

Ludányi Ágnes

A felnőttek tanításának–tanulásának, értékelésének pszichológiai aspektusai

TUDÁSELISMERÉS-FELNŐTTOKTATÁS

A felnőttek informális módon történő tanulását is felértékeli az a folyamat, alapelv, amely a különféle tanulási módokat egyenrangúnak kívánja tekinteni. Magyarországon a Kocsis Mihály és Tót Éva vezette kutatás a validáció/elismerés témában paradigmaváltásnak tekinthető, és további változások prognosztizálására is alkalmas.

Bármennyire régi gyakorlat is az iskolarendszertől függetlenül megszerzett ismeretek és gyakorlati képességek elismerése, szisztematikus kutatása, mélyebb összefüggéseinek feltárása idáig még nem történt meg. Számunkra leginkább annak van jelentősége, hogy a kutatás elismeri, hogy a felnőttoktatásban, a nem szervezett keretekben szerzett tudás összevethető az erre felhatalmazottak által valamely definiált képzésben elvártakkal. Ez messzemenően megemeli a felnőttoktatás presztízsét, az abban részt vevők motivációját.

TÁRSADALMI TÉNYEZŐK SZEREPE A FELNŐTTOKTATÁS SZEMPONTJÁBÓL

Nem elhanyagolható ebben a kérdéskörben két társadalmi formáció rövid elemzése, amely a belülről és a kívülről irányított társadalmakat azonosítja. A belülről irányított társadalmakban már gyermekkorban elsajátítják a személyek azokat a célokat, amelyek aztán életüket vezérlik, és abban változás nagyon kismértékben konstatálható csak. A mobilitás ezekben a társadalmakban csak szűk csatornán érvényesül, és a szocializáció gyakorlatilag egyszerű modellkövetést jelent. A kívülről irányított társadalmakban viszont az emberek igen érzékenyek mások elvárásaival, igényeivel szemben, ez biztosítja a konformitást. A konformitás valójában a kortársaknak való megfelelés kényszere, ami egyben az önmegvalósítás kényszere is. *Tocqueville* (1993) szerint, a modernitás a többség akaratának érvényesülése, ezzel együtt a közepszerűségé is. A tradicionális értékmércék helyébe az üzleti-politikai rendezőelvek léptek. Az egyének nem kötődnek többé másokhoz, hagyományokhoz, új közös szokások pedig nem alakulnak ki. Ebben a környezetben, ha az önmegvalósítás kényszere megjelenik, és ha a referenciacsoport is ezt képviseli, akkor a személyek tanulási csatornát keresnek. A kívülről irányítotttságban benne rejlik ugyanis a másoktól való függés, irányítotttság, amit ékesen bizonyít az, hogy „az emberek közötti különbségek áttörnek az országhatárokat, és a foglalkozási értékekről szóló vizs-

gálatok azt mutatják, hogy a vállalatvezetők és az orvosok csoportkaraktere erősebb, mint az oroszok, amerikaiak, vagy japánok csoportkaraktere, vagy az egyes uralkodó teológiák” Riesman (1962. 25).

Esetünkben, ha az önmegvalósítási kényszer mint csoportkarakter-vonás általános, akkor a tanulás mint mobilitási esély felértékelődik, hangsúlyt kap. A pszichológiai értelemben vett tanulási-vágy, kíváncsiság vágy mint kognitív drive ebben az esetben nem tekinthető stabilnak.

TUDÁS, TANULÁSFELFOGÁS, ÖNSZABÁLYOZÓ TANULÁS

Érdemes a tudás, tanulás fogalmak tisztázására is felvetni néhány gondolatot, ami a felnőttek oktatásában hasznosítható lehet. A tudás-felfogás konstruktivista modellje mellett foglalunk állást, ami szerint a tudás nem „visszatükrözés”, nincs megfelelés tudás és valóság között, a tudásnak nincs „igazsága”, a tudás konstrukció eredménye, amit a személyek maguk hoznak létre, és nem átveszik azt (NAHALKA 1997).

Tanulásnak azt tekintjük, ha egy rendszerben bekövetkezik adaptív változás, azaz a konstruktivista emberkép szerint modellezzük a világot, információt veszünk fel és értelmezünk, belső világot építünk fel.

Ez a belső világépítés felnőttek esetében azért jelentős elem, mert ahogyan a tudomány logikája deduktív, úgy a felnőttek logikája is az. Hipotéziseket alkottak a világ értelmezésére, amelyek tekinthetők tévképzeteknek, naiv elképzeléseknek, hiedelmeknek is, mindenesetre a képzésükben, oktatásukban ezzel számolnunk kell. Ahogyan a hipotézisek sem kezdeti egy kutatásnak (tanulásnak), hanem elméletekből eredeztethetők, amelyek ellenőrzésre várnak, úgy a felnőttek gondolkodásában is ezeknek a hipotéziseknek a cáfolatára, vagy igazolására szolgál az oktatás (NAHALKA 1995).

