

35

ISKOLAPSZICHOLOGIA

JÁRÓ KATALIN

OSZTÁLYTÜKÖR

SZOCIÁLIS KOMPETENCIÁK
FEJLESZTÉSE ÉS
KONFLIKTUSRENDEZÉS
CSOPORTMÓDSZEREKKEL

Járó Katalin

OSZTÁLYTÜKÖR

Járó Katalin

OSZTÁLYTÜKÖR

Szociális kompetenciák fejlesztése
és konfliktusrendezés csoportmódszerekkel
MÓDSZERTANI ÚTMUTATÓ

Iskolapszichológia Füzetek 35. sz.
Sorozatszerkesztő: N. Kollár Katalin

Budapest, 2015



A kötet megjelenését a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007
„ORSZÁGOS KOORDINÁCIÓVAL A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSÁÉRT”
című projekt támogatta.

Lektorálta: N. Kollár Katalin

© Járó Katalin, 2015

ISBN 978-963-284-679-8

ISSN 0238-2482

 **E L T E**
E Ö T V Ö S
K I A D Ó www.eotvoskiado.hu



Felelős kiadó: az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar dékánja

Tördelés: Windor Bt.

Borítóterv: Csele Kmotrik Ildikó

Nyomdai munkák: Prime Rate Kft.

Tartalom

„Beavató” levél az érdeklődőnek	7
Mérei-projekt – csoportfejlesztés szociometriai és tréning módszerekkel	12
Ajánlás	14
A módszertani útmutató felépítése	17
Bevezető – Fogalmi és módszertani kiindulópontok	21
A Mérei-projekt	23
Az iskolai osztályok mikroszociológiai felfogása	24
Hierarchikus szociometria – a felmérés módszere	28
Miért Mérei?	34
Tanítás a játszmaokról – a csoportfoglalkozások pszichológiai alapja	36
Egyéni esetek – Nagyító alatt az „Én, a barátaim és az osztály” című önismereti foglalkozás	43
1. Három történet	45
2. Az önismereti csoportmunka keretei és a fókuszba kerülő témák	49
3. Az önismereti csoport funkciója és lebonyolítása	56
Mérei-projekt: szociometriára épülő csoportfejlesztés	61
1. Az MP és a szociális kompetenciák – a „Szellemi alkotások” pályázatban vállalt feladat	64
2. A Mérei-projekt – az adatok feldolgozása	65
3. Az osztálytükör mint helyzetdiagnózis – az MP fejlesztőprogram csomópontja	75
4. A fejlesztő kiscsoportos foglalkozások típusai	84
5. Mérei-projekt – várható eredmények, a fejlesztés tényezői és hatásai	90
6. Az MP-csoportfejlesztés – jogi és szervezeti vonatkozások, befektetések és hozamok	96

Egy osztály közösségfejlesztésének lépései – esettanulmány	107
1. A fejlesztés indítása a modellosztályban	109
2. A modellosztályról készített tükör	117
3. Új érintkezési szabályok születése – a fejlesztő tréning hozama.....	123
4. Nevelési stratégia, hosszabb távú javaslatok	124
Csoportfejlődés iskolai osztályokban és az MP-fejlesztés	127
1. Megfelelni és társakra lelni	129
2. Az osztály értékprofilja: iskolai és/vagy kortárs orientáció.....	132
3. Merre tovább?– a jövő vonzása és felelőssége	136
4. Az együtt töltött évek és a csapat az elválás fényében	140
Mérei-projekt: csoportfejlesztés tréningmódszerekkel	145
1. A csoportfejlesztő tréningről.....	147
2. Az MP tréningalapú csoportfejlesztés gyakorlatai	154
A) Osztályléggör – a hangulat javítása.....	155
B) Társas kapcsolatok – a befogadás erősítése.....	163
C) A csoportok vezetése – testhezálló, értékes szerepet minden csoportagnak	170
3. Részvétel az MP-ben mint személyes döntés – tipikus dilemmák.....	176
Mellékletek	183
<i>Melléklet 1. Üzenet a szerzőtől</i>	185
<i>Melléklet 2. Szakirodalmi tájékoztató</i>	187
<i>Melléklet 3. Képzési tájékoztató a Problémafeltárás és konfliktusrendezés tanulócsoporthoz c. pedagógus-továbbképzési programról</i>	193
<i>Melléklet 4. Képzési tájékoztató tanároknak: Osztályok tükörben – közösségépítés, problémák rendezése, társas készségek fejlesztése a csapat erejével</i>	196
<i>Melléklet 5. Mérei Szociometriai Műhely Egyesület (MSZME)</i>	200

„Beavató” levél az érdeklődőnek

Tisztelt Kolléga! Kedves pedagógus és iskolapszichológus Munkatársunk!

Üdvözljük mint a gyerek- és ifjúsági közösségek barátját! Társunkat abban a törekvésben, hogy szerető figyelemmel és megértéssel fordulunk a fiatalok közösségeihez, bízunk abban, hogy számos, a korosztályra jellemző igény és gond megoldásában képesek ők maguk aktívan részt venni. Teszik ezt egyrészt természetes összefogással, okosan, kreativitással, jókedvvel, ugyanakkor felelősséggel is. Mi nevelők örülünk az önállóságnak, az öntevékenységnek és készek vagyunk tapasztalataink latba vetésével felerősíteni az építő erőfeszítéseket és jelezni, ha romboló tendenciákat észlelünk. Iskolai osztályok közösségeiben gondolkodva e megfontolások jegyében dolgoztuk ki a Mérei-projekt nevű (MP) szociometriai helyzetfeltárással alapozó problémakezelő, közösségfejlesztő és csapatépítő programot. Ennek bemutatására vállalkozik az *OSZTÁLYTÜKÖR – szociális kompetenciák fejlesztése és konfliktusrendezés csoportmódszerekkel* című módszertani útmutató munka. Az itt bemutatott csoportfejlesztő eljárásrendszert 2010 óta ún. „jó gyakorlatként” tartja nyilván és kínálja fel pedagógus-továbbképzések számára az Educatio módszertani kosár.¹

Az „Osztálytükör” mint jó gyakorlat a tanulóközösségeket irányító és segítő pedagógusok professzionális csoportfejlesztő és problémakezelő, valamint mentálhigiénés megelőző munkájának módszertani támogatását tekinti céljának. Ennek érdekében arra törekszik, hogy a közoktatás területén széles körben ismertté tegye az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnáziumban több évtizedes múlttal rendelkező, osztályok szintjén eredményesen alkalmazott szociálpszichológiai – szociometriai feltárással épülő – társas kompetenciafejlesztő és konfliktusrendező eljárást, az ún. Mérei-projektet². Az 1993–2009 között eltelt 15 évben az iskolapszichológusi eszköztár részeként a módszer kiteljesedett, s szerves részévé vált a nevelőmunkának. Az e folyamatban kikristályosodott tapasztalatok érlelték terjesztésre alkalmas jó gyakorlattá az osztályfőnökök és a csoportszakértő iskolapszichológus

1 2010 tavaszán a *Mérei-projekt* bekerült az Educatio által összegyűjtött „Jó gyakorlatok” kosarába, mint az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium praxisában kifejlesztett innováció. Az utóbbihoz készült módszertani anyagok összeállítását találja meg jelen munkánkban az érdeklődő olvasó (http://kosar.educatio.hu/index.php/intezmenyi_innovacio/jogyakorlat_print_show/joId/998/1277374339.edu)

2 Az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnáziumban az MP (korábban Közösségek tükrében KT) program alkalmazása az 1980-as években kezdődött, majd 1993-tól rendszeres gyakorlattá vált, az akkor idekerülő iskolapszichológus, Járó Katalin praxisában, aki az eljárást korábban az MTA Pszichológiai Intézet kutatójaként munkatársaival kimunkálta. Járó K. ny. iskolapszichológus, 1971–1995 között az MTA Pszichológiai Intézet kutatójaként az iskolai osztályok szociálpszichológiá-

problémakezelésre és csoportfejlesztésre alkalmas együttműködési modelljét. A módszer alkalmazása e két szakma együttműködésére épül, így a jelen módszertani útmutató munka közvetlen címzettjei mindenképp osztályfőnökök és iskolapszichológusok, de természetesen érdekes lehet mindenkinek, akit foglalkoztatnak különböző csoportok életének izgalmas történései, s a csapatépítő célzatú beavatkozás lehetőségei.

Az MP lényege olyan osztályokon belüli kommunikációs és kapcsolati problémák irányított rendezése, mint a *durvaság*, az *agresszió*, a *kiközösítés*, a *lekezelés*, a *klikkesedés* stb.

Tipikus iskolai konfliktusok – diákélmények



1. ábra

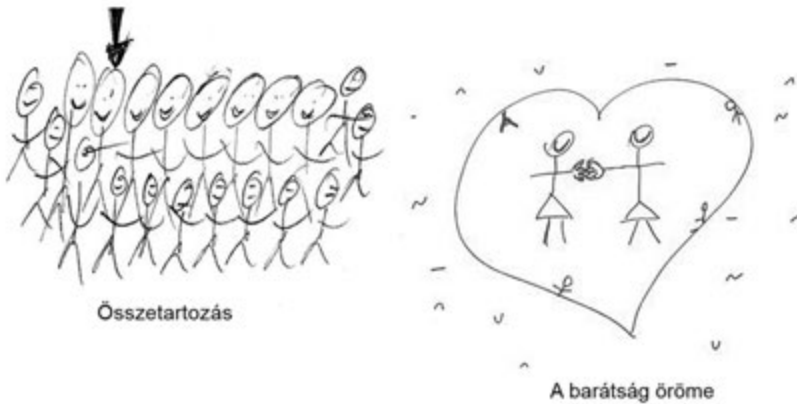
A fenti rajzokat a „Hogyan érzed magad az osztályban?” kérdésre adták válaszul egy 11. évfolyamos osztály 17 éves tanulóinak a fejlesztő programnak egy olyan pillanatában, amikor a problémák megértésében a verbális eszközök már nem bizonyultak elégségesnek. Érzékletesen bemutatják nekünk a problémákat és a szereplőket, amikre és akikre az MP csoportfejlesztő program irányul. Látjuk a diákot, aki a kiváló teljesítményért való küzdelmet olyan – szinte halálfélelemmel terhes – szorongással éli meg, amit a kötéláncos érezhet a cirkuszban. Egy másik rajzon az iskola egy hatalmas, bezárt, téglafal közé kényszerített medveszerű vadállat képében jelenik meg, amely befalja az ebihalra hasonlító nebulókat, majd szinte változatlan

jának témakörében konfliktuskutatással és a tipikus diákpályafutások vizsgálatával foglalkozott. A '70-es évek derekán Mérei több szempontú szociometriájának továbbfejlesztése révén munkatársával, Veres Sándorral kidolgozta a csoportkutatásban azóta is sikerrel alkalmazott csoportdiagnosztikai eszközt, az ún. *hierarchikus szociometriát*. A módszert a '80-as évek folyamán irányításával az Iskolai Közösségpszichológiai Műhely munkatársai iskolai, majd munkahelyi gyakorlati alkalmazások során komplex problémafeltáró és konfliktuskezelő programmá fejlesztették. Az eljárás eredeti neve Közösségek tükörben (KT), 2007-től viseli a *Mérei-projekt* (MP) nevet.

formában ki is üríti őket. Nem igazán félelmetes, de rettenetesen nyomasztó. S az osztályon belül az élet külön tornyokba zártan zajlik, nincs közeledés, csak leszögezett, átjárhatatlan ajtók, a többi torony lakói idegenek, elérhetetlenek. S mekkora fájdalom, ha kiszorulsz a peremre, és – noha sóvárogva szeretnél – egyik körbe sem tartozol. Vannak, akiket emiatt lekezelnek, s a piszkálódás, megalázás nagymesterei szinte lesik az alkalmakat, hogy bármilyen ürüggyel – olykor csak egy jó poén kedvéért – lecsaphassanak aktuális áldozataikra. Az önbecsülést ért vélt és valós sérelmek megtorlására a lányok pusztító pletykába keverhetik a kiszemelt, ellenségnek nyilvánított társukat, a fiúk konfliktusai elrendezhetők verekedéssel, a „mindig az erősebbnek van igaza” alapon.

Ez az érem egyik oldala, akkor ott, abban az osztályban a rajzok többsége jelzett hasonló problémákat. Ugyanakkor egyharmaduk derűs és boldogító élményről számolt be: vannak barátaim, jól szórakozunk együtt, lubickolunk, mint hal a vízben, gyönyörű almákat terem az osztályunk fája.

Az együttes élmény



2. ábra

Ilyen eleven hely az iskolai osztályok társadalma, a diákélet a maga örömeivel és fájdalmaival. Mi nevelők óhatatlanul részt vevő szemlélői s részben alakítói vagyunk ezeknek az öntörvényű spontán történéseknek. *Személyes szakmai döntésünk*, hogy be akarunk-e nevelő szándékkal avatkozni a komplex folyamatba, vagy feleslegesnek, kockázatosnak, esetleg túl bonyolultnak ítélve azt, inkább hagyjuk folyni az eseményeket a maguk medrében. Ha a beavatkozást választjuk, akkor azt milyen eszközökkel tesszük? Számos egyéb lehetőség között az itt ajánlott MP csoportfejlesztő program egyike a lehetséges módszereknek.

Az MP a komoly hazai gyökerekkel rendelkező *szociometria iskolai alkalmazásának* terén mutat be egy olyan jelentős továbblépést a hagyományos gyakorlathoz képest, amely az érintett

*közösség erőforrása*ira építve foglalkozik mind az osztály, mind az egyes tanulók szintjén jelentkező problémákkal. Nemcsak felméri a helyzetet, amelyet ábrázol a szociogramon, s a nevelő eldönti, miképpen tudja az információt pedagógiailag hasznosítani. A program újdonsága az a többlet, hogy a *szociometriai helyzetképet megbeszéli* az érintett csoporttal. Ebben az etikailag meglehetősen kockázatos műveletben a nevelő munkáját a módszer kimunkálása idején egy speciálisan képzett³ – rendszerint külső – csoportszakértő ideiglenes közreműködése támogatta.

A visszajelentés és a problémák együttes nyilvános megbeszélése mögött az a feltételezés áll, hogy a sajátos szociometriai információ az osztály életében való részvételről, az ott kialakult kapcsolatokról és szerepekről megfelelő feltételek között képes mozgósítani a kortárs csoport lappangó kreatív problémakezelő erőit és szolidaritástartalékait. A problémák együttes megbeszélése teremt alkalmat és kereteket a csoport tagjai számára számos *szociális kompetencia* – az odafigyelés, a megértés, a türelem, az önismeret, az egészséges önértékelés, a jóindulatú kritika, az együttműködés, konfliktuskezelés, a közös szabályalkotás, vitakultúra stb.– gyakorlásához. Az *MP saját élményű kompetenciatanuláshoz* teremt lehetőséget, amikor beépíti, beágyazza ezt a folyamatot a szociometriával azonosított helyi problémák különböző csoportfoglalkozásokon történő feldolgozásába.

Az osztályok tagjai szembesülve az adott csoportban fennálló *komplex és korrekt helyzetképpel, az ún. „osztálytükörrel”*, valamennyien együtt, illetve kisebb baráti csoportok keretei között mérlegelik, miképpen válhat az együttesük olyan érdekes dolgokkal foglalkozó összetartó csapattá, amely valamennyi tagját képes támogatni abban, hogy érvényesíthesse társas igényeit és elképzeléseit. Az osztálytükör az alábbi témákkal foglalkozik.



Az osztálytükör tartalma:

1. a csoport **többarcú értékrendje**, a követett és elhatárolódásra készítő magatartási minták, a **versengő iskolai és a kortársi modellek** befolyása,
2. tekintélyi viszonyok, a belső szerephierarchia, az osztály életében való részvétel helyben kialakított rendszere,
3. az **érzelmi kontaktusok hálój**a, a baráti és társasági kapcsolatok,
4. az együttműködés, illetve versengés erői, az **aktuális erőviszonyok**,
5. az **egyéni beilleszkedés** sikerei és gondjai.

A tükörbe nézve ki-ki egyebek között azzal szembesül élményszerűen, miképpen észlelik társai az ő aktivitását, törekvéseit, milyen helyre jelölték őt az ábrán látható tipikus pozíciók közül.

3 Mérei-projekt akkreditált csoportszakértő-képzés iskolapszichológusoknak és pedagógusoknak: Problémafeltárás és konfliktusrendezés tanulócsoporthoz. Alapító és indító: Civitas Pedagógiai Szakmai Szolgáltató Intézet (OKM-3/97/2007).

Középiskolai osztályok tipikus szerephierarchiája



3. ábra

A tükörbe nézést követő *problémakezelő és önismereti beszélgetések* eredményesen az osztályfőnök és az említett csoportszakértő, iskolapszichológus együttműködésével, azaz ún. *kettős vezetéssel* bonyolíthatók le. A fejlesztő program kerete egy többlépcsős tanórán kívüli program, amely megközelítőleg 10 délutáni találkozást és optimálisan 20 órányi csoportfoglalkozást foglal magában.

A *Mérei-projekt* fejlesztő program a benne részt vevők – csoportvezető nevelő, csoportszakértő és a csoporttag fiatalok – számára tulajdonképpen egy különlegesen izgalmas modellértékű találkozás, „együttes önismereti élményfürdő”, egyfajta valóságshow, melynek során szinte laboratóriumi helyzetben – a hétköznapi kommunikációs szokásokat a falakon kívül hagyva – próbálnak ki egy új nyelvet, érintkezési stílust. Ennek lényege a csoportban a szociometria által feltárt fejlődési problémáknak – az érdek- és értékkülönbségeknek – korrekt együttes azonosítása, megnevezése, a jó hagyományok megerősítése, a gondok, a változási igények nyílt megbeszélése, a kiegészítés útjainak közös keresése, az egymást támogató, valamint a közösség erejét megmutató megoldások kimunkálása.

E vállalkozás kiindulópontja az a feltevés, hogy a kortárscsoportoknak – így az iskolai osztályközösségeknek is – természetes igénye, hogy újra meg újra előrelépjenek az összetartozás, az otthonosság, valamint a vidám és érdekes együttlétek, olykor kiváló teljesítmények

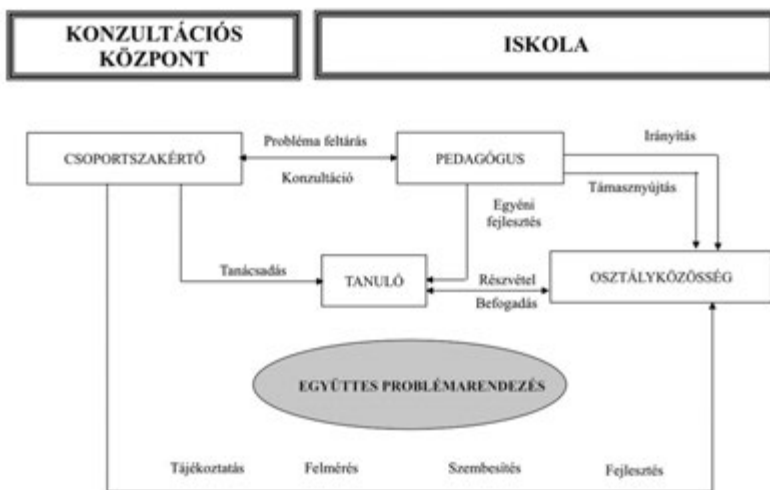
létrehozása terén. Iskolai feltételek között – a közösségeknek elkötelezett nevelők személyében – adott ehhez egy többlet, ami nem egyéb, mint az a professzionális erő, amely képes hozzáértő módon konstruktív irányba terelni és menedzselni a spontán, öntörvényű csoportdinamikai folyamatot. Ebbe kapcsolódik be olykor alkalmilag a maga kompetenciájával a csoportszakértő pszichológus.

Mérei-projekt – csoportfejlesztés szociometriai és tréning módszerekkel

A Mérei-projekt kérdőíves felmérésre alapozott, hagyományos és mondhatjuk optimális működési modellje az említett módon két szakember – az osztályfőnök és egy képzett csoportszakértő – együttműködését igényli, egyfajta speciálisan strukturált pszichológiai szolgáltatásnak is tekinthető. Azt feltételezi, hogy a programra vállalkozó iskolák számára elérhető a kívánt szaktudás, akár úgy, hogy van helyben pszichológus vagy pedagógus, aki kész részt venni az MP csoportszakértő-képzésben, vagy legalább regionálisan elérhető egy pedagógiai szolgáltató központ, amely foglalkoztat egy – több intézmény csoportfejlesztési igényeit kielégítő – kiképzett szakembert.

Mérei-projekt – szervezeti modell

A két szakma együttműködése



4. ábra

Meghatározott kérdések megoldásához az iskola, a nevelők külső szakértőket: orvosokat, szociológusokat, pszichológusokat vesznek igénybe. A konzultációs központ az ábrán összefoglalóan az iskoláknak szakmai szolgáltatásokat nyújtó intézményeket jelöli, amelyek egyebek

között foglalkoztatnak MP csoportszakértőket is.⁴ Az MP egy *C típusú, a tanórán kívüli foglalkozásokra* ajánlott program.

Ez a szervezet látja el az iskolapszichológusok szakmai felügyeletét, továbbképzését stb. A nyilak a tevékenységek irányát mutatják. A szolgáltatás megrendelője az iskola, a közvetlen munkakapcsolat az osztályt irányító nevelő és a csoportszakértő pszichológus között alakul ki, ennek lényege a problémák feltárása, azonosítása együttes erővel, valamint konzultáció az MP többlépcsős folyamatában a kezdetektől a lezárásig. A két szakember tevékenységei az osztályközösségekre és az egyes tanulókra irányulnak, a tanár a közösséget irányítja és támogatja, s eközben az egyes tanulók személyiségfejlesztését menedzseli. A csoportszakértő pszichológus az MP időszakos bekapcsolásával a nevelési folyamatba az osztálybeli kommunikációs zavarok és más feszültségek rendezését a *csapat erejének mozgósításával* kísérli meg, ennek érdekében tájékozik, felmér, és szembesíti a csoportot az eredményekkel. Ha szükség van rá, kiegészítésképpen, rövid átmeneti konzultációs formában, egyénileg foglalkozik egyes gyerekekkel és szüleikkel.

A szóban forgó optimális esetben a *szociometriai helyzetfeltáró diagnózis* szakszerű elkészítésének munkálatai a csoportszakértőre hárulnak, aki egyrészt birtokában van az adatok értelmezéséhez szükséges elméleti tudnivalóknak, jártas a számítógépes adatfeldolgozó program kezelésében, ismeri az utat, ahogy a nagy mennyiségű adat integrált osztálytükörré állítható össze, és végül van gyakorlata abban, hogyan érvényesíthetők a szociometriai információ kezelésének meglehetősen speciális szakmai és etikai követelményei a nyilvános megbeszélések során. A diagnózist követően a problémák kezelésére szolgáló *problémarendező* és *csapatépítő foglalkozásokat* a két szakember együtt végzi egy egyeztetett – a felek sajátos kompetenciájának megfelelően differenciálódó – munkamegosztás szerint.

Számos iskolában a nevelési program arculatformáló céllal hirdeti a *szociális kompetenciák fejlesztését*, s jelen vannak olyan nevelők, akik elkötelezettek a fiatalok közösségeiben azok belső erőforrásainak felhasználásával történő problémakezelésnek, s lelkesen vállalkoznának arra, hogy némi többletmunka befektetésével osztályaikat tartalmasan együttműködő, tagjait befogadó, toleráns, színes és vidám csapattá formálják. Ugyanakkor az MP mérésalapú optimális működésének tárgyi és személyi feltételei napjainkban az iskoláknak csak egy véges köre számára elérhetőek. Erre való tekintettel végiggondoltuk a Mérei-projekt szellemiségének és módszertani tapasztalatainak egy másik, ún. *tréningalapú alkalmazási modelljét* is. Ez utóbbi abban tér el a hagyományostól, hogy a helyzetfeltárás, a diagnózis elkészítésében más utat követ. Mellőzi a hagyományos fejlesztési programban önálló szakaszt alkotó kérdőíves szociometriai felmérést, az arra épülő diagnózist, a statisztikai adatokban gazdag komplex osztálytükör előállítását. Ezáltal nélkülözni tudja a mérésben jártas külső szakember részvételét,

4 Az iskolapszichológusok foglalkoztatásának és a módszertani képzéseknek a hálózat fennállása óta több modellje is kialakult. Napjainkban szerveződik újjá a KLIK-ek keretei között a különböző pedagógiai szolgáltatások státusa mind a fővárosban, mind pedig egy-egy térség ellátása terén. Az MP esetében a képzést éveken át a CIVITAS PSzSzk látta el, a konzultációs háttérrel korábban és ma is az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnáziumban működő módszertani bázis nyújtja.

viszont a kellő hozzáértés, felkészültség, valamint a kettős vezetés követelménye a csoportmunka összetettsége okán ekkor sem nélkülözhető.

A helyzetet ábrázoló osztálytükör az újragondolt tréningalapú modellben úgy áll elő, hogy egymásra épülő ön-, kapcsolati és helyzetismereti gyakorlatok során, a foglalkozásokon belül fókuszál egy-egy fő téma – a léggör, a társas szükségletek és sérelmek, a társas háló, a befolyás, a „menőség” stb. – feltérképezésére. A kapott helyzetképet a csoport még akkor ott, az adott foglalkozás keretében a levezető pedagógus segítője irányításával meg is beszéli. Ez a diagnózis jóval elnagyoltabb, nélküli a mérés korrektségét, statisztikai megbízhatóságát, megnő a tévedés veszélye. Ugyanakkor gyorsabb és ebben a keretben a feltárás a problémakezeléssel szerves egységet alkot. A két fázis nem válik el egymástól, a csoportdinamikai válaszok azonnal spon-tán működésbe lépnek. Ennek a kezelése fokozott vezetői rátermettséget, kontrollt igényel.

Az ilyen helyzet- és önismeretre alapozott csoportmunka – akár tartalmaz kérdőíves felmérést, akár nem – egyaránt meglehetősen összetett. Mindenkor igen komoly ráhangoló, valamint szervezési és tárgyi előkészületeket kíván, s a szakmai és etikai követelményeknek egyaránt megfelelő lebonyolításhoz – mint az imént már említettük – nem nélkülözhetőek a levezető párosnál a speciális csoportvezetői tapasztalatok, ilyen irányú képzettség. Ha egy iskola vállalkozik a Mérei-projekt tréningalapú modelljének kipróbálására, úgy a program bevezetésének időszakában feltétlenül ajánlott az MP kimunkálóival és alkalmazóival szakmai konzultációt igénybe venni. Ezt biztosítja az „Osztálytükör jó gyakorlat”, az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium mint intézmény, s az ott dogozó, a programban jártas tanárok és pszichológusok.

Ajánlás

A csoportfejlesztő programban való részvételtől való döntést támogatja, hogy az „Osztálytükör jó gyakorlat” az érdeklődő szakembereknek, tantestületeknek az MP működését különböző prezentációk és konzultációk keretében mutatja be, ezek típusai az alábbiak:



1. Általános módszerprezentáció, esetbemutatással.
2. Beavató foglalkozások a szociometriai helyzetképre épülő konfliktusrendezés csoportpszichológiai, fejlődéslelektani, valamint mentálhigiénés háttérismereteibe, a csoportmunka speciális eljárásaiba, a hatékony problémakezelő eszköztárába, lehetővé téve a programban korábban részt vevő pedagógusok munkájának megismerését.
3. A résztvevők közösségfejlesztő saját munkáját támogató konzultációk, esetmegbeszélések.
4. A gyakorlat megismerését támogató szakanyagok.

A prezentációk és konzultációk törekvése, hogy felkeltse az érdeklődést a konfliktusrendezésben és közösségfejlesztésben alkalmazható csoportmódszerek iránt, s egyúttal kedvet és igényt ébresszen ezek alkalmazására, valamint arra, hogy az iskolákban egyre több kiképzett MP-csoportszakértő tevékenykedjen. Az „Osztálytükör jó gyakorlat” keretében szervezett foglalkozáson a tapasztalatok átadása történik, hogy érthetővé és elérhetővé váljon, milyen nevelési törekvések hívták életre azt a gyakorlatot, amely az ifjúsági csoportok kreatív problémakezelő erőinek és szolidaritástartalékainak mozgósítását célozza meg. Szóba kerülnek e gyakorlat elméleti alapjai, az iskolai osztályok történéseinek és szerkezetének ún. mikroszociológiai felfogása. Megismerhetők a problémák kezelésében alkalmazott csoportfoglalkozások típusai, az általuk elérhető eredmények, a problémafeldolgozó csoportvezetés eszközrendszere, etikai szabályai.

Az „Osztálytükör jó gyakorlat” foglalkozásaitól az várható, hogy a résztvevők új szemléleti és módszertani ismeretekkel gazdagíthatják professzionális eszköztárukat a közösségépítés, a konfliktuskezelés és a társas kompetenciák fejlesztése, valamint a hatékony lelkiegészség-védelem terén. Az „Osztálytükör jó gyakorlat” során tanultak alkalmazására vállalkozó nevelők, iskolapszichológusok megtapasztalhatják, hogy a kortársi közösség felelősen irányított részvétele a problémák feltárásában és a helyzet nyílt megbeszélésében javítja az osztálylégműködést, megértőbbé, befogadóbbá, toleránsabbá teszi a közösséget, enyhül az előítéletesség, erősödik a csapatszellem, a konfliktusok kezelésében nő a konstruktivitás, a tanulók partnerekké válnak a nevelésben. Egy összetartó csapatban nő a nehezebben alkalmazkodó tanulók esélye, hogy nevelőik és társaik közreműködésével javíthassanak osztálybeli hátrányosabb helyzetükön, és sikeresebben megküzdjenek nem iskolai eredetű személyes problémákból eredő nehézségeikkel is. A légkör javulása jótékony hatást gyakorol a tanulói teljesítményekre. E szempontok mentén lehet értékelni a program alkalmazásának hatékonyságát.

Ha egy intézményben gyökeret ver egy olyan pedagógiai hagyomány, amely teret nyit ahhoz, hogy

- a diákok kontrollált viszonyok között részt vegyenek az osztályukon belül jelentkező problémák rendezésében,
- s ez annak érdekében történik, hogy összetartó és sokoldalú, színes csapattá alakítsák a közösségüket,
- s készek nyíltan szembenézni a fennálló helyzettel és gondokkal, valamint együtt megbeszélve keresni a jó megoldásokat,

akkor az egyrészt személyes és csoportszinten ad számos szociális és életviteli kompetenciájuk gyakorlására alkalmat. De ezen túlmenően javul az *egész iskola* légköre, kommunikációs stílusa és problémakezelő kultúrája. Munkánkban a fentieket, az MP-csoportfejlesztés történéseit és mibenlétét egy modellosztályban történt alkalmazás bemutatása illusztrálja.

Az „Osztálytükör jó gyakorlatot”, azaz a megismerkedést a Mérei-projektrel *olyan szellemiségű intézményeknek javasoljuk*, amelyeknek *pedagógiai programjában fontos szerepe van a szociális kompetenciák fejlesztésének*. Kifejezetten *ajánljuk olyan pedagógusoknak*, elsősorban *osztályfőnököknek*, akik hivatásuk fontos összetevőjének tekintik, hogy a maguk eszközeivel támogassák az olyan kellemes légkörű befogadó közösségek létrejöttét, amelyek

megvalósítják az éveken át együtt tanuló fiataloknak egy összetartó együttesbe tartozás iránti természetes vágyát. Nevelőknek, akik hozzá szeretnének járulni, hogy növendékeik hosszú távon a személyiségüket gazdagító örömteli élményeket őrizzenek meg osztályukról és iskolájukról. Pszichológusoknak, akik hisznek a csoportmunka többlethatékonyságában, és MP-szakértővé képezve magukat, szívesen támogatják az említett célok elérésében az osztályok és a tanulók fejlődésének menedzsereit.

Az „Osztálytükör jó gyakorlat” *alkalmazható általános iskolák felső tagozatán, gimnáziumokban, szakközépiskolákban és szakiskolákban* egyaránt. Az általa javasolt fejlesztések megvalósítása optimális esetben szociometriai felmérésre épül és két szakember – az osztályfőnök és az iskolapszichológus, illetve egy felkért külső csoportszakértő – együttműködését kívánja meg. Másrészt jelen segédlet kísérleti jelleggel bemutatja a fejlesztés lehetőségeit újragondoló tréning-alapú variációt is, amely fokozottan épít az osztályfőnökök csoportvezetői kreativitására.

A magyar nevelésügyben alkalmazzák a szociometriát, mind a tanárképzésben, mind a pszichológusképzésben jó pár évtizede tananyag Mérei Ferencnek a több szempontú szociometria kidolgozása terén végzett munkássága, mindenekelőtt a *Közösségek rejtett hálózata* című munkája.⁵ Az ő pedagógus és pszichológus munkatársai, valamint tanítványai és követői tollából bőséges hazai szakirodalom áll rendelkezésre az 1960-as évek közepétől kis megszakítással napjainkig azoknak, akik tájékozódni szeretnének a módszer hazai alkalmazásáról a nevelésügy terén.⁶

A több szempontú szociometria alkalmazása ugyanakkor nem munkált ki olyan gyakorlatot, melynek során, azonosítva a problémákat, *a csoport maga keresi* azok megoldását. A csoportok számára komplex tükör elkészítésének céljaira a Mérei-féle szociometriát továbbfejlesztő csoportdiagnosztikai eljárás, az ún. *hierarchikus szociometria (HSz)* vált alkalmassá. Az MP újdonsága, hogy az egy olyan problémakezelő és csoportfejlesztő program, amely a hierarchikus szociometriára, konkrétan az *osztálytükör információinak visszajelentésére* épít, ezt dolgozza fel különböző önismereti és problémakezelő foglalkozásokon az érintett közösséggel. Nincs előzménye annak a munkaformának, társulási modellnek sem, amely az iskolai konfliktusok rendezését, valamint a szociális kompetenciák fejlesztését a tanulócsoportokat irányító nevelők, és az erre kiképzett csoportszakértők együttműködésében, egyfajta koncentrált többlépcsős alkalmi szolgáltatásként valósítja meg. Ezek a mozzanatok jelentik a Mérei-projekt mint

5 Mérei Ferenc (1909–1986), nemzetközi hírű szociálpszichológus, aki a pszichológia számos területét termékenyítette meg maradandó gondolatokkal és eredeti módszerekkel. Csoportpszichológiai munkássága során leírta és elemezte az *együttes élmény* jelenségét, valamint kifejlesztette a társas kölcsönhatások feltárására alkalmas mérőeszközt, az ún. *több szempontú szociometriát*. Életművében a szociometria először a '40-es évek végén, 1947–48-ban bukkant fel, mint az iskolai osztályokban a gyerekek társas magatartásának megfigyelési módszere. De valójában a '60-as évek második felében, a '70-es évek elején teljesedett ki, ekkor nyert monografikus megfogalmazást is fő művében a *Közösségek rejtett hálózata* (1971), melynek egyre újabb és újabb kiadásai jelentek meg.

6 E munkákból egy csokorralaló megtalálható a kötetünk végén, az irodalomjegyzékben, a jelen Iskola-pszichológia sorozat 12. kötetében Sallay Hedvig–Perge Judit iskolapszichológusok „A szociometriai módszer alkalmazása alsó- és középfokú oktatási intézményekben” című tanulmányban mutatták be, miként használják munkájuk során a Mérei-féle módszert (1988).

csoportfejlesztő program tartalmi, módszertani és szervezési innovációit. Az „Osztálytükör jó gyakorlat” célja a Mérei-projekt tapasztalatainak elterjesztése, a csoportmódszerek iránti érdeklődés felkeltése.

Az innovatív gondolatok befogadásának megkönnyítésére előzetes tájékozódásul ajánlhatom saját alábbi tanulmányaim valamelyikét:

- Úton az osztálybeli összetartozás felé: összjáték. Gondolatok és tapasztalatok a szociometriai helyzetelemzés lehetőségeiről pedagógiai problémák kezelésében. In: *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek*. OKI Kiadó – Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 2001, 164–194.
- Az iskolai innováció és egy szakma útkeresése. *Új Pedagógiai Szemle*, 2009/2, 29–47.
- Mérei Ferenc (1909–1986) – Szociálpszichológia a nevelésben. *Budapesti Nevelő*, 2009/4, 6–15.
- Hierarchikus szociometria. *Fejlesztő Pedagógia*, 2013/3–4, 64–78.

A módszertani útmutató felépítése

A jelen útmutató – illeszkedve az „Osztálytükör jó gyakorlat” szolgáltatásához – a módszertani bemutatók és konzultációk részére szakanyagokat kínál. Abban a reményben, hogy kiemelve a folyamatból a részt vevő gyerekek élményeit, sikerül az MP ismertetését érdekesebbé, átélhetőbbé tennünk a tőle várható hatásokat, némileg eltértünk az MP időrendjét követő – tán logikusnak vagy didaktikusnak – mondható felépítéstől. A téma ismertetésének gondolati egységeit a következő rendben tesszük közzé:

1. Munkánk a **BEVEZETŐ**-ben közzétett *fogalmi alapozással* kezdődik, amely a Mérei-projekt két alkalmazási modellje számára közös fogalmi és módszertani kiindulópontokat tárgyalja.
2. Ezt három tanulóra figyelő **egyéni esetbemutató**s követi. A munka az olvasót – megkezdve az osztálytükör diagnózis készítésének a program gyakorlati menetrendjében korábbi fázisát – közvetlenül az esetbemutatóra kiszemelt modellosztályban lezajlott egyik „Én, a barátaim és az osztály” nevű fejlesztő kiscsoportos – a szociometriai pozíciókat megbeszélő – *önismereti és problémakezelő foglalkozásra* kalauzolja. A fejlesztő programnak ugyanis ezen a kritikus állomásán dől el, hogy be tud-e indítani egyes tanulóknál a korábban megismert osztálytükör a társak hathatós közreműködésével *kívánatos változásokat*. Az önismereti beszélgetéseken érhető tetten az a pedagógiai fordulópont – apró, de lényeges kimozdulások formájában –, amelyet az MP többi lépése – pl. a légkör felmérése, a szociometriai helyzetfeltárás, az osztálytükör visszajelentése, illetve a játszmaelemző vagy kompetenciafejlesztő tréning stb. – egyrészt előkészít, másrészt utólag megszilárdít. Mi három tanuló beilleszkedési gondjainak megbeszélését fogjuk szinte nagyító alatt áttekinteni és elemezni, mi történik az ilyen

foglalkozáson a különböző szereplők szempontjából. Láthatóvá válik az is, miképpen realizálódik a folyamatban a kettős vezetés, az osztályfőnök és csoportszakértő együttműködése. Reméljük, hogy a fiataloknál várható változásokra, a külső és belső kulcs-történetekre irányítva a figyelmet, nem okozunk zavart abban, hogy végül összeálljon egy komplex összkép az MP lefolyásáról.

3. A foglalkozáson való vendégeskedés után kötetünk következő részében az olvasó tételen is megismerkedhet *az MP szociometriára épülő hagyományos csoportfejlesztő modelljének* történéseivel általában.
4. Majd a fejlesztő projekt konkrét illusztrációja következik. Egy modellosztályról készült *esettanulmány* révén megismerkedünk *az osztályközösség fejlesztésének lépéseivel*, azokkal az eseményekkel, amelyeknek keretei között a program megvalósult. Ezt a folyamat idején keletkezett különböző dokumentumok segítségével tesszük.
5. Egy összegező fejezet foglalkozik a korábbi évtizedek vizsgálatainak tapasztalataira építve az *iskolai osztályok fejlődésének folyamatával*, bemutatva, miként illeszkednek ebbe *az MP-fejlesztés* beavatkozásai. A bevezető fejezet párjának tekinthető, amennyiben az MP mindkét működési modelljében érvényes összefüggéseket tárgyal, amikor megvilágítja az egyes szakaszokat jellemző tipikus történéseket és feszültségeket egyrészt a diákok élményei, másrészt a pedagógiai tennivalók felől. Együtt látjuk a szemléleti keretet, amely mentén az MP a csoportok dinamikus fejlődése szempontjából értelmezi az előremutató és fékező hatásokat, eseményeket.
6. A csoportfejlesztő, csapatépítő hagyományos MP-gyakorlatot újragondoló záró fejezet mutatja be az osztályszintű problémafeltárás és konfliktusrendezés céljaira az azonos elméleti bázison kialakított *MP tréningalapú programot*, annak többlépcsős gyakorlatait és a megvalósításukra vonatkozó elképzeléseinket, amely a mérést kiváltva némileg módosítja a hagyományos modellt

A kötethez tartoznak mellékletek, melyek néhány fontos kiegészítő információt tartalmaznak.

