

Balázs László

A Z generáció fejlesztésének lehetőségei – alternatív módszerek a közoktatásban

A Z generáció fejlődési, szocializációs sajátosságai – az információs technológiai eszközök fejlődésével párhuzamosan – meghatározó eltéréseket mutatnak a korábbi generációkhoz képest. Az 1995 és 2009 között született fiatalok életének szerves részét képezik a különböző IT-eszközök, amelyek hatással vannak/voltak a világlátásuk, valóságészlelésük kialakítására. A tanulmány a Z generáció vizsgálatának eredményeit felhasználva olyan képzési, fejlesztési módszerek adaptálására tesz javaslatot – alapul véve a gazdasági szektorban alkalmazott interaktív, résztvevői aktivitásra épülő képzési formákat –, amelyek megfelelnek ezen generáció igényeinek. Az elemzés célja, hogy összefoglaló képet adjon az egyes módszerekről, és rávilágítson ezek felhasználási lehetőségeire a közoktatásban.

Bevezetés

Miközben a közoktatási intézmények szervezeti szinten maguk is számos változáson mennek keresztül – összevonások, bezárások, átalakítások, oktatáspolitikai változások –, az intézmények pedagógusainak eleget kell tenniük a folyamatosan változó, meg-megújuló társadalmi elvárásoknak, amelyek esetükben az iskolapadban helyet foglaló diákokon keresztül is manifesztálódnak. Jelenleg az iskolapadokban (általános és középiskola) ülő diákokat a „Z generáció” jelzővel illeti a szakirodalom. Ők azok, akik 1995 és 2009 között születtek. A szakirodalomban fellelhető eltérő megnevezések, úgymint a „Facebookgeneráció”, digitális bennszülöttek (Prensky 2001), zappers, azaz kapcsolgatók, „instant online” korosztály (Mutte 2004), „dotcom”-gyerekek, netgeneráció, iGeneráció (Pál 2013), jól hangsúlyozzák a főbb jellemzőiket is. Kései (Pál 2013 nyomán) a következőként határozza meg ezen generáció tulajdonságait:

- A személyi szabadság nagyon fontos számukra.
- Társas életüket a nyilvánossággal folyamatosan megosztják.
- Elődeiknél sokkal gyorsabb ritmusban élnek.
- Elsősorban nem a szavak és az érzelmek jellemzik őket.
- A változástól nem félnek, mert hozzászoktak, ebbe születtek bele.
- Kevésbé lojális fogyasztók.
- Inkább magukban, mint a körülöttük lévő világban bíznak.
- Praktikus szemlélet jellemző rájuk.
- Inkább okosak, mint bölcsek.
- Bátrak és kezdeményezők.
- A szabályok betartására kevésbé mutatnak hajlandóságot.
- Az elektronikus eszközöket profin kezelik.

A felsorolt jellemzők jól szemléltetik azokat az alapvető eltéréseket, amelyek újabb kihívásokat állítanak a pedagógusok elé. A globalizáció hatásainak és a digitális korrall való együttélésnek köszönhetően a Z generáció „itt és most” keresi a válaszokat a kérdésekre, rövid távú időorientációval bír, amelynek részben velejárója a rövid, fókuszált figyelem és annak megosztása (multitasking) több eszköz, esemény között. A gyorsaság

fokozódása az üzenet tartalmáról annak terjesztésére helyezi a hangsúlyt. Vagyis már nem az a fontos, hogy mit, hanem az, hogy milyen gyorsan, milyen hatékonysággal tudunk közölni. A digitális információk kisebb helyet foglalnak, könnyebben változtathatók, egyszerűbben megoszthatók. Megváltozik az információhoz való hozzáférés, a közlés és a befogadás, a tartalom struktúrája, az alkalmazott kódok jellege és aránya, az újmédia tehát a tudásmegosztás újfajta lehetőségét is kínálja. Az újmédia-kultúra hatással van a személyközi és társas kapcsolatokra (H. Tomesz 2015).

Látható, hogy ezek a generációs sajátosságok új, a klasszikus oktatási formáktól eltérő módszerek alkalmazását igénylik, holott napjainkban is elsősorban a klasszikus felkészültséggel rendelkező tanárok kerülnek ki a felsőoktatásból. Korábbi vizsgálatok eredményei igazolják, hogy a klasszikusként számon tartott módszerek közül is elsősorban a tanári magyarázat, a szemléltetés, a megbeszélés, az egyéni és csoportmunka, valamint a kiselőadás a közkedvelt a közoktatásban (Nádasdy é. n.). Egy szűkebb, magyartanárok módszertani repertoárját is elemző felmérés hasonló jellegzetességeket mutat (Kerber 2009). Varga tanulmányában hangsúlyozza, hogy ezek a jelenségek a (magyar)tanárok tanári szerepről alkotott szemléletmódjával vannak összefüggésben, miszerint a tanár karmester, irányító, aki kézben tartja az órát (H. Varga 2012).

Az igényekre reagáló, új szemléletmód kialakítását célzó kezdeményezések korábban és napjainkban is megjelentek, gondoljunk itt a tevékenységközpontú pedagógiákra, amelyek célja, hogy a készségeket és a képességeket a tanulók saját élményeinek a megélésével, együttműködések kialakításával fejleszti, hozzájárulva a személyiségfejlődéshez (Balázs 2012). Ide sorolható továbbá az eleinte csak egy, a későbbiekben a közoktatás szélesebb spektrumában is megjelenő drámapedagógia és annak jellegzetes módszer- és eszköztára. Emellett érdemes megemlíteni a kooperatív tanulást középpontba helyező kezdeményezéseket (Benda 2007), valamint – személyes érintettség okán is – A Kommunikációs Nevelésért Egyesület (Eger) által képviselt irányvonalat, amely a tanári szerep mentori, facilitatori jelentőségét hangsúlyozza, és a tapasztaláson, együttműködésen alapuló oktatási folyamat jelentősége mellett foglal állást.