Az önszabályozó tanulás definíciója szerint a személyek felelősek a saját tanulásukért, metakognitíven és motiváltan irányítják saját tanulási folyamatukat. Ennél a megállapításnál csak az megfontolandó, hogy a saját tudásra vonatkozó tudás többnyire megbízhatatlan, van nem kontrollálható felülete is. (Az agy mintegy százmilliárd agysejtje, összeköttetésekkel leírhatatlan számú hálózati variációt hoz létre, így működésével kapcsolatban még sok feltáratlan jelenség van.)

A FELNŐTTKOR PSZICHOLOGIÁJA

A felnőttkornak mint fejlődéslelektani korszaknak a megítélése attól függ, hogy az elméletalkotók mit tekintenek „fejlődésnek”. Tisztán biológiai szempontból a fejlődés a fogantatástól a felnőttkorig tart, azaz addig, amíg a biológiai reprodukciós funkciót ellátja egy személy, és utána már csak lefelé ívelő változás konstatálható. Ha azonban a kulturális reprodukcióért való felelősséget is tekintetbe vesszük, akkor a fejlődési változások egy életen át tartanak (COLE és COLE 2002).

Ha a felnőttek tanulás-tanítása a téma, akkor Piaget elmélete lehet az egyik releváns kiindulópontunk. Piaget (1967) szerint a fejlődés logikai végpontja a formális műveletek

kialakulása, ami egyfajta kiegyezése a személyeknek a valósággal, és ami után már nincs további szint. Ennek kritikájára a későbbiekben még visszatérünk.

A vizsgált életkor szempontjából az Erikson-i énejlődés szakaszai adnak még kiindulási alapot a felnőttek tanulásának, tanításának elemzéséhez.

Erikson, az emberi fejlődés egyes szakaszait egy-egy krízishez, válsághoz kötötte, amelyben egyfajta pszichoszociális konfliktust élnek meg a személyek. Ezek fordulópontok is, és növekedési lehetőségek is az egyének életében, még akkor is ezeknek a pszichés terhe általában nagy. Számunkra a felnőttkor Erikson-i jellemzője azzal a haszonnal járhat, hogy a tanítás folyamán ezek a tényezők figyelembe veendőek, mint a másik félről szóló információk.

A felnőttkori krízis arról szól ugyanis, hogy milyen „alkotásra” vagyunk képesek, mi az, amit létre tudunk, vagy tudtunk hozni, ami szimbolikusan a jövőben is létezni fog. Ennek egyik kevésbé szimbolikus formájú változata, a saját gyermek léte, azaz az alkotóképesség annyit tesz ebben a felfogásban, hogy felneveljük a következő generációt, bár a fogalom ennél tágabb tartományú (CARVER 2001). Akiknek ez nem adatik meg, azok a személyek a stagnálás állapotába kerülnek, ez ugyanis a pszichoszociális konfliktus másik komponense. Ebben az esetben a személy képtelen magát a jövőnek áldozni, inkább a saját szükségleteivel törődik. Ez az Én-központúság egyben akadálya is annak, hogy egyensúlyt teremtsen az illető a környezetével, abba sikerrel beágyazódjon. Ezzel összhangban McAdams és de St Aubin (1992) azt találták, hogy gyermekkel rendelkező férfiak magasabb pontszámot értek el az alkotóképességet mérő skálán, mint a gyermektelenek.

Nem célunk most a tanuláselméletek bőséges irodalmából idézni, csak azt a konstruktivista tanuláselméletet idézzük, amely feltevésünk szerint a felnőttek tanításához, tanulási jellemzőinek ismeretéhez elengedhetetlen, és bizonyos értelemben megfeleltethető Piaget kritikának is.

A konstruktivizmus mint ismeretelméleti megközelítés szemben áll azzal a nézettel, hogy a tudás valamiféle visszatükröződés eredménye (NAHALKA 1997). Az emberi tudást konstrukció eredményének tartja, amit a megismerő ember felépít magában, ami aztán a tapasztalatainak a szervezője, befogadója, értelmezője lesz. Ez teszi lehetővé, hogy előrejelzésekkel éljen a dolgok jövőbeli állapotával kapcsolatban. A tanulás ehhez a belső világépítéshez járul hozzá, változásokat indukál a rendszeren belül. A rendszer csak a vele kompatibilis külső ingerek számára elérhető.

A tanulás kognitív megközelítése szerint tehát, a tanulás szempontjából meghatározó az egyén már meglévő tudása, mivel ezek alapján alakíthat ki olyan elvárásokat, stratégiákat, szabályokat, amelyek a környezetből származó információk feldolgozását segíthetik (JUHÁSZ, 2007).