Egy módszer bemutatása óhatatlanul a tennivalókra fókuszál, hogy aki majd utánunk alkalmazni kívánja, áttekinthesse, mire vállalkozik. Mi is ezt tettük, ugyanakkor egy igen bonyolult dinamikus rendszer fejlesztését célozva azt is be szerettem volna mutatni, milyen az MP beavatkozó akcióinak fogadtatása az ifjúsági csoportokban, hogyan reagálnak ezekre a részt vevő fiatalok. A szöveget itt-ott megjegyzések, kommentárok szakítják meg, melyek egy-egy lépés kapcsán, a személyes dilemmáim alapján arra irányítják a figyelmet, mit érdemes a csoportmunka folyamatában egy szakembernek a cselekvés előtt felelősen végiggondolni. A kötet összeállítása és írása közben lelki szemem előtt váltakozva hol a tanár, hol az iskolapszichológus kollégák villantak fel, olykor az egyik, máskor a másik körnek fogalmaztam, az ő elvben felmerülő kérdéseikre válaszoltam, nekik érveltem abban a meggyőződésben, hogy igazán eredményesek csak együtt lehetünk. A könyv komplex tartalmakat közvetítő többretegű szerkezetének áttekintését ábrákkal, táblázatokkal, fotókkal, gyerekek rajzaival és grafikai eszközökkel igyekszünk az olvasó számára megkönnyíteni. A használt jelzések téra az alábbi táblázatban látható.





Köszönöm az érdeklődést és kellemes további ismerkedést kívánok az MP-vel, hátha kedv támad a kipróbálásához is.

Az Osztálytükör kötet kivitelezésében az ábrák és jelek elkészítésében részt vettek: Karginov Allen, Sarkadi-Nagy Szilvia, Saródy Vera, Tóth Róza. Odaadó hozzájárulásukat ezúton is köszönöm.




Járó Katalin

Jeltár

Jeltár 1. Szövegtípusok

Jel	Jelentés
	Jegyzőkönyv, dokumentum
	Gondolkozzunk el rajta együtt
	Lényegi ismeret, definíció
	Közérdekű hirdetés, tájékoztatás (Szócső)





Jeltár 2. MP-lebonyolítók

Jel	Jelentés
	Tanár
	Pszichológus, csoportszakértő
	Kettős vezetés

Jeltár 3. Csoportjelenségek, fontos fogalmak

Jel	Jelentés
	Osztály mint kortárscsoport
	Iskolai osztály
	„Jócsapat”
	Közös cél
	Együttes élmény, összetartás
	Peremhelyzet
	Klikkek
	Tagolódás, alcsoportok
	Barátság
	Baráti kör
	Mérei-projekt
	KT – Adatfeldolgozó program

Jeltár 4. Tipikus tanulói magatartások








Jel	Jelentés
	Fizikai agresszió
	Verbális agresszió, „bunkóság”
	Menők, az elismert értékek képviselői
	Csendes

Jeltár 5. Az MP-csoportfejlesztés: keretteremtési műveletek

Jel	Jelentés
	Szerződés a célokról és keretekről
	Megállapodás: védelem – engedély
	Érintkezési szabályok
	Etikai dilemma
	Közös mérlegelés és döntés

Jeltár (folytatás)

Jeltár 6. MP – csoportdiagnosztikai módszerek

Jel	Jelentés
	Osztálytükör
	Egyéni szociometriai profil
	Személyes kapcsolati háló
	Osztályléggör feltárása
	Társas szükségletek, sérelmek azonosítása
	Helyzetek elemzése
	Adatrendezés

Jeltár 7. MP – Csoportfejlesztő foglalkozások: műfajok, lépések

Jel	Jelentés
	Közös megbeszélés
	Kiscsoportos munka
	Egyéni munka
	Szociális készségfejlesztés, önérvényesítés
	Társas támogatás
	Önismeret
	Sokszínűség azonosítása
	Konfliktusrendezés, békéltetés
	Játzmák elemzése
	Kiindulópont a változás felé
	Új szabályok alkotása
	Értékelés, lezárás
	Érzelmi feloldás, közös öröm, csapatépítés
	Távlati tervek, nevelési stratégia

Jeltár 8. Csoportfejlesztő gyakorlatok előkészítése

Jel	Jelentés
	A foglalkozás célja
	Helyszín
	Ütemezés
	Időtartam
	Eszközök
	Forgatókönyv
	A gyakorlat kockázata, vészcsengő
	Lehetséges másik út
	A folytatás iránya

Bevezető – Fogalmi és módszertani kiindulópontok

A Mérei-projekt



A *Mérei-projekt* egy többlépcsős pedagógiai célú csapatépítő és közösségfejlesztő eljárás, amely iskolai osztályokban csoportkonfliktusok kezelésére, az együttműködés fejlesztésére, a légkör javítására alkalmas. A csoportok légkörét, problémakezelő, valamint kommunikációs és kooperációs kompetenciáját optimalizálja azáltal, hogy a szociometriai információ együttes feldolgozása során *nyílt megbeszélés* tárgyává tesz olyan érintkezésbeli feszültségeket, mint a durvaság, a lekezelés, a kiközösítés, a klikkesedés stb.

Eredetileg az Iskolai Közösségpszichológiai Műhelybe (IKP) tömörülő iskolapszichológusok alakították ki, és alkalmazzák 1981 óta (eredeti neve: *Közösségek tükörben* KT-program). 2008 óta a módszer szakmai felügyeletének és fejlesztésének feladatát a Mérei Szociometriai Műhely Egyesület, valamint az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnáziumban működő módszertani bázis látja el.

Az MP jellemzői

Az MP változásokat menedzselő szolgáltatás, amely az iskoláknak, elsődlegesen az osztályfőnököknek egy néhány hétre kiterjedő *helyzetelemző és problémarendező együttműködést* kínál a program használatára kiképzett közösségpszichológussal, tanórán kívüli (nem szakrendszerű) szociális kompetenciafejlesztés témakörben.

- ❖ Az ún. *osztálytükör* formájában visszacsatolja a szociometriai információt a közösségnek, láthatóvá teszi a szociogramot, valamint a diákok egyénileg kezükbe kapják *szociometriai profiljukat*, ami megjeleníti számukra, miként látja a csoport közvéleménye a viselkedésüket, jelenlétüket.
- ❖ A feltárt helyzet és a problémák többféle *csoportos beszélgetés* keretében – helyzet- és önismeret, probléma- és konfliktusazonosítás, csoportvita, tárgyalás stb. – kettős vezetésű szakszerű irányítás mellett együttes feldolgozásra kerülnek. A szociometriai helyzetkép együttes megbeszélése képes mozgósítani a kortárscsoport lappangó kreatív problémakezelő és szolidaritási erőit. Ezáltal alkalmas eszköze annak, hogy a helyi problémák különböző csoportfoglalkozások keretében történő feldolgozásába ágyazottan saját élményű társas kompetenciatanulást valósítson meg.
- ❖ Alapfeltevése, hogy az *igény egy összetartó csapatba tartozásra* egyike a fontos humán szükségleteknek, amelyre a serdülőkor kifejezetten érzékeny.
- ❖ A helyzet feltárása, s ezen belül a problémák azonosítása a *hierarchikus szociometriával* (HSz) történik.
- ❖ Az adatok feldolgozását, az ábrák, listák előállítását a *Közösségek tükörben (KT)* szoftver végzi, az adatok értelmezésének elméleti háttere az *iskolai osztályok mikroszociológiai felfogása*.

- ❖ A magatartási problémák mint kommunikációs zavarok értelmezésében és kezelésében a *tranzakcióanalízis (röviden TA) játszmafelfogására* épít. A konfliktuskezelő és csapatépítő beavatkozás iránya – a diákjátzmák minimalizálásával – a légkör optimalizálása, az összetartás, a jó csapatélmény erősítése.



Az iskolai osztályok mikroszociológiai felfogása

A Mérei-projekt az iskolai osztályok értelmezésében nem a pedagógiai osztályfogalmak valamelyikére alapoz, hanem egy szervezetszociológiai, ún. *mikroszociológiai csoportkonceptióra* épít, melynek legfontosabb ismérvei az alábbiak:



MP – csoportkonceptió

1. **A kettős meghatározottság elve:** az érték- és normaképződés, a szerephierarchia intézményesülése, valamint a személyes kontaktusok alakulása két hatás – a szervezeti és a csoport, másképpen a befogadó intézmény céljai iránt lojális és a kortársi társas szükségletek kielégítésére törekvő szuverén törekvések – kölcsönhatásának és ütközésének termékeként állnak elő. Gyakran mint formális és informális történéseket különböztetik meg ezeket.
2. **Hierarchikus, vertikális tagolódás:** a közös tevékenységek és az együttlétek során különböző befolyással bíró és azt nélkülöző rétegek választódnak ki, bizonyos terepeken polarizált viszonyok jönnek létre, ahol a kisebbség olyan privilégiumokhoz jut, illetve bélyegeket kap, melyekből a többség egyáltalán nem részesedik.
3. **Horizontális tagolódás:** a kettős meghatározottságnak megfelelően mind a szervezeti célok megvalósítása, mind pedig a csoporttagok társas szükségleteit kielégítő közös tevékenységek során különböző funkciók, részvételi formák, szerepek és értéktételezések differenciálódnak, valamint ezek mentén személyes kapcsolatok, szövetségek alakulnak. E folyamatok keretei között formálódik az egyén pozíciója – részvétele, szerepe, befolyása, érzelmi elfogadottsága, személyes hatékonysága – a társas térben.
4. **Dinamikus erőter:** A csoport közös céljai és értékprofilja, arculata az eltérő érdekeket és értékeket képviselő lojális és szuverén erők összefogásának és versengésének, olykor megütkezésének folyamataiban, lappangó feszültségek és nyílt konfliktusok formájában alakul ki és változik meg.
5. **Fejlődő szociális rendszer:** a fejlődés szakaszos, s a folyamat strukturálisan és minőségileg korrekten azonosítható etapokra tagolható.

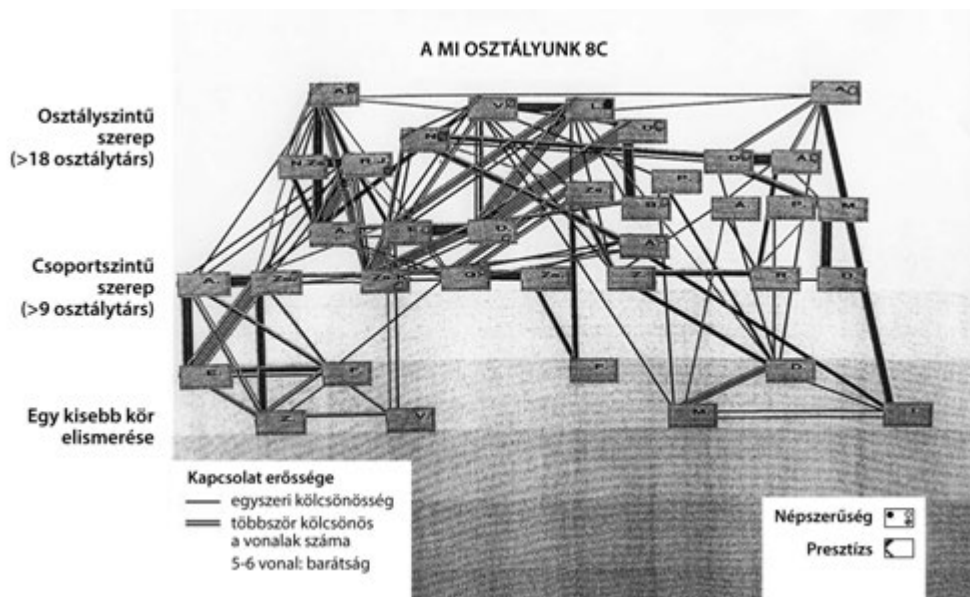
A személyes rokonszenvi háló, a baráti körök és társaságok, a közeli, a szövetségesek, a megtértek, a kívülálló idegenek köreinek elkülönülése kapcsolatban áll a kiscsoportok érték-elköteleződésével, azzal, hogy a tanulást, a szorgalmas és eredményes munkát, vagy az együttlét és szórakozás örömeit helyezik inkább előtérbe. Az osztályélet dinamikáját elsődlegesen a különböző értékorientációjú alakzatok, szövetségek közötti versengés, esetleg ellenségeskedés, illetve együttműködés határozza meg. Olykor megmerevedhetnek a konfliktusok, de akár spontán módon, akár pedagógiai beavatkozás következtében az intézményhez tartozás utolsó pillanatáig van esély pozitív irányú – a személyes, illetve csapatigényeket felszabadító, az összetartozás élményét elmélyítő – változásra. A közösségek a találkozás pillanatától a formális elbúcsúzásig egy többszakaszos – fészekrakás, önmeghatározás, értékvaltó átstrukturálódás, összetartozás – fejlődési utat járnak be. (Erről részletesebben lehet olvasni a *Csoportfejlődés iskolai osztályokban* című összegző fejezetben a 127–143. oldalon)

A Mérei-projekt az osztályok fejlődési útját követi és menedzseli azáltal, hogy a hierarchikus szociometriai feltárás az osztálytükör révén pontos képet ad a közösségnek arról, hol tart éppen a fejlődésben, milyen közös értékeket munkáltak ki, milyen erők állnak az egyes törekvések mögött, milyen szintű az együttműködés, milyen feszültségek, ütközések okoznak aktuálisan rossz közérzetet, milyen továbblépési alternatívák vázolhatók fel. A tanulóknak az osztályukról addig élő hétköznapi kaotikus élmények egyszer csak egy strukturált kép formáját öltve – *hierarchikus szociogramként* – nagyító alá kerülnek és tudatosulnak. Ennek az információnak a birtokában közösen végiggondolhatóvá válnak a belső viszonyok, a személyes és a közös törekvések, a mozgás iránya.

Az iskolai osztályoknak ezt a megközelítést, amely összetett *mikrotársadalomként* vizsgálja a bennük keletkező vertikális és horizontális társas struktúrákat, valamint a légkört meghatározó erőket – *mikroszociológiainak* nevezzük. Az MP feltételezi, hogy ez a felfogás azáltal, hogy sokoldalú strukturált és dinamikus, valamint a fejlődéssel is számoló képet ad az osztályok társadalmáról, alkalmas lehet arra, hogy közösségfejlesztő pedagógiai törekvéseket alapozzon meg, különös tekintettel azokra, amelyekben fontos szerepet tulajdonítanak az öntevékenység, az önszerveződés, az önálló problémamegoldás mobilizálásának, másképpen fogalmazva a demokratikus állampolgári kompetenciák fejlesztésének.

A Mérei-projekt alkalmilag meghívott vendég, egy időben körülhatárolt akció az iskolákban. Az egyéni és közösségi változások menedzselése a pedagógusok, és kiváltképpen az osztályfőnökök mint hivatalos vezetők szakmai hatásköre. Mikroszociológiai megközelítésben a csoportvezető nevelő egy elsődleges szervezeti egység kinevezett irányítója, amely egység egyúttal egy spontán, öntörvényű kortársi társulás, a maga belső társas és érzelmi igényeivel és törekvéseivel. S az utóbbiak nem mindig állnak összhangban az intézmény pedagógiai célkitűzéseivel és eszményeivel. Elhivatott osztályfőnökök éppen ennek a konfliktusoktól sem mentes viszonyrendszernek a konstruktív kezelésében látják a feladatkörük speciális szakmai kihívását. Akkor érzik magukat eredményesnek, ha sikerül a nevelési célok és ifjúsági törekvések között viszonylagos összhangot teremteni és növendékeik örülnek annak, hogy jól érzik magukat az osztályukban és büszkék az iskolájukra.

Egy nyolcadikos osztály hierarchikus szociogramja⁷



5. ábra

Az osztályok szerephierarchiája

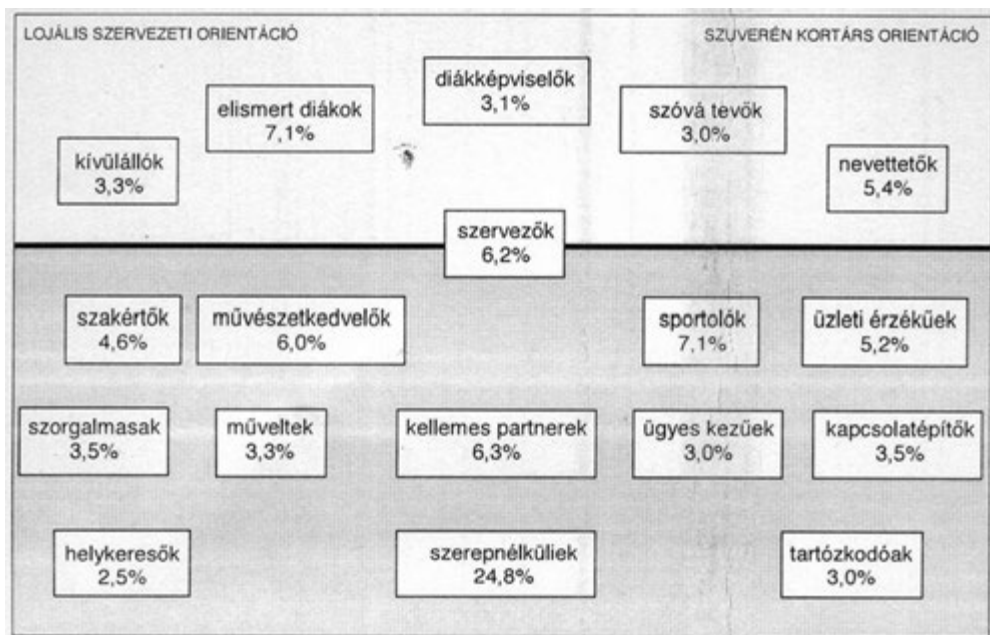
A *szerep* szociometriai megközelítésben azt írja le, ahogy a csoport tagjai egymás jelenlétét, közreműködését az osztály életében észlelik, s ezt a kérdőív nyelvén regisztrálják. Egy-egy személynek lehet több szerepe, de ezek közül valamelyik meghatározó módon kifejezi részvételét és elköteleződéseit az osztálybeli érték- és kapcsolati kihívások iránt, ez az ún. *fő szerep*, a többi általában ennek eszközeként funkcionál. A szerep egyik oldala egy számon tartott speciális tevékenység vagy tulajdonság. A másik pedig a befolyás mértéke, amit a társak elismeréseképpen a többiek kontrollálásában biztosít a betöltőjének, azaz kijelöli a helyét, ún. *státusát* a kettős meghatározottságú – iskolai értékek, kortársi értékek – befolyásolási hierarchiában.

Az itt következő ábra egy 12 középiskolai osztályt érintő szociometriai kutatás eredményei alapján kidolgozott sémája az osztályokban tipikus szerephierarchiának.

⁷ A csoport tagjait a kis négyzetekben feltüntetett monogram jelöli, a vonalak közöttük a kölcsönös érzelmi választás jele, több vonal többszöri kölcsönös választást jelent és erősebb kötődésre utal, a hierarchiabeli hely a társaktól kapott szavazatok mennyisége szerint alakul. Az ábra a saját iskolapszichológusi praxisomból származik, vizuális alkotóeleme az osztályokban tartott visszajelentésnek, az ún. tükörnek, ahol szociogramnak – a tanulók nevét feltüntető – verzióját alkalmazzuk. Azért esett a választásom erre a csoportra, mert ott a diákok beleegyeztek abba, hogy a róluk készült szociogramot nyilvános bemutatásra felhasználjam.

Középiskolai osztályok szerephierarchiája

– a részvételi módok arányai



6. ábra

Az ábra az 1991–92-ben közvetlenül a rendszerváltást követően végzett terepvizsgálatban szereplő három zuglói gimnáziumból kikerülő 12 középiskolai osztály (N=367), szerephierarchiájának sematikus összegzése. Bal oldalon található az iskolai elvárások, a jobb oldalon a kortársi normák mentén szerveződő diák-szerepek. A százalékos érték a szerep képviselőinek az egész mintához viszonyított arányát mutatja. A hierarchia a szereplőket övező társas figyelem átlagos mértékét fejezi ki (Járó, 1998).

Az egyes osztályok szerephierarchiája a fenti sémának valamilyen egyedi konkrét verzióját képviseli, amelynek feltárása – mint az imént már említettük – az MP keretei között a *hierarchikus szociometria (HSz)* módszerével történik, s az adatok rendezését, az ábra elkészítését a *Közösségek tükrében (KT)* számítástechnikai program végzi. A fenti szerephierarchia séma játékos képi megfogalmazását láthattuk korábban a 3. ábrán.

Az egyes tanulók osztálybeli helyzetét, társas pozícióját a HSz több szempontból komplexen írja le az alábbi dimenziók mentén:

Társas pozíció – dimenziók

Érzelmi befogadottság, baráti körök	hely a kölcsönös érzelmi kapcsolatok hálójában
Státus	a befolyás mértéke, mértékadó jelenlét, hely a vertikális rétegződésben
Részvétel és szerep	hely a szereprendszerben, elismerten képviselt értékek – pozíció a horizontális tagolódásban
Presztízs	személyes hatékonyság, a kapott társas figyelem mértéke szerint hely a jelentőségi, elismertégi rangsorban
Népszerűség	hely a vonzalmi rangsorban

Hierarchikus szociometria – a felmérés módszere

A *hierarchikus szociometriára* (HSz) úgy tekinthetünk, mint egy a társadalomtudományok számára továbbgondolásra inspiráló gondolatkörnek – a szociometriai kiscsoportelmélet és mérési technika fejlődésének – egyik állomására, amely az elődeivel való párbeszédben alakult ki. Az alapok Moreno⁸ munkásságának szociometriai korszakához köthetők. A közvetlen trambulint ugyanakkor a Mérei-féle *több szempontú szociometria* képviselte. A HSz módszer változatlanul szervezetek elsődleges formális egységeiben, így pl. iskolai osztályokban alkalmazható kérdőíves *csoportdiagnosztikai mérőeszköz* maradt, amelynek a neve ugyanakkor jelzi azoknak a módosításoknak az irányát, melyeket 1976–78-ban az MTA Pszichológiai Intézetének kutatói, Járó Katalin és Veres Sándor dolgoztak ki.

A morenoi hagyományos szociometriát követi a HSz abban, hogy a tagok egymásra adott érzelmi választásai alapján grafikusán ábrázolja a kapcsolatok hálózatát, az ún. szociogramot. A hierarchikus rétegződés jelenségét az „érzelmileg gazdagok és az érzelmileg szegények” megkülönböztetésével már ő is azonosította, de természeti adottságnak ítélve

8 Moreno, Jacob Levy 1892–1974, a szociometria atyja, de emellett maradandót alkotott a csoportterápia és a pszichodráma területén is, s ezek pályájának különböző korszakait fémjelezték, a szociometria a '30-as években bontakozott ki, Fő műve a *Who shall survive?* 1934-ben, majd 1954-ben jelent meg. Az ötvenes évek után már más témák, elsősorban a pszichodráma kerültek munkássága centrumába. A bennük zajló közvetlen érintkezéssel jellemezett ún. *face to face* – közvetlenül szemtől szembe – kiscsoportok kutatása napjainkban a szociálpszichológia egyik önálló területe, amely Morenót Lewin mellett az alapítók között tiszteli.

a jelenséget, érdemben nem foglalkozott vele. A Mérei-féle több szempontú szociometria a csoportban szövődő kapcsolatok vizsgálatában túllépett az érzelmek kizárólagosságán, ami Morenónál uralkodó volt, és nevének megfelelően több szempontból elemezte a kis-csoportokat, a *kohézió* mellett kiterjedt a figyelme egyebek között a *szerepekre* és a *normákra*, valamint a központ és a perem szerkezeti elemeire is. Kiemelten foglalkozott a nagy hatású, a társak szemében vonzó *informális vezetők* szociometriai helyzetével. A hierarchiában elfoglalt helyük meghatározására önálló mutatót dolgozott ki, az ún. *jelentőségindexet*, ami a tagok által a társaiktól kapott összes szavazat mennyiségének rangsorán alapult.

A HSz Mérei szellemében a csoporttagok szerepeinek és befolyásának elemzését a csoporttagok olyan választásaira építi, amelyekben ők több szempont mentén különböző funkciókra és tulajdonságok szerint jelölik egymást.

A **HSz legfontosabb újításai** az elődei leírásához képest a következők:

1. **Elméleti és statisztikai téren** továbblépett a csoportbeli *informális hatalom* vizsgálata terén. A *szavazatok eloszlási típusainak* meghatározása, a *polarizáló*, a *kontinuális*, valamint az *egális* válaszeloszlások – mint lényegileg különböző szerveződési elvek – korrekt megkülönböztetése kiszámíthatóvá tette a tagok csoportbeli befolyását. Elemezhető lett e befolyás pszichológiai természete annak fényében, hogy a *vertikális csoportszerkezet* felső kiemelt, ún. hatalmi rétegébe tartozó, különböző szerepeket ellátó, a többség elismerését élvező jelentős csoporttagok helyzete mennyiben jelentett polarizált elkülönülést, illetve mennyiben képviselt szerves beletartozást a csoport együttesébe.⁹

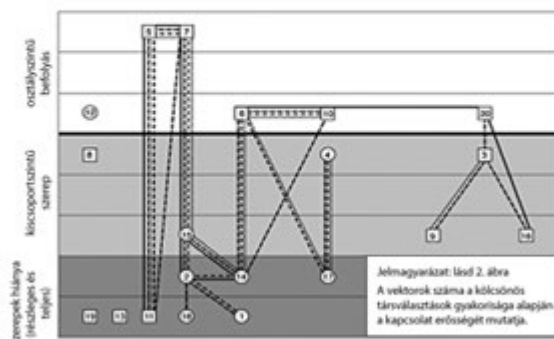
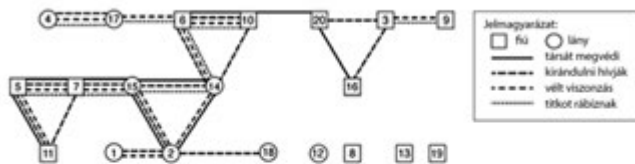
2. A *társas jelentőség* vizsgálatával Mérei által indított kezdeményezést vitte végig a HSz azzal a **szemléleti fordulattal**, hogy elődeitől eltérően a szervezeti viszonyok között mesterségesen létrehozott csoportokban a *hierarchikus szerveződést tekinti a csoport gerincét adó alapszerkezetnek, és az érzelmi kapcsolatokat is ezen a vertikálisan tagolt háttéren teszi* vizsgálat tárgyává. Ezt jeleníti meg vizuálisan a *hierarchikus szociogram*. Az itt következő két szociogrammal kívánjuk érzékeltetni a két megközelítés szemléletmódjának látható különbségeit, ezek egyazon csoportra vonatkozóan együtt tárják elénk a klasszikus és a hierarchikus változatot.¹⁰

9 A HSz módszer statisztikai újításai Veres Sándor elgondolásaira épültek, kimunkálásukat együtt végeztük, amikor munkatársak voltunk az MTA Pszichológiai Intézet Személyiség-lélektani Osztályán, az eljárás bevezetését a tudományosan minősített eredmények világába az ő doktori és kandidátusi értekezései végezték el (Veres Sándor, 1987, 1990, 1993).

10 A két szerkezeti ábra saját 1974-ben végzett kutatásaim terméke, az elsón a Mérei-féle, a másodikon a hierarchikus szociogram látható.

Osztályok társas szerkezete

Egy középiskolai osztály Mérei-féle és hierarchikus szociogramja (N 20, lány 8, fiú 12)



A rétegek jelentése (lentől lefelé haladva)

- 1-3. réteg: Az egész osztály szintjén befolyással rendelkező tanulók rétege, a legalább egy területen mértékadó szerepű (több mint 50%-tól érkező jelölés) csoporttagok kerülnek a harmadik rétegbe, ha ennél eggyel több, akkor második, ha három és több területen tartják számon, tekintik mintának, akkor a hierarchia legfelső első rétegében foglal helyet.
- 4-6. réteg: Egy-egy kisebb alcsoport által számon tartott szereppel rendelkező csoporttagok helye a hierarchiában.
- 7-8. réteg: A néhány társ által számon tartott, szereppel nem rendelkező tanulók helye a hierarchiában.

7. ábra

A hierarchikus ábrázolásmód szakítást jelentett azzal a pszichológiai indíttatású csoport-koncepciókba mélyen beivódott hagyományos képzetrel, hogy a befolyás a centrumból hat a perem felé, a hatékony tagok a kapcsolati háló középpontjában, ún. magjában helyezkednek el (Nortway és Weld, 1971).¹¹

¹¹ A csomópont és a hierarchia, a központ és a csúcs közötti képzavar feszültsége súgta azt az ötletet, hogy nézzünk rá az ismerős jelenségekre úgy, hogy a hierarchia legyen a keret, amibe a társas kapcsolatok belerajzolódnak. Így ne nyelhelessék el többé a kapcsolatokat a hierarchiát mint láthatatlant, amiről legfeljebb csak mellékesen, járulékos elemként beszélünk. Méreininél a szociogramok a *Kölcsönösségi mátrix* alapján a kapcsolatok szerkezetének elemzésére szolgálnak, s a perem-, valamint centrumbeli társas pozíciók adatainak feldolgozásával mutatók képezhetők a léggör, a kohézió megragadására. A jelentőségi rangsorok a *Gyakoriság tábla* felhasználásával készülnek, s a hierarchia elemzése olyan független eleme a vizsgálatoknak, amely vizuálisan nem képeződik le.

A hierarchikus szociogramon a *felső rétegekben* helyezkednek el azok a csoporttagok, akik valamely – követésre vagy éppen ellenkezőleg elhatárolódásra serkentő – viselkedésükkel magukhoz vonzották a társak többségének (50% és több) figyelmét. Tekintve, hogy a kiemelkedő figyelemkoncentráció mellett olykor a csoport tagjainak többsége az adott területen egyáltalán nem kap jelölést, a kiválasztottak oldalán a pozitív értéket képviselő magatartások (kiemelkedő teljesítmény, vezetői képesség, igény a társaságára stb.) mint privilégiumok, negatív esetben (zavar más, helyét keresi stb.) mint bélyegek intézményesülnek. Az előző testesíti meg a csoport által kimunkált plurális értékrendben a vonzó, követésre készítő referenciális magatartási mintákat, az utóbbi az elhatárolódásra, távolságtartásra készítő és diszkriminációt eredményező negatív viselkedési modelleket.

A hierarchia *középső rétegeibe* olyan csoporttagok kerülnek, akiknek szerepeit kisebb csoportok tartják számon, a szavazatok koncentrációjának mértéke esetükben nem éri el a csoporttagok felét, azaz 50%-nál alacsonyabb. Az *alsó rétegekbe* kerülnek azok, akiket társaik kevésbé tartanak számon, az átlagnál kevesebb figyelemben részesülnek, az általuk kapott szavazataik koncentrációjának mértéke nem éri el a szerepküszöböt, alacsonyabb, mint tagok számának 25%-a.

A fenti ábra jól mutatja, hogy a sok kölcsönös kapcsolat, mint a társakra gyakorolt érzelmi hatás és a sok funkcionális szavazat mint alkalmasság, azaz a rátermettségéből eredő hatás két önálló dimenziója az egyén pozíciójának. Lehetnek valóban olyan tagjai a csoportoknak, akikre mind a két sajátosság jellemző (lásd a 7. ábrán a 6. tanulót.). Mérei *jelentőségmutatója* az utóbbiakra fókuszál, mint akikre különös felelősség hárul a csoport és az intézmény közötti közvetítésben.

Ugyanakkor mindig vannak olyan csoporttagok is, akiknél külön-külön csak az egyik jellemik meg. Ismerjük azokat, akikkel sokan barátkoznának, szívesen lennének velük együtt, mert ez kellemes, de nem jeleskednek semmiféle funkcióban (lásd ugyanott a 2., 14. és 15. tanulót.), mellettük ott találjuk azokat, akikre valamiért oda kell figyelni, mutatják különféle rátermettségüket, extra teljesítményeiket, vagy furcsák valamiben. Lehetnek kiválóak egy-egy területen, tájékozottak a történelemben, a politikában, vagy bélyegyűjtők, muzsikuskok, sportolók, állatbarátok, horgászok stb... Ugyanakkor nem olyan kellemesek partnerként, talán még néha külön csodabogaraknak is tartjuk őket (20-as vsz.). Az ábra szerint a kölcsönös kapcsolataik révén csillag pozícióban lévők, a 6., illetve a 14. és 15. számú személyek eltérő rétegekbe kerültek szerepeik jelentősége szerint, s egyedül a 6-os közülük, aki a felső rétegnek is tagja lett.

3. A hierarchikus szociometria alkalmazásának gyakorlata a statisztikai és ábrázolástechnikai változtatások nyomán idővel tartalmi fejlesztéseket is szükségessé tett. **A csoport-koncepció újragondolása**, a *mikroszociológiai csoportfelfogás* kimunkálása alapján tovább differenciálódott a Mérei-féle több szempontúságot képviselő kategóriarendszer (Járó K., 1990, 1992).

A HSZ mikroszociológiai csoportfelfogása és kategóriarendszere

A csoportfunkciókat jelölő kategóriák 1-től 8-ig és
illusztrációként néhány odatarozó kérdés rövidített formában

SZERVEZETI ORIENTÁCIÓ		SZUVERÉN ORIENTÁCIÓ	
1. Intézményi elköteleződés	2. Csoportirányítás 	3. Szembenállás, kritika	4. Szabadon választott tevékenység
Tanárok elismerik Szorgalmas Nem balhézik 	Közös érdek képviselője Jól szervez Hallgatnak rá	Zavar másokat Nyíltan szóvá tesz  Nem vesz részt	Vetélkedőre jelölik  Érdekes a hobbjia Jó sportoló
5. Intellektuális hozzájárulás 	6. Légkörteremtés	7. Nehéz beilleszkedés	8. Kapcsolatteremtés
Tudása kiemelkedő Véleménye mértékadó Érdekes ismeretei vannak	„Jó fej”, menő  Jókedvre derít Tetteit vállalja	Tanár elégedetlen vele Keresi a helyét  Gyakran izgul	Buliba hívják  Együtt érző Titkot rábíznak

Ismérvek: 1. kettős meghatározottság; 2. hierarchikus rétegek;
3. horizontális szerepek; 4. dinamikus; 5. fejlődő rendszer

8. ábra

Amíg Mérei a csoport irányításának funkcióját, a közvetítést a csoport és az intézmény között tette hangsúlyossá, úgy a HSz továbblépett a kritika, a szembehelyezkedő opposzió (szóvá teszi az igazságtalanságot, véleményt nyíltan mond stb.) feltárásának irányába. Élesebben határolja el a szervezeti követelményeknek megfelelő *lojális* megnyilvánulásokat a csoport *szuverén* törekvéseit, az ifjúsági igényeket kifejező viselkedésformáktól, amelyen pl. a humor, a nevetetés, a közös szórakozások, a szabadidő eltöltésének különböző formái. Az adatok rendezése megmutatja egyrészt azt, milyen szinten intézményesültek, képeztek csoportnormákat, mintákat, szerepeket ezek a különböző magatartások, másrészt azt, hogy érzelmileg melyik mennyire támogatott, hogyan erősíti vagy feszíti szét az egyik vagy a másik a társas kapcsolatok hálóját. A csoportprofil kettősségét, a szervezeti lojalitás és a csoportszuverenitás értékeit megkülönböztető vizsgálat a *horizontális szerkezetben* kristályosította ki az osztályokban informálisan intézményesült többarcú plurális szereprendszert.

4. A *választási stratégiák vizsgálatának* technikája – ami a HSz-nek egy további számítási újítása – módod ad az alcsoportok közötti erőviszonyok, az **aktuális dinamika statisztikai lag korrekt azonosítására** is. A személyek által *kapott* szavazatokból egy statikus hierarchikus struktúra tárul fel, benne az egyéni pozíciók korrekt többdimenziós – státus, szerep, presztízs, népszerűség, befogadottság – azonosításával. A stratégiavizsgálat ezzel szemben

a csoporttagoknak a struktúra fenntartásában való cselekvő aktivitására kérdez rá. A fókuszában a tagok *választói magatartása* áll, az a kérdés, hogy a saját helyükön, pozíciójukban kiket, milyen helyzetű társaikat jelölik közeli barátjuknak, s kiket tartanak alkalmasnak különböző funkciók betöltésére.¹² A csoport egészére nézve feltárul, hogy egyes baráti körök, vagy a hasonló funkciót ellátók, mennyire összetartóak érzelmileg és mennyire egységesek értéktelevezéseiket, a csoport normáit illetően, kiderül, milyen téren mutatkoznak nézeteltérések ezen alrendszerek között.

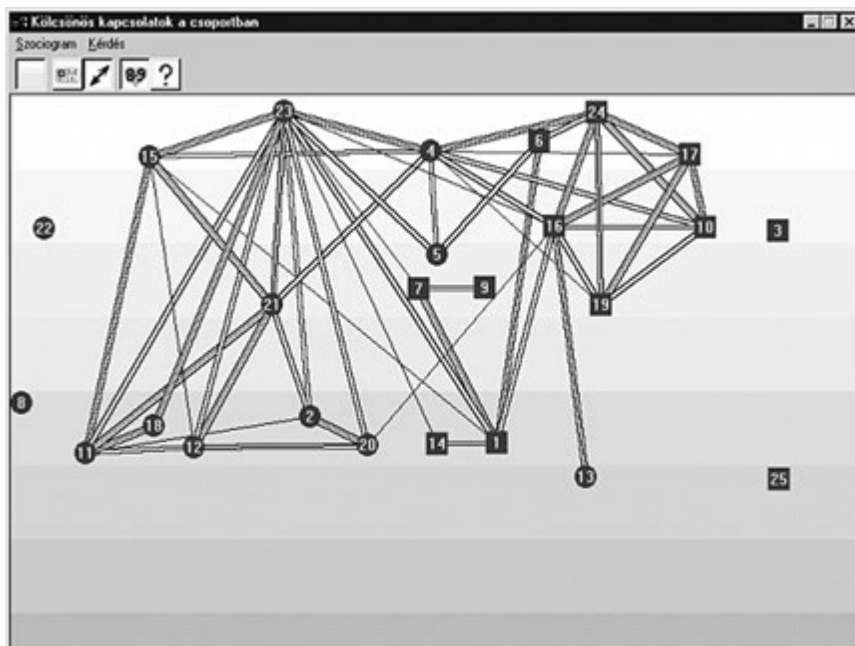
A mások számára *kiadott választások* vertikális és horizontális irányának és arányának feltárása a HSZ-nek a *csoportdinamikát vizsgáló ún. erőtérelemző* eljárása. Általa feltárható lett például, milyen mértékben járul hozzá a vezető, normaképző, hangadó réteg a saját helyzetének megerősítéséhez, és mennyi ebben a szerepe az őket követő többség egyéb rétegeinek. A csoport valós erőterét az a komplex elemzés tárja fel, amely azonosítja egyfelől, hogy egy adott fejlődési szinten milyen mértékű az együttműködés a csoport szervezeti és szuverén törekvéseit képviselő alrendszerei között. Ez a csoportot alkotó különböző baráti, illetve funkcionális körök egymásra adott érzelmi és szerepválasztásainak kölcsönössége alapján állapítható meg. Másfelől a rokonszenv megvonása, vagy a funkcióra jelölés megtagadása közöttük jelzik, milyen rejtett ambivalenciák, egyoldalúságok jellemzőek az egymáshoz fűződő viszonyukra. Megállapítható, milyen természetű vajon a feszültség, inkább tekinthető az egészséges versengés megnyilvánulásának, vagy kimeríti a rejtett, illetve nyílt ellenségeskedés kategóriáját. Ez az elemzés hordozza a módszer prognosztikus – bizonyos történéseket előrejelző – tartalékait.

Nagy előrelépést jelentett a HSz fejlődésében, amikor a módszerrel feltárt adatok rendezésének, **a statisztikai feldolgozásnak a funkcióit átvette a számítógép.** A jelenleg működő adatrendező szoftver – a *Közösségek tükörben (KT) nevet viselő program* – alkalmazása kiterjed az adatok bevitelétől, azok rendezésén keresztül, napjainkban már a grafikus műveletekre is, interaktív formában képes a szociogram elkészítésére.¹³

12 Az ilyen adatokat az egyes kérdésekről készülő *Kölcsönösségi mátrix* tartalmazza.

13 A „KÖZÖSSÉGEK TÜKÖRBEN” programcsomag az 1998–99-es tanév során a Soros Alapítvány támogatásával programozástechnikailag új alapokra helyezte a HSz feldolgozását végző korábbi szoftvert. Megteremtette az osztályközösségek szakértők által irányított fejlesztő tevékenységéhez a hálózati alkalmazás hardver- (web és SQL szerver) és szoftverfeltételeit. A rendszer működésének infrastrukturális háttere az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium korszerűen felszerelt számítástechnikai laboratóriuma (20-nál több gép, hálózati rendszer, szerver, nyomtatási és vetítési lehetőség). A szoftver alkotói: Hatvani Zoltán, Nagy Attila, Szalina Sándor, munkájukat Szatmári Kálmán mint rendszergazda koordinálta.

A számítógéppel interakcióban készített hierarchikus szociogram



9. ábra

Miért Mérei?

A korábban, 1981-től „Közösségek tükörben” néven futó csoportfejlesztő program 2007-ben vette fel Mérei Ferenc nevét, amit büszkén visel abban a reményben, hogy méltó módon tudja megőrizni a hazai nevelésügy és a pszichológia e kiváló képviselőjének emlékét.