A tanulmány az imént bemutatott igények, elvárások figyelembevételével a gazdasági szektorban alkalmazott, a Z generáció sajátosságaira jól rezonáló képzési-fejlesztési módszerek – tréning, coaching – adaptálására tesz javaslatot, bemutatva azok gyökereit és eszközrendszerét. Először az új igényeknek megfelelően ismerteti az új tanári szerepmegvalósítás főbb jellemzőit, majd a csoportdinamika és a coaching módszertanának főbb alapelveit, eszközeit és a közoktatásban való alkalmazhatóságukat mutatja be. Egy pedagógus-továbbképzés tapasztalatainak összefoglalása zárja a dolgozatot, amely során a jelen tanulmányban bemutatott módszerek alkalmazásának és alkalmazhatóságának a tesztelése történt meg. Összegezve: a tanulmány célja az, hogy az új tanári szerepmegvalósítást alapul véve, a Z generáció elvárásainak megfelelően olyan oktatásnevelési módszereket, szemléletmódot mutasson be, amelyek eredményesen alkalmazhatók az új kor kihívásaival szemben.

Új tanári szerep

A tanári szerepmegvalósításról, pontosabban a kommunikációtanárral szemben állított elvárásokról és az azoknak való megfelelést segítő szempontokról egy korábbi írás (Balázs 2013) már részletesen szólt. Ennek a gondolatmenetnek az ihletője a kommunikáció tantárgy megjelenése volt a közoktatásban. Napjainkra világossá vált, hogy nemcsak a készségtárgyakat oktató pedagógusoknak kell alkalmazkodniuk a 21. század elejére markánsan körvonalazódó igényekhez, hanem általánosságban a teljes pedagógustársadalomnak fel kell vennie a lépést a sokszor talán követhetetlennek tűnő új technológiai vívmányok által előidézett változásokkal és ezeknek a személyiségfejlődésre gyakorolt hatásaival. A következőkben a pedagógus szerepmegvalósításának újabb aspektusait járja körül a tanulmány, amelyek támpontot adhatnak egy, a Z generáció által képviselt értékrendnek és világszemléletnek megfelelő tanulási környezet kialakításához

– elősegítve az eredményességet –, legyen szó a virtuális világról, az osztálytermi munkáról, avagy a kettő ötvözetéről.

Alapul véve a Z generáció jellemzőit, látható, hogy a szabadság, a dinamizmus, a kezdeményezőkézség, a gyakorlati szemléletmód dominánsan jelenik meg ennél a korosztálynál. Ennek megfelelően az oktatónak olyan osztálytermi klímát kell kialakítania, amely támogatja a kezdeményezőkézséget, lehetőséget teremt a gyors, dinamikus haladásra, és elősegíti a gyakorlati szemléletmód megalapozását. A megfelelő légkör kialakítása és annak hozadékai pozitívan befolyásolhatják a tanulási folyamatokat. Kritikaként merülhet fel, hogy a függő helyzet miatt a légkör javítása bár segíti, de alapvetően nem befolyásolja a folyamatot, ugyanakkor lehet a közoktatásban olyan oktatási formákat bemutatni, amelyek – ugyan a függő helyzetet megtartották – a légkörteremtéssel sokkal hatékonyabb tanulási folyamatot hoztak létre. Ilyen például a drámapedagógia, amelyet közoktatásban is alkalmaznak a tanárok (Eck 2006). Gazdag Miklós (Gazdag 1991; Légrádiné é. n.) munkájában Carl Rogers nyomán összegzi a fejlődést elősegítő klíma három feltételét. Ezek a feltételek jól összefoglalják a Z generációt oktató tanár személyiségének legszükségesebb mozzanatait:

- Az őszinteség, a valódiság, a hitelesség, a „kongruencia”. Minél inkább önmagát adja a tanár a különböző történések során, annál jobban elősegíti a résztvevők konstruktív viselkedését.
- Az elfogadás, a megbecsülés, a feltétel nélküli pozitív odafordulás. Készségesen elfogadja a diákok valamennyi pillanatszerű érzését, legyen az kellemes vagy kellemetlen.
- Az empátikus megértés, a szenzitív, tevékeny odafordulás. Ha egy személyre empátikusan figyelünk, megteremtődik a lehetősége annak, hogy ő maga pontosabban kövesse belső érzéseinek az áramlását, és így saját élményeinek jobban megfelelő kongruens viselkedést fejleszthet ki.

A felsorolt tételeket egy további szempont egészítheti ki:

- Kölcsönös tiszteleten alapuló kapcsolat létrehozása és fenntartása, amely magában foglalja a tanár szakmai felkészültségét és tapasztalatát, valamint a diákok technológiában és egyéb területen való jártasságát, amely az órai munka során mozgósítható.

A felsorolt jellemzők – amellettt hogy teret engednek a produktív folyamatoknak – jó támpontokat adnak a pedagógus mentori, facilitatori szerepének megvalósításához. Bár napjainkban a mentor kifejezés a pedagógiában elsősorban a kezdő pedagógusok mentorálására vonatkozik, nem kerülheti el a figyelmünket az új igényeknek való megfelelés sem.

