

HASIT

HALLGATÓI SIKERESSÉG TÁMOGATÁSA

DUNAÚJVÁROSI EGYETEM

MONITORING RENDSZER

1.

2.

SZAKMENTORI RENDSZER

KÉPZŐK KÉPZÉSE

3.

4.

HALLGATÓI MOTIVÁCIÓ

MÉRÉSEK, KUTATÁSOK

5.

6.

FESŐOKTATÁSI
TANÁCSADÁS



DUNAÚJVÁROSI EGYETEM
UNIVERSITY OF DUNAÚJVÁROS

3. ALPROGRAM

KÉPZŐK KÉPZÉSE

ANDRÁS ISTVÁN
RAJCSÁNYI-MOLNÁR MÓNICA
BACSA-BÁN ANETTA
BALÁZS LÁSZLÓ
NÉMETH ISTVÁN PÉTER
SZABÓ CSILLA MARIANNA
SZALAY GYÖRGYI



DUNAÚJVÁROSI EGYETEM
UNIVERSITY OF DUNAÚJVÁROS

DUE Press
Dunaújváros, 2016



A kiadványsorozat megjelenését az Emberi erőforrások Minisztériuma támogatta a lemorzsolódás csökkentése pilot projekt keretében. A „Hallgatói Sikereség Támogatása (HASIT) projekt intézményrendszere való kiterjesztésének, továbbfejlesztésének és lehetőségeinek vizsgálata, a fejlesztés lehetséges irányainak kidolgozása a HÖÖK és a FETA bevonásával” elnevezésű projekt-keretrendszer összefüggésében.

© András István, Rajcsányi-Molnár Mónika, Bacsa-Bán Anetta, Balázs László,
Németh István Péter, Szabó Csilla Marianna, Szalay Györgyi, authors, 2016.

©András István, Rajcsányi-Molnár Mónika, Bacsa-Bán Anetta, Németh István Péter,
editors, 2016.



DUNAÚJVÁROSI EGYETEM
UNIVERSITY OF DUNAÚJVÁROS

DUNAÚJVÁROSI EGYETEM

www.uniduna.hu

DUE Press

Kiadóvezető Németh István

Felelős kiadó Dr. habil András István

Felelős szerkesztő Nemeskéry Artúr

Lektor Kraiciné Dr. Szokoly Mária

Layout, tördelés Duma Attila

Készült a HTSART nyomdában

Felelős vezető Halász Iván

ISBN 978-963-9915-76-3

HASIT

HALLGATÓI SIKERESSÉG TÁMOGATÁSA

DUNAÚJVÁROSI EGYETEM

MONITORING RENDSZER

1.

2.

SZAKMENTORI RENDSZER

KÉPZŐK KÉPZÉSE

3.

4.

HALLGATÓI MOTIVÁCIÓ

MÉRÉSEK, KUTATÁSOK

5.

6.

FESŐOKTATÁSI
TANÁCSADÁS



DUNAÚJVÁROSI EGYETEM
UNIVERSITY OF DUNAÚJVÁROS

Tartalom

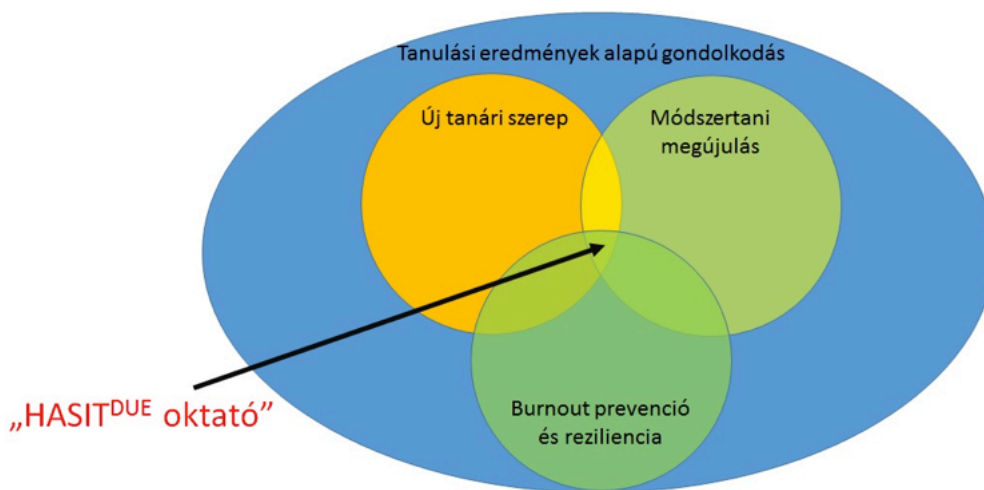
Összefoglaló	7
A TANULÁSELMÉLETEK ÉS AZ ÚJ GENERÁCIÓK SAJÁTOSSÁGAINAK VIZSGÁLATA A TANULÁSI EREDMÉNYEK ALAPJÁN	21
MÓDSZERTANI MEGÚJULÁS A FELSŐOKTATÁSBAN – AZ ÚJ OKTATÓI SZEREPNEK MEGFELELŐ OKTATÁSMÓDSZERTANI MEGKÖZELÍTÉS	43
BURNOUT-PREVENCIÓ – REZILIENCIAERŐSÍTŐ PROGRAM TANÁROK SZÁMÁRA	73
KÉPZŐK KÉPZÉSE	89
Ajánlás	113

Összefoglaló

Tanulmányunk a Hallgatói Sikeresség Támogatása (HASIT) program meghatározó résztvevői, a tanárok fejlesztését célozza meg. A HASIT-program lényege, hogy a felsőoktatás intézményeinek hallgató-, tanulasközpontú szemléletváltása révén (kritikus tárgyak/kurzusok azonosítása, hallgatóközpontú oktatásszervezési intézkedések, kritikus tárgyak oktatóinak érzékenyítése) kellő támogatással megelőzze a hallgatók lemorzsolódását. Cél, hogy hallgatóink sikeresen vegyék az akadályokat a felsőoktatási tanulmányaik során.

Jelen tanulmányban a „Képzők képzésének” megalapozására vállalkozunk, melynek elsődleges célja az oktatók érzékenyítése és a módszertani repertoárjuk színesítése. Munkánk célja, hogy az új generációk igényeire reflektáló oktatásmódszertani válaszokat adjunk. Olyan, a felsőoktatásban alkalmazható módszereket ismer-tetünk, melyek – amellet hogy a közoktatásban is eredményesen alkalmazhatóak – a gazdasági szektorban is kialakult gyakorlatuk révén összhangban vannak többek között a Duális képzési rendszer kialakítása során megfogalmazott igényekkel is. A következőkben bemutatjuk a „Képzők képzése” HASIT 3. alprojekt elméleti hátterének összefoglalását, valamint ismertetjük a kidolgozott képzések jellemzőit. A tanulmány felépítése – mely követi a „Képzők képzésének” koncepcióját – az 1. ábrán láthatóak szerint alakul.

1. ábra. A HASIT-oktatók képzésének koncepciója.



[1] Bernáth, L.–N. Koller, K. –Németh, L. (2015): A tanulási stílus mérése. *Iskolapszichológia Füzetek*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 36. sz. Pp. 7–73.

[2] Hill, W. F. (1977): *Learning : A survey of psychological interpretations*. New York: Thomas Y. Crowell.

[3] Cserné Adermann, G. (2015): Tanulásméletek a Virtuális Egyetemhez. In: Kadocsa, L. –Németh, I. P. (2015) (Szerk.): *Virtuális egyetem*. Dunaújváros: DUF PRESS. Pp. 69–87.

Ennek megfelelően a tanulmány első felében a tanulásméletek és az új generációk sajátosságainak vizsgálatát ismertetjük a tanulási eredmények alapján, majd kitérünk a javasolt módszertanok meghatározás szintű bemutatására és az új tanári szerep körvonalázására. Végül ismertetjük a tanárok lelki ellenálló képességének fejlesztésére lehetőséget biztosító reziliencia-tréning elméleti alapvetéseit. Tanulmányunk zárásaként bemutatjuk a két kidolgozott képzés céljait és kereteit.

Tanulásméletek és az új generációk sajátosságainak vizsgálata a tanulási eredmények alapján

Hazánkban a felsőoktatásban változás megy végbe. A felsőoktatási oktatók egyik legfontosabb feladata a szakok és a tárgyak leírásának átdolgozása az új KKK-k alapján. A szakok átdolgozása és az oktatók felkészítése során mindenképpen figyelembe kell venni a legújabb tanulásméleteket, a konstruktivista és legfőképpen a konnektivista tanulásméletet. Ezek felelnek meg leginkább egyrészt a fiatal generáció sajátosságainak, másrészt a munkáltatók elvárásainak.

A tanulásban és a tanulás sikerességében nagy jelentősége van annak is, hogy az adott tanuló milyen tanulási stílust kedvel a legjobban, melyiket alkalmazza a leghatékonyabb módon. A tanulási stílus legáltalánosabb felfogása az információ felvételének és feldolgozásának egyénre jellemző módja. A tanulási stílust több tényező is befolyásolja, ilyenek a tanulási környezet, a tanári elvárások, valamint az oktatás szervezési módja. [1]

A tanulásméletek arra vonatkozóan szolgálnak magyarázattal, hogy mi történik a tanulás folyamatában; egyrészt keretként szolgálnak annak magyarázatához, hogy mi történik az általunk megfigyelt tanulási folyamatokban, másrészt orientációt jelentenek a tanulásban tapasztalt problémák megoldásához. [2]

A *behaviorizmus* fogalma az '50-es években lett igazán jelentős, különösen az USA-ban. A behaviorizmus a kontrollált környezeti hatásokra történő megfigyelhető viselkedésváltozásokat teszi vizsgálat tárgyává. A behaviorizmus a tanulást a viselkedés tartós megváltoztatásaként értelmezte. Képviselői úgy vélték, hogy az ismeretszátvitel egy-mást követő lépcsőfokokban történik.

A *kognitívizmus* elmélete 1956-ban született, Miller és Bruner javaslatként a behaviorizmusra adott reakcióként. Ez az elmélet a gondolkodásra és a problémamegoldás módjaira koncentrált. Követői szerint a tanulás nem korlátozódik csupán kondicionálásra, hanem a megszerzett információkkal való komplex bánásmódot jelenti. A kognitív elmélet képviselői szerint a tanuló úgy működik, mint a számítógép: „érzékel a kívülről kapott információt, felismeri azt, elraktározza a memóriájában, majd előveszi onnan, amikor szüksége van rá, ... pl. hogy megoldjon egy problémát”. [3]

A *konstruktivisták* abban hisznek, hogy minden tanuló felépíti a maga valóságát, pontosabban interpretálja az információkat és a jelenségeket a saját korábbi tapasza-

latai alapján. A konstruktivizmus követői szerint a tanulás nem csupán ismeretfelhalmozás, hanem „a korábbi mentális fogalmak átalakítása, újraszervezése, építkezés és újjáépítés”. [3] A konstruktivista tanuláselmélet arra a módra figyel, ahogyan a tanuló megkonstruálja saját tudását a memóriájában. Ebben a konstruálási folyamatban a tanuló felhasználja egyrészt a környezetéből érkező információkat, másrészt pedig a hosszú távú memóriájában meglévő előzetes tudását. [4] Iskolai tanulási környezetben a konstruktivista tanuláselmélet azt jelenti, hogy a tanár bevonja a tanuló saját tanulási környezetének fejlesztésébe és fenntartásába. [5]

A *konnektivizmus* tanuláselmélet napjaink tanuláselmélete; noha a szakemberek még vitatják, hogy beszélhetünk-e konnektivista tanuláselmületről. Napjainkra jellemző a hatalmas tempó az élet minden területén, különösen pedig az információk mennyiségében és gyorsaságában. Ezekhez a változásokhoz alkalmazkodott a tanulás is: a digitális korban az információ megszerzésének képessége azon is múlik, hogy milyen hálózatoknak vagyunk a tagjai, milyen kapcsolataink vannak. Az egyre növekvő információhalmazban való eligazodáshoz nemcsak az a képesség szükséges, hogy mit és hogyan tanuljunk meg, hanem egyre fontosabbá válik, hogy a szükséges információt hol lehet megtalálni. A konnektivista pedagógia azt hangsúlyozza, hogy a tanulás egy bizonyosfajta interakció, melynek középontjában a tanulók hálózatos tudása, valamint az ezen alapuló alkotás és tudásnövekedés áll. [6]

A tudományos és technológia változások olyan tanulási körülményeket és tereket hoztak létre a 20. század végén, de különösen a 21. század elején, ami értelemszerűen megváltoztatta a tanulás módját, eszközeit, tér- és időbeliségét. Az Y-, de különösen a Z-generációhoz tartozó emberek számára egészen mást jelent a tanulás vagy az információ megszerzése, mint az idősebb generációk számára. Az Y-generációhoz a '20-as, '30-as éveikben járó fiatalok tartoznak. Noha nekik még volt offline gyermekkoruk, keveset tudnak a számítógépek előtti, a számítógépek nélküli világról. [7] Gyakorlatilag valamennyien digitális bennszülöttek, akik remekül eligazodnak a modern technológiában. „Felvértezve az iPhone-jaikkal, laptopjaikkal, mobiltelefonjaikkal és más egyéb eszközeikkel az Y-generáció a hálózatra van kapcsolódva a nap 24 órájában, a hét mind a hét napján”. [8] Az Y-osok számára az egyik kulcsfogalom a sebesség. Hozzászoktak a virtuális világban megtapasztalt gyors változásokhoz és a sebességhez, ezért ugyanezt a gyorsaságot igénylik a valóságos offline térben is. [9] Az online kapcsolat fontossága a tanulási folyamataikat is meghatározza: lelkes és elkötelezett használó az IKT-technológiának, és feltétlenül bíznak is benne. Ha bármiféle információ megszerzéséről van szó, inkább az interneten keresik és szerzik meg azt.

[4] Mayer, H. R. (1999): Designing Instruction for Constructivists Learning. In: Reigeluth, M. C. (1999) (Ed.): *Instructional-Design Theories and Models*. Volume II. *A New Paradigm of Instructional Theory*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Pp. 141–161.

[5] Singh, A. et al., (2012): Constructivist teaching practices used by five teacher leaders for the Iowa chautauqua professional development program. *International Journal of Environmental & Science Education*. Vol. 7. No. 2. April Pp. 197–216.

[6] Wang, Z.–Chen, L.–Anderson, T. (2014): A Framework for Interaction and Cognitive Engagement in Connectivist Learning Contexts. *The International Review of Research and Open and Distance Learning*. Vol. 15. No 2. Pp. 121–141. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1030140.pdf> [Letöltés ideje: 2016. 01. 30.]

[7] Tari A. (2010): *Y-generáció. Klinikai pszichológia jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*. Budapest: Jaffa.

[8] Celikdemir, D. Z.–Tukel, I. (2015): Incorporating Ethics into Strategic Management with Regards to Generation Y's view of Ethics. *Social and behavioural Sciences*. V. 207. Pp. 528–535. p.530. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815052568> [Letöltés ideje: 2016. 01. 21.]

[9] Tari A. (2015b): *Utazás a generációk világába*. Előadás és workshop. Budapest: Generációs kávéház. 2015. 10. 21.

[10] Gaylor, D. (2002): *Generational differences*. Springfield: Chi Alpha Campus Ministries.

[11] Tari A. (2015a): #yg Generációk online. *Klinikai pszichológiai és társadalomlélektani szempontok az Információs Korban*. Budapest: Tercium.

Az Y-osoknak szívesen részt vesznek mentorprogramokban, de csak akkor, ha a mentor részéről rugalmasságot tapasztalnak, ha kihívást jelentő feladatokat kapnak. Feladataikat legszívesebben a társaikkal való együttműködésben oldják meg. [10]

A Z-generációhoz tartoznak azok a fiatalok, akik a 1990-es évek közepétől a 2000-es évek végéig születtek. Ők az igazi digitális bennszülött generáció: ők már a digitális korban születtek, nem ismerik a digitális technika nélküli világot. Palmer szerint a Z-generációnak mérgezett gyermekkor volt (toxic childhood): az egészségtelen sebesség mérgező hatást gyakorolt a gyermekek életére. Első látásra rendkívül okosnak tűnnek digitális világunkban, ám szociális és társas kompetenciáik kevésbé fejlettek (<http://www.suepalmer.co.uk>). A Z-sek hozzászórtak a digitális eszközök használatához, a közösségi médiához, és ahhoz, hogy gyakorlatilag online élék az életüket 7/24-ben. Ez a generáció gyakorlatilag minden információt az internetről szerez meg, és kevésbé tartja fontosnak az információ eredetiségét, autentikusságát. Sőt sokkal szívesebben támaszkodik a kortársaktól kapott információra. Rájuk teljes mértékben jellemző a multitasking. Az Y-, de különösen a Z-generációra jellemző multitaskingnak és a digitális kor vívmányainak azonban ára van. A kutatók azt állapították meg, hogy az emberi figyelem tartama a percenkénti 12 másodpercről lerövidült 8 másodpercre. Ennek a jelentős csökkenésnek a szakemberek szerint az az oka, hogy a képernyőn egyszerre sok inger jelenik meg, és az emberek nagyon nehezen tudják kiszűrni az irreleváns ingereket. A digitális eszközök rendkívül sok és állandó ingerrel árasztanak el bennünket. Emellett teljes mértékben alkalmasak az azonnali érzelmszükséglet-kielégítésre. Ez magával hozza az állandó kapcsolatban levés vágyát. [11] Miller és munkatársai azt állítják, hogy a multitasking csak illúzió, mert agyunk nem úgy van berendezve, hogy egyszerre több dolgot csináljunk. Multitasking esetén nagyon gyorsan váltunk az egyes tevékenységek között. Ezért azonban súlyos árat fizetünk. A multitasking – ahogy más vizsgálatok is kimutatták – jelentős mértékben csökkenti a hatékonyságunkat. (<http://www.nyest.hu/hirek/miert-art-az-agyunknak-a-modern-vilag>)

Megvizsgálván a különböző tanuláselméleteket, az Y- és a Z-generáció tanulási és ismeretszerzési szokásai leginkább a konnektivista tanuláselmélet sajátosságaival mutatnak hasonlóságot. A fiatalok folyamatosan használják a digitális eszközöket, életüket közösségekben, többnyire virtuális közösségekben élék, a megszerzett információt megosztják egymás között, kommentálják, kiegészítik, módosítják azt. Így alakul ki és formálódik a közösségi média oldalain az összekapcsolt tudás.

Az egész életen át tartó tanulás európai képzési keretrendszerének (EKKR) parlamenti elfogadása után (Európai Parlament & Tanács 2008) szinte valamennyi európai kormány kezdeményezte a nemzeti képzési keretrendszerek kidolgozását. A tanulási eredmények kidolgozásához és alkalmazásához számos előny

köthető, a legfontosabb hozadéka azonban az lesz, hogy a tanulási eredmények alkalmazása a jövőben lehetővé teszi az eredmények összehasonlítását különböző intézménytípusok, eljárások és nemzetek között. Magyarországon az elmúlt években kezdődött el az új Képesítési Keretrendszer (MKKR) kidolgozása, mely során jelentős hangsúlyt kaptak a tanulási eredmények. [12] Ezek fontossága abban áll, hogy a középpontba a megtanítandó anyag helyett a hallgató, valamint az kerül, hogy mely kompetenciákkal kell rendelkeznie az adott oktatást, szakot elvégző hallgatónak. Úgy kell tehát összeállítani a tárgyak tematikáját, hogy a hallgatók fejlesztésére fókuszálunk, arra helyezzük a hangsúlyt, hogy az adott kurzus teljesítése hogyan fejleszti a hallgató tudását, képességeit, attitűdjét és autonómiáját. A képzési programoknak tehát a kimenetre kell koncentrálni, az kerül előtérbe, hogy a képzés befejezésekor a hallgatónak milyen kompetenciákkal kell rendelkeznie, hogy sikeres munkavállaló legyen egy adott területen.

Módszertani megújulás a felsőoktatásban

Miközben a közoktatási intézmények szervezeti szinten maguk is számos változáson mennek keresztül – összevonások, bezárások, átstrukturálások, oktatáspolitikai változások –, az intézmények oktatóinak eleget kell tenniük a folyamatosan változó, meg-megújuló társadalmi elvárásoknak, melyek esetükben a felsőoktatásban tanuló hallgatókon keresztül is manifesztálódnak. A globalizáció hatásainak és a digitális korral való együttélésnek köszönhetően a Z-generáció „itt és most” keresi a válaszokat a kérdésekre, rövid távú időorientációval bír, melynek 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. Látható, hogy ezek a generációs sajátosságok új, a klasszikus oktatási formáktól eltérő módszerek alkalmazását igénylik, holott napjainkban is elsősorban a klasszikus oktatási módszerek dominálnak az oktatók között. 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 [13] és tapasztalataink alapján a felsőoktatásban is.

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 kialakítani, mely támogatja a kezdeményezőkézséget, lehetőséget teremt a gyors, dinamikus haladásra és elősegíti a gyakorlati szemléletmód megalapozását. Carl Rogers munkájában összegzi a fejlődést elősegítő „klíma” három feltételét.

[12] Derényi, A. (2011): *A tanulási eredmények megjelenése a felsőoktatásban*. Nemzetközi kitekintés. http://epa.oszk.hu/02200/02287/00012/pdf/Hungarologiai_Evko-nyv_12_073-087.pdf [Letöltés ideje: 2016. 01. 15.]

[13] Nádasdy András (2010): *Oktatáselmélet és technológia*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola, Oktatás- és Kommunikációtechnológiai Tanszék. Letöltve: 2015. 07. 01. URL: <http://okt.ektf.hu/data/nadasia/file/tananyag/oktataselmelet/index.html>

[14] Gazdag Miklós (1991):
Tréning módszer a vezetési
tanácsadásban. In: *Humánpo-
litikai Szemle II.* évf. 6. szám.

[15] Légrádiné Lakner
Szilvia (é.n.): *Tréning-
módszer a felsőoktatásban.*
Letöltve: 2010. szeptember
13. Elérhető: [http://feek.
pte.hu/iscpages/index.
php?urlink=1148#_ftnref1](http://feek.pte.hu/iscpages/index.php?urlink=1148#_ftnref1)

Ezek a feltételek jól összefoglalják a Z-generációt *oktató tanár személyiségének* legszükségesebb mozzanatait:

- Az őszinteség, a valódiság, a hitelesség, a „kongruencia”. Minél inkább önma-
gát adja a tanár a különböző történések során, annál jobban elősegíti a résztve-
vők konstruktív viselkedését.
- Az elfogadás, a megbecsülés, a feltétel nélküli pozitív odafordulás. Készségesen
elfogadja a hallgatók 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 pon-
tosabban kövesse belső érzéseinek áramlását, és saját élményeinek jobban meg-
felelő kongruens viselkedést fejleszthet ki. [14, 15]

A felsorolt tételek közül kiemelendő a feltétel nélküli elfogadás hozadéaként
kölsönös tiszteleten alapuló kapcsolat létrehozása és fenntartása, mely magába
foglalja a tanár szakmai felkészültségét és tapasztalatát, valamint a hallgatók tech-
nológiában és egyéb területen való jártasságát, mely az órai munka során mozgó-
sítható.

A felsorolt jellemzők – amellet hogy teret engednek a produktív folyamatok-
nak – jó támpontokat adnak a pedagógus mentori, facilitátori szerepmegvalósi-
tásához. Bár napjainkban a mentor kifejezés a pedagógiában elsősorban a kezdő
pedagógusok mentorálására vonatkozik, nem kerülheti el a figyelmünket annak
felhasználhatósága hallgatóink fejlesztésére.

A Z-generáció sajátosságaiból adódó igények – élményszerű, tapasztaláson
alapuló oktatási forma – elsősorban a csoportdinamikát a középpontba helyező
tapasztaláson alapuló tréningek módszertanával mutat összhangot. Természe-
sen már csak a képzés szervezeti keretei miatt sem beszélhetünk egyértelmű meg-
feleltethetőségről, ugyanakkor az egyes megközelítéseket felhasználva jól szemlél-
tethetjük a tapasztaláson alapuló tanulás koncepcióját és sajátosságait. Az oktatási
folyamat elemzésénél a hangsúlyt a csoportban zajló folyamatokra és a csoport
működésére helyezzük. Az eddig ismertetett szerepmegvalósítást jól árnyalja a
következőkben taglalandó oktatási forma.

Ebben a megközelítésben az oktatónak elsősorban nem a csoporttagokkal való
kapcsolatát, hanem az oktatási folyamatban betöltött helyét elemezhetjük. Megje-
lenik az oktató sokoldalúságának igénye. Vezetési stílusával meghatározza a cso-
portléggkört. Személyes érzelmeivel, élményeivel, beállítódásaival és véleményével
ösztönzi és ellenőrzi a csoport tagjait. Szerepében arra kell korlátozódnia, hogy
gondolatokat ébresszen, valamint megadja az arra vonatkozó kereteket – perem-
feltételeket –, a továbbiakban viszont a csoportra bízva az események kezelését,
irányítását. A képzés során felmerülő gyakorlatoknál a tanáré a strukturáló sze-
rep: „játékszabályokat” ad meg, a nyílt, kötetlen beszélgetéseket visszaterele a meg-
felelő mederbe, meghatározza a tanulási sebességet és a csoport számára fontos

döntéseket magára vállalja. Az óra típusának strukturálás dimenziója függvényében más és más jelentőségű: minél nagyobb fokú tapasztalatot kell a csoportnak elérnie, annál kevésbé kell a tanárnak strukturálnia.

Az oktató magatartásának, a személyisége kifejezésének, az órák irányításának és levezetésének szerves része és eszköze a tudatos kommunikáció. Ha végig gondoljuk az eddig leírtakat, hogy milyen viselkedés várható el az oktatótól, milyen eszközökkel él(het), könnyen beláthatjuk, hogy a legfőbb eszköze a tudatosság, a csoport tudatos szervezése, az információ megosztásának megfelelő időzítése és mértékének kellő szabályozása – a **csoportdinamikai** folyamatokban való jártasság.

Miként segíthetik a Z-generáció fejlesztését a csoportdinamikai ismeretek és azok alkalmazása? Az osztály csoportként működik, így az osztályban kialakuló viszonyrendszerek, folyamatok hatással vannak az ott végbemenő eseményekre, folyamatokra, beleértve az oktatás-nevelés folyamatát is. Amikor az oktató megpróbálja befolyásolni a hallgató-hallgató 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 tanuló-csoport összetétele, nagysága, a csoporton belüli normák intézményesülése, valamint a konfliktusok és viták kezelése.

Az ismertetett szempontok tudatos alkalmazása az oktató részéről lehetőséget kínál az osztályban mint csoportban rejlő lehetőségek kiaknázásához. A csoportdinamikai ismeretek felhasználására elsősorban a szemináriumokon van lehetősége az oktátónak, ott, ahol a tananyag lehetőséget kínál a közös gondolkodásból, együttműködésből/versengésből kialakítható új ismeretek, tapasztalatok elsajátítására. A csoportdinamika felhasználása az oktatás-nevelés folyamataiban számos hozadékkal jár, mindamellett olyan eszközként jelenhet meg az órán, amely igazodik a Z-generáció sajátosságaihoz, a HASIT filozófiájához.

Az eddig ismertetett szemléletmód és ismeretanyag az oktató részéről az alábbi eszközök módszerek használatával alkalmazható a leghatékonyabban:

Kooperatív tanulás: A kooperatív tanulás egy olyan tanulásszervezési-tanulási-irányítási rendszer, ami nemcsak a információ nyújtását tartja az iskola feladatának, hanem felvállalja a gondolkodási, kooperatív és kommunikációs készségek fejlesztését is. A megközelítés kiegészíti az eddig összefoglaltakat a csoportdinamikával kapcsolatban, mindegy eszközt adva a kezünkbe, hogy milyen szempontok mentén szervezzük a tanulóközösség fejlesztési folyamatait. [16]

Projektmunka: „A projekt módszer szerint a tanulók egy csoportja egy olyan, érdeklődésüknek megfelelő témát dolgoz fel, amelyet a csoport maga választ. A projektet kezdeményező lehet a tanterv, a tanár vagy a csoport tagja(i). A résztvevők a témát közös tervezés útján egyedül dolgozzák fel, a mely egy felmutatható eredményhez vezet.” [17] Megkülönböztetünk folyamatorientált projektet (pl.: kutatás, vizsgálódás, kísérletezés), és eredményorientált projektet (pl.: egy vállalkozás létrehozása, folyamatainak kidolgozása).

[16] Kagan, S. (2001): *Kooperatív tanulás*. Budapest: Ökonet Kft.

[17] Verók Attila–Vincze Beatrix (2011): *A projekt módszer elmélete és gyakorlata*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.

[18] Cope, M. (2007): A coaching módszertana. *Az együttműködésre épülő coaching kézikönyve.* Budapest: Manager.

[19] Edelwich, J.–Brodsky, A. (1980): *Burnout: Stages of disillusionment in the helping professions.* New York: Human Sciences Press.

[20] Kovács M. (2006): A kiégés jelensége a kutatási eredmények tükrében. In: *Lege Artis Medicinae. Orvoslás és társadalom.* 16. évf. 11. Pp. 981–987.

[21] Petróczy E. (2007): *Kiégés – elkerülhetetlen?* Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

[22] Salavecz Gy.–Neculai, K.–Jakab E. (2006): A munkahelyi stressz és az élnhatónyság szerepe a pedagógusok mentális egészségének alakulásában. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika.* (7).

[23] Schaufeli, W. B.–Leiter, M.–Maslach Ch. (2008): *Burnout: 35 years of research and practice.* Pp. 204–220.

[24] Selye J. (1976): *Stressz distressz nélkül.* Budapest: Akadémiai.

Az együttműködésen alapuló személyes fejlesztés – coaching: a folyamat támogatásával kívánja elérni a résztvevő, esetünkben a hallgatók fejlődését. Az interaktív, résztvevői aktivitáson alapuló módszer, mely az egyéntől várja a megoldást, a megfelelő út megtalálását, tökéletesen illeszkedik a Z-generáció magabiztos, önmagában inkább megbízó, a változásoktól nem megrettenő tagjaihoz. Definícióját tekintve a coaching egy „ismeretátadási folyamat, amelynek során a nagyobb tudással vagy tapasztalattal rendelkező személy ismereteit azzal a céllal adja át másoknak, hogy teljesítményük javuljon” illetve egy olyan folyamat, melyben a coach „segít másoknak kiaknázatlan képességeik felszínre hozatalában, azaz segít olyanná válni, amilyenek ők valójában, amilyenek szeretnének lenni.” [18]

Burnout-prevenció, rezilienciaerősítés

Jelen gondolatmenet célja egy tanárok számára tervezett burnout-prevenációs program elméleti megalapozása. A tanulmányban a „kiégés-szindróma” szakirodalmában megfogalmazott burnout-meghatározások alapján áttekintést nyújtunk a kiégés tüneteiről és okairól. Összefoglaljuk továbbá, hogy a burnout-kutatás milyen rizikótényezőket tárt fel a kiégés hátterében, illetve melyek azok a védőfaktorok, amelyek kedvezőtlen körülmények között is védelmet nyújtanak a tartós stressz és a kiégéssel szemben.

STRESSZ – DISTRESSZ – KIÉGÉS – DEPRESSZIÓ

A burnout-kutatás szakirodalmában fellelhető sok száz burnout-definíció részben eltérően magyarázza a stressz, a kiégés és a depresszió fogalmait és ezek egymáshoz való viszonyát. [19, 20, 21, 22, 23] Tanulmányunkban a következő értelmezést vesszük alapul: A stressz Selye János (1976) [24] meghatározása szerint emberi létünk, életünk szükségyszerű velejárója, a stresszmentes állapot maga a halál.

Fontos hangsúlyozni, hogy mindig egyéni stresszérzékelésről van szó, még akkor is, ha az egyén stresszérzékelését a munkaszervezeti tényezők és a társas kapcsolatok kontextusában értelmezzük. Bár a szociálpszichológiai kutatások a kiégés kialakulását elsősorban a kedvezőtlen munkakörülményekre vezetik vissza, mégsem jelentenek mindenki számára ugyanezek a munkakörülmények azonos mértékű distresszt.

Lazarus (1968) elméletében a stresszhez való személyes viszonyulás jelentőségét emelte ki és bevezette a potenciális stresszor fogalmát. Kizárólag az érintett egyén képes megítélni, hogy egy adott szituációban átélt-e stresszt, illetve hogy milyen mértékű stresszt élt át. Minél érettebb és minél nagyobb autonómiával rendelkezik egy személyiség, annál objektívebben képes megítélni a helyzet ne-

hézsgét és a saját megküzdési kapacitását! A múltban elszenvedett negatív (érzelmi) tapasztalatok hatására azonban az egyén hajlamos a saját képességeit alulértékelni, a rá váró kihívásokat pedig túlságosan fenyegetőnek érezni. Így a múltbéli tapasztalatok stresszélménye megterheli a jelen szituációt és előrevetíti a jövőbeni kudarc lehetőségét is. Ez tovább fokozza a distresszt, és egyúttal tovább csökkenti az egyén megküzdésre fordítható pszichés energiáit.

A fokozatosan kialakuló és depresszióban végződő burnout pedig ennek az erős és ismétlődő distressznek a következménye.

Minden kiégés vége előbb utóbb a depresszió, mégis létezik depresszió burnout nélkül is. Akin elhatalmasodik saját értéktelenségének érzése, annak belső érzelmi világának instabilitása is elég teher ahhoz, hogy akár a viráglocsolás is leküzdhetetlen feladatnak tűnjön a számára.

RIZIKÓTÉNYEZŐK ÉS VÉDŐFAKTOROK A MUNKAKÖRNYEZETBEN

Maslach és Leiter (2001) [25] a munkakörnyezet hat területét jelölték meg – munka-terhelés, kontroll, jutalom, értékek, közösség és fair bánásmód – amelyek hatást gyakorolnak az egyén kiégésére. E tényezők megléte védelmet jelent a kiégéssel szemben, míg hiányuk növeli a kiégés veszélyét. Ha ezeket összevetjük Barth (1990) [26] kutatási eredményeivel, akkor az alábbi munkahelyi rizikófaktorokat találjuk: hosszú munkaidő, extra igénybevétel mellett nagy felelősség, adminisztratív terhek, alacsony jövedelem, korlátozott karrierlehetőségek, elégtelen megbecsültség érzete, elégtelen intézményi támogatás, hiányoznak a munkateljesítmények mérésének kritériumai.

Feltételezhetjük azonban, hogy e rizikótényezőket a kontroll és az önazonosság érzésének megtapasztalása és egy támogató szakmai közösség képes valamelyest ellensúlyozni. Pines (1993) [27] és munkatársai kutatási eredményei szerint minél jobb az egyén társas támogatottsága, annál kevésbé hajlamos a kiégésre. A kutatások alapján egyértelműen védőfaktoroknak tekinthetők továbbá a társas segítség és elismerés, valamint a munkatársi és vezetői támogatás. „Kutatások igazolták, hogy utóbbi hiánya esetén 50% feletti a kiégési veszélyeztetettség mértéke. A hatások megfordítva is érvényesek. A vezetőségtől érkező erkölcsi és emberi elismerés az egyik legjelentősebb védőfaktor, még akkor is, ha az elismerés nem tartalmaz anyagi juttatást.” [28]

RIZIKÓTÉNYEZŐK ÉS VÉDŐFAKTOROK A SZEMÉLYISÉGBEN

A burnout fogalmának megalkotója, Freudenberg is az áldozatkész, elkötelezett és a túlzottan elkötelezett, munkába bonyolódó személyiségtípusokat azonosította a leginkább veszélyeztetettnek. A harmadik, általa azonosított, személyiségtípus az autoriter, lekezelő személyiség csak látszólagosan áll ellentmondásban az előző kettővel. Mindhá-

[25] Maslach, C.–Jackson, S. E.–Leiter, M. P. (1986): Maslach burnout inventory. *Consulting Psychologists Press*. 21.

[26] Barth, A. R. (1990): *Burnout bei Lehrern: eine empirische Untersuchung*. [Dissertation.] Nürnberg: Universität.

[27] Pines, A. (1993): Burnout: an existential perspective. In: Schaufeli, W. B.–Maslach, C.–Marek, T. (Eds.): *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Washington, DC: Taylor & Francis. Pp. 33–51.

[28] Horváth Sz. (2015): Pedagógus burnout-preveniójának lehetőségei. Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola. In: Karlovitz János Tibor (Szerk.): *Mozgás, környezet, egészség*. Komárno: International Research Institute s.r.o.

[29] Beck, A.–Emery, G.–Rush, J.–Shaw, B. (2001): *A depresszió kognitív terápiája*. Budapest: Animula.

[30] Wolin, S. J.–Wolin, S. (1993): *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity*. New York: Villard Books.

[31] Czákó E. (2010): *A reziliencia kialakulásában szerepet játszó biológiai háttermechanizmusok viselkedési aspektusai*. Szakdolgozat. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi kar.

rom típus közös vonásaként felismerhető ugyanis a saját személyiséget és annak valódi szükségleteit elhanyagoló attitűd. Míg az áldozatkész típus saját szükségleteit mások szükségleteinek és elvárásainak rendeli alá, addig az autoriter mások szükségleteit is alárendeli az embertől elidegenedett teljesítménynek, amely önbecsülése ingatag alapját képezi.

Minden kezeletlen burnout vége a depresszió. Aaron Beck (2001) [29] depresszió elmélete szerint különösen veszélyeztetettek azok a személyek, akiket magas diszfunkcionális attitűdértékek jellemeznek. Ezek a következők: a külső elismerés igénye, fokozott teljesítmény orientáció, perfekcionizmus, irreális elvárások a környezettel szemben, omnipotenciaigény, a külső kontroll, külső meghatározottság attitűd.

Ha az individuális rizikófaktorokról az individuális védőfaktorokra irányítjuk a figyelmet, akkor kiindulhatunk abból, hogy azok a legkevésbé veszélyeztetettebbek, akikre a fenti megállapítások a legkevésbé igazak.

A legbiztosabb individuális védőfaktor a kiegészéssel szemben az érett, autonóm személyiség, aki képes saját szükségleteit fel- és elismerni, a határait megvédeni és a környezet kihívásaira rugalmasan reagálni!

A burnout, nem klinikai diagnózis, amelyet egy orvos megállapíthat, és amelyre van egy mindenki számára hatásos gyógymód. Olyan komplex tünetegyüttesről van szó, amelynek létrejöttében egyaránt szerepet játszanak a kiegészre hajlamosító öröklött biológiai és pszichológiai adottságok és az egyén számára megterhelő környezeti hatások. Röviden: a kiegész azért alakul ki, mert az egyént tartósan olyan hatások érik a környezet részéről, amelyek meghaladják a lelki ellenálló képességét és felemésztik a pszichés energiáit.