Mérei munkásságának oktatáspolitikusként (1945–1950), s a gyermeklélektan és szociálpszichológia határterületeit kutató tudósként egyik központi kérdése volt, miképpen lehetne optimalizálni az oktató-nevelő tevékenységet a szociálpszichológia eredményeinek felhasználásával. Elkötelezetten vett részt pedagógusok továbbképzésében és igen sokakat nyert meg közülük a szociometria ügyének, a módszer alkalmazásának és fejlesztésének.

Az imént említettük, hogy a fejlesztő programban alkalmazott hierarchikus szociometria Mérei több szempontú szociometriájából fejlődött ki. Ugyanakkor nemcsak a csoport diagnosztizálásának eszköze kötődik az ő munkásságához, hanem a közösségfejlesztés, a probléma-kezelés mibenlétének, a program által alkalmazott beavatkozások természetének, hatásmechanizmusának értelmezése is. Ő fedezte fel és vizsgálta híres kísérleteiben az *együttes élménynek*

nevezett jelenséget, amely a csoportok alaptermészetében az egyéni kölcsönhatásokon túlmutató többlet megragadására irányult. A csoport e kísérletek tanúsága szerint a maga hagyományai révén mindig erősebb, mint bármely erős egyéniségű vezetője, az utóbbiak valójában akkor tudnak hatékonyak lenni, ha képesek ráhangolódni a közös hagyományokra.

Az általunk alkalmazott fejlesztőprogram foglalkozásain – ahol a szociometriai információ közös feldolgozása folyik – a változásokat előhívó legfontosabb hatótényező nem más, mint maga az *együttes élmény*, a benne rejlő hatástöbblet, az akkor ott felszabaduló extra erőforrások. Valójában ezek a foglalkozások mesterségesen – szinte laboratóriumi viszonyok között – előállított, pedagógiaileg provokált csoportos „önismereti fürdőzések.” A csoport minden tagja megtekintheti magát a tükörben, amely az ő viselkedésére a többiek által adott reflexiókból, érzésekből, vonzalmakból és ellenszenvékből, különböző benyomásokból, vélekedésekből csiszolódik össze. Ez a foglalkozáson először látott „Mi osztályunk” kép, az esetek többségében sok vonatkozásban nem egyezik meg a csoportok tagjainak a fejében élő az „Én osztályom” képpel, s az ott akkor keletkező erős érzelmekkel kísért disszonanciák teremtik meg az élményt, a speciális légkört, melyben az egyéni és a közösségi tapasztalat közötti feszültség feldolgozása folyik.

E beszélgetéseken óhatatlanul az egyik legfontosabb téma rendre az informális vezetők és az őket felhatalmazó társak közötti viszony, érintkezési stílus nyílt megbeszélése is. De előkerül minden olyan magatartás, kommunikációs stílus, amit a csoport saját normái szerint túlzónak, idegennek, furcsának ítél meg, melyek kikezdi a helyi tolerancia határait. Szó lehet akár az aktivitásnak, akár a passzivitásnak a megtúrt mértéken felüli szintjéről: az agresszivitás különböző formáiról éppen úgy, mint a visszahúzódas nehezen megérthető megnyilvánulásairól. A potenciális érintettek megtekinthetők a 11. oldalon szereplő *Középiszkolások tipikus szerephierarchiája* című 3. ábrán.

A csoport minden tagjának *szociometriai profilja* elemzésre kerül. Az ilyen önismereti munka természetesen olykor nem mentes kényesebb kérdésektől. Amitől azért nem kell tartani, mert ha a beszélgetések közösen vállalt célja, hogy a csoport jobb, megértőbb és izgalmasabb csapattá váljon mindenki részére, aki hivatalosan odatartozik, adjon lehetőséget, hogy megtalálja a helyét, a részvétel hozzá illő módját, akkor az megteremti a szolidaritás légkörét. A gondok megnevezése, egymás viselkedésének kritikája nem kiközösítő, ugyanis mindig a kiütkeresés, a kimoszólási lehetőségek mérlegelése, a társak konkrét segítő támogatása megajánlásának jóindulatú közegében zajlik, pedagógiaileg irányított keretek között.

Nyomatéku a fentiekhez, felidézek itt egy gondolatot a mestertől, amelyből rendre erőt meríthetünk mi, a csoportok fejlesztése terén gyakorlati munkát végző szociálpszichológusok, pedagógusok. „Az a pont, ahol a csoporttal foglalkozó szociálpszichológus a legtöbbet tehet a csoport érdekében az a társas hatékonyság szempontjából kedvező *szociometriai egyensúly* megteremtése, amit nem a csoportdinamikai idill biztosít, hanem a csoport feszültségtoleranciája, amely pedagógiai eszközökkel, főként az *önismeret fejlesztésével érhető el*” (Mérei, 1971: 362).

E törekvésekben vállal közösséget az MP névadójának eszmei és gyakorlati hagyatékával.

Tanítás a játsszmákról – a csoportfoglalkozások pszichológiai alapja

A Mérei-projekt – amint az eddig már kiderült – egyfelől egy helyzetfeltáró csoportdiagnosztika, másfelől egy változásokat menedzselő, problémakezelő csapatépítő beavatkozásokat magában foglaló módszeregyüttes. Az előbbi vállalkozás szellemi gyökerei Mérei Ferenc többszemponútú szociometriájából táplálkoznak. Az utóbbi Eric Berne, az ún. Tranzakcióanalitikus (TA) iskolát megalapító amerikai szociálpszichiáternek a *játsszmákról* szóló tanításaiból merít (Berne, 1984). A TA egy olyan pszichológiai irányzat, melynek emberképe, tanításai a kommunikációról és különböző személyiségfejlesztő módszerei a pedagógiai munka számára kivételesen gazdag háttérrel kínál. Néhány gyűjteményes kötetben fellelhetők azok a tanulmányok, melyek alapján képet lehet erről alkotni (F. Várkonyi, 1986, 2002; Járó és Oláh, 2001; Józsa, 1997, 2004, 2005; Magyar, 1997, 2001a, b; Mezei, 1997, 2005; Szamosi 2001, 2005).

Az MP által kezelni kívánt problémák, melyeket oly kifejezően ábrázoltak a munkánk beavató részében bemutatott diákrajzok, pszichológiai értelemben megfogalmazhatók úgy, mint a tanulók kapcsolatait mérgező *játsszmák*. A játsszmáink – közöttük a diákjátsszmák – ugyanis kommunikációs trükkök, kibúvók, amelyek arra szolgának, hogy a másokkal való érintkezés aktuális helyzetei során magunknál tartsuk a szituáció ellenőrzésének lehetőségét. Azt érzük el általuk az érintkezés során nem tudatosan alkalmazott, azaz rejtett üzenetcserevel, hogy elkerülhessük az igazi problémák tényleges azonosítását és megoldását, a nyíltság, az intimitás kockázatát, a saját érzéseinkkel és valós érzelmi igényeinkkel való szembenézést. Ehelyett a játsszmák által korábban a kisgyermekkorban hatékony, de később többnyire elavult, programozott eljárásokhoz, helyettesítő érzésekhez, megmerevedett viselkedési mintákhoz nyúlunk vissza. A TA gyakorlata a játsszmák analízisén és megértésén keresztül vezet a megszüntetésükhöz.

A fejlesztő beavatkozások alkalmával az MP is ezt az utat követi. A TA tanításaiból a játsszma fogalom mellett, mint a gyakorlati munka alapkövetelményét alkalmazza a csoportokkal való *szereződéskötés* technikáját. A fejlődés irányának meghatározásában ugyancsak a TA eszméjét követi, amikor a *nyílt, a játsszmákat mellőző kommunikáció* megteremtésére törekszik. Az utóbbit *autonóm személyiségek* képesek megvalósítani. A TA két ismert modelljével – a *drámaháromszög* és az *autonómia-háromszög* – érzékeltetjük, miképpen építünk rájuk a munkánk folyamatában.

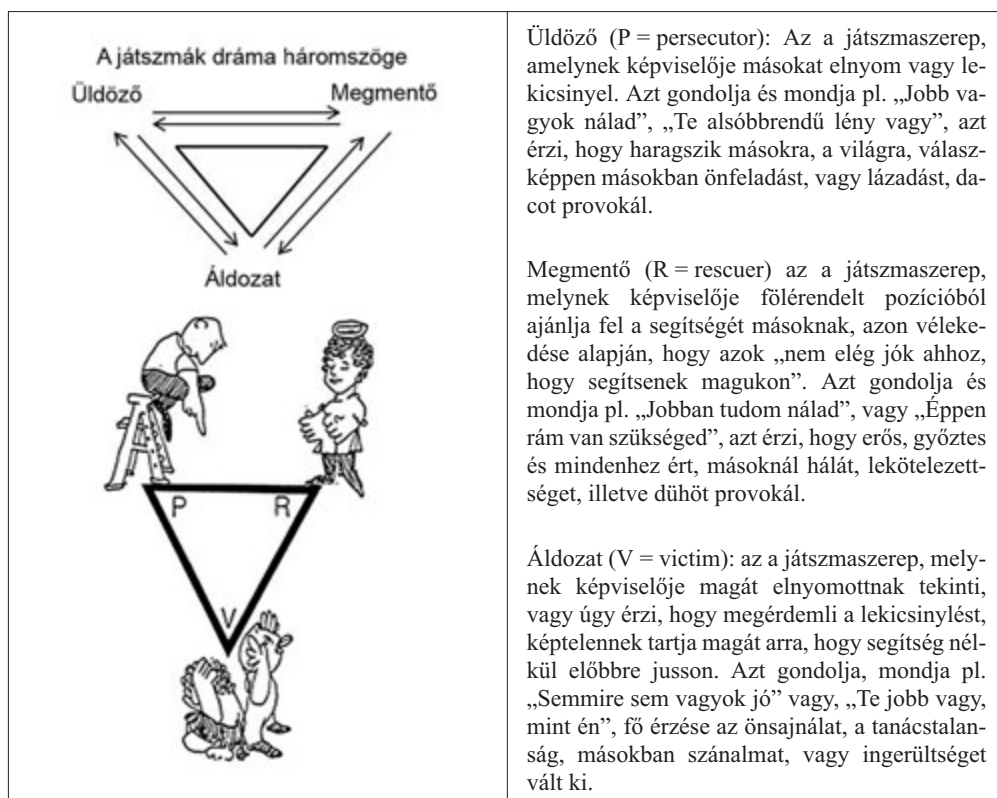
A TA „*drámaháromszögnek*” nevezett modellje a játsszmák folyamatában három szerep – az Üldöző, a Megmentő és az Áldozat¹⁴ – dinamikáját ragadja meg. A szerepek és a szerepcserék drámai fordulatainak elemzése érzékletes szempontot kínál ahhoz, hogy felszínre

14 A TA hagyománya a szerepek nagybetűs írásmódja, amivel a pszichológiai tartalmukra utal, megkülönböztetve azt a valós élethelyzetektől, amikor pl. a rendőr üldözi a tolvajt, az orvos életmentő beavatkozása megment valakit, s a beteg ember valóban a segítségre szoruló áldozat.

kerüljön, milyen rejtett pszichológiai történések zajlanak a megfigyelhető kommunikációs folyamatok háttérében. A belépés a háromszög bármelyik szerepébe azt jelenti, hogy az adott helyzetben a valóban előremutató érett problémakezelés helyett a szereplők – anélkül, hogy tudnák – egy múltbeli megszokott viselkedési stratégiát aktualizálnak. A felek közötti tranzakciók sorozatában a változás a háromszögben bármely irányban megtörténhet: pl. Megmentők vagy Áldozatok egy adott pillanatban, megelégedve, ami folyik, Üldözőbe válhatnak át, s a korábbi Üldözők ettől hirtelenjében Áldozatokká lesznek. Ugyanakkor általában mindenkinek van egy kedvelt, előnyben részesített szerepe, ahová rendszerint a játszmaepizód végén megérkezik. (Üldözőként hosszan fortyog, mérgelődik, háborog, bosszút forral, Áldozatként szenved még sokáig, hogy ő mindig pórul jár, az önsajnálata a kenyere, Megmentőként nyugtatgatja magát, ő mindent megtett, amit csak lehetett, szándékai akkor is nemesek, ha netán kárt okoz az általa „megmentettnék”).

A játszmák drámaháromszöge

– a TA kommunikációs zavarokat elemző modellje



10. ábra

Megelőzni a játszmákat, illetve kilépni belőlük akkor tudunk, ha elsajátítottuk azt az érett, autonóm kommunikációs kompetenciát, hogy képesek vagyunk nyíltan – belső fenntartásainkat félretéve – képviselni saját érdekeinket, igényeinket, elképzeléseinket. Ennek szabályai szellemében szerződünk mi magunk is minden csoportmunka előtt a jelenlévőkkel, és kialakítjuk az akkor ott érvényes érintkezési szabályokat. Eric Berne szerint a játszmák akkor kerülhetők el, ha képesek vagyunk nyíltan kommunikálni egymással, melynek ismérvei az alábbi készségek gyakorlásából állnak elő:

- ❖ Kérjük, amire szükségünk van, amire vágyunk.
- ❖ Ha valaki kér tőlünk valamit, tegyük egyértelművé, hogy a kérését teljesítjük vagy sem.
- ❖ Ha kapunk valamilyen bennünket pozitívan vagy negatívan érintő dolgot, közlést, ne csak tetszésünket és örömünket fejezzük ki, ahogy illik, hanem megfelelő formában adjunk hangot nemtetszésünknek is.
- ❖ Mondjuk azt, amit valóban mondani akarunk.
- ❖ Ne titkoljunk el se magunk, se mások előtt, amit érzünk, fejezzük ki nyíltan, milyen érzéseket vált ki belőlünk társunk lénye vagy aktuális viselkedése.

A szerződés egy igen hatékony – ha nem is mindenható – konfliktuskezelő, -megelőző eljárás, amely minden szereplőt védetté tesz. Segít elkerülni, megelőzni a nyílt ütközéseket és rejtettebb játszmákat. Egy a személyiség Felnőtt¹⁵ tartománya által kontrollált kommunikáció, amely magába építi a Szülői én-részben tárolt értékeket, éppúgy, mint a Gyermeki szükségleteket és érzéseket.



A szerződés funkciói és jellemzői

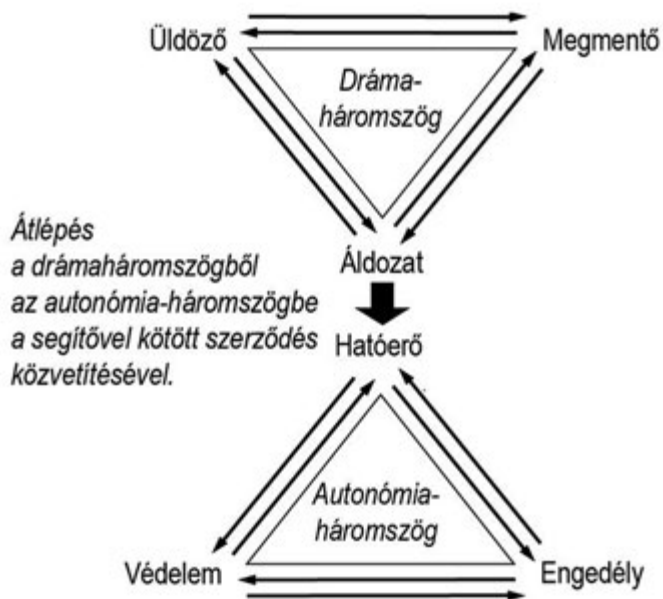
- ❖ Meg lehet általuk előzni fájdalmas irracionális kapcsolati történéseket, méltatlan ütközéseket.
- ❖ Ki lehet lépni általa kínos helyzetekből, vagy utólag helyrehozni egy elrontottnak tűnő kapcsolatot.
- ❖ A hatékony szerződések pszichológiai kulcsa, hogy a felek ismerjék a saját érdekeiket, szükségleteiket, s igyekezzenek megérteni ezeket az indítékokat a partnernél is.
- ❖ Nem egyetlen aktus, hanem a felektől állandó éber kontrollt – visszatérést, megerősítést, módosítást – igénylő folyamat.
- ❖ Nevelési helyzetben legtöbbször szóbeli, néha írásos.

A hiányosan megkötött szerződések, amikor alapvető indítékok, illetve ellenérzések rejtve maradnak, a legjobb szándékok mellett is megmérgezik és meghíúsítják az együttműködést.

¹⁵ A TA irányzat hagyománya, hogy a Szülői, Felnőtt, Gyermeki énállapotoknak nevezett személyiség-struktúra-elemeket nagy kezdőbetűvel írják.

A másik fontos TA modell az „*autonómia-háromszög*”, amely a drámaháromszög ellentéte, s az abból való kilépés irányát jelöli ki.

Út a játszmáktól a zavarmentes autonóm kommunikáció felé



11. ábra

Az Üldöző szerep és az üldözés pozitív alternatívája a Védelem, amely a partnereknek a kontroll kölcsönössége és határozott képviselete által biztonságot ad, védettséget nyújt. A túlzott támogatást képviselő Megmentő szerep konstruktív verziója az Engedély, ami a partner iránti bizalom kifejezése (pl. csak akkor segítünk, ha a másik valóban rászorul és kéri azt. Akkor azonban nem, ha azt tételezzük, jobban tudjuk nála, mire van szüksége, ha csak azért tesszük, mert nekünk jólesik, vagy jobb színben tüntethetjük fel magunkat stb.). Az Áldozattal szemben a Hatóerő áll, ami annak felismerése, hogy ha gondolkodunk, ha megértjük a helyzetünket, akkor tovább nem szorulunk tehetetlenül másokra, felszabadul bennünk a kreatív energia és önállóan is képesek vagyunk megoldásokat találni. A játszmák elkerülésének kulcsa, hogy tisztába jöjjünk vele, és merjük akár nyíltan is vállalni, milyen érzelmekben szenvedünk hiányt, mire van valójában szükségünk.

Az önismereti csoportmunkában ez a modell a kommunikáció hatékonyságának megteremtéséhez fontos tudnivalókat közvetít a csoportokat levezető szakemberek számára. Ahhoz, hogy a csoportok tagjaiban aktivizálódjanak a kívánt működésmódok, a vezetőknek ott akkor élesben képviselni, modelleznie kell azokat.

Az autonóm kommunikáció készségei

- Védelem:** Képesség a tér és az idő megfelelő strukturálása által megteremteni a magam és a másik számára a mindkettőnk védeltségét biztosító kereteket, szabályokat, szerződéseket.
- Engedély:** Belső képesség a nyitásra, a lehetőség megadására a magunk és a másik számára, énünk vállalására, a gondolkodásra, a cselekvésre, a sikerre, arra, hogy valóban érezzük, amit érzünk, s megváltjunk elavult régi megoldásmódjainktól.
- Hatóerő:** Képesség a belső békére önmagunkkal, bizalom önmagunkban, meglévő képességeinkben és rátermettségünkben. A belső rendezettség, a hitelesség, a felelősség vállalása önmagunkért azok a tényezők, amelyek jelenlévővé, elérhetővé és érthetővé tesznek bennünket a másik ember számára.

Az ábra egyúttal a személyes hatékonyságnak azokat a feltételeit is modellezi, amelyek egy érett, problémáihoz felnőtt módon viszonyuló személyiségnél biztosítják, hogy ne kezdeményezzen játszmákat és ne lépjen bele a mások által indított játszmákba se.

Az autonómia modellt nevezik *nevelési modellnek* is, ebben a minőségében azt a fontos pedagógiai gondolatot fejezi ki, hogy az a nevelés, amely képes harmonikusan összeegyeztetni a kellő védelem, biztonság megteremtését a bizalom légkörével, az önállóság tiszteletben tartásával – az garantálni tudja, hogy neveltjeiben felszabadítja az örömet, a hatékonyságot és a kreativitás erőit. A csoportokkal való munkában – ahogy az imént már említettük – e modellek vezérlik a mindenkori konkrét csoportvezetői döntéseinket.

Mint a fentiekből látható, az MP az iskolai osztályoknak a Hierarchikus szociometria kapcsán bemutatott mikrotársadalmi modelljén kívül egy másik, pszichológiaiának mondható koncepciójával is dolgozik. A szociometriai diagnózis az ott kialakuló kapcsolatrendszernek a *mikroszociológiai szintjét* írja le, amely, miközben a szereplők jól látható viselkedését ragadja meg, felszínre hozza egyúttal a hétköznapiakban előtűnik többnyire jótékonyan rejtve maradó tényleges hierarchiákat. Amit a résztvevők élmény szinten átélnek, az a kapcsolataik *pszichológiai szintje*, azaz, hogy mennyiben nyertesei, illetve vesztese az ott zajló játszmáknak. Ebben a vetületben az iskolai osztályok olyan szervezeti csoportok, melyekben a hétköznapi kommunikációt át- meg átszövik a tagok társas szükségletei – önérvényesítés, dominancia, rejtőzködés, dependencia, figyelem, összetartozás, biztonság, bizalom stb. – kielégítésének szolgálatában álló játszmák. A két megközelítési szint lehetővé teszi annak átvilágítását, hogy az osztályokban a különböző tipikus funkciókat ellátó diákszereplők, mikor milyen játszmákhoz folyamodnak, hogy a szerepükbe foglalt elvárásoknak érvényt szerezzenek. Egy mélyebb szinten egyúttal az is felvethető, hogy a tanulók a személyiségükben korábban felhalmozódott s az iskolába magukkal hozott konfliktuskezelő, motivációs és viselkedési készséggel, milyen diákszerepekben találhatnak maguknak testhezálló jelenléti módot, aktivitásokat az osztályok életében (Járó K. 2005).

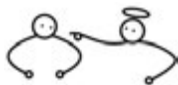
Az MP találkozik végül a TA-val az optimista, változásra és fejlődésre irányuló szemléletében, emberképében. A TA mint humanisztikus pszichológiai irányzat filozófiáját követjük, mikor az „Én és TE okék vagyunk (jele: OK++)”, azaz a feltétel nélküli elfogadás követelményét követjük. „Minden ember eredendően rendben van, OK+, tud gondolkodni, így képes megérteni a helyzetét és a problémáit, továbbá ha akar, meg tud változni” – állítja kiindulópontként az iskola. Akkor is érvényes ez a feltételezés, ha az aktuális – a gondokat okozó – viselkedés éppen nem igazolja. Esetünkben az induló feltevés áll a fejleszteni kívánt csoportra, annak minden tagjára éppen úgy, mint a folyamatot menedzselő szakemberekre. Az ő ábécéjük, hogy az autonómia mint a kommunikáció terén minden változás célja nem érhető el másképpen, mint az Én OK+, Te Ok+ életpozíció, alapállás talaján. Ez a változás legfontosabb feltétele. A személyiségben az OK++ pozíció és az érett felnőtt autonómia egymást kölcsönösen feltételező létállapotok. A „nem OK” működés, az életpozíció hiányállapotai, mint egyrészt a bizalmatlanság (Te nem vagy OK), másrészt az alacsony önértékelés (Én nem vagyok OK) kizárja a Felnőttre jellemző autonómiát, mivel mindig szülői és gyermeki túlműködés áll az ilyen attitűdök, pozíciók – és így minden játszmaszerep – háttérben. A szakembereknél sem az autonómia, sem az elfogadás nem egy állandó tulajdonság, még akkor sem, ha erős tudatos elhatározás áll mögötte. Minden szakmai helyzetben kellő kompetenciával, hozzáértéssel aktívan akkor ott működésre mobilizált képességekről van szó. Ez tesz bennünket alkalmassá a kívánatos, a játszmák elkerülését szavatoló szerződések megkötésére.

**Egyéni esetek – Nagyító alatt az
„Én, a barátaim és az osztály”
című önismereti foglalkozás**

1. Három történet

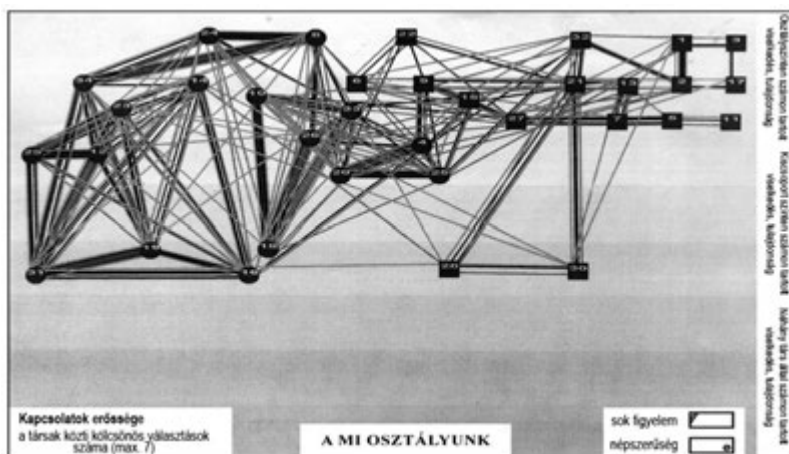
Egy *Én, a barátaim és az osztály* c. önismereti foglalkozáson vagyunk 20XX áprilisában, egy 7. osztályban, amely az egyik központi állomása az ott az adott tanévben lefolytatott hosszabb – többlépcsős – *Együtt egy csapatban* nevet viselő közösségfejlesztő programnak. Az önismereti csoportokra a Mérei-projekt felépítésének megfelelően egy általános légkörfeltárás, valamint a szociometriai felmérés, illetve az *osztálytűkör* visszajelentése után került sor, azzal a céllal, hogy a tanulók módot kapjanak a személyükre és az osztályra mint közösségre vonatkozó szociometriai információ együttes feldolgozására. A foglalkozás eseményeit három tanuló beilleszkedési gondjaira koncentráltan mutatjuk az iskolapszichológus írásban rögzített tapasztalatai alapján.

E történetek közel visznek bennünket azokhoz a *változásokhoz*, amelyek az MP folyamatában a társak közreműködése nyomán keletkeznek. Az ilyen változások ösztönzése a program lényege, s ezért irányítjuk az érdeklődő olvasó figyelmét elsőként – megkerülve a történetek eredeti időrendjét – a *kimenetet* felvillantó kicscsoportokra. Egy-egy ilyen önismereti kicscsoportra minden tanuló meghívást kap, és mindenkinek megbeszéljük az osztályon belüli helyzetét a jelen lévő társakkal együtt. A beszélgetőköröket a szociometria alapján kiválasztott néhány baráti társaság tagjaiból állítjuk össze. Egy-egy alkalommal megközelítőleg az osztály tanulóinak egyharmada vesz részt. A beszélgetés a pszichológus vezetésével és az osztályfőnök közreműködésével folyik.



A három kiemelt eset és a csoporttörténetek bemutatását követően térünk vissza az előzmények, valamint a folytatás bemutatására, azaz az MP hagyományos modelljében követett folyamat ismertetésére a maga teljességében.

● A modellosztály szociogramja



Nyugtalan Nándi és az erő kultusz

Amikor egy 7. osztály osztályfőnöke megkeresett engem, mint az iskola pszichológusát, Nándi néhány társával éppen terrorizálni próbálta az osztályt. Értelmes fiú, rossz jegyei mögött magatartási problémák állnak. Tanárai szerint kezelhetetlen, nagyon elégedetlenek vele.



Az osztállyal való megismerkedésünket szolgáló előzetes *hangulatfelmérésben*¹⁶ a diákok akut problémát jeleztek a fiúk között. Egyesek durva önérvényesítése sokak számára megnehezítette, hogy igazán otthonosan érezzék magukat az osztályban, noha erre erős igényük lett volna. A hangoskodás, verekedés, dobálózás, szívatás, a gyengeségek kigúnyolása mindennapos jelenségek voltak. Egy ízben előfordult súlyos balesethez vezető kínzás is. A félelem olyan szellemet diktált, „ha nem te szívatasz, téged fognak”. Ezért sokan behódolnak, és részt vesznek az agresszív játszmákban. Félnék egyrészt az elszigetelődéstől, másrészt a kiszolgáltatottságtól, attól, hogy esetleg ők válnak áldozatokká. Többen kifejezték, elégedetlenek az osztályfőnökkel, akitől azt várták volna, hogy hathatósan fékezze meg az erőszakot, s mielőbb szabaduljon a renitensektől.

Ez a légkör nem volt alkalmas a szociometriai felmérésre, hiszen csak megszilárdította volna az indulatokat és az előítéleteket. Ehelyett akkor egy, a szükségleteket és sérelmeket korrekten megfogalmazó, az akut indulatokat levezető, értékeket tisztázó *tréning sorozatra* került sor. Nándi, a kék szemű, göndör fürtű, szép arcú, szőke fiú – akit osztályfőnöke „szőke hercegként” emlegetett – egy drámajátékban provokatív verekedőt alakított, aki folytatta társa molesztálását azután is, hogy partnere faképnél akarta hagyni, nem kívánt vele birokra kelni. „Miféle férfi az, aki nem üt vissza, és nem érdekli, hogy ki az erősebb?” – érvelt Nándi fölényesen a jelenet megbeszélésekor a maga kikezdetlennek vélt igaza mellett. A tréningen viszont szembesülnie kellett azzal, hogy az osztály közvéleménye számára a fizikai erő szimpatikus ugyan, de közel sem a legfontosabb ismérve a „menőség”-nek, a humor pl. sokkal fontosabb összetevő.

A néhány hónappal későbbi *szociometriai felmérés* és az *osztálytükör* idején már nem a félelem, hanem a megkönnyebbült szókimondás, erős kritika és összetartásvágy uralta a hangulatot. A *szereprendszer* nyilvántartott nyolc főt, akik zavarták az órákat, hetet, akikkel elégedetlenek a tanárok, hatot, aki verekszik, kilencet, aki csúfolódik, öt nagyképűt, aki lekezeli a többieket, hatot, aki nem tud veszíteni. Nándi valamennyiben érintett volt. Az eredmények tükrében az ő egy percre sem lankadó nyugtalanágát osztálytársai eddigre megelégették. A különböző agresszív megnyilvánulások valamelyikében tizenegy fő volt érdekelt. Nándi volt az egyetlen közöttük, akinek vétkei mellett társai szerep szinten nem tartották számon egyetlen pozitív tulajdonságát sem. Korábbi félelmet keltő, s talán egyesek számára vonzó tekintélyét őrzi a kollektív

¹⁶ A hangulatfelmérés módszerét könyvünk részletesen bemutatja a 156–159. oldalon, az adott osztály konkrét eredményei is szóba kerülnek később az eset részletes bemutatása során (112–113 oldal).

emlékezet, és kiemelt pozíciója a hierarchia felső rétegében. Időközben azok véleménye vált dominánssá, akik az osztálylégkör féktelen rombolóját látták benne, bűnbaknak tekintették. A *kapcsolati háló* szélére került – érdekes módon – azokkal a társaival együtt, akikkel a legtöbbször bonyolódott konfliktusba. Őket együtt minősítette az Osztálytükör ún. „erőorientált” csapatnak (lásd a 12. ábrán a 45. oldalon az osztály szociogramját, négyszög a jobb sarokban).

Nándi viselkedése az osztályban a tükör megismerését követően zajló minden „Én, a barátaim és az osztály” elnevezésű *kiscsoportos önismereti beszélgetés*en szóba került: fásztolja a társait, nincs benne empátia, úgy verekszik, mint az általa szenvedélyesen űzött számítógépes játékok hősei, nem érzékeli, milyen fájdalmat okoz másoknak. A pszichológus felvetésére, hogy talán mégsem ilyen ördögi, ő is csak egy 12 éves fiú jó és rossz tulajdonságokkal, társai kedves emlékeket idéztek fel a korábbi évekből a mozgásos ügyességéről, a jobbnál jobb játékos ötleteiről. A „szorgalmas lányok” alcsoport tagjai felvetették, hogy az érintett fiúk peremre szorulása talán kicsit igazságtalan túlzás, nem a valóságos helyzetet fejezi ki.

A kiscsoportos foglalkozáson, melyen személyesen is jelen volt, zavarában a 4 lábú szék egyik lábán egyensúlyozott, s igyekezett elkerülni minden tekintetet. A társak jogos és meglehetősen kemény kritikáját követően a beszélgetés olyan kérdések boncolgatására irányult, hogy féktelenségét vajon rosszindulat vagy valami más motiválja, mire vágyhat szíve mélyén valójában, mikor hasznos a fizikai fölény, s vajon lenne-e esély arra, hogy az energiáit a közösség hasznára fordítsa. Ebben aktívan és érzékenyen vettek részt a jelen lévő ún. „kapcsolatorientált” lányok. A „gonoszság hipotézist” elvetették, ő maga is hitelesen fejezte ki, hogy nem gyűlöli azokat, akiket provokál, nem is ellenszenvesek számára, sőt: de neki valamiért piszkálnia kell másokat, meg kell győződnie róla újra és újra, hogy ki az erősebb. Szerinte ezt mindenkinek fontos tudni. Indítékainak megítélésében a csoporton inkább a fizikai erő kultuszával kapcsolatos téves elgondolásai és valamilyen idegrendszeri sajátosság kerültek előtérbe.

A hasznos részvétel módját keresve a lányok javasolták, hogy a következő kirándulásra Nándi készítsen elő játékokat, s ő legyen majd a „játékmester”. Nándinak tetszett a javaslat, és első lépés gyanánt ott akkor vonakodva annyit ígért, abbahagyja egyik társa piszkálását, aki ezt kifejezetten kérte, s aki amúgy sokkal gyengébb nála. Ezt a fiút egyébként a barátjának vallotta, kölcsönös választások is igazolták a közöttük a verekedések és piszkálódás ellenére valóban fennálló jó kontaktust.

A nevelő részvétele ezeken a beszélgetéseken létfontosságú, hiszen a társaik mellett éppen nekik szeretnék megmutatni magukat, erősségeiket a tanulók, s valóban nagyon sokszor egészen más oldalait látják itt meg tanítványaiknak, többek között a társak hozzájuk való viszonyulásának fényében, mint a tanórákon. Részvételük legfontosabb mozzanata az, hogy továbbvinni a fejlesztő folyamatot az alkalmi csoporthelyzetből a mindennapok gyakorlatába csak a fent bemutatott csoportfolyamatot végigkövető, észrevételeit és saját javaslatait képviselő, a fiatalok észjárására ráhangolódo nevelőnek van alkalma. Egyedül ő hivatott arra, hogy olyan pedagógiai helyzeteket teremtsen a hétköznapi életben, ahol a kollektívan kihordott megoldási javaslatok meg is valósulhatnak.

Odamondogató Erzsi „ahá”-ja, megvilágosodása

Ugyanabban a 7. osztályban ülünk ugyanazon az „Én, a barátaim és az osztály” nevű önismerteti csoporton, amelynek résztvevői egyrészt az ún. „kapcsolatorientált”, a hálóban központi helyzetű lánycsoport, valamint a széli helyzetű, ún. „erőorientált fiúcsapat”. Sorra veszünk mindenkit. Erzsi az elsők között szót kér, nagyon izgatja valami. Kezében tartja a *szociometriai profilját* és izgatottan, hangjában némi szemrehányással kérdezi a többiektől: „Hogy lehet az, hogy nekem nincs olyan szerepem, hogy *kiállok és megvédem* azokat, akiket a többiek méltatlanul bántanak? Mindenki tudhatja, hogy ez így van!” A pszichológus kérdésére a többiekhez, így van-e, ők hevesen bólogattak. Erzsi oszlopos tagja a lány baráti társaságnak, kifejezetten szoros kapocs fűzte két lányhoz és felszínesebb kapcsolatok más baráti körök tagjaihoz. Figyelemre méltó szerepei mutatták, hogy kifejezetten fontos neki a közösség. Elvben elégedett is lehetett volna, hisz társai számon tartották, hogy „sokat tesz az összetartásért, megértő, jó fej, vonzó külsejű, más osztályok diákjaival is tart kapcsolatot, kellemes beszélgetőpartner, buliba hívják”. Kértem, mondjon egy példát arra, miként lép fel, amikor megvéd valakit. Elmondta, hogy nem tűrheti a bántást, így nekimegy az illetőnek, és alaposan beolvas neki. Rákérdésre kiderült, olyan szerepe is van, mely szerint „nyíltan megmondja a véleményét”. „Lehet, hogy az történik ilyenkor, hogy miközben te egyik társad védelmére kelsz, másokkal szemben magad is durván, bántóan lépsz fel? A többiek azonban nem a szándékaidat, hanem a kifejeletet, a hangos jelenetet érzékelik, ez marad meg az emlékezetükben”. Kértem a jelenlévőket, mondjanak példát arra, amikor Erzsi megbántotta őket.



Döbbenet hallgatta a történeteket. Majd némi hallgatás után azt mondta „de jó, hogy ezt elmondátok, eddig sohasem gondoltam arra, hogy nem az számít, amit mondok, hanem az, hogyan mondom. Köszönöm”.

Gergő – a láthatatlan síbajnok

Gergő is jelen volt ugyanazon a beszélgetésen. Ő egy kis növésű, vékony és nagyon tartózkodó fiú, szociometriai szerepként is azt kapta táraitól, hogy „csendes, nem szeret szerepelni, nem ismerik eléggé”.



Barátja Nándi, aki előszeretettel piszkálja őt csak úgy szórakozásból. A csoporton a „kapcsolatorientált” lánytársaság tagjai közölték, nehéz vele, mert semmiben nem vesz részt. Gergő csendesen megjegyezte, szívesen venne részt az osztály eseményein, amikor ráér, de eddig még sohasem kérte erre senki, sehová sem hívták. Kiderült, hogy ez valóban igaz, hisz

láthatatlan, nem érzékelik, hogy ott van. A pszichológus kérdésére, mit szeret csinálni szabadidejében kiderült – kis lépésekben –, hogy rendszeresen sportol, minősített ifjúsági síelő, számos díj birtokosa. A társaság csak ámult-bámult a meglepetéstől, és kicsit el is szégyellték magukat. A további kérdésre, mikor érezné magát jól az osztályban, azt válaszolta, ha Nándi valamivel ritkábban szállna rá, és nem gyötörné. A csoportfoglalkozást lezáró körben sok lány kifejezte, mennyire örül, hogy többet tudott meg Gergőről, és feltétlenül fogja hívni a programokra. Nándi mondta, hogy amit vele csinál, az csak játék, soha nem akarja őt igazán bántani. Gergő ezt elfogadta és megismételte, hogy jó lenne, ha ritkábban játszaná ezt a játékot, mert az neki nem jó. Ekkor Nándi kegyes ígéretet tett, nem fogja kínozni tovább Gergőt.

A továbbiakban a három történet felhasználásával kísérjük meg néhány szempont mentén kibontani, miben is áll az MP keretei között az önismereti és csapatépítő kiscsoportos fejlesztő program.

2. Az önismereti csoportmunka keretei és a fókuszba kerülő témák



A körülmények – itt és most

Az MP problémakezelő program kiscsoportos „Én, a barátaim és az osztály” című önismereti foglalkozásának egy-egy epizódját mutatták be a történetek. A szereplők – Nándi, Erzsi és Gergő – résztvevői a 12 tanulóból álló beszélgető körnek.



A helyszín: egy osztályterem.



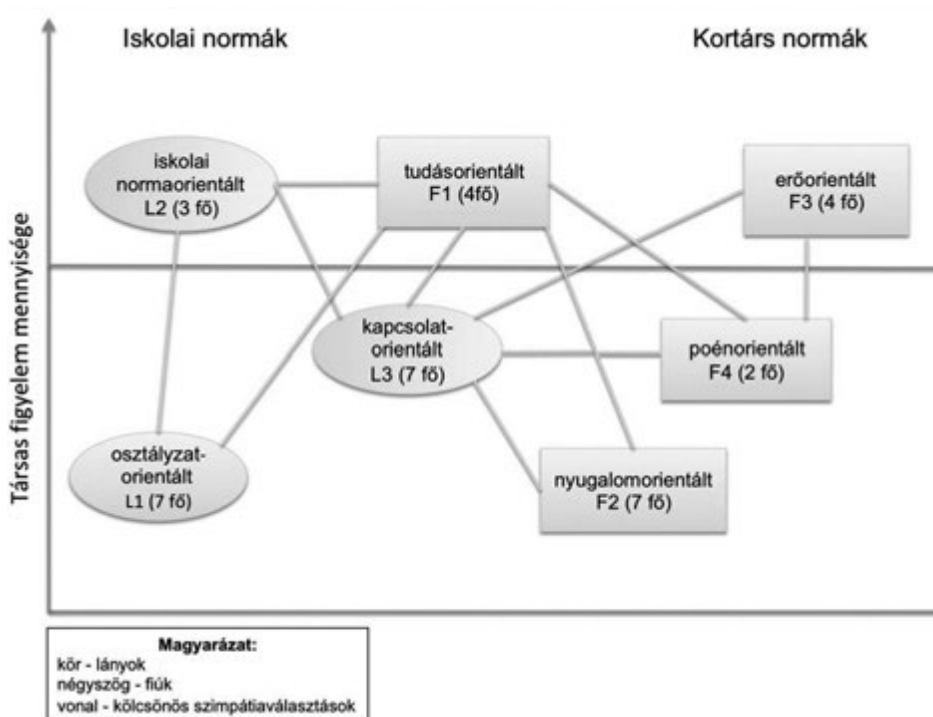
Időtartam: 120' 2 tanóra+2 szünet egyben (olykor több, főszabály, hogy mindenki sorra kerül, egy tanuló kb. 7–15').).

A résztvevők körei (lásd a 13. ábrán):

- az osztály két – a hierarchikus szociometriával korábban azonosított baráti együttes – a „társkapcsolati” és a „fizikai erőre orientáltak”,
- valamint a felnőtt csoportvezetők: a pszichológus és az osztályfőnök.

