

Mészáros Aranka

Az osztály csoportszerkezete és hatékonysága

Az oktatás, nevelés eredményességét nagymértékben befolyásolja az osztályokban jellemző légkör; a pedagógus és a tanulók, illetve a tanulók–tanulók kapcsolata; a diákok akkor tudnak jól teljesíteni, ha biztonságban és jól érzik magukat az osztályban.

A tanárok hatékonysága – a kutatások és a gyakorlati tapasztalatok alapján – két tényezőtől függ: kompetenciájuktól: elsajátították-e a hivatásukhoz szükséges ismereteket, készségeket, azaz: mennyire értik a dolgukat; mennyire működnek hatékonyan egy-egy adott osztályban: interakcióik sikeresek-e, a bizalom légköre uralja-e a csoportot, illik-e a vezetési stílus az adott csoporthoz, a szociálpszichológiai torzító tényezőket sikerül-e kiiktatni a csoportfolyamatokból stb.

Gyakran előfordul, hogy sokszor egy kevésbé képzett, de interperszónálisan hatékonyan működő pedagógus sokkal nagyobb teljesítményt ér el osztályával, mint a nála sokkal jobban kiképzett, több szakmai tanfolyamon részt vett kollegája.

Fontos, hogy a tanár osztályát jól működő csoporttá tudja szervezni, mert csak egy jó csapattal együtt dolgozva lehet jó eredményeket elérni.

D. W. Johnson és F. P. Johnson szerint a hatékonyan működő csoportok céljait megvalósítják, önmagukat belülről erősítik, saját hatékonyságuk fejlesztésének módjait kialakítják. (1) Az ilyen csoport tagjai le tudják győzni a csoport fejlődését gátló, valamint a csoport céljának megvalósítását akadályozó tényezőket, el tudják fogadni egymás mását és a magas szintű kommunikációt fenntartva meg tudják oldani az érték- és szükségletkülönbségből fakadó konfliktusokat.

A pedagógus előtt álló kihívás nagy, már csak azért is, mert nem ismeri, vagy csak szűkös tárházát ismeri azoknak a módszereknek, melyek segítségével ilyen jól működő csoportokat lehet létrehozni, hiányosak azon ismeretei, melyekkel az iskolai viszonyokat harmonikussá, a tanulókkal való kapcsolatait pedig jobbá lehet tenni. A pedagógusképző intézményekben – az egyetemekenél ez a tendencia még kifejezettebb – kapott szakmai tudás a gyakorlatban jól hasznosítható, de a tanulókkal való bánásmódról a szükségesnél kevesebb szó esik, s emiatt a kezdő pedagógus hiányos eszköztárral indul. Alább ebben próbálunk segíteni a nevelés frontvonalában dolgozó, illetve az erre készülő kollegáknak.

Dolgozatunk célja összefoglaló keretet nyújtani a csoportok általános jellemzőiről, szerkezeti sajátosságairól, és olyan gyakorlatokat ismertetni, melyek segítségével a diákok önismerete javul, társaikat is jobban megismerik, az osztályon belüli kommunikáció tisztasága, s ezzel együtt a bizalom légköre fokozható, a tanulók közötti együttműködés, illetve az osztályon belüli kapcsolatok javíthatók, T. Gordon szavaival élve a tanítás–tanulás problémamentes területe növelhető. (2)

Ahhoz, hogy a pedagógus jobban el tudjon igazodni a csoporttal való bánásmód rejtelmeiben, először meg kell ismernie a csoportok jellemzőit. (A gyógyítás megkezdése előtt az orvos is bizonyos anatómiai, élettani, gyógyszertani ismereteket sajátít el, aki e nélkül próbál segíteni a betegségek megszüntetésében, a kuruzslás bűnébe eshet.)

A csoportok vizsgálata során a pedagógusnak fel kell térképeznie az adott csoport szerkezeti felépítését, illetve működési jellegzetességét.

Egy-egy csoport mindig valamilyen konkrét társadalmi cél, vagy több ember valamely spontán törekvéseinek megvalósítására jön létre. Az iskolai osztályok kialakításának kifejezett célja a tanulás, az ismeretek átadása. A fő gondot itt is csak az jelentheti, hogy az iskola kötelező, s a nebuló sokszor kénytelen-kelletlen jár iskolába, őt nem mindig motiválja az, hogy az iskola korlátlan lehetőséget nyújt az ismeretek átvételére. Ezen ok miatt a pedagógusoknak folyamatosan használniuk kell a motivációs eszköztárat: például a tanulók tevékenykedtetését, az ismeretek gyakorlati felhasználhatóságának folyamatos hangsúlyozását, a tanítandó anyag szemléletes, újszerű bemutatását stb.

Kialakulását tekintve a kiscsoportok két alapvető típusát különböztetjük meg: a formális és az informális csoportot.

A *formális csoport* a társadalmi rendszer meghatározott társadalmi szükséglet kielégítése érdekében intézményesen létrehozott, szervezett egysége. A csoport nagysága behatárolt, tagjai ismertek.

Az egyén társadalmilag jelentős tevékenységeiben meghatározó a társadalom funkcionális alapegysége, intézményesen kapcsolódik a társadalmi makrostruktúrához, meghatározott társadalmi feladat ellátására szerveződik, céljait, feladatait, szervezeti felépítését, más csoportokkal való kapcsolattartásának a lehetőségeit a nagyobb egység határozza meg, ez biztosítja számára a működéshez szükséges feltételeket, a feladatok ellátásához szükséges eszközöket is. (3)

Ezek a csoportok hierarchikusan (alá-fölérendeltség szerint) meghatározott munkamegosztáson alapuló hálózattal rendelkeznek, szervezett intézményi keretek között sajátos belső szereprendszert, normákat, szokásokat, hagyományokat, értékelési mintákat alakítanak ki. Mint látható, az *iskolai osztályok* tipikusan a formális csoport kategóriába sorolhatók, a kialakulásukat követő első néhány napban mindenképpen: intézményesen hozzák létre őket, a cél valamilyen tudás elsajátítása, nagysága behatárolt – mindenki tudja, hogy hányan járnak egy osztályba –, intézményesen kapcsolódik (az iskola szervezetén keresztül) a társadalmi makrostruktúrához, feladatait, felépítését az iskola határozza meg és az biztosítja számára a működéshez szükséges feltételeket és eszközöket is.

Az *informális csoport* tagjai saját elhatározásból lépnek be és maradnak a csoportban, érzelmi alapon kapcsolódnak egymáshoz, közös érdekeik, értékeik alapján vállalják az együvé tartozást. Ez a csoport az individuálisan jelentős tevékenységekben (pl. hobby, játék, szórakozás) tölt be jelentős szerepet, olyan emberi együttes, melyet intézményes mechanizmusok nem szabályoznak. Informális csoport például az osztályon belül szerveződő bármilyen baráti társaság, vagy a szünetet rendszeresen együtt eltöltők köre.

A formális és az informális csoportok közötti merev határvonal meghúzása elfogadhatatlannak tűnik, mivel a formális csoportoknak a szabályzatokban leírt, illetve a tényleges működése mindig eltér egymástól. A formális csoportok hétköznapjaiban informális kapcsolatok alakulnak ki, az intézményes lét felszíne alatt is lejátszódnak spontán történések: érzelmi kapcsolatok szövődnek, konfliktusok keletkeznek, ugyanakkor az informális csoportokban is fellelhetők bizonyos formális mozzanatok: szokások, konvenciók, megszabott viselkedésmódok, melyek csírái a formális csoportok merev előírásainak.

Az emberi viszonylatok intézményesült formájában az iskolai osztályok esetén is folyamatosan nyomon követhetők érzelmek, szerepek, értékorientációk, melyek a formális és informális struktúra változását, átalakulását eredményezik.

Vonatkoztatási csoportok

Az emberben – s ennek megfelelően természetesen a diákban is – késztetés él arra, hogy saját véleményét, nézeteit, tetteit, képességeit értékelje. Ha objektív viszonyítási alap áll

rendelkezésre ön maga megítéléséhez, akkor ezt figyelembe véve az önértékelési késztetés megvalósulhat (pl. ha egy nyelvvizsgára készülő tanuló tudja, hogy hány százalékos írásbeli tesztet kell írnia ahhoz, hogy a vizsgája sikerüljön, és van egy tesztkönyve, amelyben gyakorolhat, akkor a feladatokat megoldva meg tudja ítélni felkészültségét).

Ha azonban olyan teljesítményét vagy véleményét szeretné megítélni, amire vonatkozóan nincsenek összevetésre alkalmas eredmények, felmérések, akkor segítségül a vonatkoztatási vagy referencia csoport által elfogadott nézeteket, véleményeket, attitűdöket, képességeket, teljesítményeket tudja figyelembe venni, ezen csoportok elvárásainak, normáinak megfelelően fog viselkedni, nézeteit, attitűdjeit a csoport véleménye alapján fogja megítélni. (4)

Azokat a csoportokat, melyeket az egyén keretül használ ön maga és mások megítéléséhez, s amelyekhez kapcsolódni igyekszik, vonatkoztatási vagy *referencia csoportoknak* nevezzük. (5)

A vonatkoztatási csoportoknak *két funkciójuk* van az egyének életében:

– *normatív funkció*: a vonatkoztatási csoport elvárásokat és előírásokat közvetít tagjai számára, s jutalmazással, illetve tüntetéssel veszi rá a tagokat az igazodásra, ennek hatására az egyén magatartását a vonatkoztatási csoport normáinak megfelelően alakítja;

– *összehasonlítási vagy viszonyítási funkció*: az egyén saját véleményeinek, képességeinek megítélésénél a vonatkoztatási csoport véleményét, a csoporttagok képességeit veszi alapul.