Mit jelent a diákok mentorálása? Mentorálni annyit tesz, mint valaki(ke)t szakmailag támogatni egy vagy több cél elérése érdekében. A tanár ebben a feladatban nem marad magára, hiszen pedagógustársai mellett a diákok maguk közül is megválaszthatják azon társaikat, akik elő tudják segíteni az oktatási-nevelési célok elérését (Ligeti 2005). A mentorálás egyik kulcsszava a tudatosság, ahogy erre kellő érzékenységgel világít rá Ligeti: „Alaptételünk, hogy amikor az idősebb diák tanít, akkor ő maga is tanul. (Ez természetesen igaz a pedagógusra is.) Nem lehet órát, foglalkozást, de egy kötetlen nyári tábori délutánt sem rutinból megtartani. Az ember újra és újra megfogalmazza magában az átadandó ismereteket, újra és újra végiggondolja, mit és főleg hogyan kommunikál tanítványaival. Milyen gondolatok és milyen sorrendben hagyják el a száját, de főleg azt, hogy mit közvetít testtartásával, hangvétellel, beszédtempójával, a tér elrendezésével, az interakciókkal ő és a diákok, illetve a diákok és diákok között” (Ligeti 2005).

Emellett a facilitátor már egy lépéssel távolabbról szemléli az eseményeket. Az angol „facilitator” szó megfelelőjét elemezve talán az „elősegítő” tekinthető a legmegfelelőbb fordításnak. Olyan személyt jelöl, aki elősegíti a hatékonyságot, az együttműködés és a szinergia kialakítását (Dobos 2009), hozzájárul az interakciók strukturálásához és a folyamatok alakításához, amelynek köszönhetően a résztvevő(k) képes(ek) hatékonyabban működni és minőségi döntést hozni, elérni a céljai(ka)t (Dobos 2009).

A mentor és a facilitátor közötti különbség alapvetően abban keresendő, hogy míg a mentor a folyamatban végig jelen van, példát mutat, tanít és támogat, addig a facilitátor nem tanít, hanem kérdésekkel, figyelemfelhívással segít a problémák megoldásában. A pedagógusnak helyzetfüggő szemléletmód kialakításával van lehetősége mérlegelni azt, hogy mikor melyik szerepre van szükség, melyik az, amelyikkel a legnagyobb támogatásban részesítheti diákjait, melyikkel segítheti elő a fejlődésüket. A következőkben két olyan módszer és eszközzrendszer áttekintése következik, amelyek elsajátítása hozzájárul a pedagógusok szemléletmódjának a változásához.

Tréningmódszertan, csoportdinamika

A diákság valóságészlelésének, attitűdjének változásával felértékelődnek azon módszerek, eszközök, amelyek az „itt és most” tapasztalásán, az aktív részvételen, az élményszerű tanuláson alapulnak. A T-csoport kidolgozása Kurt Lewin nevéhez kötődik. A 40-es évek második felében tanulócsoporthoz próbálta ki a T-csoport technikáját, amelynek célja egy szociálpszichológiai kutatás lebonyolítása volt: vizsgálták a csoportokban megnyilvánuló csoportklímát, a csoporthoz való tartozás milyenségét, a vezetési stílust, a csoportnyomást, a konformitást, a csoportfolyamatokat, valamint a kommunikáció működését a csoportokban és azok között. Az elsődleges cél a szociális történések dinamikájának a feltárása volt. Az eredmények azonban nem csak tudományos hozadékkal bírtak: a kutatásban részt vevők szociális készségeinek fejlődésére figyeltek fel a kutatók (Vámos 2013). A módszer napjainkra már sokadik virágkorán van túl: alkalmazták a pszichoterápiában, a szervezetfejlesztésben, felhasználták a személyiség és a készségek fejlesztésére, az eredményesség, a hatékonyság elősegítésére. Egyes elemei a közoktatásban is megtalálhatók (például a drámapedagógia eszköztárában).

Miként segíthetik a Z generáció fejlesztését a csoportdinamikai ismeretek és alkalmazásuk? Az osztály csoportként működik, így az osztályban kialakuló viszonyrendszerek, folyamatok hatással vannak az ott végbemenő eseményekre, folyamatokra, beleértve az oktatás-nevelés folyamatát is. Amikor a pedagógus megpróbálja befolyásolni a diák-diák interakciókat, lényegében nem tesz mást, mint a csoportszerűségből fakadó folyamatok irányítására tesz kísérletet, azaz a csoportdinamikai folyamatok irányítására vállalkozik. Az osztályban ezt a folyamatot a következő tényezők határozzák meg: a tanulási szituáció jellege, a tanulócsoporthoz tartozás összetétele, nagysága, a csoporton belüli normák intézményesülése, valamint a konfliktusok és a viták kezelése (részletezése Tóth 1996 nyomán). A következőkben e szempontok alapján jelennek meg az iskolai csoportot jellemző csoportdinamikai folyamatok.

Deutsch (1973) nyomán háromféle tanulási szituációt szokás elkülöníteni:

- együttműködő szituáció: a tanulók úgy gondolkodnak, hogy céljaikat csak akkor tudják elérni, ha a többi diák is eléri a célját;
- versengő szituáció: a tanulók úgy vélekednek, hogy céljaikat csak akkor érhetik el, ha a többieket ebben megakadályozzák;
- individualista szituáció: a tanulók azt tartják, hogy a céljaik elérésének semmi köze sincs a többi diákhöz.