REZILIENCIA – LELKI ELLENÁLLÓKÉPESSÉG

A burnout-prevenációjával kapcsolatban megkerülhetetlenné válik a reziliencia fogalma. A szakirodalomban nincs egységes definíciója a rezilienciának. A különböző reziliencia-meghatározások közös vonása, hogy egyfajta lelki rugalmasságot értenek alatta, amely jelentős szerepet játszik az egyén életben való boldogulásában. A reziliens személyiség legfontosabb jellemzője, hogy a stresszt okozó környezet és a kedvezőtlen körülmények ellenére is képes eredményesen megküzdeni a kihívásokkal. [30] Sok megválaszolatlan kérdés van a rezilienciával kapcsolatban, az azonban már bizonyos, hogy „biológiaiilag az intrauterin élet első szakaszában alapozódik meg és a csecsemő- és kisgyermekkorai életévek alatt fejlődik a legintenzívebben, bizonyítottan biológiai alapokon nyugszik és szorosan összefügg a neurális plaszticitás lehetőségével.” [31] A reziliencia, mint individuális védőfaktor, velünk született ajándék, részben biológiai örökség, amelyet a felmenőinktől kapunk útravalónak. Ugyanakkor tekinthetjük a rezilienciát egy

képességnek is, melynek fejlesztésére a csecsemőkorban és a kisgyermek korban van leginkább lehetőség, de későbbi életkorokban is alakítható és fejleszthető. A rezilienciakutatások eredményei hasznos támpontot nyújtanak a reziliens – egészségben tartó – viselkedésminták kialakításához. [32, 33]

A reziliencia-konceptió a szalutogénézissel (saluto lat.= egészség, genezis görögül = keletkezés) mutat párhuzamot. A *szalutogénézis* fogalma Antonovszky amerikai-izraeli orvos, nevéhez fűződik, aki az egészség megőrzésének lehetőségeit vizsgálta. Kutatásai fókuszában az a kérdés állt, hogy a hasonló életkörülmények és hatások között élő emberek közül miért képesek egyesek egészségesek maradni, míg mások megbetegszenek vagy meghalnak. Antonovszky [34] arra a következtetésre jutott az, hogy milyen hatása van a testi és lelki stressztényezőknek az egészségre, az a stresszel való egyéni megküzdési módtól függ. Antonovszky kutatásai alapján arra jutott, hogy a fiziológiai immunrendszerhez hasonlóan, létezik egy pszichológiai szinten ható immunrendszer is, amelynek működését az általa „koherencia-érzetnek” nevezett állapot határozza meg. A koherencia-érzet egy bizakodó hozzáállás az élet kihívásaival szemben és kialakulása az alábbi három tényezőtől függ:

(1) *Érthetőség*, azaz az egyén számára érthetőek élete eseményei. Képes felismerni élete eseményeinek összefüggéseit, személyisége és sorsa kölcsönhatásait. (2) *Kezelhetőség*, azaz az egyén tudatában van annak, hogy rendelkezik mindazokkal az erőforrásokkal, amelyek szükségesek ahhoz, hogy megküzdjön az élet kihívásaival. (3) *Érdemesség*, azaz az egyén képessége, hogy életének értelmet adjon és érdemesnek érezze magát arra, hogy megvalósítsa az elképzeléseit.

Antonovszky következtetéseivel összhangban kutatásai [35] is azt igazolták, hogy a „kezelhetőség” érzésének elvesztése, egy kontrollvesztett állapotnak az élménye és krónikus stresszállapotot okoz, súlyos egészségkárosodáshoz vezet. Ugyanakkor az „érdemesség” dimenziójával összefüggésben Kopp is megállapítja, hogy „a legszegényebb rétegekben is azoknak, akik úgy érzik, hogy az életük egy nagyobb terv része, az életüknek van értelme, sokkal jobbak az egészségmutatóik, másképp minősítik a helyzetüket, másképp minősítik a rossz anyagi helyzetüket is.” [36]

A reziliencia, azaz a lelki ellenállóképesség fejlesztésére irányuló törekvések egyik legfontosabb eleme tehát e három tényező tudatos erősítése!

Képzők képzése

A következőkben az eddig ismertetettek alapján két képzést mutatunk be, melyek célja hogy a korábban megfogalmazott elméleti felkészültséget a résztvevő oktatók képesek legyenek alkalmazni – mind emberi, mind módszertani teljességük jegyében.

[32] Masten, A. S.–Reed, M. G. (2002): Resilience in development. In: Snyder, C. R.–Lopez, S. J. (Eds.): *The handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press. Pp. 74–88.

[33] Czeglédi T. (2012): Reziliens életutak, avagy hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai szemle*. 22. (2). Pp. 85–110.

[34] Antonovsky, A. (1997): *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Alexa Franke.

[35] Kopp M. (2003): Mikor káros a stressz? A stressz szerepe az egészségromlásban. *Magatartástudomány Hippocrates*. V/1.

[36] www.google.hu/#q=kopp+maria+krónikus+stressz+állapot

1. OKTATÓI ÉRZÉKENYÍTÉS, MÓDSZERTANI MEGÚJULÁS A FELSŐOKTATÁSBAN

A képzés célja a felsőoktatásban dolgozó oktatók érzékenyítése a hallgatói sajátosságokra (Y- és Z-generáció), a módszertani szemlélet bővítése; az oktatók megismertetése a legújabb technikákkal (kooperatív technikák, projekt módszer, csoportdinamikai eszközök, tapasztalati tanulás); első gyakorlati tapasztalások megalapozása.

A tréning elvégzését követően a résztvevő tanár:

- Tisztában van az Y- és Z-generációk tanulási, ismeretszerzési szokásaival, és képes az oktatási módszereket adaptálni az igényeikhez.
- Átlátja a korszerű tanuláselméletek sajátosságait és előnyeit, képes az ezekre épülő oktatási folyamatok kidolgozására és levezetésére.
- Ismeri a különböző kooperatív tanulási módszereket.
- Képes a kooperatív oktatási technikákat hatékonyan, a célnak megfelelően alkalmazni.
- Ismeri a tapasztalati tanulás jellemzőit, tisztában van annak folyamatával és lehetőségeivel.
- Képes a tapasztalati tanuláson alapuló képzési folyamatot felelősségteljesen moderálni, átlátja a csoportdinamikai folyamatokat.
- Ismeri a projekt módszer alkalmazási lehetőségeit, sajátosságait, előnyeit és nehézségeit.
- Tudja alkalmazni a projekt módszert, képes egy projekt megtervezésére, a projektben zajló folyamatok facilitálására és monitoringjára.
- Ismeri a kooperatív technikákhoz igazodó értékelési módszereket, képes a kooperatív technikákhoz igazodó értékelések lebonyolítására.

A képzés összóraszám: 40 óra (2x2 nap)

A képzés óraszám tematikai bontásban:

- | | |
|---|--------|
| – Pszichológiai szerződés, bizalmi légkör kialakítása: | 2 óra |
| – Fiatal generációk ismeretszerzési szokásai: | 3 óra |
| – Konnektivista és konstruktivista tanuláselmélet: | 2 óra |
| – Kooperatív technikák a felsőoktatásban: | 9 óra |
| – Csoportdinamikai ismeretek és a tapasztalati tanulás: | 8 óra |
| – Projektmunka mint eszközrendszer: | 12 óra |
| – Új módszerek, új értékelési rendszer: | 3 óra |
| – Képzés zárása, összesség: | 1 óra |

2. BURNOUT-PREVENCIÓ – A TANÁRI REZILIENCIA ERŐSÍTÉSE

A képzés célja a felsőoktatásban dolgozó oktatók érzékenyítése és szemléletformálás a burnout-prevenció és a lelki ellenállóképesség erősítésével kapcsolatban. Célunk olyan elméleti tudásanyag és önfejlesztési technikák átadása, melyek birtokában a képzés résztvevői képesek saját egyedi problémájuk minél pontosabb és konkrétabb meghatározására, és a képzést követően rendelkeznek mindazon ismeretekkel a hatékony inter-

venciós technikák vonatkozásában, amelyek segítségével egyedül, vagy szakember bevonásával képesek a lelki ellenállóképességüket erősíteni, a kiégést megelőzni, vagy a kiégés folyamatát visszafordítani. A képzés meghatározó elemei az önismereti munka, a testtudat fejlesztése, a szakmai önreflexió, valamint a stressz kezelésére alkalmas technikák elsajátítása és gyakorlása.

A tréning elvégzését követően a résztvevő tanár:

- Képes tudatosan azonosítani testi, érzelmi, kognitív és interperszonális szinten a kiégés korai tüneteit (ön-diagnózis).
- Képes azonosítani saját – munkával kapcsolatos – önkorlátozó hiedelmeit.
- Képes azonosítani saját maladaptív (szorongásos) viselkedésformáit.
- Képes felismerni és azonosítani azokat az erőforrásait, amelyek segítik a munkájával járó kihívások eredményes kezelésében.
- Ismeri a stresszkezelés problémaközpontú és érzelmeközpontú technikáit, és képes a személyiségének és helyzetnek legalkalmasabb technikát kiválasztani és azt eredményesen alkalmazni.
- Ismeri a szalutogenezis elméletét és képes azt saját életével és tanári szerepével összefüggésben értelmezni.
- Ismeri a reziliencia-koncepciót és képes azt saját viselkedésformáival összefüggésben értelmezni.
- Ismeri a reziliens viselkedésmintákat és képes azokat azonosítani, amelyeket már eredményesen alkalmaz.
- Képes azonosítani és meghatározni azokat a készségeket és kompetenciákat, amelyeket fejlesztenie kell rezilienciája erősítése érdekében.
- Képes felismerni és azonosítani azokat a készségeket és kompetenciákat, melyek fejlesztéséhez szükséges szakember segítségét igénybe vennie.

A képzés óraszámát tematikai bontásban 20 óra (2 nap):

– Pszichológiai szerződés, bizalmi légkör kialakítása:	2 óra
– Az elme trilógiája: – Stressz – distressz – szubjektív stresszorok és kiégés.	1 óra
A kiégés ismertetőjelei, fázisai és területei. Öndiagnózis:	2 óra
– Értékek – hiedelmek – attitűd – viselkedés:	2 óra
– Érzelem – attitűd – viselkedés. Érzelmeközpontú coping:	2 óra
– Erőforrások és képességek:	1 óra
– Maladaptív viselkedésminták azonosítása:	1 óra
– Szalutogenezis-koncepció, koherenciaérzés és reziliencia:	1 óra
– Stressz és stresszkezelés. Áttekintés: problémaközpontú és érzelmeközpontú coping stratégiák:	2 óra
– Reziliencia és reziliens viselkedésminták:	1 óra
– Stresszkezelés és érzelmszabályozás:	1.5 óra
– Személyes akcióterv:	1.5 óra
– Evaluáció, a tréning értékelése:	2 óra

A tanuláselméletek és az új generációk sajátosságainak vizsgálata a tanulási eredmények alapján

Összefoglalás: Tanulmányunk célja, hogy a felsőoktatásban dolgozó oktatók számára módszertani továbbképzési lehetőséget biztosítson. Ennek érdekében a tanulmány megvizsgálja a 20. és a 21. század tanuláselméleteit, részletesen elemezi a legújabb generációk, az Y- és a Z-generáció jellemző sajátosságait és tanulási szokásait. Értelmezi, hogy mit jelentenek a tanulási eredmények a felsőoktatásban, és hogyan lehet ezeket hatékonyan alkalmazni az oktatásban. Az elméleti keret tisztázását a módszertani megalapozás követi: elemezzük az új generációkhoz illeszkedő tanári szerepmegvalósítás jellemzőit bemutatva a HASIT-oktatóval szemben támasztott elvárásokat. Ismertetjük a csoportdinamika szerepét az oktatásban, a kooperatív tanulás főbb jellemzőit és módszereit, valamint kitérünk a projektmunkára és a face-to-face együttműködésen alapuló fejlesztésre. A módszertani felkészítést egy személyiségfejlesztő folyamat – elméleti és gyakorlati megállapítások egyaránt – támogatja, melynek célja a tanárok lelki ellenállóképességének fejlesztése. burnoutprevenciós-program elméleti megalapozása. A tanulmány két tréningvázlatot tartalmaz, mely támogatást nyújt az elméleti alapok gyakorlatba történő átültetéséhez, a képzés lebonyolításához.

Kulcsszavak: Konnektivizmus, konstruktivizmus, Y- és Z-generáció, csoportdinamika, kooperatív tanulás, projekt munka, reziliencia, burnout, lelki állóképesség.

Abstract: The aim of the paper is to provide further methodological training for teachers and professors working in Higher Education (HE). To achieve this purpose, the paper examines the learning theories that have appeared in the 20th and 21st century, as well as analyses in details the typical features and learning habits of the youngest generations, generations Y and Z. It explains what roles Learning Outcomes (LOs) have in HE, and how they should efficiently be applied in teaching. The clarified theoretical framework is followed by methodological foundation: the authors of the paper analyse the attributes of new teachers' roles that are adjusted to new generations, as well as they introduce the new expectations towards the so called 'HASIT-teacher' ('SSS-teacher' – SSS means: Project Supporting Students' Success). The paper focuses on the role of group dynamics in teaching, the important features and methods of cooperative learning, and it presents project work and the development that is based on face-to-face cooperation. The methodological preparation is supported by a personality development process – with theoretical as well as practical elements –, the aim which is to improve teachers and professors' psychic endurance, and to theoretically found a burnout prevention program.

[1] Réthyné (2007): Oktatásméleti irányzatok. In: Falus I. (2007) (Szerk.): *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvtar. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch07.html (Letöltés ideje: 2016. 03. 20.)

[2] Knausz I. (2001): *A tanítás mestersége*. <http://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.pdf> (Letöltés ideje: 2016. 03. 20.)

Keywords: Connectivism, constuctivism, generations Y and Z, group dynamics, cooperative learning, project work, resilience, burnout, psychic endurance.

Bevezetés

Hazánkban a felsőoktatásban változás megy végbe. A felsőoktatási oktatók – szaktól függetlenül – egyik legfontosabb feladata a szakok és a tárgyak leírásának átdolgozása az új KKK-k (Képesítési és Kimentési Követelmények) alapján. A KKK-k alapját az új típusú tanulási eredmények képezik, azaz a kompetenciák lebontása négy elemre: tudás, képesség, attitűd és autonómia, felelősségvállalás. Ez természetesen azt is jelenti, hogy nemcsak papíron kell a kurzusokat átalakítani, hanem ezeket az új szempontokat figyelembe kell venni a tanítás és az értékelés során is. Ezekre pedig fel kell készíteni az oktató kollégákat is, különösen azokat, akik nem rendelkeznek pedagógus végzettséggel, és ismeretlenek számukra a legújabb pedagógiai elméletek és módszerek.

A szakok átdolgozása és az oktatók felkészítése során mindenképpen figyelembe kell venni a legújabb tanulásméleteket: a *konstruktivista*, és legfőképpen a *konnektivista* tanulásméletet. Ezek felelnek meg leginkább egyrészt a fiatal generáció sajátosságainak, másrészt a munkáltatók elvárásainak. A tanulmány tehát megvizsgálja a 20. és a 21. század tanulásméleteit, különös figyelmet szentelve a konstruktivista és konnektivista tanulásméletnek. Ezután részletesen elemezzük a legújabb generációk, az Y- és a Z-generáció jellemző sajátosságait és tanulási szokásait. Végül pedig megnézzük, hogy mit jelentenek a tanulási eredmények a felsőoktatásban, és hogyan lehet ezeket hatékonyan beépíteni a szakleírásba és a tematikába, valamint hatékonyan alkalmazni az oktatásban.

A tanulás és a tanulási stílusok

A TANULÁS ÉS A TANÍTÁS

A köznyelv gyakran szinonimaként használja az oktatás és a tanítás kifejezéseket, a szakma és a szakirodalom viszont különbséget tesz a két fogalom között. Réthyné oktatásnak nevezi a kultúra közvetítésében meghatározó, komplex, tudatos, tervszerű, direkt és indirekt tevékenységet, amely az ismeretszerzésnek, a jártasságok és a készségek kiépítésének, a gondolkodási funkcióknak, az attitűdöknek, képességeknek és a magatartás- és meggyőződés-formálásnak az alapvető eszköze. Az oktatás leglényegesebb törekvése az önszabályozó tanulás kialakítása. Tanításnak pedig azt a célirányos tevékenységet tekinti, amely biztosítja a tanulás feltételeinek megteremtését. [1]

Knausz szerint a tanítás hagyományos értelmezésben az a folyamat, amikor a tanár ismeretet, tudást ad át, illetve amikor valamilyen készséget, képességet alakít ki a tanulóban. Ám azt is megjegyzi, hogy ez a leírás ma már nem megfelelő a tanítás definiálásához. [2]

Nahalka naiv elméleteknek nevezi azt a felfogást, mely szerint a tanulás információfelvétel

vagy valamilyen tudás az elsajátítása – többnyire változatlan formában. [3] Knausz úgy véli, hogy tanítás az a folyamat is, amikor a tanuló, ugyan a tanár segítségével, mégsem a tanártól, hanem más információforrásból szerzi meg az új tudást, valamint ennek alapján szervezi újra a már meglévő tudását. [2] Ez a definíció sokkal közelebb áll annak a folyamatnak a meghatározásához, amellyel napjainkban a tanulás jellemezhető. Nahalka megfogalmazása szerint „a tanulás egy rendszerben vagy irányító részrendszerében a környezettel kialakult kölcsönhatás eredményeként előálló, tartós és adaptív változás”. [3]

A tanulás során kétféle alapvető gondolkodásmódot különböztetünk meg annak alapján, hogy a gondolkodásnak mi az iránya: az *induktív* és a *deduktív* gondolkodást. Az indukció olyan következtetés, amely az egyes, különleges ítéletektől vezet az általánosig. Csapó Benő megfogalmazása alapján az induktív gondolkodás „az egyedi esetekről az általánosra következtetés folyamata, szabályok felismerése, modellek alkotása”. [4] Csapó úgy véli, hogy az induktív gondolkodás során ugyan új tudás keletkezik, de ennek igazsága nem bizonyítható, csak valószínűsíthető. Az induktív gondolkodás mechanizmusának alapja a dolgok között lévő kapcsolatok összehasonlítása, a hasonlóságok és a különbségek megállapítása.

Ebben fontos szerepe van egy alsóbb szinten a találgatásnak, míg egy magasabb szintén a hipotézisalkotásnak és -tesztelésnek, az ellenpéldák keresésének. Több dolog, jelenség közös sajátosságainak felismerése elvezet az analógiák felismeréséhez, az analóg gondolkodás pedig az induktív gondolkodás egyik alapvető része. [4]

Ezzel ellentétben a dedukció az általánosból indul ki, és meghatározott szabályokat alkalmazva abból von le következtetések az egyedire. A deduktív gondolkodás tehát „a meglévő tudásból, ismert, igaz állításokból kiindulva újabb igaz állításokhoz, érvényes ismeretekhez vezet” [5]. A deduktív gondolkodás során az általános szabályokból következtetünk az egyedi esetekben érvényes szabályokra és állításokra. Az induktív gondolkodással szemben a deduktív gondolkodás nem vezet új információkhoz; a folyamat során csak olyan megállapításokhoz jutunk el, amelyeket a kiinduló állítások implicit módon már tartalmaztak. [5]

TANULÁSI STÍLUSOK

A tanulásban és a tanulás sikerességében mindezek mellett nagy jelentősége van annak is, hogy az adott tanuló milyen tanulási stílust kedvel a legjobban, melyiket alkalmazza a leghatékonyabb módon. A tanulási stílusnak számos definíciója létezik a hazai és nemzetközi szakirodalomban. „Szitó (1987, 2005) az információfeldolgozási stílus értelmében használja. Balogh (1993) szerint tanulási stílusnak a tanuló önálló tanulásában megmutatkozó stílusjegyeit nevezzük. Mező (2002) megfogalmazásában a tanulási stílus az egyén által előnyben részesített külső és

[3] Nahalka I. (2007): A tanulás. In: Falus I. (2007)(Szerk.): *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tmop425/2011_0001_519_42498_2/ch07.html [Letöltés ideje: 2016. 03. 20.] [hu/01800/01817/01817.pdf](http://www.tankonyvtar.hu/01800/01817/01817.pdf) (Letöltés ideje: 2016. 03. 20.)

[4] Nagy S. (1977) (Szerk.): *Pedagógiai lexikon II. kötet*. Budapest: Akadémiai.

[5] Kislexikon. http://www.kislexikon.hu/deduktiv_gondolkodas.html (Letöltés ideje: 2016. 03. 25.)

[6] Bernáth, L.–N. Koller, K. –Németh, L. (2015): A tanulási stílus mérése. *Iskolapszichológia Füzetek*. Budapest: ELTE Eötvös. 36. sz. Pp. 7–73.

belső tanulási feltételeket jelenti.” [6] A tanulási stílus legáltalánosabb felfogása az információ felvételének és feldolgozásának egyénre jellemző módja. A tanulási stílust több tényező is befolyásolja, ilyenek a tanulási környezet, a tanári elvárások, valamint az oktatás szervezési módja. [6] Rendkívül lényeges, hogy a tanuló ismerje saját tanulási stílusát, hogy a tanulásra fordított idő során minél hatékonyabb legyen, hogy az új ismeretek elmélyülhessenek és később is könnyedén előhívhatóak legyenek, vagyis hogy a tanulás sikeres legyen.

A tanulási stílusokat különböző szempontok alapján osztályozhatjuk. Az egyik ilyen osztályozási szempont a mezőfüggőség–mezőfüggetlenség. A *mezőfüggetlen* egyén belső motivációval rendelkezik, a tanulás során belső referenciákat használ, képes arra, hogy saját tanulását strukturálja és saját tanulási stratégiáit megfogalmazza. Képes az új információ analitikus feldolgozására, ami lehetővé teszi számára, hogy a már megszerzett információt újrastrukturálja. A *mezőfüggő* személyt inkább külső dolgokkal lehet motiválni, ezért a tanulás során külső referenciákra és tanári irányításra van szüksége. Az új információt úgy sajátítja el, ahogy azt kapta, a feldolgozáshoz szüksége van a tanár által nyújtott struktúrákra, így nem képes a már megszerzett információ önálló újrastrukturálására. A mezőfüggetlen tanulók jobb eredményeket érnek el mind a reál, mind a humán tárgyak tanulásában. [6]

A következő fontos tanulási stílus Riding modelljén alapul. Riding a kognitív stílust szintén két dimenzió mentén adja meg: a *holisztikus* és az *analitikus*. Ehhez adódik hozzá Paivió kettős dimenziója, amely a mentális reprezentáció jellemzőit írja le: verbális és képi feldolgozási mód. E kétféle dimenzió alapján négy tanulási stílust lehet megkülönböztetni: *holisztikus-verbális*, *holisztikus-képi*, *analitikus-verbális*, *analitikus-képi*. Ezen tanulási stílusok ismerete nemcsak a tanulónak, hanem a tanárnak is lényeges, hiszen ez határozza meg, hogy a tanár hogyan építi fel a tanórát, milyen módszereket és eszközöket használ. Az analitikus tanulási stílusú emberek a részletekre figyelnek, míg a holisztikus gondolkodásúak az általános összefüggésekre koncentrálnak jobban. A képi tanulási stílusú tanulók sokkal könnyebben megértik és megtanulják azt az anyagot, amelyben sok a szemléltetés, ábra, rajz, diagram, míg a verbális stílusú tanulók jobban kedvelik a tanári magyarázatot. [6] Mivel egy tanulócsoportban általában mind a négy tanulási stílusba tartozó tanulók vannak, ezért célszerű, ha a tanár ötvözi ezeket az elemeket a tanítás során.

Kolb értelmezése szerint a tanulás interaktív folyamat, amelyben négy szakasz különböztethető meg: *konkrét tapasztalat*, *reflektív megfigyelés*, *absztrakt felfogás*, *aktív kísérletezés*. Ezek a fázisok alkotják a Kolb-féle tanulási ciklust. Ez a tanulási ciklus minden tanulóra jellemző, abban azonban különbség van, hogy a négy szakasz közül a tanuló melyiket milyen mértékben kedveli. A négy szakasz az információ felvételének (konkrét-absztrakt) és feldolgozásának, internalizálásának (aktív-reflektív) módját mutatja. A tanuló tanulási stílusára tehát az jellemző, hogy hogyan veszi és dolgozza fel az információt. Ennek alapján Kolb szerint négy tanulási stílus különböztetünk meg: *divergens*, *asszimiláló*, *konvergens* és *akkomodáló*. [6]

A *divergens* stílusú tanulóra jellemző, hogy jobban teljesít olyan helyzetekben, amely új ötleteket kíván, szívesen dolgozik csapatban, de igényli a személyre szóló visszajelzést. Akkor teljesít a legjobban, ha egy konkrét helyzetet több különböző szempontból is körül kell járni. Az *asszimiláló* stílusú ember az induktív gondolkodást kedveli. Kevésbé érdekli az adott elmélet gyakorlati hasznosíthatósága, inkább annak elméleti megalapozottsága vonzza. Ezzel ellentétében a *konvergens* stílusú tanulót sokkal inkább a gyakorlati használat érdekli. Legjobban a különböző problémák megoldásán keresztül szeret tanulni. Kedveli a kísérleteket. Sokkal kevésbé a társas helyzetekre, mint inkább a technikai feladatokra és problémákra fókuszál. Az *akkomodáló* stílusú tanuló alig mutat érdeklődést az elméletek iránt, sokkal inkább a konkrét, kézzelfogható tapasztalatokból tanul. Élvezi az új és kihívást jelentő helyzeteket és a másokkal való közös munkát. [6]

A *divergens* típus sokkal jobban teljesít csoportmunkában, míg az *asszimiláló* típus a hagyományos tanári magyarázatot kedveli. Az *akkomodáló* típus is a csoportmunkát kedveli, de ők azok, akik a gyakorlatban megvalósítják a *divergens* típusú tanulók által javasolt ötleteket. A *konvergens* típusú tanulók sokkal jobban teljesítenek a hagyományos vizsgákon. Kolb és munkatársai azt is kimutatták, hogy az oktatási folyamat és a benne megfogalmazott elvárások felerősíthetik a különböző tanulási stílusú csoportok közötti különbséget: a természettudományos hallgatók inkább analitikussá, míg a művészeti karok hallgatói inkább kreatívvá válnak. [6]

Dunn és Dunn munkájuk során az 1960-as években arra a következtetésre jutottak, hogy a tanulás eredményessége az intellektuális képességeken kívül számos egyéb tényezőtől is függ. Ennek alapján Bernáth, N. Kollár és Németh úgy vélte, hogy a tanulási stílus több komponensből áll, és ennek alapján több dimenzióját különítette el: *környezeti, érzelmi, szociológiai és fiziológiai*. Valamennyi dimenzió a tanulóra jellemző preferenciákat mutat. A környezeti dimenzió a tanulás fizikai (hang, hő, fény, hőmérséklet) és tárgyi környezetésre vonatkozó preferenciákat mutatja. Az érzelmi dimenzió tartalmazza a kitartást, a motivációt, a felelősséget és a strukturáltság iránti igényt. A szociológiai dimenzió lényeges szempontjai, hogy az egyén egyedül vagy társakkal tanul, hogy a tanár inkább tekintélyelvű vagy barátságos személy. A fiziológiai dimenzió azt határozza meg, hogy a személy melyik napszakban tud a leghatékonyabban tanulni, valamint azt, hogy mennyire erős a vizuális, a verbális és a taktilis percepcióban. A későbbiekben ezt a négy dimenziót kiegészítettek egy pszichológiai dimenzióval, valamint a fiziológiai dimenzióból kivették a percepcióra vonatkozó részeket, és ebből lett egy önálló perceptuális dimenzió. A perceptuális dimenzió komponensei: auditív (hallgatás útján), vizuális-képi (képi információ, illusztrációk útján), vizuális-szóveg (olvasás útján), taktilis (gyakorlati megközelítés útján), kinezetikus (aktív részvétele útján) tanulás. Így a tanulási stílust hat dimenzióra bővítették. [6]

[6] Bernáth, L.–N. Koller, K. –Németh, L. (2015): A tanulási stílus mérése. *Iskolapszichológia Füzetek*. Budapest: ELTE Eötvös. 36. sz. Pp. 7–73.

[7] Skinner
B. F. (1968):
*A tanulás
technológiája.*
Budapest:
Gondolat.
Pp. 62–63.

Tanulási elméletek

A tanuláselméletek arra vonatkozóan szolgálnak magyarázattal, hogy mi történik a tanulás folyamatában. Hill 1977-ben megállapította, hogy a tanuláselméletek két szempontból hasznosak és fontosak: egyrészt keretként szolgálnak annak magyarázatához, hogy mi történik az általunk megfigyelt tanulási folyamatokban, másrészt orientációt jelentenek a tanulásban tapasztalt problémák megoldásához. Az elmúlt évtizedekben számtalan tanuláselmélet jelent meg, és az ezekben kifejtett gondolatok; vélekedések jelentős változáson mentek keresztül: a múlt század ötvenes éveiben uralkodó behaviorizmustól a kognitivizmuson át a konstruktivizmusig, illetve a szocio-konstruktivizmusig, eljutva jelen korunk konnektivista elméletéhez. Jelen tanulmány nem kíván részletesebben foglalkozni a korábbi tanuláselméletekkel, leginkább a legutóbbi tanuláselméletekre, a konstruktivizmus és a konnektivizmus sajátosságainak bemutatására helyezi a hangsúlyt. Teszi ezt azért, hogy választ tudjon adni arra, hogy hogyan változott meg a tanulás célja és módja, valamint a tanár és a tanuló szerepe a 21. századi digitális környezetben.

A BEHAVIORISTA TANULÁSELMÉLET

A behaviorizmus fogalma a 20. század elején jelent meg, de az '50-es években lett igazán jelentős, különösen az USA-ban. A behaviorizmus a kontrollált környezeti hatásokra történő megfigyelhető viselkedésváltozásokat teszi vizsgálat tárgyává, ám nem foglalkozik azokkal a belső folyamatokkal, amelyek azt a viselkedést előidézik; illetve nem foglalkozik a nem megfigyelhető lelki folyamatok vizsgálatával és elemzésével sem.

Az oktatás nézőpontjából a tanulást a behaviorizmus a viselkedés tartós megváltoztatásaként értelmezte. A behaviorizmus képviselői úgy vélték, hogy az ismeretelsajátítás egymást követő lépcsőfokokban történik: egyik szintről a másikra való átlépés a válaszok, illetve az elvárt viselkedéslánc elemeinek egymásra épülő pozitív megerősítésével történik. Ez a gyakorlatban úgy történik, hogy a tanár egy fogalmat akár többször is megismétel, amíg a tanuló azt elsajátítja. Ezután feladatokkal és visszacsatolásokkal vezetik a tanulót a következő lépcsőfokokhoz. E tanuláselmélet szerint a tanár az, aki átadja az információt és szabályozza a tanulási környezetet, a tanuló pedig meghallgatja azt, és megpróbálja reprodukálni, alkalmazni, amit azonnali megerősítés követ.

A behaviorizmus tanulásfelfogásából egyenesen következett a programozott oktatás gondolata. Ez a tanulási modell abból indul ki, hogy a tanulás alapfolyamata az operáns kondicionálás. „Az operáns kondicionálásnak a pedagógiában való alkalmazása egyszerű és közvetlen. A tanítás a megerősítéses kapcsolatok olyan tervszerű elrendezése, amely biztosítja, hogy a tanulók tanuljanak. A tanulók természetes környezetükben tanítás nélkül is tanulnak, de a pedagógusok olyan különleges megerősítéses összefüggéseket teremtenek, amelyek siettetik a tanulást; meggyorsítják az olyan viselkedés kialakulását, amelyet a tanuló egyébként lassan szerezne meg; olyan viselkedést is előidéznek, amelyre a tanuló egyébként nem tenne szert.” [7]

A KOGNITIVISTA TANULÁSELMÉLET

A kognitivizmus elmélete 1956-ban született Miller és Bruner javaslataként a behaviorizmusra adott reakcióként. Ez az elmélet a gondolkodásra és a problémamegoldás módjaira koncentrált. Követői szerint a tanulás nem korlátozódik csupán kondicionálásra, hanem a megszerzett információkkal való komplex bánásmódot jelenti.

A kognitív pszichológia szerint az ismereteknek három nagy csoportját különböztetjük meg: a deklaratív, a procedurális és a kondicionális ismeretek. A különböző típusú ismeretek más-más stratégiákat alkalmaznak a különböző típusú ismeretek integrálásának megkönnyítéséhez, mert másképp képeződnek le a memóriában. A deklaratív ismeretek arra válaszolnak, hogy „micsoda”, a procedurális ismeretek arra, hogy „hogyan”, a kondicionális ismeretek pedig arra, hogy „mikor és miért”. A deklaratív tanulásra az jellemző, hogy az információt először feldolgozzuk, kódoljuk, és úgy raktározzuk el, hogy a későbbiekben hozzáférhető legyen számunkra. Az iskolában a tanítás során a pedagógusok gyakran támaszkodnak a procedurális tudásra, amikor a tanulók egy-egy feladatot sikeresen elvégeznek, ám azok pontos indoklását, magyarázatát nehezen tudják szavakba önteni, az tehát nem jelenik meg explicit módon.

A kognitív elmélet képviselői szerint a tanuló úgy működik, mint a számítógép: „érzékeli a kívülről kapott információt, felismeri azt, elraktározza a memóriájában, majd előveszi onnan, amikor szüksége van rá, ... pl. hogy megoldjon egy problémát.” [8] Mindeközben a tanár irányítja a tanulást: utasítást ad, magyaráz, szabályoz. A kognitivistáknak azonban van egy korlátja: egy jól strukturált tananyag önmagában nem elegendő az eredményes tanuláshoz; mindehhez nélkülözhetetlen a tanuló motivációja, mert az biztosítja a szükséges energiákat a hatékony tanuláshoz.

A KONSTRUKTIVISTA TANULÁSELMÉLET

A konstruktivisták abban hisznek – ahogy maga a szó jelentése is jelzi –, hogy minden tanuló felépíti a maga valóságát, pontosabban interpretálja az információkat és a jelenségeket a saját korábbi tapasztalatai alapján. A konstruktivizmus követői szerint a tanulás nem csupán ismeretfelhalmozás, hanem „a korábbi mentális fogalmak átalakítása, újraszervezése, építkezés és újjáépítés”. [8]

Ellentétben a korábbi tanuláselméletekkel, amelyek azt a folyamatot hangsúlyozták, hogy az információ hogyan ragadt meg a hosszú távú memóriában, a konstruktivista tanuláselmélet arra a módra figyel, ahogyan a tanuló megkonstruálja saját tudását a memóriájában. Ebben a konstruálási folyamatban a tanuló felhasználja egyrészt a környezetéből érkező információkat, másrészt pedig a hosszú távú memóriájában meglévő előzetes tudását. [9] A konstruktivista tanuláselmélet egyik jelentős képviselője Piaget volt, aki szerint az asszimiláció az új, külső információk integrálása a már meglévő belső struktúrákba, az akkomodáció pedig a szervezet alkalmazkodása azokhoz a külső válto-

[8] Cserné Adermann G. (2015): Tanuláselméletek a Virtuális Egyetemhez. In: Kadocsa, L. –Németh, I. P. (2015) (Szerk.): *Virtuális egyetem*. Dunaújváros: DUF Press. Pp. 69–87.

[9] Mayer, H. R. (1999): Designing Instruction for Constructivists Learning. In: Reigeluth, M. C. (1999) (Ed.): *Instructional-Design Theories and Models. Volume II. A New Paradigm of Instructional Theory*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Pp. 141–161.

[8] Cserné Adermann G. (2015): Tanulásemlétek a Virtuális Egyetemhez. In: Kadocsa, L. –Németh, I. P. (2015) (Szerk.): *Virtuális egyetem*. Dunaújváros: DUF Press. Pp. 69–87.

[10] Singh, A. et al., (2012): Constructivist teaching practices used by five teacher leaders for the Iowa chautauqua professional development program. In: *International Journal of Environmental & Science Education*. Vol. 7. No. 2. April 197–216.

zókhoz, amelyeket nem sikerült asszimilálni. Az akkomodáció tehát a viselkedésnek a külső mintákhoz való igazítása.

Konstruktivista tanulásról tehát akkor beszélünk, amikor a tanuló aktívan formálja saját tudását azáltal, hogy értelmezi a bemutatott anyagot. A konstruktivista tanulásemléket azt feltételezi, hogy nincs olyan objektív valóság, amelyet meg tudnánk határozni, hanem minden valóságot az individuumok alkotnak meg. Iskolai tanulási környezetben a konstruktivista tanulásemléket azt jelenti, hogy a tanár bevonja a tanulót saját tanulási környezetének fejlesztésébe és fenntartásába. Ez az attitűd megengedi, sőt elvárja a tanulótól, hogy aktív résztvevő legyen a tanulási folyamatban, ahelyett, hogy passzív módon fogadná be a tanár által közvetített információt. A konstruktivista tanulásemléket szerint az egyén az érzékelésen keresztül szerzi meg valós tudását. Ez azzal jár, hogy a tanulóknak meg kell engedni, hogy kapcsolatba kerüljenek tanulási környezetükkel. Ha ez az interakció nem jön létre, a tanulás nem éri el a lehetséges maximumát. Hogy mindezt elérjék a tanulók, a pedagógusoknak arra kell bátorítani a tanulókat, hogy használják fel saját korábbi tapasztalataikat, amikor új ötleteket alkotnak. [10]

Doolittle nyolc feltételt határoz meg, amelyek szükségesek ahhoz, hogy sikeres legyen a konstruktivista pedagógia:

1. A tanulónak úgy kell bemutatni a tanulási szituációt, hogy az hasonló legyen ahhoz, amellyel a való életben találkozik.
2. A pedagógusnak ösztönözni kell a tanulók közti együttműködést és interakciót.
3. Értelmet kell adni a tanuló tanulásának.
4. Minden tanulásnak abból a tudásból kell kiindulnia, amelyet korábban már megszerzett a tanuló.
5. A tanulónak a tanulás során szükségük van a folytonos formatív értékelésre.
6. A tanulónak felelősnek kell lenniük saját tanulási folyamataikért.
7. A tanárok vezetők, akiknek az a feladata, hogy megkönnyítsék a tanulást.
8. A tartalmak áttekintése és különböző perspektívákból való bemutatása hozzájárul ahhoz, hogy formálódjon a tanulók ismeretrendszere. [8]

A SZOCIO-KONSTRUKTIVISTA TANULÁSEMÉLET

A szocio-konstruktivista tanulásemléket alapja az volt, hogy Vigotszkij újragondolta Piaget alapelveit, és bevezette a tanulás társas szerepét. A tanulási folyamatot úgy értelmezte, amely a tanár és a tanuló, valamint a tanulók egymás közti információ cseréjének eredményeképpen jön létre. Vigotszkij szerint a tanuláshoz elengedhetetlenül szükséges egyrészt az ismeretek átadása, másrészt pedig az egyének közötti interakciók. Szerinte a tanulónak szakértő segítségére van szüksége, tehát a tanár feladata és szerepe, hogy megfelelő feladatokat adjon a tanulónak, valamint az, hogy engedje vita kibontakozását a tanulók között, ezáltal ösztönözve a csoportmunkát a tanulók közösségben.

Bruner szintén hozzájárult a szocio-konstruktivista tanulásmélethez azzal, hogy úgy vélte, az emberi fejlődés olyan folyamat, amely a felnőtt és gyermek együttműködésén alapul, ahol a felnőtt a kultúra közvetítőjeként jelenik meg. Ennek a felnőtt és gyermek között lévő kapcsolatnak Bruner támogató jelleget tulajdonított. Ezt a fajta támogatást ültette át a tanításra: a tanulást olyan interakciónak fogta fel, ahol a vezető – aki lehet felnőtt vagy egy jó képességű másik gyerek – segíti a tanulót a tanulásban és a problémamegoldásban. Bruner azt is hangsúlyozta, hogy a tanítási-tanulási folyamat aktívan befolyásolható, ha megfelelő körülményeket teremtünk és hatékony módszereket alkalmazunk. Úgy véli, hogy tanulót olyan helyzetbe kell helyezni, hogy az problémák megfogalmazásában és megoldásában aktívan részt vegyen.