ÉRTÉKELÉS

Az értékelés szerepe, funkciója, a felnőttoktatásban sem más, mint a pedagógia egyéb területén, noha a formáit adott életkori és csoportjellemzőkkel leírható tanulókhöz kell igazítani. Ezek lehetnek formatívák, szummatívák, de ami még hatékonyabb, az az önreflexió

elsajátíttatásának facilitálása az affektív tényezők tudatosítása céljából, amelyek a tanulási eredményességhez hangsúlyosabban hozzájárulnak.

A TANÁR/OKTATÓ SZEREP ÁTÉRTELMEZÉSE

Allwright (1999) fogalomrendszere segít újraértelmezni az oktatószerepet. Ugyanis, a felnőttoktatásra is jellemző, hogy a „tanuló” szerep passzivitást, kontrollátadást hív elő a résztvevőkben. Goffmann (1981) szerepdefiníciója szerint az egyének bizonyos pozíciókban a normatíváknak megfelelően viselkednek. A szerepküldés folyamatában, az egymással interakcióba került aktorok küldik a szerepkiteljesítésre vonatkozó elvárásokat, amelyek forgatókönyvszerűen szabályozzák az interakciót. Érdekes módon – még felnőttek esetében is – működik a szerepnyomás, amely visszatereli a szerepteljesítőt a szabványos minta keretei közé. A felnőttek oktatása során olyan szerepfelvétel szükséges az őket oktatók részéről, amely az aktivitást, az önirányította tanulást aktiválja.

Allwright fogalmilag elkülöníti a képzést, oktatást és fejlesztést. Megállapítja, hogy a tanulást csak maga a tanuló végezheti, csak ő valósíthatja meg. A tanulás céljaként tűzhetjük ki az eljárási, műveleti kompetenciát, aminek eredménye az úgynevezett procedurális tudás. Ez valójában a „tudni hogy hogyan” tudása. Másik célja lehet a tanulásnak az információszerzés, amelyhez állítások, proposíciók formájában jutunk, ez jelenti a „tudni valamit”. Végül cél lehet a megértés, ami belülről irányított. Az oktatásmenedzselést szolgáltató külső személy (oktató, képző fejlesztő) csak a tanulási feltételeket teremti meg, de épít a másik fél, a szereppartner aktivitására, és főként tekintetbe veszi a tanuló belső világmodelljét, annak előzetes konstruktumait. Az oktatás menedzselése az információkhoz jutásban segítség, a képzés a procedurális tudáshoz, a fejlesztés pedig a megértéshez juttatja el a szereppartneret.

A tanulásmenedzselés fogalom a pszichológiában használatos facilitátor fogalommal mutat rokonságot, és valójában kifejezi azt a tranzakcióanalitikus értelemben vett felnőtt-felnőtt interakciót, amely nemcsak az életkor tekintetében felnőttoktatás-barát, hanem a szó pszichológia értelmében is hatékonysággal használható a szakemberek számára.

IRODALOM

- ALEXIS DE TOCQUEVILLE. ALLWRIGHT, DICK: Am I now, have I ever been, and could I ever be- a „developer”? *Novelty*, 6. 1999
- ALEXIS DE TOCQUEVILLE: A demokrácia Amerikában. In *Általános szociológia szöveggyűjtemény*. Dialóg Campus 2002
- CHARLES S. CARVER – MICHAEL F. SCHEIER: *Személyiségpszichológia*. Osiris Budapest, 2001
- GOFFMANN, E.: *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*. Gondolat Budapest, 1981
- JUHÁSZ LEVENTE ZSOLT (2007): Komplex tanulás-kognitív tényezők a tanulásban. In Csépe Valéria – Győri Miklós – Ragó Anett (szerk.): *Általános pszichológia 2*.
- MC ADAMS, D. P.-DE ST. AUBIN E.: A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology* 62.

MICHAEL COLE-SHEILA R. COLE: *Fejlődéslélektan*. Osiris Budapest, 2002

NAHALKA ISTVÁN: A természettudományos nevelés és a tudományelméletek, *Magyar Pedagógia*, 1995. 3-4

NAHALKA ISTVÁN: Konstruktív pedagógia- egy új paradigma a láthatáron I-II-III. *Iskolakultúra* 2-3-4.
Budapest 1997

NAHALKA ISTVÁN: Konstruktív pedagógia- egy új paradigma a láthatáron I. *Iskolakultúra* 2.

NAHALKA ISTVÁN: Konstruktív pedagógia- egy új paradigma a láthatáron II. *Iskolakultúra* 3.

NAHALKA ISTVÁN: Konstruktív pedagógia- egy új paradigma a láthatáron III. *Iskolakultúra* 4.

PINTRICH, P. R. (1999): The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning.
International Journal of Educational Research, 31. pp. 459-470.

RIESMANN: *Magányos tömeg*. Közgazdasági és Jogi Kiadó Budapest 1983 25. p