Mindhárom tanulási szituáció más-más jellegű tanulói interakciót mozgósít. A tanárnak a tanulási szituáció megválasztásánál figyelemmel kell lennie arra, hogy a választott szituáció következményei hozzájáruljanak a célok megvalósításához. Az egyes szituációk következetes alkalmazása – az azzal járó interakciós mintázatokon keresztül – a szituáció jellegének megfelelő kooperatív, kompetitív vagy individualisztikus attitűdöket alakít ki a diákokban. Ezeknek az attitűdöknek a hatása több területen is megmutatkozik: egymás elfogadása és/vagy kedvelése, a tanulók közötti információcsere minősége, a tanulásra való motiváltság, a tanulás melletti érzelmi elköteleződés.

Ahogy az élet bármely területén, úgy az osztályban is elképzelhetetlen, hogy mindenki mindenkivel egyetértsen, konfliktusok és viták az élet minden területén vannak. Tegyen bármit az oktató, mindig adódnak nézeteltérések az osztályban, legyen szó vélemények ütköztetéséről vagy egyéb problémaforrásról. Az osztályban kialakuló „szakmai” viták – megfelelő vitavezetés mellett – jótékonyan hatnak a tanulók motivációjára, kognitív és szociális fejlődésére és a tanulásra. Ezeknek a vitáknak a hatásai számos területen megmutatkoznak.

- Tudásvágy: minél többen nem értenek egyet egy tanulóval, annál nagyobb igény mutatkozik részéről ismereteinek a bővítésére, kétségeinek az eloszlatására.
- A másik nézőpontjának mérlegelése: a vitába bocsátkozó tanulók jobban megértik, átlátják ellenfelük gondolkodási folyamatát, mint azok, akik elkerülik a vitát.
- Gondolkodás: a gyakori viták rákényszerítik a tanulókat arra, hogy egymás nézőpontját mérlegeljék, ez elősegíti kognitív és morális fejlődésüket, a logikus gondolkodásra való képességet.
- Kreativitás: a vita hozzájárul ahhoz is, hogy az adott problémák új/más megvilágításba kerüljenek, és úgy fogalmazódjanak újra, hogy a vita résztvevői új támpontokat kapjanak a megoldáshoz. A vitában sok új ötlet termelődik, és számos színvonalas ötlet lát napvilágot.
- Tanulmányi teljesítmény: a vita azt is elősegíti, hogy a tanulók az adott anyagrészt jobban elsajátítsák, több maradjon meg belőle.

A vita sok előnyös hozadéka mellett számolni kell azzal is, hogy nem jár mindig pozitív eredménnyel. A vita kimenetele sokban függ attól, hogy a vitaszituációt megfelelően előkészítették-e, milyen a tanulócsoporthoz tartozó összetétele, a tanulók rendelkeznek-e a szükséges, releváns információkkal, valamint hogy a vita során a felek rendelkeznek-e a személyes kompetenciák tiszteletben tartásának és a más nézőpontok mérlegelésének a képességével.

A csoport összetételét tekintve homogén és heterogén csoport különböztethető meg. Heterogén összetételűnek nevezik azt az osztályt vagy csoportot, amelynek a tanulói nagymértékben eltérnek egymástól. Az eltérés megragadható lehet képességek, érdeklődési irányok, személyiségvonások vagy akár életkor, nem és családi háttér mentén. A homogén csoport ennek éppen az ellenkezője. Hogy melyik az eredményesebb, arról megoszlanak a vélemények. Az iskolában valószínűleg már mindenki találkozott a teljesítmény alapján történő osztályba sorolás gyakorlatával. Az e mellett szóló egyik érv, hogy ilyenkor a tanárnak azonos képességű tanulókkal kell együtt dolgoznia, így neki is könnyebb a munkája, és a diákok sem feszengenek a tőlük nagymértékben eltérő társaiktól. Ennek ellenére a kutatások mégis inkább a heterogén összetétel mellett szólnak. Egy olyan csoportban, ahol eltérő képességű egyének találhatók, megfelelő csoportszervezéssel (szereposztással) jóval hatékonyabb teljesítményű munka szervezhető (vö. Belbin 2003).

A *norma* közmegegyezést jelent arra nézve, hogy mi tekintendő helyes viselkedésnek. Vannak normák, amelyek a pedagógusra és a tanulóra egyaránt vonatkoznak, míg mások csak a tanárra vagy csak a tanulóra érvényesek. A normák azonban nemcsak a tanulók és a tanárok viselkedését határozzák meg. Arra is kihatnak, ahogyan az egyének a környezetük fizikai és társas valóságát észlelik, vagy hogy milyen attitűdöket és értékeket vesznek át. Ahhoz, hogy egy-egy norma hatással legyen egy adott személy viselkedésére, mindenképp az illetőnek tudnia kell a létezéséről. Azután, ha meggyőződött arról, hogy a többiek elfogadják és követik a normákat, maga is elfogadja és követni fogja őket. A normák az interperszonális kapcsolatok közvetítésével jutnak el a csoport tagjaihoz. Ezen kapcsolatok segítségével szereznek tudomást az egyes tagok arról, hogy mit várnak el tőlük, és ők mit várhatnak el másoktól. Az osztály, illetve a csoport élete – legalábbis részben – a normáknak köszönhetően válik rendezette és kiszámíthatóvá. A normáknak kettős funkciójuk van: egyrészt növelik a csoport hatékonyságát, másrészt megkönnyítik a csoporttagoknak a világ értelmezését, észlelését. Az osztályban kialakuló normák nemcsak segíthetik, hanem gátolhatják is az oktatási folyamatot: klikkek,

kisebb informális csoportok képződhetnek, amelyek normái ellentétesek a pedagógiai célokkal, így a csoport tagjai komoly nehézségeket okozhatnak az elszánt pedagógusnak.