A részvétel önkéntes.

- Az osztály mint dinamikus erőter, együttműködő és versengő alcsoportok:
- A modellosztály erőtere



13. ábra



A foglalkozás egy ún. „jóindulat szerződéssel” indult, amely rögzítette, hogy a jobb csapattá válás érdekében beszéljük meg kinek-kinek a helyzetét, meghatározva a kívánatos változásokat és a módszert, a kért és felajánlott segítséget. Emellett a csoport elfogadta a foglalkozáson érvényes kommunikációs szabályokat (pl. aki kritizál, jó tulajdonságot is mond, minősítgetés helyett a tények és az érzések nyelvén beszélünk stb. A következő oldalon a foglalkozásról beszámoló jegyzőkönyvben láthatók e szabályok részletesen.)



ÉN, A BARÁTAIM ÉS AZ OSZTÁLY – 7A

kiscsoportos beszélgetés az *Együtt egy csapatban* közösségépítő program keretében, 20XX május–június

A mai beszélgetés egy újabb lépés az „Együtt egy csapatban” programban magunk elé tűzött célok teljesítése irányába.

Tárgya:

- ❖ Kérdések és kiegészítő információk, az alapfogalmak – szerep, mértékadó szerep, szerephierarchia, kiemelkedő figyelem, népszerűség, társas kapcsolatok erőssége, funkcionális, illetve értékcsoportok, baráti társaságok – tisztázása, hogy az osztálytükör és az egyéni profil érthetővé váljon.
- ❖ Vélemények és kritika a tükör fő megállapításaival – működés, értékek, kapcsolatok, az érintkezés feszültségei – kapcsolatban.
- ❖ Beszélgetés kinek-kinek a szociometriai profiljáról, az általa kiváltott jó és kínos érzésekről, csalódásokról, megőrzési és változtatási tervekről – barátok, szerepek, esetleg a játszma terén.

Érintkezési szabályok a pszichológiai foglalkozáson

- A foglalkozás idejére (2 óra szünet nélkül) együtt maradunk, közben senki nem távozik.
- A kiscsoport az elején eldönti, fogad-e „vendégeket” vagy nem. Ha igen, úgy nekik is végig jelen kell lenniük, külön foglalnak helyet, és csak a belső tagokat követően szólhatnak hozzá.
- Véleményt egymásról, kritikát a magunk nevében mondunk (egyes szám első személyben), konkrétan fogalmazunk a tények és tapasztalatok nyelvén és az érzéseinket nyíltan vállalva, nem általánosítunk, nem minősítgetünk, szavainkért felelősséget vállalunk.
- Mindenféle durvaságtól szóban és tettben tartózkodunk: úgy és akkor bírálunk, hogy közben elismerjük és kimondjuk társunk számunkra szimpatikus tulajdonságait is.
- Személyes vonatkozású benyomásainkat, kritikát, javító szándékú ötleteinket akkor osztjuk meg érintett társunkkal, ha meggyőződünk róla, hogy kész azt meghallgatni, erre nem kényeszeríthetjük őt.
- Meghallgatjuk egymást, azokat is, akik lassabban vagy nehezebben fogalmazznak, nem vágunk egymás szavába.
- Tiszteletben tartjuk társaink érzéseit, érzékenységét, esetleges könnyeit, józanul tudomásul vesszük, ha véleménye a miénktől eltér.
- Nyitottan fogadjuk, amit rólunk jó szándékkal mondanak a többiek, kifejezzük, ha nem értünk egyet. Mindenkinek joga van passzolni, ha valami fájdalmasan érinti, ha le akar zárni egy témát.
- Jelen nem lévő társainkról a velük személyesen átélt tapasztalataink tükrében beszélünk, a problémák megoldásának igényével jóindulatúan, a vádaskodás és mőszerolás mellőzésével.
- A beszélgetésen elhangzó személyes közléseket a belső ügyeknek kijáró diszkrécióval kezeljük.

A beszélgetés információs bázisa és a fókuszba kerülő téma: a korábban meghallgatott osztálytükör, az osztály szociogramja,¹⁷ valamint a tanulók egyéni szociometriai profilja és egyéni szociogramja, amit előzőleg mindenki zárt borítékban megkapott, s erre a beszélgetésre magával hozott. A profil tartalmazza az *adott, a kapott és a kölcsönös* érzelmi választásokat, valamint azt, ki-ki milyen aktivitással, milyen szervezeti és kortársi szerepekben számon tartott az osztály közvéleménye által (mértékadó szerep, szerep, tartalék szerep), mennyire figyelnek rá a társai (jelentőség, presztízs, érzelmi befogadottság).

A fenti esetbemutatók erre a szociometriai jellemzésre épültek, ez határozta meg, milyen téma került *a fókuszba* az egyes tanulók kapcsán.

Mint láthattuk:

- ❖ **Nándi** esetében az *agresszivitása*, a másokat fárasztó, nehezen kezelhető viselkedése került a fókuszba, amit kiegészített az indítékainak megértésére tett kísérlet és a javaslatok, melyek a változtatás irányát villantották fel.
- ❖ **Erzsi** kapcsán a jó ügy érdekében jó szándékkal ismétlődő *verbális, kapcsolati agresszió* témája merült fel, láthatóvá vált döbönt szembesülése az általa másokban kiváltott hatással, mely kreatív önismereti felfedezéshez juttatta.
- ❖ **Gergő** *zárkózott csendessége, visszafogottsága*, peremhelyzete és provokált *áldozati szerepe*, amikor Nándi őt szemeli ki verekedésre. Társai jobban megismerik, korábban ismeretlen képességeiről értesülnek, felismerik, hogy valójában nem egyoldalúan a fiú passzivitásáról van szó, hanem arról is, hogy ők nem figyeltek rá a kellő mértékben. Megtapasztalhatták, hogy közelről nézve Gergő képes halk, de határozott önérvényesítésre (beszél az érzéseiről, rosszullesik neki, ha piszkálják, a lányoktól figyelmet, Nánditól pedig nyugalmat kér).

Az önismereti csoportmunka belső történései: feltételek és lehetőségek



Az önismeret forrásai: Minden tanuló számára az osztály hierarchikus szociogramja (lásd 7./a szociogram, a 12. ábrán a 45.oldalon), valamint a kézbe kapott *szociometriai profilja* (szerepek, befolyás, presztízs, népszerűség, befogadottság). Nándi és társai a csoporton szembesült közvetlenül szemtől szembe a többi társuk – a jelenlévők és közvetítve más csoportbeliek, valamint az osztályfőnök – véleményével, egyrészt jó tulajdonságainak visszaigazolásával, másrészt kifogásolt viselkedésének kritikájával.



¹⁷ Az osztálytükör bemutatásakor a szociogramot mindenki megtekinti, a csoportra vonatkozó dokumentumok tanulmányozása csoportos keretek között folyik, ezek nem kerülnek ki a tanteremből, viszont a személyre vonatkozó információkat, pl. a címzett borítékban kézhez kapott szociometriai profilt a tanulók megkapják, hazavihetik és megőrizhetik, ha akarják.



Hogyan diagnosztizálhatók a magartási problémák pedagógiai helyzetben?¹⁸

Elsősorban a pszichológusok számára erős a kísértés, hogy Nándit klinikai diagnózissal illessük, mint hiperaktív, impulzuskontroll-hiányos, magartási zavarral küzdő, szociopátiára hajlamos gyereket, ún. „fimotát”. Ezt elvből, szemléleti okok miatt, s mindenekelőtt a tervezett beavatkozás szociálpszichológiai és nem klinikai jellege miatt nevelési környezetben nem tesszük. Pedagógiai szinten viszont fontos tudatosítani, hogy Nándi minden jel szerint SNI, a problémáinak rendezése sajátos módszereket igényel. Megoldandó feladat ugyanakkor valamiképpen **a probléma azonosítása, megnevezése a közösség felé** is. Ennél elkerülendő a megbélyegző jelleg. A tanuló viselkedését és törekvéseit a társak szemüvegén át érzékletesen megragadó **szociometriai szerep** megnevezése alkalmas lehet erre. Konkrétan Nándi esetében: *erőorientált*, aki befolyásra, fölényre törekszik, s ehhez egyetlen eszköznek gondolja a verekedést, piszkálódást, s közben nem mérlegeli, nem is érzékeli, hogy másoknak fájdalmat okoz és félelmet kelt, viselkedését sajátos ideológiával igazolja maga és mások előtt.

A **szociometriai diagnózis** komponensei:

- a tanuló értéktételezése,
- méltányos indítékai,
- viselkedéses eszköztárának zavaró és elfogadható elemei,
- magartásának negatív társas következményei.

Az **intervenció javasolt iránya:**

1. Más eszközök tanulása annak érdekében, hogy társas szükségleteit, vágyait a csoport és az intézmény normáinak megfelelő úton kielégítve érhesse el.
2. Társai megértsék, elfogadják és támogassák ebben.

A szociometria, s közelebbről a HSz a csoportdiagnózisnak és az intervenciónak egy sajátos tárgyilagos **szociálpszichológiai nyelvezete**.

Az önérvényesítés lehetősége: mindenkinek módjában állt és ösztönzést kapott rá, hogy a kritikát vitassa, érvelhetett, magyarázhatott, indokolhatott a beszélgetés során, megajánlhattak változást, kérhettek felnőtt és társ segítséget, módjukban állt aktívan részt venni a többi csoporttagról szóló beszélgetésben.

¹⁸ A keretben itt és a továbbiakban, kilépve a folyó szövegből, tartalmilag mégis kapcsolódva hozzá a munka folyamán felmerülő kételyeimmel kapcsolatos gondolataimat hangsúlyozom fel, kollégáimmal folytatott párbeszédet az MP-ben rejlő kockázatok és veszélyek csökkentésének lehetséges módjairól.

- ❖ **Nándi** pl. meggyőzte a többieket, nem gyűlöli azokat, akiket piszkál.
- ❖ **Erzsi** kikövetelte a választ arra, amit nem értett a felmérésben.
- ❖ **Gergő** határozott önérvényesítő lépései révén átformálta a képet, ami a többiekben élt róla, visszautasította a joggalan kritikát, kért figyelmet, nyugalmat stb.



A csoporttámogatás megnyilvánulásai:

- ❖ **Nándi** esetében a társak felidéznek és megerősítik jó tulajdonságait. Igyekeznek közelebb kerülni, megérteni agresszív viselkedésének indítékait (befolyásra vágyik a fiúk között a fizikai fölény eszközével, irracionális kényszerként üt). Mérlegelik, mi méltányolható, és mit vitatnak, illetve utasítanak el nyiltabb és rejtettebb törekvéseiből, elgondolásaiból (verekedni menő dolog mindenki szemében, a fizikai erő, a félelemkelés az egyedüli, ami hatalmat biztosít). Kreatívan keresik, miképpen fordíthatja energiáit a csoport javára, konkrét javaslatokat érlelnek ki, helyzetbe hozva őt.
- ❖ **Erzsi** – fontos konkrét, tényszerű személyes visszajelentéseket kap arról, miért nem méltányolhatóak úgy a jó szándékú igazságot osztó fellépései, ahogy elvárná.
- ❖ **Gergő** – ismeretlen tulajdonságaira őszintén rácsodálkozott a csoport, s még saját figyelmetlenségét is belátta, több figyelmet ajánlott meg.



Kulcstörténet a változás irányába – a megoldásra váró feladat: lépések, kimenet.

- ❖ **Nándinak** azzal kellett szembesülnie egy rá figyelő, neki drukkoló meleg és megértő közegben, hogy viselkedése és gondolkodása miatt az aktuális hangadókát követő többség elítéli és kiközösíti, elvesztette korábbi vélt és valós kedveltségét, tekintélyét. Ezt nehezen emésztette meg, igyekezett hárítani, a csoporton egy szerény vállalásig jut el, viszont örömmel elfogadta a neki szánt rá szabott felelős megbízatást.
- ❖ **Erzsi** szembesülve a kritikával már ott a csoporton „megvilágosodott”, komoly önismereti felfedezést tett.
- ❖ **Gergő** – mint tapasztalatunk szerint sok más peremhelyzetű tanuló – konstruktívan tudott élni a lehetőséggel, hogy egyszer végre a figyelem centrumába került.

A látható események, valamint a feltételezett lelki történések Nándi és társai esetében

Nándi

- Póza, ülés módja, forgása a szék egy lábán, nagy feszültségről árulkodik, kifejezetten szokatlan számára a helyzet, zavarba ejtő a társak és jelen lévő felnőttek rá szegeződő tekintete, amit kerülni szeretne.
- Tekintete, válaszolási készsége – ambivalensen hárító „akarom is, nem is”, bár tehette volna, hogy elmegy, kivárta a sorát és maradt a foglalkozás végéig, s valahol a szíve mélyén szemlátomást jólesett neki a jóindulatú figyelem, a társak segítőkészsége.

- Beszéde akadozó, nagyon nehezen fejezte ki magát, gyakran arra szorítkozott, hogy elutasította vagy jóváhagyta a csoportvezető feltételezéseit, eközben nagyon ügyelt a pontos megfogalmazásokra, ragaszkodott hozzá pl., hogy nála mások provokálása akaratán kívüli automatikus reflex, mi csak úgy jön
- Kognitív, gondolati szinten a fejében egy „macsó” ideológia munkált, „az igazi férfiak naprakészen összemérik az erejüket”. Ez a provokációinak indítéka, meggyőződése, hogy ez, és kizárólag ez ad tekintélyt a fiúk között, számára nem érhető, ha valaki nem így gondolkodik. Őszintén meglepődött, felfoghatatlan volt számára (diszsonanciaélmény), amikor a tréningen a felfogása szembekerült az osztály nézeteivel a „menőség-ről”, s a kiscsoportos beszélgetés is az övétől eltérő nézetet erősítette meg.
- A foglalkozás végén, szabódva ugyan, de ígéretet tett, hogy egy konkrét társát, akit barátjának mond, kevésbé fogja gyötörni a jövőben.
- A csoport után hosszan beszélgetett a csoportvezető pszichológussal, bemutatva kivételes kompetenciáját a számítástechnikai játékok világában.

Erzsi: Zaklatottan, támadóan indított, de mint „hivatásos kapcsolatorientált” lényt, akit izgat az osztály légköre, a személyes hatékonysága, őszinte kíváncsiság fűtötte, miért nem érhetőek a szándékai, az üzenetei.

Gergő: Nyitott érdeklődéssel várta ki a sorát, Nándi megbeszéléséhez mint megszólított barát és egyben áldozat szólt hozzá, kifejezte, hogy elege van a szüntelen piszkálásból, de nem tette kétségessé az összetartozásukat, a többiek érdeklődését és vele kapcsolatos szégyenét érzelve, ellazult és felszabadultan mosolygott, készségesen adott felvilágosítást.

Társak, a többiek: viselkedés – belső történések

- Nyitott, jóhiszemű alapállás a szerződés tudatában. Kellemes emlékeket, értékes tulajdonságokat gyűjtenek.
- Konkrét én-üzenetek formájában adnak reális visszajelentést az okozott kellemetlenségekről, károkról, furcsa tulajdonságokról társaiknak, közöttük Nándinak, Erzsinek, Gergőnek.
- Nándi motívumait elemezve átértékelték azt a sztereotípiát, „aki verekszik, az rosszindulatú, ellenséges, gonosz”, arra jutottak, hogy Nándi provokációi inkább reflexszerűen működő önérvényesítő, a befolyásának növelését célzó kényszerek, mint rosszindulat vagy gyűlölet, viszont érzelmei szegényesek, empátiára képtelen, reflexei ezért kontrollálatlanok. Új információk birtokában önkritikusan átértékelték Gergőt övező passzivitás előítéleteiket is.
- Nándi viselkedése hátterének megértésére törekedve okokat, kiváltó tényezőket keresnek: a komputeres játékokra gondolnak.
- Nándi személyiségéhez, vágyaihoz illő konkrét megoldást javasolnak: játékmesteri pozíció a kiránduláson. Gergőnek fokozott odafigyelést, és meghívásokat helyeznek kilátásba.
- Egyesek szóvá teszik, hogy az erőorientált fiúk széli pozíciója az ábrán nem reális, a tréning nyomán némileg igazságtalanul kerültek a peremre, holott Nándi változatlanul egy központi tagja az osztálynak.



Az esetmegbeszélés etikai vonatkozásai – a védelmi háló

Lépésről lépésre Nándi szemüvegén át

Igen elgondolkodtató Nándi státusának változása, a csoportfejlesztő program folyamán befutott karrierje.

- Az induláskor rosszscont, akivel tanárai elégedetlenek, akitől társai félnek, akire felnéznek, akit követnek, hatalma van.
- A tréning után az osztály korábban többértékű értékrendjében lezajlott *egy profilmeghatározás*: felszabadultak és dominánssá váltak a verekedéssel szemben konstruktív erők normái, s ennek fényében Nándi bűnbakká lett a peremen.
- Az önismereti csoporton megértett társ, akitől változást várnak, akiben bíznak.

Egy-egy gyereknek a program folyamatában turbulensen változó pozíciója érzelmileg meglehetősen megterhelő társas történet. Ennyire heves fordulatok, mint Nándi esetében, ugyan meglehetősen ritkák, de szembe kell néznünk az ilyen mesterségesen, a mi beavatkozásunk által előállított próbatételek etikai dilemmáival.

3. Az önismereti csoport funkciója és lebonyolítása

Szociális és kommunikációs kompetenciák gyakorlása az önismereti csoport folyamán



Nándinál: önismeret, kritika fogadása, mások véleményezése, a frusztráció tolerálása, az okozott személyes bántalmak és kérések meghallgatása, mások véleményének mérlegelése, önvédelem jogtalannak vélt kritikával szemben, viselkedés indoklása, érzések kifejezése, döntés érlelése a viselkedésváltozásról.

Erzsinél: információszerzés, kritika fogadása, mérlegelése, tolerancia, felismerés, belátás.

Gergőnél: önreprezentáció, információ adása önmagáról, igények és érzések kifejezése.

A társaknál: jóindulatú kritika kulturált formában, igazságérzet kifejezése, én-üzenetek az elszenvedett bántalmakról, együttérzés, megértésre törekvés, okkeresés, a jelenségek hátterének keresése, az elfogadható és elfogadhatatlan viselkedés határainak józan mérlegelése, előítéletek korrekciója, a fizikai erő jelentőségének, tekintélyképző hatásának differenciáltabb megítélése, problémamegoldás, ötletek, támasz és kontroll felajánlása.



Melyek a szociometria és a visszajelentés előnyei és milyen kockázatokat rejt?

Felvetődhet a kérdés melyek az osztálytükör, valamint az önismereti csoporton zajló beavatkozások, a nyilvános konfrontáció kockázatai, melyek az optimálisan elérhető előnyök, valamint a potenciális veszélyek, az esetleges ártalmak.

Az MP-csoportszakértőnek – mint a szociális változások menedzserének – tudatában kell lennie, hogy **a fejlődésnek ára van**, olykor fájdalommal jár, amihez a kliens kíséretet kap, ez a rá veszélyes tényezők destruktív hatásának minimalizálására irányul a tanári támogatás és a társas háló szolidaritása révén.

A hatás és a kockázatok megítéléséhez, sőt már a program vállalásával, a beavatkozással kapcsolatos döntés során is érdemes mérlegelni, mi történik a magatartási zavarokkal és az osztály léggörével,

- ha egyáltalán nem avatkozunk be csoportmódszerekkel,
- ha a társas kompetenciák fejlesztése tréningmódszerekkel történik a helyzetfeltárás, szociometria és tükörbe nézés mellőzésével,
- ha csak beszélgetünk az osztály léggöréről és a problémákról felmérés nélkül, illetve
- ha a magatartási zavart kizárólag az egyéni pszichoterápia eszközeivel kezeljük.

A sikeres MP a fennálló aktuális problémáktól indulva az osztály mélyszerkezetében provokál és indít el radikális átstrukturálódást, amely egyidejűleg bevonja, aktivitásra készíti az egyént és a közösséget, s ezáltal fejt ki a hatását mind a két szinten, a nyílt beszéd és az együttes önismereti élmény révén nemegyszer frusztráló disszonanciát és igen sok örömet okozva. A megérett változásokat a foglalkozások a korábbi látásmód fellazítása és átbillentése révén csak elindítják, az érdemi átalakulási folyamat további pedagógiai menedzselést kíván.

Az MP komplex és igen munkaigényes eljárás, semmiképpen sem alkalmazható mindenhol, bármilyen feltételek között, nem mindenható. Az eredményességhez szükséges feltételek hiányában más eljárások alkalmazása javasolt.

Az önismereti csoport kettős vezetése: munkamegosztás és az alkalmazott eljárások



A két szakember együttműködése minden fázisban jellemző: az osztályfőnök a program megrendelője, felelőse, menedzsera az iskolán belül, a pszichológus speciális csoportpszichológiai szolgáltatással kapcsolódik be alkalmilag a nevelőmunkába.

A Mérei-projektnek a kiscsoportos beszélgetéseket megelőző korábbi fázisaiban, a vizsgálat kereteinek megteremtése, tájékoztatás, szerződés, a tréning megtervezése és lebonyolítása, olyan fontos szakmai döntések, mint a mérés elhalasztása, a kiscsoportok összeállítása stb. *együttes munka, ami többszöri konzultációt igényelt.* Mind a ketten részt vettek a tájékoztatás, a szerződéskötés, a keretek kialakításának munkálataiban, a tréning, a felmérés, az önismereti csoport megszervezésében és lebonyolításában (címadás, kérdőív stb.). Az önismereti csoport után a két szakember együtt készítette el a projektzáró hosszabb távú *nevelési stratégiát.*

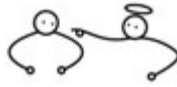
A pszichológus szakértelmét igényelte: a kérdőív adaptálása a helyzethez, a korrekt osztálytükör előállítás a statisztikai adatokból, majd annak szakszerű visszajelentése, ennek során a nyílt tárgyilagos beszéd a problémákról a szociometria nyelvén, valamint a többi kiscsoportokból származó vélemények és pozitív emlékek gyűjtése, üzenetek közvetítése. Továbbá az adott önismereti foglalkozáson az aktuális keretek, a szerződés, a kommunikációs szabályok, a célok tisztázása, a „jó csapatfilozófia,” a konstruktív helyzetteremtés lépésről lépésre. Az utóbbi műveletei: a kérdésekkel való aktív terelés, a folyamatos interaktivitás, pontos megállapításokkal, az éppen megszülető vélemények kristályosítása, a véleménykülönbségek konfrontálása, szemléletmenedzselés, pozitív közvetítés, értő figyelem, feszültség lecsengetése (Gordon-technikák, mediáció stb.).

Mindezt egyetértésben az *osztályfőnökkel*, aki mindvégig egy *aktív résztvevő*, s saját döntése szerint a beszélgetésen vagy az egyes gyerekek kapcsán, vagy a csoport végén összefoglaló jelleggel elmondta a saját nevelői pozíciójából fakadó észrevételeit, elvárásait, kifejezte az örömét, ha új, figyelemre méltó dolgot hallhatott. A fejlesztő csoportfoglalkozásokat követően, a projekt lezárása után a *nevelő követi és kontrollálja*, hogyan alakul a problémás tanulók viselkedése, mennyiben viszik tovább a társak, hogy segítsenek egymásnak a változásban, s egészében irányítja az aktuális folyamatokat a közösség további életében. A tréninget követő hétköznapiokban a két szakember konzultációja alkalmoszerűvé vált.

A kiscsoport történések funkciója a magatartási zavar kezelésének szempontjából

Az „Én, a barátaim és az osztály” önismereti csoport egy mesterségesen létrehozott irányított és kontrollált laboratóriumi történést, amelyet a résztvevők önként vállalnak annak a közös célnak az érdekében, hogy az osztályukból egy befogadó, színes és összetartó csapatot hozzanak létre.

- Az MP-nek a változások menedzselése folyamán ez a kiscsoport egy lényegi köztes állomása, mint láttuk a szociometriai felmérést és a tükör visszajelentését követi, ugyanakkor semmiképpen sem az intervenció vége. Rendszerint azzal a feszítő *disszonancia-élménnyel* indul, hogy szinte senkinél sem fedti le az önmagáról kapott szociometriai kép, profil azt, ahogy korábban elképzelte a helyét, társai vélekedését. Pozitív és negatív érzések, öröm és csalódottság egyaránt fellépnek a szembesülés alkalmával.
- A magatartásváltozásban érintett tanuló számára a változáshoz nélkülözhetetlen – gyakran frusztráló, erős érzelmekkel kísért – önismereti szembesülés a társak kritikus



Mikor hatékony a nevelő és a csoportszakértő partnersége?

Speciális kommunikációs feladat a két szakembernek egymás törekvéseire hangolódni, tudomásul véve, hogy az alapállás, a keret szerint a megrendelő a tanulók személyiségének fejlődéséért hivatalosan felelős tanár, a pszichológus a szolgáltatást nyújtó szakember. Az egyéni és csoportszintű változások hosszú távú menedzselését az önismereti csoporton is részt vevő pedagógus végzi, ő követi nyomon az egyéni vállalások további sorsát. Ugyanakkor az osztálytükör összeállítása és visszajelentése, valamint a kicscsoport szakmailag és etikailag korrekt levezénylése a pszichológus felelőssége. A beindított változások közös sikerként állnak elő, bár a hatás konkrét kulcsmozzanata közvetlenül származhat akár a társak, akár a tanár, akár a pszichológus valamely gesztusából, amelyek ugyanakkor csak az együttes élmény közvetítésével képesek kifejteni jótékony, előrelendítő hatásukat.

véleményével, egy ún. *szignifikáns pillanat*, amely – megfelelő feltételek mellett – fontos változtatási döntések érlelését támogathatja. Ezeket a változáshoz előbb-utóbb meg kell hozni, majd végre is kell hajtani, amit valószínűsít, hogy minden fiatalban erősen él a csapatba tartozás vágya, a félelem a peremre kerüléstől, kiközösítéstől.

- A kívánatos feltételeket ehhez a befogadó közeg tudja biztosítani, ha kész a domináns csoportnormáktól eltérően viselkedő és kommunikáló, esetleg olykor ellenszenves társak nyitott befogadására, számukra a változás esélyeinek biztosítására és jóindulatú támogatására. Ez jelentős rugalmasságot kíván a csoport tagjaitól, azt, hogy készek legyenek korábbi *gondolkodási, ítéletalkotási sémáik, érzelmi attitűdjeik felülvizsgálatára*, arra, hogy kimozdítsák azokat egy megmerevedésre hajló tendenciából. Továbbá arra, hogy igény esetén *gyakorlati támaszt* is adjanak egymásnak a változáshoz.
- Az önismereti csoport hatótényezője, hogy az együttes élmény közegében, melyhez a szükséges védettséget a szerződések és a nevelői kontroll teremtik meg, felszabadulnak a csoport kreatív problémakezelő és egymást segítő tartalékai. Az ekkor zajló folyamatok, új felfedezések egymásról, átértékelő mozzanatok, kreatív javaslatok jelentik az *új kompetenciák gyakorlását*, és viszik előre az osztályok struktúrájának, értéktételezéseinek és légkörének fejlődését.

Az MP-n belül az önismereti kicscsoport a program fő törekvését beteljesítő közeg, amennyiben meg tudja valósítani, hogy a társak kontrollált feltételek mellett aktív tényezőivé, pozitív serkentőivé váljanak a csoportbeli érintkezési és beilleszkedési problémák kezelésének, s egyúttal a kortársi szocializációnak, a társas kompetenciák fejlődésének.



A továbbiakban az egész fejlesztési folyamatot vesszük szemügyre általában, valamint folytatva a modellosztály történéseinek konkrét bemutatását, hogy fény derüljön arra, miképpen támogatja az osztálytükör mint közvetlen előzmény az önismereti munkát, s hogyan alkotnak ezek a lépések egységes és szerves fejlesztő folyamatot.

Mérei-projekt: szociometriára épülő csoportfejlesztés

A Módszertani bemutatonak ebben a részében arra a modellre tekintünk rá, ahogy az MP az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnáziumban meghonosodott, de immár didaktikus elrendezésben, a tevékenységek időrendjét követve.¹⁹

Itt a helyi iskolapszichológus társul az osztályfőnökökkel az MP csoportfejlesztő program megvalósítására. A módszer – mint korábban említettük – a Fővárosi Önkormányzat Közoktatási Közalapítványa „Pedagógiai tárgyú szellemi termékek létrehozásának támogatása” című pályázat keretében, mint helyi innováció került bemutatásra. A vállalás a szociális kompetenciák fejlesztésére irányuló tanórán kívüli foglalkozássorozat kimunkálására, valamint ennek pedagógusok számára példákkal történő bemutatására irányult.²⁰

A program céljainak a bevezető fejezetekben történt vázolása, valamint néhány eset és csoporttörténet megvilágítása után ebben a fejezetben az MP gyakorlatáról, módszereiről, a számítástechnikai feltételeiről adunk képet. Ismertetjük, miképpen épül fel és működik a Mérei-projekt. Nem térünk ki ugyanakkor e helyütt az iskolai osztályokban végzett hierarchikus szociometriai feltárás módszertanának, sem az osztálytükör elkészítésének, illetve az adatok feldolgozását támogató számítástechnikai program moduljainak részletes ismertetésére, mivel ezek képviselik a MP-csoportszakértő sajátos kompetenciáit, melyeket a szóban forgó vizsgálat idején az érdeklődők az erre a célra a CIVITAS PSzSzK által indított akkreditált 60 órás tanfolyamon sajátíthattak el.

Iskolánkban ez a tudás a pszichológus kompetenciái között adott volt. A hangsúly ezúttal e fejezetben a *pedagógiai fejlesztés*en van, a szociometriára alapozó helyzetfeltárás kereteivel és eredményeivel, az osztálytükör tartalmával foglalkozunk, valamint az erre a diagnózisra épülő különböző fejlesztő foglalkozások céljaival, a fejlesztés tárgyát képező készségek azonosításával, a levezetés során alkalmazott módszerekkel az előkészületektől a lezárásáig, beleértve az alkalmazásra kerülő kommunikációs és tárgyi eszközöket.

Ezt követően önálló fejezetben, a már ismert modellosztály révén dokumentáljuk és demonstráljuk a fejlesztés folyamatát, s ebben a nevelő és a csoportszakértő együttműködését. Kitérünk a MP-vel kapcsolatban felmerülő etikai kockázatokra, s azok minimalizálásának lehetőségeire is.

19 Útmutatónk sajátos szerkezete óhatatlanul azt idézte elő, hogy most, amikor a kályhától újraindulunk a módszer rejtelseinek felfedezése felé, olykor meg kell ismételnünk néhány korábban már említett információt.

20 A projektfejlesztésre és a modellvizsgálatokra az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium biztosított személyi és tárgyi feltételeket. A pályamunka megvalósításában részt vevők köre: Járó Katalin iskolapszichológus csoportszakértő, Morvai Éva osztályfőnök, Sarkadi-Nagy Szilvia iskolapszichológus gyakornok, Szatmári Kálmán informatikatanár, rendszergazda.

1. Az MP és a szociális kompetenciák – a „Szellemi alkotások” pályázatban vállalt feladat

Az innováció célja a tanulóközösségeket segítő pedagógusok professzionális csoportfejlesztő és problémakezelő, valamint mentálhigiénés megelőző munkájának módszertani támogatása. A tanulók szociális kompetenciáinak fejlesztése érdekében – a HEFOP 3.1-es program keretében kifejlesztett C típusú projektekhez hasonló – tanórán kívüli fejlesztő foglalkozások rendszerének kimunkálása, és a nevelők és csoportszakértő szakemberek együttműködésének gyakorlati modellálása.

A kiemelt fejlesztési feladatok közül a programban az *énkép*, az *önismeret* gazdagítása, megerősítése történik, elsősorban a szociális szerepek azonosítása és a saját hatások tudatosulása, valamint aktív formálása révén.

A szociális és állampolgári kompetenciák NAT-ban található definíciója alapján a fejlesztő program kitüntetetten céloz meg olyan készségeket, mint:



MP – és a szociális kompetenciák

- az interperszonális, az állampolgári, a közösségi elkötelezettség és részvétel, a konfliktusok konstruktív kezelése, a közös döntéshozatal;
- saját közvetlen csoportkörnyezetben gyakoroltatja a demokratikus készségeket és mélyíti a demokrácia működéséről és struktúráiról való tudást;
- átélhetővé teszi és tudatosítja, hogy a sikeres kapcsolatok és társadalmi együttélés érdekében elengedhetetlen a normatudat, a viselkedési és az általánosan elfogadott magatartási szabályok megértése, a saját előítéletek olykori felülvizsgálata, az együttérzés és a szolidaritás;
- fejleszti a kommunikációs kultúrát, egyrészt a saját érzések, igények, értékek, vélemények kifejezése, másrészt mások szempontjainak és eltérő nézőpontjának megértése terén;
- lehetőséget kínál az érvelés, a meggyőzés, a bizalomra építő hatékony tárgyalások, közös megegyezések kimunkálásának gyakorlására.

A kompetenciák fejlesztésében azt a munkaszervezési modellt képviseli, amikor a nevelő külső szakértő, adott esetben csoportfejlesztő iskolapszichológus hozzáértését veszi igénybe, akivel ugyanakkor ő maga mint felelős megrendelő és közreműködő dolgozik együtt. A fejlesztés a Mérei Ferenc munkásságával fémjelzett szociometriai hagyományra épül. Hasznosítja az Iskolai Közösségpszichológiai Műhelyben tömörülő – pedagógusok és iskolapszichológusok együttműködésében sok éven át (1981-től) felhalmozódott – közösségfejlesztő

tapasztalatokat. A projekt helyzetelemző és a problémákat közösen feldolgozó szociálpszichológiai diagnosztikai és intervenciótechnikákat kínál annak érdekében, hogy a tanulócsoporthoz nevelői irányítással a maga spontán és irányított dinamikájából következő hatásokat az egyes tanulók, és az egész csoport pozitív fejlődését, a közösségi összetartást megalapozó és erősítő energiává transzformálhassa. Az etikai kockázatok kezelésében a program a tranzakcióanalízis szemléletére és eljárásaira épít.

A fejlesztést a helyzetfeltárásban alkalmazott komplex számítástechnikai programcsomag támogatja, az ún. KT-szoftver, rendszergazda a pályázat időszakában Szatmári Kálmán.

2. A Mérei-projekt – az adatok feldolgozása

Az MP számítástechnikai háttere, a szoftver jellemzői

Az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnáziumban az 1998–99-es tanév során a *Soros Alapítvány Jefferson Programjától* elnyert támogatás révén jöttek létre az osztályközösségek szakértői irányítással folyó fejlesztő tevékenységéhez a hálózati alkalmazás *hardver-* (web és SQL szerver) és *szoftverfeltételei*. Ezáltal a KT program hozzáférhetővé vált az interneten.



Az adatbevitelt egy *platformfüggetlen*, a hálózati környezetet felhasználó *internetalapú* rendszer biztosítja. Az előkészítő adatokat (kérdések, személyek adatai, jelszavai) *internetböngészőn* keresztül az erre jogosult és kiképzett szakember (csoportszakértő iskolapszichológus és rendszergazda adminisztrátor) tölti be. A tanulók Netscape 4.5 vagy Internet Explorer 4.0 *webböngésző* segítségével névre szólóan érik el az adott URL-címet, ahol a kérdőív található. A kérdésekre a teljes névsorból választhatják ki azokat, akikre szavaznak.

Biztonsági megoldások sora garantálja, hogy az adatok az egyéni kitöltés után nem hozzáférhetőek, s csak a rendszergazda beavatkozásával oldható fel ez a zárolás. E feltételek biztosítják, hogy egy-egy osztály tanulói egyidejűleg, vagy 2 csoportban személyre szóló kódjuk birtokában belépjenek a rendszerbe és kitöltsék az előzetesen oda felvitt osztálykérdőívet. A képernyőn mindig egy kérdés jelenik meg és az osztálynévsor, ahol a választást a nevekre való rákattintás jelenti. Végiglépkedve a kérdéseken, a tanuló jelzi, hogy befejezte a munkát. A rendszer a hiányzók és távol – mondjuk éppen külföldön – tartózkodó osztálytársak számára is bárholnan bármikor interneten keresztül elérhető.

A KT programcsomag adatrendezési és grafikus moduljai végzik el a beérkezett válaszok feldolgozását a HSz szempontjai szerint. Kinyomtatható termékei képezik az osztálytükör nyersanyagát. Ezek egyrészt az ún. kérdéslisták, melyek az eloszlások mentén rendezik a kérdéseket, azonosítják a csoportra aktuálisan jellemző funkcionális zónákat, s alapul

szolgálnak a csoportok vertikális és horizontális szerkezetének és többarcú értékrendjének elemzéséhez. Másrészt a személyi listák, mint a szereptábla, a presztízs- és népszerűségi listák, melyek a csoport hierarchiáit és bennük az egyén pozícióját, rangját mutatják, és egyúttal a hiányok és tulajdonított megbélyegzések mentén lehetővé teszik a beilleszkedési nehézségek, a csoportban ható diszkriminációs és izolációs folyamatok azonosítását.

A *rajzolóprogram* interaktív módon létrehozza a *hierarchikus szociogramot*. A gép rögzíti a csoporttagok réteghelyzetét és kölcsönös kapcsolataikat, a horizontális elrendezés a vizsgálatvezetőre hárul. Az e könyvben látható iskolai szociogramok e programmal interakcióban készültek. A horizontális elrendezés úgy áll elő, hogy amennyiben az ábra bal oldalán az intézmény iránti lojalitás képviselőivel – pl. „szorgalmasan tanul” –, tágabban az ő baráti körük identifikálásával indítunk, akkor a tőlük való érzelmi távolság elvben a jobb oldalon megjeleníti a csoportszuverenitás erőit. Az iskolai osztályokban rendszerint az egyik póluson a „szorgalmas lányok”, a másikon a „verekedő fiúk” között feszül ki az érzelmi háló. Középen találjuk azokat a hangadókat, értékképviselőket a maguk köreivel, akik igényt tartanak arra, hogy beleszólhassanak milyen normák és értékek határozzák meg a közösség életét. Ők egyúttal törekvéseik megvalósításához, dominánssá tételéhez az osztály profiljának meghatározásáért folyó versenyben minél több társuk elköteleződését szeretnék elnyerni. Kapcsolataik ennél fogva széles körben, több irányban nyitottak, s ezáltal összetartják rendszert, megóvják attól, hogy esetleg alkotóelemeire, különböző klikkekre essen szét. A szociogramon a felső réteg centrumában elhelyezkedő köröktől a periféria felé mutató lazább kapcsolatok jelzik ezt a jelenséget.

A megfelelő – A WINDOWS 95-ön vagy WINDOWS NT-n futó – programhoz a felhasználó csoportszakértők kiképzésük során hozzáférési jogosultságot kapnak.

Az MP program felépítése, a fejlesztés folyamata



1. A program előkészítése:

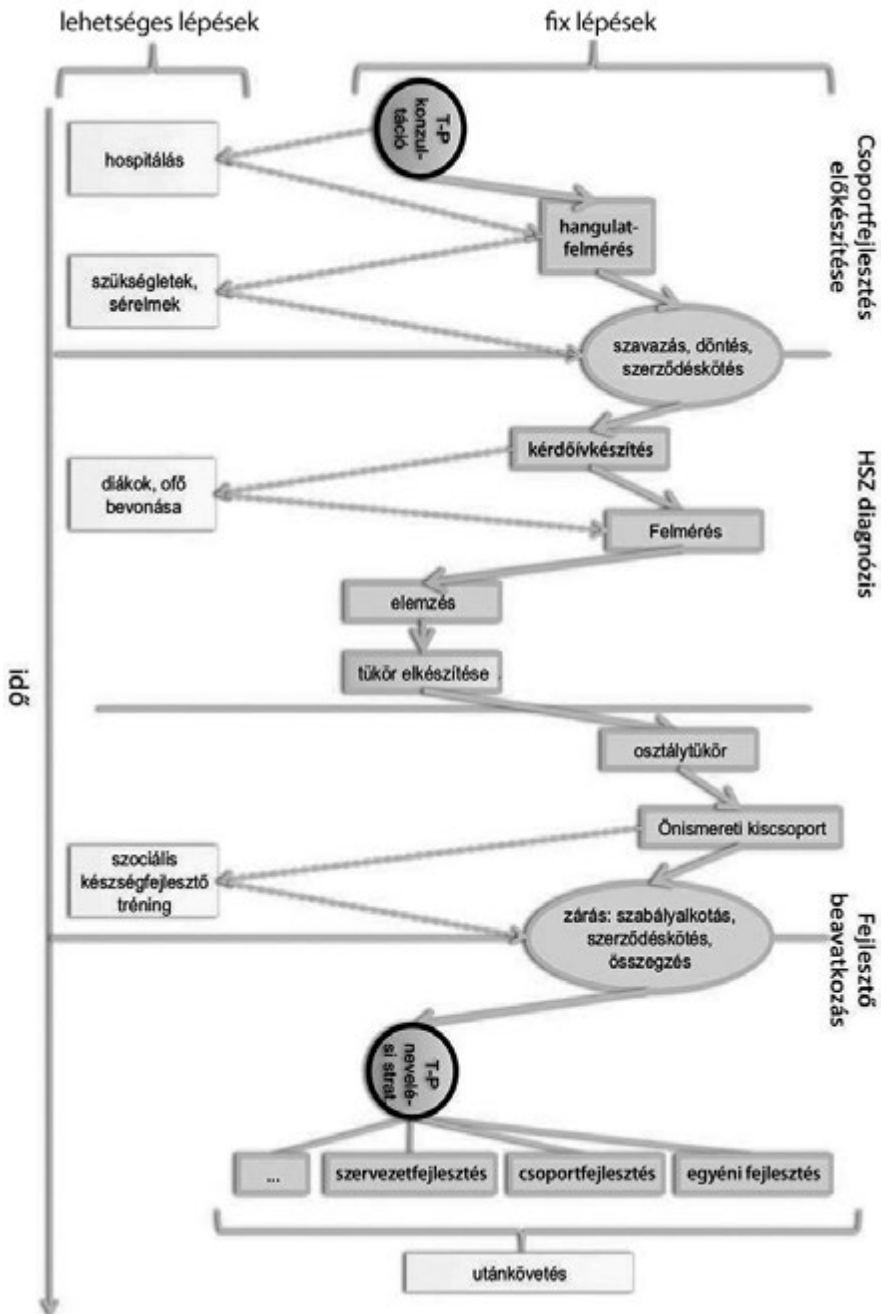
- A csoportszakértő szakmai felkészülése a többlépcsős program elvégzésére, a kockázatok kezelésére.
- Előzetes konzultáció a szakértő és az osztályfőnök között.
- Ismerkedés a csoporttal, tájékozódás és tájékoztatás, előzetes hangulatfelmérés, a társas igények és aktuális sérelmek megismerése.
- Közös célok azonosítása, döntés az együttműködésről, szerződés a felek között.
- Szülők tájékoztatása.