E két funkciót az emberek életében általában ugyanazok a csoportok tölti be, ezért szétválasztásuknak inkább csak elméleti jelentősége van.

A vonatkoztatási csoportok típusai

A szakirodalom elkülöníti a *pozitív* és a *negatív* vonatkoztatási csoport fogalmát. (6) A pozitív vonatkoztatási csoport normáit elfogadjuk, a csoportot vonzónak érezzük, azonosulunk vele, történéseit fontosnak tartjuk. Negatív vonatkoztatási keretül az a csoport szolgál, melyet annak definiálására használunk, hogy milyenek nem szeretnénk lenni.

Az esetek nagy részében az ember saját véleményét, döntéseit azon csoportokhoz viszonyítva alakítja ki, melyeknek tagja is, például 14 évesen az osztályban éppen divatosnak számító köztul választja a megfelelő öltönyt magának.

Nem törvényszerű azonban, hogy valaki azt a csoportot tartsa vonatkoztatási csoportnak, melybe beletartozik. *R. K. Merton* szerint ha a tagsági csoport alacsony presztízsű, vagy csak peremszerepet biztosít a szóban forgó tagnak, akkor az nagy valószínűséggel nem tagsági csoportot választ vonatkoztatási csoportnak, s arra törekszik, hogy az a csoport a jövőben befogadja. (7)

Előfordulhat az is, hogy egy referenciacsoport csak az adott ember tudtában él, elképzelt, reálisan nem is létező, például a „remeték csoportja”, s ennek a csoportnak az „ideális” nézeteihez, viselkedési szabályaihoz, attitűdjeihez, képességeihez viszonyítja az ember a saját magát. A diákok tudtában is létrejöhet ilyen csoport, például a leendő jó csillagászok csoportja, s ezen csoport elképzelt normáihoz igazodva készülnek a jövőre.

Az, hogy valaki számára melyik csoport válik vonatkoztatási keretté, mindig a személyiség alapvető tendenciáin: érdekvizonyain, beállítódásain, orientációs és értékrendszerén múlik. (8)

Ha az ember tagja a vonatkoztatási csoportjainak, általában kiegyensúlyozott és az elvártnak megfelelően teljesít a csoportban.

Ha azonban nem sikerül egy létező, referenciakeretként használt csoportba bekerülnie, ha olyan csoportok tagja, melyeket nem használ vonatkoztatási keretül, ez külső-belső feszültségek kialakulását eredményezheti, s visszavetheti a teljesítményét.

Egy-egy rossz tanulmányi teljesítmény háttérben is meghúzódhat az, hogy a diákok nem fogadják be az osztály, peremre kerül a saját társai között. A tanárnak ilyenkor min-

dig érdemes megkeresni az okát annak, hogy miért nem fogadja be a személyt a számára fontosnak tartott csoport:

- nem tesz meg mindent ezért (pl. a csoport ugyan fontos lenne a számára, de a normáit nem tudja elfogadni);

- valami miatt ő maga nem szimpatikus a többiek számára;

- rosszul érzékeli a többiek elvárásait, ezért erőlködik hiába.

Ilyen esetekben érdemes a tanulóval közösen átgondolni, hogy mit kellene másképp tennie ahhoz, hogy befogadják:

- például a pedagógus ilyen esetben feltérképezheti a tanuló *énképét*, ha indokolatlan önértékelési gondokat tapasztal, akkor néhány ember, esetleg az egész osztály bevonásával segíthet e probléma megoldásában;

- konkrét segítséget nyújthatnak itt a dolgozatunk második felében leírt önismereti-társismereti gyakorlatok, melyek segítségével visszajelzéseket kaphat a tanuló saját pozitív tulajdonságairól – ami ily módon az osztály előtt is nyilvánvalóbbá válhat –, de ugyanezen gyakorlatok segítenek a torz önértékelés helyrebillentésében is;

- a szociometriával (lásd később) vagy bármely más technikával (Doing of Social Psychology, 1988) feltárt normarendszert osztályfőnöki témává tehetjük, s ezáltal a tanulóban tudatosodnak ezek az elvárások, esetleg az osztály tagjaiban is ily módon nyilvánvaló vált normák módosíthatósága, módosítandó volta is megbeszélés tárgyává válhat;

- el nem fogadás esetén a pedagógus segíthet a tanulóról pozitívabb képet kialakítani társaiban a szociometria, vagy egyéni elbeszélgetés alapján kiderített pozitív tulajdonságok felhasználásával oly módon, hogy a megfelelő területen feladatot ad a tanulónak és a sikeres működésre felhívja az osztály figyelmét.

Ha a probléma orvoslása minden próbálkozás ellenére kudarcba fullad, akkor a tanuló számára lehetséges referenciaként szolgáló más csoportok felé kell törekedni, végső esetben át is kerülhet a tanuló egy másik osztályba.

Valamely egyénnek lehet több referenciacsoportja is, s a viselkedésben fellelhető következetlenségek jelentős része is gyakran a referenciacsoportok hatásával magyarázható: több vonatkoztatási csoport esetén a különböző elvárások gyakran kerülnek konfliktusba egymással. Ilyen esettel kerülünk szembe, ha a referenciacsoportként szolgáló család és az osztály egymásnak ellentmondó érteket közvetít a diák felé, s a diák egyik esetben az egyik, a következő alkalommal pedig a másik csoport normái alapján viselkedik. (Nagy gondot jelent például a gyerek és a pedagógus számára is, ha a családon belül olyan norma él, hogy a fiúgyermek ne legyen jó az iskolában, mert akkor gerinctelené, konformmá válik, s ezzel szemben áll az iskola azon elvárása, hogy a megfelelő munkához jó magatartású tanulók szükségeltetnek.)

Az egymásnak ellentmondó elvárások feloldására gyakran az szolgál kiútként, hogy referenciacsoportjaink között mindig vannak kitüntetettebbek, melyeknek nagyobb hatásuk van ránk, mint a többieknek, amelyekben például jelentősebb szerepet töltünk be, azoknál nagyobb az elkötelezettségünk, s ezek normái fontosabbak is a számunkra. (Kollégiumban fontos pozíciót betöltő diákok esetében például megfigyelhető jelenség, hogy a családi értékrend hatása gyengül.)

A kics csoportok tagolódása

A csoportok, így az osztályok szerkezetét is három szempontból vizsgálhatjuk:

Hierarchikus vagy tekintélyi struktúra: a csoportfunkciók hivatalos felosztását tükröző alá-, fölé- és mellérendeltségi viszonyok összessége.

E struktúra teszi lehetővé a csoportok vezetését, irányítását, ellenőrzését és a más csoportokkal való kapcsolattartást. Az iskolai osztálynak mindig van hivatalosan kinevezett vezetője, ez az osztályfőnök, illetve a tanárok, ők fel vannak ruházva jutalmazási és büntetési

eszközökkel. A formális vezetők közé tartoznak a csoporton kívül álló személyek (pl. tanárok) által kinevezett, funkcióval bíró tanulók; a formális vezetők mellett mindig vannak úgynevezett informális vezetők is, akiket a csoport választ ki bizonyos szempontok alapján.

Előfordulhat, hogy az intézményesen kinevezett vezetőket a csoport nem fogadja el (itt főleg a funkcióval felruházott diákokra gondolunk, bár ha a tanárt nem fogadja el az osztály, az alább leírt eszközök akkor is segíthetnek), az informális hierarchiában alulra kerülnek, s az informális vezetők hatása osztályon belül nagyobb, így a formális és az informális struktúra között feszültség alakulhat ki. Ideális megoldást a két struktúra egymáshoz közelítése jelenthet: ezért is oly fontos a későbbiekben ismertetett szociometriai módszer, melynek segítségével az informális szerkezet feltérképezhető.

Ha a formális és az informális vezetők törekvései egymásnak ellentmondóak, akkor a csoporton belüli konfliktusok akadályozni fogják a munkát, ezért ez a helyzet mindenképpen orvoslásra szorul, s a pedagógus odaforodulását igényli. Az egymásnak ellentmondó igények és szükségletek (esetleg értékek) feltárásban a *Thomas Gordon* által leírt aktív hallgatás és én-üzenet technikája segíthet bennünket, s a diákközpontú osztálymegbeszélések, valamint a III. módszer (9) az érzelmek lecsillapodásához, a problémák megoldásához vezetnek.

A csoportban kialakuló hierarchiaviszonyok nagyrészt attól függenek, hogy kinek milyen hatalmi eszköz áll rendelkezésére a többiek befolyásolására.

Mérei Ferenc kísérletében óvodásokat és kisiskolásokat vizsgálva átlagos társas hatóképességű (a modellnyújtás-modellkövetés arányát vette figyelembe ezen mutató számítása során) tagokból álló csoportba magas társas hatóképességű gyerekeket helyezett. A vezetői készséggel rendelkező gyerekek háromféle módon kerültek vezetői pozícióba: a csoporttól, illetve saját személyiségüktől függően más-más utat választottak hatalmi törekvéseik érvényesítésére:

a) *tulajdonos típus*: a vezető alkalmazkodott a csoport tagjaihoz, közben a csoport játkéai fölött átvette az ellenőrzést, s ekképpen került fölénybe;

b) *kerülőutas*: először bekapcsolódott a csoport megszokott játékaiba, alkalmazkodott a csoportnormákhoz, majd fokozatosan apró változtatásokat bevezetve átalakította azokat;

c) *parancsoló típus*: a csoportra kényszeríti a saját hagyományait (a normákhoz viszonyítva gyengének bizonyult, de a normák alapján eredményesen utasította a gyerekeket, tehát hozzájuk képest erős volt).