A KONNEKTIVISTA TANULÁSELMÉLET

Amikor konnektivista tanulásméletről beszélünk, először is szembetalálkozunk azzal a kérdéssel, hogy tanulásmélet-e a konnektivizmus. Verhagen (2006) [11] azt állítja, hogy a konnektivizmus nem is tanulásmélet, hanem inkább pedagógiai irányzat. Szerinte a konnektivizmus leginkább azokkal a tudásfajtákkal foglalkozik, amelyeket az egyénnek el kell sajátítania, és azokkal a kompetenciákkal, amelyek ezeknek az ismereteknek az elsajátításához szükségesek. Verhagen értelmezésében a konnektivizmus inkább tanulásszervezési módot jelent, de magáról a tanulóról nem mond semmit. Egy másik szakember azonban úgy véli, hogy a konnektivizmus az informatikai eszközök és a hálózatok korának tanulási modellje. De ő is felteszi a kérdést, hogy ez az új tanulási modell elegendő-e ahhoz, hogy új tanulásméletről beszéljünk. [12]

Noha a szakemberek még vitatják, hogy beszélhetünk-e konnektivista tanulásméletről, az teljesen nyilvánvaló, hogy a 21. században jelentős mértékben megváltozott az életünk. Még a 20. századra is az volt jellemző, hogy az emberek kijártak bizonyos iskolákat, megtanultak egy szakmát, és ezzel ki is kövezték életútjukat a következő évtizedekre. A megszerzett tudás sokkal lassabban évvült el, „a tudás életciklusát évtizedekben mérték”. [8] Napjainkra jellemző a hatalmas tempó az élet minden területén, különösen pedig az információk mennyiségében és gyorsaságában. Az információk, így az új tudáselemek mennyisége exponenciálisan növekszik, aminek következtében lehetetlen az összes új információ megszerzése és megismerése – akárcsak egyetlen ismeretkörből, tudományterületről is. A másik probléma, hogy egy-egy információ, tudáselem rendkívül gyorsan elavul: sok tudományterületen – különösen az informatikában – egy-egy információ élettartamát ma már hónapokban mérik.

Ezekhez a változásokhoz alkalmazkodott a tanulás is: a digitális korban az információ megszerzésének képessége azon is múlik, hogy milyen hálózatoknak vagyunk a tagjai, milyen kapcsolataink vannak. Az egyre növekvő információhalmazban való eligazodáshoz nemcsak az a képesség szükséges, hogy mit és hogyan tanuljunk meg, hanem egyre fontosabbá válik, hogy a szükséges információt hol lehet megtalálni. Ebben pedig

[8] Cserné Adermann G. (2015): Tanulásméletek a Virtuális Egyetemhez. In: Kadocsa, L. –Németh, I. P. (2015) (Szerk.): *Virtuális egyetem*. Dunaújváros: DUF Press. Pp. 69–87.

[11] Verhagen, P. (2006): *Connectivism: A new learning theory*. Surf e-learning themasite. 11. <http://www.scribd.com/doc/88324962/Connectivism-a-New-Learning-Theory#scribd> (Letöltés ideje: 2016. 01. 30.)

[12] Kerr, B. (2006): *A challenge to connectivism*. <http://billkerr2.blogspot.hu/2006/12/challenge-to-connectivism.html> (Letöltés ideje: 2016. 01. 30.)

[13] Wang, Z.–Chen, L.–Anderson, T. (2014): A Framework for Interaction and Cognitive Engagement in Connectivist Learning Contexts. In: *The International Review of Research and Open and Distance Learning*. Vol. 15. No 2. 121–141. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1030140.pdf> [Letöltés ideje: 2016. 01. 30.]

[14] Downes, S. (2012): *Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks*. 48 p. http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf (Letöltés ideje: 2016. 01. 30.)

[15] Ozan, O. (2013): Scaffolding in Connectivist Mobile Learning Environment. In: *Turkish Online Journal of Distance Education*. Vol. 14. No. 2. Pp. 44–55.

nagy segítséget jelenthetnek a hálózatok. Ezért úgy véljük, mindenképpen van létjogosultsága a legújabb, konnektivista tanulásméletről beszélni.

A konnektivizmusnak nevezett új, hálózatalapú pedagógia és tanulás, valamint az ún. összekapcsolt tudás' (connected knowledge) először Siemensnél jelent meg 2005-ben, mint egy olyan módszer, eszköz, amelynek segítségével megérthetjük a digitális korszak új típusú tanulási módját. A konnektivista tanulásnak az egyik legszélesebb körben elterjedt alkalmazása az ún. MOOC-ok voltak. A MOOC jelentés: Massive Open Online Course, melyet magyarul csak körülírni lehet, nincs pontos fordítása. A konnektivista pedagógia azt hangsúlyozza, hogy a tanulás egy bizonyosfajta interakció, melynek középpontjában a tanulók hálózatos tudása, valamint az ezen alapuló alkotás és tudásnövekedés áll. A tanulás alapját képező interakció létrejöhet személyekkel vagy forrásokkal is, akik és amelyek a hálózatban elérhetők. [13] Mindemellett Downes úgy érvel, hogy „...az interakciók nem csupán az emberi kapcsolatokhoz járulnak hozzá, hanem ... a tanulási tartalmak olyan mélyebb rétegeit hozzák létre, amelyet egyetlen fejlesztő sem remélhetett korábban létrehozni”. [14]

Habár mind a szocio-konstruktivizmus és a konnektivizmus is úgy írja le a tanulást, mint egy olyan társas folyamatot, amelyben a tanulás társas interakciókon keresztül valósul meg, a konnektivista tanulás nemcsak az egyének közötti társas interakciókban valósul meg, hanem bizonyos csomópontok segítségével, csomópontok között. Ezek a csomópontok lehetnek személyek, a média vagy különböző helyek, a tudás megosztása ugyanis hálózati kapcsolatokon, kapcsolódásokon keresztül történik. Tehát a konnektivista tanulás olyan képességekre épül, amelyekkel létre tudjuk hozni és működtetni tudjuk ezeket a hálózatokat. [13]

2006-ban Siemens meghatározta a konnektivizmus fő alapelveit:

- A tanulás különböző módokon történik, az oktatási intézmények kurzusai, órái nem az elsődleges helyszínei a tanulásnak.
- A tanulás – abban az értelemben, hogy valami tudott dolog – megtalálható egy közösségben, egy hálózatban vagy egy adatbázisban.
- Az időszerűség (a pontos és korszerű tudás) a konnektivista tanulás legfontosabb törekvése.
- A személyes tanulási környezet és a nyílt hálózatos tanulási környezet olyan új jelenségek, amelyeknek segítségével megvalósulhat a konnektivista tanulás. [15]

Ha összevetjük a konnektivizmust más tanulásméletekkel, a következő különbségeket állapíthatjuk meg:

1. A hálózatban való tanulás sokkal jelentősebb mértékben járul hozzá a tudás expanziójához, mint az önálló tanulás vagy a tanártól való tanulás. Az új kapcsolatok új világokat nyitnak meg és új ismereteket adnak át, sőt új tudáselemeket hoznak létre.

2. Míg a tanulás korábbi formái egy valamivel vagy valakivel – egy személlyel, egy elmélettel, egy fogalommal – való kapcsolatban jönnek létre, ám maga a kapcsolat nem mindig játszott lényeges szerepet a tanulás folyamatában, addig a konnektivista tanulás esetén a kapcsolatok játsszák az alapvető szerepet. A konnektivizmus azt akarja megérteni, hogy hogyan jön létre a kapcsolatokban a tanulás.
3. A konnektivista tanulás során növekszik az ismeretek komplexitása és gazdagsága. Az ilyen típusú tanulás során a rendelkezésre álló információk mennyisége a legtöbb ember számára elképesztő. A konnektivista tanuláselmélet a tanulás aktusára koncentrál, arra, hogy az információk hogyan hatnak kölcsönösen egymásra, és hogyan fejlődnek.
4. A konnektivista tanuláselméletben a technológia kulcsfontosságú szerepet játszik. A technológia a korábbi tanuláselméletekben is az új lehetőségek katalizátoraként funkcionált. Ez különösen igaz a konnektivista elméletre, hiszen az új eszköz, az internet, valamint az ehhez kapcsolódó technikai eszközök képesek arra, hogy az egész világot egyesítsék, hogy olyan információkat juttassanak el a világ bármely pontjára és olyan sebességgel, ami korábban teljesen elképzelhetetlen volt. [8]

[8] Cserné Adermann G. (2015): Tanulás-elméletek a Virtuális Egyetemhez. In: Kadocsa, L. –Németh, I. P. (2015) (Szerk.): *Virtuális egyetem*. Dunaújváros: DUF Press. Pp. 69–87..

[16] Tari A. (2010): *Y-generáció. Klinikai pszichológia jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*. Budapest: Jaffa.

Az új generációk tanulási és információszerzési szokásai

A tanuláselmélet folyamatos változását a körülöttünk lévő világ folyamatos változása generálta. A tudományos és technológia változások olyan tanulási körülményeket és tereket hoztak létre a 20. század végén, de különösen a 21. század elején, ami értelemszerűen megváltoztatta a tanulás módját, eszközeit, tér- és időbeliségét. Míg az idősebb, a baby-boom és az X-generáció számára a tanulás fogalma az iskolához kapcsolódott, tehát a tanulásnak jól meghatározott helye és ideje volt, valamint számukra a tudás forrását a tanár, az oktató jelentette, addig a fiatalabb generációk már nem így gondolkodnak: az Y-, de különösen a Z-generációhoz tartozó emberek számára egészen mást jelent a tanulás vagy az információ megszerzése. Ezért nyilvánvaló, hogy a tanításnak, az ismeretek az információk átadásnak is alkalmazkodnia kell az új korszak és az új generációk elvárásaihoz.

AZ Y-GENERÁCIÓ ÉLETMÓDJA ÉS TANULÁSI SZOKÁSAI

Az Y-generációhoz a '20-as, '30-as éveikben járó fiatalok tartoznak. Többnyire még gyerekek voltak, amikor a digitális technológia belépett az életükbe, és noha nekik még volt offline gyermekkoruk, keveset tudnak a számítógépek előtti, a számítógépek nélküli világról. Gyakorlatilag valamennyien digitális bennszülöttek, akik remekül eligazodnak a modern technológiában. Szüleiktől eltérően – különösen a fiatalabb Y-osok – az információ jelentősebb részét az internetről szerzik be, és a közösségi oldalakon élik társadalmi kapcsolataikat. [16] „Felvértve az iPhone-jaikkal, laptopjaikkal, mobiltelefon-

[17] Celikdemir, D. Z.–Tukel, I. (2015): Incorporating Ethics into Strategic Management with Regards to Generation Y's view of Ethics. *Social and behavioural Sciences*. V. 207. Pp. 528–535. <http://www.science-direct.com/science/article/pii/>

[18] Asghar, R. (2014): *Gen X Is From Mars, Gen Y Is From Venus: A Primer On How To Motivate A Millennial*. <http://www.forbes.com/sites/rob-asghar/2014/01/14/gen-x-is-from-mars-gen-y-is-from-venus-a-primer-on-how-to-motivate-a-millennial/> (Letöltés ideje: 2014. 11. 10.)

[19] Tari A. (2015b): *Utazás a generációk világába*. Előadás és workshop. Budapest: Generációs kávéház. 2015. 10. 21.

jaikkal és más egyéb eszközeikkel az Y-generáció a hálózatra van kapcsolódva a nap 24 órájában, a hét mind a hét napján”. Jobban szeretik az online kommunikációt a szemtől szembeni beszélgetéseknél, és ugyancsak szívesebben használják digitális technológiát, mint a hagyományos, prezentációval támogatott előadásokat.

Mivel baby-boomer szüleik és tanáraik sokat dicsérték őket gyermekkorukban, és azt tanították nekik, hogy a véleményük jelentőséggel bír, az Y-generáció tagjai többségben magabiztosak, ambíciózusak és sikerorientáltak. [17] Az Y-osok – ellentétben az X-generációval – nem tisztelik a hagyományos értelemben vett hatalmat [18]: az idősebb generációhoz tartozó személyeket nem tisztelik csupán a koruk miatt.

Az Y-osok számára az egyik kulcsfogalom a sebesség. Napi 4–5 órát töltenek a közösségi oldalakon, ami részben meg is változtatta a személyiségüket. Hozzászoktak a virtuális világban megtapasztalt gyors változásokhoz és a sebességhez, ezért ugyanezt a gyorsaságot igénylik a valóságos offline térben is. Ha környeztük nem elég gyors, ha nem kapják meg az online világban megszokott gyors reakciókat az offline világban is, az Y-generáció tagjai türelmetlenné válhatnak. [19]

Az online kapcsolat fontossága nemcsak a privát kapcsolatok ápolására jellemző az Y-generáció tagjai körében, hanem tanulási folyamataikat is ez határozza meg. Lelkes és elkötelezett használói az IKT-technológiának, és feltétlenül bíznak is benne. Ha bármiféle információ megszerzéséről van szó, legyen az hírek vagy tanuláshoz köthető tudáselem, inkább az interneten keresik és szerzik meg azt, mint könyvtárban vagy papíralapú médiumokból. Nem véletlenül nevezik ezt a generációt többek között Google-generációnak is. Ellentétben a korábbi generációk tagjaival, az Y-osok a vizuális információt preferálják a szöveges információ helyett. A gyorsaság, az élményszerűség és a képi tartalom a tanulás során is fontos tényező számukra. Ugyanakkor az is jellemző rájuk, hogy számukra kis jelentőséggel bírnak az intellektuális javak és tulajdonok. Többségük meg van győződve, hogy amihez online hozzáférhet, azt ingyenesen letöltheti, megszerezheti, sőt megoszthatja a világhálón, legyen ez film, zene vagy éppen a tanulmányokhoz kapcsolódó anyag.

Míg az X-generáció tagjai a munkában és a tanulásban is egyaránt célratörők, igénylik az új tanulási és fejlődési lehetőségeket, de mindig betartják a szabályokat és figyelembe veszik a közösség által felállított határokat, addig az Y-osokra jellemző, hogy döngetik ezeket a határokat, és attól sem riadnak vissza, ha valami új felfedezéséhez megismeréséhez meg kell szegni a szabályokat. Amíg az X-esek egyszerre többnyire csak egy feladatra tudnak koncentrálni, addig az Y-generáció tagjaira a multitasking jellemző: egyidőben végeznek több, egymástól akár teljesen különböző tevékenységet. Ám a közelmúltban az derült ki, hogy a fiatal generációk is egy dologra figyelnek egyidőben, de ők sokkal gyorsabban váltanak az egyes tevékenységek között, mint az idősebb generációk.

Az Y-osoknak nagyok az elvárásaik magukkal szemben, de rendkívül fontos számukra a külső elismerés is. Szívesen részt vesznek mentorprogramokban, de csak akkor, ha a mentor részéről rugalmasságot tapasztalnak, ha kihívást jelentő feladatokat kapnak. Feladataikat legszívesebben a társaikkal való együttműködésben oldják meg.

A feladat- vagy munkavégzés közbeni hibát nem fogják fel kudarcként, hanem tanulási lehetőségként értékelik azt. [20]

Ez az a generáció, amelyik nappali tagozatos hallgatóként részt vesz a felsőoktatásban, illetve szerez diplomát, másoddiplomát levelező tagozatos hallgatóként. Az Y-generáció tanulási és információszerzési szokásait tehát tudatosítani kell a felsőoktatásban dolgozó oktatókban, ha arra törekszünk, hogy e generáció tanítása és tanulása a lehető leghatékonyabb legyen.

A Z-GENERÁCIÓ ÉLETMÓDJA ÉS TANULÁSI SZOKÁSAI

A Z-generációhoz tartoznak azok a fiatalok, akik a 1990-es évek közepétől a 2000-es évek végéig születtek. Ők azok, akik még zömmel az általános és középiskolákban tanulnak, de hamarosan megjelennek a felsőoktatásban és a munkaerőpiacon is. Tari szerint ők lesznek a legokosabb nemzedék, mivel ők töltik el a leghosszabb időt a hivatalos oktatásban, és számos oklevelet és tanúsítványt szereznek. [21] Ők az igazi digitális bennszülött generáció: ők már a digitális korban születtek, nem ismerik a digitális technika nélküli világot. Az online világban nevelődtek, nekik – ellentétben az Y-generációval – nem volt offline gyermekkoruk. Azt azonban nem szabad elfelejtenünk, hogy azt az online világot, amely körülveszi a Z-generációt, a felnőttek, különösen az idősebb Y-os generáció alkotta meg.

Palmer szerint a Z-generációnak mérgezett gyermekkorra volt (toxic childhood). Azzal érvel, hogy a modern társadalom és kultúra sokkal gyorsabban változott, mint azt a biológiai jellemzőink és emberi szükségleteink követni tudták volna. Ez az egészségtelen sebesség mérgező hatást gyakorolt a gyermekek életére. Palmer a következő problémákat látja korunk világában, mely alapján mérgezőnek ítéli meg a Z-generáció gyermekkorát:

- a szabadtéri játékok csökkenése,
- a gyerekkor kommercializálódása: a kereskedelem és a reklámok szerepének megnövekedése a gyermekek életében,
- a korai gyermekkor tanulással való megtöltése,
- a gyermekkor képernyővel való telítettsége (TV, számítógép, okostelefon stb.),
- túl sok tesztelés, célkitűzés és tanulás. [22]

A Z-generáció természetes módon használja a digitális technológiát: könnyedén szörfölnek az interneten, és bármit megtalálnak különösebb nehézség nélkül. Első látásra rendkívül okosnak tűnnek digitális világunkban. Ám szociális és társas kompetenciáik kevésbé fejlettek: az idősebb generációk tagjai az ő korukban már sokkal fejlettebb és határozottabb kompetenciákkal rendelkeztek. Nehezen tudják kezelni az érzelmi konfliktusokat, nem tanulták meg, hogyan kellene viselkedni személyes találkozások és beszélgetések során, nem érzik a határt a köz- és a magánjellegű információ között. Mindezek a hiányosságok olyan helyzetekbe sodorhatják őket, amelyek számukra stresszt, frusztrációt, sőt veszélyt jelenthetnek.

[20] Gaylor, D. (2002): *Generational differences*. Springfield: Chi Alpha Campus Ministries. USA

[21] Tari A. (2011): *Z-generáció. Klinikai pszichológia jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*. Budapest: Tercium.

[22] Palmer: <http://www.suepalmer.co.uk>

[23] Ozkan, M.–Solzan, B. (2015): Mobile addiction of Generation Z and its effects on their social lives. (An application among university students in the 18–23 age group). *Social and Behavioral Sciences*. Pp. 92–98. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815050454> (Letöltés ideje: 2015. 01. 21.)

[24] Tari A. (2015a): #yg Generációk online. *Klinikai pszichológiai és társadalomlélektani szempontok az Információs Korban*. Budapest: Tercium.

Összehasonlítva a náluknál kicsit idősebb Y-generáció tagjaival, a Z-sek valóban a digitális világba születtek bele, hozzászoktak a digitális eszközök használatához, a közösségi médiához, és ahhoz, hogy gyakorlatilag online élik az életüket 7/24-ben, vagyis, a heti 7 napban és – kis túlzással – a nap 24 órájában. Éppen e miatt szokás ezt a generációt netgenerációnak, dotcom kölyköknek, digitális bennszülötteknek, sőt az angolban digitális okostojásnak (digital maven) nevezni. [23] A maven zsidó eredetű szó, jelentése: egy bizonyos terület szakértője, aki át szeretné adni tudását a többieknek. Az elnevezés egyben arra is utal, hogy e generáció tagjai jobban szeretik a vezetékek nélküli érintőképernyős digitális eszközöket.

Nem szükséges tudományos vizsgálatokat folytatnunk, hogy megállapítsuk: a Z-generáció valóban többet használja a mobiltelefonját, mint pl. a szüleik, az X-generáció tagjai. Sokkal lényegesebb az a tényező, hogy a Z-generáció esetében az okostelefon használata túlságosan nagymértékű, akár nevezhetjük ezt a jelenséget rendellenességnek, sőt addikciónak is. Nagyon nehéz azonban meghatározni, mit értünk addikciónak alatt, amikor a digitális technika használatáról beszélünk. A pszichológusok szerint a jelenség akkor tekinthető addikciónak, ha a fiatal elveszíti az önkontrollt saját maga és sorsa alakítása felett, és ha ez a folyamat elindítja a fiatal elidegenedését a társadalom többi részétől. [23]

A Z-generáció még az Y-generációnál is nagyobb mértékben médiafogyasztó: naponta 6–7,5 órát töltenek a közösségi oldalakon, ami jelentős mértékben deformálta személyiségüket. Ahogyan az Y-osok, ők is hozzászoktak az online világban a sebességhez, az állandó változásokhoz és az azonnali reakciókhoz. Ráadásul ők teljesen a fogyasztói társadalom szülöttei, ami még inkább megerősítette bennük a pillanatnyiság állapotát és a nyugati fogyasztói attitűdöt: vedd meg, használd, dobd el, vegyél másikat.

Amint elmondtunk az Y-generáció tanulási és információszerzési szokásairól, az hatványozottan igaz a Z-generációra. Ez a generáció gyakorlatilag minden információt az internetről szerez meg, és kevésbé tartja fontosnak az információ eredetiségét, autenticusságát, mint az Y-osok. Sőt sokkal szívesebben támaszkodik a kortársaktól kapott információra. Rájuk teljes mértékben jellemző a multitasking, egyszerre 5–6féle tevékenységet végeznek tabletjükön vagy okostelefonjukon: zenét hallgatnak, egyszerre chatelnek 2–3 barátjukkal, miközben folyamatosan figyelik ismerőseik posztjait és kommentjeit a közösségi oldalakon, melyeket meg is osztanak vagy lájkolnak, és mindeközben éppen beadandó feladatot vagy prezentációt készítenek az egyik órájukra. Ők is könnyen értelmezik és nagyon gyakran használják a képi üzeneteket.

Az Y-, de különösen a Z-generációra jellemző multitaskingnak és a digitális kor vívmányainak azonban ára van. A kutatók azt állapították meg, hogy az emberi figyelem tartama a percenkénti 12 másodpercről lerövidült 8 másodpercre – ez egy másodperccel kevesebb, mint az aranyhalé. [24] Ennek a jelentős csökkenésnek a szakemberek szerint az az oka, hogy a képernyőn egyszerre sok inger jelenik meg, és az emberek nagyon nehezen tudják kiszűrni az irreleváns ingereket. Ráadásul ez annál nehezebb, minél fiatalabb személyről beszélünk.

A kutatók különböző generációkhoz tartozó személyek mobiltelefon-használatát vizsgálták. A 18–24 év közöttiek 77%-a azt mondta, hogy ha nem kell semmire komolyan figyelnie, akkor első olga, hogy megnézze a telefonját vagy egyéb digitális eszközét. A kutatás azt alapította meg, hogy az átlagember figyelme kb. félóránként elterelődik. A digitális eszközök rendkívül sok és állandó ingerrel árasztanak el bennünket. Emellett teljes mértékben alkalmasak az azonnali érzelmiszükséglet-kielégítésre. Ez magával hozza az állandó kapcsolatban levés vágyát. [24]

Egy felmérésben a tanulókat két csoportra osztották: az egyik rendszeresen multitaskingolt, a másik nem. A kapott feladatban három tesztet kellett végeznük, amelyben a percepciót vizsgálták. A multitaskingoló csoport nem tudta kiszűrni azokat az információkat, amelyek fontosak voltak a feladat megoldása szempontjából. A nem multitaskingoló csoport minden esetben megelőzte a multitaskingolókat. Tehát az a személy, aki több tevékenységet végez egyszerre, vagyis multitaskingol, nem lesz teljes mértékben képes arra, hogy a számára nem releváns információkat kiszűrje. Az látszik tehát, hogy a digitális eszközök használata nem a legjobb irányba változtatja meg kognitív folyamatainkat.

A *Nyelv és Tudomány* Earl Miller egyik írását idézve azt a kérdést teszi fel, hogy lehet, hogy a multitasking károsabb, mintha füvet szívnánk?

Miller és munkatársai azt állítják, hogy a multitasking csak illúzió, mert agyunk nem úgy van berendezve, hogy egyszerre több dolgot csináljunk. Multitasking esetén nagyon gyorsan váltunk az egyes tevékenységek között. Ezért azonban súlyos árat fizetünk. A multitasking – ahogy más vizsgálatok is kimutatták – jelentős mértékben csökkenti a hatékonyságunkat. Másodszor, növeli agyunkban a kortizol nevű stresszhormont, illetve az adrenalin termelését, amelyek azonban túlzottan stimulálják agyunkat. Harmadszor pedig a multitasking dopaminfüggőséget is okoz, és ennek következtében agyunknak állandó külső ingerre van szüksége, és így nem tud egy dologra fókuszálni.

Tehát állandóan stimuláljuk agyunknak a jutalomért és az újdonságért felelős területeit, ami rengeteg endogént szabadít fel. Ennek következtében jól érezzük magunkat. Ez az agyunk számára könnyen megszerezhető jutalom, így érthető, hogy lemondunk a csak nehezebben és hosszabb távon megszerezhető jutalomról.

A gyorsaságra való törekvés, a vizuális információ gyors feldolgozása és problémamentes használata megmutatkozik a Z-generáció kommunikációjában is: gyakoriak a rövidítések, az összevonások, az érzelmek kifejezésére használt emotikonok. Mivel nem a pontosságra és az árnyalt kifejezésre törekednek, hanem a gyorsaság a legfontosabb szempont, ez megmutatkozik nyelvhasználatukban is. A multitasking következtében fellépő figyelem-megosztásnak, a túl gyors kommunikációnak, valamint zömmel a kortárs csoporttal folytatott kommunikációnak többek között az a következménye, hogy jelentősen csökkent a Z-generáció által aktívan használt szavak száma, sőt a passzív szókincs is, valamint romlott a fiatalok helyesírása.

[24] Tari A. (2015a): #yg Generációk online. *Klinikai pszichológiai és társadalom-lélektani szempontok az Információs Korban*. Budapest: Tercium.

Megvizsgálván a különböző tanuláselméleteket, az Y és a Z-generáció tanulási és ismeretszerzési szokásai leginkább a konnektivista tanuláselmélet sajátosságaival mutatnak hasonlóságot, sőt egyezést. A fiatalok folyamatosan használják a digitális eszközöket: egymással való kapcsolattartásra, szórakozásra, ismeret- és információszerzésre, tanulásra. Életüket közösségekben, többnyire virtuális közösségekben élik, ott tartják kapcsolataikat, értesítik ismerőseiket, barátaikat életük eseményeiről vagy egy újonnan megszerzett információról. A megszerzett információt megosztják egymás között, kommentálják, kiegészítik, módosítják. Így alakul ki és formálódik a közösségi média oldalain az összekapcsolt tudás.

A konnektivista tanulás tehát teljes mértékben megfelel az Y-, és különösen a Z-generáció életmódjának, ismeretszerzési szokásainak. Az oktatásnak az a feladata, hogy megfelelő tartalommal töltsen meg ezt az ismeretszerzési módot, valamint az, hogy megfelelő módon moderálja és facilitálja a tudás megszerzését és bevésődését. Egyrészt ezek a generációk valós kérdésekre szeretnének választ kapni és valós problémákat megoldani. Másrészt olyan forrásokkal kell ellátni őket, hogy a tanulók és a hallgatók azokból pontos és autentikus információkat szerezhessenek. Harmadrészt pedig meg kell tanítani a fiatalokat olyan források felkutatására, amelyekből ezek az információk kinyerhetők. Mindehhez meg kell találni a legmegfelelőbb eszközöket és csatornákat, melyek bekapcsolhatók a tanítási–tanulási folyamatba. Használhatók erre az adott oktatási intézmény által alkalmazott szoftverek, amelyek segítségével lehetséges a kommunikáció és az információk megosztása a tanár és a tanulók, valamint a tanulók között. Emellett fel lehet használni a közösségi oldalakat vagy bizonyos levelezőrendszerek fájlmegosztási lehetőségeit is.

A tanítási–tanulási folyamat megszervezésekor a konnektivista alapokon kívül figyelembe kell venni még egy lényeges szempontot: a közoktatásból és a felsőoktatásból kikerülő fiataloknak használható tudással kell rendelkeznie. A cégek azt várják, hogy leendő vagy fiatal munkavállalóik olyan elméleti és gyakorlati tudással rendelkezzenek, amely valós munkakörülményekre alkalmazható, és különböző helyzetekben megfelelő alapot nyújt a problémamegoldó gondolkodásra és az ezen alapuló munkatevékenységre. Tehát az elméleti tudás mellett a képesség fejlesztésének is jelentős szerepet kell kapnia a tananyagok és a tanítás módjának kialakításában. Mindemellett a munkavállalóknak megfelelő hozzáállással is kell rendelkezniük. Ennek érdekében a magyar felsőoktatás kidolgozta a szakok új Képesítési és Kimeneti Követelményeit, különös figyelmet fordítva a tanulási eredményekre.

Tanulási eredmények az oktatásban

A tanulási eredmények története az amerikai behavioristákig vezethető vissza, akik Pavlov kondicionálási kísérletei nyomán kidolgozták azt a megközelítést, amely az emberi viselkedést a külső ingerekre adott válaszokkal magyarázza. A behaviorizmus azt hangsúlyozta, hogy a tanulás eredménye egyértelműen azonosítható és mérhető. E tanuláselmélet követői azt is hozzátették, hogy szükség van megfigyelhető és mérhető kimenetek és eredmények kidolgozására. Ezeknek a kutatásoknak az eredményeit vették át és fejlesztették tovább aztán az oktatásügyi hatóságok elsősorban angolszász országokban. Ez a fajta megközelítés elsősorban a szakképzésben jelent meg először. Hamarosan bekerült ez a szemlélet a felsőoktatás világába is. 2001-ben 12 ország részvételével elkezdődött egy közös minőségbiztosítási keretrendszer kidolgozása 'Joint Quality Initiative' néven. A két-éves munka eredménye lett az ún. dublini deskriptorok kimunkálása, amely tanulási eredményeket alkalmazva írja le és határozza meg a felsőoktatási képesítési szintek közös kimeneti jellemzőit. [24]

A másik fontos pont az ún. Tuning-program, amely 2000-ben indított egy átfogó kutatást a felsőoktatási intézmények képzési programjaiban az európai közös elemek feltárására és összehangolására vonatkozóan. E program keretei között arra keresték a választ, hogy a munkáltatók milyen elvárásokat fogalmaznak meg a felsőoktatásból kilépő leendő munkavállaló irányába. A kutatás eredményei azt mutatták, hogy a szakmai felkészültséggel kapcsolatos elvárásokat megelőzik az ún. átvihető, generikus képességek iránti igények. Ezért a Tuning-program a közös referenciapontokat elsősorban a tanulási eredményekben határozta meg. [25] A képesítési keretrendszer kidolgozása Bologna-folyamattal indult el, amikor 2003-ban Berlinben a miniszterek találkozója alkalmával döntést hoztak (Berlin Communiqué, 2003) az európai felsőoktatási térség képesítési keretrendszerének kialakításáról. 2007-ben Londonban az oktatási miniszterek már a tanulási eredmények és a képesítési keretrendszer szerepének erősítése mellett teszik le a voksukat, valamint elhatározzák, hogy sürgetik a kreditrendszer továbbfejlesztését, az intézményeknek a munkáltatókkal való együttműködését, az egész életen át tartó tanulás, valamint az előzetes tanulás elismerését a tanulóközpontú és kimenetvezérelt képzési programok kifejlesztése érdekében (London Communiqué 2007).

A 2009-ben Leuvenben lezajlott miniszteriális találkozó eredménye a Leuven Communiqué 2009, mely a következő megállapítást tette: „A hallgatóközpontú tanulás-szervezés az egyes tanulók képességeinek fejlesztését, a tanítás és a tanulás új megközelítéseit, hatékony támogató és tanácsadó rendszerek működtetését igényli, és az eddigieknél egyértelműbben a tanulókra összpontosító tantervek kialakítását teszi szükségessé. A felsőoktatás oktatói és szakapparátusa, szoros együttműködésben a hallgatók és a munkaadók képviselőivel, egyre több szakterületen dolgozzák ki a tanulási eredményeket és a nemzetközi referenciapontokat.” [25]

Ezekből a fejleményekből kiolvasható, hogy a tanulási eredmények alkalmazásának koncepciója az európai felsőoktatási térség egyik kiemelt témájává vált, amelynek legfontosabb célja a paradigmaváltás volt: a bemeneti szabályozóról (vagyis tanárközpontú szemléletről) a kimenetorientált (tanulóközpontú) tanulás-szervezés és -szabályozás irányába mozdítsa el a felsőoktatásban szükséges fejlesztéseket és reformokat. [24] Az egész életen át tartó tanulás európai képesítési keretrendszerének (EKKR) parlamenti elfogadása után (Európai Parlament & Tanács 2008) szinte valamennyi európai kormány kezdeményezte a nemzeti képesítési keretrendszerek kidolgozását. Noha az egyes európai országok eltérő nemzeti célokkal rendelkeznek, és különböző helyi problémákat igyekeznek kezelni, abban megegyeznek, hogy a tanulási eredmények alkalmazásával határozzák meg a képesítések kimeneti jellemzőit. Ennek az átfogó folyamatnak várhatóan az lesz a pozitív hozadéka, hogy Európában néhány éven belül a képesítéseket tanulási eredmények segítségével fogják jellemezni, és ezek mentén viszonyítják majd őket egymáshoz. [25]

A tanulási eredmények kidolgozásához és alkalmazásához számos előny köthető. Egyik előnyként nevezik meg a szakemberek azt a tényt, hogy az világos célokat és feladatokat eredményez. A másik fontos előny, hogy az új megközelítés rugalmasságot

[24] Tari A. (2015a): #yg Generációk online. *Klinikai pszichológiai és társadalom-lélektani szempontok az Információs Korban*. Budapest: Tercium.

[25] Derényi A. (2012): *A tanulási eredmények megjelenése a felsőoktatásban. Nemzetközi kitekintés*. http://epa.oszk.hu/02200/02287/00012/pdf/Hungarologiai_Evkonyv_12_073-087.pdf [Letöltés ideje: 2016. 01. 15.]

[25] Derényi A. (2012): *A tanulási eredmények megjelenése a felsőoktatásban. Nemzetközi kitekintés.* http://epa.oszk.hu/02200/02287/00012/pdf/Hungarologiai_Evkonyv_12_073-087.pdf [Letöltés ideje: 2016. 01. 15.]

[26] Az MKKR a kompetencia fogalmának meghatározáskor a kompetencia eredeti három eleméhez – tudás, képesség, attitűd – még egy elemet rendelt, az autonómiát/felelősségvállalást.

hozhat a képzési szolgáltatások különböző módozataiban. A legfontosabb hozadéka azonban az lesz, hogy a tanulási eredmények alkalmazása a jövőben lehetővé teszi az eredmények összehasonlítását különböző intézménytípusok, eljárások és nemzetek között. Végül pedig a tanulási eredmények alkalmazása az eddigieknél sikeresebben támogatja a hozott és a megszerzett tudás és kreditek átvitelét, beszámítását az intézmények között.

Ugyanakkor többen arra is felhívták a figyelmet, hogy e koncepciónak hátrányai is lehetnek. Az egyik ilyen problémát az okozhatja, hogy a tanulási eredmények definiálása meglehetősen nehéz, és pontosan emiatt a hagyományos akadémiai közegben egyelőre nem túl erős a támogatottsága, ami egyben az alkalmazás egyik legkomolyabb akadályát is jelentheti. Mások attól tartanak, hogy elveszhet a felsőoktatásból „a rejtett értékekre való nyitottság, amely az előre nem specifikálható, ám a tanulási folyamatban megjelenő fontos tanulási eredmények felismerésére és fejlesztésére való készséget jelenti”. [25] A kritikai észrevételek arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanulási eredmények kidolgozását és bevezetését nagy körültekintéssel kell végezni, és a kidolgozóknak többféle kihívásra is fel kell készülni.

Magyarországon az elmúlt években kezdődött el az új Képesítési Keretrendszer (MKKR) kidolgozása, mely során jelentős hangsúlyt kaptak a tanulási eredmények. Ezek fontossága abban áll, hogy a pedagógusoknak, az oktatóknak egy másfajta szemlélettel kell megközelíteniük a tárgyak tematikájának összeállítását. A középpontba a megtanítandó anyag helyett a tanuló/hallgató, valamint az kerül, hogy mely kompetenciákkal kell rendelkeznie az adott oktatást, szakot elvégző tanulónak. Úgy kell tehát összeállítani a tárgyak tematikáját, hogy a hallgatók fejlesztésére fókuszálunk, arra helyezzük a hangsúlyt, hogy az adott kurzus teljesítése hogyan fejleszti a tanuló/hallgató tudását, képességeit, attitűdjét és autonómiáját – vagyis a kompetencia négy különböző elemét. A képzési programoknak tehát a kimenetre kell koncentrálni, az kerül előtérbe, hogy a képzés befejezésekor a hallgatónak milyen kompetenciákkal kell rendelkeznie, hogy sikeres munkavállaló legyen egy adott területen.

A korábban alkalmazott tantárgyi tematikák és az ezekre épülő kurzusok főként a tudás megszerzésére koncentráltak, és csak kevés figyelem esett a megszerzett tudás gyakorlati alkalmazásának képességére vagy a hallgatói autonómia fejlesztésére egy adott problémával kapcsolatban. A közeljövőben ezeket kell beépíteni a kurzusokba. [26]

Az elért tanulási eredményeket természetesen mérni is kell, hiszen csak így állapítható meg, hogy a kitűzött célt elértük-e. Mivel megváltoztatjuk a fókuszt, és a megtanítandó anyagról a tanulók kompetenciáinak fejlesztésére helyezzük a hangsúlyt, ennek megfelelően át kell dolgozni a mérési módszereket is. Olyan mérési módokat és folyamatokat kell tehát kidolgozni, amelyek segítségével valóban megállapítható, hogy fejlesztettük-e a fejleszteni kívánt kompetenciát. A hagyó-

mányos zárthelyi dolgozatok vagy vizsgák többnyire csak a tudást mérték, és csak csekély mértékben mutatkozott meg bennük a kompetencia másik három területe: a tudás alkalmazásnak képessége, az adott tudományterülethez, kérdéshez, problémához való attitűd, valamint a hallgató önállósága és felelősségvállalása az adott probléma megoldásával kapcsolatban.

A tanulásieredmény-alapú gondolkodás számos előnnyel, de újdonsággal is bír a korábbi, többnyire csak a tudásra, főként az elméleti tudásra koncentráló gondolkodással. Ezek a következők:

- Képzési programok tervezése.
- Tantervek írása (a kimenetre fókuszálva).
- Tananyagfejlesztés.
- Oktatók módszertani fejlesztése.
- Mérésmetodikai fejlesztés.
- Szakmai koordináció, együttműködés (oktatók egymás közötti és az oktatók –munkáltatók közötti).
- Minőségbiztosítás. [27]

Részletesebben megvizsgálva és kibontva az alábbi pontokat, Farkas szerint a tanulásieredmények-alapú gondolkodás termékenyítően hat az oktatás valamennyi területére és szintjére. Úgy véli, hogy a következő területeken profitálhat belőle mind a hallgató/tanuló, mind a pedagógus/oktató, mind az egész oktatási rendszer és végül az egész társadalom.