2. Helyzetfeltáró diagnosztikus szakasz:

- Kérdőívkészítés, a kérdőív és a csoport regisztrálása a KT adatbázis számára.
- Mikrotársadalmi helyzetfeltárás *hierarchikus szociometriával*, a felmérés lebonyolítása (szántógépen vagy papír alapon).

Az MP-folyamat eseményei



14. ábra

- Az adatok rögzítése, a KT adatrendező program által előállított táblázatok, rangsorok, ábrák elemzése.
- Az osztályok társas kapcsolati hálójának, erőterének, többarcú érték-, norma- és szereprendszerének elemzése, s ezen belül a diákjátzmák, a bennük érintett szereplők: üldözők, áldozatok, aktív beavatkozók és passzív szemlélődők azonosítása.
- A csoporttükör és az egyéni szociometriai profilok összeállítása.



3. **Fejlesztő és problémarendező foglalkozások szakasza:**

- a) **Tükörbe nézés:** A csoport megismerkedése az osztálytükörrel, amely szembesíti az-
zal, hol tart a fejlődésben, melyek az erősségei és a problémái, káros játzmái, milyen
téren jellemző az együttműködés, miben versengenek, hol bukkan fel nyílt konfliktus,
esetleg romboló agresszió, kijelöli az aktuális feladatokat a jó csapatá válás folyamatá-
ban, a szociogram és az egyéni szociometriai profil megtekintése.
- b) **A tükörinformációkat feldolgozó ön- és helyzetismereti kiscsoportos foglalkozá-
sok:** a tagok részvételének, szerepeinek, változtatási igényeinek kiscsoportos megbe-
szélése, aktuális kapcsolati feszültségek tisztázása.
- c) **Konfliktuskezelő csoportfoglalkozások:** melyeken a tanulók csoportjai közötti ér-
ték- és érdekütközések, valamint a tanárok és a diákok közötti feszültségek feldolgozá-
sa, megvitatása, tárgyalásos rendezése, közös „fair play” szabályalkotás folyik.
- d) **Készségfejlesztő és csapatépítő foglalkozások, tréningek:** játzmák elemzése, kom-
munikációs és együttműködési készségek fejlesztése, légkörjavító játékos találkozó-
sok az összetartozás érzésének átélése érdekében.



4. **A program értékelése, lezárása:**



5. **Hosszabb távú nevelési stratégiák kimunkálása a csoport és a tagok szintjén.**

Íme az útvonal az MP térképén, melynek a továbbiakban azokat az állomásait látogatjuk meg,
ahol a fejlesztő munkához tartozó fontos találkozásokra kerül sor.

Előkészítés és szerződés

Általában a fejlesztő program az osztályfőnök és a pszichológus tájékoztató és *kölcsönös be-
avató konzultációjával* indul. A pszichológus az osztállyal, az osztályfőnök a módszerrel is-
merkedik. Ha reménytelinek ítélik az adott osztály gondjainak kezelésére az MP-t és megál-
lapodnak az együttműködésben, akkor ajánlják meg a lehetőséget magának az érintett
közösségnek.

A pszichológus az osztály minél jobb megismerése érdekében különböző eljárásokhoz folyamodik, ezek egyike a mi gyakorlatunkban gyökeret vert ún. *hangulatfeltárás*. Egy pár mondatos, név nélkül kitöltött kérdőív arról, hogy ki hogy érzi magát az osztályban, mit kedvel, és mit érez gondnak. A feltároló kép megjeleníti a tanulók szubjektív közérzetét, ki-kristályosítja az aktuálisan a többség által problémának megélt jelenségeket. Erre az előzetes tájékozódásra, kapcsolatteremtésre különösen szükség van akkor, ha a csoportszakértő ismeretlenként érkezik az osztályba. A kapott összkép megbeszélése a csoporttal egyúttal modellezi a csoportok számára azt a munkaformát, amikor nyíltan együtt beszélgetünk a légkörről, a gondokról, a megoldásokról, azaz „belenézünk a tükörbe”. Ennyiben felfogható, mint szocializáló bemelegítés a későbbi, jóval mélyebb és személyesebb visszajelentésekhez. Ebben a mérésben a tanulók szubjektív élményei, személyes vallomásai szintjén találkozunk az osztályélet aktuálisan kellemes és feszültséget hordozó jelenségeivel, az enyhébb és olykor súlyosabb játszmákkal. Ugyanakkor már ebben az ismerkedési szakaszban is elképzelhetők a csoportjelenségekben mélyebbre pl. a csoporttagok társas igényeit és sérelmeit, vagy az ideális osztályközösségre vonatkozó értékeit feltároló eljárások alkalmazása. Könyvünknek abban a részében, amely a hagyományos mérésalapú modelltől eltérő tréningalapú modellt tárgyalja, bemutatunk néhány ilyen eljárást.

Közvetlenül az MP előkészítése az osztályban úgy indul, hogy a pszichológus *részletes tájékoztatása* alapján a közösségek maguk döntenek arról, hogy részt akarnak-e venni a felmérésben és a fejlesztő projektben. A tájékoztatás témái:



Az MP bemutatása

1. **A vizsgálat célja és tartalma**, a termékek – szociogram, egyéni ábra stb. – demonstrálása;
2. **A program felépítése**, időtartama: feltárás, közös megbeszélés, problémamegoldás;
3. **A körülmények**, kérdőív kitöltése kézi vagy számítógépes formában;
4. **Biztonsági szabályok**: ki látja és ki nem a választások adatait, kik értesülnek az eredményről;
5. A program hasznosulása, filozófiája, **etikai követelményei**;
6. **Kérdések, fenntartások**, a kellemetlen helyzetek, amelyektől tartunk, s amelyeket feltétlenül el szeretnénk kerülni.

A program megvalósítására csak *a tanulók 75%-os egyetértése* esetén kerül sor. Amennyiben ez a minősített többségi igény hiányzik, akkor más, a csoportnak a pszichológus által előzetesen megajánlott kínálatból – kommunikációfejlesztés, konkrét problémák megbeszélése, csoportjátékok stb. – az osztály tagjai közül többek által kiválasztott módszerrel dolgozunk.



A részvétel a programban kötelező vagy önkéntes?

A csoport tagjainak *önkéntessége* a részvételben rendkívül fontos szakmai és etikai eleme az MP-nek. Az út, amit az MP kínál, komoly vállalást jelent azoknak, akik elindulnak rajta, így *csak a kockázatok ismeretében lehet felelősséggel dönteni a részvételről*. A mérleg egyik serpenyőjében a korosztályt jellemző fokozott önismereti igény áll, a roppant kíváncsiság, hogy vajon miképpen látnak engem az osztálytársaim, hogyan vélekednek rólam. A másik serpenyőbe a veszélyérzet kerül, hogy esetleg kínos, kellemetlen információkat kapok magamról, amit jobb lenne elkerülni, megúszni. Az érzést fokozhatja az a körülmény, hogy az osztály egésze szempontjából fontosabb információk arról, hogy ki-ki miképpen találta meg a helyét, hogyan vesz részt az osztály életében, nyilvánosak, és a nevek feltüntetésével láthatóak lesznek a hieroszociogramon is. Az MP a tanulókat felelős döntésekre képes iskolapolgároként kezeli. Kompetensnek tarja őket abban, hogy önállóan eldöntsék, mit vállalnak annak érdekében, hogy osztályuk jobb csapatá válhasson. Az elutasító döntést, a felmérés elvetését is messzemenően tiszteletben tartja, s nem él a rábeszélés, a nyomásgyakorlás eszközeivel, ami ha netán hatna is, hamis válaszokat produkálna, s a problémák kezelésében való előrelépést tévútra vinné, a fejlődést elakasztaná. A szakemberektől ez a megszokott attitűdjükhöz képest fokozott távolságtartást, tárgyilagosságot kíván.

A ***szerződés funkciója*** olyan feltételek és szabályok kimunkálása, amelyek között a csoport tagjai vállalják, mindent megtesznek azért, hogy elkerüljék a kínos félelmeket, hogy ne kelljen sem nekik magunknak, sem a jó barátaiknak fenyegetettséget átélniük. Fontos mozzanata a szerződéskötésnek, hogy olyan szabályokat alkossunk, amelyek segítenek megelőzni az előzetesen mérlegelt nemkívánatos következményeket.



A szerződés, a részvétel önkéntes vállalása a csoportnak azt az érettségét fejezi ki, hogy értik, miről van szó és képesek felelősen vállalni személyes vélekedéseiket egymásról a nyilvánosság előtt. Kíváncsiak arra, milyen csapat aktuálisan az osztály, készek szembenézni a helyzettel akkor is, ha fény derülhet kedvezőtlen jelenségekre és tendenciákra abban a reményben, hogy a maguk szolidaritásával, jóindulatával, egymás érzelmi támogatásával, ötletességével és türelmével úrrá lehetnek a gondolataikon. A következő fejezetben bemutatásra kerülő modell osztály dokumentumai között találunk egyebek között szerződéstervezeteket is.

Itt említjük, hogy a *szülők tájékoztatása* a készülő közösségfejlesztő programról egy fontos mozzanat, amit akkor érdemes megtenni, amikor a közösség már döntött a felmérés és a foglalkozások vállalásáról.

A tanulók kitöltik a szociometriai kérdőívet



15. ábra

HSz-kategóriák és kérdések



- 1. Intézményi elköteleződés:** vezetés (tanár) elismeri, keményen dolgozik, figyelni akar
- 2. Csoportirányítás:** közös érdeket képvisel, tanárokkal intéz, hallgatnak rá, szervez
- 3. Szembenállás, kritika:** igazságtalanságot szóvá tesz, nyíltan megmond, megbánt mást, nem vesz részt , távoli gondolkodású
- 4. Szabad tevékenység:** Kulturális vetélkedő, sportcsapat, érdekes hobbi, gyakorlati ügyesség, vonzó külső
- 5. Intellektuális teljesítmény:** kiemelkedő tudás, órán eredeti ötlet, jól magyaráz
- 6. Hangulat és normateremtés:** Jó fej, nevetet, összetartásért tesz, békít, kedves
- 7. Hátrányos helyzetek:** Főnök, tanár elégedetlen, társak nem ismerik, ok nélkül bántják, csendes, még keresi a helyét, szülő nem érti
- 8. Társkapcsolat:** beszélgető társ, szabadidőt vele, buliba hívják, csapatba hívják, védelmet ad, pártfogást kap, titok neki



16. ábra

A szociometriai kérdőív és a felmérés aktusa

Az MP-ben használatos szociometriai kérdőívek 8 tematikus egységben, kategóriában, vagy másképpen fogalmazva *csoporthatár* területéről kérnek társválasztást és különböző funkciókra jelölést a felmérésben részt vevő csoportok tagjaitól. A tagok választásai a partnerséget illetően (beszélgetőtárs, csapattárs, együtt érző társ stb.), illetve a különböző funkciók ellátására (szervez, neveltet, sportol, szorgalmasan tanul stb.) való jelöléseik teszik lehetővé a társas érzelmi háló, valamint a szerephierarchia feltárását.

Az MP gyakorlatában a kérdések száma az iskolákban hagyományosan alkalmazott kérdőívekhez képest magasabb, meghaladhatja a 50-et. Ennek célja, hogy a csoporttagok kellően differenciáltan tudják egymásról elmondani a tapasztalataikat és így egy a valósághoz közelítő, árnyalt összkép alakuljon ki a szerepek rendszeréről. A kérdések kb. 2/3-a olyan standard kérdés, amelyet minden vizsgált osztályban felteszünk, a többi az adott osztály sajátos problémáinak feltárását célozza meg.

HSz középiskolai alapkérdőív kategóriák szerint

ISKOLAI ORIENTÁCIÓ		CSOPORTORIENTÁCIÓ	
1. Lojalitás az intézmény iránt	2. Csoportirányítás	3. Szembenállás, kritika	4. Szabad tevékenység
tanárok értékeli szorgalmas	közös érdeket képvisel ügyes szervező csapatvezető	igazságtalanságot szóvá tesz nyíltan megmond zavar órát durva, bántó	sportcsapat tagja érdekes a hobbija külsőre vonzó neveltető
5. Intellektuális teljesítmény	6. Norma- és légkörteremtés	4. Hátrányok, nehéz beilleszkedés	5. Kapcsolatteremtés
kiemelkedő tudású mértékadó vélemény tanulásban segít	összetartásért sokat tesz jó fej békítő	tanár elégedetlen tanár nem ismeri eléggé helyét keresi nehezebben érintkezik izgul	beszélgetőtárs együtt érez buliba hívják csapattárs titok neki

1. táblázat

A táblázatos elrendezés azt mutatja be, miképpen fejezik ki a kategóriarendszer és a konkrét kérdőívek a mikroszociológiai csoportkonceptió által tételezett kettős meghatározottságot. A táblázat bal oldalára kerültek az iskolai elvárások teljesítésére vonatkozó kérdések, a jobb oldalon találjuk azokat, amelyek a kortársi szociális és érzelmi szükségletek mentén

kialakuló tevékenységekben való részvétel iránt érdeklődnek. A felső négy kategória – lojalitás, irányítás, opposzió, szabadidőtöltés – a csoportok életében való közreműködés eltérő irányait mutatják, olyan tevékenységeket foglalnak magukban, amelyekben létrejönnek a programadó igazodási minták, csoportnormák. Ezek meghatározóak lehetnek a csoport közös értéktételezései, profilja szempontjából. Az alsó sor kategóriái inkább eszköz jellegűek, olyan viselkedések, amelyekre szükség van a programok, minták megvalósításához. Elvben a lojalitás a szakszerűségben (1–5), az eredményes vezetés a megfelelő normák megteremtésében (2–6) teljesebben ki. Az opposzió kockázata a beilleszkedési zavar hátrányos helyzetként való rögzülése (3–7). A kellemes szórakozások aligha képzelhetők el megfelelő társaságok nélkül (4–8).

Az adott osztályban alkalmazásra kerülő kérdőívet a csoportszakértő és az osztályfőnök együtt alakítja ki úgy, hogy alkalmas legyen a helyben tapasztalható eredmények és gondok feltárására. Az adatok felvételére, a felmérésre rendszerint egy osztályfőnöki órán kerül sor. A tanulók, ha az iskola technikai felszereltsége lehetővé teszi, akkor a gép mellett közvetlenül kitöltik a kérdőívet, így automatikusan maguk végzik az adatok rögzítését. Ezzel gyakorlatilag minden hibalehetőség kiküszöbölődik. Természetesen alkalmazható továbbra is a hagyományos papíralapú kérdőívkitöltés.

Ebben az esetben nagyon fontos követelmény, hogy az adatok gépi rögzítését a feldolgozás céljaira szigorúan a külső csoportszakértő végezze. A feltárás kezdetén megkötött szerződésnek a tanulók szempontjából ugyanis kritikus összetevője, hogy az osztályfőnökök, mint az adott csoportba tartozó felnőtt irányítók, megismerik a társas szerkezetet és az osztályra vonatkozó eredményeket, ugyanakkor a nyers adatok, a kitöltött kérdőívek nem kerülnek a kezükbe. Az MP fejlesztőprogram egésze iránti bizalom múlhat ezen. A nevelők számára a hasznos szociometriai információ nem az egyedi kérdőívek szintjén jelenik meg, hanem abban rejlik, ahogy az osztály egyes tagjaihoz a többiek összesítve viszonyulnak, ahogy a tanulók egymás viselkedését és egyes tulajdonságait megítélik, ahogy felruházzák egymást hol kedvező, hol kedvezőtlen tulajdonságokkal, amelyek ezáltal sajátos egyéni szerepekké kristályosodnak.

A kérdőívtől az osztálytükörig – elemzés és értelmezés

A számítógép napjainkra átvette az adatok rendezésének igen időigényes és fáradságos műveleteit, sok fontos táblázatot, ábrát képes előállítani, de ez nem jelenti, hogy a rendezett választási adatokból automatikusan előáll az osztály komplex dinamikus összképe úgy, ahogy azt az érintettek megélik. A HSz-ben képzett csoportszakértők tudásának egyik fontos eleme, ahogy ezt az integrált képet a részadatokból felépítik és bemutatják, hogy egy-egy csoport a mért összefüggések szerint hol tart a jó csapattá fejlődés folyamatában.



Egy csoport szociometriai adatainak feldolgozási dimenziói a HSz-ben

- | | |
|---|---|
| 1. Társas háló | kohézió (Mérei-indexek, baráti körök, alakzatok, érzelmi alrendszerek azonosítása) |
| 2. Értékprofil | a követett és elutasított lojális szervezeti, illetve szuverén minták (többségi választás, mozgósító erő, befogadás-kirekesztés terepei) |
| 3. Hierarchikus rétegek | többségi befolyás, kiscsoport szintű hatás, a befolyás hiánya, személyes hatás (az érintettek arányában) |
| 4. Társas és érzelmi hierarchiák | presztízis és népszerűség: kiemelkedő, átlag feletti, átlagos, átlag alatti, alacsony (az érintettek arányában) |
| 5. Horizontális tagolódás | a részvétel módja, szerepek rendszere (funkcionális alrendszerek azonosítása a kettős meghatározottság kategóriái mentén pl. a tanulást vagy az együttlétet preferálók körei) |
| 6. Dinamikus erőter | együtműködés és versengés a rétegek, a funkcionális, illetve baráti körök között (a választási stratégia vizsgálatával) |

A csoportszakértő elemző értelmező munkájának másik fontos terméke az egyéni szociometriai profil összeállítása, mely bemutatja az egyes gyerekek kapcsolati hálóját és részvételét a szöveges értelmezéssel ellátott adatok fényében. Ezt minden tanuló egy neki címzett levél formájában kapja meg.



A csoport egyes tagjainak szociometriai profilja

- | | |
|--|---|
| Érzelmi befogadottság, baráti körök | Hely a kölcsönös érzelmi kapcsolatok hálójában. Kölcsönös valamint nem viszonzott adott és kapott egyoldalú választások |
| Státus | A befolyás mértéke, hely a vertikális rétegződésben. Mértékadó szerepek, kiscsoportos szerepek, tartalék szerepek |
| Részvétel és szerep | Hely a horizontális tagolódásban, azaz a szereprendszerben: az iskola iránti lojalitás és a kortársi szuverenitás megnyilvánulásai |
| Presztízis | Személyes hatékonyság, a kapott társas figyelem, hely a jelentőségi, elismertégi rangsorban |
| Népszerűség | Kapott érzelmi választások, hely a vonzalmi rangsorban. |
| Hátrányos helyzetek | Nem kívánatosnak nyilvánított értékeket, normákat képviselő, megbélyegző szerep
A szerepek, a társas figyelem hiánya.
Az érzelmi kapcsolatok részleges és teljes hiánya |

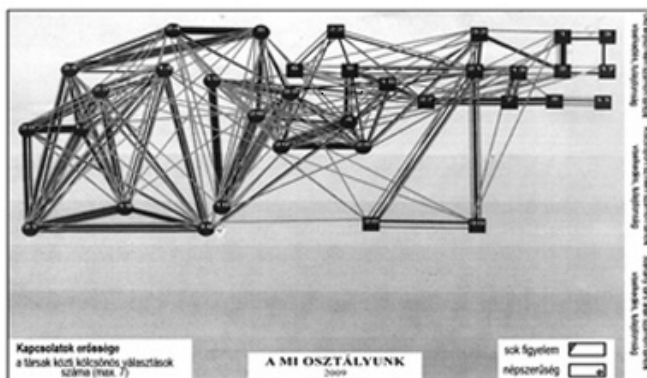
3. Az osztálytükör mint helyzetdiagnózis – az MP fejlesztőprogram csomópontja

Osztálytükör: demonstrációs eszközök

A HSz-üzenetek hordozói

Csoporttükör

- Szöveges visszajelentés
 - A szervezeti és szuverén értékek képviselete.
 - Baráti körök értéktételezése.
 - Együttműködés és versengés.
 - A csoport hierogramja
- ##### Egyéni szociometriai profil
- Jellemzés a részvételről
 - Szociogram a kapcsolatokról
 - Profilbongésző (kísérőlevél)



17. ábra

Az *osztálytükör* – egy a csoportokban rendszerint izgatottan várt hosszabb találkozás (két tanóra szünet nélkül, ha egy mód van rá, a tanítás végén), melyen a közösségek némi idő elteltével szembesülnek a szociometriai felmérés alapján a tagok választásaiból kitagolódó összképpel, benne a kapcsolataikat ábrázoló szociogrammal. A tükör tartalmaz egy szöveges részt, vizuális összetevője pedig a hierarchikus szociogram. A tükröt a csoportszakértő készíti el a számítógépes program által rendezett választási adatok elemzése és értelmezése alapján, majd ő az, aki az osztálynak az összképet bemutatja. A szöveg az osztály történetébe ágyazottnan azt állapítja meg, hol tart aktuálisan a fejlődésben, melyek az erősségei és a problémái, s ennek érdekében az alábbi kérdéseket világitja meg:



Mit mutat meg az osztálytükör?

1. Milyen érték- és normarendet munkált ki a csoport az eddig együtt töltött idő alatt, hogyan határozza meg aktuálisan a saját profilját, domináns orientációját, viszonyát az iskolai elvárásokhoz és a kortárs törekvésekhez?
2. Milyen magatartásokat ítélt meg olyannak, mint amelyek valamiképpen eltérnek a csoport normáitól, kívül esnek az önérvényesítés és érintkezés meghonosodott stílusának határain?
3. Hogyan realizálja a kialakult szerephierarchia, a csoport vertikális rétegződése a preferált értékek képviseletét, kiket tart a közvélemény az osztály befolyásos hangadóinak különböző területeken?
4. Milyen baráti társaságok alakultak ki, azok tagjai milyen módon, szerepekben, mely területeken, milyen csoportfunkciók ellátásával kapcsolódnak be az osztály életébe?
5. Érzelmileg mennyire befogadó, összetartó és otthonos hely az osztály, milyen területen és kik között jellemző az együttműködés, s milyen jelei észlelhetők a versengésnek, vagy épp ellenségeskedésnek, előfordul-e hogy egyeseket a csoport egységesen nem tolerál, kiközösít?

A következő oldalon található 2. táblázat arról ad integrált képet, hogy a felmérésben kitagolódott baráti körök (bal oldali függőleges oszlop) milyen arculattal, tevékenységekben kapcsolódnak be az osztály életébe (a fejléc a kérdőív megfelelő kérdéseire utal). E nyolcadik osztály szociogramja volt látható az 5. ábrán, a 26. oldalon. A táblázatban a vastagon szedett monogramok a hierarchia felső három rétegében szereplő, valamilyen területen kiemelkedő, elismert, sokak által számon tartott tagjai az osztálynak.

A tükör szövege külön kiemeli a megoldásra váró problémákat, megjelöl néhány feladatot, melyeknek mielőbbi megoldása előreviheti a csoportot a jó csapatválasztás folyamatában.

Az osztálytükör foglalkozás csúcspontja **a szociogram megtekintése**, amikor 3–4 fős kiscsoportokban ülve megvizsgálják a kézhez kapott ábrát a tanulók, kinek milyen hely jutott az érzelmi kapcsolatok hálójában, melyek a szoros barátságok. Számukra (lásd a 18–20. ábrán lévő fotókat) ekkor a legizgalmasabb kérdés az, hogy viszontválasztották-e őket a számukra fontos társaik. Nagy az öröm, amikor a várakozás teljesül, de a szomorúság is nagy, amikor néhánynak csalódniauk kell. A szembesüléskor már mindenki tudja, hogy a következő állomás egy olyan kiscsoportos beszélgetés lesz, amelyen a kapott képpel kapcsolatos érzésekről lesz szó.

A baráti körök részvételi profilja – összkép

Profil Csoport	Tanulás	Közélet	Diák-élet	Sport	Nevetet	Jó fej	Társ	Tartózkodó	Bántó stílus	Órát zavar
1. lány 6 fő	2 RZs NE						6 PA RZS NE WF TZ CsV	5 NE TZ PA RZs WF CsV	1.TZ	
2. lány 4 fő	2 VA VR	1 VA	3 VA VR MA			2 VA VR	4 VA MA VR SNZ S	3 SNZS MA VR		
3. lány 5 fő	2 LG OA		LG OA		1 FZS		5FZS LG TZS BF OA	3 TZs FZs LG	1.OA	2 FZS OA
vegyes 8 fő	1 BL	4 BL BV KN SD	5 BL BV KN SD SB	3 BL KN SD	2 BL SD	8 BL SB BV KNAE SD SzD SZs	8BL BV KN AE SZD SZS SB SD		3 BV SB SD	3 BV SD SB
1. fiú 5 fő	2 TA GM		2 TA GM				5 TA NI BD GM DP	3BD GM NI	1DP	2 DP NI
2. fiú 8 fő	1 KD		1KD	4 KD BÁFM LÁ	3 BÁ HP LÁ	6 KD BÁ HP LÁ BZ KR	8 KD BÁ FM PD BZ KR HP LÁ	2 BÁ KR	1 HP	1 HP
ÖSSZ fő/csoport.	10/6	6/2	11/5	7/2	5/3	16/3	36/6	16/5	7/5	9/4

2. táblázat

• A diákok ismerkednek az osztálytükör tartalmával



18. ábra

• A tanulók kiscsoportjai az osztály szociogramját böngésszik



19. ábra

Végül legtöbbször még ennek a tükörbe néző foglalkozásnak az utolsó akciója, hogy ki-ki egy neki személyesen megcímezett borítékban kézbe kapja a rá vonatkozó összes szociometriai információt, az ún. **szociometriai profilját**. A boríték tartalma a következő:



- ❖ Az *egyéni szerep leírása* feltárja, a társai milyen viselkedéseit tartják számon, mennyire becsülik őt, mekkora befolyást vívott ki magának, mennyire igénylik a társaságát: státusz, mértékadó szerep (jelölés a társak 50%-ától, vagy afelett), szerep (25 és 49% között), tartalékszerep (10–24% között). Látható, hol a helye népszerűségi és presztízis rangsorokban.
- ❖ Az *egyéni szociogram* és a kapcsolati választások listája megjeleníti a kölcsönös kapcsolatokat, valamint az egyoldalú választásokat, melyeket ő hagyott viszonzatlanul, s amelyeket felé nem viszonztak azok, akiket jelölt.
- ❖ Profilböngésző kíséreléssel egyrészt elmagyarázza a profilban található szakkifejezéseket, másrészt útmutatást fogalmaz meg arra nézve, hogy a címzett miként dolgozzon a kapott információkkal.

Együtt marad a csapat, amikor ki-ki kinyitja a borítékját és megnézi, milyen pillanatfelvételt készített róla a társak közössége. Akkor ott igény szerint szóvá lehet tenni a kívánt körben – barátok, valamelyik felnőtt, az egész társaság stb. – azt is, ha valami jólesik, és azt is, ha valami fáj. Ha egyes párok pontatlannak tartják a kapcsolataik ábrázolását, akkor az érintettek közös kérésére módosítjuk az ábrát, hogy az korrekten az aktuális helyzetet tükrözze, hiszen egy csoport életében minden állandó változásban van, nincs semmi kőbe vésve. A mért adat egy korábbi időpont igazságát rögzíti, ami az esetek nagy többségében érvényes a beszélgetés idején is, de nem kezeljük dogmaként. Élve a felkínált korrekciós lehetőséggel, a gyerekek leggyakrabban a vonalak vastagítását kérik, ezzel a gesztussal is megszilárdítva a barátságokat.



A személyes információ fogadtatása igen különböző. Általában a meglepődéssel teli öröm dominál, de mindig akadnak egypáran, akik dühösen hártanak, összegyűrik, kidobják a kapott *profil*t és közben hevesen kritizálják a módszert, s olyanok is, akik megbántódnak másokra, vagy akiknek egyszerűen fájdalmat okoz, amit a tükörben látniuk adatik. Az idő ezen az órán nagyon rövid, legfeljebb csak gyors lereagálásra elég.

A profil részletekbe menő alapos tanulmányozására már csak otthon adódik alkalom. Ehhez az egyéni, esetleg baráti vagy családi önismereti munkához javasol szempontokat a borítékban található *profilböngésző* levél. Amikor elbúcsúzunk, a tükörbe néző foglalkozás végén már mindenki tudja, mikor lesz az a kiscsoportos beszélgetés, melyre őt is várják, s kik lesznek együtt az önismereti beszélgetés alkalmával.

A saját szociometriai profil tanulmányozása



20. ábra



Vajon ki a szociometriai információ címzettje? Mikor árt a konfrontáció?

A szembesülés az osztálytükörrel, a szociogrammal, a társak véleményével mindig egy érzelmileg felzaklató helyzet, mondhatni egy mesterségesen provokált önismereti élményfürdő örömmel, meglepetéssel, csalódásokkal fűszerezve. Hagyományosan a szociometria alkalmazói a konfrontációs mozzanatot igen kockázatosnak gondolják, attól tartva, hogy a struktúra megismerése inkább elmélyíti a feszültségeket, mintsem konstruktív elmozdulásokat eredményezhetne. Ez egy teljesen reális veszély. A szociometria iskolai alkalmazásának leginkább kritikus kérdése következésképpen, hogy kinek készül, és kit illet meg a benne feltárt információ. Mindenekelőtt a pedagógust támogatja fontos információkkal konkrét döntések (pl. ültetés, szobabeosztás, csoportmunka stb.) meghozatalában – legtöbbször ilyen pedagógiai alkalmazásával találkozhatunk. Az MP ezt fontos feladatnak tekinti, de az információ felhasználásának egy összetettebb, áttételesebb módját tartja szem előtt. Arra kíváncsi, *mit kezd a szociometriai információval maga az érintett*, az adatokat szolgáltató, a kapcsolatairól – közeledésekről és elhatárolódásokról –, a kérdőív kitöltésének aktusával számot vető csoport. Szembesülve a személyes döntések nyomán közös alkotásként kikristályosodó szerkezettel, **mennyiben képes a közösség az új információt a saját fejlődése javára fordítani?** A címzett mindig a csoport, a tárgyilagos tükör küldetése, hogy felszabadítsa az együttes élmény konstruktív energiáit, ezen belül az előrelépés, a problémák közös megoldásának vágyát, valamint a jóindulatot, a kölcsönös szolidaritást, mely kulcsszerephez jut az ártalmak minimalizálásában.

A várható hevesebb érzelmek kezelésére a két szakember előre felkészül, az osztályfőnök tyúkanyóként vigasztalja a szomorúakat, nyitott az elújságotlani kívánt örömök meghallgatására, a fogalmak magyarázata, a módszerkritika kezelése hárul a csoportszakértő pszichológusra. Arra biztatnak mindenkit, hogy a pár napon belül esedékes kiscsoporton bátran mondják el, amit éreznek, ami bosszantja őket, amit nem értenek, ami boldogító számukra. A kapott profil képezi az *önismereti beszélgetés* kiinduló információs bázisát.

Az MP egy olyan gyakorlatot testesít meg a változások, a konfliktusok kezelése terén – mint láthattuk az imént –, amely konfrontálja az osztálytükör formájában a csoportok tagjait a szociometriai információval, ugyanakkor nem hagyja magára se az egyént, se a csoportot a fennálló helyzettel, feszültségekkel szembesítő információk feldolgozásában. Sőt pedagógiailag irányítottá teszi ezt a folyamatot, számos eszközt kínálva ahhoz, hogy a szociometriai információ irányított feldolgozása konstruktív belső építkezés forrásává válhasson. Az osztálytükör azért alkalmas erre, mert egy igen *tárgyilagos, mérésekre alapozott* nyelven elemzi az eltérő értéktételezéseket, azok befolyását, a számon tartott funkciókat, részvételt, a szerepek rendszerét, a kialakult érzelmi társulásokat, az együttműködés, illetve a versengések, esetleg az ellenségeskedés aktuális erőit, az egyéni pályafutások sikereit, és gondjait a csoportban.



Ennek a képileg és fogalmi szinten elrendezett információnak a megismerése, *a tükörbe nézés áll a fejlesztő program csomópontjában* és kiindulópontja minden további önismereti és konfliktuskezelő beavatkozásnak, csoportfejlesztő foglalkozásnak. Az MP számára következőképpen a kérdés nem az, hogy megilleti-e a fiatalok csoportját az ő viszonyaikkal kapcsolatos információ, hanem az, hogy milyen keretek között és milyen nyelvi megfogalmazásban van ennek létjogosultsága. Mit tehetnek a csoport fejlődéséért hivatalból és hivatásszerűen felelős szakemberek azért, hogy beavatkozásuk a folyamatba szakmailag előrevivő legyen?

Szemlélet, nyelvezet és etika: hogyan beszél az MP osztálytükör nyilvánosan a beilleszkedési problémákról?



A követett szemléleti támpontok, alapfeltevések:

1. A kortárs csoportoknak, így az osztályoknak immanens vágya, hogy a helyi igények szellemében kellemes, és érdekes *befogadó csapata* legyen az odatartozóknak, minden csoport úton van efelé, és fejlődési potenciálokkal rendelkezik. A kirekesztettség nagyon fájdalmas az érintetteknek, s nem méltó egy jó csapathoz, hogy az odatartozók egy részét a többiek valamilyen vélt vagy valós ok miatt észre se vegyék, vagy kifejezetten egyoldalúan negatív érzelmeket tápláljanak irántuk

2. A csoport jó csapatává válásának törekvésére és jóindulatára, a társas szolidaritás igényére és készségére alapozva **nyíltan beszélünk** a légkörről, az eltérő értékekről, a közös normákról, az erőviszonyokról, az eredményekről, melyeket elért a csoport, valamint a megoldásra váró egyéni és közösségi problémákról, kommunikációs és stíluszavarokról a konkrét itt és most tapasztalatok szintjén. A megszólított társas egység: a csoport, az osztály mint egész. Ütközések, nézeteltérések minden emberi társulásban előjönnek, ahol a résztvevők szeretnék igényeiket érvényesítve komfortosan érezni magukat. A mód, a kommunikáció stílusa, ahogy ezeket egymás között elintézik, tanulható, az első indulatokat kifejező fizikai vagy csúfolódó verbális agresszió helyére sokféle konstruktív megoldás léphet.
3. A szociális és érzelmi izoláció (mellőzés, kiközösítés), valamint a bűnbaknak jelölés (megbélyegzés) mint *hátrányos helyzetek a közvélemény jelzései* arról, hogy az adott csoportban milyen jellegű viselkedések számítanak túlzó, furcsa megnyilvánulásoknak, milyen kommunikációs stílusokat – durvaság, tartózkodás, másság – ítélnek meg olyannak, amely eltér a csoportnormától. A csoport szempontjából – szociálpszichológiai szinten – nem önmagán az átlagtól eltérő viselkedésen van a hangsúly, hanem a reflexión, a többiek vélekedésén. A jelzések, amelyek a légkört megzavaró viselkedésekre vonatkoznak, megközelítőleg sem a maga teljességében írják le a bennük érintett tanulók személyiségét. Igyekszünk megérteni az ő indítékaikat, elfogadjuk, ami méltányos, bíráljuk zavaró eszközeit, **felfedezzük, tudatosítjuk az erősségeiket**.
4. A beilleszkedés nehézségei nem pusztán az egyén felelőssége, éppen annyira jellemzi a csoportnormák működését, a tolerancia helyi határait. A **megosztott felelősség elve** az egyén és csoportja között egyrészt érvényes akkor, amikor a személyes benyomások a tagok választásai nyomán szerepként, részvételi módként összegződnek, de csak a közös a vállalás vezethet eredményre akkor is, amikor valaki ezen a képen változtatni szeretne.
5. A magatartásbeli túlzások megérthetőek, ha ismerjük a pszichológiai természetüket, eredetüket. Legtöbbször méltányos igények állnak a háttérben, alapvető társas szükségletek kielégítetlensége, olyan vágyak, amelyek mindenki számára közősek, valamint olyan félelmek, amelyeket szintén mindannyian ismerünk. A gondot a feszültségek kezelésére alkalmazott elhibázott válaszok jelentik, amelyek nem jelentenek tényleges megoldást, sőt olykor kifejezetten károsak mind az egyén, mind pedig a környezete számára. A csoport **megértése és empátiája** fontos lépések a változás útján. Ezek képesek lehetnek a szerepeket rögzítő előítéletek fellazítására.
6. A másoknak kárt okozó tetteiért a **felelősséget** mindenkinek vállalnia kell.



A szociometriai diagnózis funkciója a fejlesztési folyamatban



Mérés és/vagy tréning?

Gondolhatnánk, hogy a beilleszkedési problémák csoportos kezeléséhez elegendő lehetne, ha rendszeresen folynának önismereti beszélgetések kinek-kinek az osztálybeli helyzetéről. Ezt nem vitatjuk, hiszen számos tanár él is olykor ezzel a lehetőséggel, tekintve, hogy a gyerekek egymás viselkedését illetően rengeteg empirikus tapasztalattal rendelkeznek, sok ötletet adhatnak egymásnak. Mi szükség van akkor a szociometriai felmérésre és az osztálytükörré? – merülhet fel a kérdés. Jól ismert tapasztalat, hogy alig lehet 10 és több emberrel személyes dolgokról érdemben beszélgetni, jó, ha ilyen esetekben egy-két gyerek gondja szóba kerül, és az érintett csoport tagjai készek igazán odafigyelni egymásra. Az osztályban szervezett önismereti beszélgetések alkalmával fennáll az ellenállás, a hárítás, esetleg a nem kívánatos vájkálás, a parttalan szétfolyás stb. veszélye. Az MP tapasztalatai azt mutatják, hogy a *módszeres helyzetfeltárás, az induló strukturált összkép, a komplex osztálytükör megismerése, az általuk teremtett keretek jelentősen megnövelik a pedagógiai célú fejlesztő önismereti és problémakezelő beavatkozások hatékonyságát.*

Néhány érvelt említünk, melyek a mérésen alapuló osztálytükör alkalmazása mellett szólnak:

- A tanulóra mint *iskolapolgárra* irányul a figyelem, azaz nem mint roppant bonyolult, bizonyos erősségeket és gyengeségeket mutató konkrét élettörténettel rendelkező egyénre. Ez jelentős tartalmi szűkítés, ami többek között védelmet jelent, mivel kijelöli a csoport, a társak kompetenciahatárait is és a módszert pedagógiai mederben tartja.
- E tekintetben minden tanuló egyenlő, azonos jogokkal és köteleességekkel bír, egyforma eséllyel indul, hogy a közösség figyelmében részesüljön, zárt keretek között (10–15 perc) ad, kap, kér és utasít vissza odafigyelést. A munka intenzív és koncentrált, biztosítottak a feltételek a vélemények és érzések áramlásának kölcsönösségéhez.
- Az egyéni önismereti motiváció a „jó csapatát” válás, az összetartozás-érzés vágyával és konkrét megtapasztalásával gazdagodik, átélhető a szolidaritás, s ez egyúttal az intézményi elvárásokat – teljesítmény, korrekt érintkezés, jó közösség – is támogatja.
- A szociometriai nyelvezet a szerepek leírásával egy előítéletektől mentes nyelvet, objektívebb, kevésbé indulatos közlésformát kínál, mint a hétköznapi stílus.
- A statisztika konkrétan hitelesíti a társak véleményének a súlyát, a szavazatszámok tükrében megalapozottan lehet mérlegelni egy változási döntést, a kockázatokat, potenciális veszteségeket és jutalmakat.