A hatalomra kerülés okainak feltérására nagyon jól használható *French* és *Raven* rendszere a *szociális hatalom* forrásairól.

A szerzők szerint a hatalomnak több fajtája különböztethető meg. Az első típus a *jutalmazó hatalom*, melyre példa a pedagógus azon lehetősége, hogy a diákot jutalomtáborba küldheti vagy ingyen mozijegyhez juttathatja. Ha a gyerekek között van olyan, aki bizonyos javakat birtokol, például van annyi pénze, hogy meghívhatja az osztálytársait egy hamburgerre, az a hierarchia elejére kerülhet, főleg az általános iskola alsóbb osztályaiban.

A hatalom második típusa a *kényszerítő hatalom*; ennek megnyilvánulási formája, hogy a pedagógus büntethet: például beírhat a diák ellenőrzőjébe, ha az nem készíti el a leckét, vagy igazgatóhoz küldheti őt bizonyos mennyiségű igazolatlan óra után, illetve a komoly testi erővel rendelkező fiúk megfenyíthetik a számukra nem tetsző módon viselkedő osztálytársait.

H. C. Kelman szociális befolyásolásra vonatkozó elmélete szerint a jutalmazó és a büntető hatalom a *behódolásra* épül: az egyén azért teljesíti a másik kívánságát, mert az különféle szankciókkal befolyásolja őt, a behódolás azonban csak addig tart, amíg a befolyásoló személy jelen van, ezért érdemes meggondolni az alkalmazását pedagógiai szituációkban. (10)

A hatalom harmadik típusa, a *referens hatalom* az azonosulásra vagy identifikációra épül, vagyis az egyénnek azon óhajára, hogy hasonlítson a másik személyhez; a diák szá-

mára a tanár modellként szolgálhat. French és Raven szerint valamely személy referens hatalmának ereje a másik személy iránti vonzalmának mértékétől függ. A pedagógus akkor rendelkezik referens hatalommal a diákok felett, ha azok elfogadják, szeretik őt. A hatalom e fajtája nagyon fontos kisiskolás korban; ez az oka annak, hogy a szülők sokszor nem iskolát, hanem tanító nénit választanak.

A kísérletek tanulságai szerint előfordul, hogy a jutalmazó hatalom referens hatalommá alakulhat, mivel a jutalmazó hatalom vonzóvá teheti a személyt. Kelman szerint az identifikációs hatás mindaddig fennáll, amíg a szeretett személlyel való kapcsolat jó.

A *szakértői hatalom* forrása az, hogy adott személy adott helyzetben speciális tudással rendelkezőnek tűnik. Ha például az osztályban valaki nagyon ismeri a bolygók világát, akkor egy adott témában kezdeményezett beszélgetés során befolyást gyakorol a többiekre, s ha a szóban forgó osztály például fizika tagozatos – ahol fontos az adott szakértelem –, akkor a szakértő az osztályban kialakult ranglétrán valószínűleg fontos helyet foglal el. A pedagógus akkor tűnhet szakértőnek a diákok szemében, ha a szakanyagát kiválóan ismeri és jól felkészül minden órára, s át is tudja adni az ismereteket a tanulóknak, így azok – a Kelman-féle rendszert alapul véve – eljuthatnak a befolyásolás legmélyebb szintjére, s interiorizálják a szavahihető tanár által elmondott, a saját értékrendszerükbe beilleszthető dolgokat. Az *interiorizáció* folyamata hozza a legtarthatóbb eredményt a befolyásolásra adott válaszok közül.

A *legitim vagy törvényes hatalom*: a birtokosa rendelkezik a pozícióból fakadó jogokkal. Ez a hatalom azon alapul, hogy a legitim hatalommal rendelkező személy partnere elfogadja, hogy a másik személy befolyást gyakorolhat rá. A pedagógus a státusából eredően hatással van azon gyerekekre, akik a pedagógus–diák viszonyra általánosan jellemző normákat elfogadják: nevezetesen, hogy például követik a tanár utasításait. A tanári pozícióban *információs hatalom* is rejlik, melynek az az alapja, hogy a diák a tanár által közvetített információt általában valódinak és meggyőzőnek fogadja el.

Véleményünk szerint pedagógusként a gyerekekkel való interakciók során a szakértői, a referens, az információs és a jutalmazó hatalom eszközeivel érdemes élni, a legitim hatalommal való befolyásolás lehetősége általában a tanulók életkorával fordított arányban változik, a kényszerítő hatalom negatív hatásaival pedig nap mint nap szembe kell néznünk.

Ha valamely csoport szerkezetét más oldalról is szeretnénk megvilágítani, akkor fel kell tárnunk annak *érzelmi, rokonszenvi struktúráját*: a kölcsönös szimpátián alapuló spontán társas kapcsolatok rendszerét, mely a csoport stabilitásának egyik lényeges meghatározója, s ez Mérei Ferenc elnevezésével „a közösségek rejtett hálózata”. (11)

A rokonszenvi struktúrán keresztül valósul meg az információáramlás, a hírtovábbítás, a vélemények kidolgozása, az értékképzés, a magatartás-befolyásolás és a modellkövetés. Az érzelmi struktúra rendkívül változékony: alakulását a csoporton belüli nemi, életkori, végzettségbeli tényezők éppúgy befolyásolják, mint a különböző csoportfolyamatok.

A struktúra feltérképezésére alkalmas módszert, a szociometriát Moreno dolgozta ki. E módszer segítségével megállapítható, hogy ki kihez vonzódik, ki kivel van szorosabb érzelmi kapcsolatban, hogyan alakulnak a csoporton belüli rokonszenvi viszonyok.

Mérei Ferenc vezette be a *többszemponút szociometriai elemzést*, mely a Moreno-féle egyszemponút szociometriától három szempontból különbözik:

a) Mérei a hangsúlyt az egyének vizsgálata helyett a csoportok vizsgálatára helyezte, nála a vizsgált társas alakzat a közösség egésze (Moreno eredetileg a módszert, az egyes egyének közösségen belüli helyének feltérképezésére használta);

b) a társas mezőben hatékony indítékokra, a választásoknak, kötődéseknek a társas szinten megnyilvánuló motivációjára is fényt derít;

c) a többszemponút szociometria a közösség hierarchikus viszonyait, a funkció jelleget tagolódást, s a csoport működését befolyásoló tényezőket is hivatott felderíteni.

Ennek megfelelően a szociometriai felmérőlapra a következő tartalmi köröket érintő kérdések kerülnek:

1. rokonszenvet feltételező kérdések (pl. Ki a legjobb barátod?);
2. közösségi funkcióra vonatkozó kérdések (pl. Ki lenne alkalmas a tanár néni helyettesítésére távolléte esetén?);
3. egyéni tulajdonságokra, képességekre, készségekre, adottságokra vonatkozó kérdések (pl. Ki a legműveltebb, a legolvasottabb az osztályban?);

4. közösségi helyzetre, népszerűsége, érvényesülésre vonatkozó kérdések (pl. Kit szeretnek a legtöbben a csoport tagjai közül?);

5. egyéb kiegészítő kérdések a vizsgálatot végző céljainak megfelelően (pl. Melyik a kedvenc tantárgyad, és miért?).

A rokonszenvei kérdésekre adott válaszok értékelése során *kölcsönösségi táblázat* segítségével fel tudjuk rajzolni a csoport érzelmi-rokonszenvi hálózatát grafikusán ábrázoló *szociogramot*, melyről leolvashatjuk a csoport rokonszenvei struktúrájának legfontosabb sajátosságait. Ezen nyomon követhető, hogy a csoporton belül kinek milyen erősségű kapcsolatai vannak a többiekkel.

Magát a struktúrát sokféle *zárt* (három, négy vagy ennél több főből álló), *csillag* (egy központi személy körül legalább négy, egymással kapcsolatban nem álló tag) alakzat, *láncszerű* kapcsolódások – nyitott alakzat, az emberek lineáris egymáshoz kapcsolódása –, *páros* kapcsolatok és ezek különféle változatai képezik. A legtöbb struktúrában akadnak olyanok is, akiknek egyetlen csoporttaggal sincsen kapcsolatuk, ők a *magányosok*.

Az alakzatok egymáshoz viszonyított arányai alapján képet kaphatunk a csoportkohézió (a csoport összetartó ereje) mértékéről, a kapcsolódások stabilitásáról is.

A csoport fejlettsége alapján lehet halmaz, laza, egyközpontú, széles peremű, tömbszerkezetű, illetve több központú szerkezetű.

Az érzelmi struktúra felrajzolása nem könnyű, de mindenképpen hasznos a csoport fejlettségi szintjének megállapítása és a további fejlesztési elképzelések kimunkálása szempontjából.

A felmérőlap kérdéseire adott válaszok alapján egy *gyakorisági táblázatot* is elkészíthetünk, melynek adataiból fény derül például:

- a csoportlégkörre (ami lehet éretlen, érett, anarchisztikus és konformista csoportra utaló);
- a közösség értékrendjére;
- a csoporton belüli hierarchia- és szerepviszonyokra.

A szociometria természetesen nem mindenható módszer, de mindenképpen hasznos tapasztalatokat szolgáltathat bizonyos pedagógusi feladatok sikeres megoldásához, például:

- egy bizonyos feladatot együtt dolgozó kics csoportok alakításánál a megfelelő személyek kiválasztásához;

A szakértői hatalom forrása az, hogy adott személy adott helyzetben speciális tudással rendelkezőnek tűnik. Ha például az osztályban valaki nagyon ismeri a bolygók világát, akkor egy adott témában kezdeményezett beszélgetés során befolyást gyakorolt a többiekre, s ha a szóban forgó osztály például fizika tagozatos – ahol fontos az adott szakértelem –, akkor a szakértő az osztályban kialakult ranglétrán valószínűleg fontos helyet foglal el.