1. A magtanítandó tananyag helyett középpontba kerül a tanuló, a tanulási folyamat és a tanulási eredmény.
2. Rugalmas képzési utakat biztosít a tanulók/hallgatók számára, hiszen a pontosan megadott kompetenciákkal és azok mérési eredményeivel könnyebben megállapítható, hogy a tanuló milyen fejlődési szakaszban tart.
3. Hozzájárul az egész életen át tartó tanuláshoz, hiszen lehetővé teszi a korábban formális, nem formális, sőt informális keretek között szerzett kompetenciák beszámítását.
4. Átjárhatóságot biztosít a szakképzés a felsőoktatás között a korábban szerzett, gyakorlati jellegű kompetenciák beszámításával.
5. Lehetőséget biztosít az oktatóknak a tantervfejlesztésekre, az innovatív ötletek kipróbálására. [27]

Mindez előnyt jelent a tanuló/hallgató, az oktatási intézmény és a munkáltató számára is, és hosszú távú perspektívát biztosít az egyénnek kompetenciái fejlesztésére. A kompetencia egységes értelmezésével létrehozunk egy olyan közös nyelvet, mely elősegíti a kommunikációt az oktatás és a munkaerőpiac között, lehetőséget biztosít az információk európai kontextusban való értelmezésére, a külföldön szerzett végzettségek és képesítések elismerésére, elősegítve így a hallgatói és a munkavállalói európai mobilitást. [27]

[27] Farkas É. (2014): *Tanulási eredmények. Műhelymunka a Magyar Képesítési Keretrendszer fejlesztési célkitűzéseinek témájában szak- és felnőttképzési szakemberek számára*. Budapest–Szeged: Tempus Közalapítvány. 2014. június 17–18. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/muhelymunka/7_LLL_farkas_20140617.pdf [Letöltés ideje: 2016. 01. 11.]

Összegzés

A pedagógia területen némi jártassággal rendelkező szakember számára tudott, hogy a tanuláselméletek folyamatosan változtak a modern és a legújabb korban. Ennek egyrészt az volt az oka, hogy a tudomány fejlődött, egyre többet tudtunk meg az ember tanulási szokásairól. Ám a legújabb, a konnektivista tanuláselmélet kialakulásához – melyet többen nem is tekintenek tanuláselméletnek – jelentős mértékben hozzájárulhatott digitális korunk és ebben a digitális, virtuális korban felnőtt generációk ismeretszerzési, és így tanulási szokásai.

A feldolgozott szakirodalom alapján teljesen nyilvánvaló, hogy a fiatal generációk másképp szerzik be a számukra szükséges információt, másképp tanulnak, mint szüleik generációi. Az Y- és a Z-generáció számára a társakkal való kapcsolat, a hálózatba való szerveződés és a hálózathoz nyert információ – ami természetesen összekapcsolódik a digitális technikai eszközökkel – elsődlegesnek bizonyul nemcsak a hétköznapi információ megszerzésében, de a tanulásban is. Hogy a tanítás hatékony legyen, ehhez a változáshoz alkalmazkodnia kell a tanításnak, így a felsőoktatásnak is. Sőt talán legfőképpen annak, hiszen ez a korcsoport már rendelkezik a megfelelő technikai eszközökkel, valamint egy olyan ismeretségi körrel a közösségi hálózatokon keresztül, ami nagymértékben elősegíti a hálózatos, konnektivista tanulást.

Ugyancsak ezek azok a generációk, akik szívesen vesznek részt az oktatásban, különösen pedig a felsőoktatásban, nem csupán reprodukciót vár el tőlük, hanem azt, hogy gondolkodjanak, kreatívak legyenek, képesek legyenek véleményüket kifejezni és másokkal megosztani. És ez az igény teljes mértékben egybeesik a cégeknek az új munkavállalókkal szemben támasztott igényeivel: legyen proaktív, kreatív, képes legyen csapatban dolgozni, de önálló munkára is. Mindez azt erősíti meg, hogy a felsőoktatási oktatóknak is változniuk kell, másképp kell oktatni a hallgatókat, felkészíteni őket a felsőoktatási tanulmányok utáni életre, tekintetbe véve a munkaerőpiac elvárásait, valamint ezeknek a fiatal generációknak a sajátosságait és tanulási szokásait.

Az új tanulási eredmények kidolgozásakor, valamint az ezeknek megfelelő kurzusok megtartásakor mindezeket a tényezőket teljes mértékben figyelembe kell venni. Cél tehát a hallgatók megfelelő kompetenciáinak fejlesztése. A középpontban nem az oktató és a megtanítandó tananyag áll – mint korábban –, hanem a hallgató és a hallgatói kompetenciák fejlesztése. Nagy kérdés azonban, hogy ezt hogyan lehet hatékonyan megcsinálni, milyen módszereket kell alkalmazni. A konnektivista tanuláselmélet legfontosabb elemeit sem lehet megkerülni, hiszen a hálózatos vagy közösségi tanulás e generációk sajátossága.

A felsőoktatási oktatók felkészítése során egyrészt arra lehet fókuszálni, hogy a kidolgozott tanulási eredményeket hogyan lehet gyakorlati megoldásokra fordítani, hogyan lehet kihasználni az internetet, az e-learninges tananyagokat, a felsőoktatási intézmény saját internetes felületei és a közösségi oldalak által kínált lehetőségeket a konnektivista tanulásra. Ugyancsak fontos kérdés, hogy a kontaktórákon (előadásokon és főleg a gyakorlatokon) hogyan érdemes szervezni a tanulást, milyen módszereket lehet és hatékony használni, hogy a hallgatók szívesen és aktívan vegyenek részt az órákon.

Külön kérdés a hallgatók teljesítményének, tudásának értékelése. Egyrészt a hagyományos értékelési módok mellett (zárt helyi dolgozat, vizsga) milyen más értékelési módszerek vannak, melyeket lehet hatékonyan alkalmazni a felsőoktatásban. Másrészt ez azért is lényeges kérdés, mert a hálózatos tanulás során az értékelés sokkal bonyolultabb, mint a hagyományos tanulási számonkérések esetében. Felmerül a kérdés, hogyan lehet jól értékelni egy olyan produktumot, mely több hallgató közös munkájának eredményeképpen jött létre.

Megmutatja-e a végeredmény, hogy a melyik hallgató hogyan dolgozott a folyamat során? Noha a kérdés jogos és fontos, és vélhetően nehezen elfogadható a hagyományos oktatási és értékelési rendhez szokott ok-tatók számára, rendkívül fontos ennek bevezetése, hiszen a munkaerőpiacra kilépő fiatalok többnyire ilyen helyzetekkel találkoznak: csapatban kell dolgozniuk, együtt kell működniük, és a folyamat végén a produktum a legtöbbször nem egyetlen személy, hanem egy egész csapat munkájának eredménye. A felsőoktatás egyik leg-fontosabb feladata pedig az – amellet, hogy a legújabb és legautentikusabb információval látja el a hallgatókat –, hogy felkészítse a hallgatókat a munkaerőpiac elvárásaira.

Módszertani megújulás a felsőoktatásban – Az új oktatói szerepek megfelelő oktatásmódszertani megközelítés

Az érzékenyítő, módszertani képzés elméleti alapjai

Bevezető

Tanulmányunk a Hallgatói Sikeresség Támogatása (HASIT) program meghatározó résztvevői, a tanárok fejlesztését célozza meg. A HASIT-program lényege, hogy a felsőoktatás intézményeinek hallgató-, tanulásközpontú szemléletváltása révén (kritikus tárgyak/kurzusok azonosítása, hallgatóközpontú oktatásszervezési intézkedések, kritikus tárgyak oktatóinak érzékenyítése) kellő támogatással megelőzze a hallgatók lemorzsolódását.

Cél, hogy hallgatóink sikeresen vegyék az akadályokat a felsőoktatási tanulmányaik során. Jelen írásban a „Képzők képzésének” megalapozására vállalkozunk, melynek elsődleges célja az oktatók érzékenyítése és a módszertani repertoárjuk színesítése.

Tanulmányunk célja, hogy az új generációk igényeire reflektáló oktatásmódszertani válaszokat adjunk. Olyan, a felsőoktatásban alkalmazható módszereket ismertetünk, melyek – amellet hogy a közoktatásban is eredményesen alkalmazhatóak – a gazdasági szektorban is kialakult gyakorlatuk révén összhangban vannak többek között a Duális képzési rendszer kialakítása során megfogalmazott igényekkel is.

A tanulmányban a módszerek megalapozása érdekében áttekintjük a Z-generáció sajátosságait és elemezzük az ehhez illeszkedő tanári szerepmegvalósítás jellemzőit, bemutatva a HASIT-oktatóval szemben támasztott elvárásokat. Ismertetjük a csoportdinamika szerepét az oktatásban, a kooperatív tanulás főbb jellemzőit és módszereit, valamint kitérünk a projekt munkára és a face-to-face együttműködésen alapuló fejlesztésre.

Tudatában léve annak, hogy jelenleg a felsőoktatásban tanuló hallgatók képzésénél nem lehet eltekinteni az IT-eszközök használatától, jelen írásban mégis elsősorban a közvetlen interakción alapuló módszertanokkal és eszközökkel foglalkozunk, megjegyezve, hogy az általunk bemutatott elméletek jól ötvözhetők és alkalmazhatók más digitális eszközök bevonásával is. [1]

Új generáció, új kihívások

Miközben a közoktatási intézmények szervezeti szinten maguk is számos változáson mennek keresztül – összevonások, bezárások, átstrukturálások, oktatáspolitikai változások –, az

[1] Bővebben lásd: Kadocsa László–Németh István Péter (2015) (Szerk.): *Virtuális egyetem*. Dunaújváros: DUF Press.

[2] Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants I-II. On the Horizon. NCB University Press. Vol. 9 No. 5. October 2001.

[3] Mutte, J. L. (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> [Letöltés: időpontja: 2013. 06. 27.]

[4] Pál Eszter (Szerk.) (2013): *Tudománykommunikáció a Z-generációnak. A Z-generációról...* Pécs: Pécsi Tudományegyetem. [Letöltve: 2015. 07. 05.] URL: <https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCUQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.zgeneracio.hu%2Ftanulmanyok&ei=om6ZVbTCNsPkyAPovoLYDw&usq=AFQjCNGEWOP5fy6GwLuhBhyHSAjXbHBSA&bvm=bv.96952980,d.bGQ>

[5] Nádasdy András é. n.: *Oktatáselmélet és technológia*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola, Oktatás- és Kommunikációtechnológiai Tanszék. [Letöltve: 2015. 07. 01.] URL: <http://okt.ektf.hu/data/nadasia/file/tananyag/oktataselemlet/index.html>

[6] Balázs László (2012): Módszerek és gyakorlatok a kommunikációoktatásban. In: H. Varga Gyula (Szerk.): *A kommunikáció-oktatás tartalmi kérdései*. Budapest: Hungarovox. Pp. 51–62.

intézmények oktatóinak eleget kell tenniük a folyamatosan változó, meg-megújuló társadalmi elvárásoknak, melyek esetükben a felsőoktatásban tanuló hallgatókon keresztül is manifesztálódnak. Jelenleg az oktatásban résztvevő hallgatókat már a „Z-generáció” jelzővel illeti a szakirodalom. Ők azok, akik 1995 és 2009 között születtek. A szakirodalomban fellelhető eltérő megnevezések, úgymint a „Facebook-generáció”, digitális bennszülöttek [2], zappers, azaz kapcsolgatók, „instant online” korosztály [3], „dotcom”-gyerekek, netgeneráció, iGeneráció [4], jól hangsúlyozzák a főbb jellemzőiket is. Kései Pál a következőként határozza meg ezen generáció tulajdonságait.

- A személyi szabadság nagyon fontos számukra.
- Társas életüket a nyilvánossággal folyamatosan megosztják.
- Elődeiknél sokkal gyorsabb ritmusban élnek.
- 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, melyek újabb kihívásokat állítanak az oktatók 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, melynek 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.

Látható, hogy ezek a generációs sajátosságok új, a klasszikus oktatási formáktól eltérő módszerek alkalmazását igénylik, holott napjainkban is elsősorban a klasszikus oktatási módszerek dominálnak az oktatók között. 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 [5] és tapasztalataink alapján a felsőoktatásban is.

Az igényekre reagáló, új szemléletmód kialakítását célzó kezdeményezések korábban és napjainkban is megjelentek, gondoljunk itt a tevékenységközpontú pedagógiákra, melyek célja, hogy a készségeket és a képességeket a tanuló saját élményeinek megélésével, együttműködések kialakításával fejlesztik, hozzájárulva a személyiségfejlődéshez. [6]

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 [7], valamint A Kommunikációs Nevelésért Egyesület által képviselt irányvonalat, mely a tanári szerep mentori, facilitatori jelentőségét hangsúlyozza, és a tapasztaláson, együttműködésen alapuló oktatási folyamat jelentősége mellett foglalt állást.

[7] Benda József (2007): *Örömmel tanulni*. Budapest: Agykontrol.

[8] Balázs László (2013): *A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei*. Eger: Gamma. Pp. 12–15, 82–84.

Új tanári szerep – a HASIT-oktató

A tanári szerepmegvalósításról, pontosabban a kommunikációtanárral szemben állított elvárásokról és az azoknak való megfelelést segítő szempontokról egy korábbi írásában Balázs [8] már részletesen szólt. Annak 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, oktatói rétegnek, legyen szó köz- vagy felsőoktatásról. Fel kell venni a lépést a sokszor tán követhetetlennek tűnő új technológiai vívmányok által előidézett változásokkal és azok személyiségfejlődésre gyakorolt hatásaival. A következőkben az oktató szerepmegvalósításának újabb aspektusait járjuk körül, melyek 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 kialakítani, mely támogatja a kezdeményezőkézséget, lehetőséget teremt a gyors, dinamikus haladásra és elősegíti a gyakorlati szemléletmód megalapozását. Carl Rogers munkájában 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 történetek során, annál jobban elősegíti a résztvevők konstruktív viselkedését.
- Az elfogadás, a megbecsülés, a feltétel nélküli pozitív odafordulás. Készségesen elfogadja a hallgatók 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 pon-

[9] Gazdag Miklós (1991): Tréningmód-szer a vezetési tanácsadásban. In: *Humánpolitikai Szemle II. évf. 6. szám*

[10] Rhodes, J. E. (2002): *Stand by Me: The Risk and Rewards of Mentoring Today's Youth*. Cambridge: Harvard University Press.

[11] DuBois, D. L.–Karcher, M. J. (Eds) (2005): *Handbook of Youth Mentoring*. London: Sage.

tosabban kövesse belső érzéseinek áramlását, és saját élményeinek jobban megfelelő kongruens viselkedést fejleszthet ki. [9]

A felsorolt tételek közül kiemelendő a feltétel nélküli elfogadás hozadéaként kölcsönös tiszteleten alapuló kapcsolat létrehozása és fenntartása, mely magába foglalja a tanár szakmai felkészültségét és tapasztalatát, valamint a hallgatók technológiában és egyéb területen való jártasságát, mely az órai munka során mozgósítható.

A felsorolt jellemzők – amellet, hogy teret engednek a produktív folyamatoknak – jó támpontokat adnak a pedagógus mentori, facilitatori szerepmegvalósításához. Bár napjainkban a mentor kifejezés a pedagógiában elsősorban a kezdő pedagógusok mentorálására vonatkozik, nem kerülheti el a figyelmünket annak felhasználhatósága hallgatóink fejlesztésére.

MENTOR, MENTORÁLÁS

A nemzetközi szakirodalomban legismertebb definíció Rhodes [10] megfogalmazása: „A humán szolgáltatások terén alkalmazott elnevezés, mely egy idősebb, tapasztalt felnőtt és egy nem rokon, fiatalabb személy kapcsolatát jelenti, mely kapcsolatban az idősebb személy folyamatos tanácsadást, útmutatást, bátorítást ad a fiatalabb számára, alkalmassága, kompetenciája és személyiségfejlődése növekedése érdekében. A közösen eltöltött tanulási idő során a mentor és a mentorált gyakran alakít ki a kölcsönös elköteleződésen, tiszteleten, hűségen és közös személyiségjegyeken alapuló kapcsolatot (vö.: fejlődést elősegítő klíma kialakulásának feltételei) egymással, mely elősegíti a fiatal személy átlépését a felnőttkorba.”

DuBois és Karcher [11] munkájában a mentorszerep értelmezését a folyamat szempontjából közelíti meg:

a) Mentorálás

- A mentorálás strukturált és bizalmas kapcsolat, mely fiatalokat köt össze olyan gondozó személyekkel, akik útmutatást, támogatást és bátorítást adnak, amelynek révén a mentorált kompetenciája és személyisége fejlődik.
- Egy erőteljes érzelmi kapcsolat egy idősebb és egy fiatalabb személy között olyan kapcsolat, melyben az idősebb résztvevő megbízható és szerethető, valamint tapasztalt a fiatalabb személy vezetésében. A mentor segíti alakítani a pártfogolt fejlődését és növekedését.
- Hosszan tartó kapcsolat egy fiatal személy és egy felnőtt között, melyben a felnőtt támogatással, támasszal és segítségnyújtással látja el a fiatalot.
- Törődő felnőttek segítsége révén a fiatalok nagyobb eséllyel lesznek sikeres és kiegyensúlyozott felnőttek.
- Kapcsolat alapú szakmai aktivitás.

b) *A mentor*

- Bölcs és megbízható tanácsadó és tanító.
- A mentor egy idősebb, tapasztaltabb személy, aki elősegíti a fiatalabb személy karakterének és kompetenciájának továbbfejlődését olyan fokozatosan nehezedő képességek és feladatok elsajátításában, amelyben maga is jártas. A tanácsadás demonstrációkon, instrukciókon, kihívásokon és bátorításon keresztül történik, többé-kevésbé rendszeres találkozások során, egy hosszabb időtartam keretén belül.
- A folyamat során a mentor és a fiatal személy a kölcsönös elköteleződés speciális kötelékét alakítják ki egymás között.
- Továbbá, a fiatal személy kapcsolata a mentorral a tisztelet, a hűség és az azonosulás érzelmi karakterét veszi fel és mutatja. [12]

Freedman [13] a definíciók sokaságából három közös pontot emel ki:

1. A mentor olyan személy, aki nagyobb tapasztalattal vagy életbölcsséggel rendelkezik, mint a mentorált.
2. A mentor irányítást és útmutatást ad, melynek célja a mentorált támogatása és fejlesztése.
3. A mentor és mentorált között olyan érzelmi kötelék alakul ki, melynek alapja a bizalom.

A mentor szerepe

A mentor személye, szerepmegvalósítása a személyiségjegyein, készségein és képességein keresztül az alábbiak szerint foglalható össze:

1. A mentorálttal való személyes elköteleződés és bevonódás, legalább egy éves időtartamra (tehetséges gyermekeknél ez lehetőleg években mérhető).
2. Tiszteletben tartani a mentorált egyéni döntéseit, jogát ahhoz, hogy maga válassza meg sorsát. Nem főnöknek, hanem tanácsadónak lenni támogatása jellegét tekintve.
3. Hallgatni tudás képessége; a mentornak el kell tudnia fogadni a másik nézőpontját és véleményét. Nem értékelni kell, hanem megérteni a mentorálás során.
4. Nem sajnálkozni, hanem megélni és empátiával fordulni a mentorált felé.
5. Képesnek lenni látni a lehetőségeket és megoldásokat, úgymint a lehetséges akadályokat is.
6. Rugalmasnak lenni és nyitottnak, érteni, hogy a jó kapcsolathoz idő és folyamatosság szükséges, valamint hogy a kapcsolatok időnként nehézségekkel küzdenek. [12]

[12] Nagy Tamás (2014):

A mentor szerepe a tehetséggondozásban. In: Dávid Mária–Gefferth Éva–Nagy Tamás–Tamás Márta (Szerk.): *Mentorálás a tehetséggondozásban*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

[13] Freedman, M. (1992):

The Kindness of Strangers: Reflections on the Mentoring Movement. Philadelphia: Public/Private Ventures.

[12] Nagy Tamás (2014): A mentor szerepe a tehetség-gondozásban. In: Dávid Mária–Geffert Éva–Nagy Tamás–Tamás Márta (Szerk.): *Mentorálás a tehetséggondozásban*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

[14] Ligeti György (2005): Bevezetés a mentorpedagógiába II. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 2005. május. [Letöltve: 2015. 06. 15.] 12.34 URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00092/2005-05-ta-Ligeti-Bevezetes.html>

Mentorált szerepe

A szakirodalomban egyetértés mutatkozik afelől, hogy milyen képességeket sorolnak a mentorált jellemzői közé annak meghatározásakor:

1. A mentorált legyen nyitott, kommunikatív, és álljon készen a kölcsönös visszajelzésekre.
2. A mentorálnak legyenek céljai, elvárásai és tervei a mentorálást tekintve.
3. Igyekezzen bizalmi kapcsolatot kialakítani a mentorral.
4. Törődjön a mentoráló kapcsolattal.
5. A mentorált fogadja el (amennyire csak tudja), hogy ő is és a mentor is követhet el hibákat.
6. A mentorált igyekezzen rugalmasnak lenni.
7. A mentorált inkább a kapcsolatra fókuszáljon, és ne arra, „mit kaphat, vagy mi jár neki”.
8. A mentorált tartsa be a mentor személyének határait.
9. A mentorált tudjon és legyen képes titkot tartani, a kapcsolatból adódó bizalmas információkat legyen képes a „helyén kezelni”. [12]

Mentorálás az oktatásban

Mentorálni annyit tesz – ahogy azt a korábban megfogalmazott gondolatokból is kitűnik –, mint valaki(ket) szakmailag támogatni egy vagy több cél elérése érdekében. A tanár ebben a feladatban saját szerepének megvalósítása mellett támaszkodhat az oktatók mellett a hallgatókra is, hiszen maguk közül is megválaszthatják azon társaikat, akik elő tudják segíteni az oktatási-nevelési célok elérését. [14]

A mentorálás egyik kulcsszava a tudatosság, ahogy erre kellő érzékenységgel világít rá Ligeti: „Alaptételünk, hogy amikor az idősebb tanuló tanít, akkor ő maga is tanul. (Ez természetesen igaz a pedagógusra, oktatóra 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, hangvételeivel, beszédtempójával, a tér elrendezésével, az interakciókkal ő és a diákok, illetve a diákok és diákok között.” [14]

A mentor az oktatási folyamatban és a mindennapi életben egyaránt támogathatja a hallgatók fejlődését, előmenetelét, hozzájárulva a hallgatói sikerességhez. A mentor funkcióit a következőképpen foglalhatjuk össze:

Karrier funkciók:

- szponzorálás és védelem,
- informálás,
- a mentorált láthatóvá tétele, bevezetés a társas etikettbe,
- kihívás, megmérettetés lehetőségének biztosítása.

Pszichoszociális funkciók:

- szerepmódl nyújtása,
- támogatás és megerősítés,
- konzultáció, együttgondolkodás,
- barátság,
- családi készségek fejlesztésében támogatás. [15]

[15] Szatmáriné dr. Balogh Mária (2001): A mentori rendszer a munkahelyi beilleszkedés és a személyzetfejlesztés szolgálatában. In: *Munkaügyi Szemle* 2001. november XLV. Évfolyam 11. Pp. 13–16.

Mentorprogram a felsőoktatásban – a DUE példáján keresztül

A szakmentori rendszer azzal a szándékkal jött létre, hogy segítse a hallgatók zökkenőmentes beilleszkedését a felsőoktatásba, illetve támogassa őket a tanulással és tanulmányok folytatásával kapcsolatos problémák megoldásában. A DUE szakmentori szervezete egy funkcióra, a tanulmányi-tanulási tanácsadásra összpontosít elsősorban.

Legfontosabb *feladat* a kiegyensúlyozott, a konfliktusait jól kezelő, magas önismereti szinttel rendelkező szakemberek képzésében való aktív közreműködés, ezért az intézményben minden szakhoz és évfolyamhoz egy szakmentort rendeltek, aki személyesen veszi fel a kapcsolatot a hallgatókkal. A szakmentorok folyamatos, egyéni, személyre szabott tanácsadást nyújtanak a hallgatók tanulási, tanulmányaikkal összefüggő ügyeinek intézésében.

A hallgatóknak lehetőségük van a mentorórákon és egyénileg is megkeresni a hozzájuk tartozó oktatót. A szakmentori rendszerben a nappali, a levelezős és a külföldi hallgatók is egyaránt részt vesznek.

Az alábbi problémákkal keresték fel leggyakrabban a mentorokat:

- tantárgyteljesítés,
- igénybe vehető támogatásokkal kapcsolatos ügyintézés,
- halasztott vizsga,
- tantárgyütközések elkerülése,
- kollégiumi problémák.

[10] Rhodes, J. E. (2002): *Stand by Me: The Risk and Rewards of Mentoring Today's Youth*. Cambridge: Harvard University Press.

[16] Dobos Ágota (2009): Facilitáció a felnőttképzésben. In: *Felnőttképzési Szemle. III.* évfolyam 1.

[17] Swan, M. (2006): Collaborative Learning in Mathematics: A Challenge to our Beliefs and Practices. *National Institute for Advanced and Continuing Education (NIACE)*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC).

FACILITÁTOR, FACILITÁLÁS

Az angol „facilitator” szó megfelelőjét elemezve talán az „elősegítő” tekinthető a legmegfelelőbb fordításnak. Olyan személyt jelöl, aki elősegíti a hatékonyságunkat, az együttműködés és a szinergia kialakítását, hozzájárul az interakciók strukturálásához és a folyamatok alakításához, melynek köszönhetően a résztvevő(k) képesek hatékonyabban működni és minőségi döntést hozni, elérni céljaikat. [16] A mentor és a facilitátor között az egyik alapvető különbség, 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 – jelen gondolatban a facilitációt mint a mentorálás egy eszközét, módszerét ismertetjük.

Facilitátori szerep

A pedagógusnak helyzetfüggő szemléletmód kialakításával van lehetősége mérlegelni azt, hogy mikor melyik szerepre van szükség, melyik az, amelyikkel a legnagyobb támogatásban részesítheti hallgatóit, melyikkel segítheti elő a fejlődésüket. A facilitátori szerep – hasonlóan a mentor szerephez – teljesen eltér az ismeretátadó, tanárközpontú megközelítés szerepértelmezésétől, ahol a tanár a tanulási folyamat irányítója. A facilitátori szerep más tanári készségeket, képességeket igényel: kérdéseket tesz fel, beszélgetést kezdeményez, lehetőséget teremt arra, hogy a hallgatók megvizsgálhassák saját elképzeléseiket. [10] Swan [17] a tanár proaktív, előrelátóan cselekvő szerepét emeli ki, amelyben a tanár – a teljesség igénye nélkül:

- megfelelő kihívásokat választ a tanulók számára;
- világossá teszi a tevékenységek célját;
- segíti a hallgatókat annak felismerésében, hogyan tudnak hatékonyabban dolgozni együtt;
- felismeri, feltárja a hallgatók előzetes tudását, és épít arra;
- megmutatja és megbeszéli a gyakori tévképzeteket;
- támogatja a tanulói vizsgálódást és a nézetek kicserélését nyugodt, reflektív légkört teremtve;
- megszünteti a hibázástól való rettegést azáltal, hogy a hibákra mint tanulási lehetőségekre tekint és nem problémákra, amelyeket érdemes elkerülni;
- hatékony kérdés segítségével aktivizálja, gondolkodásra készíti a hallgatókat; (Így például a problémafókuszú kérdések a mentorált problémamegoldó gondolkodását facilitálják. Például: „Szerinted mi segíthetné a probléma megoldását?”)

- magasabb szintű kérdéseket alkalmaz, amelyekkel elősegíti a vizsgálódást, alkalmazást, szintézist;
- megfelelően irányítja a kiscsoportos és az egész osztályra kiterjedő megbeszélést;
- kapcsolatot teremt a témák között.

A hatékony facilitáció

A hallgatók véleménye szerint a hatékony facilitátor megfelelő tanulási környezetet teremt a tanulás irányításához; fenntartja az őszinte, nyílt kapcsolatot a tanulókkal; olyan módon kommunikál velük, hogy azok megértsék céljait, segítő javaslatait; körültekintően használja szaktárgyi tudását.

A hatékony facilitátor jellemzői Cleverly áttekintő munkája alapján a következők:

- segíti a hallgatókat abban, hogy változatos kérdezői stratégiákat használjanak, kérdezzenek rá az okokra, keressék a bizonyítékokat;
- lehetőséget teremt a kritikai gondolkodás fejlődésére;
- segíti a tanulót abban, hogy tanulásukat saját maguk irányítsák;
- fejleszti a tanulási motivációt;
- elősegíti, hogy az összes hallgató aktív legyen a tanulási folyamatban;
- kooperatív csoportlégkört teremt;
- lehetőséget ad a résztvevőnek a reflektálásra, a teljes tanulási folyamat hatékonyságának áttekintésére.

Tapasztalati tanulás a felsőoktatásban

A Z-generáció sajátosságaiból adódó igények – élményszerű, tapasztaláson alapuló oktatási forma – elsősorban a csoportdinamikát a középpontba helyező tapasztaláson alapuló tréningek módszertanával mutat összhangot. Természetesen már csak a képzés szervezeti keretei miatt sem beszélhetünk egyértelmű megfeleltethetőségről, ugyanakkor az egyes megközelítéseket felhasználva jól szemléltethetjük a tapasztaláson alapuló tanulás koncepcióját és sajátosságait.

Az oktatási folyamat elemzésénél a hangsúlyt a csoportban zajló folyamatokra és a csoport működésére helyezzük. Az eddig ismertetett szerepmegvalósítást jól árnyalja a következőkben taglalandó oktatási forma. A hagyományos porosz oktatási forma és a tapasztaláson alapuló képzés közötti eltéréseket szemléletesen foglalta össze Jakab Julianna [18] – lásd a 1. táblázatot a következő oldalon.

Az oktató szükséges *szakmai kompetenciái* kapcsán a tárgyi ismeretek mellett a „HASIT-oktatónak” alapvető felkészültséggel kell rendelkeznie az egyes feladatok [19] levezetéséhez kapcsolódó elméleti és módszertani anyagokból.

[18] Jakab Julianna (é. n.): Hagyományos és tréningen zajló képzés eltérő jellemzői. In: Barlai R. (Szerk.): *Trénerképző szemelvények*. Budapest: Synalorg Kft.

[19] A *feladat* fogalma esetünkben minden olyan céltudatosan kialakított tanulói tevékenységet jelent, mely elősegíti a hallgató tapasztalati úton történő fejlődését.

Ugyanakkor nincs szüksége mély csoportdinamikai és szociálpszichológiai felkészültségre. Megléte természetesen nem hátrány. A szerepviszonyok oktató és tanuló közötti alakulásánál a tapasztalati képzést fókuszba helyező oktató nem követheti a poroszos tanári szerepmegvalósítását. A mentori, moderátori szerep megvalósítását kell előtérbe helyeznie, ahol a közvetlenség, a nyíltság és a szükséges tekintély is jelen van, de ez utóbbi elsősorban a tanár tudásán és tiszteletén, nem pedig a katedrán alapul.

A *fejlesztés fókusza* a hagyományos oktatási formára épül. A tananyagban előírt ismeretek átadása a cél, a csoport ismereti szintjének megfelelően a saját élmény és tapasztalás eszközeivel, nem frontális munkaformában. A cél a készségfejlesztés, nem pedig a lexikai tudás hallgatónkénti maximalizálása.

Ahogy arra már korábban utaltunk, nem szükséges, legfeljebb ajánlott – az egyes feladatok, folyamatok hatékonyabb elemzése céljából – csoportdinamikai ismeretekkel rendelkeznie az oktátónak. Így a *csoporthatások* kezelése is másodlagos helyre kerül az élmények mikroszintű elemzésével szemben. A makroszintű elemzéshez azonban már feltétlenül szükségesek a csoportdinamikai ismeretek.

Ahogy arra már korábban utaltam, nem szükséges, legfeljebb ajánlott – az egyes feladatok, folyamatok hatékonyabb elemzése céljából – csoportdinamikai ismeretekkel rendelkeznie az oktátónak. Így a *csoporthatások* kezelése is másodlagos helyre kerül az élmények mikroszintű elemzésével szemben. A makroszintű elemzéshez azonban már feltétlenül szükségesek a csoportdinamikai ismeretek.

1. táblázat: A hagyományos és a tapasztaláson alapuló képzés eltérő jellemzői.

	Hagyományos osztálytermi szituáció	Tapasztaláson alapuló oktatás (tréning)
Az oktató szükséges szakmai kompetenciái	Elsősorban a tárgyra vonatkozóan képzett.	Elsősorban szociálisan kompetens személy, aki a tárgyra vonatkozóan is képzett.
Szerepviszonyok oktató és hallgató között	A tudást osztó és a tudást befogadók közt áll fenn, függőség jellemzi.	Partneri, egyenrangú, minden fél egyformán befolyásolhatja az eseményeket.
A fejlesztés fókusza	A tananyagban előírt ismeretek átadása, a csoport ismereti szintjének megfelelően.	A résztvevők eddig elért személyes készség szintjéről való továbblépés, mindenki számára egyéni úton.
Csoporthatások	Esetenként segíthetik a tanulási folyamatot, ami az atomizált csoportban is létrejön.	Alapvetően a csoportdinamikai folyamat részeként valósul meg a tanulás.

Léggörteremtés	A függő helyzet miatt a légkör javítása bár segíti, de alapvetően nem befolyásolja a folyamatot.	Bizalomteli, pozitív, elfogadó légkör hiányában a tanulás nem jön létre.
A tanulás szintjei	Elsősorban kognitív, másodszorban érzelmi vonatkozású.	Elsősorban viselkedési és érzelmi, másodsorban – módszertől függően – kognitív vonatkozású.
Motiválás	Célja a figyelem, az érdeklődés fenntartása.	Célja a személyes fejlődés iránti hajlandóság fenntartása.
Személyesség szintje az oktató oldalán	A képző személyes szándékaitól függő.	Magas intimitású helyzet, a személyes érintettség kölcsönös, a tréner nyitottsága nem megkerülhető.
Személyesség szintje a hallgató oldalán	Előadás esetén minimális, a passzív befogadói szerepből következik, interaktív módszerek esetén a véleményformálással nő a nyitottság.	A módszer működése minden résztvevőtől jelentős nyitottságot igényel, a személyes kockázati szint magas.
A kimenet szabályozhatósága	A kurzus tananyagának felépítésével és értékeléssel biztosítható a megszerzett tudás.	Teljes mértékben a résztvevők motivációitól függ, a tréner feladata ezek mozgósítása, mederbe terelése.
Visszacsatolás	A tanulási folyamat része, a tanár, mint értékelő, feladata.	Csak a személyes benyomások közlése, minden résztvevő feladata, a tréneri értékelés mind egyénileg, mind csoportosan ellenjavallt.
Hatása a csoportbeli kapcsolatokra	A résztvevők saját kezdeményezésének függvénye, lassan kialakuló spontán folyamat.	A módszer alapja, az eredményes tréning „mellékterméke” egy szorosan összetartozó, magas intimitású, együttműködésre képes csoport.
A hallgatók szubjektív élménye	A tudást „megkaptam”.	A tudást „megszereztem”.
Az oktató szubjektív élménye	Az anyagot leadtam, megtanítottam.	Elkísértem a hallgatókat fejlődési útjuk egy szakaszán.

[20] Eck Júlia 2006. Kommunikációoktatás a középiskolában. *Új Pedagógiai Szemle* 2006/5. Pp. 92–98.

[21] A hallgatók motiválásának módszer-tanát és eszközrendszert, a HASIT 4. alprojekt részletesen taglalja.

A *légtérteremtés* és annak hozadéakai pozitívan befolyásolhatják a tanulási folyamatokat. Igaz, kritikaként merülhet fel, hogy a függő helyzet – a hallgató és a tanár közötti hatalmi távolság – megnehezíti a pozitív légkör kialakulását, ugyanakkor tudunk a köz- és felsőoktatásban is olyan oktatási formákat bemutatni, amelyek – bár a függő helyzetet megtartották – a légtérteremtéssel sokkal hatékonyabb tanulási folyamatot hoztak létre. Ilyen például a drámapedagógia, melyet a mindennapi közoktatásban is alkalmaznak a tanárok. [20]

A *tanulási szint* meghatározásánál a tapasztalati tanulás (tréning), mint képzési forma alapvetése az irányadó – az elméleti tananyag elsajátítása mellett. Elsősorban a viselkedési és az érzelmi, másodsorban – módszertől és céltől függően – kognitív vonatkozású tanulás a meghatározó. Éppen ezért a hallgatók motiválása sem maradhat meg az „egyszerű” figyelemfenntartásnál. Ezen túllépve a fejlődés és a tanulás iránti vágyat kell megragadni a feladatok és a tanár szerepmegvalósításának a segítségével. [21] Mindezekből már kitűnhet, hogy az oktató-hallgató közötti kapcsolat jóval személyesebb és nyitottabb, mint a hagyományos oktatási formában. A *kimenet szabályozottságánál* a klasszikus számonkérés mellett előtérbe kell helyezni az élményalapú, kreativitásra épülő feladatmegoldásokat és értékelést. Ehhez hasonlóan a visszacsatolásnál is újabb dimenziókat kell számba venni. Az értékelő visszacsatolás mellett megjelenik a visszacsatolás mint pszichológiai fogalom. Bizonyos szabályszerűségeket mind az oktatóknak, mind a hallgatóknak el kell sajátítaniuk a helyes visszacsatolások adása és kapása érdekében, ezzel is elősegítve a kölcsönös fejlődést. Az ilyen típusú képzési folyamatok hatása a csoportbeli kapcsolatokra kedvezően fog hatni, talán kedvezőbben, mint a tréningek esetében, hiszen itt éveken át tartó képzésről van szó, folyamatos visszajelzésekkel és fejlődési, fejlesztési lehetőségekkel. Az oktatás velejárója lesz egy szorosan összetartozó, magas intimitású, együttműködésre képes csoport kialakulása – mely tovább erősíti a Dunaújvárosi Egyetem hallgatóközponit szemléletmódját, mentorprogramját és illeszkedik HASIT filozófiájához.

Az 1. táblázat utolsó két sora, mely a szubjektív élmény kétoldali megközelítésére vonatkozik, a tapasztaláson alapuló oktatás élményanyagát ragadja meg. Jelen esetben a tréneri oszlopba tartozó megállapítások követésére célszerű szorítkoznia.

Összegezve a táblázattal kapcsolatban leírtakat, az oktatónak elsősorban nem a csoporttagokkal való kapcsolatát, hanem az oktatási folyamatban betöltött helyét elemezhetjük. A táblázatból is kitűnik az oktató sokoldalúságának igénye. Vezetési stílusával meghatározza a csoportlégkört. Személyes érzelmeivel, élményeivel, beállítódásaival és véleményével ösztönzi és ellenőrzi a csoport tagjait. Szerepében arra kell korlátozódnia, hogy gondolatokat ébresszen, valamint megadja az arra vonatkozó kereteket – peremfelteteleket –, a továbbiakban viszont a csoportra bízva az események kezelését, irányítását. A képzés során felmerülő gyakorlatoknál a tanár a strukturáló szerep: „játékszabályokat” ad meg, a nyílt, kötetlen beszélgetéseket visszaterele a megfelelő mederbe, meghatározza a tanulási sebességet és a csoport számára fontos döntéseket magára vállalja.

A strukturálás dimenziója az óra típusának függvényében más és más jelentőségű: minél nagyobb fokú tapasztalatot kell a csoportnak elérnie, annál kevésbé kell a tanárnak strukturálnia.