4. A fejlesztő kiscsoportos foglalkozások típusai



A fejlesztő folyamatnak a tükörbe nézést követő következő állomását a különböző önismereti és problémakezelő kiscsoportos foglalkozások képezik. Előbb azokat soroljuk, melyek szerves kapcsolatban állnak a szociometriai tükör és profil megismerésével és az abban felmerült csoportos, valamint egyéni erősségek és gondok megértését mélyítik, azok feldolgozására, korrekciójukra irányulnak. A fejlesztő gyakorlatok másik csoportjába olyan kiegészítő eljárásokat soroltunk, melyek az osztályok légkörének, az ott megélt sérelmeknek, a kielégítetlen társas szükségletekből eredő játszmáknak a jobb megismerését szolgálják, valamint elősegítik különböző társas készségek gyakorlását, végül növelik az együttlét örömeit. Ezek beépülhetnek az MP-be, de attól függetlenül is alkalmazhatók. Fontos, hogy alkalmazásuk mindig valamilyen tudatosított közösségépítő céllal történjék illeszkedve a konkrét helyzet igényeihez.



MP: Az osztálytükörré épülő közösségfejlesztő, csapatépítő kiscsoportos foglalkozások
Én, a barátaim és az osztályom

Ön- és helyzetismereti beszélgetés baráti körben – a szociometrikus profil alapján, fókuszban az egyén, erőforrások, jogos sérelmek, méltányos vágyak, illetve alternatív érvényesülési pályák, védelem és önvédelem, a kontroll társas támogatása

Mi és a tanárok

Tanár-diák konfliktusok rendezése – tárgyalás, mediáció, panaszláda

Eltérő vagy ellenséges?

Versengő kiscsoportok: a klikkek közötti kommunikációs zavarok kezelése, előítéletek, identitás erősítő torz indulatok lebontása, az elfogadás és együttműködési tartalékok mozgósítása

Fair play a mi osztályunkban

Az osztálybeli érintkezés szabályainak megalkotása, betartásuk, a társas kontroll feltételeinek együttes kimunkálása viták, tárgyalások során



MP: tájékozódó és fejlesztő beavatkozások

Hogy érzed magad?

Az osztályléggkör anonim felmérése

Elvárásaink és sérelmeink

Az agresszió iskolai forrásai – oknyomozás: adott osztályban a tanulóknak a tanárokkal és egymással szembeni közös elvárásainak és sérelmeinek feltárása és megbeszélése. Méltányos igények, tűréshatár az adott csoportban, célravezető, illetve romboló eljárások elhatárolása

Vajon miért? A „bunkóság” és a visszahúzódás pszichológiai természete

Diákjátshmák elemzése: lépések a szereplők felszíni és rejtettebb valós indítékainak, érzéseinek, gondolatainak megértése felé szituációs játékok, rajzok, a „cikinyelv” rejtett közlései stb. alapján, a nyílt kommunikáció lehetőségei

Hatékonyabbá válni

A hiányosnak diagnosztizált társas készségek fejlesztése különböző tréningek formájában: empátia, együttműködés, önérvényesítés, önvédelem stb.

Csapatépítés – légkörjavító oldott, vidám, játékos közösségi programok

A legfontosabb és megkerülhetetlen eleme a szociometriára épülő csoportfejlesztésnek az „Én, a barátaim és az osztály” önismereti kiscsoport, erről szóltunk az előző fejezetben, illusztrálva egy-két konkrét történetet. A korábban bemutatott esetek kapcsán már e foglalkozásról elmondottakat talán a címébe foglalt és a csoport vezetői által a helyszínen *megvitatásra felkínált témák, megbeszélési szempontok* bemutatásával egészítjük itt ki. Íme:

ÉN – ami a kapott profilban megerősített, amivel egyetértek, aminek örültem, ami meglepett, ami bántott, ami dühített. Mit kezdtem az érzésekkel? Előfordult-e, hogy megbánhattam valakit, mert rendre nem reagáltam a megkereséseire? Kivel beszéltem a profilról? Milyen változást szeretnék a magam számára az osztályban?

A **BARÁTI TÁRSASÁG** mennyire társaság? Van-e közös pozitív jellemzője a jelen lévő baráti együtteseknek? Milyen a kapcsolatuk egymáshoz és a szerepük külön-külön az osztály életében? A jelen nem lévők közül kik számítanak a közelállóknak, milyen alapon, kik állnak távolabb, milyen alapon? Kívánságok, kérések, javaslatok a jelenlévőkhöz, hogy kellemesebb legyen az együttlét.

Az **OSZTÁLYBAN** hogyan érezzük magunkat? Milyen a viszonyunk a többi, a más alkalommal beszélgető kiscsoport tagjaihoz? Melyik jelen nem lévő baráti kör ellenszenves, miért, kik között feszül eleven ellentét, miért? Üzenetek a távollévőknek. Milyen változás lenne mielőbb kívánatos, mire van reális esély, mi lehet ebben a saját részünk, mi a többieké?

E foglalkozástípus az MP szerves összetevője, s a helyzetfeltáró tükör utáni közvetlen folytatása. A felsorolt többi munkaforma fontos tájékozódó és problémakezelő elemként épülhet az MP-be, a szociometriai felméréshez ugyanakkor nem kapcsolódnak szervesen.

Bármikor önálló eljárásokként alkalmazhatók. A „Hogy érzed magad?” – egy általános ismerkedő, hangulatfeltáró gyakorlat, melyet az MP előtt, vagy attól függetlenül javasolunk. Minden csoportos fejlesztésben növeli a hatékonyságot, ha a munka kezdetén sikerül tisztázni a társas szükségleteket és az aktuális sérelmeket, melyek a kapcsolatokat metelyező játszmák forrásvidékére irányítják a figyelmet, s így kijelölik az adekvát beavatkozások irányát is. Ez a funkció hárul az „Elvárásaink és sérelmeink” típusú foglalkozásra. A „Mi és a tanárok”, valamint az „Eltérő vagy ellenséges?” elnevezésű foglalkozások a tanár-diák, valamint a klikek közötti feszültségek megbeszélésére irányuló konfliktusrendező, mediációs eljárásokat fednek, amelyet a szociometriai adatok bevonása tárgyyszerűbbé tehet. Ez érvényes a „Fair play szabályalkotás”-t végző, a konfliktusok kezelésében a legfontosabb történésre is, amikor létrejön a kommunikációnak egy új szintje, új minősége. A „Vajon miért?” típusú foglalkozás feltáró jellegű tréning, amely a diákjátszmák eredetének ered nyomába. A „Hatékonyabbá válni” név alatt kommunikációs, és más szociális készségeket fejlesztő tréningekre utalunk. Ezek is építhetnek a szociometriai diagnózisra. A „Csapatépítés” egy gyakran alkalmazott csoportmódszer, amely állandó komponense az MP-fejlesztésnek is, a kiscsoportok végén, az egész munka lezárásakor rendre játszunk, énekelünk, valamint kedves, megerősítő üzenetekkel ajándékozunk meg egymást. A könyvünk záró fejezetében közzétett továbbgondolt, ún. tréningalapú MP-modell e gyakorlatokból nőtt ki, s némely eljárást ott részletesebben is ismertettünk.

A táblázatokba foglalt gyakorlatok eltervezése a helyzet ismeretében nagy fantáziával és rugalmasan végezhető. Ami általános követelménye minden önismereti foglalkozásnak, az nem egyéb, mint az ún. „jóindulat szerződés”, a megállapodás a keretekről és az aktuális kommunikációs szabályokról, ami megkülönbözteti e „laboratóriumnak mondható” helyzeteket az érintkezés mindennapi megszokott – s gyakran bántó – rutinjától.



Az önismereti beszélgetések fontosabb érintkezési szabályai:

- ❖ Együtt maradunk a megbeszélte időtartamra, ha csak előre nem szól valaki, hogy el kell mennie.
- ❖ Mindenki kap szót, figyelmet, kiválaszthatja, milyen témához szól, nem vágunk senki szavába.
- ❖ Véleményt egymásról saját nevünkben, jó szándékkal, tárgyszerűen és konkrétan mondunk, mellőzzük az általánosító minősítéseket, elismerjük a pozitív tulajdonságokat.
- ❖ Előre kinyilvánítjuk, hogy társunk/társaink véleményét készek vagyunk-e meghallgatni vagy nem. Vállaljuk, hogy a személyünket érintő nem tetsző véleményeket, mint létezőt – ha nem is esik jól – tudomásul vesszük, ami nem jelent elfogadást, azonosulást, de amin esetleg el lehet gondolkodni. Itt nem vitatkozunk, csak jelezzük, ha nem értünk egyet, vagy ha valami bántó a számunkra.

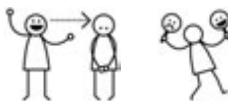
- ❖ Tiszteletben tartjuk egymás érzékenységét, ha úgy adódik könnyeit, gyenge pontjait, akkor mondunk véleményt, ha másik nyitott és kellően nyugodt annak meghallgatására, nem erősködünk, és nem erőltetjük a másokra a gondolatainkat, bármennyire igaznak is véljük azt.
- ❖ A beszélgetések személyes vonatkozásairól nem beszélünk a kiscsoport, illetve az osztály határain kívül, megőrizzuk mint csoporttitkot.

Fejlesztő foglalkozások: fontosabb csoporttörténetek

Itt néhány, az iskolánk több osztályában alkalmazott fejlesztő program során szerzett figyelemre méltó tapasztalatot sorolunk fel, olyan történeteket, melyek közvetlenül megfigyelhetők voltak a csoportfoglalkozásokon és fontos változások beindulását jelezték.

- ❖ A társak felfedezték és tudatosították egymás rejtettebb értékeit.
- ❖ A zárkózott, csendesebb, peremhelyzetű gyerekek elkezdtek érdekeiket érvényesíteni.
- ❖ Az osztályok hangadói érzékenyebbé váltak az általuk korábban alig észrevett társaik elgondolásai, érzelmi igényei iránt, felismerték felelősségüket a légkörteremtésben.
- ❖ Ellenségeskedő kiscsoportok szóba álltak egymással.
- ❖ Egymás pozíciójában beállt pozitív változásokat szóvá tettek, együtt örültek neki.
- ❖ A társak szembesítése nyomán a diákok elgondolkodtak azokon a tulajdonságaikon, melyeket a többiek eltűzottnak, terhesnek, idegesítőnek ítélték meg.
- ❖ A közösség kimunkálta a maga érintkezési szabályait és a módot, ahogy támaszt nyújthatnak azoknak, akiknél ezek betartása pszichésen nehézségbe ütközik.
- ❖ A diákok panaszai orvoslása érdekében megtanulták, hogyan lehet tárgyyszerűen és eredményesen tárgyalni tanáraikkal.

Az osztálytükör és a kiscsoportos foglalkozások – a társas kompetenciák fejlődése



Ezen a ponton azt összegezzük, hogy a közösség és az egyes tanulók számára milyen szociális kompetenciák fejlődésére kínálkozik lehetőség az MP különböző állomásain.

- ❖ A **szociális tájékozódó képességet** fejleszti, amikor a tanulók, találkozáskor a tükörbe nézés kivételes élményével, strukturált formában tudatosítják a maguk számára az addig leginkább érzelmi élményként megélt közösségük társas szerkezetét, kimunkált értékeit, aktuális elakadásait, mikrotársadalomként való működését.
- ❖ **Önismeretük** jelentősen gazdagodik, amikor szembesülnek azzal, hogy társaik miképpen látják és értékelik az ő személyes részvételüket a csoport életében.

- ❖ **Énképük és önbecsülésük** megerősödik, amikor a kiscsoport személyesen az ő helyzetüket beszéli meg, és minden tekintet rájuk szegeződik. Átélik társaik segítők szándékát, mérlegelhetik, milyen területen ismerik el őket, mit illetnek a többiek jóindulatú kritikával.
- ❖ Gyakorolhatják, miképpen lehet kérni, elfogadni, esetleg elutasítani a mások által felajánlott segítséget, ami az **asszertív önérvényesítés** fontos komponense.
- ❖ A részvétel a társak helyzetének értékelésében és megbeszélésében növeli az egymás iránti **felelősségérzetet, a személyes kommunikáció kultúráját**, az odafigyelést másokra, az empátiás megértést, az érzelmek nyílt kimondásának, az őszinte, de nem bántó, én-üzenetes kritika kifejezésének készségét.
- ❖ A konfliktusok tárgyalásos rendezését szolgáló foglalkozásokon fejlődik a **vitakészség, a meggyőzés, a racionális érvelés, a saját igények, érdekek, érzések és értékek tudatosodása és kifejezésének képessége, mások méltányolható igényeire való odafigyelés és érzékenység, a feleket kölcsönösen kielégítő kiegyezéskeresés és kompromisszumkészség.**

A csoportos önismereti munka a megfontolt nyugodt párbeszéd hatékonyságának élményével ajándékozza meg a résztvevőket.

Ha belegondolunk a folyamatba, ami a részt vevő fiatalok személyiségében zajlik, akkor a szociális kompetenciák saját élményű tanulásának pszichikus mozzanatairól a következő hipotetikus képet vázolhatjuk fel.

Megállapíthatjuk, hogy a kiscsoportos önismereti élmény a megmerevedett struktúrák fellazulásának egy *szignifikáns pillanata*, a tartós változáshoz emellett hosszú távú pedagógiai odafigyelésre és ellenőrző gondozásra van szükség. A kompetenciatanulás folyamatában kiemelésre érdemes komponensek a feszítő kezdet, ami a kellő motivációt biztosítja, valamint a foglalkozások történéseit a mindennapokra kiterjesztő *pedagógiai megszilárdítás* szükségessége.



Vajon, hogyan történik új szociális kompetenciák tanulása?

A tanulást elindító kognitív mozzanat

Az „Én osztályom” és a „Mi osztályunk” képzetek, valamint az énkép és a társas kép közötti **érzelmileg feszítő disszonancia**. A tükör és a profil hatására felébredhet az egyénben a változás igénye.

A kiscsoportos beszélgetés

mint provokált önismereti fürdő laboratóriumi viszonyokat terem ahhoz, hogy a bizalom és az egymás iránti kíváncsiság jóindulatú légkörében az együttes élmény felszabadítsa **a csoport kreatív problémakezelő és egymást segítő tartalékait**, s az egyén korrigálhassa az énképét.

Az együttes önismereti élmény

- Új felfedezéseket hoz, és elismerve **a társas szükségletek kielégítésének létjogosultságát** minden csoporttag esetében, **fellazítja** a magatartási zavarokat rögzítő, **megmerevedett ítéleteket**.
- Segít **elválasztani egymástól az igényt** és a kielégítésére korábban kialakult és rögzült **viselkedést**, az önérvényesítés aktuális stílusát, ami kreatív javaslatokat szül.

Az egyén e légkörben

élhet a **viselkedés- és attitűdváltoztatás** lehetőségével, a társakkal közösen keresnek a méltányolható igények teljesüléséhez **új magatartásformákat**. A változás a túlműködésektől az elfogadható mérték és formák felé halad társas támogatással.

A csoport tagjai

kibontakoztathatják olyan **társas készségeiket**, mint: az odafigyelés, az empátia, az elfogadás, az előítéletek felülvizsgálata, az érvelés, a konfrontálódás, a jóindulatú kritika, az értékek és igények tisztázása, az önérvényesítés, az érdekérvényesítés, a tárgyalás, a különbségek tiszteletben tartása, a megegyezések kimunkálása, közös döntéshozatal (NAT – állampolgári kompetenciák).

5. Mérei-projekt – várható eredmények, a fejlesztés tényezői és hatásai

Immár az MP-folyamat lezárásának állomására érkeztünk, amikor a fejlesztés eredményeinek számbavétele a feladat. Azt mutatjuk be itt, mely területen várunk el a programtól kisebb-nagyobb kézzelfogható változásokat a csoportélet minőségét illetően. Ez egyúttal az a mérce is, amelyhez viszonyítva értékeljük a végzett munka eredményességét. Az MP-fejlesztés foglalkozásait követő közelebbi és távoli jövő pedagógiai tennivalóit, az osztályfőnökre háruló nevelőmunka, az eredmények megszilárdításának feladatait is e szempontok szerint mérlegeli a két szakember, amikor a fejlesztő tréningprogram lezárásakor ún. *nevelési stratégiát* készítenek.

A csoportban várható változások területei:

1. **Szemléletváltás:** Az osztály, a MI OSZTÁLYUNK, mint *jó csapat*á válni akaró egység tudatosul. Ebbe a csoportba minden ott tanuló diák a maga módján, kommunikációs túlzásaival együtt is beletartozik. A csapathoz illő érintkezés, a csapatra jellemző saját értékprofil kimunkálása egy kemény tanulási folyamat, melynek során kialakul egy differenciált és tárgyilagos viszonyulás a társakhoz a tolerancia határai között – kinek-kinek a saját köre, a közelállók, a más érdeklődésű körök, a másképpen érzők és gondolkodók, akikkel vitázunk, a nehezebben beilleszkedők, akiknek segítünk változni, vagy akiket békén hagyunk.
2. **A kommunikáció nyelve:** A közösség a szociometriai tükör révén megtapasztalja, hogy egy megfelelően tárgyilagos nyelv birtokában lehet a csoport túréhatárát sértő magatartási és érintkezési problémákról nyíltan, de nem bántóan beszélni, s vannak közös erőforrásaik, hogy megoldást találjanak a léghört romboló jelenségek szabályozására.
3. **Az önirányítás szintje:** Mikroszociológiai szinten létrejön egy szerződés az érintkezés kívánatos rendjéről, valamint kialakul a konfliktusok rendezésének tárgyalásos, a felek méltányos igényeire odafigyelő módszere. A gyengébbek bántása méltatlan a csapat szelleméhez.
4. **Szolidaritás a problémák rendezésében:** Pszichológiai szinten a diákjátismák mérséklődéséhez a szereplők osztálytársaiktól személyre szabott támogatást kapnak és adnak.

Egy MP problémamegbeszélő csoportfoglalkozáson részt vevő diákok változásélményeinek értékeltetésére idézünk itt néhány fantáziaképet, amelyekbe a foglalkozást záró körben ők sűrítették, amit átéltek.

- ❖ Zápor utáni feltisztulás, még maradt néhány felhő, de már süt a nap és feltűnik egy szivárvány.

- ❖ „Óriások” voltunk, akik fentről megszemlélik az egerek társadalmát.
- ❖ Változás, mozgás – a kaleidoszkóp azonos elemekből új színes mozaikvilágokat rendez.
- ❖ Olyanok vagyunk, mint egy homokóra, olykor távol kerülünk, de egy rendszert alkotunk, és egymás mellett kötünk ki.
- ❖ Az életünk egy másik, előkelőbb nyelvbe csomagolva jelent meg, ez kellemes, csak kicsit elvisz, elemel a valóságtól.
- ❖ Megkönnyebbültem, eddig ismeretlen nyugalom és béke tölt el.
- ❖ Az osztályfőnök őszinte meglepetésének adott hangot: „Nem is sejtettem, hogy tudunk együtt problémát megoldani!”

A hol érzelmek, hol gondolatok, hol érzékletes strukturális hasonlatok szintjén megfogalmazódó élmények tükrében megállapítható, hogy a diákok meglehetősen tisztán látják és érzékelik az osztályukban több szinten zajló folyamatot, aminek az MP révén váltak felelős résztvevőivé. Nos, álljon itt egy összkép arról, milyen történések nyomán milyen változások állnak be az MP hatására a részt vevő csoportokban és az egyes tanulók szintjén.



Az MP-fejlesztés történései és hatásai

CSOPORT

1. **Megerősödik egy pozitív befogadó és fejlődésre, „jó csapattá válni” képes dinamikus osztálykép és csoportszellem.** A szemléletváltás képes megelőzni a fejlődést korlátozó struktúrák megmerevedését.
2. **A tanulóközösség aktív részvételével, tárgyalások útján rendeződnek az osztály és az iskola életében felmerülő aktuális konfliktusok, konstruktívan alakítanak ki új kommunikációs és problémarendező normákat.**
3. A növekvő önszabályozás révén a csoport a fejlődés magasabb fokára lép, megszilárdítja érték-, szerep- és kapcsolatrendszerét, s ha kell, továbbfejleszti azt. **Felerősíthet pozitív és elháríthat negatív tendenciákat,** így meggátolhatja, hogy szerkezete változásra képtelenül megmerevedjék, megfosztva az egyént attól az esélytől, hogy helyzetét – ha akarja – meg tudja változtatni.
4. Tapasztalatokat szerez egy tényeken alapuló, indulatoktól mentes **tárgyilagos nyelvezet** használatában, amely a problémák, nehéz személyes helyzetek esetében is lehetővé teszi az őszinte nyílt megbeszélést.
5. A társak jobb megismerése **megerősíti a szolidaritást,** gyengíti az előítéletességet. Át-tételesen a jobb légkörben **javul a teljesítmény.**

EGYÉN

1. A javuló csoportlégtör, a tolerancia, a befogadókészség növekedése, az előítéletesség enyhülése, a feszültségek csökkenése hozzájárul, hogy az érintettek sikeresebben megküzdhessenek mind a helyi, mind pedig nem iskolai eredetű személyes problémákból eredő beilleszkedési nehézségeikkel. A kortárs csoport pedagógiailag ellenőrzött közreműködése a hátrányos egyéni pozíciók korrekciójában **hatékony lelki egészségvédelmet** valósít meg a csoport minden tagja esetében, a veszélyeztetettek kiemelt védelemben részesülnek.
2. Gazdagodik az **ön- és helyzetismeret**, differenciálódik és megszilárdul az identitásélmény.
3. Számos **szociális kompetencia mobilizálódik, mód nyílik azok gyakorlására**. A tanulói közösségek ezúton felelős részt vállalhatnak az odatartozók **felnőtté válásában**, állampolgári készségeik alakulásában.



Közösségfejlesztés az MP után: nevelési stratégia

Az MP-t lezáró konzultáció során szülő *nevelési stratégia* mindig konkrétan az adott osztály aktuális fejlődési feladataira fókuszál, a közösségfejlesztés számára rövidebb és hosszabb távú problémakezelő és csapatépítő célokat és eljárásokat határoz meg. Ezt illusztrálja az alábbi dokumentum, melynek javaslatai egy ún. „nehéz osztályra” vonatkoznak ugyan, de hordoznak általánosabb tanulságokat is.



A példában bemutatott közösségfejlesztő nevelési elképzelések abban térnek el a hagyományos megközelítésektől, hogy vezetőként osztályáról mikrotársadalmi rendszerként gondolkodva, a nevelő saját pedagógiai törekvéseinek és céljainak tudatában egy ún. *pozíciós szemléletet* követ. Azt veszi számba, milyen erők, alcsoportok lehetnek alkalmasak a korábban gyökeret vert értékek megőrzésére, megszilárdítására, illetve előremutató változások megvalósítására. Milyen alcsoportok és egyének jelenítenek meg egyfelől olyan problémákat, melyek támogató beavatkozást igényelnek. Mely alcsoportoktól várható, hogy a maguk arcának megfelelően konstruktív módon tudnak hozzájárulni, hogy az osztály egy minden tagja iránt nyitott és befogadó kellemes közegeként, érdekes, jó hangulatú együttléteket biztosító, a gondokkal, kommunikációs elakadásokkal szembenező otthonos helyként, egyfajta „fészekként”-t működjön, s hogy ezzel párhuzamosan az osztályok iskolai rangsorában is megtalálja méltó státusát.



Nevelési feladatok a tréning után

A szituáció, erőviszonyok

- ◆ A tanárbosszantó *hangadók* befolyása csökkent, emiatt agresszívek.
- ◆ A *szorgalmas lányok*, attól hogy semmibe veszik őket, egyre kiszolgáltatottabbnak érzik magukat.
- ◆ A *nevetetők* a hangadókkal tartanak. A *művészetkedvelők* inkább a szorgalmasokkal éreznek együtt. A *sportolók* mindkét félhez kapcsolódnak. Kialakulóban van egy *új centrum*, amely sokoldalúsága révén idővel képessé válhat a különböző törekvések integrálására.

Nevelési célok, feladatok

1. A belső viszonyok olyan irányú alakítása, amely meggátolja a feszültségek megmevedését és tovább éleződését.
2. A saját értékek nyílt vállalását kísérje az eltérő törekvések létének higgadt tudomásulvétele. Egymást viseljék el türelemmel.
3. A tanulást lebecsülő erők hatásának korlátozása. A szorgalmasok hozzásegítése ahhoz, hogy munkájuknak ne csak egyéni, hanem közösségi fontosságát is átélhessék.
4. A tanulás iránti, valamint a művészeti érdeklődést játékos stílusban összeegyeztetni képes új központ befolyásának erősítése.

Tervezett eljárások

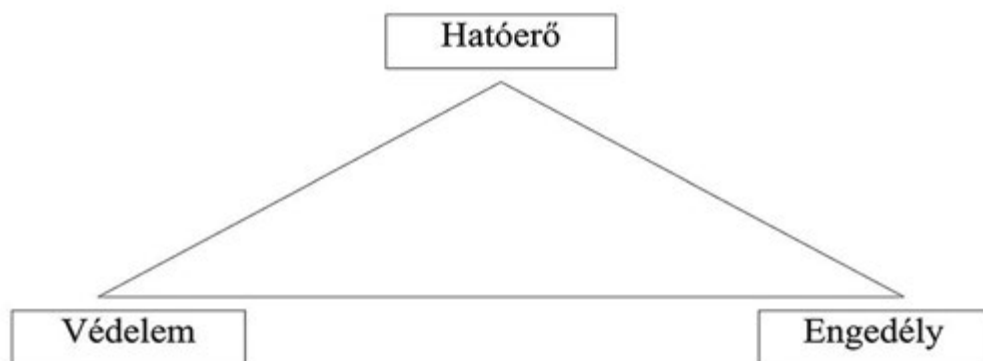
- ◆ Az osztályfőnök megjelenít egy olyan attitűdöt és viselkedési modellt, amely méltányolja és támogatja valamennyi baráti kör konstruktív elképzeléseit, figyelemmel követi az egyéni érvényesülési kísérleteket, de határozottan fellép a másokat zavaró destruktív akciók ellen.
- ◆ Alkalmat teremt, ahol tudatosítható az érintettek és a közösség egésze számára az új központ progresszív szerepe.
- ◆ Kiscsoportos beszélgetéseket kezdeményez, amelyen felszínre kerülhetnek az egymással szemben indulatokat gerjesztő előítéletek.
- ◆ A mindenkori érintettek, „áldozatok” figyelmet érdemlő jó tulajdonságainak hangsúlyozásával, új közelítési modellt kínál fel.
- ◆ Nyilvánosan mélatatja a szorgalmasok érdemeit.
- ◆ A hangadókat ideiglenesen a figyelem megvonásával korlátozza. Idővel személyes beszélgetések során, vezetői rátermettségüket elismerve esélyt kínál nekik konstruktív felelősségvállalásra.

Mindig kulcskérdés a nevelő számára, miképpen lehet, milyen alkuk árán a csoportban valamiféle tekintélyt élvező befolyásos *hangadó erők* szociális hatékonyságát a fejlődés szolgálatába állítani. A fennálló helyzet és erőviszonyok ismeretében a *különböző beállítottságú kisebb csoportok* számára sajátosságaikat elfogadva, velük összefogva tud testhezállni, a tartalékaikat az egész közösség javára mozgásba hozó teendőket kitalálni. Minden *helyzetteremtő pedagógiai fantáziára* szükség van ahhoz, hogy előbb vagy utóbb az osztály minden egyes tagja, minden baráti együttese – azok is, akik visszahúzódóbbak, kevésbé rátermett önérvényesítők – bemutatthassa a csoportnak, milyen személyes értékekkel, érdekes kompetenciákkal rendelkeznek az odatartozók.

A rendelkezésére álló módszerek között nagy a szerepe a csoportvezető nevelő példájának, a személyes *modellálásnak* a játszamentes nyílt kommunikáció terén. Különösen fontos ez akkor, ha a nehezebben beilleszkedők, a többiek türelmetlenségétől, előítéleteitől szenvedő tanulók helyzetének megváltoztatása érdekében közvetlen érzelmi támogatást, személyes védelmet nyújt számukra (pozitív diszkrimináció). Elengedhetetlen, hogy az osztály szempontjából pozitív megnyilvánulások a nevelő részéről rendre *nyilvános megerősítésben* részesüljenek, s gyakran kritikára, elégedetlenségre hangolt érintkezés közepette is legyenek rítusai a közös ünneplésnek, az öröm átélésének.

A nevelési stratégia kimunkálásában a TA *autonómia-háromszög* szellemét követjük, mely azt fogalmazza meg, hogy a pedagógiai eredmények gyökere egyfelől a növendékek átélhető védettsége, a valahová tartozás és a szabályozottság biztonsága, másfelől az arra kapott bizalom, engedély, hogy ki-ki kipróbálhassa magát, elképzeléseit, s olykor akár tévedhesen is (1. 11. ábra, 39. oldal).

■ A játzmák megelőzése szerződéssel: Az autonómia-háromszög



21. ábra

Esetünkben arról van szó, hogyan tudják e feltételeket nyújtani a tanárok, elsősorban az osztályfőnök, valamint a fiatalok osztályba szervezett közösségei az odatartozóknak.

MP – hatótényezők, hatásmechanizmusok

A fejezet lezárásaképpen azt a kérdést vetjük fel, vajon melyek az MP-ben a pozitív változások előidéző tényezők. Nos, a legfontosabb hatótényezőknek az alábbiakat tartjuk.



MP-hatótényezők

Korrekt tükör	A mérés mögött megfelelő tudományos – elméleti és módszertani – háttér áll, a megállapításokat adatok támasztják alá, melyek bármikor ellenőrizhetőek.
Őszinte beszéd	A HSz mint a csoportbeli viszonyok és feszültségek tárgyilagos nyelve, alkalmas arra, hogy nyíltan lehessen együtt beszélni az erőforrásokról és a megoldásra váró problémákról.
Biztonság és bizalom	A csoportvezetők közötti optimális együttműködés és a lépésről lépésre a csoporttal közösen kimunkált – a felek igényeire nyitott, azokkal kalkuláló – szerződéses szavatolják az önismereti munkához nélkülözhetetlen, a különbségekre nyitott befogadó, toleráns légkört, ahol a kommunikációban a játszmáknak nincs helye.
Önismeret a változtatás érdekében	Az önismeret nem öncélú, a változás célja mindig a haladás egy még jobb csapattá válás irányába, melynek első lépése, hogy egy megértő és szolidáris támogatást adó háló közegét biztosítjuk egymásnak a problémák megbeszéléséhez, annak megállapításához, mi a felelőssége a csapatnak és mi az egyénnek a problémák kialakulásában, és ki mit tehet a változás érdekében.
A szakemberek hozzáértése	A kettős csoportvezetés során a szakmai és etikai követelmények betartását szavatolja, hogy a közös cél megvalósításában a felek a saját kompetenciáknak megfelelő differenciált tevékenységekkel működnek közre, miközben alapállásukban közös a csoportok fejlődésének való elkötelezettség, a pozitív szemlélet, a „jó csapat filozófia”.

6. Az MP-csoportfejlesztés – jogi és szervezeti vonatkozások, befektetések és hozamok

Nemcsak a módszer kritikusai, hanem művelői is gyakran találkoznak az alábbi már korábban is említett felvetésekkel, dilemmákkal:

- Vajon a szociometriai felmérések terén ki a kompetens? Melyik szakma képviselői a kellően beavatottak?
- Szakmailag és etikailag helyes-e az eredményeket nyilvánosan névre szólóan visszajelenteni, ez milyen veszélyeket hordoz magában, milyen károkhoz vezethet, és mégis milyen előnyei miatt érdemes élni a gondok együttes megbeszélésének lehetőségével?

E kérdésekre térünk ki az alábbiakban, bemutatva az MP álláspontját.



Milyen etikai kérdések merülnek fel a csoportmunka folyamán és ezek miképpen kezelhetők?

1. A nyilvánosság és a nyílt beszéd hatékonysága és kockázatai.
2. A káros hatásokat, konfliktusokat megelőző és minimalizáló kommunikációs technikák, vezetői stílus:
 - „Jó csapat filozófia” – az összetartozás mint igény és érték, címzett a csoport;
 - Pozitív szemlélet, a fejlődéselv, a bizalom nyelve;
 - A szerződéskötés technikája, a megállapodások folyamatos ellenőrzése stb.;
 - A keletkezett feszültségek oldása, enyhítése, játékosság, humor, jutalmak.
3. Fontos értékek és dilemmák
 - A lojalitás dilemmája: a gyermekcentrikusság csábítása, valamint a lojalitás a mundaer becsületének követelménye;
 - A fájdalomkerülő kímélet, illetve a változásmenedzselés;
 - A hátrányos pozíciójú tanulók és kiscsoportok fokozott védelme, a pozitív diszkrimináció.

A nyilvánosság dilemmája

A „közzétenni vagy sem”, az eredmények nyilvánosságának kérdésében mindig újra felmerülnek az eljárás különböző elemeinek szakszerűségén túlmutató *etikai aggályok* is. A szociometriáért tiszta szívből lelkesedő, ám nem igazán felkészült és hozzáértő alkalmazók nem mérik fel kellően, hogy milyen terheket róhat ez az eljárás egyes fiatalokra, akiket a kapott információ esetleg hátrányosan érint. Pedagógusokat biztatnak gyakran a szociometria

tömeges alkalmazására, egyetemistákat küldenek oktatóik minden előkészítés nélkül „baráti” iskolákba, arra készítetve őket, hogy egy néhány kreditpontot érő tanulmányi dolgozat érdekében vizsgálódjanak a tanulók számára meglehetősen fontos kapcsolataik világában, majd dolguk végeztével, csapat-papot maguk mögött hagyva lelépjenek. Sokakat rabul ejt a szociogram látványos bővölete, ami megtévesztő, és olykor káros is lehet, ha közben nem tanulunk meg számolni e vizsgálatok összetett szociális kontextusával, és bonyolult hatásmechanizmusával.

A visszajelentés nyilvánossága – s kiváltképpen a tanulók nevét feltüntető ábra közös megtekintése – a helyzetben rejlő tényleges veszélyek miatt számos pszichológus kollégában is komoly fenntartásokat ébreszt, s helyesebbnek tartják, ha nem is élnek vele. Vagy egészében mellőzik a módszer használatát, vagy másképpen – pl. a pedagógussal vagy a gyerekekkel egyénileg megbeszélve – vélik hasznosítani a szociometriai információt. Az MP abból indul ki, hogy a szociometria lényegét tekintve egy *csoportmódszer*; s a belőle származó információnak lehetőség szerint ott kell építő módon hasznosulnia, ahonnan származik. Sőt valójában erre csak ott helyben, az érintettek között kínálkozik érdemi lehetőség. Nevezetesen a csoportban feltárt jelenségek, mint pl. a kapcsolatok szerkezete, s benne az előnyösebb és hátrányosabb pozíciók, vagy a kisebb baráti körök közötti értékfeszültségek azonosítása, néven nevezése és megbeszélése az adott csoportban olyan különös élmény, ami bizonyos feltételek mellett érdemben elősegítheti némely – a csoporttagok által érzelmileg nehezen megélt – konfliktushelyzet tisztázását.

Ugyanakkor nem vonható kétségbe, hogy a nyilvános „tükörbe nézés” pszichológiai kockázatokkal jár, s olykor egyesek számára rövidebb-hosszabb távon káros következményekhez vezet. Egy tudottan hatékony csoportmódszer elvetése e lehetséges körülmény miatt azt jelentené, hogy „a fürdővízzel együtt a gyereket is” kiöntjük. Az MP olyan utat követ, amely a hatékony kommunikáció eszközével preventíven, majd a folyamat során „ott és akkor” mindent el kíván követni a kockázatok csökkentése, a veszélyek minimalizálása, s a keletkezett fájdalmak enyhítése érdekében. Ezért kapnak az MP gyakorlatában kitüntetett szerepet a különböző szerződéses, s ezek betartatása, valamint a részt vevő két szakértő csoportvezetői előképzettsége.

Eredendően a védettség biztosítását, tágabban az autonómia erősödését szolgálják az MP alapvető értéktételezései, és a realizálásukra alkalmazott kommunikáció, ilyenek:



A biztonság megteremtésének tényezői

„Jó csapat” filozófia	Az egyre erősödő összetartozás felé haladás mint igény és érték, a tükör címzettje mindig a csoport, sohasem a normáktól eltérően viselkedő egyén;
Pozitív szemlélet, a fejlődéselv	A tükör mindig egy adott fejlődési szakasz jellemzőit prezentálja, s az aktuális problémáknak együtt kimunkálhatók a konstruktív megoldásai, ezt közvetíti a bizalom nyelve, a meggyőződés, hogy az adott csoport képes erre;
Pozitív diszkrimináció	A hátrányos pozíciójú tanulók és kiscsoportok fokozott védelme;
A szerződés-kötés	A felek valós fizikai és érzelmi igényeit egyeztető kommunikációs technika, a megállapodások folyamatos ellenőrzése stb.;
A hozott és a foglalkozáson keletkező feszültségek oldása	A komfort fokozása és a rossz érzések enyhítése a játékoság, a humor, különböző jutalmak eszközeivel.

A kompetenciahatárok kérdése – kettős vezetéssel egy izgalmas felfedezőúton

A csoportirányító nevelő kezében a szociometriai információ egy-egy praktikus kérdés megoldásában – ültetés, szobabeosztás a kiránduláson stb. – jól hasznosítható lehet. A hierarchikus szociometria által feltárt összefüggések csoportfejlesztő, konfliktusrendező potenciáljának kiaknázásában – mint láthattuk – szintén kulcsszerep hárul az osztályfőnökökre. Mégsem javasolnánk – még csoportszakértői képzettség esetén sem –, hogy egy osztályfőnök a saját osztályában önállóan vállalkozzon az MP levezénylésére, miközben vállalkozhat erre a szerepre kollégák osztályaiban. Talán nem is szorul külön magyarázatra, hogy e két szerep – a csoportvezetői és a tréningmenedzseri a viszonyokat vizsgáló helyzetekben aligha egyeztethető össze, azaz feltehetően káros lenne a helyzetfeltárás, az adatok értelmezésének objektivitása szempontjából. Nem inkorrekt szándékok, és nem is a hozzáértés hiánya, hanem a csoportvezető nevelők objektív szervezeti pozíciójának sajátosságai miatt van ez így.

Nagy előrelépés ebben a kérdésben, hogy 2006 márciusában egy igazgató kezdeményezésére az adatvédelmi ombudsman is állást foglalt a gyerekekkel kapcsolatos szociometriai információ kezelésének kérdésében, olyan szellemben, hogy helyénvalóbb, ha a vizsgálatok az iskolában a pszichológus és nem a tanárok hatásköre. Ennek egy részletét emeltük ki a keletben.



Ki végezze a mérést?

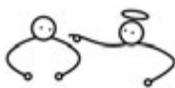
„Az iskolai **szociometriai felmérés adatvédelmi vonatkozásaival** kapcsolatos indítványára válaszul az alábbiakról tájékoztatom

A leírásból nem állapítható meg, hogy a felmérést ki fogja végezni: az iskola tanárai (közül valaki), vagy az iskola alkalmazásában nem álló pszichológus, szociológus vagy más szakember.

Az adatvédelmi biztos – immáron évtizedes – gyakorlata szerint azt tekintem elfogadhatónak, ha az adatfelvételben és annak kiértékelésében az iskola tanárai nem vesznek részt. Az adatkezelésnek és az adatok kiértékelésének célja a nevelőmunka hatékonyabbá tétele, így e célból a személyes adatok védelméről és a közérdekű adatok nyilvánosságáról szóló 1992. évi LXIII. törvény célhoz kötöttségi követelményét figyelembe véve nem indokolt, hogy az egyedi adatokat a tantestület tagjai megismerjék. A célhoz kötött adatkezelés követelménye azt jelenti, hogy csak olyan személyes adat kezelhető, amely az adatkezelés céljának megvalósulásához elengedhetetlen, a cél elérésére alkalmas, csak a cél megvalósulásához szükséges mértékben és ideig.

Mindezekon túl a felmérés elvégzéséhez szükségesnek tartom olyan adatkezelési szabályzat kialakítását, mely tartalmazza az adatkezelés folyamatát, az érintett jogai gyakorlati érvényesíthetőségének biztosítékait, valamint az adatvédelmet biztosító technikai és szervezési intézkedéseket is. Adatvédelmi kérdéseivel forduljon hivatalomhoz továbbra is bizalommal.”

Budapest, 2006. március. Üdvözlettel: Dr. Péterfalvi Attila



Nem győzzük elégszer hangsúlyozni, hogy az MP eredményes alkalmazása **a pedagógus és a pszichológus összefogását** kívánja meg. Nyilvánvaló, hogy egy kérdőív kitöltetése nem jelent gondot egyetlen tanárnak, sőt sokan, akiket nagyon érdekelt, nem sajnálva a többlet-energiát és -időt, nagyszerűen boldogultak az évek folyamán a szociometriai feldolgozással is. A kettős vezetés és a munkamegosztás követelménye mögött – mint említettük az imént – a vezető nevelőnek a szervezeti pozíciója és nem személyes képességeinek korlátai állnak. Ő hivatalosan az iskolai értékrend, követelmények érvényesítésére, az intézmény és a csoport közötti közvetítésre kap megbízatást, ezen a szűrőn keresztül tudja és kell szemlélnie a viszonyokat, s ennek nevében elkötelezett a konfliktusok rendezésének, a közösség fejlesztésének. Aligha lenne feloldható – még a legjobb szándék esetén sem – a saját látásmód kontextusából eredő hatás érvényesítése, kiváltképpen az olyan esetekben, amikor a csoport közvéleménye, értéktételezései eltérnek, esetleg szemben állnak az ő személyes

nevelői törekvéseivel. A független vizsgálónak címezve az osztálytükör valamivel komplexebb képet mutat, mint amikor az osztályfőnök kéri az adatokat.