A pedagógus akkor tűnhet szakértőnek a diákok szemében, ha a szaktárgyát kiválóan ismeri és jól felkészül minden órára, s át is tudja adni az ismereteket a tanulóknak, így azok – a Kelman-féle rendszert alapul véve – eljuthatnak a befolyásolás legmélyebb szintjére, s interiorizálják a szavahihető tanár által elmondott, a saját értékrendszerükbe beilleszthető dolgokat.

- a csoport szerkezetének optimálisabbá tételéhez;
- a szubjektív jellegű csoportproblémák és a személyes jellegű konfliktusok megoldásához.

A szociometria segítségével egy új osztály élére kerülve nagyon rövid idő alatt átlátjuk a csoporton belüli rokonszenvi viszonyokat, a csoporttal hosszabb ideig dolgozva nyomon tudjuk követni a fejlődési fázisokat, a csoport légkörének, együttműködésének javítására tett erőfeszítéseink hatékonyságát.

A struktúra megismerése segíthet bennünket abban, hogy felismerjük:

- kit, kiket bízunk meg a hírek továbbításával, ha nincs időnk csoportgyűlést összehívni;
- kiknek érdemes egy-egy információt átadni annak érdekében, hogy rövid időn belül kialakuljon az osztály véleménye egy adott dologról;
- a magányosokat, illetve az egymáshoz nem kapcsolódó csoportokat (a kapcsolódás hiányának okait derítsük ki és próbáljuk meg orvosolni, a magányosok csoporthoz való csatlakoztatási kísérlete során érdemes figyelembe venni a *Tagiuri–Bruner Blake*-féle percepciós szociometriai kérdésekre adott válaszokat is); (12)
- a funkciókérdésekre adott válaszok alapján egy-egy csoporttag értékeit, a csoport munkája során hasznosítsuk;
- a csoport szereppel rendelkező embereit, a hierarchikus struktúrát, a megfelelő egyensúly kialakítására lépéseket tegyünk stb.;
- a csoportkohézió milyenségét feltérképezve és fellazult kohéziót tapasztalva például a dolgozatunk második részében ismertetett együttműködés-fejlesztő játékokkal kísérletet tehetünk annak javítására.

Mint látható, a szociometria segítségével viszonylag rövid idő alatt nagyon sok információhoz juthatunk, de a módszer alkalmazása rendkívül sok felkészülést, körültekintést, óvatosságot igényel, s a módszert csak olyan pedagógusok használják, akik pszichológus segítségével már jártasságot szereztek az esetleges buktatók kiküszöbölésében is. (13)

Veres Sándor és Járó Katalin, a Mérei-féle többszemponú szociometriai technikát felhasználva, kidolgozták a hierarchikus szociometria módszerét, mely egy olyan bonyolult, de egymáshoz illeszkedő eszközrendszer a csoportok vizsgálatára, melynek segítségével a kiscsoportok valóságos szociális struktúrái rekonstruálhatók. Egyaránt lehetővé teszi ez a módszer a hatalmi hierarchia, továbbá a funkcionális és érzelmi kölcsönösségi rendszer felvázolását, dinamikájának megismerését. Ezáltal vizsgálható a csoport mint egész, az alcsoportok viszonylata, az egyén kapcsolatrendszere a csoportban és egy-egy lappangó konfliktus is. (14)

A *kommunikációs struktúra* a csoport kommunikációs tevékenységének szerkezeti sajátosságait tükröző képződmény, amely három közlési síkból áll: nyelvi, metakommunikációs és kontextuális síkból. (15)

A nyelvi sík a szavakkal, a metakommunikációs sík a szavakat kísérő jelekkel való közlés sajátosságait foglalja magában, a kontextuális sík pedig azoknak a jelzéseknek a rendszere, amelyeknek csak a csoport tagjai számára van jelentésük, egyértelmű információtartalmuk, a kívülálló számára nincs információértékük. Osztályon belül a szavakkal történő üzenetváltás szokványos; a metakommunikatív szint fontosságára hívja fel a figyelmet *Buda Béla*; (16) a kontextuális szint pedig fejlettebb osztályokra jellemző, ahol „szavak nélkül megértik egymást”.

Megfigyelések szerint a csoporton belüli információáramlás a rokonszenvi hálózat fonálát követi (a barátok egymásnak mondják el az információkat).

A *spontán kommunikációt* vizsgálva Mérei Ferenc rámutatott arra, hogy a lánc alakzatok a vélemények továbbításának, a zárt alakzatok a véleményformálásnak a műhelyei.

A kommunikációs struktúra leggyakoribb fogyatékoságai:

- a hírterjesztés lassúsága (nem megfelelő idő alatt jut el a címzettekhez a hír);
- hiányossága (nem jut el minden címzethez);
- egyoldalúsága (a hír csak egy irányban terjed).

Ez az osztályokban is gyakori: ha a pedagógus egy diákot bíz meg azzal, hogy információt terjesszen az osztályban, gyakran a hírt csak az osztály egy része kapja meg (a peremén levő diákok így fontos dolgokról nem hallanak), illetve a kommunikáció gyakran csak a tanártól a diák felé terjed, a kétirányú kommunikációra nincs idő, igény stb.

Segítséget nyújthat e gondok javításában a kommunikáció csatornáinak (=informális hálózat) feltérképezése és igénybevétele kommunikációs célokra, valamint kommunikációfejlesztő gyakorlatok alkalmazása.

A szociometriai helyzetet és a kommunikációs egységek áramlását vizsgálva a kutatók azt találták, hogy valamely adott csoporton belül valamely egyén más egyének felé, a csoport tagjai felé és a többiek feléje kibocsátott kommunikációs egységeinek száma korrelál az egyén szociometriában elfoglalt helyzetével: annál intenzívebb a másokkal folytatott kommunikációja, minél központibb a helyzete a szociogramon. (Persze az is lehetséges, hogy a kommunikáció javítja a szociometriában elfoglalt helyét.)

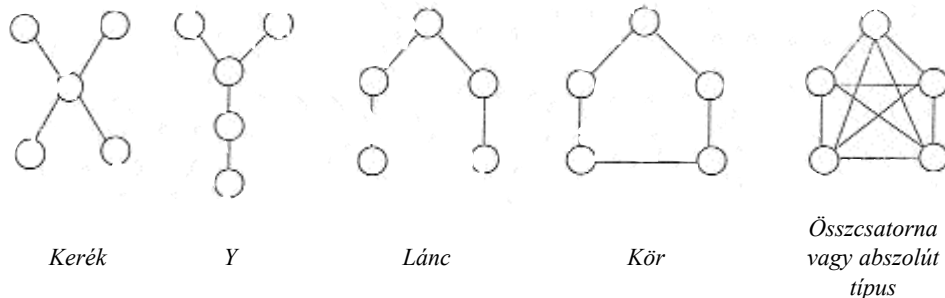
A peremen elhelyezkedők a legkevésbé kommunikatívak, és feljük áramlik a legkevesebb kommunikációs egység, de érdekes eredménye volt a vizsgálatnak, hogy az általuk kezdeményezett kommunikáció egysége még így is meghaladta a kapott kommunikációs egységek számát.

Ezen kísérletekből levonhatjuk azt a következtetést, hogy nagyon oda kell figyelni arra is, hogy a formális, illetve az informális hierarchiában alul elhelyezkedő diákok véleménye is kifejtésre kerülhessen, mert egyrészt a csoporton belüli légkört ronthatják, az osztály munkáját akadályozhatják a figyelembe nem vett véleményekből fakadó feszültségek, másrészt a hierarchiában való előrébb kerülésnek eszköze lehet a jó kommunikáció, ezért is fontosnak tartjuk a kommunikációfejlesztést.

Számos laboratóriumi vizsgálatot végeztek kis létszámú csoportoknál a különböző *kommunikációs struktúrák* hatékonyságának feltérképezése terén, (17) hiszen valamely feladat megoldása során első lépésként a csoporttagok kicserélik a feladattal kapcsolatos ismereteiket és a közös ismeretanyag alapján kezdik el a feladat megoldását.

Nagyon fontos ezért, hogy egy-egy csoporttagnak milyen lehetősége van a többiekkel a közvetlen kommunikációra, hiszen például az osztálytermi ültetési rend is befolyásolhatja ezt.