Az oktatói magatartásnak, a személyiség kifejezésének, az órák irányításának és levezetésének szerves része és eszköze a tudatos kommunikáció. Ha végiggondoljuk az eddig leírtakat, hogy milyen viselkedés várható el az oktatótól, milyen eszközökkel él(het), könnyen beláthatjuk, hogy a legfőbb eszköze a tudatosság, a csoport tudatos szervezése, az információ megosztásának megfelelő időzítése és mértékének kellő szabályozása. Munkája kapcsán felmerülő kommunikációs helyzetek jól elemezhetők Paul Grice (1975) által kidolgozott társalgási együttműködési feltételek szerint. Az egyes feltételeket vizsgálva látni fogjuk, hogy a tanári szerep egy meghatározó részében – feladatok megfogalmazása, megbeszélése, visszajelzések adása – ezen alapelvek betartásával vagy be nem tartásával operál. Mint ismeretes, Grice négy maximát különböztet meg:

- A *menyiség maximája* szerint a társalgáshoz való hozzájárulásunk legyen a kívánt mértékben informatív (a társalgás pillanatnyi céljainak megfelelően), s ne legyen informatívabb, mint amennyire szükséges. Óra keretein belül jól alkalmazható az egyes feladatok instrukciójának megfogalmazásakor. Nem mondunk többet, mint amennyi szükséges. A hallgatók értelmezésére bízunk a hallottakat és ennek tükrében elemezzük a feladatmegoldást.
- A *minőség maximája* azt kívánja meg, hogy próbáljuk meg hozzájárulásunkat igazzá tenni. Vagyis ne mondjunk olyasmit, amiről úgy hisszük, hogy hamis, vagy amire nézve nincs megfelelő evidenciánk. A maximák közül talán egyedül a minőség elve az, amit az oktatás során tiszteletben kell tartani – hacsak egyik vagy másik feladat nem kívánja meg néha annak is a megszegését. Ilyenkor külön figyelmet kell fordítani arra, hogy tisztázzuk a hallgatókkal, hogy miért volt szükség ezen maxima megsértésére.
- A *viszony vagy relevancia maximája* azt várja, hogy legyünk relevánsak, vagyis amit mondunk, legyen odaillő, továbbá ne tegyünk szükségtelen kitérőt, próbáljunk a „témánál maradni”. Ezen maxima betartása vagy be nem tartása jól alkalmazható, többek között, az információfeldolgozással kapcsolatos feladatoknál. A tanár által elmondott terjengős, kicsapongó történet jó alapja lehet egy ilyen feladatnak. A figyelem elterelését szolgáló jelentéktelen információk egyéni szinten történő értelmezése valamint későbbi csoportos feldolgozása és elemzése lehetőséget ad az információkezelés folyamatának megvilágítására.
- A *mód (modor) maximája* azt kívánja, hogy legyünk érthetőek. Ennek érdekében kerüljük a kifejezés homályosságát, a kétértelműséget, beszédünk legyen tömör és rendezett. Szemben a maxima kívánalmával az oktató egyik igen hatékony eszköze a kétértelműség és a homályosság. Ugyanis lehetőséget kínál az egyes feladatok specializálására – a peremfeltételek nyitva hagyásával –, viták generálására és konfliktusok teremtésére.

A maximák ilyenfajta megközelítése további lehetőségeket teremt az oktató tanárok számára. Rávilágít arra, hogy amit tanít, a tanítási folyamatban is alkalmazható, alkalmazandó, legyen szó az együttműködési alapelvekről vagy más, a tudományterületet gazdagító elméletekről. Jól látható, hogy a tanári szerep inkább egy mentoréhoz, tanácsadóéhoz hasonlítható, aki együttműködő partnerként támogatja a tanulókat. A hallgatókkal való viszonya közvetlenebb mint más kollégáké. Kerüli a direkt értékeléseket, minősítéseket, képes függetleníteni magát saját véleményétől, és képes akceptálni mások véleményét. Megteremti a szükséges légkört, amely elősegíti a gondolatok áramlását, a kreativitás szárnyalását.

A következőkben négy olyan módszert és eszközrendszert tekintünk át, melyek elsajátítása hozzájárul az oktatók szemléletmódjának változásához a Z-generáció által támasztott elvárásoknak való megfeleléshez.

[22] Vámos Ágnes (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. In: *Neveléstudomány*. 2013/2. [Letöltve: 2015. 06. 21.] 10.18 URL: [http://nevelstudomany_2013_2_23-42.pdf](http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelstudomany_2013_2_23-42.pdf)

[23] Légrádiné Lakner Szilvia (é.n.): *Tréning-módszer a felsőoktatásban*. [Letöltve: 2010. szeptember 13.] Elérhető: http://feek.pte.hu/iscpages/index.php?ulink=1148#_ftnref1

[24] A szemináriumokon és előadásokon megjelenő hallgatók csoportját a tanulmányban *osztály* fogalommal jelöljük.

[25] Lengyel Zsuzsanna (Szerk.) (1997): *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris.

Csoportdinamika szerepe a felsőoktatásban – a tréning

A tanulók valóságészlelésének, attitűdjének változásával felértékelődnek azon módszerek, eszközök, melyek 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 tanuló csoportokon próbálta ki a T-csoport technikát, melynek célja egy szociálpszichológiai kutatás lebonyolítása volt: vizsgálták a csoportokban megnyilvánuló csoportklímát, a csoporthoz való tartozás milyenségét, a vezetési stílust, csoportnyomást, a konformitást, a csoportfolyamatokat, valamint a kommunikáció működését a csoportokban és azok között. Az elsődleges cél a szociális történés dinamikájának feltárása volt.

Az eredmények azonban nemcsak tudományos hozadékkal bírtak: a kutatásban részt vevők szociális készségfejlődésére figyeltek fel a kutatók [22], ami egyre nagyobb teret nyer a felsőoktatásban is. [23]

A módszer napjainkra már sokadik virágkorán van túl: alkalmazták a pszichoterápiában, a szervezetfejlesztésben, felhasználták a személyiség és a készségek fejlesztésére, az eredményesség, hatékonyság elősegítésére. Egyes elemei a közoktatásban is megtalálhatóak (vö.: a drámapedagógia eszköztára).

Miként segíthetik a Z-generáció fejlesztését a csoportdinamikai ismeretek és azok alkalmazása? Az osztály [24] csoportként működik, így az osztályban kialakuló viszonyrendszerek, folyamatok hatással vannak az ott végbemenő eseményekre, folyamatokra, beleértve az oktatás-nevelés folyamatát is.

Az első dinamikai esemény, amellyel az oktatónak számolnia kell az a csoport alakulása, fejlődésének folyamata. A folyamat áttekintéséhez vegyük alapul Tuckman négyszakaszos csoportfejlődési elméletét.

Minden szakasz két szempontból vizsgálható:

1. A csoportstruktúra az interperszonális viszonyok mintázatát jelenti, vagyis azt a módot, ahogyan a tagok egymáshoz mint személyhez viszonyulnak és egymással szemben személyként cselekszenek. A csoportstruktúra szempontjából a következő négy szakasz határozható meg: a vizsgálódás és függés, a csoporton belüli konfliktus, a csoportkohézió kialakulása és a funkcionális szerepviszonyok kialakulása.
2. A feladat-viselkedés a csoportnak a feladat megoldására irányuló viselkedését jelenti. A feladatra irányuló tevékenység szempontjából a következő négy szakaszcsoportról beszélhetünk: tájékozódás és vizsgálódás, emocionális válasz a feladat követelményeire, a saját, illetve más csoporttagok problémáinak megbeszélése és a megoldás kialakulása. [25]

Az alábbiakban az egyes szakaszok rövid összefoglalását mutatjuk be általánosságban a csoport fejlődését értelmezve:

I. szakasz

Csoportstruktúra: vizsgálódás és függés. A csoporttagok az oktató, csoportvezető reakcióit figyelve erőfeszítéseket tesznek annak megállapítására, hogy milyen viselkedések elfogadhatók a csoportban. A tagok irányítást és támogatást várnak a vezetőtől az újszerű és strukturálatlan helyzetben való eligazodáshoz.

Feladatra irányuló tevékenység: tájékozódás és vizsgálódás. Ebben a szakaszban a csoporttagok közvetetten igyekeznek feltárni a feladat természetét és határait.

A tagok közvetlen feladatorientációs viselkedéseket is mutathatnak, mint :

- a csoportcél értelmének keresése,
- kísérlet a helyzet meghatározására,
- próbálkozás a vezetővel való összhangra és a kölcsönös bizalom kialakítására, amelyalárendelődésen alapul,
- kölcsönös információcsere,
- gyanakvás és kockázatvállalás az új helyzettel szemben, amellyel meg kell birkózni és a félelmeket le kell tudni küzdeni.

II. szakasz

Csoportstruktúra: csoporton belüli konfliktus. A csoporttagok ellenségessé válnak egymással és a vezetővel/tanárral szemben. Ezzel fejezik ki, hogy önálló egyéniségek, és ellenállnak a csoportstruktúra kialakulásának.

Feladatirányú tevékenység: érzelmi válasz a feladat követelményeire. Az érzelemteliség az „önfeltárást” igénylő csoporttechnikákkal szembeni ellenállásban jelenik meg, a tagok megkérdőjelezzik a képzés indokoltságát, érvényességét és hasznosságát.

III. szakasz

Csoportstruktúra: a csoportkohézió kialakulása. A tagok elfogadják a csoportot és társaik egyéni sajátosságait. Fontossá válik a harmonikus együttműködés. Fenntartása érdekében a csoporttagok kerülnek a konfliktusokat.

Feladatra irányuló tevékenység: a saját és a csoporttársak problémáinak megbeszélése. A megbeszélés tárgyát az én és a személyes tulajdonságok alkotják. A közléseket úgy fogalmazzák meg, hogy lehetőség nyílik az információk alternatív értelmezésére. Jellemző a csoporttagok nyitottsága egymással szemben.

IV. szakasz

Csoportstruktúra: funkcionális szerepviszonyok kialakulása. A csoporttagok minimális érzelmi interakciókkal működnek együtt a feladat megoldásában. Ez annak köszönhető, hogy a csoport mint társas alakzat már addig a pontig fejlődött, amikor a feladatmegoldás folyamatát a funkcionális szerepek révén inkább elősegíti, mintsem hátráltatja.

[26] Szatmáriné Balogh Mária–Járó Katalin (1994): *A csoport megismerése és fejlesztése. Bevezetés a csoport megismerésének és fejlesztésének problémáiba leendő pedagógusok számára.* Debrecen: KLTE.

[27] Tóth László (1996): Csoportfolyamatok az osztályban. In: Balogh László –Bugán Antal–Kovács Zoltán–Tóth László (Szerk.): *Fejezetek az alkalmazott lélektan köréből.* Szöveggyűjtemény. Debrecen: KLTE.

[28] Deutsch, M. (1973): *The resolution of conflict.* New Haven: Yale University Press.

Feladatra irányuló tevékenység: a megértés kialakulása. A csoporttagok belátják saját problémáikat, ráébrednek viselkedésük abnormális vonásaira, és gyakran módosítják viselkedésüket a kívánt irányba. [26, 27]

Az egyes fejlődési szakaszok leírása jól mutatja, hogy eltérő fázisban az oktató hasonló megnyilvánulásai teljesen más hatást érhetnek el. Amikor az oktató megpróbálja befolyásolni a hallgató-hallgató interakciókat, lényegében nem tesz mást, mint a csoportszerűségből fakadó folyamatok irányítására tesz kísérletet – beavatkozik a csoport fejlődési folyamataiba –, azaz a csoportdinamikai folyamatok irányítására vállalkozik. Az osztályban ezt a folyamatot a következő tényezők határozzák meg: a tanulási szituáció jellege, a tanulócsoporthoz tartozó összetétele, nagysága, a csoporton belüli normák intézményesülése, valamint a konfliktusok és viták kezelése [27]. A következőkben e szempontok alapján mutatjuk be az iskolai csoportot jellemző csoportdinamikai folyamatokat.

Deutsch [28] nyomán háromféle tanulási szituációt szokás elkülöníteni:

- *együttműködő szituáció:* a tanulók úgy gondolkodnak, hogy céljaikat csak akkor tudják elérni, ha a többi tanuló is eléri a célját;
- *versengő szituáció:* a tanulók úgy vélekednek, hogy céljaikat csak akkor érhetik el, ha a többiek ebben megakadályozzák;
- *individualista szituáció:* a tanulók azt tartják, hogy a céljaik elérésének semmi köze nincs a többi tanulóhoz.

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 hallgatókban. 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 bővítésére, kétségeinek eloszlatására.
- *A másik nézőpontjának mérlegelése:* a vitába bocsátkozó tanulók jobban megértik, átlátják ellenfelük gondolkodási vonalát, mint azok, akik elkerülik a vitát.

- *Gondolkodás*: a gyakori viták rákényszerítik a tanulókat arra, hogy egymás nézőpontját mérlegeljék, ami 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 számolnunk kell azzal is, hogy nem jár mindig pozitív eredménnyel. A vita kimenetele sokban függ attól, hogy a vitaszituációt megfelelően előkészítették-e, milyen a tanulócsoporthoz tartozók 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 másik nézőpontok mérlegelésének képességével.

A csoport összetételét tekintve homogén és heterogén csoportot különböztetünk meg. Heterogén összetételűnek nevezzük 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. A kutatások inkább a heterogén összetétel mellett szólnak. Egy olyan csoportban, ahol eltérő képességű egyének találhatók, megfelelő csoportszervezéssel (szereposztással) jóval hatékonyabb teljesítményű munka szervezhető – ahogy erről a kooperatív tanuláshoz részletesebben szólunk.

A *norma* közmegegyezést jelent arra nézve, hogy mi tekintendő helyes viselkedésnek. Vannak normák, amelyek az oktatóra és a tanulókra egyaránt vonatkoznak, míg mások csak a tanárra vagy csak a tanulóra érvényesek. Azonban a normák nemcsak a tanulók és a tanárok viselkedését határozzák meg. Arra is kihatnak, ahogyan az egyének a környezetük fizikai és társas valóságát érzékelik, vagy hogy milyen attitűdöket és értékeket vesznek át.

Ahhoz, hogy egy norma hatással legyen egy adott személy viselkedésére, mindenekelőtt az illetőnek tudnia kell a létezésükről. Azután, ha meggyőződött arról, hogy a többiek elfogadják és követik ezeket a normákat, maga is elfogadja és követni fogja azokat. 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 rendezetté 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, melyek 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 színvonalától – és még sok egyéb tényezőtől –, azonban a tanulócsoporthoz kapcsolatban van néhány olyan jellegzetesség, amely annak sajátja. Ezeket Tóth 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.

[27] Tóth László (1996): Csoportfolyamatok az osztályban. In: Balogh László – Bugán Antal – Kovács Zoltán – Tóth László (Szerk.): *Fejezetek az alkalmazott lélektan köréből*. Szöveggyűjtemény. Debrecen: KLTE.

[8] Balázs László (2013): *A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei*. Eger: Gamma. Pp. 12–15. 82–84.

[29] Kagan, S. (2001): *Kooperatív tanulás*. Budapest: Ökonet.

- Minél nagyobb a csoport, annál több energiát igényel a csoporttagoktól a csoport élet koordinálása.
- Minél nagyobb a csoport, annál kevesebb lesz benne az olyan egyén, akit kedvelnek, támogatnak, nagyra tartanak. Emiatt a kapcsolatok formálisak és felszínesek, gyorsan alakul 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. [27]

A csoportdinamika szerves részét képezik a védekező mechanizmusok, melyek áttekintésétől terjedelmi korlátok miatt eltekintünk. [8] Az ismertett szempontok tudatos alkalmazása az oktató részéről lehetőséget kínál az osztályban mint csoportban rejlő lehetőségek kiaknázásához. A csoportdinamikai ismeretek felhasználására elsősorban a szemináriumokon van lehetősége az oktátónak, ott, ahol a tananyag lehetőséget kínál a közös gondolkodásból, együttműködésből/versengésből kialakítható új ismeretek, tapasztalatok elsajátítására. A csoportdinamika felhasználása az oktatás-nevelés folyamataiban számos hozadékkal jár (lásd korábban), mindamellett olyan eszközként jelenhet meg az órán, amely igazodik a Z-generáció sajátosságaihoz, a HASIT filozófiájához.

Kooperatív tanulás

A kooperatív tanulás egy olyan tanulásszervezési-tanulási irányítási rendszer, ami nemcsak a információ nyújtását tartja az iskola feladatának, hanem felvállalja a gondolkodási, kooperatív és kommunikációs készségek fejlesztését is. A megközelítés kiegészíti az eddig összefoglaltakat a csoportdinamikával kapcsolatban, mindegy eszközt adva a kezünkbe, hogy milyen szempontok mentén szervezzük a tanulókörösség fejlesztési folyamatait. A kooperatív tanulás lényegét Kagan [29] által meghatározott hat kulcsfogalom segítségével tekintjük át.

CSOPORTOK

A kooperatív csoportok összeállításának elsődleges szempontja a *heterogenitás*. Minél heterogénebb egy csoport, annál jobban tükrözi az adott tankör összetételét. Mivel a hallgatók összetétele különböző, így kedvező feltételeket teremtünk ahhoz, hogy az egyik tanítsa a másikat és ez elősegíti a csoport egészének irányítását – a jó képességű hallgató a kiscsoportban megkönnyíti annak a csoportnak az ismeretek elsajátítását. A csoportok összeállításánál az ideális méret a négy fő. Ez lehetővé teszi a páros munkát és kétszer annyi kommunikációs lehetőséget biztosít, mint a három fős csoport. A négyenél nagyobb csoportban a tagok nem lehetnek kellő mértékben aktívak és maga a csoport is nehezen kezelhető. A sikeres, hatékony csoportok vizsgálatával meghatározták azokat a jellemzőket, amelyek általában együtt járnak az eredményességgel, ezért a csapatok eredményességének növelése érdekében érdemes ezeket a vonásokat erősíteni a csoportban.

- A csoportcélok mindenki számára világosan megfogalmazottak és tisztázottak.
- A tagok nyitottak egymás felé. A kommunikáció biztosított közöttük.
- A részvétel és a vezetés elosztott a tagok között. Mindenki lehet résztvevő, vezető és meghallgatott fél. A viszonylag kiegyenlített hatalmi viszonyok teszik lehetővé azt, hogy minden résztvevő erőforrásai (képességei, személyisége) teljesen kihasználtnak váljanak.
- A csoportdöntési folyamat rugalmasan illeszkedik a helyzet megkövetelte szükségletekhez. A csoport a közös döntést igyekszik megvalósítani a gyakorlatban.
- Az egyéni befolyás mértékét nem a formálisan kapott hatalom, hanem az egyéni képességek, a gyakorlottság, a szakértelem és az információkhoz való hozzáférés lehetősége határozza meg.
- A csoport tagjai bátran felvállalják a véleménykülönbségekből adódó konfliktusokat.
- Magas a csoport kohéziója, elégedettek a csoporttagsággal, elfogadják és támogatják egymást, bizalommal fordulnak egymás felé.
- A csoport problémamegoldó képessége magas szintű. A csoporttagok együtt értékelik a csoport hatékonyságát és döntenek arról, hogyan javíthatnák saját működésüket. [30]

[30] Makó Ferenc (2015): *Tanulásmódszertan*. Budapest: Óbudai Egyetem, TMPK. Elérhető: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_tanulasmodszertan/tananyag/00-borito-150604a-halvany-sarga-22-Mako.Ferenc.html

[31] Bővebben lásd: *Tapasztalati tanulás a felsőoktatásban c.* fejezet a könyvünk 51. oldalán.

KOOPERATÍV TANULÁSSZERVEZÉS

A csoportok hatékony irányításához számos feltételnek kell teljesülnie:

- A termet úgy kell berendezni, hogy a csoportoknak lehetősége legyen a szabad mozgásra és a hatékony munkára – könnyű kapcsolatteremtés a kiscsoportokon belül.
- A csoportoknak kellő távolságra kell lennie egymástól, hogy ne zavarják egymás munkáját.
- Ugyanakkor mindenkinek tiszta rálátása kell hogy legyen a többiekre, a tanárra és a táblára.
- Csoportmunka alatt szabályozni kell a zajszintet.
- Be kell vezetni olyan jelzéseket, melyekkel a tanár a figyelmet a csoportmunkáról ismételten magára vonhatja.

EGYÜTTMŰKÖDÉSI SZÁNDÉK

Három módja van annak, hogy a hallgatókban kialakítsuk és fenntartsuk az együttműködés vágyát: *közösségépítés, kooperatív feladatok és jutalmazási/értékelési rendszer* alkalmazása.

A *közösségépítés* megfelelő társas környezetet teremt ahhoz, hogy a csoportok a lehető leghatékonyabban működhessenek. Ha sikerül kialakítani a pozitív közösségtudatot, a kölcsönös bizalmat, megbecsülést a csoportokban és a közösség egészében akkor olyan környezetet teremtünk, amely a leghatékonyabb tanulást teszi lehetővé. [31]

Egy *feladatszerkezet* akkor kooperatív, ha a hallgató a rábízott feladatot nem tudja egyedül megoldani. A kooperatív feladatok leggyakoribb változatában a feladatot csoportmunkával lehet megoldani, vagyis a csoporttársak segítségével nélkül a csoport egyik tagja sem tudja elvégezni a feladatot. Egy másik fajta feladatnál a csoport minden egyes tagja csak az elsajátítandó ismeretanyag egy részét kapja meg. A csoporttagoknak ahhoz, hogy teljes legyen a kép, bele kell adniuk a részüket az egészbe. Ilyenkor a csoport feladata az, hogy az anyag egészét elsajátítsa.

2. táblázat. Együttműködés és versenyztetés a jutalom és a feladat jellege révén (Kagan, 2001 nyomán).

A kapcsolatok jellege	Jutalmazás módja	A feladat jellege
Együttműködés a csoporton belül	Jutalom a csoportnak.	Csoportproduktum; munkamegosztás a csoporttagok között.
Együttműködés a csoportok között	A csoportpontoszám része a közösség pontoszámának.	Minden csoport önállóan járul hozzá a közösség produktumához.
Versenyszervezés a csoportok között	A csoportok pontozása, jutalmazása; a legjobb csoport győz.	Minden csoport azonos produktumot hoz létre; a csoportok versenyeznek.
Megjegyzés: a csoportokon belüli kapcsolatok a csoportok között együttműködést vagy versenyztetést alakíthatnak ki.		

A *jutalmazási* módszerek a jutalmazás elvét jelenti. Jutalmazhatunk egyes személyeket, egy-egy csoportot, vagy megjutalmazhatjuk a teljes közösséget. A jutalmazással teremthetünk versenyhelyzetet, de motiválhatjuk az egyéni fejlődést is, ugyanakkor a kooperatív jutalmazási rendszer lényege, hogy a hallgatók kölcsönösen bátorítsák, támogassák egymást. Ezt úgy tudjuk elérni, hogy ha a jutalmazás a teljes közösség vagy a csoport teljesítményén alapul. (Az egyes variációkat a 2. táblázat szemlélteti.)

EGYÜTTMŰKÖDÉSI KÉSZSÉG

A feladatok megválasztása támogathatja a résztvevők együttműködési készségének kialakulását, fejlődését. Ha olyan módszereket alkalmazunk, amelyekben a feladatok szerkezete nagyon pontosan meghatározott, akkor a feladat teljesíthető fejletlen kooperatív készségekkel is. Azonban ha összetett kooperatív projekteknél dolgoznak a résztvevők, akkor segítségre szorulnak, megtanulják hogyan figyeljenek egymásra, hogyan oldják fel a konfliktusait, hogyan osszák be teendőiket, hogyan bíztassák egymást.

A társas készségek kialakítását segítik a szerepkijelölések és más specifikus módszerek: modellezés, megerősítés, strukturálás, reflexió.

ALAPELVEK

A kooperatív tanulásnak négy alapelve van: *építő egymásrautaltság, egyéni felelősség, egyenlő részvétel, párhuzamos interakció*. Ha a négy alapelv közül valamelyik nem érvényesül, nem beszélhetünk kooperatív tanulásról.

Építő egymásrautaltságról akkor beszélünk, ha az egyének vagy az egyes csoportok fejlődése pozitívan összefügg egymással; ha az egyik hallgató fejlődéséhez szükséges a másik hallgató fejlődése, ha az egyik csoport sikere egy másik csoport sikerétől függ. Az építő egymásrautaltságnak erős és gyenge formája van. Ha az egész csoport sikere mindegyik tag sikerének a függvénye, vagyis egy tag bukása mindenki bukását jelenti, akkor az egymásrautaltság nagyon erős. Ha viszont a tagok hozzájárulása nem ugyanennyit nyom a latba – az építő egymásrautaltság gyenge. Ezekben az esetekben kisebb a valószínűsége, hogy a gyengébb teljesítményt nyújtó tagok megfelelő bátorítást kapnak.

Látjuk, hogy az építő egymásrautaltság minősége jelentős mértékben befolyásolja a csapattagok egymás iránt tanúsított segítő és bátorító magatartását. Az egymásrautaltság erősödésével a kooperatív magatartás is fejlődik.

Az építő egymásrautaltság kialakítható: megfelelő adatszerkezettel (homályos peremfeltételek, korlátozott erőforrások, megfelelő célok megjelölése), értékelési módszerekkel (pl.: csoportpontszám a csoporttagok pontszámának átlagával azonos), szerepek, célok, segédanyagok megfelelő alkalmazásával.

A *párhuzamos interakció* a második alapelv. A kooperatív tanulás során a tanulók között egyidejű interakciók zajlanak. Ez az egyik eredménye, ami miatt a kooperatív tanulás hatékonyabb, mint a hagyományos oktatás.

A hagyományos módszereket alkalmazó tanórán legtöbbször csak egy ember beszél egyszerre, aki általában a tanár, néha a hallgató is szót kap, amikor a tanár őt szólítja. Ez az úgynevezett egy szálon futó módszer, hiszen az egyes szereplők egymás után lépnek színre. Az egy szálon futó módszerek nem elég hatékonyak, hiszen az egy diákra eső aktív részvételi idő nagyon rövid.

A 3. táblázat összefoglalja az egymást követő és a párhuzamos módszereket, ezzel is elősegítve az oktató választását.

3. táblázat. Egymást követő és párhuzamos módszerek (Kagan, 2001 nyomán)

Cél	Egymást követő módszer	Párhuzamos módszer
Anyagok, eszközök szétosztása	A tanár vagy esetleg a hallgató körbesétál és kiosztja az anyagokat; egy időben egyet.	Minden csoport anyagkezelője kiosztja az anyagokat a csoporttársainak.
Téma megvitatása	Egy időben egyetlen hallgató fejt ki az álláspontját.	Valamennyi hallgató párban vitatja meg a kérdést.
Csoportalakítás	A tanár egymás után olvassa fel a hallgatók nevét és beosztását.	A hallgatók egy időben leolvassák a tábláról csoport összeállítását.

Válaszadás	A tanár egy időben egyetlen hallgatót hív fel.	Valamennyi hallgató kórusban válaszol.
Segítségkérés	A hallgatók jelentkeznek, és várják, amíg jön a tanár.	A hallgató megkérdezi egyik csoporttársát és azonnal segítséget kap.

Az *egyéni felelősségtudat* nagyban hozzájárul a kooperatív tanulási módszerek sikeréhez. Az olyan módszerek, amelyek csoportcél tűznek ki és csoportos értékeléssel jutalmaznak, de nem teszik az egyes hallgatókat felelőssé azért, hogy hozzájárulnak-e a közös cél eléréséhez, nem hoznak javulást a tanulási teljesítményben.

Az egyéni felelősségvállalásnak a feladat tartalmától és az alkalmazott kooperatív módszertől függően több formája is lehet. Az egyik az úgynevezett pontfelelős módszer: A csapat valamennyi tagja egyedül megír egy tesztet, majd a csapat eredményét a tesztpontok összeadásával vagy átlagolásával számítjuk ki. A hallgatók tudják, hogy ki milyen mértékben járult hozzá a csoport sikeréhez a saját pontszámával, és azt is tudják, illetve érzékelik, hogy azért csak saját maguk tehetők felelőssé. Másik járható út az, ha tagok azonos témán dolgoznak, de munkamegosztás van közöttük, és mindenki az egy részfeladatért a felelős. Ezt nevezzük a „részben felelős” módszernek. A hallgatók úgy is viselhetik a közös felelősség egy részét, ha a csapat által befejezett munkát részfeladatonként osztályozzuk, tehát mindenki a feladat pontosan meghatározható részéért vonható felelősségre.

Az *egyenlő részvétel* a negyedik alapelv. A hallgatók akkor tanulnak, ha interakcióba lépnek egymással és a tananyaggal. A részvétel a siker elengedhetetlen feltétele, az egyenlő arányú részvétel pedig az egész közösség sikerének a titka.

Az egyenlő részvételt általában a következő módokon lehet elérni: (1) szerepelosztással, (2) munkamegosztással. A szerepelosztás részvételi normákat alakít ki. A hallgatók ugyanis nemcsak megkapják a lehetőséget a szereplésre, de azt is elvárják tőlük, hogy hozzájáruljanak az óra menetéhez. Az általában alkalmazott csoportos vitákból hiányzik mind a szerepelosztás, mind a munkamegosztás, ami a legtöbb csoportban egyenlőtlen munkamegosztást eredményez. A részvétel egyenlőbbé tétele érdekében a csoportos megbeszéléseket felcserélhetjük olyan módszerekkel, mint a szóforgó vagy csoportinterjú, melyek szerepelosztást eredményező módszerek. Másképpen ugyan, de szintén munkamegosztást jelent a működtető szerepkörök kialakítása.

Fontos tudnunk, hogy a működtető szerepkörök a tananyag szempontjából nem biztosítanak egyenlő részvételt.

MÓDSZEREK

Számos kooperatív tanulási módszer létezik, és mindegyiknek megvan a maga létjogosultsága, alkalmazási területe. A következőkben a részletek bemutatása nélkül ismertetjük a főbb módszereket, ezzel is elősegítve a módszerek közötti eligazodást: mesteri módszerek, gondolkodás-fejlesztési módszerek, információ-megosztási módszerek, kommunikáció-fejlesztési módszerek.

Gondolkodásfejlesztési módszerek: Ezekkel a módszerekkel a hallgatót újszerű gondolatok megalkotására tesszük képessé, mint például az alkotó gondolkodás, kérdések, következtetések megfogalmazása, új szempontok szerinti kategóriák felállítása stb. Elsősorban az információk rendezését segítik a nagymennyiségű információ tárolása helyett.

Információmegosztási módszerek: A csoporton belül a csoporttagok közti információ-áramlást segítik, támogatják a csoportépítés sikerességét és fokozzák a jó társas kapcsolatok kialakítását; másrészt irányítják a csoportok közötti információmegosztást, szerepet játszanak a közösség építésében és magasabb szintű gondolkodást tesznek lehetővé a látókör bővítésével.

Kommunikációfejlesztési módszerek: Szabályozzák a csoportok és csoporttagok közötti kommunikációt, segítik a pozitív kommunikációs minták kialakulását, fejlesztik a konkrét kommunikációs készségeket és irányítják a csoportokat abban, hogy döntéseiket az egyéni vélemények szem előtt tartásával tudják meghozni.

Mesteri módszerek: Ezek gyakorlatilag mindhárom előző csoport tulajdonságait magukon hordják, azaz hatékonyan fejlesztik az ismeretszerzést, támogatják a gyakorlati készségek fejlődését, erősítik a gondolkodási készség rugalmasságát, javítják a kommunikációt és mindezek mellett még csoportfejlesztő hatásúak is.

[31] Bővebben lásd: *Tapasztalati tanulás a felsőoktatásban* c. fejezet a könyvünk 51. oldalán.

[32] Verók Attila–Vincze Beatrix (2011): *Projekt-módszer elmélete és gyakorlata*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.

Projektmunka

A pedagógiai projektmunka John Dewey nevéhez kapcsolódik. Pedagógiájának irányító elve a hasznosság. „A nevelésnek olyan feltételeket kell a gyermek számára kialakítania, amelyek között aktív cselekvőként közvetlen tapasztalatokat szerez.” Megközelítése szorosan összefügg a tapasztalati tanulással kapcsolatos korábban bemutatott értelmezéssel. Szerinte három alapvető feladatot kell ellátnia az iskolának: – közvetítenie kell a társadalmi életet, a társadalmilag hasznos képességeket és készségeket kell kialakítani; – a társadalmi haladást szolgáló elemeket be kell emelni az iskola életébe, előkészítve a tanulókat a jövőre; – az iskola feladata összefogni a heterogén társadalmi környezetből bekerülő, és a különböző erkölcsi értékeket képviselő tanulókat, és alkalmassá tenni őket arra, hogy környezetükkel és társaikkal összebecsüljenek, toleránsak legyenek. A hallgatók az iskolai demokrácián keresztül (pl.: HÖK működése) megtanulják a társadalmi együttélés normáit. A hagyományos normatív iskolán túllépve Dewey egy új értéket állít a középpontba, a demokráciát. [31]

Karl Frey Dewey nyomán a következőképpen fogalmazza meg a projekt módszer céljait: „A projekt módszer szerint a tanulók egy csoportja egy olyan, érdeklődésüknek megfelelő témát dolgoz fel, amelyet a csoport maga választ. A projektet kezdeményező lehet a tanterv, a tanár vagy a csoport tagja(i). A résztvevők a témát közös tervezés útján egyedül dolgozzák fel, a mely egy felmutatható eredményhez vezet.” [32] A projekttevékenységben megkülönböztetünk folyamatorientált és eredményorientált projektet.

– A *folyamatorientált projekt* esetében az eredmény nem látható előre, a spontán ötletek, a közös munka áll az előtérben. Az eredmény csak melléktermékként jelenik meg. Alkalmazható például a kutatás, vizsgálódás, kísérletezés, értelmezés folyamatában.

[33] Torgyik Judit (2013): *A projekt-módszer alkalmazási lehetőségei a felsőoktatásban*. Elérhető: <http://www.kodolanyi.hu/kv/cikk/mi-a-projekt-13>

– Az *eredményorientált projekt* során előre meghatározott a projekt végterméke és a megvalósítás módja, a megvalósítás során alkalmazott stratégiák – például egy vállalkozás létrehozása, folyamatainak kidolgozása.

A projektmunka felsőoktatásban betöltött szerepét és jelentőségét Torgyik a következőképpen foglalja össze: „A projekt valamely valóságos problémához kapcsolódó téma sokoldalú, több tudományterületet érintő, élményszerű feldolgozása, amelynek végén, a hallgatók közösen, (csoportban, vagy párban) egy általuk megtervezett produktumot hoznak létre, melyet a külső érdeklődőknek, a munkacsoport tagjain kívüli személyeknek (csoporttársaknak, az oktatóknak) is bemutatnak pl. szakmai prezentáció, színházi előadás, kiállítás, ételkóstoló, filmbemutató, iskolai sporttáborról szóló dokumentáció, fotódokumentáció stb. formájában. Mindez nagymértékben a hallgatók önálló munkavégzésére, kreativitására, belső motiváltságára alapszik. A projekt feldolgozása nem a felsőoktatásban megszokott másfél órás keretek között zajlik, hanem másféle időbeosztást igényel, pl. projektnap, projekthét, vagy még hosszabb időintervallum formájában. Nagyobb rugalmasságot kíván a szervezőktől, s talán épp ezért nem terjedt még el kellőképp a hazai képzésben. Jellemzője továbbá, hogy a tantermen kívül tanultakat is bevonják a megvalósítás folyamatába. Ugyanakkor a munkacsoport tagjai közt lehetnek szülők, ismerősök, barátok, a város szakemberei, tanácsadók stb. is. A projekt nyitott és rendkívül rugalmas módszer.” [33]

A projektek megvalósításában támpontot jelenthet egy választott projektmodell lépéseinek betartása. Az alábbiakban a Frey által kidolgozott négyfázisú modell elemeit ismertetjük.

1. Témaválasztás és célkitűzés:

- Választás (A téma meghatározása az oktató vagy a hallgató által.)
- Feltárás (A témát tartalmi tagoltságának kialakítása, feltérképezés.)
- Célkitűzés (A végtermék, a cselekvés vagy képesség megjelölése, és a tanulási célok meghatározása a tárgyi, a munka és a szociális kompetenciák számára.)

2. Tervezés

- A munka lépéseinek meghatározása: az időtartam, a munkaforma, a munka módszerek, az információgyűjtés módszere, a projekt vezetése, a pénzügyi kiadások.

3. Kivitelezés

- Információgyűjtés (Kutatás)
- Feldolgozás (Anyag feldolgozása)
- Bemutatás (A végtermék, a képesség vagy cselekvés, akció bemutatása.)

4. Értékelés

- A kitűzött célokra visszatekintve a három kompetenciaterület felülvizsgálata.

A további projektekre vonatkozóan következtetések levonása: tárgyi kompetencia; tanulási és munkakompetencia; szociális kompetencia.

– Álláspontok meghatározása (Tematikus, munkatechnikai vagy csoportdinamikai álláspontok keresztülvitele az igények és szükségletek szerint.) [32]

A projektmunka lépéseiből kitűnik, hogy a projektmunka alkalmazásához a korábban is megfogalmazottak okán szükséges alapvető szociálpszichológiai, pontosabban csoportdinamikai ismeretekkel rendelkezni a folyamatok eredményesebb megvalósítása érdekében.

A projektmunka különböző fázisaiban rendszeresen időt kell szakítani a munka értékelésére. Hagyományos osztályozástól eltérően ezen munkaforma alkalmazásánál a szöveges értékelés kerül előtérbe, mely segít abban is, hogy a tanulók észrevegyék és tudatosítsák saját szerepüket és felelősségüket a tanulási folyamatban.

A projekttermék értékelésének szempontjai lehetnek: a nyelvhasználat, a tartalmi elemek, a projekt bemutatásának minősége (pl. a csoport együttműködése, a bemutató megszerkesztettsége, a közönséggel való kapcsolattartása: szemkontaktus, gesztusok; kreatív ötletek alkalmazása). [33]

Projektmunka haszna a köz-, és felsőoktatásban

- A projekt módszer, mivel közösségi együttműködést igényel, fejleszti az emberi kapcsolatokat, szociális kompetenciákat, megtanít csoportban dolgozni, együttműködni valós, életszerű, szakmai szerepeket gyakorolni, a munkatársakhoz alkalmazkodni.
- A projektben a hallgatók egyéni, illetve a csoport közös megegyezésen alapuló elképzeléseit valósíthatják meg, mindez tanulásra ösztönöz, motivál, vitára, megbeszélésre, az egyéni vélemény kifejtésére készítet.
- A projekt módszer alkalmazása hozzájárul a kreativitás, a problémamegoldó gondolkodás fejlődéséhez.
- A projekt megoldása közben a hallgatók az órán elsajátított elméleti ismereteket valós élettapasztalatokkal kapcsolják össze.
- A projektek megoldására szerveződött csoportban egymás mellé kerülnek a különböző képességekkel rendelkező, eltérő tudású tanulók, így megnő az egymástól tanulás lehetősége.
- A hallgatóknak a projektmunka lehetőséget ad a közvetlen emberi kapcsolatokra, interakciókra, ez az oktatási módszer megnöveli a párhuzamos interakciók számát, mely a hallgatói aktivitás és a figyelem növekedésével jár együtt. Az aktív bekapcsolódást igénylő, személyes részvételt kívánó kooperatív feladatok komolyabb tanulási eredményekkel kecsegtetnek.
- Ennek az oktatási formának az alkalmazása során minden hallgatónak egyenlő esélye van képességei kibontakoztatására, tehetsége megmutatására.

[32] Verók Attila–Vincze Beatrix (2011): *Projekt módszer elmélete és gyakorlata*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.