Általánosságban elmondható, hogy a *csoport nagysága* függ a csoport összetételétől, a rendelkezésre álló időtől, a tagok szociális készségeinek a fejlettségétől – és még sok egyéb tényezőtől –, ám az iskolai osztállyal kapcsolatban van néhány olyan jellegzetesség, amely az iskolai csoport sajátja. Ezeket Tóth (1996) így összegzi:

- Minél nagyobb létszámú egy csoport, annál több potenciális erőforrással rendelkezik. Ugyanakkor a potenciális erőforrások hasznosulása nem tart lépést a csoport létszámának a növekedésével.
- Minél nagyobb az osztály létszáma, annál kevesebb lehetőség nyílik arra, hogy mindenki részt vegyen az órai beszélgetésben, a téma megvitatásában.
- Minél nagyobb a csoport, annál több energiát igényel a csoporttagoktól a csoportélet koordinálása.
- Minél nagyobb a csoport, annál kevesebb lesz benne az olyan egyén, akit kedvelnek, támogatnak, nagyra tartanak. Emiatt a kapcsolatok formálisak és felszínesek lesznek, gyarapodik a konfliktusok száma, nő a széthúzás és az elégedetlenség, az interperszonális kapcsolatok száma tehát csökken.
- Minél nagyobb a csoport, annál kevésbé látják át a tanulók, hogy ki hol tart a tananyag elsajátításában, így az ebből származó ösztönző erő elvész.

A csoportdinamika szerves részét képezik a védekező mechanizmusok, amelyek áttekintésétől területi korlátok miatt eltekint a dolgozat. (Részletes áttekintését a kommunikációtanári tevékenység kapcsán már kifejtettem egy korábbi munkámban – Balázs 2013.) Az ismertetett szempontok tudatos alkalmazása az oktató részéről lehetőséget kínál az osztályban mint csoportban rejlő lehetőségek kiaknázására. A csoportdinamika felhasználása az oktatás-nevelés folyamataiban számos hozadékkal jár, mindemellett olyan eszközként jelenhet meg az órán, amely igazodik a Z generáció sajátosságaihoz.

Coaching, az együttműködésen alapuló fejlesztés

A coaching a tréninghez hasonló szempontok mentén egyéni folyamat támogatásával kívánja elérni a kliens, esetünkben a diák vagy a kolléga fejlődését. A módszertannak a közoktatásban való alkalmazása elsősorban annak szemléletmódja és nem technikája miatt jelent újítást. Az eszközrendszer már többé-kevésbé ismeretes a pedagógusdiplomával rendelkező kollégák számára, hiszen a coaching alapját a megfelelő kérdezéstechnika alkalmazása adja – nem beszélve egyéb, speciális coachingtechnikákról. Az interaktív, résztvevői aktivitáson alapuló módszer, amely az egyéntől várja a megoldást, a megfelelő út megtalálását, tökéletesen illeszkedik a Z generáció magabiztos, önmagában inkább megbízó, a változásoktól nem megrettenő tagjaihoz. Az említett szemléletmód kialakításának a támogatása érdekében a következőkben röviden bemutatom a coaching értelmezését, a folyamat főbb mozzanatait, valamint azokat a finom árnyalásokat, amelyek alkalmassá teszik a kérdés művészetének alkalmazóját más személyek fejlesztésére.

A coaching fogalmának elemzésekor két megközelítéssel találkozunk:

- Transzfer: „ismeret-átadási folyamat, amelynek során a nagyobb tudással vagy tapasztalattal rendelkező személy ismereteit azzal a céllal adja át másoknak, hogy teljesítményük javuljon” (Cope 2007: 9).
- Felfedezés: a coach „segít másoknak kiaknázatlan képességeik felszínre hozatalában, azaz segít olyanná válni, amilyenek ők valójában, amilyenek szeretnének lenni” (Cope 2007: 9).

A két megközelítést értelmezve elmondható, hogy míg a transzfer egy face-to-face kétszemélyes tanulási-tanítási folyamathoz hasonlítható, amelyben a tudás éppoly fontos, mint a készségfejlesztés, addig a második megközelítés a hangsúlyt a részt vevő félre helyezi, a készségek, a képességek, az ismeretanyagok feldolgozásának, megszerzésének (nem megkapásának) bázisát önmaga jelenti. A coach ebben a szituációban

olyan támogatóként van jelen, aki ismeri a szükséges technikákat – például kérdezőtechnika –, amelyekkel előre tudja mozdítani a klienst a választott úton.

A coach feladata, hogy segítsen valakinek. Ez lehet irányító vagy megfigyelő jellegű. A segítségnyújtás mikéntjét és területét a kliens, a diák igényei határozzák meg, továbbá függ a coachtól és a coaching kontextusától. *A kliens feladata, hogy segítsen magán.* Az egyén elhatározása, döntése nélkül nincs lehetőség a változásra, fejlődésre. Ezzel a fő feladat a résztvevőre hárul, a megoldás kulcsa nála van (Cope 2007).

Az együttműködésen alapuló coaching célja, hogy segítsen számos felvetett kérdés tisztázásában úgy, hogy a kliens és a coach rendelkezésére bocsátja a közös nyelvet és a keretrendszert. Ez segíti a résztvevőket a közös út meghatározásában, amelyben a kliensnek nagyobb beleszólása van. Mike Cope így írja le ezt a folyamatot:

1. a személy és a probléma megértése,
2. a probléma jeleinek és gyökereinek a feltárása,
3. a megoldás kidolgozása,
4. a megoldás alkalmazása,
5. a működőképesség biztosítása,
6. a fenntarthatóság biztosítása,
7. ünneplés és búcsú (Cope 2007).