A kicsoportokban vizsgált interakció-minták (a tagok közötti érintkezési struktúrák) a következők voltak (a körök a személyeket, a vonalak a kommunikációs lehetőséget jelképezik):

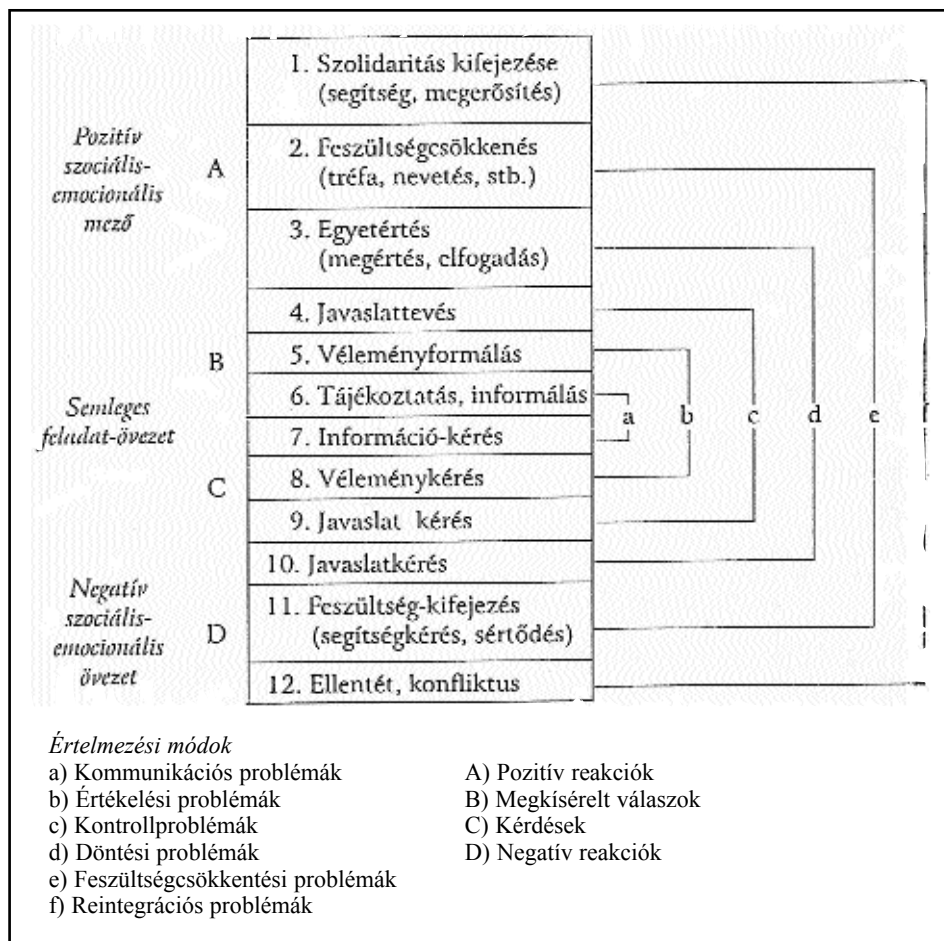


Az eredmények szerint nagyon egyszerű feladatok esetén (pl. annak eldöntése, hogy öt jel közül melyik található meg minden csoporttagnál) az erősen centralizált kerék struktúra a többinél hatékonyabb volt a feladatmegoldás szempontjából. Amikor azonban bonyolultabb vagy kreativitást igénylő problémát kellett megoldani (pl. számtani feladványt), akkor az összecsatorna jobban bevált, mint a kerék. Ha pedig a feladatmegoldás során mindenki véleményének érvényesülnie kell, akkor a kör struktúrát érdemes alkalmazni. (Bár az összecsatornás struktúrában is megvan a lehetőség a mindenki előtti, sza-

bad véleménynyilvánításra, a tapasztalatok szerint a kisebb meggyőző erővel rendelkező, beszélni kevésbé szerető emberek véleménye alig érvényesül.)

A vizsgálatok szerint az erősen centralizált struktúránál a központi személy nagyon elégedett, a csoport peremén elhelyezkedő csoporttagok viszont elszigeteltnek érezték magukat, ezzel szemben a demokratikus struktúránál mindenki közérzete jó volt.

Bales rendszerezte a csoportokban lezajló lehetséges interakciókat is. (18) Az iskolai interakció vizsgálatára is alkalmas *interakció-elemzési* módszer a következő interakciós mintákat különítette el:



Bales felosztása kiválóan alkalmas egy-egy csoportvita során az egyes tanulók viselkedésének, vitában tanúsított szerepének elemzésére is, ezért tartottuk fontosnak ismertetését.

Lehetőségek az ön- és társismeret fejlesztésére

Tapasztalatok szerint az osztályteremben folyó munka sikeresebb, ha a tanulók jól ismerik önmagukat és a többiekét is. Ha a tanulók énképe pontos, ez képessé teszi őket arra, hogy meg tudják ítélni saját lehetőségeiket, olyan feladatokat vállaljanak, amelyeket feltehetően el tudnak végezni: fel tudják mérni (pl. hogy a matek lecke elkészítésé-

hez mennyi időre lesz szükségük). A pozitív teljesítmény hatására a tanulók hangulata jobb lesz, önbizalmuk nő, társas kapcsolataik javulnak, s ezáltal a további feladatvégzés optimálisabb feltételek között folyhat.

Fontos a társak pontos ismerete is, mert így elkerülhetők a személypercepciók torzítások. A többiek ismerete segítheti tanulóinkat abban, hogy ne feltételezzenek olyasmit a társaikról, ami nem felel meg a valóságnak, s ezzel felesleges konfliktusok kialakulását is megelőzhetjük.

Mérei Ferenc szerint az én-tudat kialakulása társas eredetű, a másikkal való kapcsolatból származik, a másinak a közvetítésével. *G. H. Mead* szerint az én a társas kapcsolatok termékeként jön létre, ezért is olyan nagyon fontos, hogy a pedagógus tudatosan is foglalkozzon a tanulók énképével, melynek formálódása nagymértékben függ a tanárok és az osztálytársak visszajelzéseitől.

Az önismeret leírására széles körben használt modell segítségével szeretnénk bemutatni, hogyan segíthetnek a továbbiakban bemutatásra kerülő gyakorlatok önmagunk és a körülöttünk élő emberek megismerésében.

Joseph Luft és *Harrington Ingham* dolgozták ki az ún. Johari-ablak modellt, (19) mely szerint énünk két dimenzió alapján (ismerem, nem ismerem, a többiek ismerik, illetve nem ismerik) négy területre osztható.

Nyílt én (szabad terület): személyiségem azon része, melynek tudatában vagyok és a többiek előtt is ismert, olyan információk tartoznak ide, mint a fizikai megjelenés, tudatosan vállalt és kinyilvánított értékek, kötődések, viselkedésformák stb.

Rejtett én (zárt terület): ami számunkra ismert, de tudatosan elrejtjük a másik elől: dédelgetett vágyunk, vagy olyan dolgok, amelyeket eltitkolunk, mert érzékeny pontjaink (pl. gyenge teljesítmények, kudarcok, félelmek), vagy mert azt gondoljuk, hogy aszociálisak, s a többiek elutasítanak miattuk bennünket.

Vak én: mások által ismert dolgok, melyeknek mi nem vagyunk tudatában (pl. a modorosságunk rossz szokásaink, előítéleteink).

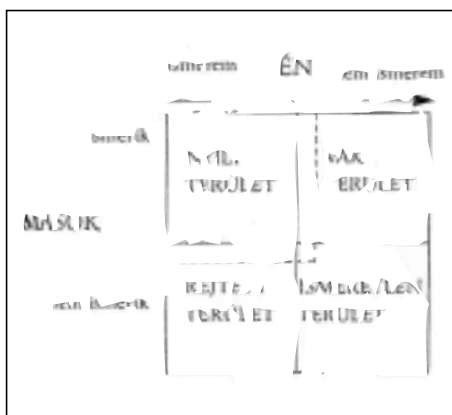
Sötét én: énünk azon része, melyről sem mi, sem a bennünket körülvevő emberek nem tudnak: a tudattalanunk; ezzel a területtel a mélylélektan foglalkozik problémás esetekben.

A négy mező közötti *határok* képlékenyek, elmozdulásuk iránya függ az egyéntől, a történeti előzményektől, a szituációtól és az „én” és a „mások” közötti kapcsolat jellegétől.

Ha az egyén valamely csoport tagja, akkor a csoportban eltöltött idő és a csoporton belüli kapcsolatok, kommunikáció, a bizalom szintjétől függően – optimális esetben – a határok folyamatosan tolnak jobbra és lefelé, tehát az egyén egyre többet árul el saját magáról és egyre többet tükröznek vissza számára a többiek a vak területből. (A rajzon szaggatott vonallal jelöltük az eltolódás irányát.)

Egy középiskolai első osztály esetén a tanulók énjének nyílt területe szeptember első napjaiban nagyon kicsi: még nem tudják, hogy a többiek mit tartanak róluk, és azt sem, hogy mit adhatnak ki saját személyiségükből. Ebben az időszakban nagy a bizonytalanság a tekintetben, hogyan viselkedhetnek ebben a környezetben, a szabad cselekvés színtere korlátozott a számukra idegen csoportban.

A csoportfejlődés későbbi fázisaiban a diákok egyre több mindent árulnak el saját magukról (a nyitott tér növekedésének fő meghatározó tényezője a személy és a környezet



között fennálló bizalom). Ahogy nő a bizalom, úgy válik mind több dolog „elzárása” feleslegessé. A zárt terület azonban sohasem szűnik meg, egy egészséges embernek mindig szüksége van a nyílt és a zárt terület között egy optimális egyensúlyra. A csoporton belüli bizalom növekedése a többiek visszajelzéseit fokozza, s ezek alapján egyre több mindent tudnak meg a másik számára nyilvánvaló, de számukra addig ismeretlen jellemzőkről. A csoporton belüli kohézió növekedése, a kommunikáció egyre hatékonyabbá válása, a bizalom szintjének emelkedése eredményeképpen létrejön a rejtett és a vak terület csökkenése, s ennek következtében a csoport egyre hatékonyabb működése tapasztalható. A tanulók énje nyílt területének növelését, s ezzel együtt a csoport fejlődését az alábbiakban leírt ismerkedő játékokkal gyorsítani tudjuk.

Gyakorlatok a rejtett és a vak terület szűkítése, a nyílt terület növelése érdekében:

A csoport fejlettségétől, az együtt eltöltött időtől függően kezdetben inkább a kevésbé direkt bemutatkozást igénylő gyakorlatokat érdemes végezni (pl. 1.d; 1.e; 1.f; 2), s csak később érdemes rátérni a közvetlen bemutatkozást igénylő gyakorlatokra (pl. 1.a; 1.b; 1.c). Nagyon oda kell figyelni arra, hogy milyen típusú ismerkedési gyakorlatot használunk, mert a nyitott terület erőltetett növelése, a kitérülködés kényelmetlen lehet az adott személy és a csoport számára egyaránt.