Ha a rendszertől független az a személy, aki a vizsgálatot levezényli, akkor a saját osztályképe mellé az osztályfőnök kap ugyanarról a közösségről egy másik képet, ahogy a közösség önmagát észleli. Ebből kiderül egyrészt, hogy mennyiben építette be az osztály közvéleménye az iskolai elvárásokat, s az osztályfőnök számára nevelőként fontos, általa közvetíteni kívánt értékeket. Emellett a diákok választásai alapján felszínre kerülnek a csoport szuverén elképzelései, kritikai véleménye, vágyai, belső dinamikája is, mit tart fontosnak, mit fogad kételyekkel és mit utasít el.

A tükör közös megbeszélése a tanár számára egy a hétköznaptól eltérő kivételes koncentrált alkalom arra, hogy a csoportra, illetve az egyes tanulókra vonatkozó saját pedagógiai elgondolásainak – a gyerekek elképzeléseinek ismeretében a kiegyezés igényével – adjon hangot. Az MP rá, mint az iskolai értékek következetes képviselőjére épít, éppen arra kap lehetőséget, hogy a saját nézeteit ezúttal a diákokéval megütköztetve érvényesítse. Aktívan be tud kapcsolódni a közöttük feszülő belső konfliktusok egyengetésébe is. A tanár-diák feszültségek tárgyalása során ő az egyik oldal képviselője, a vita vezetője a külső szakember, s ez a körülmény jelentősen megnöveli nevelő személyes meggyőző erejében rejlő hatékonyságot.

A folyamatokba ideiglenesen belépő – a helyzetet feltáró, s az információ feldolgozását, a problémák rendezését menedzselő – külső szakértő egy percig sem feledkezhet meg arról, hogy az adott osztály tanulóinak nevelése több éven keresztül az osztályfőnök egyszemélyi felelőssége, ő kapott erre hivatalos társadalmi megbízatást. Pszichológusként a feladata az, hogy őt ebben támogassa, s saját eszközeivel közreműködjön a személyiség- és csoportfejlesztés munkájában. Ha nem jön létre valamilyen okból harmonikus együttműködés a két felnőtt között, az a gyerekek számára nagyon zavaró lehet, és kártékony játszmákat indíthat el, hogy a diákok kijátsszák őket a maguk javára egymás ellen. Ez súlyos szakmai hiba, s mindenképpen meg kell előzni.

A szociometria alkalmazása következőképpen speciális szakmai ismereteket és rátermettséget kíván valamennyi alkalmazójától azok eredeti képesítésétől függetlenül. Ezen belül a vizsgálat etikai korrektsége elsődlegesen a külső szakember felelőssége, a benne részt vevők pedagógiai védettségét az osztályfőnök garantálja. Kettejük – az osztályfőnök és a pszichológus szakértő – igazi partnersége, a közös pedagógiai célok, s ugyanakkor a világosan megosztott funkciók a fejlesztő beavatkozás sikerének a legfontosabb feltétele.

Tükörbe nézni senkinek sem egyszerű, s bárkit is – személyt vagy csoportot, nevelőt vagy növendéket – kényszeríteni erre inkább árt, mint használ. A *Mérei-projektet* tapasztalataim szerint olyan osztályfőnökök tudják jól hasznosítani a munkájuk során, akik a vezetést, a diákcsoport pedagógiai irányítását hivatásuk szerves és fontos részének tekintik, melynek helye van személyes szakmai ambícióik között. Készek nyitottan szembenézni az általuk irányított osztály valós *fejlődési problémáival*. Ezek felszínre kerülését nem tekintik pedagógiai kudarcnak. Átérik, hogy egy több tényező hatása alatt alakuló, önszerveződő rendszer felelősei, amelyben az előzetes elgondolások, tervek csak részben valósíthatók meg. Miközben

készek elfogulatlanul és tárgyilagosan rákérdezni saját szerepükre a gondok előidézésében, tudják, hogy akár a nehézségek felmerülése, akár ezek rendezése csak részben múlik rajtuk. Amit leginkább hatalmukban áll megtenni, az a közösségben munkáló kölcsönhatások számbavétele, a *pozitív tendenciák felerősítése*, s a negatívak gyengítése.

Tudják azt is, hogy a felmérés, a pszichológus közreműködése a helyzet feltárásában, önmagában véve nem jelent megoldást egyetlen problémára sem. A szociometriától az várható mindössze, hogy egy érzékeny műszer korrektségével jelezze magának a közösségnek és vezetőjének a valamilyen beavatkozást kívánó problémákat, konfliktusokat. A találkozás a korrekt helyzetképpel legtöbbször spontán módon mégis elindít bizonyos konstruktív folyamatokat a csoportokban, amelyek a maguk közvetett, alig nyomon követhető módján – s rendszerint nem azonnal, hanem hosszabb távon – fejtik ki hatásukat. E hatások észlelése a kisebb jelzésekre is érzékeny, a történéseket kívánni tudó jelenlétet, azaz igen nagy türelmet igényel a vezető nevelőtől. Ez biztosítja számára, hogy problémák rendezését, megoldását szolgáló aktivitása valóban találkozzon a csoport fejlődésének tényleges tendenciáival, és szelektálni tudja azokat, melyeket közülük támogatni, illetve korlátozni szeretne. Alkotó problémakezelő munkájához és gondolkodásához a közösségpszichológus sohasem kész receptekkel, legfeljebb információval, ötletekkel, javaslatokkal és bátorítással tud hozzájárulni.

Együttmunkálkodásuk felfedezőút, amely olykor meglepetéseket, buktatókat is rejt magában. Akik elsődlegesen pedagógiai módszereik igazolását, a gyerekekkel kapcsolatos indultaik alátámasztását várják a csoportpszichológiai vizsgálatról, valószínűleg csalódnak. Sok más eredményesen alkalmazható módszer létezik, melyek kevésbé bonyolultak és igényesek, mint a szembesítés a hierarchikus a szociometria által felszínre hozott információval. Ha mégis ez utóbbi mellett döntünk, mindent el kell követnünk, hogy figyelembe vegyünk, s lehetőleg kezeljük a benne rejlő etikailag érzékeny, esetleg érzelmileg fájdalmas mozzanatokot. Ebben az esetek többségében teljes bizalommal építhetünk a kortárscsoport alapvető jóindulatára, az osztálytársak közötti szolidaritásra is.

A pedagógus többletbefektetései és a hozam



Konkretizálva a kérdést, mit vállal és mit kap a csoportvezető nevelő, az osztályfőnök, ha befogadja Mérei-projektet, a válasz a következő:

- ❖ Egy időre alkalmi munkatársat az osztálya társas szerkezetének mélyebb megismeréséhez és az aktuális pedagógiai problémák koncentrált szakszerű rendezéséhez. Az osztálytükör formájában újszerűen strukturált képet az osztályáról, az ott uralkodó értékekről, a tanulók szerepeiről, a hierarchiáról és ütközésekről, ahogy a csoport önmagát látja, ami gazdagíthatja a saját szempontjai szerint kialakított képet.
- ❖ Mentésül a szociometria idő- és munkaigényes feldolgozó munkálataitól.

- ❖ A csoportszakértővel együtt irányítja a konfliktusok rendezését, a társas kompetenciák fejlesztését célzó kiscsoportos foglalkozásokat.
- ❖ Új, szokatlan helyzetben találkozik tanítványaival, ahol mélyebben megismerheti őket, s az olykor kialakuló meghitt pillanatokban megfigyelheti, támogathatja, ahogy segítik egymást, fellépnek saját törekvéseikért, s az együttes élmény erejével előrevisszik a konfliktusok konstruktív kezelését.
- ❖ Részt vesz a maga nézőpontjával a tanár-diák kapcsolatot elakasztó konfliktusok, közöttük a saját nézeteltéréseinek tisztázásában.
- ❖ A csoportszakértővel együtt a program végén rövidebb és hosszabb távú fejlesztési tervet munkál ki a közösség, és benne az egyes – a nehezebben beilleszkedő, kevésbé elfogadott – tanulók helyzetére vonatkozóan.
- ❖ Segít a csoportszakértőnek tájékozódni a szükséges feltételek kialakításában, korrekten időzíteni a programot, értékeli a program hatásait, és a programot követően is tovább menedzseli a csoportban beinduló előremutató tendenciákat.
- ❖ Nem tagadható, hogy a folyamat a nevelők számára is egy nyitottságot kívánó tanulási, önismereti próba, olykor szembesülniük kell növendékeik kritikájával, s olyan nem könnyen feloldható dilemmákkal pl., amilyen a lojalitás, a mundér becsülete, vagy a nyíltság ellen ható gyermekcentrikusság csábítása.

Napjainkban a pedagógusok olyan komplex problémák sűrűjében végzik nemes és felelősségteljes hivatásukkal kapcsolatos feladataikat, hogy a NAT-ban is létjogosultságot nyert az a munkaforma, mely lehetőséget ad arra, hogy meghatározott kérdések megoldásához, pl. pályaválasztás, drogpreevenió, szexuális felvilágosítás stb. az iskola, a nevelők külső szakértők – orvosok, szociológusok, pszichológusok – szolgáltatásait vegyék igénybe. Ma már aligha érzik a pedagógusok ilyen esetekben azt, hogy ez a munkamegosztás a kompetenciájuk, szakmai hozzáértésük kétségbevonását, a bizalom hiányát jelentené. Mérei tanár úr egykor, egy nevelők számára összeállított – beszélgetési szempontokból és szociometriai kérdőívből álló – módszerbatteríát azzal a gondolattal indította útjára, hogy a tanároknak kell az osztályok pszichológusaiává válni (Mérei, 1974). S erre – a növendékek személyiségfejlődésére odafigyelő – alapállásra mindenkor nagy szükség volt és van a nevelés során. Ami nem jelenti azt, hogy ne vehetné hasznát – kiváltképpen egy tanulócsoporthoz vezetőjeként – megerősítő szakmai konzultációnak, az aktuális problémák, fejlesztési feladatok alaposabb átbeszélésének.

A Mérei-projektben, mint láttuk, az iskola és a nevelő külső – csoportfejlesztésre kiképzett – szakértő hozzáértését veheti igénybe, akivel ugyanakkor az intézmény és a tanár maga a program időtartama alatt, mint felelős megrendelő lép fel, és közreműködő partnerként dolgozik együtt. Bízom benne, sikerült meggyőzően érzékeltetni, hogy az MP képes a kortársi erőforrások mozgósításával a tanulócsoporthoz és az egyes tanulókat gazdagító, a társas kompetenciákat gyarapító hatás kifejtésére, s hogy ezért érdemes összefogni e sajátos csoportmunkában jártas külső szakemberrel.

Speciális elvárások és kihívások az MP-ben a csoportszakértő iskolapszichológus felé



Ritkán beszélünk arról, hogy különböző eljárások, módszerek, programok hatékonysága – különösen a pedagógia és a pszichológia területén – nemcsak objektív tartalmi kérdés, hanem jelentékenyen függ attól is, hogy az alkalmazó szakember mennyiben tud ráhangolódni és azonosulni az adott módszerben kódolt értéktételezésekkel. Saját kiképzői tapasztalatom azt mutatja, hogy pszichológusként nem egyszerű vállalás kitanítani az MP mellett és nem mindenkinek sikerül az MP-t mint hangszeret úgy megszólaltatni, hogy valóban felrázó harmonia áradjon belőle. Az általam átélt, olykor adódó kudarcok elemzésével próbáltam megfejteni, miben rejlenek az MP iránti elköteleződés speciális vállalásai, milyen területen kíván alkalmazójától – az átélhető kivételes örömök mellett – különleges befektetéseket, türelmet, alázatot (Járó K. 2005).

Arra jutottam, nagy a jelentősége annak, mennyire van meggyőződve a pszichológus szakember arról, hogy a családok mellett az iskola, valamint az ifjúsági csoportok, s közöttük az osztály valóban fontos tényezői a szocializációnak. Támogathatják és korlátozhatják is a személyiség érett felnőtté növekedését. Hasznos pszichológiai munkát végezhetünk nemcsak közvetlenül szemtől szemben, egy-egy tanuló problémáira fókuszálva, hanem akkor is, ha a problémák kezelését egy társas rendszer – az iskola mint szervezet és az osztály mint csoport – kommunikációs és konfliktuskezelő kultúrájának fejlesztésébe ágyazottan, annak elemeként fogjuk fel. Ez a *rendszer szemléletű* megközelítés sajátos diagnosztikai és intervenciós módszerekkel él és a személyiségfejlődésre közvetetten ható tényezők befolyásolására törekszik. A társas rendszerek tagjaként a csomópont, ahol a személy átéli a hatásokat, ahol fontos döntései őt előreviszik vagy éppen elakasztják, az a *pozíció*, melyet a rendszerben elfoglal, ami körülhatárolja személyes kibontakozásának lehetőségeit és korlátait. Az MP erre a megközelítésre épít, s a rendszerekben, az azokat mozgató erőkből való gondolkodás megkíván egyfajta affinitást, érzéket, nyitottságot a szervezeti és szociológiai látásmódra. Néhány fontosabb csoportszakértői kompetencia összegezését mutatja az alábbi tábla.



Milyen attitűdök és kompetenciák szükségesek az MP-csoportszakértőnek?

ISMERETEK – helyzetfeltárás

1. Az elméleti és módszertörténeti előzmények ismerete (Moreno, Mérei).
2. Az iskolai osztályok mikroszociológiai felfogása (vertikális, horizontális szerkezet, plurális érték- és szereprend, kapcsolati háló, dinamika és fejlődés).
3. Csoportdiagnózis és osztálytükör készítése a hierarchikus szociometria módszerével (kérdőív adaptáció, a KP alkalmazása, értékrendelemzés, rétegek és a szerephierarchia azonosítása, funkcionális és érzelmi alcsoportok azonosítása, presztízs és népszerűségi rangsorok, kedvezőtlen társas pozíciók azonosítása, szociogram készítése és értelmezése, egyéni pozíciók komplex jellemzése, a választási stratégiák elemzésével a csoport erőterének elemzése.

CSOPORTVEZETŐI HOZZÁÉRTÉS – fejlesztő gyakorlatok

1. Az MP alkalmazásának etikai kérdései, kockázatok józan mérlegelése, jó döntések pró vagy kontra, a veszély minimalizálása.
2. Alap attitűd: elkötelezett bizalom az egyén és a csoport jobbra törekvésében, problémakezelő készségeiben, alapvető jóindulatában.
3. A csoportmunka kereteinek megteremtése különböző munkafázisokban (tájékozódás, tájékoztatás, szerződés-kötés, partneri együttműködés a tanárral, lezárás, értékelés).
4. A tükör összeállítása és nyilvános visszajelentése.
5. Kiscsoportok megszervezése, forgatókönyvek, eszközök.
6. Csoportfolyamatok, az együttes önismereti élményhatások irányítása, ellenőrzése, a védettség és bizalom légkörének megteremtése, interaktív jelenlét, értő figyelem, konfrontáció, a rászorulókat pozitív diszkriminálása, lecsengetés.
7. Technikai jártasságok, a nevelővel együtt eszközök előkészítése, és hosszabb távú nevelési stratégia kimunkálása.
8. Az ellenállás kezelése és leszerelése (humor stb.), pontos tárgyyszerű fogalmazás a konfrontációk során.

SPECIÁLIS KÉSZSÉGEK és MEGTERHELÉSEK

1. Tudomásul venni, vállalni, hogy a változás gyakran jár fájdalommal, törekvés a támogató környezet biztosítására.
2. Türelem, amikor az akció és eredmény időben távol kerül egymástól (hónapok, évek).
3. A folyamatok hiányos ismeretéből eredő frusztráció tűrése.
4. Megérteni, hogy olykor az elfogadás és megértés fontosabb, hatékonyabb lehet, mint a cselekvő beavatkozás, nem kötelező a kezelési tervet eredeti formájában végrehajtani.
5. Alárendelődni a partner nevelési törekvéseinek.
6. Realitásérzék és rugalmasság: Alaposan tájékozódni, mit kíván és enged meg a konkrét helyzet, az illúziók elengedése, reális, teljesíthető célok kitűzése, érzék a kis előrelépések jeleinek észlelésére, készség ezek megbecsülésére, az öröme.
7. A siker nem kisajátítható, a pozitív változásokat, az eredményeket a tanár, a pszichológus és a csoport együtt éri el, a közvetlen indító mozzanat lehet bármelyikük konkrét gesztusa.
8. Munkabírás, koncentrációs készség, komplex látásmód, kockázatvállalás.



A lista záró részében azokat a nehézségeket, frusztráló mozzanatokot foglaltam össze, melyekkel nekem személy szerint nehéz volt megbirkóznom, és kialakítani azt a belátást: hogy a kellő türelemmel tudjam kezelni a saját befolyásom és rálátásom határait. Rájöttem, hogy gyakran elég megérteni, alaposan elemezni a gondokat, nem feltétlenül kell cselekvő módon beavatkozni. Tudomásul vegyem, hogy csak korlátozható, de nem elkerülhető a változásokkal járó szenvedés, választani kell a fájdalomkerülő kímélet, illetve a változásmenedzselés között. Rugalmasan tudjak engedni, változtatni az előzetes elképzeléseimen, amikor a csoport ellenállása, kollégáim észrevételei olyasmit jeleznek, amivel nem számoltam. Megtanuljam kellően érzékenyen észlelni a kezdődő változások fontosabb apró jeleit, akkor is, ha azok nem látványosak.

Azt gondolom, hogy a módszer hatékony megszólaltatásának kulcsa a fent említett rendszerszemléletű attitűd, valamint a **kikezdehetetlen bizalom** abban, hogy a fiatalok csoportjai örömteli együttlétre törekvő folyamatos átalakulásban élők, egymás iránt alapvetően jóindulattal, szolidaritásra és kreatív problémakezelésre kész társas rendszerek. Érdemes velük iskolai keretek között – összefogva a pedagógiai vezetővel – olykor kockázatos önismereti kalandokra vállalkozni. Immár 40 éve jómagam mindig új felfedezésekre várva vágok bele egy-egy új osztályal való munkába, s reményeim eddig rendre be is teljesültek.

Egy osztály közösségfejlesztésének lépései

– esettanulmány

1. A fejlesztés indítása a modellosztályban

Az MP előző fejezetben bemutatott általános lépéseit most egy konkrét osztályban követjük nyomon. A már ismert 7. osztállyal találkozunk itt ismét. Korábban nagyító alatt elemeztük a náluk lefolytatott „Én, a barátaim és az osztály” kiscsoportos munka történéseit, 3 tanuló gondjainak megbeszélését. Az osztályban folyó munka kereteit adó pályázatra való tekintettel, ebben az osztályban az MP-munkának minden fázisát dokumentáltuk, e beszámoló jellegű írásokra építjük az itt következő ismertetést (lásd a szürke keretekbe foglalt alábbi szövegek tartalmát).²¹ Látni fogjuk a csoportfejlesztő program előzetes tervét, a megvalósított munkamenetet, a tájékoztatóképpen végzett hangulatfelmérés során született képet az osztály légköréről, megismerjük az itt használt problémaorientált kérdőívet. Ezt követően ránézhetünk az osztálytükör megállapításaira megszóvegezett formában, s végül látni fogjuk a fejlesztést követő jövő nevelési feladatait megfogalmazó projektzáró dokumentumot. A bemutató során kitérek azokra a kritikus helyzetekre, dilemmákra, melyek felvetődtek a tréning a folyamatában, s a lebonyolító teamet fontos döntések elé állították. Vágjunk bele!

A csoportfejlesztő program terve a modellosztályban

A programot indító ütemterv



A program tematikus váza			
A folyamat fő lépései	Tartalma	feltételek	
		személyi	tárgyi eszközök
1. Programszervezés, előkészítés			
A program előkészítése, felkészülés a kockázatok kezelésére	A nevelő és a külső szakértő megegyezése a célokat, a feltáró és fejlesztő folyamatot, valamint a kockázatok kezelését illetően. Kölcsönös tájékoztatás a közösségről, nevelési problémákról, valamint a módszerről	osztályfőnök csoportszakértő gyakornok	Szociometria tájékoztató, és demo anyagok, termékek, listák, táblák, szociogramok, tipikus diákszerepek sémái
A csoport felkészítése – ráhangolás, döntések	A program ismertetése, a benne való részvétel megbeszélése a csoporttal, tájékoztató helyzetfeltárás, közös döntés: önkéntesség, kockázatok, minősített többség szerződés-kötés	osztályfőnök csoportszakértő gyakornok	Szociometria tájékoztató és demo anyagok, listák, táblák, szociogramok,
Eszközök előkészítése	Kérdőív adaptáció A csoport és a mérőeszköz regisztrálása a számítógépen	osztályfőnök csoportszakértő gyakornok	KT-szofverhez tartozó kérdéstár

²¹ A pályázat munkálatai idején az iskolában a korábban együtt tevékenykedő szakemberpáros munkáját segítette egy iskolapszichológus jelölt asszisztens is, Sarkadi-Nagy Szilvia személyében.

A program tematikus váza			
<i>A folyamat fő lépései</i>	<i>Tartalma</i>	<i>feltételek</i>	
		<i>személyi</i>	<i>tárgyi eszközök</i>
2. Helyzetfeltáró diagnosztikus szakasz: az osztály- és/vagy más tanulóközösségek norma-, érték-, szerep-, valamint társas kapcsolatrendszerének feltárása, a csoporttükör és egyéni jellemzések elkészítése			
A mérés lebonyolítása	A szociometriai kérdőív kitöltése papír alapon vagy számítógépen	csoportszakértő osztályfőnök gyakornok egész osztály	Instrukció A helyi problémákra adaptált szociometriai kérdőív
A tükör és az egyéni jellemzések elkészítése	Az adatok gépi regisztrációja, feldolgozása A kérdéslisták elemzése és értékelése A személylisták elemzése értékelése A szociogram elkészítése A tükör megszővegezése Egyéni jellemzések előállítás	csoportszakértő rendszergazda gyakornok	KT-feldolgozó szoftver
3. Fejlesztő és problémarendező foglalkozásokat tartalmazó szakasz: a csoport megismerkedése az osztálytükörrel, a feltárt társas kapcsolatok, helyzetek erősségeinek és gondjainak közös megbeszélése			
A közösség tükörbenéz	Foglalkozás, amelyen a közösség megismerkedik a felmérés nyomán róla kialakult helyzetképpel A komplex osztálytükör – baráti körök és társaságok – az iskolai elvárások és más csoportnormák rangja a közvéleményben – vezető értékek, egység a vélekedésekben, megbecsült és megbélyegzett magatartásformák, csoportprofil – az együttműködés, a versengés, illetve az ellenségeskedés tünetei – erősségek, döntési lehetőségek lehetséges továbblépési irányok	csoportszakértő osztályfőnök gyakornok egész osztály	Megszővegezett osztálytükör Szociogram központi megmutatásra (vetítés) Kézbe adható szociogramok Átrendezt osztályterem
A tanulók megismerik a szociometriai profiljukat	Konzultációs foglalkozás keretében ismerkedés a kiosztott profil mutatóinak jelentésével – egyéni részvétel, szerepvállalás, elismertség, népszerűség, érzelmi elfogadottság, beilleszkedési nehézségek – erősségek, döntési lehetőségek, lehetséges továbblépési irányok	csoportszakértő osztályfőnök asszisztens (tanulók igény szerint)	Egyéni jellemzések, egyéni szociogramok, a profil megértését támogató kísérő levél egy névre szóló borítékban
4. Fejlesztő és problémarendező foglalkozásokat tartalmazó szakasz: különböző kiscsoportos foglalkozások keretében az egyéni beilleszkedés és részvétel, továbbá az érték- és érdekütközések, a tanár-diák feszültségek témakörökben			
Én, a barátaim és az osztályom	Önismereti kiscsoport, amelyen szűkebb baráti körökben minden csoporttag helyzetét, közérzetét, a többiek vele kapcsolatos érzéseit, elvárásait beszéljük meg együtt, kettős felnőtt irányítás mellett. (<i>A baráti körök, a személyesség megélése, meg erősítése, empátia, segítőkészség kifejezése és elfogadása</i>)	csoportszakértő osztályfőnök gyakornok 7–10 fős kiscsoportban minden tanuló	Egyéni profilok egyéni szociogramok osztályszociogram kiscsoportos beszélgetésre alkalmas helyiség
Mi és a tanárok	Tanár-diák konfliktusokat rendező tárgyalások, Diápanaszok megfogalmazása, elintézési módszerek mérlegelése Tárgyaló delegáció kijelölése. A felek méltányolható elégedetlensége, mind a két fél panaszainak megismerése, kölcsönösségre épülő megállapodások kimunkálása, az osztály tájékoztatása (<i>A higgadt vitakultúra, tényekre alapozott érvelés, meggyőzés, mások véleményére, kritikájára figyelés megtapasztalása, gyakorlása</i>)	csoportszakértő osztályfőnök gyakornok a meghívott tanár a tanulók delegációja	Osztályszociogram szereprendszer iskolának elkötelezettek, és akikkel elégedetlenek a tanárok Kiérelt panaszlisták megállapodások és az ellenőrzés módjának rögzítése

A program tematikus váza			
A folyamat fő lépései	Tartalma	feltételek	
		személyi	tárgyi eszközök
Együtt egy csapatban	Kommunikációs tréning az osztálybeli érintkezés stílusáról, a szélsőséges jelenségekről, durvaság, bunkóság, illetve zárkózottság, túlzott érzékenység, erőszak, fölényeskedés, poénkodás és humor <i>(Az egymásnak okozott szenvedés érzékelése, lépések a minimalizálás érdekében, a kulturált, bántás nélküli kritika, nyílt kommunikáció, pontosan az érzelmekről, a düh kifejezése, kezelése stb.).</i>	csoportszakértő osztályfőnök gyakornok egész osztály	Osztályszociogram, szereprendszer: nevetetők, visszafogottak, Játszma modell, szituációs játék előkészített kellékei plakátkészítés eszközei átrendezett osztályterem
Merre tartunk?	Az osztályban a baráti körök saját arca, az általuk képviselt életfelfogások, értékáttelezések, választott pályák, a tervek megvalósításában akadályt jelentő, szemben álló erők, érzelmek irántuk, kommunikáció a barátokkal és ellenfelekkel, támasz az úton, amelyen ki-ki indulni készül. <i>(Méltó búcsú az iskolától, megváltozott távlatból megértés, megbocsátás, felülemelkedés)</i>	csoportszakértő osztályfőnök gyakornok 7–10 fős kiscsoportban minden tanuló	Osztályszociogram, baráti körök és a tagok részvétele, értékáttelezései, viszonyulása a többi baráti együtteshez kiscsoportos foglalkozásra alkalmas helyiség
5. A program értékelése, hosszabb távú nevelési stratégiák kimunkálása			
Konzultáció a végzett munkáról és a folytatásról	Az osztályközösség fejlesztésének továbbgondolása, a fejlődési szakasz és megoldandó feladatok, az egyéni problémák rendezésének lehetséges további útjai	osztályfőnök csoportszakértő gyakornok	Osztályszociogram
Búcsú az osztálytól	Oldott játékos foglalkozás, ahol igény szerint megoszthatók az átélt élmények, feloldhatóak az esetleges feszültségek.	osztályfőnök csoportszakértő gyakornok osztály	A kohéziót erősítő játékok átrendezett osztályterem

3. táblázat

A munka megvalósult ütemezése

7a – 20XX/20XX		
Ismerkedés az osztállyal, hangulatfelmérés, visszajelentés a légkörről, a problémákról, megegyezés a további együttműködésről	2×1 tanóra	20XX. dec. 10. 20XX. jan. 3., 15.
Együtt egy csapatban – problémaazonosító agressziókezelő tréning az egész osztálynak csoportmunkában, a tanár-diák és osztálytársak közötti konfliktusok témakörökben	1×1 és 2×2 óra	20XX. febr. 2., 3., 11.
Szociometriai felmérés	1×1 óra	20XX. márc. 17.
Tükörbe nézés: Az osztálytükör megbeszélése, egyéni profilok kiosztása	1 és fél óra	20XX. máj. 12.
Én, a barátaim és az osztály – ön- és helyzetismereti kiscsoportos beszélgetés	3×2 óra	20XX. máj. 19., 26., jún. 2.
Szülők tájékoztatása a <i>Mérei-projektről</i> (pp), és az osztályban folyó közösségvizgálatról	1×1 és fél óra	20XX. jún. 2.
Egyénekre és osztályra vonatkozó nevelési stratégia megbeszélése	1×2 és fél óra	20XX. jún. 13.

4. táblázat

E táblázat mutatja, hogy a modellosztályban – tekintettel az előzetes hangulatfelmérés megállapításaira, valamint az osztályfőnök által jelzett akut problémákra – módosítottuk az eredeti elképzelést. A programban a szociometria elé beillesztettünk egy problémaazonosító és az aktuálisan romboló agressziókat kezelő tréninget. (Ennek az osztálytükörhöz és a szociometriához közvetlenül nem kapcsolódó részleteire a jelen beszámolóban nem térünk ki). Annyit jegyünk itt meg, hogy a tanár-diák feszültségek kezelésére nem az előzetes programban eltervezett időpontban, hanem a szociometriai felmérést megelőző tréning keretei között került sor az *Elvárásaink és sérelmeink* szükségleteket azonosító gyakorlat keretében. Ott rajzban, szituációs játékban jelenítették meg a diákok kiscsoportjai, ami e kapcsolatban bántó számukra, és aminek örülnek. Konstruktív javaslat született a felmerülő és orvoslást kívánó nem kívánatos helyzetek összegyűjtésére, egy *panaszláda* rendszeresítésére, és a csoport kimunkált különböző tárgyalási utakat az osztályban tanító tanárokkal, amikor konkrétan döntenek el, hogy az osztályfőnök teljes körű vagy részleges közvetítésre kap felhatalmazást. A tréningen elindult a fair play szabályalkotás is arra vonatkozóan, hogyan tudná az osztály önerőből mérsékelni a vereségek által okozott károkat, mit tegyenek az áldozatok, a jelenet szemléltői, maguk a kezdeményezők, milyen hasznos aktivitások válhatják ki az agressziót.

A nevelési helyzet a Hangulatfelmérés tükrében

20XX késő őszen az osztályfőnök megkeresésére történt egy tájékoztató légkörfelmérés az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium egyik 7. osztályában (létszám 35 fő), tekintettel osztálytársi agresszió ismétlődő előfordulására, melynek formái és hevesége korábban ismeretlen volt az iskolánkban. Ennek összesítő megállapításai olvashatók a keretben.



A HANGULATFELTÁRÁS ÖSSZESÍTÉSE

Az osztály tanulói a *jó közösség ismérvei* között olyan motívumokat említene, mint a kellemes hangulat, jó beszélgetések, egyetértés alapvető dolgokban, együtt nevetés, együtt szórakozás, összetartás általában és a bajban, együttműködés, csapatmunka, egymás segítése. Néhányan úgy vélik, hogy ez már ma is létezik. Azt viszont sokan jelzik, hogy *jó barátokra találtak* az osztálytársaik között. A tanulók közel egyharmada érzi magát igazán jól ebben az osztályban és az iskolában, a jó közösség a többség számára most még inkább a vágyak birodalmába tartozik. Az osztály nem ért még a beilleszkedési szakasz végéhez, még nem érkezett meg egészen. Általános az igény beletartozni az osztály és az iskola közösségébe, még hozzá jó pozícióban, de ezért ma még több szinten – hol célravezető, hol pedig ésszerűtlen eszközökkel – folyik a harc.

Számos probléma felvetése jelzi, hogy milyen jelenségek keltenek aggodalmat a diákok körében, amelyek akadályozzák, hogy otthonosan érezzék magukat, s egyelőre megoldásra várnak:

- Az önérvényesítés durva, erőszakhoz folyamodó stílusa – jelei (leginkább a szünetekben): a hangoskodás, kiabáló vitatkozás, gyakori verekedés, dobálózás (táska, farúd), mások lekezelése, szívatása, gyengeségek kigúnyolása, kinevetése, a tanulás megzavarása, dacos szembeszegülés mindennel és mindenkivel. Ennek okait az osztály tagjai a következőképpen látják: egyesek így akarnak elfogadottak, menők lenni, bomlasztás öncélú vágya, közöny mások érzései iránt, neveletlenség, határok nem ismerete, felsőbbrendűségi képzetek, bizonyítás vágya, „ha nem te szívatasz, téged fognak” félelem ideológia az osztályon belül, „ki erősebb a másiknál” szellem az iskolában.
- Hátrányos helyzetek – háttérbe kerülés, kiközösítettség, elszigetelődés, kiszolgáltatottság, áldozattá válás – megszilárdulását övező sajnálat, félelem, büntudat.
- Más osztályokkal való harmonikus kapcsolatot zavaró tényezők (osztályok közötti versengés és konfliktusok).
- Igény egyesekben a *tanárok munkájával* kapcsolatos panaszok és kritika (elvárások, követelések realitása, szigor, értékelés stb.) megbeszélésére.
- Egyesekben fokozott a *védelem és rend iránti igény* (házirend betartása, dohányzás, padfirkák, büntetlenül maradó verekedések stb.).

A feladat az lenne, hogy megszilárdítva a kibontakozott barátságokat, hosszabb távon ki kellene találni az *osztály arculatát*, kimunkálni sajátos értékeit, normáit, tevékenységformáit, melyek tovább fokozzák az összetartást, s egyúttal szabályozott keretek között teret adnak sokféle különböző érvényesülési törekvésnek. Így az osztály tagjai a szellemi és fizikai rátermettségük kibontakoztatásával olyan elismeréshez, befolyáshoz, pozícióhoz juthatnak, amilyenre vágnak, s nem kellene továbbra is agresszióhoz folyamodni a kívánt hely elnyeréséért. A saját arculat létrehozásával és felmutatásával a közösség megtalálja a helyét és rangját a többi osztály között is.

A többség kifejezte, hogy kész ebben a vállalkozásban, a helyzet megértésében és a gondok orvoslásában igénybe venni az iskola pszichológusainak közreműködését. A **választott pszichológiai foglalkozások**: *Közösségek tükrében* program 27 fő, beszélgetés kiscsoportban 23 fő, szabad beszélgetés 20 fő, játékok osztályfőnöki órán 20 fő. Rajta, fogjunk össze! A pszichológusok ajánlata egy a fenti elemeket magában foglaló komplex program, az ún. Együtt egy csapatban c. foglalkozássor megvalósítása több lépésben: A *Közösségek tükrében* szociometriai helyzetfeltárás és csoportos beszélgetések a tavasz folyamán, ha megtetszik, egy új labdajáték meghonosítása az iskolában, igény esetén beszélgetés az iskolai gondokról, vagy a tekintély, az erőfölény, a mások feletti befolyás természetéről, megszerzésének és gyakorlásának **építő és romboló** formáiról, kommunikációs készségeket fejlesztő játékok.

Budapest, 20XX. december 15.

Járó Katalin és Sarkadi-Nagy Szilvia iskolapszichológusok

A helykeresés jegyében mutatkozó, verbálisan és fizikailag gyakorta erőszakos, durva önértécsítési módok mérséklésének szándékával tervezett az osztályfőnök az iskolapszichológus kollégák segítségével még a szociometriai feltárás előtt egy csapatépítő programsorozatot a tanév második felére. A szülőket is beavattuk ebbe a tervbe egy szülői értekezleten, amire a szülők úgy érkeztek, hogy előzetesen e-mailben megkapták a hangulatfelmérés során kialakult helyzetképet.

Fontos döntések a fejlesztő program indításakor: időzítés, szerződés módosítás



A modellosztály tanulói az első szavazás alkalmával 77%-ban akarták magukat látni a tükörben, többek között azért is, hogy állást foglalhassanak a légkört aktuálisan mérgező hatalmi versengés kérdésében, hátha a saját felet ezáltal is „győzelemhez” lehet segíteni. **A mérés időzítése** az osztályfőnök és a csoportszakértő együttműködésében mindig egy komoly mérleget kívánó felelős közös döntés. A szociometriai helyzetfeltárás elhalasztását a modellosztályban pedagógiai okok tették indokolttá. Ugyanis akut konfliktushelyzetben a mérés további dezorganizáció forrása lehet, és belemerevítheti a tanulókat nemkívánatos szerepeikbe, ha a társak a zaklatott légkör hatására nem valós tapasztalataik alapján alkotnak véleményt egymásról, hanem a közvéleményt éppen uraló előítéleteket és sztereotípiákat követve. A beiktatott tréning a romboló játszmák és csatározások lecsendesítését, a problémák valós tartalmának tisztábban látását szolgálta, s az osztályfőnök kezdeményezésére: *Együtt egy csapatban* nevet adtuk neki. A céljait a következőkben fogalmaztuk meg:



A csoportfejlesztés céljai

Előrelépni abban, hogy az osztály olyan **összetartó csapattá** váljon, amelyben:

- Különböző érdeklődésű, és eltérő képességű, továbbá más-más vérmérsékletű tagjai együtt tudnak élni és dolgozni.
- Megtalálják a módját, hogy idővel ki-ki valós érdemei, teljesítménye és társas befektései szerint elismert, menő lehessen.
- Megtanulják a problémáikat, nézeteltéréseiket, érdekütközéseiket a fair play szellemében úgy intézni, hogy senkinek se kelljen társaitól eredő mély sebektől tartósabban szenvedni, hogy valamilyen szinten mindenki beletartozzon a csapatba, ne legyenek kiközösített, elszigetelődő osztálytársak, védelmet kapjon, akit bántanak, sértegetnek, az érintkezés stílusában érvényesüljön egy kulturális minimum, a társ szempontjaira való odafigyelés készsége.
- Jó legyen a hangulat, sokat lehessen együtt nevetni, érdekes programokat csinálni.

Néhány hónappal később magát a szociometriát és a ráépülő fejlesztéseket a komplex tréning egyik állomásaként határoztuk meg. Általános tapasztalat, hogy az eredeti tervek megvalósításának útján olyan körülmények merülhetnek fel, amelyek szükségessé tesznek bizonyos korrekciókat. Ezeket nyitottan fogadjuk, rugalmasan igazodva az új helyzethez, de mindig a csoport nyugalmának és fejlődésének szempontját tartjuk szem előtt.

A feladathoz adaptált mérőeszköz

Tekintettel a sajátos problémákra, ebben az osztályban az agresszió megnyilvánulásai és kezelése témakör irányában kibővítettük az alapkérdőívet.²²

A problémaorientált szociometriai kérdőív

Iskolai elköteleződés	Csoportirányítás	Szembeszegülés	Szabad tevékenységek
szorgalmas 5. tanárok dicsérik 12. tanárokhoz fordul 17. tanár megbízza 35.	ügyes szervező 3. közös érdeket képvisel 9. tanárokkal intéz 43. csapatvezető 47.	nem vesz részt 10. órát zavar 13. szóvá tesz 15. verekszik 19. csúfol, piszkál 20. más gondolkodású 28. nyíltan megmond 37. nagyképű, lekezelő 39. dühös, ha alul marad 48.	kulturális vetélkedőre 6. sportcsapat tagja 7. poénjai nevettenek 8. érdekes hobbi 26. vonzó külső 27. ügyesen szerel 45. van üzleti érzéke 46. megkap szüleitől 51. kapcsolat más osztályban 52.
Intellektuális teljesítmény	Norma- és légkörteremtés	Beilleszkedési nehézségek	Társas kapcsolatok
kiemelkedő tudású 2. tanulásban segít 16. mértékadó vélemény 18. érdekes tudás 38.	gyengébbet véd 22. tettet vállal 23. békítő 25. jó fej 29. döntőbírótagja 34. kedves/megértő 36. jókedvre derít 44. büszkének rá 53. előnyére változott 54. összetartásért sokat tesz 55.	csendes, nem szerepel 14. cikizik, bántják 21. sértődékeny 24. helyét keresi 30. felszínes, előítéletes 33. tanár szidja 40. tanár túlértékeli 41. tanár nem ismeri 42. túl szerény 50.	beszélgetőtárs 1. bulira hívják 4. titok neki 11. kiáll, megvéd 31. pártfogásra számíthat 32. csapatárs 49.

5. táblázat

²² A kérdések kategóriákba rendezett sémáját látjuk a táblában, a kérdés tartalmát kódoló ún. rövid forma után a szám a kérdésnek a kérdőívbeli sorszáma.

Ugyanez a kérdőív pszichológiai szinten magában rejti, s így módot ad a játszmaszerepekre jellemző különböző viselkedésformák feltárására is, valamint körüljárja azt is, milyen megnyilvánulásai és tartalékai vannak a konfliktusok társas erővel történő rendezésének.