A folyamatba való belépést megelőzően a kliens/diák meghozza a döntést arról, hogy valamin változtatni szeretne az életében. Számos ilyen döntés létezik, például:

- az órák nagyobb figyelemmel követése,
- a személyes kapcsolatok javítása,
- új kapcsolatok létrehozása,
- a határozottság növelése,
- a tanulmányi eredmény javítása,
- konfliktusok kezelése,
- bizonyos képességek fejlesztése,
- a személyes eredményesség elősegítése,
- az időgazdálkodás fejlesztése.

Amit látni lehet a példának szánt felsorolásban, minden egyes téma az egyénről szól, nem pedig a környezetéről. Arról az egyénről, aki egy bizonyos módon cselekszik, de szeretné életútját valamilyen módon megváltoztatni, szeretne másként érezni, gondolkodni ahhoz, hogy céljait megvalósítsa (Cope 2007).

Ahhoz, hogy ez a folyamat beinduljon, a coachnak az első találkozástól kezdve támaszként/kísérőként kell jelen lennie a folyamatban. Segítenie kell az ügyfelet abban, hogy meghatározza a főbb tényezőket:

- Mi a jelenlegi iránya az életének? – Ha minden marad a régiben, milyen jövőképpel kell számolnom? Elfogadható ez a számomra? Meg kell határozni azt, hogy mi az oka a változtatási vágyak.
- Milyen új irányt szeretne választani? – Miben nyilvánul meg a változás? Milyen lehetőségeim lesznek akkor, ha keresztülviszem a terveimet? Milyen jövőképpel kell számolnom a sikeres változtatás esetén? Meg kell határozni azt, hogy miben ragadható meg az új út.

- Mennyiben különbözik az új a jelenlegitől? – Milyen különbségek és azonosságok vannak a régi és az új út között? Milyen hatása van ennek rám és a környezetemre? A különbségek és az azonosságok feltárása elősegíti az elköteleződést az új út iránt.
- Milyen erős lehet a visszarántó gumiszalag? – Melyek azok a tényezők (emberek, szokások, viselkedési formák, események stb.), amelyek a régi úton, a megszokott komfortzónámban tartanak? Milyen erővel bírnak ezek a jelenségek? A gumiszalagnak és erejének a meghatározása az első lépés annak felszámolása, gyengítése felé.
- Milyen erősek az új irányba húzó erők? – Miért szeretnék változtatni? Melyek azok a tényezők, amelyek az új út kialakítására, megtartására sarkallnak? Az új irányba húzó erők tudatosítása segíti elő a kialakítandó viselkedés megtartását, komformizálását.

Ahogy a főbb gondolatok bemutatásánál is jól látható, a coach egyik fő eszköze a kérdezés. (A cikk eredeti célját figyelembe véve egyéb eszközökről most nem lesz szó. Részletesebb kifejtését lásd egy korábbi munkámban – Balázs 2014.) Érdeemes áttekinteni a kérdezéstechnika megállapításait a főbb gondolatokra hagyatkozva, amelyek árnyalják a coachingfolyamat milyenségét. Az alábbi gondolatok egy korábbi írás összegzése alapján történnek (Balázs 2013).

A kérdezés minden kommunikációs folyamat nélkülözhetetlen része. Dinamizálja a beszélgetéseket, előrelendíti a dialógust. Segítségével új témák vethetők fel, információhoz lehet jutni, vagy éppen fel lehet hívni a figyelmet a téma fontosabb részeire. Általában akkor szokás kérdezni, amikor meg akarunk tudni valamit. Ez a legegyszerűbb módja annak, hogy a hiányzó ismereteket egy egyszerű interakció segítségével pótolni lehessen. Ettől azonban – ahogy az a korábbi gondolatokból is kitűnt – árnyaltabb a helyzet. A kérdésnek, a kérdezéstechnika felhasználásának számos egyéb célja lehet. Így a kérdés továbbblendítheti a beszélgetést, felkeltheti az érdeklődést, elősegítheti az ismeretszerzést és a tudás bővítését, gondolkodásra készítteti, irányítja a figyelmet, hozzájárul a gondolkodási séma megváltoztatásához, segítségével lehet ellenőrizni és számon kérni.

Ha a kérdés megválaszolásakor nem a tartalomra helyeződik a hangsúly, hanem arra a tényre, hogy a kérdésfeltevés mely mozzanata tartható fontosnak, egy újabb csoportosítás jöhet létre. Ezek azok a gondolatok, amelyek a coachingfolyamatban különös hangsúllyal vannak jelen:

- Azért kérdeznek, mert fontosnak tartják a választ.

A válaszon van a hangsúly. A helyes válasz érdekében születnek a kérdések. Általában újabb ismeret megszerzése a cél.

- Azért kérdeznek, mert fontosnak tartják a kérdést.

Itt a kérdés kerül a középpontba. A cél egy helyzetre, tényezőre való rámutatás. Ebben az esetben a kérdés a figyelemirányítás, a vitaindítás, a gondolkodásra készíttetés eszköze.

- Azért kérdeznek, mert fontosnak tartják a kérdezés folyamatát.

A kérdezés folyamata az irányítás eszköze. A kérdező a kérdésen keresztül, általában előre megtervezetten viszi végig a kérdezetteket egy gondolatmeneten.