[33] Torgyik Judit (2013): *A projekt módszer alkalmazási lehetőségei a felsőoktatásban*. Elérhető: <http://www.kodolanyi.hu/kv/cikk/mi-a-projekt-13>

[31] Bővebben lásd: *Tapasztalati tanulás a felsőoktatásban* c. fejezet a könyvünk 51. oldalán.

[33] Torgyik Judit (2013): *A projekt-módszer alkalmazási lehetőségei a felsőoktatásban*. Elérhető: <http://www.kodolanyi.hu/kv/cikk/mi-a-projekt-13>

- A módszer hatásvizsgálatai szerint projektmunka idején rohamosan csökken a fegyelmezetlenség, a hiányzás, hisz a hallgatók magukénak érzik az ügyet. További pozitívuma, hogy a projekt módszer nem idegeníti el a hallgatót az oktatási intézménytől. [31]

Az együttműködésen alapuló személyes fejlesztés – coaching

A coaching a tréninghez hasonló szempontok mentén egyéni folyamat támogatásával kívánja elérni a résztvevők, esetünkben a hallgatók fejlődését. A módszertan köz-, és felsőoktatásban való alkalmazása elsősorban annak szemléletmódja s nem technikája miatt jelent újítást. Az eszközrendszer már többé-kevésbé ismeretes a pedagógus diplomával rendelkező kollégák számára, hiszen a coaching alapját a megfelelő kérdezéstechnika alkalmazása adja – nem beszélve egyéb, speciális coachingtechnikákról. Az interaktív, résztvevői aktivitáson alapuló módszer, mely az egyéntől várja a megoldást, a megfelelő út megtalálását, tökéletesen illeszkedik a Z-generáció magabiztos, önmagában inkább megbízó, a változásoktól nem megrettenő tagjaihoz. Estünkben a szemléletmód, illetve a következőkben bemutatott eszközök kettős funkcióval bírnak:

- A gondolkodás-, és szemléletmód elsajátítása öntámogató folyamatok kialakítását segítheti elő a tanároknál – öncoaching.
- Az eszközrendszer magabiztos használata illeszkedik a mentori, facilitatori rendszerbe, támogatja azok működését.

Az említett szemléletmód kialakításának támogatása érdekében a következőkben röviden bemutatjuk a coaching értelmezését, a folyamat főbb mozzanatait, valamint azokat a finom árnyalásokat, melyek alkalmassá teszik a kérdés művészetének alkalmazóját más személyek fejlesztésére.

A coaching fogalmának elemzésekor két megközelítéssel találkozunk:

Transzfer: „ismeretátadási folyamat, amelynek során a nagyobb tudással vagy tapasztalattal rendelkező személy ismereteit azzal a céllal adja át másoknak, hogy teljesítményük javuljon”. [33]

Felfedezés: a coach „segít másoknak kiaknázatlan képességeik felszínre hozatalában, azaz segít olyanná válni, amilyenek ők valójában, amilyenek szeretnének lenni.” (Cope, 2007.)

A két megközelítést értelmezve azt mondhatjuk, hogy míg a transzfer egy face-to-face kétszemélyes tanulási-tanítási folyamathoz hasonlítható, melyben a tudás éppoly fontos, mint a készségfejlesztés, addig a második megközelítés a hangsúlyt a részt vevő félre helyezi, a készségek, képességek ismeretanyagok feldolgozásának, megszerzésének (nem megkapásának) bázisát önmaga jelenti. A coach ebben a szituációban olyan támogatóként van jelen, aki ismeri a szükséges technikákat – pl.: kérdezéstechnika –, melyekkel 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, hallgató 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 kulcs nála van. [33]

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, melyben 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 feltárása.
3. A megoldás kidolgozása.
4. A megoldás alkalmazása.
5. A működőképesség biztosítása.
6. A fenntarthatóság biztosítása.
7. Ünneplés és búcsú. [33]

A folyamatba való belépést megelőzően a hallgató meghozza a döntést arról, hogy valamin változtatni szeretne, valamiből fejlődést szeretne elérni.

Számos ilyen döntés létezik, nézzünk néhány példát:

- Az órák nagyobb figyelemmel követése.
- Személyes kapcsolatok javítása.
- Új kapcsolatok létrehozása.
- Határozottság növelése.
- Tanulmányi eredmény javítása.
- Konfliktusok kezelése.
- Bizonyos képességek fejlesztése.
- Személyes eredményesség elősegítése.
- Az időgazdálkodás fejlesztése.

Amit látni lehet a példának szánt felsoroláson, az az, hogy 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. [33]

Ahhoz hogy ez a folyamat beinduljon, a coachnak az első találkozástól kezdve támaszként/kísérőként kell jelen lennie a folyamatban. Segítenie kell a tanulót abban, hogy meghatározzák, 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 vágynak!

[33] Torgyik Judit (2013): *A projekt-módszer alkalmazási lehetőségei a felsőoktatásban.* Elérhető: <http://www.kodolanyi.hu/kv/cikk/mi-a-projekt-13>

[8] Balázs László
(2013): *A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei*.
Eger: Gamma. Pp.
12–15. 82–84.

- *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 környezetemre? A különbségek és azonosságok feltárása elősegíti az elköteleződését az új út iránt!
- *Milyen erős lehet a visszarántó gumiszalag?* – Melyek azok a tényezők (emberek, szokások, viselkedési formák, események stb.), melyek 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. Tekintsük át a kérdezéstechnika megállapításait a főbb gondolatokra hagyatkozva, melyek árnyalják a coachingfolyamat milyenségét. A következő gondolatokat Balázs korábbi munkája alapján összegezzük. [8]

A kérdezés minden kommunikációs folyamat nélkülözhetetlen része. Dinamizálja a beszélgetéseket, előrelendíti a dialógust. Segítségével új témákat vethetünk fel, információhoz juthatunk, vagy éppen felhívhatjuk a figyelmet a téma fontosabb részeire. Általában akkor kérdezzük, amikor meg akarunk tudni valamit. Ez a legegyszerűbb módja annak, hogy a hiányzó ismereteinket egy egyszerű interakció segítségével pótoljuk. Ettől azonban – ahogy az a korábbi gondolatokból is kitűnt – árnyaltabb a helyzet. A kérdés, a kérdezéstechnika felhasználásának számos egyéb célja lehet. Így a kérdés továbblendítheti a beszélgetést, felkeltheti az érdeklődést, elősegítheti az ismeretszerzést és a tudás bővítést, gondolkodásra készíti, irányítja a figyelmet, hozzájárul a gondolkodási séma megváltoztatásához, segítségével ellenőrizhetünk és számon kérhetünk.

Ha a kérdés megválaszolásakor nem a tartalomra helyezzük a hangsúlyt, hanem arra a tényre, hogy a kérdésfeltevés mely mozzanatát tartjuk fontosnak, egy újabb csoportosítást kapunk. Ezek azok a gondolatok, melyek 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-készítés eszköze.

- *Azért kérdeznek, mert fontosnak tartják a kérdezés folyamatát.*

A kérdezés folyamata az irányítás eszköze. A kérdező kérdések során keresztül, általában előre megtervezett módon viszi végig a kérdezetteket egy gondolatmeneten.

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

A tanár felkészültsége, a kérdések megfogalmazása mögött rejlő szándéka meghatározó a hallgatók gondolkodásának fejlesztésében. A tanuló feladata általában a válaszadás, de a megfelelő kérdezéstechnika elsajátítása és alkalmazása is fontos szerepet tölt be az oktatási folyamatban. Kérdések megfogalmazásával a tanuló új ismeretet szerez, összekapcsolja régi és új ismereteit, ellenőrzi a megértést (önmagát), továbbhaladásra inspirál, a tanárétól eltérő nézőpontot „hoz be”.

Fadem szerint a jó kérdés az, amelyre jó választ kapunk, amellyel a kívánt hatást érjük el. A jó kérdés felismerése, az adott helyzet megértésén, és a kívánt cél elérésén múlik.

Jó kérdés lehet az,

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

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? [34]

Egy jó kérdés megfogalmazásában két állapot körvonalazódik. A jelenlegi állapot, melyben a kérdést megfogalmazom, valamint a vágyott állapot, amely eléréséhez a kérdés folyamatára van szükségünk, vagy amely a hallgatót támogatja az elérendő állapot felé való mozdulásra.

Összefoglalás

A tanulás számos módon történhet, írja Stahl [35] *Building collaborative knowing* című cikkében, rövid és hosszú időtartam alatt, magányosan vagy közösségben, formális vagy informális úton, tacit vagy explicit módon, gyakorlatban vagy elméletben. A kollabo-

[34] Fadem, T. J. (2009): *A kérdezés művészete*. Budapest: HVG.

[35] Stahl, G. (2003): *Building Collaborative Knowing: Elements of a Social Theory of Learning*. In: Strijbos, J. W.–Kirschner, P.–Martnes, R. (Szerk.): *What we Know about CSCL in Higher Education*. Amsterdam: Kluwer.

ráció és a tanulás együttes megvalósítása is különböző formát ölthet, kollaboratív tanulás részesei lehetünk egymás tanítása során, különböző perspektívák ütköztetése közben, feladatmegosztás, brainstorming, kritika gyakorlása, érdekegyeztetés, kompromisszumkötés vagy épp megegyezés kapcsán. A számos lehetőség közül tanulmányunkban olyan face-to-face módszerek, eszközök felhasználására tettünk javaslatot, amelyek elősegítik az új generációkkal való kapcsolatteremtést, lehetőséget kínálnak a folyamatosan változó igények kielégítésére. A tanulmány határain túlmutat a digitális vagy virtuális platformok bemutatása, a bennük rejlő lehetőségek ismertetése. Ugyanakkor hangsúlyozni szeretnénk, hogy a számítógépek és az internet kínálata lehetőségek kiaknázása tovább erősítheti az oktatási-nevelési folyamat eredményességét.

A Z-generáció sajátosságaiból láthattuk, 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 köz-, és felsőoktatásban, 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, támogatja a praktikus szemléletmód fejlesztését és elősegítik a kooperatív szemléletmód kialakítását, támogatják a hallgatók eredményességét (HASIT). Mindemellett a bemutatott módszerek elsajátítása az oktatók kezébe egy olyan eszközt ad, amely nemcsak a tanár-hallgató, de a tanár-tanár és a tanár-szülő viszonyrendszerben is jól alkalmazható – ez utóbbi viszonyrendszer is egyre jellemzőbbé válik napjaink felsőoktatásában. A bemutatott módszerek erőssége továbbá, hogy alkalmazása hozzájárul az iskolai és osztálytermi klíma javításához.

Összességében a bemutatott módszerek az eredményességet elősegítő eszközként szolgálhatnak az oktatás-nevelés folyamatában, nemcsak Z-generációra történő operacionalizálásában, de a „generation gap”-ból adódó kommunikációs gátak lebontására is. A módszerek felsőoktatásban történő adaptálása tovább erősítheti a lemorzsolódás csökkentését, növelheti az Alma Materhez való kötődést. Mindezek alapján javasoljuk a módszerek felsőoktatásban való teljes körű honosítását, lehetőség biztosítását az oktatók számára a módszerek és szemléletmód elsajátításához.

A tanulmány alapján egy kétszer kétnapos képzési tervet állítottunk össze, melynek elvégzésével az oktató:

1. Tisztában van az Y- és Z-generációk tanulási, ismeretszerzési szokásaival, és képes az oktatási módszereket adaptálni az igényeikhez.
2. Átlátja a korszerű tanuláselméletek sajátosságait és előnyeit, képes az ezekre épülő oktatási folyamatok kidolgozására és levezetésére.
3. Ismeri a különböző kooperatív tanulási módszereket.
4. Képes a kooperatív oktatási technikákat hatékonyan, a célnak megfelelően alkalmazni.
5. Ismeri a tapasztalati tanulás jellemzőit, tisztában van annak folyamatával és lehetőségeivel.
6. Képes a tapasztalati tanuláson alapuló képzési folyamatot felelősségteljesen moderálni, átlátja a csoportdinamikai folyamatokat.
7. Ismeri a projekt módszer alkalmazási lehetőségeit, sajátosságait, előnyeit és nehézségeit.
8. Tudja alkalmazni a projekt módszert, képes egy projekt megtervezésére, a projektben zajló folyamatok facilitálására és monitoringjára.
9. Ismeri a kooperatív technikákhoz igazodó értékelési módszereket, képes a kooperatív technikákhoz igazodó értékelések lebonyolítására.

Burnout-prevenció – Rezilienciaerősítő program tanárok számára

Alapozó tanulmány

Bevezető

„Az oktatási rendszer csak olyan jó, mint a tanárok, akik alkotják”, azaz a jó tanár az oktatási rendszer legfontosabb eleme. Erre a sommás következtetésre jut a McKinsey-jelentés. A McKinsey & Company 2006 májusa és 2007 márciusa között az OECD PISA-programjában legjobb eredményt elérő iskolarendszerek teljesítményének okait vizsgálta. A 25 ország iskolarendszerére kiterjedő kutatás eredményeit összegző jelentés egyértelműen megfogalmazza, hogy az iskoláztatás minőségét leginkább meghatározó „tényező” a tanár. [1] A nemzetközi kutatások eredményeinek tükrében bátran kijelenthető az is, hogy kevésbé számít az, hogy mit tanít a tanár, sokkal fontosabb az, hogy azt hogyan teszi. [2]

A *hogyan* vonatkozik a tanár szakmai és módszertani felkészültségére, ugyanakkor arra is, hogy milyen lelkiállapotban végzi a munkáját. A (köz) oktatás fejlesztésére irányuló infrastrukturális beruházások, tantervi reformok csak annyiban képesek az iskolák hatékonyságát szolgálni, amennyiben a tanárok képesek azt megtölteni szakmai és lelki tartalommal!

Milyen lelki állapotban vannak a tanárok? Külföldi vizsgálatok alapján az európai pedagógusok 60–70%-a tartós stressztől, 30%-a pedig kiégés-szindrómában szenved. [3] Magyarországon erről nincs pontos adat, arról azonban igen, hogy a kiégés elsősorban a fiatalabb (24–40 év közötti) pedagógusokat veszélyezteti és körükben a pályaelhagyás mértéke is nagyon magas (30–40%). [4] Barth (1990) [5] kutatásaiból az derül ki, hogy az öt szolgálati évet betöltő tanárok mintegy 25%-a mutatja a burnout jeleit.

A kiégés-szindrómát a saját személyre, munkára, illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök jellemzik. Hatása a savakéhoz hasonló, melyek nemcsak a tárolóedényt tudják tönkre tenni, hanem minden mást is, ami velük kapcsolatba kerül. [6] Egészséges fiatalokat azonban csak egészséges lelkű tanárok képesek nevelni, ezért az iskoláztatás eredményességéért tett erőfeszítések között kiemelten fontos szerepet kell szánni a lelki egészségtanteremtésnek az oktatásban!

[1] Barber, M.–Mourshed, M. (2007): *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Company. http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf, magyarul: <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> Barber Mourshed 2007 mckinsey.com

[2] Juhász, V. (2015): Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők. *Új Pedagógiai Szemle*. 2015/10.

[3] Lubinszky M. (2013): *A kiégés komplex értelmezése és prevenció lehetőségei a pedagóguspályán*. Bölcsészeti és társadalomtudományi tanulmányok a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar 20 éves jubileumára. Pp. 263–276.

[4] Gáspár et al., (2006): *A személyiség belső feltételeinek és stabilitásának alakulása a pályaszocializáció függvényében*. Budapest: OTKA pályázat.

[5] Barth, A. R. (1990): *Burnout bei Lehrern: eine empirische Untersuchung*. [Dissertation.] Nürnberg: Universität.

[6] Petróczi, E. (1999): A kiégés jelensége pedagógusoknál. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 54 (3). Pp. 127–139.

[7] Freudenberg, H. (1974): Staff Burnout. *Journal of Social Issues*. 30.

[8] Schaufeli, W. B.–Enzmann, D. (1998): *The burnout companion to study and practice: A Critical Analysis*. London: Taylor & Francis.

[9] Maslach, C. Jackson, S. E.–Leiter, M. P. (1986): Maslach burnout inventory. *Consulting Psychologists Press*. 21.

Jelen tanulmány célja a tanárok lelki ellenálló képességét fejlesztő burnoutprevenációs-program elméleti megalapozása. A 2. fejezetben a „kiégés szindróma” szakirodalmában megfogalmazott burnout-meghatározások alapján áttekintést nyújtunk a kiégés tüneteiről és okairól.

A 3. fejezetben összefoglaljuk, hogy a burnout-kutatás milyen rizikótényezőket tárt fel a kiégés hátterében, illetve melyek azok a védőfaktorok, amelyek kedvezőtlen körülmények között is védelmet nyújtanak a kiégéssel szemben. Végül a 4. fejezetben meghatározzuk a „Burnout-prevenció – A tanári reziliencia erősítése” program eredményalapú fejlesztési céljait.

Mi a Burnout?

A burnout- (kiégési) szindróma fogalmát megalkotó Herbert J. Freudenberg (1974) [7] a kiégést a fáradtság és frusztráció állapotaként határozta meg, amelyet viszonzatlan elkötelezettségek váltanak ki, és ami végül a munkahatékonyság csökkenéséhez vezet.

A BURNOUT TÜNETEI

Schaufeli és Enzmann (1998) [8] a kiégést „normális” személyeknél a munkával kapcsolatos folyamatos negatív lelkiállapotként írják le. Az állapot jellemzői a kimerültség és a distressz, valamint az ezek következtében megjelenő diszfunkcionális attitűdök és viselkedésformák, a csökkenő személyes hatékonyság és a motiváció elvesztése.

A burnout jelenségnek a fentiekhez kapcsolódóan további három, széles körben elismert tünetét említi a szakirodalom: az érzelmi kapacitás kimerülése, a deperszonalizáció és a csökkent személyes hatékonyság. [9]

A burnout számtalan definíciója közül a fenti meghatározások tartalmazzák azt a közös halmazt, amely valamennyi megközelítésben megjelenik: az érzelmi, szellemi és fizikai kimerülés, a motivációvesztés és a csökkent személyes hatékonyság. Ezt az állandósult érzelmi megterhelést az érintett személy már nem képes kezelni, és ez számára újabb frusztráció és distressz forrásává válik.

Tanárok esetében mindez azzal a következménnyel jár, hogy a tanár nem képes már pozitív érzéseket, tiszteletet és empátiát tanúsítani diákjai iránt és képtelenné válik motiváló tanulási környezet megteremtésére. A burnout fertőzősként terjed tanárról diákra, így a tanulás szabadsága és a fejlődés öröme helyett frusztráció és unalom határozza meg a tanterem légkörét.

MIÉRT ALAKUL KI A KIÉGÉS SZINDRÓMA?

A hetvenes években a kutatásokat a pszichoanalitikus megközelítés jellemezte és elsődleges céljuk magának a jelenségnek a leírása volt. A burnout-szindróma meghatározásában a hangsúlyt a krónikus, folyamatos distresszre helyezték, mely kikezdi az ember alkalmazkodóképességét és meghaladja a megküzdő kapacitását.

A nyolcvanas évek a burnout-kutatás empirikus vizsgálati korszaka. Ekkor dolgozták ki a szociálpszichológus Christina Maslach és munkatársai a „Maslach Burnout Inventory (MBI) mérőeszközét, amelyet először a humán foglalkozásúak, később az oktatásban dolgozók kiégés-mutatóinak felmérésére alkalmaztak. A kérdőív megalkotásával Maslach [9] világsszerte meghatározó hatást gyakorolt a burnout-kutatásra. Maslach és Jackson (1986) [9] kutatásaik alapján arra a következtetésre jutottak, hogy bár kétségkívül fontosak a személyi változók a burnout kialakulásában és magyarázatában, a jelenség jobban megragadható a munka-stressz oldaláról.

A kilencvenes évektől teret nyert a felismerés, hogy az egyén a szervezet részeként működik, tehát a kutatásban mind a klinikai, mind pedig a szociálpszichológiai megközelítésnek létjogosultsága és haszna van.

Maslach és Leiter (2001) [10] a kilencvenes évek végén kezdte el kidolgozni elméletét, amelynek alapgondolata az egyén és a munkakörnyezet minél jobb illeszkedése. A munkakörnyezet hat területét jelölték meg – munkaterhelés, kontroll, jutalom, értékek, közösség és fair bánásmód – ahol kulcsszerepe lehet az összeillésnek (matching), vagy össze nem illésnek (mismatching) a burnout kialakulásában.

Barth 1990-es kutatása a kiégés okait a következőkben határozta meg: speciális személyiség, az adok-kapok egyensúlyának megbillenése, sok stressz, nagy megterhelés, érzelmi kimerülés, kevés motiváció a munkában, csökkent teljesítmény kismértékű munkahelyi elégedettség, valamint megromlott kapcsolatok a munkahelyen.

A fenti meghatározások alapján megállapíthatjuk, hogy a szakirodalomban összemosódik a határ az okok és a tünetek között. A distressz egyszerre jelenik meg okként is, tünetként is.

Tanulmányunkban a kiégés okait röviden a következőképpen határozzuk meg: a burnout egy komplex tünetegyüttes, amelynek létrejöttét a kiégésre hajlamosító személyiségbeli tényezők és a megterhelő környezeti tényezők kölcsönhatása okozza.

A prevenció szempontjából célravezető a deficitorientált megközelítés helyett arra koncentrálni, hogy mely környezeti és személyiségbeli tényezők megléte jelent védelmet a kiégéssel szemben. A tanulmány célkitűzésének megfelelően a 3. fejezetben a személyiségbeli tényezőket vizsgáljuk alaposabban abból a szempontból, hogy kiégésre hajlamosító, vagy protektív hatásuk van-e.

[10] Maslach, C.–
Schaufeli, W. B.–
Leiter, M. P. (2001):
Job burnout. *Annual
review of psychology*.
52 (1). Pp. 397–422.

[9] Maslach, C.
Jackson, S. E.–
Leiter, M. P. (1986):
Maslach burnout
inventory. *Consulting
Psychologists Press*. 21.

[11] Freudenberg, H.–North, G. (1992): *Burn-out bei Frauen. Über das Gefühl des Ausgebranntseins.* Frankfurt: Krüger.

A BURNOUT SOKFÉLE ARCA

A burnoutnak sokféle arca van és jellemzően mind az érintettek mind pedig környezetük számára észrevétlenül fejlődik. A „klasszikus” tünetek, amelyekre már a környezet is felfigyel, igen későn jelentkeznek, ugyanakkor az eredményes prevenció érdekében épp arra van szükség, hogy minél korábban történhessen meg a segítségnyújtás. Az árulkodó jelek korai felismerése érdekében fontos ezért a kiégés lopakodó természetét figyelembe venni!

Herbert J. Freudenberg és Gail North 1992-ben [11] a burnout-szindróma kialakulását 12 lépcsős ciklikus folyamatként írták le. Az egyes szakaszok az aktuális (élet) helyzettől és a személyiségtől függően különböző intenzitással jelentkezhetnek:

1. A bizonyítani akarástól a bizonyításkényszerig.
2. Fokozott erőfeszítés.
3. A személyes igények elhanyagolása.
4. A személyes igények és a konfliktus elhanyagolása.
5. Az értékrend megváltozása.
6. A fellépő problémák tagadása.
7. Visszahúzódás.
8. Magatartás- és viselkedészavarok.
9. Deperszonalizáció.
10. Belső üresség.
11. Depresszió.
12. Teljes testi, lelki kimerültség.

Bergner (2012: 27–28) a burnout három fázisát különbözteti meg:

1. fázis Agresszió és aktivitás: E fázis meghatározó érzelme a harag, valamint a nélkülözhetetlenség érzése és a türelmetlenség. A viselkedés szintjén megjelenő tünetek a hiperaktivitás, az esti otthoni munka és az agresszió.

2. fázis Menekülés és visszavonulás: Ebben a fázisban a félelem határozza meg a lelki állapotot. Állandósul az időhiány és a kudarcérzés okozta szorongás, amely fokozatosan a munkakedv elvesztéséhez vezet. A viselkedés szintjén távolságtartás, kudarcérzés, a rugalmasság elvesztése és merev szabálykövetés tapasztalható.

3. fázis Elszigetelődés, passzivitás: A harmadik fázisra jellemző érzések a motiválatlanság, a magány és a gyámoltalanság érzése. Az e szakaszt kísérő tünetek az elszigetelődés, a pótszerek használata (alkohol, altató, dohányzás), a kedvtelések, hobby feladása, valamint szélsőséges esetben a fokozott suicid veszély.

A burnout-prevencióra, illetve a csoportos érzékenyítésre az első fázisban van lehetőség! A nehézség abból adódik, hogy ezekben a szakaszokban a környezet általában

még támogatja is az egyén diszfunkcionális attitűdjeit, hiszen csak az eredményt tapasztalja, és nem lát bele abba, hogy a lelkes munkatárs egyre inkább már csak saját szükségletei elhanyagolása, és egyre nagyobb erőfeszítés árán képes a töle szokásos magas teljesítményt nyújtani. Jellemzően ilyenkor még az érintettek számára is fontosabb az önmagukról kialakított „kiváló teljesítő” kép fenntartása, mint saját maguk, ezért nem is jelzik a környezet felé, hogy túlterheltnek érzik magukat. Igyekeznek maguk sem tudomást venni szervezetük intő jeleiről, hiszen ezek csak megzavarják őket megszokott teljesítménycentrikus életvitelükben.

A későbbi szakaszokban egyéni munka javasolt: az eset súlyosságától függően coaching, vagy terápia! Ekkorra az egyén számára már kezelhetetlenül nagy szakadék keletkezik az aktuális énje és én-ideálja között. A tartósan negatív önértékelés következtében sokasodnak a szorongásos és depressziós tünetek. Ezekben a szakaszokban a kialakult állapot eredményes kezelése, valamint a folyamat – tartós – visszafordítása érdekében szükséges az érintett személy önkorlátozó hiedelmeiben gyökerező káros viselkedésmódok korrigálása és az egyéni képességeknek megfelelő értékek és attitűdök kialakítása.

STRESSZ – DISTRESSZ – DEPRESSZIÓ

A burnout-kutatás szakirodalmában fellelhető sok száz burnout-definíció részben eltérően magyarázza a stressz, a kiégés és a depresszió fogalmait és ezek egymáshoz való viszonyát. [12, 13, 14, 15, 16] Tanulmányunkban az alábbi értelmezést vesszük alapul:

A stressz Selye János (1976) [17] meghatározása szerint emberi létünk, életünk szükségzerű velejárója, a stresszmentes állapot maga a halál. Selye hangsúlyozta, hogy a stressz egyenesen nélkülözhetetlen az élet nehézségeinek leküzdésében és az állandóan változó környezethez való alkalmazkodáshoz. Az „eustressz” szükséges és jó, az alkotóenergia forrása, az eredményes megküzdés hajtóereje. A burnouttal kapcsolatban használatos distressz pedig mindig káros és akkor lép fel, amikor a stresszor meghaladja az egyén megküzdési kapacitását.

Fontos hangsúlyozni, hogy mindig egyéni stresszérzékelésről van szó, még akkor is, ha az egyén stresszérzékelését a munkaszervezeti tényezők és a társas kapcsolatok kontextusában értelmezzük. Bár a szociálpszichológiai kutatások a kiégés kialakulását elsősorban a kedvezőtlen munkakörülményekre vezetik vissza, mégsem jelentenek mindenki számára ugyanezek a munkakörülmények azonos mértékű distresszt!

Lazarus (1968) elméletében a stresszhez való személyes viszonyulás jelentőségét emelte ki és bevezette a *potenciális stresszor* fogalmát. Kizárólag az érintett egyén képes megítélni, hogy egy adott situációban átélt-e stresszt, illetve hogy milyen mértékű stresszt élt át. Lazarus elméleti modellje a kognitív pszichológiai

[12] Edelman, J.–Brodsky, A. (1980): *Burnout: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Sciences Press.

[13] Kovács, M. (2006): A kiégés jelensége a kutatási eredmények tükrében. In: *Lege Artis Medicinæ Orvoslás és társadalom*. 16. évf. 11. Pp. 981–987.

[14] Petróczy, E. (2007): *Kiégés – elkerülhetetlen?* Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

[15] Salavecz, Gy.–Neculai, K.–Jakab, E. (2006): A munkahelyi stressz és az énhatékonyság szerepe a pedagógusok mentális egészségének alakulásában. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*. (7). Pp. 95–10.

[16] Schaufeli, W. B.–Leiter, M.–Maslach Ch. (2009): *Burnout: 35 years of research and practice*. *Career Development International*. Vol. 14. No.3. Pp. 204–220.

[17] Selye, J. (1976): *Stressz distressz nélkül*. Budapest: Akadémiai.

[10] Maslach, C.–Schaufeli, W. B.–Leiter, M. P. (2001): Job burnout. *Annual review of psychology*. 52 (1). Pp. 397–422.

[18] Burisch M. (2010): *Das Burnout-Syndrom: Theorie der inneren Erschöpfung*. Heidelberg. Springer.

[19] Horváth, Sz. (2015): Pedagógus burnout-preveniójának lehetőségei. Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola. Karlovitz János Tibor (Szerk.): *Mozgás, környezet, egészség*. Komárno: International Research Institute s.r.o.

[5] Barth, A. R. (1990): *Burnout bei Lehrern: eine empirische Untersuchung*. (Dissertation.) Nürnberg: Universität.

[20] Pines, A. (1993): Burnout: an existential perspective. In: Schaufeli, W. B.–Maslach, C.–Marek, T. (Eds.): *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Pp. 33–51. Washington, DC: Taylor & Francis.

megközelítésből táplálkozik és a kognitív értékelési folyamat lépéseit a következőképpen írja le: a potenciális stresszorról való találkozáskor az egyén először végrehajt egy elsődleges értékelést, azaz megítéli, hogy számára pozitív vagy negatív jelentőséggel bír-e a stresszor. A másodlagos értékelés során pedig arról dönt, hogy képesnek érzi-e magát arra, hogy az adott stresszorról megbirkózzon. [18]

Minél érettebb és minél nagyobb autonómiával rendelkezik egy személyiség, annál objektívebben képes megítélni a helyzet nehézségét és a saját megküzdési kapacitását! A múltban elszenvedett negatív (érzelmi) tapasztalatok hatására azonban az egyén hajlamos a saját képességeit alulértékelni, a rá váró kihívásokat pedig túlságosan fenyegetőnek. Így a múltbeli tapasztalatok stresszélménye megterheli a jelen szituációt és előrevetíti a jövőbeni kudarc lehetőségét is. Ez tovább fokozza a distresszt, és egyúttal tovább csökkenti az egyén megküzdésre fordítható pszichés energiáit.

A fokozatosan kialakuló és depresszióban végződő burnout pedig ennek az erős és ismétlődő distressznek a következménye.

Minden kiégés vége előbb utóbb a depresszió, mégis létezik depresszió burnout nélkül is. Akin elhatalmasodik saját értéktelenségének érzése, annak belső érzelmi világának instabilitása is elég teher ahhoz, hogy akár a viráglocsolás is leküzdhetetlen feladatnak tűnjön a számára.

A BURNOUT MEGÁLLAPÍTÁSÁRA ALKALMAS MÉRŐESZKÖZÖK

A hatékony intervenció érdekében szükség van a kiégettség állapotának a tüneti kép alapján történő minél pontosabb meghatározására.

Horváth (2015: 157–158) [19] összefoglalása alapján a burnout mérésére leggyakrabban használt klinikailag validált mérőeszközök:

A Maslach Burnout Inventory (MBI), amely 3 dimenziót mér: a személy érzelmi kimerültségét, deperszonalizációját és személyes hatékonyságát.

A humán szektorban dolgozók számára (MBI–HSS), valamint az oktatás területére (MBI Educator Survey, Byrne, 1991, ill. MBI Student Survey) külön kérdőív készült. Magyarországon az MBI–HSS és az MBI–SS validálása történt meg.

Az MBI-hez hasonlóan különböző dimenziók mentén méri a kiégetést a Jerabek's Burnout Inventory (JBI: érzelmi kimerülés, általános kimerülés, deperszonalizáció, a munkával kapcsolatos érdektelenség) és a Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM: testi fáradtság, érzelmi kimerülés, kognitív elfáradás); a Farber Inventory of Burnout Subtypes (FIBS) pedig a kiégetésben szenvedők különböző altípusait próbálja elkülöníteni.

Mint azt az ismertetett tesztek is bizonyítják, számtalan kísérlet született a tudományos világban arra, hogy a tüneti kép alapján leírhatóvá és mérhetővé tegyék a kiégetés-szindrómát. A probléma kezelésének szempontjából azonban nem

mindegy, hogy a tüneti kép kialakulását mi idézte elő. Egy traumatikus esemény (pl. egy közeli hozzátartozó elvesztése), a megterhelő munkakörnyezet (pl. egy kiégett vezető), vagy a tartós distresszt eredményező személyiségbeli tényezők (pl. perfekcionizmus). Míg az első esetben a konkrét trauma feldolgozására, a másodikban a speciális stresszorral való megküzdése, addig a harmadik esetben az érintett személy hiedelmeinek és megküzdési eszköztárának a felülvizsgálatára és átalakítására van szükség.

Rizikótényezők és védőfaktorok

RIZIKÓTÉNYEZŐK ÉS VÉDŐFAKTOROK A MUNKAKÖRNYEZETBEN

Maslach és Leiter (2001) [10] a munkakörnyezet hat területét jelölték meg – munkaterhelés, kontroll, jutalom, értékek, közösség és fair bánásmód – amelyek hatást gyakorolnak az egyén kiegészére. E tényezők megléte védelmet jelent a kiegészéssel szemben, míg hiányuk növeli a kiegész veszélyét. Ha ezeket összevetjük Barth (1990) [5] kutatási eredményeivel, akkor az alábbi munkahelyi rizikófaktorokat találjuk:

A Burnout kialakulására hatást gyakorló munkakörnyezeti tényezők	Rizikótényezők Barth (1990) kutatása alapján
Munkaterhelés	hosszú munkaidő, extra igénybevétel mellett nagy felelősség, adminisztratív terhek
A kontroll	
A jutalom	alacsony jövedelem, korlátozott karrierlehetőségek, elégtelen megbecsültség érzete
Értékek	
A közösség	
A fair bánásmód	elégtelen intézményi támogatás, hiányoznak a munkateljesítmények mérésének kritériumai

Első ránézésre megállapítható, hogy a tanári pályán több-kevesebb mértékben valamennyi Barth (1990) [5] által megállapított rizikótényező adott!

A rizikótényezők tekintetében rövidtávon a legjobb esetben sem várható jelentős változás. Feltételezhetjük azonban, hogy e rizikótényezőket a kontroll és az önazonosság érzésének megtapasztalása és egy támogató szakmai közösség képes valamelyest ellensúlyozni. Ezt a feltevést látszik igazolni az alternatív iskolákban tapasztalható oldottabb légkör, de ezt a feltevést támasztják alá a tudományos igényű lefolytatott kutatások eredményei is:

Pines (1993) [20] és munkatársai kutatási eredményei szerint minél jobb az egyén társas támogatottsága,

[4] Gáspár et al., (2006): *A személyiség belső feltételeinek és stabilitásának alakulása a pályaszocializáció függvényében*. Budapest: OTKA pályázat.

[5] Barth, A. R. (1990): *Burnout bei Lehrern: eine empirische Untersuchung*. [Dissertation.] Nürnberg: Universität.

[19] Horváth, Sz. (2015): *Pedagógus burnout-prevenciójának lehetőségei*. Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola. In: Karlovitz János Tibor (Szerk.): *Mozgás, környezet, egészség*. Komárno: International Research Institute s.r.o.

[21] Gogola I. (2010): *A tanári hivatás nehézségei egy kutatás tükrében* *Acta Beregsasiensis*. 2010/1. 127.

[22] Ónody, S. (2001): *Kiegészítő tünetek (burnout-szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei*. *Új Pedagógiai Szemle*. 51. (5). Pp. 80–85.

[23] Beck, A.–Emery G.–Rush, J.–Shaw, B. (2001): *A depresszió kognitív terápiája*. Budapest: Animula.

annál kevésbé hajlamos a kiegészésre. A kutatások alapján egyértelműen protektív faktoroknak tekinthetők továbbá a társas segítség és elismerés, valamint a munkatársi és vezetői támogatás. „Kutatások igazolták, hogy utóbbi hiánya esetén 50% feletti a kiegészi veszélyeztetettség mértéke. A hatások megfordítva is érvényesek. A vezetőségtől érkező erkölcsi és emberi elismerés az egyik legjelentősebb védőfaktor, még akkor is, ha az elismerés nem tartalmaz anyagi juttatást.” [19]

RIZIKÓTÉNYEZŐK ÉS VÉDŐFAKTOROK A SZEMÉLYISÉGBEN

A kutatási eredményekből nyilvánvaló, hogy a tanári pálya fokozottan próbára teszi a stresszel való megbirkózási készségeket. Gogola (2010) [21] kutatásából kiderül, hogy az általa vizsgált tanárok 48%-a a tanév második hónapjának elejétől már hajlamos a kiegészésre és tapasztalja magán a fokozott stressz hatásait testi (kimerültség, fejfájás) és lelki (ingerlékenység) téren egyaránt.

A hazai és nemzetközi kutatási eredmények az egyén szintjén rizikófaktorokat csak az életkor vonatkozásában tudták egybehangzóan kimutatni: a burnout elsősorban a fiatalabb (24–40 év) tanárokat veszélyezteti. [4, 5, 22] Abban is egyetértés mutatkozik a kutatók körében, hogy a kezdetben magas szakmai elvárásokkal rendelkező emberek a leginkább veszélyeztetettek a kiegész tekintetében.

A burnout fogalmának megalkotója, Freudenberg is az áldozatkész, elkötelezett és a túlzottan elkötelezett, munkába bonyolódó személyiségtípusokat azonosította a leginkább veszélyeztetettnek. A harmadik általa azonosított személyiségtípus az autoriter, lekezelő személyiség csak látszólagosan áll ellentmondásban az előző kettővel. Mindhárom típus közös vonásaként felismerhető ugyanis a saját személyiséget és annak valódi szükségleteit elhanyagoló attitűd. Míg az áldozatkész típus saját szükségleteit mások szükségleteinek és elvárásainak rendeli alá, addig az autoriter mások szükségleteit is alárendeli az embertől elidegenedett teljesítménynek, amely önbecsülése ingatag alapját képezi.

Minden kezeletlen burnout vége a depresszió. Aaron Beck (2001) [23] depresszió elmélete szerint különösen veszélyeztetettek azok a személyek, akiket magas diszfunkcionális attitűdértékek jellemeznek. Ezek a következők:

1. A külső elismerés igénye, azaz az önmagával szembeni elvárás, hogy teljes mértékben megfeleljen a környezet elvárásainak.
2. Fokozott igény a szeretetre, szeretné, ha mindenki elfogadná.
3. Fokozott teljesítményorientáció – önmagától és másoktól is igen nagy teljesítményt követel, szenved, ha nem tud ennek megfelelni.
4. Perfekcionizmus.
5. Irreális elvárások a környezettel szemben.
6. Omnipotenciaigény: mindenért felelősnek érzi magát, akkor is, ha nem képes a helyzetek megoldására.

7. A külsőkontroll-, külsőmeghatározottság-attitűd. A személy úgy érzi, a helyzetek történnek vele, nem saját maga irányítja sorsát. Ennek ellentéte az autonómia, az önállóságra való beállítottság.