1. Milyen vagyok? Önjellemzés

- a) Nyolc–tíz mondatban mutasd be magad!
- b) Írásvetítő fólián vagy fénymásolaton felírt 60–70 tulajdonságból válaszd ki a rád leginkább jellemző ötöt–hatot, és segítségükkel mutasd be magad!
- c) Húsz–harminc előre felírt ellentétes tulajdonságpár egyes tagjai mennyire jellemzőek rám? (A tulajdonságpárok közé rajzolt 5–9 fokú skála megfelelő helyére tegyenek egy-egy x-et.)
- d) Milyen név illene rám, ha indián lennék? Miért?
- e) Mi lennék, ha szín, ruha, állat, növény, étel, ital stb. lennék, és milyen tulajdonságom miatt?
- f) Mi nem jellemző rám?

Ötletek a gyakorlatok lebonyolítására:

A) Egyéni rögzítés, majd minden tanuló a táblára írja, egymás alá, pl. az 1.d, illetve 1.e feladatnál három oszlopban a saját nevét, az indián nevet, a növényt stb., és a rá jellemző tulajdonságokat. Ezt a két gyakorlatot úgy is végezhetjük, hogy az egyéni rögzítés után a tanulók eljuttassák az adott állatot és a többieknek ki kell találniuk, hogy milyen állatra gondoltak a célszemélyek, és vajon milyen tulajdonsága alapján.

B) Egyéni kitöltés, majd két-három fős csoportokban a tanulók bemutatják magukat.

C) Egyéni kitöltés, kiscsoportokban önbemutató, majd a többiek visszajelzése. (A visszajelzés funkciója: megerősíti a tanulót abban, hogy a kívülállók is hozzá hasonlóan látják őt, vagy éppen ellenkezőleg, számára új dolgokat közölnek a megfigyelők az érintett személlyel, s ezzel a rejtett területét csökkentik.)

D) Egyéni kitöltés:

- én hogy látom magam;
- a többiek hogy látnak engem.

Kiscsoportok alakítása: egyéni kitöltés:

- én hogyan látom a többieket;
- kis csoportos visszatükrözés;
- vélemények összevetése, különbségek megbeszélése.

A kiscsoportos munka során kövessük figyelemmel a csoportok munkáját, s ezt a munkát mindig nagycsoportos megbeszélés kövesse, hogy az esetleges feszültségeket, sérelmeket orvosolni lehessen. A konfliktusok megelőzése érdekében a gyakor-

lat instrukciójának elmondása során érdemes felhívni arra a figyelmet, hogy mindenki csak annyit mondjon el magáról, ami számára nem kellemetlen, s ha egy adott tulajdonságáról valaki nem kíván beszélni, nyugodtan passzolhat is. (Ha ennek ellenére rossz érzések maradnak a tanulóknban, akkor egyéni elbeszélgetéssel ezeket mindenképpen oldani kell.)

A megbeszélésen térjünk ki arra, hogy a másik embertől kapott jellemzés nem objektív kép, hanem a másik szubjektív, rólam alkotott képe. A gyakorlat során minél több embertől kapok visszajelzést, az összesített eredmény annál inkább közelít az objektivitáshoz.

2. Kiscsoportos bemutatkozás

Három-négy tanuló elmegy beszélgetni szabadon, vagy megadott szempontok alapján, s a megbeszélte időben visszatérve bemutatják egymást [A, B, C embert felteve: B leül egy székre, A mögé áll, B vállára téve a kezét, az ő nevében beszélve bemutatja B-t, B bemutatja C-t, C bemutatja A-t, s a megfigyelő(k) mindig kiegészítheti(k) a bemutatást, a bemutatott is hozzáfűzheti a megjegyzéseit, esetleg a többiek kérdezhetnek a bemutatottól].

Ön- és társismeretre vonatkozó gyakorlatok bőséges tárháza áll rendelkezésünkre Bagdy Emőke–Telkes József, Koncz István és Rudas János könyveiben. (20)

A kommunikáció hatékonyabbá tétele

A tanítás folyamata közlések sorozatából áll, ezért nagyon fontos a tanár és a diák közti kommunikáció hatékonysága is. A kommunikációra vonatkozó ismeretek tudatossá tétele és a kommunikációs készségek fejlesztése az osztályon belüli munka hatékonyságának egyik letéteményese lehet két okból is: egyrészt a megtanulandó anyag megfelelő átadásánál fontos, másrészt a kapcsolatok alakulásának is az egyik meghatározó tényezője a megfelelő kommunikációs stílus.

A kommunikációval kapcsolatban számos mű megjelent a magyar könyvpiacra, (21) ezek a következő dolgokra hívják fel a figyelmet:

- ismertetik a kommunikációs csatornák fajtáit: verbális, vokális, nem-verbális; jellemzőiket és a különböző csatornákon elküldött üzenetek kongruenciájának fontosságát is hangsúlyozzák (pl. ha a tanár metakommunikációja ellentmond a verbális csatornán közölteknek, a diákok nem fognak neki hinni);

- a pedagógus számára az is alapvető, hogy pontosan értelmezze a tanuló verbális és non-verbális, metakommunikatív megnyilvánulásait, ezek készségszintű eljárástában lehet segítségünkre az NLP: a neurolingvisztikai programozás. (22) Ezen irányzat a hatékony kommunikáció gyakorlati oldalával ismert meg bennünket a reprezentációs rendszerek, az állapotfiziológiák, a metamodell és a Milton-nyelv segítségével;

- a kommunikáció olyan folyamat, ahol az adó kódolja a mondanivalóját, üzenet formájában továbbítja a feladóhoz, aki dekódolja azt. Sajnos, a kommunikáció folyamán több helyen is torzítás jöhet létre, ezek kiküszöbölésére nagyon jól tudjuk használni a Gordon által ajánlott én-üzenet módszert, mellyel a kódolási folyamat is zavartalanabbá, a kommunikáció pedig kétirányúvá tehető. (23)

Az együttműködés fejlesztése

A pedagógiában régóta hasznosítják a csoportos munka előnyeit. Az osztályfőnökök is sok konfliktustól óvják meg osztályukat, ha a tagok közötti együttműködés fontosságát a csoportalakulás megfelelő fázisaiban demonstrálják. Erre jó a következő kis gyakorlat.

Gyakorlat: *Nyerjétek, amennyit tudtok!*

A gyakorlat előkészítése: párok alakítása, minden pár kap két íróeszközt és egy A4-es papírt az alábbi ábrával:

Instrukció: Tegyetek a térdetekre egy kemény könyvet vagy mappát, és erre helyezétek el a papírt!

A továbbiakban egy pontszerző játékot játszunk, melynek célja, hogy nyerjétek, amennyit tudtok! (A táblára közben rajzoljuk fel az ábrát és írjuk bele a játék célját, olvasható, nagy betűkkel.) Kérlek benneteket, hogy most már ne beszéljétek egymással a gyakorlat végéig!

Felváltva tehetek majd egy-egy saját jelet (o, x, vagy bármit, ami tetszik és a másik jelétől megkülönböztethető) a mátrix egy-egy cellájába! Most írjátok az ábra mellé a saját jeleteket, ha ugyanazt választottátok, és szavak nélkül egyeztetek meg, hogy a továbbiakban melyikötök mit használ majd!

Pontot úgy lehet szerezni, ha vízszintesen, függőlegesen vagy átlósan egy-egy személynek sikerül egymás mellé négy azonos jelet tennie. (Rajzoljuk be az ábrába!)

Ha ez a játék bármilyen korábbi játékot felidézne bennetek, ne annak a játékszabályai szerint játsszatok, mert ennek a játéknak az a célja, hogy nyerjétek, amennyit tudtok! Kérdés?... Kezdhettek!

Ha elkészültetek, akkor minden páros számolja ki, hány pontot sikerült szereznie, majd újra megismételhetitek a játékot, de közben beszélhettek egymással.

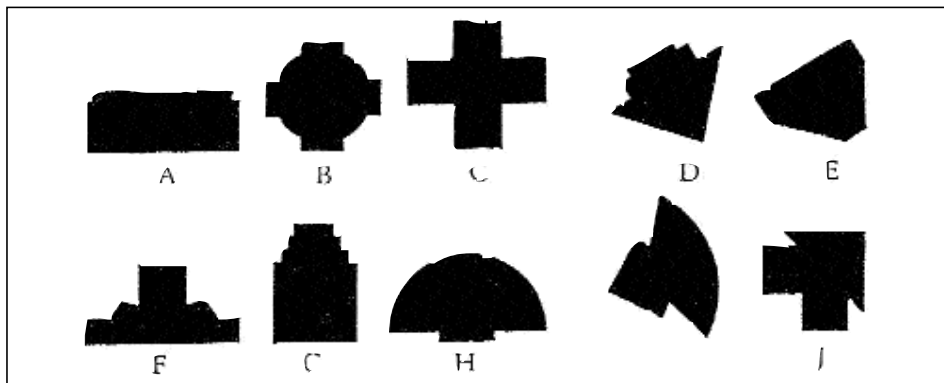
Nagycsoportos megbeszélés: ki mit csinált, ki hány pontot szerzett, volt-e különbség az első és a második játék között; érzések, tanulságok.

A tanulságok megbeszélése során térjünk ki a kommunikáció szerepére és arra, hogy sokszor jobban járunk, ha kapcsolatainkat nem zéró összegű játszmákban játszunk, mert ha a másiknak be akarunk tartani, sokszor magunk is rosszabbul járunk.