Oktatási és csoportdinamikai szempontból mindhárom kérdésfókusz fontos szerepet játszik. A diákok gondolkodásra készíttetése, nem manipulatív irányítása vagy éppen ellenőrzése az oktatási folyamat elengedhetetlen része.

A tanár vagy coach felkészültsége, a kérdések megfogalmazása mögött rejlő szándéka meghatározó a diákok/kliensek gondolkodásának a fejlesztésében. A diák feladata általában a válaszadás, de a megfelelő kérdezéstechnika elsajátítása és alkalmazása is fontos szerepet tölt be az oktatási folyamatban. Kérdések

megfogalmazásával a diák új ismeretet szerez, összekapcsolja régi és új tudását, ellenőrzi a megértést (önmagát), továbbhaladásra inspirál, a tanárétól eltérő nézőpontot „hoz be”.

Fadem (2009) szerint a jó kérdés az, amelyre jó választ kapunk, amellyel a kívánt hatást érzük el. A jó kérdés felismerése az adott helyzet megértésén és a kívánt cél elérésén múlik. Jó kérdés lehet az,

- amelyik kérdés megfogalmazásakor tudjuk, hogy mit kezdjünk a válasszal,
- amelyik kérdés összhangban áll a valósággal,
- amelyik kérdésnek jelentősége van,
- amelyik kérdésnek következménye van,
- amellyel világosan jeleztük, hogy miért kérdezzük.

Szerinte ahhoz, hogy valaki jó kérdést tudjon feltenni, végig kell gondolnia a kérdés alapvető folyamatát:

- Mit tud?
- Mit nem tud?
- Mik az elérni kívánt célok?
- Mit kell tudni ahhoz, hogy elérje a kitűzött célokat?
- Kitől fogja megtudni?
- Hogyan fogja megtudni?
- Mit vár a kapott információktól?
- Mit tesz, ha megtudja a választ? (Fadem 2009).

Egy jó kérdés megfogalmazásában körvonalazódik két állapot. A jelenlegi állapot, amelyben a kérdés megfogalmazódik, valamint a vágyott állapot, amelynek az eléréséhez a kérdés folyamatára van szükség, vagy amely a klienst támogatja az elérendő állapot felé való elmozdulásra.

Az alternatív eszközök alkalmazása a közoktatásban

A Dunaújvárosi Főiskola Tanárképző Központjával együttműködve egy 5 napos, 30 órás akkreditált pedagógus-továbbképzésre került sor, mely az *Alternatív konfliktuskezelési módszerek az iskolában* címet viselte. A képzést Szabó Csilla Mariannal együtt dolgozta ki és tartotta jelen dolgozat szerzője. A képzés célja olyan konfliktuskezelési módszerek, eszközök bemutatása és begyakorlása, amelyek hozzájárulnak a mindennapi eredményesség elősegítéséhez (1).

A jelen tanulmányban szereplő módszerek bemutatása, elsajátítása szerves részét alkotta a továbbképzésnek. A képzést követő elégedettségi eredmények alapján elmondható, hogy a pedagógustársadalomban megvan a nyitási szándék olyan módszerek elsajátítására, amelyek a Z generáció sajátosságaira reflektálnak. Emellett a szóbeli visszajelzések megerősítik azt a feltevést, miszerint ezen módszerek hasznosak és alkalmazhatók nemcsak a diákokkal való munkában, hanem a kollégákkal, a szülőkkel való együttműködés megerősítésében is. (A képzés és a vizsgálat részletes leírása: Balázs 2015.)

Összefoglalás

A Z generáció sajátosságaiból látható, hogy ezen fiatalok a korábbi generációktól több szempont mentén eltérnek, így az oktatás-nevelési folyamat eredményességének érdekében, a generáció elvárásainak megfelelően új tanári szerepmegvalósításra és interaktívabb módszerek alkalmazására van szükség. A bemutatott módszerek alkalmazhatók a közoktatásban – ahogy ezt a pedagógusok véleménye is

alátámasztotta –, igazodnak a jelen generáció sajátosságaihoz: elősegítik az interaktivitást, támogatják a személyi szabadság megélését, az önmegvalósítás kifejezését, erősítik a csoportos dinamikai folyamatokat és az egyéni szerepvállalás személyes meghatározását, támogatják a praktikus szemléletmód fejlesztését, és elősegítik a kooperatív szemléletmód kialakítását. Mindemellett a bemutatott módszerek elsajátítása a pedagógusok kezébe egy olyan eszközt ad, amely nemcsak a tanár-diák, de a tanár-tanár és a tanár-szülő viszonyrendszerben is jól alkalmazható. A bemutatott módszerek erőssége továbbá, hogy alkalmazásuk hozzájárul az iskolai és az osztálytermi klíma javításához.

Ugyanakkor továbbgondolásra érdemes – szem előtt tartva a Z generáció sajátosságait –, hogy ezen módszerek és összességében az aktív pedagógiák körébe tartozó eszközök, technikák digitális platformmal történő szintetizálása még elméleti és gyakorlati vonalon is várat magára, bár napjainkban több projekt is fut, amelynek célja a digitális környezetben történő oktatásmódszertan megújítása (például virtuális egyetem, gamifikáció). Emellett további feladatként kell megemlíteni a tanulmányban bemutatott módszerek közismereti tantárgyak oktatásában való alkalmazhatóságának kidolgozását is.

Összességében a bemutatott módszerek – a vélemények és a saját tapasztalatok alapján – az eredményességet elősegítő eszközként szolgálhatnak az oktatás-nevelés folyamatában, nemcsak a Z generációra történő operacionalizálásban, hanem a „generation gap”-ból adódó kommunikációs gátak lebontásában is.