Fontos a Beck által meghatározott hét értékrendszert, beállítódást a kiégésben érintett személyeknél is vizsgálni, mert ezek jelezhetik, hogy csak átmeneti túlválalás és egyensúlyvesztés áll-e a kiégés hátterében, vagy pedig olyan maladaptív viselkedésminták, amelyek „átprogramozása” csak egyéni coachingban vagy terápiában lehetséges.

Ha az individuális rizikófaktorokról az individuális védőfaktorokra irányítjuk a figyelmet, akkor kiindulhatunk abból, hogy azok a legkevésbé veszélyeztetettek, akikre a fenti megállapítások a legkevésbé igazak.

A legbiztosabb individuális védőfaktor a kiégéssel szemben az érett, autonóm személyiség, aki képes saját szükségleteit fel- és elismerni, a határait megvédeni és a környezet kihívásaira rugalmasan reagálni!

A burnout-prevenációjával kapcsolatban megkerülhetetlenné válik a *reziliencia* fogalma. A szakirodalomban nincs egységes definíciója a rezilienciának. A különböző reziliencia meghatározások közös vonása, hogy egyfajta lelki rugalmasságot értenek alatta, amely jelentős szerepet játszik az egyén életben való boldogulásában.

A reziliens személyiség legfontosabb jellemzője, hogy a stresszt okozó környezet és a kedvezőtlen körülmények ellenére is képes eredményesen megküzdeni a kihívásokkal. [24]

Sok megválaszolatlan kérdés van a rezilienciával kapcsolatban, az azonban már bizonyos, hogy „biológiailag az intrauterin élet első szakaszában alapozódik meg és a csecsemő- és kisgyermekkorai életévek alatt fejlődik a legintenzívebben, bizonyítottan biológiai alapokon nyugszik és szorosan összefügg a neurális plaszticitás lehetőségével.” [25]

Tehát a reziliencia, mint individuális védőfaktor, velünk született ajándék, részben biológiai örökség, amelyet a felmenőinktől kapunk útravalónak.

Ugyanakkor tekinthetjük a rezilienciát egy képességnek is, melynek fejlesztésére a csecsemőkorban és a kisgyermek korban van leginkább lehetőség, de későbbi életkorokban is alakítható és fejleszthető. A rezilienciakutatások eredményei hasznos támpontot nyújtanak a reziliens – egészségben tartó – viselkedésminták kialakításához. [26, 27]

A reziliencia-koncepció a szalutogenezissel (saluto lat.= egészség, genesis görögül = keletkezés) mutat párhuzamot. A szalutogenezis fogalma Antonovsky amerikai-izraeli orvos, nevéhez fűződik, aki az egészség megőrzésének lehetőségeit vizsgálta. Kutatásai fókuszában az a kérdés állt, hogy a hasonló életkörülmények és hatások között élő emberek közül miért képesek egyesek egészségesek maradni, míg mások megbetegszenek vagy meghalnak.

[24] Wolin, S. J.–Wolin, S. (1993): *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity*. New York: Villard Books.

[25] Czakó, E. (2010): *A reziliencia kialakulásában szerepet játszó biológiai háttermechanizmusok viselkedési aspektusai*. Szakdolgozat. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi kar.

[26] Masten, A. S.–Reed, M. G. (2002): Resilience in development. In: Snyder, C. R.–Lopez, S. J. (Eds.): *The handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press. Pp. 74–88.

[27] Czeglédi T. (2012): Reziliens életutak, avagy hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai szemle*. 22(2). 85–110.

[22] Ónody S. (2001): Kiegészítő tünetek (burnout-szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*. 51. (5). Pp. 80–85.

[28] Antonovsky, A. (1997): *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Alexa Franke.

[29] Kopp, M. (2003): Mikor káros a stressz? A stressz szerepe az egészségromlásban. *Magatartástudomány Hippocrates*. V/1.

[30] www.google.hu/#q=kopp+maria+krónikus+stressz+állapot

Antonovsky (1997) [28] arra a következtetésre jutott, hogy az, hogy milyen hatása van a testi és lelki stressz tényezőknek az egészségre, az a stresszel való egyéni megküzdési módtól függ. Antonovszky kutatásai alapján arra jutott, hogy a fiziológiai immunrendszerhez hasonlóan, létezik egy pszichológiai szinten ható immunrendszer is, amelynek működését az általa „koherencia-érzetnek” nevezett állapot határozza meg. A koherencia-érzet egy bizakodó hozzáállás az élet kihívásaival szemben és kialakulása az alábbi három tényezőtől függ:

- *Érthetőség*, azaz az egyén számára érthetőek élete eseményei. Képes felismerni élete eseményeinek összefüggéseit, személyisége és sorsa kölcsönhatásait.
- *Kezelhetőség*, azaz az egyén tudatában van annak, hogy rendelkezik mindazokkal az erőforrásokkal, amelyek szükségesek ahhoz, hogy megküzdjön az élet kihívásaival.
- *Érdemesség*, azaz az egyén képessége, hogy életének értelmet adjon és érdemesnek érezze magát arra, hogy megvalósítsa az elképzeléseit.
- A reziliencia fejlesztésére irányuló törekvések egyik legfontosabb eleme e három tényező tudatos erősítése!

Antonovsky következtetéseivel összhangban Kopp Mária (2003: 47) [29] kutatásai is azt igazolták, hogy a „kezelhetőség” érzésének elvesztése, egy kontrollvesztett állapot élménye krónikus stresszállapotot okoz, és súlyos egészségkárosodáshoz vezet. Ugyanakkor az „érdemesség” dimenziójával összefüggésben Kopp is megállapítja, hogy akik hisznek az élet értelmében, azok védettebbek egészségügyi szempontból. Ez az egyetlen tényező, amelyik életkortól, nemtől és iskolázottságtól függetlenül nagyon jelentős egészségvédő faktor. „A legszegényebb rétegekben is azoknak, akik úgy érzik, hogy az életük egy nagyobb terv része, az életüknek van értelme, sokkal jobbak az egészségmutatóik, másképp minősítik a helyzeteiket, másképp minősítik a rossz anyagi helyzetüket is.” [30] Férfiak esetében komoly egészségvédő tényező a bizalom, a kölcsönösség, a civil szervezetben való részvétel, míg a nőknél a vallásosságnak van lényeges szerepe.

Rezilienciaerősítő tréning tanárok számára

A KÉPZÉS KONCEPCIÓJÁNAK ELMÉLETI ALAPVETÉSEI

A burnout, nem klinikai diagnózis, amelyet egy orvos megállapíthat, és amelyre van egy mindenki számára hatásos gyógymód. Olyan komplex tünetegyüttesről van szó, amelynek létrejöttében egyaránt szerepet játszanak a kiegészítő hajlamosító öröklött biológiai és pszichológiai adottságok és az egyén számára megterhelő környezeti hatások. Röviden: a kiegészítő azért alakul ki, mert az egyént tartósan olyan hatások érik a környezet részéről, amelyek meghaladják a lelki ellenállóképességét és felemésztik a pszichés energiáit.

Ónody (2001) [22] a burnout-prevencióban is megkülönböztet primer, szekunder és tercier prevenciót. A primer prevenció célja az általános és a személyes motiváció. A szekunder prevenció célja a pszichoedukáció, valamint beavatkozási stratégiák és technikák biztosítása a segítő részére. A tercier prevenció már krízisintervenció, amely az

egész személyiséget érinti és csak egyéni coaching vagy terápia keretén belül alkalmazható eredményesen. A burnout-prevenációs tréning Ónody klasszifikációját alapul véve primer és szekunder prevenció, amelynek esetünkben a legfőbb célkitűzése a reziliencia erősítése.

RENDSZERSZEMLELETŰ MEGKÖZELÍTÉS

A kiégés társadalmi és gazdasági szempontból is nagy jelentőséggel bíró szociálpszichológiai jelenség. Rendszerszintű problémáról van szó, amelynek megértése és kezelése rendszerszemléletű megközelítést igényel, és amelynek hatékony és hosszútávon tartós megoldása csak az egyéni, a szervezeti és a társadalmi szintek együttes kezelése révén érhető el!

A tanári célcsoport részére készülő prevenációs program kidolgozása során az egyénre irányuló megközelítés releváns. Ezzel együtt nélkülözhetetlen az egyéni-individuális, az interperszonális, a szervezeti és a társadalmi-kulturális szintek kölcsönhatásainak a megértése ahhoz, hogy ki-k a maga számára eldönthesse, hogy milyen apróbb változtatásokkal érheti el a saját egyéni szintjén a legnagyobb pozitív változást.

Egyénre irányuló és differenciált megközelítés

Bár a kiégés rendszerszintű probléma, amelynek hosszú távon is eredményes kezelése csak az egyéni, a szervezeti és a társadalmi szintek kölcsönhatásainak megértése és együttes kezelése révén lehetséges, rendkívül fontos az is, hogy ne tévesszük szem elől az egyén felelősségét sem saját testi és lelki egészségének megőrzésében. Az ember nem egy tárgy, ami bizonyos terhek súlya alatt automatikusan összeroskad. Tény, hogy egy egészséges rendszerben könnyebb egészségesnek maradni, míg egy kevésbé egészségesen működő rendszer megterhelőbb környezetet jelent valamennyi érintett számára. Ugyanakkor az egyének diszfunkcionális működésének szinergiája eredményezi szervezeti szinten is azt a diszfunkcionális működést, ami valamennyi érintett számára a szükségesnél is több megterhelő helyzetet eredményez!

E negatív spirálból mutat kiutat az egyénre fókuszáló megközelítés, amely az egyén erőforrásaira és rezilienciája erősítésére helyezi a fő hangsúlyt.

A burnout-prevenáció, vagy a már kialakult kiégés eredményes kezelésének további alapfeltétele a differenciált megközelítés. A burnout-prevenációt szolgáló rezilienciaerősítő tréning során különös hangsúlyt kell helyezni az önismereti munkára és az önreflexióra, hogy a résztvevők képesek legyenek a minél pontosabb és őszintébb öndiagnózisra! Önmagában egy kitöltött burnout-kérdőív eredménye nem értelmezhető, ezért fontos az egyéni élettörténetek és megélések vizsgálata is a hatékony prevenció érdekében. A tesztek ebben segíthetnek, támpontot nyújthatnak, de a miértekre nem adnak választ. És ahogy a válaszok, úgy az adott személy számára legalkalmasabb megoldások is mindig egyediek.

A prevenció szempontjából célravezető azt a kérdést az előtérbe helyezni, hogy melyek azok a személyiségbeli tényezők, és működési módok, amelyek védetté teszik a személyt a kiégéssel szemben. Az általánosan megfogalmazott reziliens viselkedésminták hasznos iránymutatást nyújtanak arra vonatkozóan, hogy milyen viselkedésbeli célokat fogalmazzanak meg a résztvevők rezilienciájuk megőrzése, illetve fejlesztése érdekében. Ugyanakkor fontos a differenciálás is, azaz annak a tudatosítása, hogy mindenkinek más utat kell megtennie a viselkedés szintjén megfogalmazott célok eléréséig.

[31] Mérő, L. (2010): *Az érzelmek logikája*. Budapest: Tercium.

[32] Damasio, A. (1996): *Descartes tévedése*. Budapest: Adu Print.

[33] Melzack, R. (2001): Pain and the Neuromatrix in the Brain. *Journal of Dental Education*. Volume 65. No. 12.

Az alábbi példa jól illusztrálja differenciáló megközelítés szükségességét:

A tanári pályán nehéz határt szabni az igényeknek és elvárásoknak, és az adok-kapok egyensúlya könnyen megbillen. Nem mindegy azonban, hogy milyen okok állnak a háttérben annak, hogy valaki esetenként személyes szükségleteit is háttérbe szorítva tegyen eleget a vele szemben megfogalmazott – sokszor irreálisan magas – elvárásoknak.

Egy érett, autonóm személyiségnek, aki tudatosan választja a tanári hivatással járó kihívásokat és önazonosan, szeretettel végzi a munkáját, annak egyszerű praktikák, kommunikációs és relaxációs technikák elsajátítására van szüksége ahhoz, hogy életidejével és energiájával jobban tudjon gazdálkodni és képes legyen hosszútávon is önmagával és környezetével egyensúlyban maradni.

Ezzel szemben mindazok számára, akiket magas diszfunkcionális attitűdértékek (pl. perfekcionizmus, külső kontroll) jellemeznek, csak a maladaptív viselkedésminták korrigálása jelent valódi és tartós megoldást.

Biológiai és neurobiológiai megközelítés

Már Epiktétosz, sztoikus görög bölcsele is úgy vélte, hogy az embert nem maguk a dolgok, hanem az a mód zavarja meg, ahogyan a dolgokat látja. Az Aaron Beck nevéhez fűződő kognitív viselkedésterápiás megközelítés ugyancsak abból indul ki, hogy az emberek szemléletmódja és hiedelmei alapvetően meghatározzák az érzelmi reakcióikat és a viselkedésüket.

A legújabb neurobiológiai kutatások tükrében úgy tűnik, ez éppen fordítva van. Az első elméletet az érzésekről egymástól függetlenül és szinte egy időben, William James amerikai és Carl Lange dán pszichológus fejtette ki. A James–Lange-elmélet szerint az érzelmeket a test fiziológiai állapotai keltik. A James–Lange-elmélet azt állítja, hogy egy fenyegető helyzetben először jön létre a testi állapot (izmok összehúzódása, szívrítmus hirtelen megugrása, testi éberség növekedése és a futás), ami kiváltja a félelmet. Vagyis a testi állapot az oka az érzésnek. [31]

Az Antonio Damasio (1996) [32] portugál viselkedésneurológus által kifejtett szomatikusmarker-elmélet magyarázatot ad arra, hogy az érzelmek hogyan befolyásolják a viselkedés alapját képező gondolkodás mechanizmusát. Egy-egy helyzetben az átélt testi-fiziológiai állapotaink és érzéseink asszociálódnak egy helyzettel. Az ilyen állapotok – egyfajta lenyomatként – eltárolódnak az agy bizonyos hálózataiban. Ezt nevezi Damasio szomatikus markernek. A szomatikusmarker-elmélet azt állítja, hogy testi szinten őrizzük azokat az emlékeket, amelyek konkrét cselekvési helyzetekben megmondják, hogy merre várnak jó élmények és merre van veszély vagy fájdalom.

Damasio elméletét teszik még érthetőbbé Ronald Melzack (1990) [33] fantomjelen-séggel kapcsolatban folytatott neurobiológiai kutatásainak eredményei.

Melzack kutatócsoportja bizonyította egy neuromatrix-hálózat létezését az agyvelőben, ami a testképviselet teljes érző és mozgató vetülete. A neuromatrix veleszületett,

az emberi genomban rögzült bonyolult szerkezet. Az agyi neuromatrix biztosítja a test-vázlat egységes jellegét, működése révén az önkép integráns egészet alkot. A genom-ban adott, örökölt hálózat az érzékelési tapasztalat révén szüntelenül tanul, módosul, gazdagodik. Pl. a pánik neuromatrixa veleszületett. Senkinek sem kell elmagyarázni, hogy milyen testi tüneteket kell produkálnia, pl. ha pánikba esik. Ehhez a veleszületett neuromatrixhoz kapcsolódik a tanult neuromatrix, azaz hogy milyen eseményhez, helyzethez kapcsolódik a pánik. E két neuromatrix összekapcsolódik és a tanult neuromatrix bármelyik eleme előidézh(eti) a pánik neuronális folyamatait. A környezet ingereinek az észlelése és az ingerekre adott válasz először nem tudatos, hanem ösztöni és testi szinten történik, majd az agy megfigyeli, hogy mi történik a testben a neuronális folyamatok következtében. Ez a testérzet határozza meg az aktuális helyzet tudatos észlelését és a cselekvési lehetőségeket.

Ebből következik, hogy automatikus reakcióinkat a veleszületett és a szocializációnk során tanult neuromatrixok határozzák meg. Automatikus reakcióink tehát a testből jönnek, így a test bevonása nélkül ezekben csak sokkal lassabban, vagy egyáltalán nem megy végbe tartós változás. E szemlélet alapján tehát a krónikus testi és lelki fájdalom gyógyítása akkor lesz sikeres, ha a terápia eléri a kialakult sémák, agyműködési mintázatok megbontását és átalakítását. Ezt eredményezi többek között az imaginációs technikákkal ötvözött kognitív viselkedésterápia, valamint a bilaterális agyfélteke stimuláció alkalmazása.

A burnout-prevenációs tréning során ezért ajánlott a test tudatosságot erősítő test- és érzelemorientált gyakorlatok, valamint a stressz-szint csökkentésére alkalmas technikák az alkalmazása!

A burnout-prevenációs tréningek során általában az alábbi egyénközpontú intervenciókat alkalmazzák: pszichoedukáció, adaptív coping és kommunikációs stratégiák, relaxációs módszerek, kognitív viselkedésterápia (CBT). Az egyes intervenciók hatékonyságával kapcsolatban Horváth megállapítja, hogy „a pedagógus burnout kezelése vonatkozásában a szakirodalomban igen kevés tudományos igénnyel elvégzett randomizált és/vagy kontrollált beavatkozással találkozhatunk.” Horváth (2015: 164–165) [19] szakirodalmi áttekintése nyomán az alábbi intervenciók hatékonyságát sikerült eddig igazolni: Kognitív viselkedésterápia, valamint a mindfulness alapú stressz-csökkentő technikák.

A test- és érzelemorientált intervenciók hatékonyságvizsgálatára még nincs utalás a szakirodalomban, hatékonyságukat csupán több ezer coaching óra személyes tapasztalattal tudjuk igazolni. [34]

Végül, de nem utolsónak: az egyén számára leginkább gyógyító és fejlesztő intervenció a személyes odafordulás és az empatikus megértés, amely nem kísérel meg kategorizálni, hanem elfogadja, hogy az emberi lélekre nehezedő terhek épp oly egyediek, mint a terhek hordozását segítő megoldások!

[19] Horváth, Sz. (2015): Pedagógus burnout-prevenációjának lehetőségei. Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola. Karlovitz János Tibor (Szerk.): *Mozgás, környezet, egészség*. Komárno: International Research Institute

[34] Pusztai, E.–Szalay, Gy.: *Coaching jegyzőkönyvek 2011–2016*. – kézirat.

[35] Burisch M. (2010): *Das Burnout-Syndrom: Theorie der inneren Erschöpfung*. Heidelberg: Springer.

Jövőorientált és megoldásközpontú megközelítés

A burnout-prevenció és kezelés szempontjából fontos az önismeret elmélyítése, az őszinte és tudatos önreflexió. Ugyanakkor elkerülendő a téma deficitorientált megközelítése!

Fontos, hogy a burnout-prevenációs tréning a résztvevők figyelmét az erőforrásaikra és a fejleszthető ellenállóerőre irányítsa! A gyakorlatok során lehetővé kell tenni, hogy a résztvevők olyan egyszerű és a gyakorlatba gyorsan átültethető módszereket és technikákat – pl. feladatorientált és érzelempontú coping stratégiák [35] – sajátítsanak el, amelyek révén önállóan is továbbfejleszthetik stresszkezelési és a problémamegoldási készségüket.

Lazarus és Folkman (1984) a megküzdési stratégiák két formáját különítette el: a problémára, valamint az érzelemre irányuló megküzdést. Problémaközpontú megküzdést akkor feltételezünk, amikor a személy egy speciális helyzetre vagy problémára összpontosít, és megkísérli azt a jövőre nézve változtatni, vagy azt elkerülni. Érzelempontú megküzdésről akkor beszélünk, amikor az egyén a stresszhelyzethez kapcsolódó érzelmi reakcióit igyekszik kezelni.

A REZILIENCIAERŐSÍTŐ PROGRAM FEJLESZTÉSI CÉLJAINAK EREDMÉNYALAPÚ MEGFOGALMAZÁSA

A tréning célja általános érzékenyítés és szemléletformálás a burnout-prevenció és a lelki ellenállóképesség erősítésével kapcsolatban. Nem reális célkitűzés arra törekedni, hogy egy heterogén összetételű résztvevői csoport minden tagja a tréning végére konkrét megoldást kapjon a saját egyedi problémájára. Célunk olyan elméleti tudásanyag és önfejlesztési technikák átadása, melyek birtokában a képzés résztvevői képesek saját egyedi problémájuk minél pontosabb és konkrétabb meghatározására, és a képzést követően rendelkeznek mindazon ismeretekkel a hatékony intervenciós technikák vonatkozásában, amelyek segítségével egyedül, vagy szakember bevonásával képesek a lelki ellenálló képességüket erősíteni, a kiégést megelőzni, vagy a kiégés folyamatát visszafordítani.

A képzés meghatározó elemei az önismereti munka, a testtudat fejlesztése, a szakmai önreflexió, valamint a stressz kezelésére alkalmas technikák elsajátítása és gyakorlása. E megfontolások alapján a következő eredményalapú fejlesztési célok kerültek meghatározásra:

A tréning elvégzését követően a résztvevő tanár

1. képes tudatosan azonosítani testi, érzelmi, kognitív és interperszonális szinten a kiégés korai tüneteit (öndiagnózis),
2. képes azonosítani saját – munkával kapcsolatos – önkorlátozó hiedelmait,

3. képes azonosítani saját maladaptív viselkedésformáit,
4. képes felismerni és azonosítani azokat az erőforrásait, amelyek segítik a munkájával járó kihívások eredményes kezelésében,
5. ismeri a stresszkezelés problémaközpontú és érzelempontú technikáit, és képes a személyiségének és helyzetnek legalkalmasabb technikát kiválasztani és azt eredményesen alkalmazni,
6. ismeri a szalutogenezis elméletét és képes azt saját életével és tanári szerepével összefüggésben értelmezni,
7. ismeri a reziliencia-koncepciót és képes azt saját viselkedésformáival összefüggésben értelmezni,
8. ismeri a reziliens viselkedésmintákat és képes azokat azonosítani, amelyeket már eredményesen alkalmaz,
9. képes azonosítani és meghatározni azokat a készségeket és kompetenciákat, amelyeket fejlesztenie kell rezilienciája erősítése érdekében,
10. képes felismerni és azonosítani azokat a készségeket és kompetenciákat, melyek fejlesztéséhez szükséges szakember segítségét igénybe vennie.

[36] Klein, S. (1984): *A tanár mint a tanulók személyiségfejlesztésének serkentője*. Szeged: Juhász Gyula Tanárképző Főiskola.

Kitekintés

Carl Rogers nyomán Klein (1984) [36] a helyes pedagógusi attitűd legfontosabb elemeinek a kongruenciát és elfogadást, valamint az empátiát tartja, amivel a tanár észleli a diákban lejátszódó folyamatokat. A túlterhelt, vagy kiégett tanár erre képtelen.

A burnout-prevenációs program eredményeképpen a résztvevő tanárok fokozottabb tudatossággal és szélesebb eszköztárral felvértezve térnek vissza az oktatásba. Ez egy fontos, ám nem elegendő lépés a mentális egészségteremtés felé az oktatási intézményekben.

Az érzékenyítés fázisát követően szükség van további olyan, a tanárok számára attraktív, elérhető és időben a mindennapjaikba beilleszthető programokra, amelyek keretében lehetőségük nyílik legfontosabb munkaeszközük, a személyiségük ápolására, a feltöltődésre és a fejlődésre.

A kiegyensúlyozott és érett személyiségnek természetes megnyilvánulási módja az empátia, az előítéletmentesség és az erőszakmentes kommunikáció, tehát az a mód, ahogyan egy tanár a legépítőbb módon tud odafordulni a gondjaira bízott diákokhoz. *Ez az a biztos fundamentum*, amire a közoktatás eredményességéért tett intézkedések kockázat nélkül ráépülhetnek!

Képzők képzése

Oktatói érzékenyítés – Módszertani megújulás

(Tréningforgatókönyv vázlata)

A képzési program megnevezése: Oktatói érzékenyítés, módszertani megújulás a felsőoktatásban

A képzés célja: A felsőoktatásban dolgozó oktatók érzékenyítése a hallgatói sajátosságokra (Y- és Z-generáció), a módszertani szemlélet bővítése; az oktatók megismertetése a legújabb technikákkal (kooperatív technikák, projekt módszer, csoportdinamikai eszközök, tapasztalati tanulás); első gyakorlati tapasztalások megalapozása.

A tréning elvégzését követően a résztvevő tanár:

1. Tisztában van az Y- és Z-generációk tanulási, ismeretszerzési szokásaival, és képes az oktatási módszereket adaptálni az igényeikhez.
2. Átlátja a korszerű tanuláselméletek sajátosságait és előnyeit, képes az ezekre épülő oktatási folyamatok kidolgozására és levezetésére.
3. Ismeri a különböző kooperatív tanulási módszereket.
4. Képes a kooperatív oktatási technikákat hatékonyan, a célnak megfelelően alkalmazni.
5. Ismeri a tapasztalati tanulás jellemzőit, tisztában van annak folyamatával és lehetőségeivel.
6. Képes a tapasztalati tanuláson alapuló képzési folyamatot felelősségteljesen moderálni, átlátja a csoportdinamikai folyamatokat.
7. Ismeri a projekt módszer alkalmazási lehetőségeit, sajátosságait, előnyeit és nehézségeit.
8. Tudja alkalmazni a projekt módszert, képes egy projekt megtervezésére, a projektben zajló folyamatok facilitálására és monitoringjára.
9. Ismeri a kooperatív technikákhoz igazodó értékelési módszereket, képes a kooperatív technikákhoz igazodó értékelések lebonyolítására.

A képzés célcsoportja:

Elsődleges célcsoport: a felsőoktatásban oktató, pedagógiai végzettséggel nem rendelkezők.

Másodlagos célcsoport: a köz- és felsőoktatásban dolgozó pedagógiai végzettséggel is rendelkezők.

A képzés összóraszám: 40 óra (2x2 nap)

A képzés óraszám tematikai bontásban:

- | | |
|---|-------|
| 1. Pszichológiai szerződés, bizalmi légkör kialakítása: | 2 óra |
| 2. Fiatal generációk ismeretszerzési szokásai: | 3 óra |

3. Konnektivista és konstruktivista tanulásmélet:	2 óra
4. Kooperatív technikák a felsőoktatásban:	9 óra
5. Csoportdinamikai ismeretek és a tapasztalati tanulás:	8 óra
6. Projektmunka mint eszközrendszer:	12 óra
7. Új módszerek, új értékelési rendszer:	3 óra
8. Képzés zárása, összegzés:	1 óra

Fejlesztendő kompetenciák:

Tudás:

- Ismeri a legújabb oktatási, módszertani technikákat.
- Tisztában van az Y- és Z-generációk tanulási, ismeretszerzési szokásaival.
- Átlátja a korszerű tanulásméletek sajátosságait és előnyeit.
- Ismeri a kooperatív technikákhoz igazodó értékelési módszereket.
- Ismeri a projektmódszer alkalmazási lehetőségeit, alkalmazásának folyamatát, előnyeit a hallgatók aktivizálásában.

Képesség:

- Képes alkalmazni a legújabb oktatási, módszertani technikákat.
- Az oktatási módszereket képes adaptálni az Y- és Z-generációk igényeihez.
- Képes a korszerű tanulásméleteknek megfelelő képzési folyamat kidolgozására és levezetésére.
- Képes a kooperatív technikákhoz igazodó értékelések lebonyolítására.
- Tudja alkalmazni a projektmódszert, képes egy projekt megtervezésére, a projektben zajló folyamatok facilitálására és monitoringjára.

Attitűd:

- Érdeklődik a modern oktatási-módszertani technikák lehetőségei iránt.
- Fogékony a korszerű tanulásméletek szemléletmódjára.
- Nyitott és kellően érzékeny az Y- és a Z-generációk sajátosságaira.
- Fontosnak tartja a kooperatív technikák alkalmazását.
- Törekszik a tapasztalati tanulási módszerek alkalmazására.
- Elkötelezettséget mutat a projektmódszer alkalmazására, a hallgatói igényeknek való megfelelés iránt.

Autonómia/felelősségvállalás:

- Önállóan dönt az oktatási folyamatban alkalmazott módszerekről.
- Felelősséget vállal az általa oktatott csoportok fejlesztéséért, a tanulási eredmények megvalósulásáért.
- Döntéseit a korszerű tanulásméletek ismerete alapján hozza meg.
- Felelősséggel alkalmazza a kooperatív technikákon alapuló oktatási módszereket.
- Felelősséget vállal az új típusú értékelési módszerek hatékonyságáért.

A képzés során indítható csoport létszáma:

- A csoportlétszám minimuma: 10 fő
- A csoportlétszám maximuma: 16 fő

A képzésen résztvevők számára javasolt szakirodalom jegyzéke:

Tanuláselméletek:

- Cserné Dr. Adermann Gizella (2015): Tanuláselméletek a Virtuális Egyetemhez. In: Kadocsa László–Németh István Péter (2015) (Szerk.): *Virtuális egyetem*. Dunaújváros: DUF PRESS. Dunakavics könyvek 11. Pp. 69–87.
- Kerr, B. (2006): *A challenge to connectivism*. <http://billkerr2.blogspot.hu/2006/12/challenge-to-connectivism.html>
- Verhagen, P. (2006): Connectivism: A new learning theory. *Surf e-learning themasite*. 11. <http://www.scribd.com/doc/88324962/Connectivism-a-New-Learning-Theory#scribd>

Fiatal generációk ismeretszerzési szokásai:

- Tari Annamária (2010): *Y-generáció. Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*. Budapest: Jaffa.
- Tari Annamária (2011): *Z-generáció. Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*. Budapest: Tercium.
- Tari Annamária (2015): *#xyz-generációk online*. Budapest: Tercium.
- Ozkan, Mustafa–Solzan, Betül (2015): Mobile addiction of Generation Z and its effects on their social lives. (An application among university students in the 18-23 age group). *Social and Behavioral Sciences*. 205. Pp. 92–98. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815050454>

Kooperatív technikák:

- Kagan, Spencer (2001): *Kooperatív tanulás*. http://kemeny-eger.sulinet.hu/public/doks/kooperativ_tanulas.pdf
- Kagan, Spencer–Kagan, Miguel (2009): *Kagan kooperatív tanulás*. Budapest: Ökonet.
- Juhászné Gáspár Dorottya: *Kooperatív tanulási technikák*. http://fejlesztok.hu/images/modszerek/kooperativ_technikak.pdf

Csoportdinamikai ismeretek és a tapasztalati tanulás:

- Klaus Antons: *A csoportdinamika gyakorlata*. Miskolc: Z-press.
- Rudas János (2011): *Javne örökösei. Fejlesztő tréningcsoportok, elvek, módszerek, gyakorlatcsomagok*. Budapest: Lélekben Otthon.
- Rudas János (2007): *Delfi örökösei. Önismereti csoportok, elmélet, módszer, gyakorlat*. Budapest: Lélekben Otthon.
- Szatmáriné Dr. Balogh Mária–Járó Katalin (1994): *A csoport megismerése és fejlesztése*. Debrecen: Kossuth Lajos Tudományegyetem.

Projektmunka mint eszközrendszer:

M. Nádasi Mária (2003): *Projektoktatás*. Budapest: Gondolat.

M. Nádasi Mária (2010): *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Projektpedagógia. <http://tanmester.tanarkepzo.hu/projektpedagogia>

Vidovics Balázs (2015): A nemzetközi környezetben megvalósuló, projekt alapú oktatás eredményei. *Gép.* (66. évf.) 7-8. sz. 65-68. old.

Új módszerek, új értékelési rendszer:

Bognárné Kocsis Judit (2012): A pedagógiai értékelés tervezésének egy lehetséges útja a felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*. (62. évf.) 9–10. sz. Pp. 39–49. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00154/pdf/EPA00035_upsz_2012_09-10_039-049.pdf

Csala Istvánné Ranschburg Ágnes (2002): Pedagógiai értékelés másképpen. *Új Pedagógiai Szemle*. (52. évf.) 1. sz. Pp. 66–72. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00056/2002-01-ta-Csala-Pedagogiai.html>

Csikós Csaba (2002): A pedagógiai értékelés új irányzatai. *Új Pedagógiai Szemle*. (52. évf.) 7–8. sz. Pp. 175–179. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00062/2002-07-vt-Csikos-Pedagogiai.html>

Estók Gábor (2007): Teljesítmény értékelés az iskolában. *Pedagógiai Műhely*. (32. évf.) 2. sz. Pp. 66–72.

A program részletes leírása

BEVEZETŐ GONDOLATOK

Az alapozó tanulmány céljának megfelelően e forgatókönyvvázlat tartalmazza a érzékenyítő, módszertani tréning eredményalapú fejlesztési céljait, valamint javaslatot tesz azok feldolgozási sorrendjére és hangsúlyára. Ezen túl ajánlások formájában konkrét gyakorlatokat is tartalmaz az egyes témák feldolgozására a magyar nyelven is hozzáférhető szakirodalomból. Az egyes témák súlyozására és feldolgozására tett javaslatokat természetesen felülírják a konkrét csoport szükségletei és a tréner alkotói szabadsága, hogy az adott helyzetnek megfelelően döntsön a szerinte legalkalmasabb módszer, illetve gyakorlat mellett. A fejlesztési célok szem előtt tartása mellett ezért az alábbi gondolatok legyenek irányadók:

- Igazi tanulás az, ami megérinti az életünket! A konkrét forgatókönyv mindig csak a csoporttal való találkozásban születik meg.
- A zavar mindig elsőbbséget élvez! Nem léphetünk tovább a következő fejlesztési célra, ha az előzőt sem érte még el a csoport.
- A forgatókönyv-javaslatunkban található gyakorlatok csupán inspirációként szolgálnak. Nincs két egyforma csoport és minden tréner más-más előképzettséggel, tapasztalattal és attitűddel dolgozik a csoportokkal. Fontos, hogy a tréner csak olyan módszerrel vagy gyakorlattal dolgozzon, amiben tapasztalata van, illetve amivel képes azonosulni.

A program a négy nap arányainak bemutatását, az egyes elméletek tartalmi hangsúlyát, valamint a javasolt feldolgozási módszereket tartalmazza.

	Időkeret	cél	Téma	Tevékenységi forma/Gyakorlat	Eszközök
1.	90 perc	Bizalmi légkör	Pszichológiai szerződés, ismerkedés, bizalmi légkör kialakítása.	<u>Gyakorlat:</u> Jégtörő gyakorlat, egyéni bemutatkozás, elvárások, szabályrendszer megfogalmazása párban, bemutatása a csoportnak – pszichológiai szerződés megkötése <u>Tevékenységi forma:</u> Egyéni munka + párban megbeszélni: plénumbal való megosztás	Moderációs kártyák Flipchart
2.	Fiatall generációk ismeretszerzési szokásai				
2.1.	90 perc	1	Y és Z-generáció sajátosságainak bemutatása, tanulási, ismeretszerzési szokásainak megismerése – oktatási rendszerhez való viszonyuk feltárása	<u>Gyakorlat:</u> Generációs sajátosságok áttekintése (plénum, tréner); ismeretszerzési és tanulási jellemzők összegyűjtése kiscsoportban, bemutatása <u>Tevékenységi forma:</u> Tréneri prezentáció, kiscsoportos munka, résztvevői prezentációs.	Előkészített tananyagok (ppt, handout) Flipchart
2.2.	45 perc	1	Y és Z-generációs esettanulmányok elemzése – oktatási folyamatba való bevonás szempontjainak, lehetőségeinek kidolgozása.	<u>Gyakorlat:</u> esettanulmányok feldolgozása tanulságok megvitatása – képzési lehetőségek, jellemzők összegyűjtése SWOT segítségével. <u>Tevékenységi forma:</u> kiscsoportos és csoportos gyakorlat, plénum	Moderációs kártyák Flipchart
3.	Konnektivista és konstruktivista tanuláselméleti				
3.1.	45 perc	2	Tanuláselméletek sajátosságainak megismerése – előnyök és hátrányok meghatározása	<u>Gyakorlat:</u> Tanulási szokások összegyűjtése – sajátélmény. Jellemzők kategorizálása plénum előtt. Párhuzam állítása – sajátélmény-tanuláselméletek.	Tananyag, szempontrendszer, Flipchart
3.2.	60 perc	1/2	A konnektivista és a konstruktivista tanuláselméletek adaptálása az Y és Z-generációra – tananyagrésztlet adaptálása.	(projektfeldatlap) készítik el az adaptációt. <u>Tevékenységi forma:</u> miniprojekt két csoportban, tagonként vagy páronként eltérő feladattal.	Tananyag, szempontrendszer, Flipchart, szgp. internethozzáféréssel

4.	Kooperatív technikák a felsőoktatásban				
4.1.	75 perc	3	Kooperatív tanulás elmélete (szükségessége, kulcsfogalmak, metodikája). Kooperatív tanulás várható eredményei.	<u>Gyakorlat:</u> kooperativitás fogalmának értelmezése tapasztalatok alapján – előadás jegyzetelése; alapvető kérdések tisztázása – szükségesség, kinek kell, miért kell. <u>Tevékenységi forma:</u> Tréneri prezentáció, interaktív feldolgozás.	Előkészített tananyagok (ppt, handout)
4.2.	90 perc	3/4	Kooperatív tanulás gyakorlata – tanulásirányítás, csoportok összeállításának lehetőségei	<u>Gyakorlat:</u> 'X/Y' gyakorlat – ventillálás szempontrendszer alapján: csoportszerepek, folyamatok. Plénium előtt csoport összeállításának szempontjai. Csoportalakítási gyakorlatok. Kooperatív tanulási folyamat modellezése, gyakorlati szempontrendszer megalkotása. <u>Tevékenységi forma:</u> Kiscsoportos munka.	Flipchart, előkészített folyamatmodell, feladatlapok.
4.3.	90 perc	4/6	Gondolkodásfejlesztési módszerek – szakmaspecifikus feldolgozás	<u>Gyakorlat:</u> Módszerek kiscsoportos kidolgozása, prezentálása – alkotó, viszonyító, elemző, kérdésalkotó. – Minden kiscsoport gyakorlatoztatja a másik három csoportot – sajátélmény. (Kagan 11:1–11:27) <u>Tevékenységi forma:</u> kiscsoportos gyakorlat, plénium.	Moderációs kártyák, handout Flipchart

4.4.	90 perc	4/6	Információ-megosztás és kommunikációfejlesztési módszerek	<u>Gyakorlat:</u> elhallgatási, torzulási spirál; Pszichológus a szomszédom gyakorlatok. Ventillálás: információ, dezinformáció, informális, formális tartalmak. Fejlesztő gyakorlatok, sajátélmény (Kagan 12:1–12:9) <u>Tevékenységi forma:</u> Páros és csoportos gyakorlat, helyzetelemzés. Plénium.	Moderációs kártyák, feladatlapok, Flipchart
4.5.	45 perc	3/4	Kooperatív tanulás zárókép	<u>Gyakorlat:</u> Nagycsoportos interaktív feldolgozás. „Mit tettél érte?” (Rudas é.n.: 366-367) <u>Tevékenységi forma:</u> Egyéni munka, kiscsoportos munka, plénium.	Flipchart, lapok
5.	Csoportdinamikai ismeretek és a tapasztalati tanulás				
5.1.	60 perc	5	Tapasztalati és hagyományos tanulás bemutatása	<u>Gyakorlat:</u> Sajátélmény feldolgozása 4.3, 4.4 részek átemelése – tapasztalati tanulás élményeinek újragondolása (Milyen volt? Miben különbözött a hagyományos módszerektől.) Hagyományos és tapasztalati tanulás összevetése. <u>Tevékenységi forma:</u> Nagycsoportos interaktív feldolgozás, tréneri prezentáció.	Moderációs kártyák, szempontrendszer, Flipchart, ppt.
5.2.	60 perc	4/6	Kooperatív tanulási módszerek – tapasztalati tanulás – tanulási szituációk	<u>Gyakorlat:</u> Adott történetben szereplő személyek döntéseinek megítélése – egyéni és csoportos érdekvényesítés, irányított vita, érvelés. (Hogy döntenél? Mi a helyes? Ki a bűnös? – csoportképzés, 3X4 kör vita) Ventilláció: tanulási szituációk azonosítása (előnyök, hátrányok) <u>Tevékenységi forma:</u> Egyéni, kiscsoportos, plénium.	Flipchart, feladatlapok

5.3.	75 perc	6	Csoportdinamikai ismeretek – csoportképződés, csoportszerepek, védekezési mechanizmusok a csoportban	<u>Gyakorlat:</u> Csoportdinamikai ismeretek interaktív feldolgozása - előadás jegyzetelése. Sajátélmény elemzése: védekezési mechanizmusok, csoportszerepek azonosítása a csoportban – feladatlap alapján. <u>Tevékenységi forma:</u> Tréneri prezentáció, kiscsoportos munka, interaktív feldolgozás.	Előkészített tananyagok (ppt, handout)
5.4.	120 perc	4/6	Csoportdinamikai gyakorlatok, saját élmény elemzése	<u>Gyakorlat:</u> Hajótörött gyakorlat Párhuzamban korábbi sajátélménnyel (pl.: 1., 4.1.–4.5.) elemzése handout alapján – csoportszerepek, védekezési mechanizmusok. <u>Tevékenységi forma:</u> Csoportos gyakorlatok, csoportfolyamatok feldolgozása, kiscsoportos és egyénimunka.	Gyakorlat specifikus eszközök
5.5.	45 perc	4/5/6	Tapasztalati tanulás, csoportdinamika összegzés	<u>Gyakorlat:</u> 'Mit viszel magaddal?' <u>Tevékenységi forma:</u> Kiscsoportos munka, prezentáció, interaktív feldolgozás.	Flipchart

6.	Projektmunka mint eszkörendszer				
A projektmunka mint eszkörendszer elsajátítása a tréninggel párhuzamosan is történhet. A tréner mint irányító egy vagy két feladattal bízza meg a csoporto(ka)t melyet online platformon folyamatosan nyomon kísér, támogat. Ebben az esetben a tréningen a folyamat feldolgozására és a tapasztalatok megvitatására kerül sor.					
6.1.	60 perc	7	Projektmódszer alapjai – projektmódszer a gyakorlatban; előkészítés	<u>Gyakorlat:</u> Sajátélmény felidézése (pl.: 3.2.) Tapasztalatok megosztása, projektmódszer alapjainak tisztázása. Projektoktatás kritériumainak összegyűjtése. <u>Tevékenységi forma:</u> Tréneri prezentáció, csoportos megbeszélés	Előkészített tananyagok (ppt, handout)
6.2.	90	7/8	Témaválasztás célkitűzés – folyamat megismerése, saját élmény Témakijelölés, projekt cél meghatározása, tagoltság kialakítása	<u>Gyakorlat:</u> Brainstorming – projekttémák összegyűjtése, témaválasztás csoportdöntés alapján (érdekeltség, elfogadottság). Téma és cél meghatározása – SMART! – összehangolása. Témajavaslat homogén csoport esetén: Kooperatív oktatási módszerek adaptálása a szakterületre. Téma struktúrájának körvonalazása – folyamatterv elkészítése. <u>Tevékenységi forma:</u> Tréneri moderáció, kiscsoportos munka.	Flipchart Projekt téma szerinti eszközök.
6.3.	90	6/7/8	Tervezés – folyamat megismerése, sajátélmény A munka lépéseinek meghatározása: időtartam, munkaforma, módszerek, projekt szerepek, keretfeltételek.	<u>Gyakorlat:</u> Folyamatterv kidolgozás (feladatok, időtartam-határidők, munkaforma, felelős, prioritások, szükséges eszközök.) Szempontrendszer alapján. (Végtermék értékelésének szempontrendszere.) <u>Tevékenységi forma:</u> Tréneri moderáció, kiscsoportos munka	Flipchart Projekt téma szerinti eszközök.