Ezt a gyakorlatot két kiscsoporttal is lejátszhatjuk, a kiscsoportok képviselői teszik a jeleket egy-egy előzetes megbeszélés alapján. Itt a kiscsoportokon belül már az első részben is lehet beszélni egymással, a másik kiscsoport tagjaival viszont nem. A továbbiakban ugyanúgy folyik a játék, mint a páros változatban.

Gyakorlat: *Az erők egyesítésének hasznossága (23)*

1. *Instrukció:* Az itt látható ábrák különböző nagyságúak. Próbáljátok meg a figurákat nagyságuk szerint sorrendbe állítani, anélkül, hogy bármilyen segédeszközt használnátok! A legnagyobb figurának adjatok 1-es sorszámot, a legkisebbnek pedig 10-est!



A csoport minden tagja végezze el ezt a feladatot, majd hat-nyolc fős csoportokat alakítunk.
2. *Instrukció:* Jussatok közös megoldásra! Hozzon létre a csapat egy közös sorrendet! A rendelkezésre álló idő: 20 perc.

A csoportos megoldás után mindenki megkapja az objektív sorrendet. (A helyes sorrend: 1. C; 2. H; 3. A; 4. B; 5. G; 6. I; 7. D; 8. J; 9. F; 10. E), majd a tanulók kiszámítják a saját és a kis csoportjuk által felállított lista eltérését az objektív sorrendtől.

Összeadjuk az egyéni eltéréseket, majd kiszámítjuk ezek átlagát, s összevetjük a kis csoportok átlagával. (Általában a csoportok eredménye jobb: vagyis a szakértő véleményétől való eltérés kisebb, mint az egyéni eltérések átlaga.)

Nagycsoportos megbeszélés, tanulságok:

– az egyének erejének egyesítése nemcsak fizikai területen lehet hasznos (pl. a piramisok építésénél), hanem sokszor szellemi téren is előnyös lehet. (A csapatmunka előnyei: a tagok szellemi teljesítménye összeadódik, és ezáltal csökken a hibás döntések lehetősége. Egy jó szellemű csoport erősen motiválhatja tagjait, s olyan teljesítményekre ösztönözheti őket, melyeket egyéni munkánál meg sem céloztak volna; nő az összetartozás érzése, s ezáltal javul a teljesítmény és a csoporton belüli elégedettség);

– ha valakinek az egyéni teljesítménye jobb volt, mint a csoportátlag, érdemes kitérni arra, hogy ő nem tudott eléggé érvényesülni a csoportban: vagy mert nem érvelt elég hatékonyan, vagy azért, mert a csoport nem engedte érvényesülni;

– néha előfordulhat az is, hogy a csoportos átlag jobban eltér a szakértői átlagtól, mint az egyéni eltérések átlaga, ilyenkor a csoportban olyan tag(ok)nak volt nagy meggyőző ereje(-ük), aki(k) nem tekinthető(k) szakértőnek ebben a témában és a többiek hagyták ő(ke)t érvényesülni.

Szituációs játékok a csoport és a csoporttagok működésének feltérképezésére.

Pedagógusként a tanulók önismeretének növelésére, az egyéni és a csoportos viselkedés hatékonyságának javítására szituációs játékokat is játszathatunk a gyerekekkel.

A *szituációs játékokkal* valódi élethelyzeteket szimbolizálunk játékos formában: a résztvevők kipróbálhatják magukat a különböző helyzetekben. Mivel a különböző képességek, készségek feltérképezésére szánt gyakorlatok lebonyolítása kockázat nélküli, *védett helyzetben* folyik, ez a belső biztonság légkörében ad lehetőséget különböző viselkedésformák szabad megvalósítására.

A játékos jelleg és az a szabály, miszerint a játék során érzésekről beszélünk és nem ítélkezünk, nem minősítünk, lehetővé teszi, hogy a tanulók spontán módon viselkedjenek és a mindennapok során rögződött magatartásmintákat kövessék.

A szituációs játék célja – a pedagógus kérdésfeltevésének megfelelően – sokféle lehet: érték és normatisztázás, döntés-előkészítés, konfliktus-, feszültség- és szorongásoldás, csoporton belüli és csoportközi együttműködés, empátia- és kommunikációfejlesztés, csoporton belüli szerepek vizsgálata stb.

A szituációs játékok strukturált gyakorlatok legyenek: valamilyen helyzetet adott szereposztásban játsszanak el a tanulók.

Egy idő után a megfelelő szintű bizalom és a jó légkör kialakulását követően már nem csak strukturált gyakorlatokkal lehet dolgozni, hanem a gyerekek is hozhatnak problémás szituációkat, akik élni is szoktak ezzel a lehetőséggel. Véleményünk szerint 10–11 éves kortól már alkalmazható az iskolai nevelőmunka belső megújításának ezen lélektani eszköze.

A játék befejezése után a csoport számára megismerhetővé vált magatartásminták elemzése, tanulságok megbeszélése következik. Az *elemzés* során a hangsúlyt nem a viselkedés okainak feltárására helyezzük, hanem a viselkedésformák lehetséges hatásait térképezzük fel, az eredetinel hatékonyabb viselkedési alternatívák feltárása mellett. Ezek után a leszűrt tapasztalatok hasonló jellegű élethelyzetekben való felhasználhatóságára keresünk példákat.

A *tanulságok* megfogalmazása lehetőséget ad arra, hogy az iskolai életben a szimulált-hoz hasonló helyzetekkel találkozva az osztály tagjai elkerüljék a buktatókat, s a korábbiaktól eltérő, hatékonyabb megoldásokat válasszanak.

Fontos, hogy a pedagógus elegendő időt áldozzon a játék kiértékelésére, feltéve, hogy nem egy klubdelután résztvevőit akarja szórakoztatni, ami szintén elképzelhető. Az értékelés, a játékot követő vita éppoly érdekes lehet, mint maga a játék megtervezése és megoldása.

Most pedig lássunk egy döntési szituációs gyakorlatot!

NASA – világűr játék

1. Instrukció a csoport tagjainak:

Az űrhajótok a Holdon töréssel járó landolást vitt véghez. Valójában az anyahajóval kellett volna találkoznotok, amely a Hold világos, napos oldalától kétszáz mérföldre található. A landolás az űrhajótokat teljesen széttörte. Túlélésetek ezen a pillanatban attól függ, hogy el tudjátok-e érni az anyahajót. A felszerelésből mindössze 15 tárgy maradt épségben. Most a feladatokat ezen tárgyak fontosságának rangsorolása a túlélés szempontjából. Az anyahajóhoz való csatlakozás szempontjából legfontosabbnak tartott tárgyat az 1. helyre, a második legfontosabbat a 2. helyre, a legkevésbé fontos tárgyat pedig a 15. helyre sorold (a tárgyak leírásának kiosztása, egyéni rangsorok készítése):

- gyufa;
- élelmiszer-sűrítmény;
- 50 láb hosszú nejlonkötél;
- ejtőernyőselyem;
- önmagától felfújódó életmentő tutaj;
- hordozható fűtőtest;
- 2 db 0,45-ös kaliberű pisztoly;
- tejpor;
- 2x100 pont üzemanyag;
- csillag-térkép (Hold-helyzetképpel);
- mágneses iránytű;
- 5 gallon víz;
- fényjelző golyók;
- elsősegélyláda injekciós tűvel;
- napenergiával működő URH sugárzó–vevő.

2. Négy-hat fős csoportok létrehozása

Instrukció a csoportoknak: Minden csapatnak harminc perc áll a rendelkezésére, hogy közös rangsort alakítson ki. A döntés során minden csapattagnak a véleményét figyelembe kell venni, de a döntést lehetőleg egyhangúlag kell meghozni.

A csoportok munkáját videóra is vehetjük, és a munka végeztével újra megnézhetjük és elemezhetjük, hogyan működtek a csoportok tagjai. Az elemzésnél itt is segítségül hívhatjuk a szakértői listát a tárgyak fontosságáról, és a listától való egyéni és kis-csoportos eltérések nagyságának összevetését is elvégezhetjük a megfelelő tanulságok levonásával együtt.

NASA-szakértői lista sorrendje:

1. 2x100 font oxigéntartály: elengedhetetlen a légzéshez;
2. öt gallon víz: pótolja a folyadékvesztést, amely az izzadás során lép fel;
3. csillag-térkép (Hold-helyzetképpel): a helyes irány meghatározásában az egyik legfontosabb segédeszköz;
4. élelmiszer-sűrítvény: napi élelmiszerszükséglet;
5. napenergiával működő URH adó-vevő: fontos jelzőrendszer, talán lehetséges a kommunikáció az anyahajóval;
6. 50 láb hosszú nejlonkötél: hasznos a sebesültek szállításakor, továbbá a kúszásnál, mászásnál;
7. elsősegélyláda injekciós tűkkel: értékes tabletták vagy injekciók;
8. ejtőernyőselyem: védelem a nap ellen;
9. önmagától felfújódó életmentő tutaj;
10. fényjelző golyók: fontos jelzés, ha az ember látótávolságon belül van;
11. 2 db 0,45-ös kaliberű pisztoly: segítségével megpróbálható az újraindítás;
12. tejpör: élelmiszer, amely vízzel keverve iható;
13. hordozható fűtőtest: csak a sötét féltekén szükséges;
14. mágneses iránytű: valószínűleg nincs polarizált mágneses tér a Holdon, így az szükségtelen;
15. gyufa: a Holdon vagy egyáltalán nincs, vagy csak nagyon kis haszna van.