Irodalom

- Balázs László 2012. Módszerek és gyakorlatok a kommunikációoktatásban. In: H. Varga Gyula (szerk.) *A kommunikációoktatás tartalmi kérdései*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 51–62.
- Balázs László 2013. *A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei*. Gramma Kiadó. Eger.
- Balázs László 2014. *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben*. Z-press Kiadó. Miskolc.
- Balázs László 2015. Alternative tools and methodologies in public education: the education of the Z generation. In: György Juhász – Ádám Nagy – Terézia Strédl – Anita Tóth-Bakos (szerk.) *A Selye János Egyetem 2015-ös „Innováció és kreativitás az oktatásban és a tudományban” Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete: Pedagógiai szekciók*. 43–55.
- Belbin, Meredith. 2003. *A team, avagy az együttműködő csoport*. Edge 2000 Kft. Budapest.
- Benda József 2007. *Örömmel tanulni*. Agykontroll Kiadó. Budapest.
- Cope, Mike 2007. *A coaching módszertana. Az együttműködésre épülő coaching kézikönyve*. Manager Könyvkiadó. Budapest.
- Deutsch, Morton 1973. *The resolution of conflict*. Yale University Press. New Haven. Connecticut.
- Dobos Ágota 2009. Facilitáció a felnőttképzésben. *Felnőttképzési Szemle* III/1. http://epa.oszk.hu/01200/01251/00003/pdf/fef_szemle_200901_071-077.pdf (2015. december 17.)
- Eck Júlia 2006. Kommunikációoktatás a középiskolában. *Új Pedagógiai Szemle* 5: 92–98.
- Fadem, Terry J. 2009. *A kérdezés művészete*. HVG Könyvkiadó. Budapest.
- Gazdag Miklós 1991. Tréningmódszer a vezetési tanácsadásban. *Humánpolitikai Szemle* 6: 12–23.
- H. Tomesz Tímea 2015. Újmédia-generáció – digitális közösség. In: András István – Rajcsányi-Molnár Mónika – Németh István (szerk.) *Szimbolikus közösségek*. Dunakavics könyvek 8. DUF Press. Dunaújváros. 236–244.
- H. Varga Gyula 2012. A kommunikációoktatás diszciplináris kérdései. In: H. Varga Gyula (szerk.) *A kommunikációoktatás tartalmi kérdései*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 27–33.
- Kerber Zoltán 2009. *A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete egy felmérés tükrében*. <http://www.ofi.hu/tudastar/tanitas-tanulas/magyar-nyelv-irodalom>.(2015. október 17.)
- Légrádiné Lakner Szilvia é. n. *Tréningmódszer a felsőoktatásban*. http://feek.pte.hu/iscpages/index.php?urlink=1148#_ftnref1. (2010 október 13.)

- Ligeti György 2005. Bevezetés a mentorpedagógiába II. *Új Pedagógiai Szemle*. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00092/2005-05-ta-Ligeti-Bevezetes.html>. (2015. október 15.)
- Mutte, Jean-Louis 2004. *Managing workers of the next decade*. *Expatica HR*[online] <http://www.expatica.com/hr/story/managing-workers-of-the-next-decade-11866.html?ppager=1>. (2015. október 27.)
- Nádasdy András é. n. *Oktatásméletek és technológia*. Eszterházy Károly Főiskola, Oktatás- és Kommunikációtechnológiai Tanszék. <http://okt.ektf.hu/data/nadasia/file/tananyag/oktatasmélet/index.html>. (2015. október 01.)
- Pál Eszter (szerk.) 2013. Tudománykommunikáció a Z generációnak. A Z generációról... Pécsi Tudományegyetem, Pécs. <http://www.zgeneracio.hu/tanulmányok>. (2015. október05.)
- Prensky, M. 2001. *Digital Natives, Digital Immigrants I–II. On the Horizon*. NCB University Press. Vol. 9 No. 5, October 2001. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Tóth László 1996. Csoportfolyamatok az osztályban. In: Balogh László – Bugán Antal – Kovács Zoltán – Tóth László (szerk.) *Fejezetek az alkalmazott lélektan köréből*. Szöveggyűjtemény. KLTE. Debrecen.
- Vámos Ágnes 2013. A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. *Neveléstudomány* 2. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_2_23-42.pdf. (2015. október 21.) <https://doi.org/10.5771/1613-0707-2013-2-42>

(1) A képzés részletes leírása a pedagógus-továbbképzések nyilvántartásában elérhető: <http://pedakkred.oh.gov.hu/PedAkkred/Catalogue/CatalogueDetails.aspx?Id=5543> (2015. október 17.)

Balázs, László

The possibilities of the development of generation Z: alternative methods in public education

The characteristics of the development and socialization of generation Z – parallel to the development of ICT devices – show crucial differences compared to earlier generations. ICT devices are an integral part of the lives of youngsters born between 1995 and 2009 and they have affected their world view and perception of reality. Using the results of the analysis of generation Z, this study proposes the adaptation of training and development methods – training forms based on interactive and participational activities used in the business sector – which suit the needs of this generation as well. The aim of this analysis is to give an overall picture of the particular methods and to highlight the possibilities of their application in public education.

Kulcsszók: közoktatás, Z generáció, csoportdinamika, tanácsadás, coaching, tréning

Keywords: public education, generation Z, group dynamics, counselling, coaching, training

Az írás szerzőjéről

Balázs László

Dunaújvárosi Főiskola, Dunaújváros, Magyarország

balazsl[kukac]mail.duf.hu

<https://orcid.org/0000-0001-9784-4768>