6.4.	225	6/7/8	Kivitelezés – folyamat megismerése, sajátélmény Az információ gyűjtése és feldolgozása, Végtermék összeállítása és bemutatása.	Gyakorlat: A projekt megvalósítása – indoor és outdoor tevékenység. Végtermék plénum előtti bemutatása csoportonként. <u>Tevékenységi forma:</u> Tréneri moderáció, kiscsoportos munka. Egyéni, páros és csoport munka.	Flipchart Projekt téma szerinti eszközök.
6.5.	75	7/8	Értékelés – Projektmunka zárása, összegzés – folyamat megismerése, sajátélmény	Gyakorlat: 'Madártávlat' folyamatértékelés csoportonként, szerepek bemutatása és értékelése; tréneri visszacsatolás. <u>Tevékenységi forma:</u> Kiscsoportos és nagycsoportos interaktív feldolgozás.	Flipchart
7.	Új módszerek, új értékelési rendszer				
7.1.	45 perc	9	Értékelési rendszerek összegzése, új módszerekhez kapcsolódó értékelési eszközök, technikák – önértékelés, 360 fokos értékelés, visszacsatolás	Gyakorlat: élőbeszéd jegyzetelése, korábbi tapasztalatok összegyűjtése kiscsoportban. Plénum előtt interaktív feldolgozás, strukturálás. <u>Tevékenységi forma:</u> Tréneri prezentáció, interaktív feldolgozás.	Előkészített tananyagok (ppt, handout)
7.2.	90 perc	9	Projektmunka értékelése az új módszerek, technikák használatával	Gyakorlat: 6.5 alapján feladatlapok segítségével kiscsoportban 360 fokos értékelés elkészítése – résztvevői aktivitás és eredményesség alapján. Értékelési módszer feldolgozása, ventillálás. Értékelt énkép összeállítása – értékelés hatásának megvitatása. <u>Tevékenységi forma:</u> Egyéni munka, kiscsoportos és nagycsoportos munka plénum előtt.	Feladatlapok, Flipchart

8.		Képzés zárása, összegzés			
8.1.	45 perc	Záró kör	Honnan-hová	Gyakorlat: tapasztalatok összegzése, résztvevői és tréneri visszajelzések Tevékenységi forma: Egyéni munka nagycsoport.	Moderációs kártyák Flipchart

Burnout-pevenció – A tanári reziliencia erősítése

A képzési program megnevezése: Burnout-pevenció – A tanári reziliencia erősítése

A képzés célja: A felsőoktatásban dolgozó oktatók érzékenyítése és szemléletformálás a burnout-pevenció és a lelki ellenállóképesség erősítésével kapcsolatban. Célunk olyan elméleti tudásanyag és önfejlesztési technikák átadása, melyek birtokában a képzés résztvevői képesek saját egyedi problémájuk minél pontosabb és konkrét meghatározására, és a képzést követően rendelkeznek mindazon ismeretekkel a hatékony intervenciók technikák vonatkozásában, amelyek segítségével egyedül, vagy szakember bevonásával képesek a lelki ellenálló képességüket erősíteni, a kiégést megelőzni, vagy a kiégés folyamatát visszafordítani. A képzés meghatározó elemei az önismereti munka, a testtudat fejlesztése, a szakmai önreflexió, valamint a stressz kezelésére alkalmas technikák elsajátítása és gyakorlása.

A tréning elvégzését követően a résztvevő tanár:

1. képes tudatosan azonosítani testi, érzelmi, kognitív és interperszonális szinten a kiégés korai tüneteit (ön-diagnózis),
2. képes azonosítani saját – munkával kapcsolatos – önkorlátozó hiedelmeit,
3. képes azonosítani saját maladaptív viselkedésformáit,
4. képes felismerni és azonosítani azokat az erőforrásait, amelyek segítik a munkájával járó kihívások eredményes kezelésében,
5. ismeri a stresszkezelés problémaközpontú és érzelemközpontú technikáit, és képes a személyiségének és helyzetnek legalkalmasabb technikát kiválasztani és azt eredményesen alkalmazni,
6. ismeri a szalutogenezis elméletét és képes azt saját életével és tanári szerepével összefüggésben értelmezni,
7. ismeri a reziliencia-konceptiót és képes azt saját viselkedésformáival összefüggésben értelmezni,
8. ismeri a reziliens viselkedésmintákat és képes azokat azonosítani, amelyeket már eredményesen alkalmaz,
9. képes azonosítani és meghatározni azokat a készségeket és kompetenciákat, amelyeket fejlesztenie kell rezilienciája erősítése érdekében,
10. képes felismerni és azonosítani azokat a készségeket és kompetenciákat, melyek fejlesztéséhez szükséges szakember segítségét igénybe vennie.

A képzés célcsoportja:

Elsődleges célcsoport: a felsőoktatásban oktató, pedagógiai végzettséggel nem rendelkezők.

Másodlagos célcsoport: a köz- és felsőoktatásban dolgozó pedagógiai végzettséggel is rendelkezők.

A képzés összóraszáma: 20 óra (2 nap)

A képzés óraszámát tematikailag bontásban:

1. Pszichológiai szerződés, bizalmi légkör kialakítása:	2 óra
2. Az elme trilógiája:	1 óra
3. Stressz – distressz – szubjektív stresszorok és kiégés. A kiégés ismertetőjelei, fázisai és területei. Öndiagnózis:	2 óra
4. Értékek – hiedelmek – attitűd – viselkedés:	2 óra
5. Érzelem – attitűd – viselkedés. Érzelemlélektanú coping:	2 óra
6. Erőforrások és képességek:	1 óra
7. Maladaptív viselkedésminták azonosítása:	1 óra
8. Szalutogenezis-konceptió, koherenciaérzés és reziliencia:	1 óra
9. Stressz és stresszkezelés. Áttekintés: problémaközpontú és érzelemlélektanú coping stratégiák:	2 óra
10. Reziliencia és reziliens viselkedésminták:	1 óra
11. Stresszkezelés és érzelmszabályozás:	1,5 óra
12. Személyes akcióterv:	1,5 óra
13. Evaluáció, a tréning értékelése:	2 óra

Fejlesztendő kompetenciák:

Tudás:

- Ismeri a kiégés ismertetőjeleit, fázisait és területeit.
- Ismeri a burnout egyes szakaszainak a jellemzőit és tüneteit.
- Ismeri a stresszkezelés problémaközpontú és érzelemlélektanú technikáit, és képes a személyiségének és helyzetnek legalkalmasabb technikát kiválasztani és azt eredményesen alkalmazni.
- Ismeri a szalutogenezis elméletét.
- Ismeri a reziliencia-konceptiót és a reziliens viselkedésmintákat.

Képesség:

- képes az öndiagnózisra: képes tudatosan azonosítani testi, érzelmi, kognitív és interperszonális szinten a kiégés (korai) tüneteit,
- képes azonosítani saját – munkával kapcsolatos – önkorlátozó hiedelmeit,
- képes azonosítani néhány saját maladaptív viselkedésformáit (pl. „Nem tudok *nemet* mondani.”)
- képes felismerni és azonosítani azokat az erőforrásait, amelyek segítik a munkájával járó kihívások eredményes kezelésében,

- képes a személyiségének és helyzetnek legalkalmasabb coping stratégiát kiválasztani és azt eredményesen alkalmazni,
- képes a salutogenezis elméletét saját életével és tanári szerepével összefüggésben értelmezni,
- képes a reziliencia-koncepciót saját viselkedésformáival összefüggésben értelmezni,
- képes azonosítani és meghatározni azokat a készségeket és kompetenciákat, amelyeket fejlesztenie kell rezilienciája erősítése érdekében, és ez alapján saját konkrét célokat kitűzni,
- képes felismerni és azonosítani azokat a készségeket és kompetenciákat, melyek fejlesztéséhez szükséges szakember segítségét igénybe vennie.

Attitűd:

- Érdeklődik a mentális egészségmegőrzés lehetőségei iránt.
- Törekszik saját rezilienciája erősítésére.
- Fontosnak tartja az egészségteremtést az oktatásban.
- Fogékony a salutogén pedagógia szemléletmódjára.
- Nyitott a tevékenysége és jelenléte által kiváltott negatív és pozitív hatások felismerésére a diákok testi és lelki egészségére vonatkozóan.

Autonómia/felelősségvállalás:

- Felelősséget vállal saját testi és lelki egészségéért.
- Felelősséget érez tanítványai testi és lelki egészségéért.

A képzés során indítható csoport létszáma

A csoportlétszám minimuma: 8 fő.

A csoportlétszám maximuma: 12 fő.

A képzésen résztvevők számára javasolt szakirodalom jegyzéke

- Antonovsky, A. (1997): *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Alexa Franke.
- Bergner T. (2012): *Burnout – A kiégés megelőzése 12 lépésben*. Miskolc: Z-Press.
- Besser-Siegmund, C.–Siegmund, H. (2011): *Wingwave-Coaching – Készségfejlesztés és stresszkezelés szelíd ráhatással*. Miskolc: Z-Press.
- Czakó E. (2010): *A reziliencia kialakulásában szerepet játszó biológiai háttérmechanizmusok viselkedési aspektusai*. Szakdolgozat. Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi kar.
- Damasio A. (1996): *Descartes tévedése*. Budapest: Adu Print.
- Dávid I.–Fülöp M.–Pataky N.–Rudas J. (2014): *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Horváth Sz. (2015): *Pedagógus burnout-preveníciójának lehetőségei*. Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola. In: Karlovitz János Tibor (Szerk.): *Mozgás, környezet, egészség*. Komárno: International Research Institute s.r.o.
- Juhász V. (2015): Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők. *Új Pedagógiai Szemle*. 2015/10.

- Lowen A.–Lowen L. (2010): *Ép testben ép lélek – Bioenergetikai gyakorlatok*. Budapest: Edge2000.
- Mérő L. (2010): *Az érzelmek logikája*. Budapest: Tericum
- Neale, S.–Spenser-Arnell, L.–Wilson, L. (2009): *Érzelmi intelligencia coaching. A vezető, a coach és az egyén teljesítményének fejlesztése*. Veszprém: Oktker-Nodus.
- Rogers C. (2015): *Valakivé válni – A személyiség születése*. Budapest: Edge2000.
- Szondy M. (2012): *Megélni a pillanatot. Mindfulness, a tudatos jelenlét pszichológiája*. Budapest: Kulcslyuk.
- Selye J. (1976): *Stressz distressz nélkül*. Budapest: Akadémiai.
- Wellensiek S. K. (2014): *Reziliencia tréning a csapat pszichikai ellenálló képességének fejlesztésére*. Miskolc: Z-Press.

Internetes források

Gendlin, E.: Introduction to Thinking at the Edge
https://www.focusing.org/pdf/tae_intro.pdf

Rezilienciaerősítő tréning – Forgatókönyvvázlat

BEVEZETŐ GONDOLATOK

Az alapozó tanulmány céljának megfelelően e forgatókönyvvázlat tartalmazza a rezilienciaerősítő tréning eredményalapú fejlesztési céljait, valamint javaslatot tesz azok feldolgozási sorrendjére és hangsúlyára. Ezen túl ajánlások formájában konkrét gyakorlatokat is tartalmaz az egyes témák feldolgozására a magyar nyelven is hozzáférhető szakirodalomból. Az egyes témák súlyozására és feldolgozására tett javaslatokat természetesen felülírják a konkrét csoport szükségletei és a tréner alkotói szabadsága, hogy az adott helyzetnek megfelelően döntsön a szerinte legalkalmasabb módszer, illetve gyakorlat mellett. A fejlesztési célok szem előtt tartása mellett ezért az alábbi gondolatok legyenek irányadók:

- Igazi tanulás az, ami megérinti az életünket! A konkrét forgatókönyv mindig csak a csoporttal való találkozásban születik meg.
- A zavar mindig elsőbbséget élvez! Nem léphetünk tovább a következő fejlesztési célra, ha az előzőt sem érte még el a csoport.
- A forgatókönyv-javaslatunkban található gyakorlatok csupán inspirációként szolgálnak. Nincs két egyforma csoport és minden tréner más-más előképzettséggel, tapasztalattal és attitűddel dolgozik a csoportokkal. Fontos, hogy a tréner csak olyan módszerrel vagy gyakorlattal dolgozzon, amiben tapasztalata van, illetve amivel képes azonosulni.

1.nap

Időkeret	cél	Téma	Gyakorlat / Tevékenységi forma	Eszközök
120 perc	Bizalmi légkör	Megérkezés, ismerkedés Ráhangolódás, ventilálás Pszichológiai szerződés	Gyakorlat: Ki vagyok, mivel érzektem (érzések, gondolatok) <u>Tevékenységi formák:</u> Egyéni munka + párban megbeszélni Gyakorlat: A pár bemutatása a csoportnak 1sz./1. személyben <u>Tevékenységi forma:</u> plénum Gyakorlat: a gyakorlat tapasztalatainak megosztása plénumban: <u>Tevékenységi forma:</u> plénum Gyakorlat: Mit várok és mitől tartok? <u>Tevékenységi forma</u> egyéni munka – válasz rögzítése moderációs kártyán, utána megosztás plénumban <u>Pszichológiai szerződés megkötése</u>	moderációs kártyák
60 perc	1/5.	Az elme trilógiája: Önismeret = testtudat + önérzet + öntudat	Gyakorlat: Test- és érzelemorientált gyakorlatok (Pl. Ismerkedés a bioenergetikával, Lowen, A. Lowen, L 2010:24-34) <u>Tevékenységi forma:</u> mozgás nagycsoportban Gyakorlat: A gyakorlatok tapasztalatainak megosztása <u>Tevékenységi forma:</u> párban megbeszélni a tapasztalatokat és moderációs kártyákon rögzíteni a legfontosabb felismeréseket, végül	Moderációs kártyák PPT

120 perc	1./5.	Stressz–distressz–szubjektív stresszorok A Burnout. A kiégés folyamata és tünetei Öndiagnózis + személyes célkitűzés	<u>Gyakorlat:</u> Tapasztalatcsere – Mi viszi el az energiámat? (pl. Bergner 2012: 84-85 alapján) <u>Tevékenységi forma:</u> először egyéni munka, utána 4es csoportban a személyes energiablók (szubjektív stresszorok) összegyűjtése moderációs kártyán, végül megosztás plénumban <u>Gyakorlat:</u> Tréneri prezentáció: stressz, distressz / szubjektív stresszor és kiégés / a kiégés folyamata és az egyes fázisok jellemzői, tünetei <u>Tevékenységi forma:</u> Plénium <u>Gyakorlat:</u> Öndiagnózis és célkitűzés. Hol tartok most? Hol szeretnék tartani? (Bergner 2012:39-42) <u>Tevékenységi forma:</u> egyéni munka + célkitűzések rögzítése moderációs kártyán <u>Gyakorlat:</u> Megosztás párban <u>Tevékenységi forma:</u> párban	Moderációs kártyák Ppt Burnoutgyorsteszt
----------	-------	---	--	---

120 perc	2 / 3/5	Érzelmek és értékek Érzelmek – Hitek – Attitűdök – Viselkedés	<u>Gyakorlat:</u> Lazító és energetizáló bioenergetikai gyakorlatok (pl. Lowen, A.-Lowen, L. 2010:74-76) <u>Tevékenységi forma:</u> intenzív mozgás plénumban <u>Gyakorlat</u> Határozd meg a téged irányító értékeket (pl. Neale, S.,Spenser-Arnell, L.,-Wilson, L. 2009.128-130 alapján) <u>Tevékenységi forma:</u> egyéni munka, párban megbeszélni, utána megosztás plénumban <u>Gyakorlat:</u> Interaktív tréneri prezentáció – Az érzelmek, az értékek, hitek/hiedelmek, az attitűdök és a viselkedés összefüggései és kölcsönhatásai (pl. Neale, S.,Spenser-Arnell, L.,-Wilson, L. 2009.117-138. alapján) <u>Tevékenységi forma:</u> plénum <u>Gyakorlat:</u> Rendezz tavaszi nagytakarítást a hiteid és a hozzáállásaid között (pl. Neale, S.,Spenser-Arnell, L.,-Wilson, L. 2009.134. alapján) <u>Tevékenységi forma:</u> egyéni munka, megosztás párban + igény szerint a felmerülő kérdések tisztázása plénumban	Feladatlapok ppt
----------	---------	---	---	--------------------------------

120	2/3/5	Érzelem – Attitűd – Viselkedés Érzelempontú coping	<u>Gyakorlat:</u> Kapcsolatteremtés a saját érzelmekkel. A pozitív és a negatív érzelmek felismerése és azonosítása (pl. Neale, S., Spenser-Arnell, L., Wilson, L. 2009.107-110. alapján) <u>Tevékenységi forma:</u> egyéni munka, utána tapasztalatcsere kiscsoportban <u>Gyakorlat</u> Hogyan ártok önmagamnak? (pl Bergner, 2012: 83-84 alapján) <u>Tevékenységi forma:</u> egyéni munka <u>Gyakorlat</u> interaktív tréneri prezentáció – Agresszió és harmónia. Mire jó és hogyan kezelhetem konstruktívan az agressziót? <u>Gyakorlat:</u> Önuralom és önkifejezés, érzelmeket kifejező bioenergetikai gyakorlatok (pl. Lowen, A.-Lowen, L.2010:54-59, 120-134. alapján) <u>Tevékenységi forma:</u> plénum	Feladatlapok ppt
-----	-------	--	---	--------------------------------

60	4	Erőforrások	Gyakorlat: Testérzetek megfigyelése a bioenergetikai gyakorlatok után. Mi változott? Hogyan tapasztalom magam most? <u>Tevékenységi forma:</u> egyéni munka, utána megosztás plénumban <u>Gyakorlat:</u> Erőforrásaim (pl. Bergner 2012: 66–67 alapján) <u>Tevékenységi forma:</u> egyéni munka, párban megbeszélni, végül a gyakorlat tapasztalatainak megosztása plénumban. <u>Zárókör.</u> Hogy vagyok most? Mit viszek magammal a mai napról? <u>Tevékenységi forma:</u> Mindenkitől 2 szó plénumban <u>Házifeladat:</u> Írja le, mire szeretne visszaemlékezni 80 évesen? (pl. Bergner, 2012: 69 alapján)	Feladatlapok
----	---	-------------	---	--------------

2.nap

Időkeret	cél	Téma	Gyakorlat / Tevékenységi forma	Eszközök
60 perc	3/4	Maladaptív viselkedésminták/ Erőforrások	<u>Gyakorlat:</u> vezetett célimagináció – a házi feladatban leírt ideális célállapot felidézésére és imaginatív megtapasztalására. <u>Tevékenységi forma:</u> egyéni munka <u>Gyakorlat:</u> a célimaginációs gyakorlat tapasztalatainak megosztása <u>Tevékenységi forma:</u> plénum <u>Gyakorlat:</u> Munka a házi feladattal: Min kell változtassak annak érdekében, hogy elérjem a kívánt állapotot? Milyen attitűdöket, hiedelmeket és érzéseket kell elengednem? Milyen erőforrásaimra támaszkodhatok? Kik és hogyan tudnak engem ebben támogatni? <u>Tevékenységi forma:</u> egyéni munka, utána megosztás egy választott párral.	-
60 perc	5/6/7	Szalutogenezis – koncepció koherenciaérzés és reziliencia	<u>Gyakorlat:</u> Koherenciaérzék-teszt (pl. Bergner, 2012: 79 alapján) <u>Tevékenységi forma:</u> egyéni munka <u>Gyakorlat:</u> Interaktív tréneri prezentáció: Szalutogenezis koncepció és koherencia érzés. A reziliencia személyiségbeli tényezői. Érzelmi stabilitás és szubjektív stressz érzékelés <u>Tevékenységi forma:</u> plénum <u>Gyakorlat:</u> Együtt élni a szorongással. Érzelemközpontú stresszkezelés. Mindfulness gyakorlatok (pl. Szondi, 2012: 48-50, 122-123 alapján)	Feladatlap ppt

120 perc	5.	Stressz és stresszkezelés Érzelempontú és problémaközpontú coping stratégiák.	Gyakorlat: Interaktív tréneri prezentáció: Stressz és stresszkezelés. Összefoglaló áttekintés: érzelempontú és problémaközpontú coping stratégiák.. Gyakorlat Vegye elő a tréning elején összegyűjtött szubjektív energiarablóinak/stresszorainak a listáját. Van olyan dolog, amit most már jónak talál? Mely stresszor esetében tudná sikeresen alkalmazni a problémaközpontú coping technikát? (pl.Bergner, 2012: 228 alapján) Mely stresszorok esetében választaná az érzelempontú stresszkezelést? <u>Tevékenységi forma:</u> egyéni munka, utána megosztás plénumban. Gyakorlat: stresszkezelés bilaterális agyfélteke stimulációval. Ön-coaching gyakorlatok Besser-Siegmund, C. – Siegmund, H., 2011. alapján) <u>Tevékenységi forma:</u> Tréner demonstrálja a gyakorlatot plénumban, utána a résztvevők párban gyakorolják, végül a tapasztalatok megosztása plénumban.	PPT Moderációs kártyák
----------	----	---	---	--------------------------------------

60 perc	8/9/10.	Reziliens viselkedésminták Önreflexió	<u>Gyakorlat:</u> A tréner összefoglalja a reziliens viselkedésmintákat (pl. az APA ajánlása szerint). <u>Gyakorlat</u> Válasszon ki a tréning elején összeállított „Hogyan ártok önmagamnak?” listáról néhány tevékenységet, amit szeretne egy reziliens viselkedésre cserélni. (pl.„Mindig mások szükségleteit helyezem előtérbe.” helyett „A saját szükségleteimet is figyelembe veszem.”) Cél: a szándék megvalósításának esélyeit és veszélyeit összegyűjteni. <u>Tevékenységi forma:</u> egyéni munka, utána párban megbeszélni,	-
90 perc	5	Stresszkezelés – érzelen szabályozás	<u>Gyakorlat:</u> Energetizáló bioenergetikai gyakorlatok (pl. Lowen, A.-Lowen, L. .2010 alapján) <u>Gyakorlat:</u> Az érzelemszabályozás technikáinak áttekintése és gyakorlása .Kérdések: Válasszon ki egyet az eddig megismert technikák közül, amelyet a leginkább hasznosnak ítélt a maga számára. Hogyan tudná ennek a technikának a rendszeres gyakorlását beépíteni a mindennapjaiba? Hogyan tudná ezt a technikát beépíteni az oktatási gyakorlatába? Tevékenységi forma: kiscsoportokban a tréner támogatásával, utána tapasztalat megosztás plénumban.	Feladatlap

90 perc	5	Önreflexió: Személyes akcióterv	Gyakorlat: Személyes akcióterv elkészítése (pl. Szondi, 2012: 157) alapján <u>Tevékenységi forma:</u> egyéni munka, utána egy választott párral akciótervet készíteni a kitűzött cél elérésére. Végül a tapasztalatok megosztása plénumban.	
90 perc		Zárás / Evaluáció: Visszajelző körök A tréning értékelése	Plénium	Moderációs kártyák Visszajelző lap
30 perc		Személyes visszajelzés	Igény szerint négyszemközti tréneri visszajelzés a résztvevőknek	

A tréning vége

Ajánlás

Az elmúlt néhány évtizedben jelentősen megváltozott világunk – és benne mi magunk is. A digitális eszközök korában a tudás és az információ megszerzése már nem úgy történik, ahogy korábban. Ez pedig fokozottan igaz a fiatalabb, az Y- és a Z-generációra. Az Y-generáció még benn van a felsőoktatásban, a Z-generáció pedig most lép be ide – ezért elengedhetetlen, hogy a velük foglalkozó oktatók ismerjék a két fiatal generáció sajátosságait. Bár minden nemzedék szerint a fiatalok mások, mint szüleik, nagyszüleik voltak annak idején, ez a kissé sommás megállapítás fokozottan igaz korunk fiataljaira. Ők azok, akik gyermekkoruktól, sőt születésüktől fogva az online világban nőttek fel, és hozzászoktak annak szabályaihoz. Az Y-, de különösen a Z-generáció tagjai digitális bennszülöttek: életüket el sem tudják képzelni a digitális technika nélkül. [1] Napi több órát töltenek az interneten, különösen a közösségi oldalakon. Ezeket a felületeket nemcsak szórakozásra, hanem tanulásra, ismeretszerzésre, és ezekkel kapcsolatos információ-megosztásra is használják. Ez pedig azt jelenti, hogy a 25–30 évvel ezelőtti technikák, módszerek ma már nem alkalmasak arra, hogy felkeltsük és fenntartsuk a tanulók/hallgatók érdeklődését; a pedagógusoknak, az oktatóknak is meg kell változtatniuk szemléletmódjukat, tanítási módszereiket, hiszen így növelhetjük a tanulás hatékonyságát.

Változó világunkhoz és benne a változó emberhez a pedagógia tudománya is igyekszik alkalmazkodni. A szakemberek az elmúlt néhány évtizedben újabb tanulási elméleteket dolgoztak ki: a *konstruktivista* és a *konnektivista* tanulás elméletét. Ezek az elméletek – a korábbiakkal ellentétében – nem pusztán elsajátításként értelmezik a tanulást, ahol a tanár a tudás egyetlen forrása, hanem a tanulási folyamatot és annak sikerességét jelentős mértékben az adott tanulóra, illetve a tanulóközösségre építik. Ezeknek a tanulási elméleteknek az alapfeltevéseit azért kell megismerni, mivel sokkal inkább illeszkednek napjaink tanulási és információszerzési szokásaihoz. A konnektivista tanuláselmélet szerint az információkat úgy szerezzük meg, hogy egy hálózat tagjai vagyunk, a tudás megosztása hálózaton keresztül történik. Ez a tanuláselmélet nagymértékben leírja és az Y- és a Z-generáció tanulási szokásait.

A „*Képzők képzése*” abban segít, hogy a résztvevő betekintést nyerjen a legújabb pedagógiai kutatásokra épülő elméleti megállapításokba és megismerje a

[1] Tari A. (2010): *Y-generáció. Klinikai pszichológia jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*. Budapest: Jaffa.

felsőoktatásban lévő nemzedékek sajátosságait. E kettő ötvözte segítséget nyújthat az oktatóknak, hogy könnyebben meg tudják ragadni, sőt fenn is tudják tartani a hallgatók érdeklődését, és hatékonyabb módon és sikeresebben végezhesék munkájukat.

Az új pedagógiai szemléletmódra építve új tanári szerep meghatározására és bizonyítottan hatékony módszertan kidolgozására, adaptálására vállalkoztunk, melyet a „*Képzők képzése*” program magában foglal. Alapul véve a Z-generáció jellemzőit, a szabadság, a dinamizmus, a kezdeményezőkézség, a gyakorlati szemléletmód dominánsan jelenik meg dominánsan ennél a korosztálynál. Ennek megfelelően az oktatónak olyan osztálytermi klímát kell kialakítani, mely támogatja a kezdeményezőkézséget, lehetőséget teremt a gyors, dinamikus haladásra és elősegíti a gyakorlati szemléletmód megalapozását. A tanárnak szerepmegvalósításában közvetlenebb az oktató-hallgató interakcióra nagyban támaszkodó mentori, facilitatori viselkedést kell előtérbe helyezni.

A Z-generáció sajátosságaiból adódó igények – élményszerű, tapasztaláson alapuló közvetlen, interaktív oktatási forma – elsősorban a csoportdinamikát a középpontba helyező tapasztaláson alapuló tréningek módszertanával mutat összhangot. Ennek megfelelően a képzők képzése során egy olyan, az új szemléletmód kialakítására és módszerek saját tapasztalás útján történő elsajátítására kínál lehetőséget, mely rezonál az új generációk kialakította igényekkel.

Mindezek alapján az első képzés a következő témaköröket tartalmazza:

- Fiatal generációk ismeretszerzési szokásai,
- Konnektivista és konstruktivista tanulásméлет,
- Kooperatív technikák a felsőoktatásban,
- Csoportdinamikai ismeretek és a tapasztalati tanulás,
- Projektmunka mint eszközrendszer,
- Új módszerek, új értékelési rendszer.

A képzés elvégzésével a résztvevő:

- Tisztában van az Y- és Z-generációk tanulási, ismeretszerzési szokásaival, és képes az oktatási módszereket adaptálni az igényeikhez.
- Átlátja a korszerű tanulásméletek sajátosságait és előnyeit, képes az ezekre épülő oktatási folyamatok kidolgozására és levezetésére.
- Ismeri a különböző kooperatív tanulási módszereket.
- Képes a kooperatív oktatási technikákat hatékonyan, a célnak megfelelően alkalmazni.
- Ismeri a tapasztalati tanulás jellemzőit, tisztában van annak folyamatával és lehetőségeivel.
- Képes a tapasztalati tanuláson alapuló képzési folyamatot felelősségteljesen moderálni, átlátja a csoportdinamikai folyamatokat.
- Ismeri a projekt módszer alkalmazási lehetőségeit, sajátosságait, előnyeit és nehézségeit.
- Tudja alkalmazni a projekt módszert, képes egy projekt megtervezésére, a projektben zajló folyamatok facilitálására és monitoringjára.
- Ismeri a kooperatív technikákhoz igazodó értékelési módszereket, képes a kooperatív technikákhoz igazodó értékelések lebonyolítására.

A felkínált szemléletmód és módszertani repertoár teljes mértékben igazodik a Y- és Z-generáció sajátosságaihoz, ezáltal lehetőséget teremt a oktatás eredményességének növelésére. Ugyanakkor ahhoz, hogy az oktató élni tudjon ezen lehetőséggel, személyében (is) alkalmassá kell válnia arra, hogy hitelesen képviselje ezt a szemléletmódot (értékrendet). Ennek elősegítésére dolgoztuk ki a *Burnout-prevenció – Tanári reziliencia erősítése* című kétnapos képzésünket.

A képzés alapfeltevése szerint teljes életet élő, nyitott és kreatív fiatalokat csak teljes életet élő, nyitott és kreatív tanárok képesek nevelni. „Az oktatási rendszer csak olyan jó, mint a tanárok, akik alkotják”, azaz a jó tanár az oktatási rendszer legfontosabb eleme. [2] A nemzetközi kutatások eredményeinek tükrében bátran kijelenthető az is, hogy kevésbé számít az, hogy mit tanít a tanár, sokkal fontosabb az, hogy azt hogyan teszi. [3] A *hogyan* vonatkozik a tanár szakmai és módszertani felkészültségére, ugyanakkor arra is, hogy milyen lelkiállapotban végzi a munkáját.

A korábban ismertetett, az új generációk tanulási igényeihez igazodó módszertani megújulással együttjáró új tanári szerepmegvalósítás a felsőoktatásban is empátiát, rugalmasságot és nyitottságot követel az oktatóktól. Ezek megléte azonban nem elsősorban elhatározás, szándék, vagy módszertani „előírás” kérdése, hanem a tanár lelki állapotától függ.

Milyen lelkiállapotban vannak a tanárok? Külföldi vizsgálatok alapján az európai pedagógusok 60–70%-a tartós stressztől, 30%-a pedig kiegészítés-szindrómában szenved. [4] A kiegészítés elsősorban a fiatalabb (24–40 év közötti) pedagógusokat veszélyezteti és körükben a pályaelhagyás mértéke is nagyon magas (30–40%). [5]

A tartós stressz hatására kialakuló kiegészítés-szindrómát a saját személyre, munkára, illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök és az empátia elvesztése jellemzik. A tanár tehát képtelenné válik egy olyan elfogadó és inspiráló tantermi légkör megteremtésére, amiben szabad hibázni, lehet a hibákból tanulni és öröm fejlődni. Carl Rogers nyomán Klein (1984) [6] a helyes oktatói attitűd legfontosabb elemeinek a kongruenciát és elfogadást, valamint az empátiát tartja, amivel a tanár észleli a tanítványaiban lejátszódó folyamatokat. A túlterhelt, vagy kiegészítés tanár erre képtelen.

A módszertani megújulás egyik alapfeltétele ezért az oktatók rezilienciájának (lelki ellenálló képességének) a fejlesztése, az oktatók támogatása az új tanári szerep eredményes megvalósításában a felsőoktatásban.

A reziliencia-tréning eredményeképpen a résztvevő tanárok fokozottabb tudatossággal és szélesebb eszköztárral felvértezve térnek vissza az oktatásba. Ez egy fontos, ám nem elegendő lépés a mentális egészségteremtés felé az oktatási intézményekben. A rezilienciaerősítő-tréning elvégzését követően a résztvevők rendelkeznek mindazon ismeretekkel a hatékony intervenciós technikák vonatkozásában, amelyek segítségével egyedül, vagy szakember bevonásával képesek a lelki ellenálló képességüket erősíteni, a kiegészítést megelőzni, vagy a kiegészítés folyamatát visszafordítani.

[2] Barber, M.–Mourshed, M. (2007): *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Company. http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf, magyarul: <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> Barber Mourshed 2007 mckinsey.com

[3] Juhász V. (2015): Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők. *Új Pedagógiai Szemle*. 2015/10.

[4] Lubinszky M. (2013): *A kiegészítés komplex értelmezése és prevenciós lehetőségei a pedagóguspályán*. Bölcsészeti- és társadalomtudományi tanulmányok a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar 20 éves jubileumára. Miskolc: Miskolci Egyetemi kiadó. Pp. 263–276.

[5] Gáspár et al., (2006): *A személyiség belső feltételeinek és stabilitásának alakulása a pályaszocializáció függvényében*. Budapest: OTKA-pályázat.

[6] Klein S. (1984): *A tanár mint a tanuló személyiségfejlődésének serkentője*. Szeged: Juhász Gyula Tanárképző Főiskola.

Mindezek alapján az első képzés a következő témaköröket tartalmazza:

- Az elme trilógiája: Stressz – distressz – szubjektív stresszorok és kiégés. A kiégés ismertetőjelei, fázisai és területei. Öndiagnózis.
- Értékek – hiedelmek – attitűd – viselkedés.
- Érzelem – attitűd – viselkedés. Érzelemközpontú coping.
- Erőforrások és képességek.
- Maladaptív viselkedésminták azonosítása.
- Szalutogenézis-konceptió, koherenciaérzés és reziliencia.
- Stressz és stresszkezelés. Áttekintés: problémaközpontú és érzelemközpontú coping stratégiák.
- Reziliencia és reziliens viselkedésminták.
- Stresszkezelés és érzelemszabályozás.

A tréning elvégzését követően a résztvevő tanár:

- képes tudatosan azonosítani testi, érzelmi, kognitív és interperszonális szinten a kiégés korai tüneteit (öndiagnózis),
- képes azonosítani saját – munkával kapcsolatos – önkorlátozó hiedelmeit,
- képes azonosítani saját maladaptív viselkedésformáit,
- képes felismerni és azonosítani azokat az erőforrásait, amelyek segítik a munkájával járó kihívások eredményes kezelésében,
- ismeri a stresszkezelés problémaközpontú és érzelemközpontú technikáit, és képes a személyiségének és helyzetnek legalkalmasabb technikát kiválasztani és azt eredményesen alkalmazni,
- ismeri a szalutogenézis elméletét és képes azt saját életével és tanári szerepével összefüggésben értelmezni,
- ismeri a reziliencia-konceptiót és képes azt saját viselkedésformáival összefüggésben értelmezni,
- ismeri a reziliens viselkedésmintákat és képes azokat azonosítani, amelyeket már eredményesen alkalmaz,
- képes azonosítani és meghatározni azokat a készségeket és kompetenciákat, amelyeket fejlesztenie kell rezilienciája erősítése érdekében,
- képes felismerni és azonosítani azokat a készségeket és kompetenciákat, melyek fejlesztéséhez szükséges szakember segítségét igénybe vennie.