A csoportban folyó munkát, a csoporttagok működését a fent említetten túl több szempont alapján értékelhetjük (pl. a dolgozatunk első részében közölt Bales-féle interakció-elemzési kategóriák segítségével), de még két további lehetőség is közülünk.

Hogyan dolgozok csoportban?

Ezeket a kérdéseket olyan játékoknál lehet alkalmazni, amelyekben a csoportoknak bizonyos munkafeladatokat kell megoldaniuk. A válaszokat mindenki mint egy tükröt használhatja, amelyben minden csoporttag visszajelzést kap arra vonatkozóan, hogyan látták őt a többiek.

A) Ki próbált meg a csoportfoglalkozásokon a leginkább, illetve a legkevésbé befolyást gyakorolni a többiekre?

B) Ki segítette legjobban, illetve a legkisebb mértékben a csoport munkáját?

C) Ki hallgatta meg leginkább a többiek érveit, illetve ki volt a legmerevebb?

Szerepek, viselkedésmódok a csoportban

Amikor a különböző játékok elemzése során azt figyeljük meg, hogy miről beszélt valaki valamely csoportban, akkor a tartalomra összpontosítunk. Sokszor nagyon fontos azonban azt is elemezni, hogy mi volt egy adott viselkedés célja, illetve funkciója a csoportos munka során. Ezek alapján háromféle viselkedést tudunk megkülönböztetni egymástól (24):

a) *önirányultsági viselkedés:* ha valaki csak saját szükségleteit akarja kielégíteni tekintet nélkül a csoport problémáira. Megfigyelt magatartás: kitarulkozik, rokonszenvet pró-

bál kelteni, mások elismerését keresi, megpróbálja uralni a vitát, félbeszakítani a többieket és minden felelősséget megkísérel visszautasítani. A csoportfejlődés kezdeti fázisában nem jelent gondot ez a viselkedés, mert a kezdeti bizonytalanságok kiküszöbölésében egymás szükségleteinek, igényeinek, képességeinek, identitásának stb. kialakításában nagy szerepük van az ilyen jellegű megnyilvánulásoknak. Gond csak akkor jelentkezik, ha egy már régóta működő csoportban vannak olyan egyének, akikre főleg ilyen típusú

D. McGregor szerint egy fejlett, eredményes csoportban hiányzik, vagy kevés az önirányultságú viselkedés.

A csoporttagok nem önmagukkal vannak elsősorban elfoglalva, hanem mindenki részt vesz a csoport életében, munkájában, odafigyel a másokra. Mindenki megtalálta a helyét, identitását, nincs versenyzés a hatalomért, ezért fontos a pedagógus segítő szerepe azon személyek esetében, akiknél fokozottan jelentkezik az önirányultságú viselkedés.

A csoporton belüli légkör és a kapcsolatok javítása céljából tudatosan is gyakoroltathatjuk szituációs játékokban pl. az interakció-orientált magatartásokat, melyekben a diákok jobban figyelnek a következőkre: információadásra, a figyelmes hallgatásra, a másik véleményének megkérdezésére, a jó ötletek támogatására, a bátortalanok bevonására, tanácskérésre, összefoglalásra, eltérő vélemények esetén a megegyezés keresésére.

A csoporton belüli légkör és a kapcsolatok javítása céljából tudatosan is gyakoroltathatjuk szituációs játékokban pl. az interakció-orientált magatartásokat, melyekben a diákok jobban figyelnek a következőkre: információadásra, a figyelmes hallgatásra, a másik véleményének megkérdezésére, a jó ötletek támogatására, a bátortalanok bevonására, tanácskérésre, összefoglalásra, eltérő vélemények esetén a megegyezés keresésére.

Összefoglalás: Tanulmányunk első részében felvázoltuk a csoportok szerkezetének legfőbb jellemzőit, s néhány ötletet írtunk le arra vonatkozóan, hogyan lehet az iskolai osztály szerkezetét vizsgálni és a csoport működését a szerkezet változtatásával hatékonyabbá tenni. A második felében néhány konkrét gyakorlatot ismertettünk,

magatartás jellemző, ami gyakran a szociometriával feltérképezett magányosság egyik oka is lehet, mert a személyes szükségletek hangsúlyozása (pl. az elismerés, a hatalom szükséglete) a csoport munkafolyamatát nagymértékben korlátozhatja, s erre a csoport általában érzékenyen reagál;

b) *interakció-orientált magatartás, csoportfenntartó és erősítő viselkedés*: a csoporton belüli légkört és a csoporttagok közötti kapcsolatokat próbálja javítani. Megfigyelt magatartás: megszólít másokat, többeket bevon a vitába, közvetítői szerepet vállal különböző vélemények ütközésekor, a jónak talált véleményeket elfogadja és figyelembe veszi, oldja a feszültséget, nyugtalanságot;

c) *feladatközpontú viselkedés*: a diák figyelmét a csoport előtt álló feladatra irányítja. Megfigyelt magatartás: a munkafolyamatot mozgásba hozza, információt és véleményt kér, az információkat megosztja a többiekkel, képviseli a véleményeket, tisztázza a problémákat, összefoglal, kísérletet tesz a konszenzusra.

D. McGregor szerint egy fejlett, eredményes csoportban hiányzik, vagy kevés az önirányultságú viselkedés. (25) A csoporttagok nem önmagukkal vannak elsősorban elfoglalva, hanem mindenki részt vesz a csoport életében, munkájában, odafigyel a másokra. Mindenki megtalálta a helyét, identitását, nincs versenyzés a hatalomért, ezért fontos a pedagógus segítő szerepe azon személyek esetében, akiknél fokozottan jelentkezik az önirányultságú viselkedés.

melyek segítségével az ön- és társismeretet, a kommunikációt és a társak közötti együttműködést fejleszthetjük, a csoportos munkavégzést megkönnyíthetjük. Ezek a gyakorlatok a konkrét célok megvalósulásán túl hozzájárulhatnak még a másik fél helyzetének fokozott megértéséhez, a csoportklíma javításához, a csoportkohézió erősödéséhez, egymás megismeréséhez, az osztályon belüli problémák tudatosulásához, a konfliktuskezelési készség javításához, s nem utolsósorban a tanár–diák viszony javulásához, aminek óriási szerepe lehet abban, hogy a tanár hatékonyabb munkát tudjon végezni az adott osztály segítségével.

Jegyzet

- (1) JOHNSON, D. W.–JOHNSON, F. P.: *Joining together Group Theory and Group*. Skills Prentice Hall International, Inc. 1987.
- (2) GORDON, T.: *T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése*. Gondolat Kiadó, Bp. 1990.
- (3) CSEPELI GYÖRGY: *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Bp. 1997.
- (4) FESTINGER, L.: *A társadalmi összehasonlítás folyamatainak elmélete*. = PATAKI FERENC: *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat Kiadó, Bp. 1976.
- (5) MERTON, ROBERT K.: *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Társadalomtudományi Könyvtár, Gondolat Kiadó, Bp. 1980.
- (6) TURNER, J. T.: *Social Influence*. Open University Press, Milton Keynes, 1993.
- (7) MERTON, ROBERT K.: *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*, i. m.; DEUTSCH, M.–KRAUSS, R. M.: *Theories in Social Psychology*. Basic Books, Inc. New York, London 1965.
- (8) PATAKI FERENC: *Csoportlélektan*. Tankönyvkiadó, Bp. 1980.
- (9) GORDON, T.: *T.E.T....*, i. m.
- (10) KELMAN, H. C.: *Three Processes of Social Influence*. Princeton University Press Princeton, New Jersey 1961.
- (11) MÉREI FERENC: *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Bp. 1996.
- (12) Ezeket ismerteti: HUNYADY: *Szociálpszichológia*. Gondolat Kiadó, Bp. 1973.
- (13) MÉREI FERENC: *Közösségek rejtett hálózata*, i. m.
- (14) SZATMÁRINÉ BALOGH MÁRIA–JÁRÓ KATALIN: *A csoport megismerése és fejlesztése*. KLTE, Debrecen 1994.
- (15) VIGOTSZKIJ, L. SZ.: *A magasabb pszichikus funkciók működése*. Gondolat Kiadó, Bp. 1971.; WEISS, C.: *Az iskolai osztály szociológiája és szociálpszichológiája*. Tankönyvkiadó, Bp. 1974.
- (16) BUDA BÉLA: *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula, Bp. 1994.
- (17) LEAVITT, H. J.: *Some effects of certain communication patterns on group performance*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1951. 6. sz., 48–50. old.
- (18) = HANKISS ÁGNES: *Kötéltánc*. Bp. 1987.
- (19) = RUDAS JÁNOS: *Delfi örökösei*. Gondolat Kiadó–Kairosz Kiadó, Bp. 1997.
- (20) BAGDY EMŐKE–TELKES JÓZSEF: *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1988; KONCZ ISTVÁN: *Videós önismeret-fejlesztés*. Bp. 1991; RUDAS JÁNOS: *Önismereti csoportok*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Bp. 1984.
- (21) BUDA BÉLA: *A közvetlen emberi kommunikáció...*, i. m.; PEASE, ALLAN: *Testbeszéd*. Park Kiadó, Bp. 1992; PEASE, A.–GARDNER, A.: *Szó-beszéd*. Park Kiadó, Bp. 1995.
- (22) O'CONNOR, J.–SEYMOUR, J.: *NLP*. Bioenergetic Kft., Bp. 1996.
- (23) SCHMUCK, R. A.–SCHMUCK, P. A.: *Group processes in the classroom*. Wm. C.–Brown Company Publishers, 1976.
- (24) RUDAS JÁNOS: *Önismereti csoportok*, i. m.
- (25) MCGREGOR, D.: *The Human side of enterprise*. Gondolat Kiadó, Bp. 1976.