne lakozó gyermekeket. És persze krokodiljaink büszke atyja. [docwag@gmx.net](mailto:docwag@gmx.net)