Játszma viselkedések és a konfliktusrendezés kikérdezése

ÜLDÖZŐ	ÁLDOZAT	Konfliktusrendezés
Órát zavarja	Tr. gyakran figyelmezteti Tr. nem ismeri eléggé	Tr.-ral kényes ügyet intéz Tettet vállal
Verekedéssel intéz Dühös, ha veszít Csúfol, piszkál Nagyra tartja magát Látszatra ítél	Piszkálják a többiek Keresi még a helyét Érzékeny, sértődékeny Büszkébb lehetne Nem vesz részt	Tanulásban hozzá fordulnak Kiáll társa mellett Gyengébb mellé áll Békít Döntőbíróvá válnak
Igazságtalanság miatt szól Megmondja, ha nem tetszik Poénjai nevetetők	Csendes, nem szerepel Eltérő gondolkodású Gyakran tanárhoz fordul	Jókedvre derít Kedves, megértő Összetartásért tesz

Tr. – tanár

6. táblázat

A táblázatot az osztálybeli játszma elemzésével foglalkozó kiscsoportos foglalkozáson használtuk, azt elemezve, hogy a társak által megítélt szociális szerepek háttérben milyen pszichológiai indítékok munkálnak, milyen változásokra lenne szükség a különböző szereplők esetében a játszma mellőző kommunikáció létrehozásához.

2. A modellosztályról készített tükör

Lássuk, mit tartalmazott a tükör szövege!



A tükör szövege

Részvétel az adatok tükrében:

35 főtől 10 501 választás, kérdésenként átlagban 5,61 fő – komoly munka, olyan pillanatban, amikor fontos volt állást foglalni a csoport helyzetét illetően, általános adakozókedv, ami bizonyos differenciáltsággal jelentkezik: (részvételi aktivitás min. 1,76%, 1–2% között 5 fő, *csak fiúk*. Max. 5, 13%, 4 felett 3 fő, csak lányok. Részesedés a figyelemből max: 5,98%, 5-en 4% felett (3 fiú, 2 lány) – Min: 1, 43, 2 alatt 7-en, (2 fiú, 5 lány). (A %-os arányok az összes szavazathoz –100% – képest).

Nemek részvételi stratégiája különböző, lányok adakozóbbak, a fiúk több figyelmet kapnak.

Előzetes megállapítás a kérdőívkitöltés stílusáról:

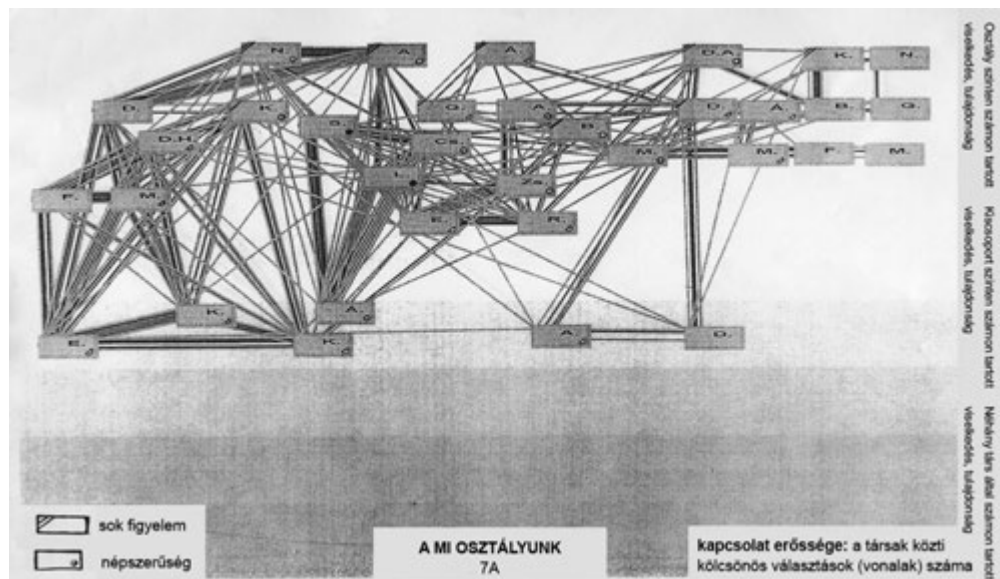
Adakozó és ugyanakkor élesen szókimondó, kritikus magatartás jellemző a kérdőív kitöltésekor. Alkalom tiszta vizet önteni a pohárba 2 törekvés kifejezésével:

1. Jó összkép létrehozása érdekében, barátainkról, közelállókról számos pozitív információ adása, ami feltehetően olykor túlzás, de mindenképpen a jó szándék jele, s a kérdésbe foglalt téma fontosságát is jelzi. Fontos az *együttlét*, ami tipikus minden közösségben, más osztályban kevésbé jellemző eredeti sajátosság a bőkezű adakozás több *iskolai teljesítmény* terén.

2. A sürgető szándék nyilvánossá tenni, éppen kikkel vannak nézeteltéréseink, az elhatárolódás mindazoktól, akik másképpen gondolkodnak, azt jelzi, hogy az osztályban aktuálisan konkrétan egy véleményazonosító, *önmeghatározó szakasz* van napirenden.

Nézzünk itt rá ismét az osztály szociogramjára!

A modell osztály szociogramja



22. ábra

S íme a szöveg, ami elhangzott az osztály nyilvánossága előtt.



7a tükörösszegező

Összegezés három mondatban

1. Gratuláció: mind a létrehozott társadalmi berendezkedés, működés, az élet bonyolítása, mind pedig egy befogadó, alapjaiban otthonos csapat szempontjából relatíve fejlett struktúrákat mutat a 7a.

- A tanulás, a tudás vitathatatlanul fontos, sok az elismert képviselő.
- Jó színvonalon megoldott a diákképviselő, a tanárokkal való ügyintézés, az osztály életének megszervezése, érlelődnek a konfliktusrendezés személyi feltételei.

- Színes, sokféle érvényesülési út, lehetőség van a vidámság, szórakozás és más szociális igények kielégítésére.
- Gazdag kapcsolatrendszer, összetartozó háló jellemzi.

A klasszikus szociometriai hátrányokból, hiányhelyzetekből – társtalanság, figyelmen kívüliség, észrevétlenség, szerephiány – nem érvényes egyik sem. Látszanak ugyanakkor a bűnbakképzés bizonyos előjelei. Ezen az alapon épült fel az osztály differenciálódó vertikális és horizontális szerkezete.

2. Feltehetően a hétköznapiakban ezek a pozitívumok közel sem érzékelhetőek mindig, ami annak a fejlődési szakasznak köszönhető, amelyben tart a csapat, ami az értékek, normák, a *profil meghatározásáról* szól, s több törekvés – tanulásközpontúság, jól szervezett diákélet, jókedv (mindenáron való hajszolása), befolyás keresése a fizikai erő és durva bántás révén – ütközése jellemzi. Az önmeghatározási szakasz sajátja: a kritika és szókimondás igényének felerősödése. Mivel még nem kellően érettek a konfliktusrendezés technikái, a légkört aktuálisan üldöző típusú harci játszmák, kiélezett állásfoglalások, bűnbakképző, skatulyázó késztetések, a szubjektív kiterjesztése pozitív és negatív irányban, olykor heves érzelmek vagy a rokonszenv megvonása mérgezik. A játszmák rátelepszene a hétköznapiak rendjére.

3. A közeljövőben, így a kiscsoportos beszélgetéseken a konfliktusok konstruktív kezelésében, az értékprofil további tisztázásában, s a játszmák csökkentésében lenne jó előrelépni.

A saját osztályt társadalomtudományos szemüvegen keresztül nézni meglehetősen furcsa és szokatlan kezdetben, az igazat megvallva, sok diák számára nehéz és unalmas is. Az MP ugyanakkor fontosnak tartja, hogy rátekintsenek a hétköznapi életük színtereire ezen a szemüvegen is, de azért igyekszünk rövidre fogni ezt a részt és besűríteni három összetett mondatba. Az unalomért kárpótlást jelent a tükörnek az a felettébb izgalmas passzusa, amely a baráti köröket azonosítja, megmutatja, milyen módon vesznek részt az osztály életében, s miképpen viszonyulnak egymáshoz. Milyen jelei látszanak a közeledésnek, az együttműködési szándéknak, miképpen mutatják az adatok a távolságtartást, valamint a versengést közöttük.



7a

Az azonosított baráti körök, részvételük az osztály életében:

Nemenként más a kapcsolati kultúra, ami életkori jellemző.

LÁNYOK 3 alcsoportja

1. lány 7 fő – XK, XDH, XM, XF, XK, XK, XE, jellemzőik: szorgalmas, csendes, más, tanár elismer 3 főt – beszélgető- és bulitárs gyakorlatilag mindenki, kapcsolatok száma 11–12 társ, egymással kifejezetten szoros (tan. eredmény: 4,25–4,92, magatartás és szorgalom 4 és 5 vegyesen), nem bántják őket, nem keresik a helyüket, de nem is véleményformálók vagy hangulatjavítók, másságukat a 2. és 3. fiúcsoport fejezi ki, 2. fiúcsoporttal ez kölcsönös, nem is működnek e csoportokkal együtt. Nevük: *osztályzatorientált lányok*.

2. lány 3 fő – XA, XN, XD – sajátos arc: szervez, tettet vállal, csapatot vezet, érdeket képvisel, bíró, tanárokkal intéz, összetartásért tesz, megmond, szóvá tesz, emellett elismert, szorgalmas, tud, mást is tud, vetélkedőre jelölt csapattag, de túl szerény is van közöttük 1 kivétellel 15 kapcsolat, magas presztízs és népszerűség is jellemzi őket. Legkevésbé számítanak másként gondolkodónak, s másokat sem tekintenek annak, együttműködésben sem preferáltak különösebben, 3. lánycsoporttal alkotnának csapatot, ez csak mérsékelten kölcsönös, fiúk fel sem merülnek. Nevük: *normakövető, ügyeket intező lányok, ügyvivők* (tanulmányi eredmények: 4,75–4,92, magatartás, szorgalom kizárólag 5).

3. lány 7 fő – XS, XCs, XÁ, XL, XZs, XE, XR – jellemzőik: jó fejek, másképp gondolkodók, köztük 3 vonzó külsejű, 5 népszerű, 4–4 az összetartás, megértés képviselői. Van köztük is 2–3 szorgalmas és elismert, csapatvezetésre alkalmas, buli- és beszélgetőtárs mind a 7 fő, kapcsolatszám: 10–18 közé esik. Ők a *barátságos, kapcsolatorientált lányok*. Ők osztják a másság szavazatok zömét, a jelölések L-ét adják, nem csoportra célzottan, legtöbbet az 1. lány-, és a 2. fiúcsoportok felé, nem működnének egy csapatban 3. fiú- és 1. lányalcsoporttal (tanulmányi eredmények: 3,83–4,75, magatartás: 4, szorgalom: 4).

FIÚK 4 alcsoportja

1. fiú 4 fő: XN, XD, XA, XD – arculat: tud, vetélkedő, beszélget, 3 tanár elismer, 2-re büszkék, 2 poénkodik és vállalja, vetélkedőre küldik, kritika, 2 óra zavar, verekszik. Kapcsolataik száma 6, 7, 10, 15, közülük, 1 népszerű, 2 átlag feletti figyelmet kap. Nevük: *tudásorientált tevékeny fiúk* (tanulmányi eredmény: 4,17–4,75, magatartás: 3–4, szorgalom:

4–5). Nem számítanak más gondolkodásúnak, célzottan nem is osztják. Nem keresik őket preferáltan csapatba, viszont elzárkóznak 3. lány- és a 4. fiú, az ún. jó fejek alcsoportoktól.

2. fiú 7 fős lánc – XA–XB–XM–XM–XÁ–XF–XM – jellemzők sokféle: általában más, 2 poénkodó, jókedvre derítő, 2–2 elismert, szorgalmas, tud, büszkék rá, jó fej, sportol, 1 konfliktust elhárít, rendbontás nem, illetve kevésbé jellemző. Nevük: *nyugalomra törekvő, békésebb fiúk* (tanulmányi eredmények: 3,83, magatartás 3–5, szorgalom 4,1 és 5 között).

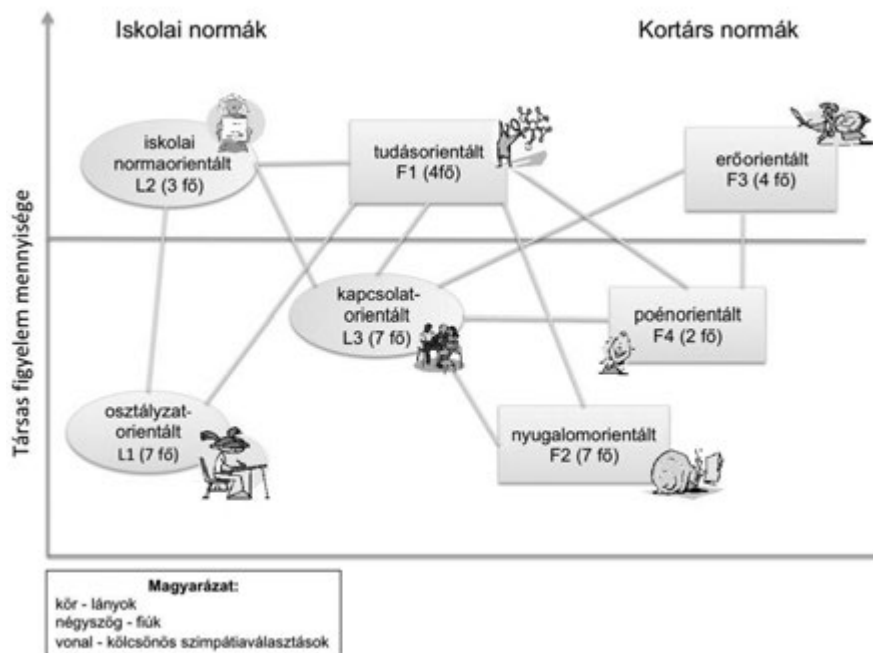
3. fiú 4 fő XN–XK–XG–XB – arculat: kommunikációs gond, közös elem másként gondolkodik. 3 tanárok szidják, 3 nem vesz részt, órát zavar, verekszik, dühös, csúfol, kritizál. Ellentmondásos üzenet XK – tud, szorgalmas, tanárok értékelik, együttműködik, de cikizett, sértődékeny, helykereső is. XB üzlet, XN – csak negatív, 4–10 kapcsolat, 3 kevesebb, a személyes vonzás átlag alatti. Nevük: *ütköző, erőorientált és helyüket kereső fiúk* (tanulmányi eredmények: 3,67–2,25, magatartás: 2–4, szorgalom: 3–4). Leginkább 2. fiú határolódik el tőlük, ami kölcsönös, csapatba nem akarják őket a lányok és 4. fiúk, ők keresik 3. lányok társaságát.

4. fiú 2 fő XÁ–XG – jellemzőjük: jó fej, véleményformálás, poénkodás, jókedvre derít, más osztályokkal kapcsolatot tart, beszélget, bulira hívják, ugyanakkor a tanárok szidják, órát zavar, kritizál, csúfol, előítéletes. Nevük: *poénorientált fiúk*. Kapcsolatszám 6–10, átlag feletti figyelmet kap. Nem számítanak másképpen gondolkodóknak, de lelkesen osztják a címet, leginkább 1. lány és a 2. és 3. fiú körök felé, de nincs kiemelt célpont. Csapatban mégis 2. fiúcsoporttal lennének, ami lehet vicc, tudatos félrevezetés, mint az is, hogy egyedül ők vádolják a békéseket verekedéssel (mószerezés), vitatják 1. fiúcsoport véleményformáló szerepét, nem tartja őket kívánatos csapatagnak: 1. és 2. fiú, és 2. lány.

A baráti alcsoportokat a 13. ábrán már láthattuk. Tekintsük meg ismét, ezúttal arra irányítva a figyelmet, mely alcsoportok között mutatják az összekötő vonalak a készséget a kommunikációra, s mely csoportok között látjuk ennek teljes hiányát, akár a nemek között, vagy az egy-nemű baráti körök között.

A modellosztály erőtere

A modellosztály erőtere



23. ábra

A szóbeli tükör néhány javaslat közlésével zárult, ami egyfajta felkészítés is volt a következő héten esedékes önismereti és problémakezelő kiscsoportos foglalkozásra.



7a Tennivalók

Javaslatok:

Az egymásnak nyújtott védelem és önvédelem továbbfejlesztése, a bántás visszaszorítása:

- A jó poén és a bántó, ciki, valamint a nyílt, tárgyilagos vélemény és az előítéletes véleményalkotás közötti különbség tisztázása, a mások feletti befolyás természete, megszerzésének és gyakorlásának építő és romboló formái közötti eltérések.
- A játzmákat kezdeményezők indítékainak mélyebb megértése, a személyes erősségeik hasznosítása, a veszteségeik feldolgozása, kiközösítésük megelőzése.

- Azokkal, akik szeretnének jobban beletartozni a csapatba, a feltételek tisztázására és további alkuk kimunkálására van szükség.
- Felmerül a fiúk közötti kapcsolatok megszilárdításának kérdése, a peremre került fiúk helyzete, aktuális érzelmi státusa, a jogos kritika és a megbélyegző kiközösítés összezsúszásának a veszélye.
- További megerősítést igényel az egyes baráti körök pozitív üzenete az osztály egésze felé.
- Kiterjeszthetők a fiú-lány barátságok
- Megbeszélhető a tréningen született konfliktuskezelési javaslatok gyakorlati megvalósításának módja.

E feladatok megoldásához jók az esélyek, a közhangulatban már kikristályosodott, melyek lehetnek a kedvező, illetve a korlátozandó irányok, magatartások, s érlelődnek a konfliktusok konstruktív rendezésének személyi feltételei is.

A tükör tartalmát megbeszéltük először az osztállyal, majd a már ismert módon a baráti körök bázisán létrehozott kiscsoportokban.

3. Új érintkezési szabályok születése – a fejlesztő tréning hozama

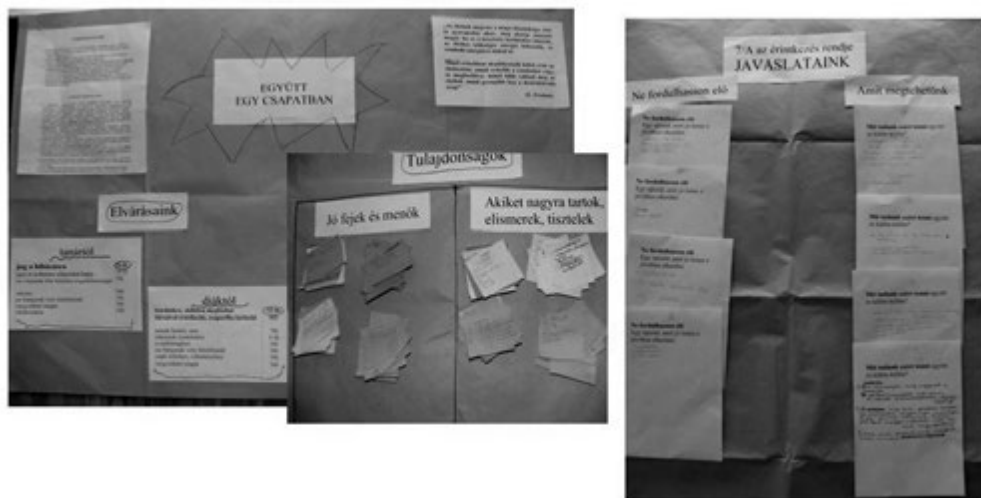
Minden fejlesztő foglalkozásnak kitüntetett állomása, amikor a csoport a problémákkal való szembesülést, azok többlépéses feldolgozását követően a változtatás konkrét útjait, módjait beszéli meg. A modell osztályban ez az alábbi módon történt (*lásd a következő oldalon*):



A korábban meghatározott fő problémákon – verekedés, kiközösítés, tanár megaláz diákot, diák pimasz tanárral – a tréningen négy kiscsoport dolgozott. Szerepjáték formájában megjelenítették a témát. Ezt követően kvázi helyi parlamentként kidolgoztak egy-egy „**törvényjavaslatot**”, végrehajtási utasítással együtt, meghatározva a differenciált felelősséget. Arról szól a beszélgetés, mit tehetnek magukért a viselkedésük megváltoztatása érdekében különböző szereplők, hogyan, milyen eszközökkel segíthetnek ebben nekik a társaik, a tanárok, hogyan tudnák megelőzni, korlátozni, visszaszorítani közös erővel a feltétlenül elkerülendőnek ítélt eseményeket? A szabály megsértése esetén milyen szankciók lépnek életbe, miként kívánatos a vétket jóvátenni, a károsultat kárpótolni. A hangsúly a betartás módján van. Végül minden kiscsoport alapos indoklással előadta a saját javaslatát. Majd szavazás dönti el, melyek emelkednek „törvényerőre”, s kerülnek fel az *Együtt egy csapatban* c. plakátra.

Új normák születése

Úton a hatékony megállapodások felé
Együtt egy csapatban tréning



24. ábra



A csoportfejlesztő programok záró aktusa egy befejező értékelő tréning – melyen egy pillanatfelvétel erejéig közösen felvillanjuk az osztályprofil definícióját, a baráti körök arcát, különbségeit, a még aktuális ütközőpontokat, az együttműködés perspektíváit, az új megállapodásokat, majd lazítunk a csapat izlése szerint zenével, játékkal, finom falatokkal megpecsételve a kalandos utazást a jó csapatává válás rögös útján. A vendégek elbúcsúznak.

4. Nevelési stratégia, hosszabb távú javaslatok

A modellosztályban a munka azzal fejeződött be, hogy az önismereti és problémakezelő kiscsoportokat követően az osztályfőnök és a pszichológus számba vette az eredményeket, valamint mérlegelte a hosszabb távú, folytatást igénylő tennivalókat az osztály és az egyes tanulók szintjén.



7a nevelési stratégia

Tervek a következő tanévre

1. Tanévkezdő **Hol tartunk** az *Együtt egy csapatban* program céljai szempontjából?

Összesítő arról, amit elértünk, ami folytatásra vár.

A) A tréning során a társakat érintő új egyéni felfedezések számbavétele, megerősítése.

B) Problémák, játszmák terén előrelépés, jó megoldási ötletek, javaslatok, ezek gyakorlatba ültetése és folytatás a fair play irányába.

C) A vezetés működik, de nyitottabbá kellene válnia, oldani a formalitást, a személyi összetétel bővíthető: a véleményformáló fiúk, a szervezésben elismert többi lány bevonható, új munkamegosztás (év eleji kupaktanács, tervezés).

D) Lányok csoportjainak különböző értéktételezései egyaránt létjogosultak, az előítéletek további csökkentése.

E) Fiúk rangsorok, érvényesebb jelenlét, csendesek oldása.

F) Fiú-lány kapcsolat további erősítése, pl. lányok és véleményformáló fiúk között.

Témák: Jó buli – kultúra. Poén – vicc – kritika különbségek, gyakorlás magyarórán.

2. **Szerepprofil bővítése**, alternatívajavaslatok a keresőknek, értékek érvényesítése, előítéletek felülvizsgálata, jó tulajdonságok megismerése céllal **házi Ki mit tud?**, spontán csoportok bemutatkoznak, művészetek, muzsikálás, sportbemutató, mesélés róla, közös játék megszervezése (Norbi, Ági, tanár). Sport, számítógépes játékok, „lánytudományok” – főzés, tánc stb. – nagyobb súly.

3. **Tréning a rászorulóknak**: az osztályon kívüli keretben konfliktusrendezés, önvédelem, kiállás, asszertivitás, kritika bántás nélkül, empátia.

4. **Egyéni foglalkozás**: osztályfőnök (BK), beindult folyamatok erősítése – pszichológus: DN

5. Folytatni való hagyomány

Panaszláda: tanárkonfliktusok jelzése, tárgyalások, intézés.

Konfliktusrendezés dramatikus feldolgozással.

Kritikus szakmai és etikai döntések az MP folyamatában

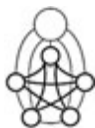
Az esetbemutató lezárásaképpen álljon itt, hogy a folyamat lebonyolítása során mely döntések bizonyultak szakmailag kritikusnak ebben az osztályban, és szolgálhatnak tanulsággul hasonló helyzetekben. Íme, a lista:

1. Legyen-e MP-mérés, és mikorra időzítsük? Mi szól ellene és mellette? Adottak-e a szükséges feltételek, fennállnak-e kizáró okok?
2. Hogyan kérdezzünk ki a szociometriával kritikus helyzeteket, a léggört mérgező játzmákat? Miképpen kerülhető el a megbélyegzés a kérdőív szintjén?
3. Hogyan jelentsük vissza nyilvánosan a közösséget zavaró beilleszkedési nehézségeket, normasértő érintkezést? Miképpen kerülhető el a diszkrimináció a tükör visszajelentése szintjén?
4. Milyen módon állítsuk össze a beszélgető kiscsoportokat? Hogyan biztosíthatók a nyílt, őszinte beszélgetés feltételei?
5. Milyen útravalóval búcsúzunk el, és zárjuk le a foglalkozást, miközben az élet megy tovább?

A modellosztályban folyó munka bemutatása során igyekeztem megvilágítani, miképpen foglaltunk állást a folyamat kritikus állomásain. Az MP izgalmat a szakemberek számára éppen a folyamatjelleg, a számos előre nem látható, útközben felmerülő sajátos érzékenységet, rugalmasságot és kreativitást igénylő helyzet adja.

Csoportfejlődés iskolai osztályokban és az MP-fejlesztés

Az itt következő fejezetben a sok szempontból eddig mozaikszerű tárgyalási mód után több évtizedes középiskolai tapasztalataink alapján egy integrált képet mutatunk be arról, hogyan alakul az osztályok fejlődése és belső viszonyai a találkozástól az elválásig. Mikor, milyen társas szükségletek és képzetek mentén szerveződnek a kortársi és a tanárokhoz fűződő kapcsolatok, kinek-kinek hogyan alakul a pozíciója a kapcsolatrendszerben? Kiemelünk néhány az egyes szakaszokra jellemző fontosabb pedagógiai problémát és eljárást, amelyekről úgy gondoljuk, hogy az aktuális helyzethez igazodva valóban előrevihetik a csoportot. Végül jelezzük azt is, mi lehet a Mérei-projekt modelljeinek – hagyományos felmérésre alapozott és alternatív tréningalapú formában – szerepe a különböző fejlődési periódusokban az akkor aktuális problémák kezelésében. A szakaszokat két szinten – a szociometriával feltárható mikroszociológiai jelenségeken, valamint az egyéni élményeket és képzeteket megragadó pszichológiai közelítésen keresztül – mutatjuk be.



1. Megfelelni és társakra lelni

Első szakasz – ismerkedés, tájékozódás, fészekrakás

A kisdíákok túljutva a gimnáziumba kerülés izgalmain, éppen csak megérkeznek új helyükre, s újoncként ismerkednek az intézményi szituációval, a követelményekkel. A leginkább szorongató kérdések ekkor, milyen tanárokat fogtunk ki, mennyire kedves és mennyire szigorú a hivatalból a mi osztályunk vezetésével megbízott osztályfőnök, hogyan tudnék kedvezően bemutatkozni, hogyan rejtsem el, ami érzésem szerint hátráltathatja, hogy elfogadjanak. Az ismerkedés idején egymást, „a bandát” a diákok még egy ideig csak másodlagosan – mint valamiben hozzájuk hasonló „jó fejeket”, vagy mint potenciális riválisokat – veszik szemügyre. Mégis ezek az egymásban keltett első felszínes benyomások meghatározó módon befolyásolják azt, hogy milyen pozíciót, szerepet sikerül kinek-kinek találnia a meglehetősen gyorsan kiépülő kapcsolatrendszerben és a befolyás mértékét rögzítő hierarchiában, melyet a közvélemény munkál ki, kiemelve azokat a magatartásokat, amelyek az igazodás pozitív és negatív támpontjait, mintáit jelenítik meg.

Az egyes diákok szerepének alakulásában egyrészt a kínálat játszik közre, aszerint, hogy az iskola, illetve a benne hivatalból létrehozott, de szuverén kortárscsoportként élő osztályok rendeltetészerű működéséhez milyen feladatok elvégzése nélkülözhetetlen. Ebből a választékból, tekintettel tanulmányi törekvései és képességei szintjére, illetve más irányú érdeklődésének – sport, zene stb. – erősségére, valamint társas és érzelmi igényeire és készségeire,

formálja meg ki-ki személy szerint több-kevesebb sikerrel a maga egyedi jelenléti módját az osztály életében. E személyes törekvések a csoportban megméretnek, részben a tanárok által képviselt hivatalos követelmények tükrében, részben a társak fogadtatása révén. Végül, mint a köznek vonzó vagy hasznos, esetleg ellenszenves és káros megnyilvánulások a csoport normáit hordozó *társas szerepekké* válva új – immár szociálpszichológiai – minőséget kapnak.

A pszichológiailag legfontosabb történés ekkor talán az, hogy képesek-e a diákok a magukban előzetesen táplált, a jelen vágyaiból, s a múlt terheiből szövődő elképzeléseiket, az ún. *provizórikus csoportimágójukat*²³ új információik és benyomásaik birtokában hozzáigazítani az éppen alakuló viszonyokhoz, és reálisan elhelyezni magukat tanáraik megítélése, valamint csoportbeli kapcsolataik és szerepeik szempontjából. Ha ez nem történik meg, ha egyesek túl mereven kötődnek az eredetileg magukkal hozott képzetekhez és viselkedési stratégiákhoz, az ideig-óráig megzavarhatja, hogy elfogulatlan nyíltsággal tudjanak közeledni új környezetük szereplőihöz, és érintkezési nehézségeik támadhatnak. Ilyenkor felszínes hasonlóságok alapján a múltban más körülmények között, más személyekkel elintézetlenül maradt feszültségeiket – anélkül, hogy tudnák – automatikusan rávetítik új partnereikre, pl. szülő-gyerek konfliktust a tanárra, testvérkonfliktust a társakra stb. Mindez számos félreértés és heves indulatokat gerjesztő játszma kiindulópontja lehet, amelyeknek ugyanakkor – ha felismerjük a természetét, ha kérdezzük, mielőtt reagálnánk – elkerülhető a kapcsolatot mérgező kínos kimenete.

Az előzetes csoportképzetek rendszerint a tanulók többségénél az új szituációnak megfelelően idővel átalakulnak. Olykor azonban előfordulhat, hogy a makacs ragaszkodás a saját személy leértékeléséhez, elfogadhatóságának megkérdőjelezéséhez, vagy az általános bizalmatlanság és fölényérzet mások iránt hosszabb távon is komolyan megnehezíti a társas tájékozódást és a beilleszkedést. Elég korán szembetűnnek az Üldöző játszmák, melyeket a feszültségeiket a társak iránti agresszióba, fölényeskedésbe rejtő tanulók kezdeményeznek. Az is látható, amikor egyesek inkább tartózkodnak a korosztályra jellemző kapcsolatteremtéstől, visszahúzódnak, mintha félnének valamitől és védekezniük kellene az őket fenyegető veszélyektől.



A tanárok, a csoportvezető nevelő az ismerkedés idején a maguk helyét még kereső, s a felnőttektől támaszt váró tanítványaik felé meglehetősen nagy szabadsággal és hatáskokkal érvényesíthetik elvárásaikat, az iskola hivatalos követelményeit éppúgy, mint a számukra személyesen fontos nevelői elgondolásaikat. A további együttműködés, s főleg a játszmák elkerülése szempontjából sok múlik azon, hogy ez ekkor – a kapcsolat kiépítésének

23 Eric Berne nyomán a TA a csoportok fejlődését a tagok fejében lévő képzetek átalakulásai mentén írja le egy olyan folyamatként, amelyben az egyén beilleszkedése és a csoportban az összetartozás, a kommunikáció személyességének kibontakozása annak függvénye, mennyiben épülnek le a múlt élményeivel és a feszültségek kezelésében idejétmúlt magatartási stratégiákkal terhelt előzetes képzetek, utat nyitva ezzel az adott helyzethez illő, előítéletektől mentes, nyitott közeledésnek egymás felé.

indulásakor – milyen stílusban történik. Az egyértelmű elvárások, az alapvető fegyelmi szabályok és szankciók tisztázása, betartásuk következetes ellenőrzése, valamint a teljesítmények korrekt, jól áttekinthető szempontok szerinti értékelése talán a legfontosabb támasz ahhoz, hogy az újoncok mielőbb kiismerjék magukat életük új helyszínén. Ezt csak erősíti, ha átélhetik azt is, milyen helyzetekben lehet tere a tanulói igényeknek, véleményeknek is, mi tartozik az ő hatáskörükbe. Ha megtapasztalhatják, hogy amikor – kezdetben valószínűleg még meglehetősen formátlanul – kifejezésre juttatják nemtetszésüket, az nem minősül feltétlenül rendbontó provokációnak, hanem a csoportvezető nevelő olyan jelzéseként fogja, amelynek okaira is érdemes figyelmet fordítani, s elgondolkodni a kiváltó hiányok kezelésén a rendbontó magatartásforma megszilárdulásának megelőzése érdekében.



Köthetők *pedagógiai szerződések* az egész csoporttal, s az egyes tanulókkal is, amelyek akkor működőképesek, ha céljuk nem egyoldalúan valamiféle demokratikus köntösben a tanári elképzelések kikényszerítése, hanem valóban olyan alku eredményei, amely tekintetbe veszi valamennyi érdekelt törekvéseit és igényét a személye iránti figyelemre, elfogadásra. A jó megállapodások meg tudják teremteni a kívánt egyensúlyt, egyrészt a védeltséget biztosító rend – amit az osztály életkereteinek, a vezetővel való érintkezésnek a belső szabályozottsága, a rendelkezésre álló idő eltöltésének kiszámíthatósága jelent –, valamint a spontaneitás és kötetlenség között, amely örömtelivé teszi az együttlétet, aktivizálja az önállóságot és a kreativitást. A biztonság és a nyitott lehetőségek együttes átélése a tanulás terén is mozgósítja a rejtett tartalékokat, ambíciókat. Olyan alkalmak, színes program biztosítása, ahol az osztály tagjai egymást az iskolában látható arcukon túl is megismerhetik, megelőzheti azt, hogy nagyon egyoldalú képet alkossanak egymásról.

A szerződéses együttműködés ugyanakkor nem egyszeri aktus, hanem folyamat eredménye, magában foglalja a megerősítést, ha a diákok betartják a megállapodásokat, valamint a figyelmeztetést, szembesítést is, amikor a megállapodásokat egyesek vagy a csoport nem teljesíti. Így az *érzelmi egymásra hangolódás az osztályfőnök és a csoport között* szintén sok eseménnyel tarkított építkezés, amely váltakozó mértékben tűnhet kielégítőnek a felek számára. Ha ebben a szakaszban felmerül a *közösségfejlesztő pszichológiai közreműködés* lehetősége, úgy a vita, amelyben a közösség dönt arról, hogy részt vesz vagy nem egy ilyen programban, esetleg későbbre halasztja, vagy más formában akar az iskolapszichológussal találkozni, mindig fontos történés. Mintegy laboratóriumi modelljét nyújtva a szerződéskötés folyamatának, egyúttal túlmutat önmagán.



Amennyiben sor kerül a kialakult helyzet szociometriai elemzésére, úgy ebben a szakaszban az *első tükör* arról tájékoztat, milyen eredménnyel sikerült az eltelt idő alatt az osztály tagjainak egymást felfedeznie, milyen társaságok és barátságok jöttek létre, a kitérített figyelemmel övezett magatartások milyen értékprofil formálódását jelzik. A kicsoportos beszélgetések

a fészekrakás örömeit, melegét erősítik fel, s a kortárs játszámákat előidézö félreértések tisztázását veszik célba. Az osztályfönökök számára az első összkép elsősorban sok mindenben megerősítést jelent, alátámasztja saját megfigyeléseiket, de felszínre kerül néhány új mozzanat is. Továbbgondolni való meglepetést leginkább az a szembesülés jelenthet, amikor kiderül, hogy bizonyos gyerekeket a közvélemény egészen másképpen – olykor kedvezöbben, máskor negatívabban – ítél meg, mint ahogy azt ö tanárként feltételezte, és saját elképzelései szerint helyénvalónak vélne.

2. Az osztály értékprofilja: iskolai és/vagy kortárs orientáció

Második periódus – a csoport önmeghatározásának állomása

Az együttes élmények, a munka és az időtöltések során kiépülnek az osztály közös rítusai, érintkezési normái, megfogalmazódnak a diáktársadalmakat jellemző eltérö törekvések – pl. az elkötelezettség elsödlegetesen a tanulásnak, vagy inkább különbözö szórakozási formáknak, az örömteli együttléteknak, esetleg a közösségi aktivitásnak, vagy a hivatalos követelmények, a megkövetelt rend kritikájának. Felbukkanásukat követően ezek mint eltérö értékrendek és életstílusok, rendszerint versengeni kezdenek egymással. Lelkes híveik külön társaságokba szervezödvé csatároznak fontosságuk nagyobb elismertetéséért, a közvélemény befolyásolásáért, azért, hogy övék legyen a döntö szó a csoport közös érték- és normarendjének meghatározásában. Idövel elrendezödnék a dominanciaviszonyok, s eldöl – legalábbis egy időre –, milyen törekvés tudott a közvéleményben hangadóvá válni, milyen módon alakítja ezután a csoport a maga sajátos viszonyát az iskola elvárásai iránt. Láthattuk, hogy a bemutatott modellosztályban a szociometriai mérés által felmért dinamika éppen egy ilyen – a profil meghatározásra irányuló – versengést ragadott meg.

Az első – sok véletlen tényezö mentén összesodródó – fészkek átrendezödésével új társaságok jönnek létre. Jó átélni a valahová tartozás örömet, a fészkek otthonosságát, így sok gyerek, akit magukkal sodornak strukturálódás eseményei, érzelmileg veszteségnek érzi, ami történik. A személyes rokonszenv olykor áldozatul esik az elhatárolódó értékek mentén alakuló tagolódási folyamatnak, vagy fordítva. Ha a klikkesedést szigorúan értelmezzük, azaz a bezárkózás, mások kirekesztése és az ellenségeskedés a kritérium, akkor az, ami a csoport érték- és erőviszonyai meghatározásának időszakát jellemzi, általában nem ennyire szélsőséges és viszonylag rövid idő alatt le is zajlik. A légkör általában megnyugszik, amint stabilizálódnak az erőviszonyok, s a hangadók érvényesítik a maguk elképzeléseit az osztály életvitelében. Párhuzamosan bizonyos törekvések, mint másodrangúak némileg háttérbe szorulnak. Megszilárdulnak a közös időtöltések, az együttélés normái, s ezzel együtt a szerep- és a kapcsolatrendszer.

Ki-ki – ha elégedett, ha nem – bizonyos elképzeléseit, vágyait feladva kénytelen adaptálódni a neki osztályrészsül jutó pozícióhoz, szerephez, amely azért a többség számára a lemondásokért cserébe kellemes társaságot, s az önérvényesítés testhezálló kibontakozási lehetőségeit, az együtt cselekvés és az odatartozás élményét kínálja.



Pszichológiai szinten e szakasz jellemzője az ún. *adaptív csoportképzet* megszilárdulása, le-tisztul benne a saját hovatartozás, a csoportvezető nevelőhöz, az iskola követelményeihez, az azokkal azonosuló és a másképpen gondolkodó társak köreiből fűződő viszony. A pozíció, a szerepek bizonyos viselkedésformák követését kívánják meg, amelyek elősegítik a beilleszkedési folyamatban aktuálisan felmerülő feladatok megoldását, a kisebb-nagyobb csoportok együttes cselekvését. Korlátozhatja ezt, ha egyik vagy másik csoporttagnak – mint már említettük – valamilyen okból nehéz adaptálódni, és megrekedve előzetes csoportképzeteinek szintjén, nem képes túllépni azon az állapoton, hogy mindenáron a feltűnést keresse, illetve passzívan visszahúzódva rejtőzködjék.



Az osztályfőnökök az önmeghatározás periódusában elevenen érzékelik, hogy a csoport megérkezett és a maga módján beépült az iskolába. Együttal az általuk irányított csoport egy tagolt dinamikus rendszer, amelynek kisebb egységeihez eltérő viszony fűzi, vannak, akik támogatják, akikre építeni tud, egyesekkel könnyebb, másokkal nehezebb szót értenie. Gyakran marad hatástalan, ha az egész közösséget együtt szólítja meg. Különböző eszközök-re van szüksége ahhoz, hogy a kisebb csoportokkal eredményesen tudjon együttműködni. Teljesítményorientált, vagy művészi beállítottságú, az iskola elvárásait elfogadó osztályokkal nyilván könnyebb megtalálni a közös hangot. A csoport és a vezető egymásra találása nagy öröm és egyúttal komoly erőforrás a lehetőségek kiaknázásához.

Ilyenkor külön nevelői erőfeszítést az igényel, hogy az ún. bennfentesek körén kívül rekedt, kevésbé lojális, vagy a csoportelit irányulásától eltérő érdeklődésű kisebbségek mellőzöttek, kirekesztettek, lenézettek érezve magukat, tiltakozásul ne kényszerüljenek egyre vadabb normabontó eszközökkel felhívni magukra a figyelmet. Ez főleg azok részéről fenyeget, akik a pozitív összképet megzavaró, aktív szembenálló magatartásukkal egyre elutasítóbb tanári elmarasztalást provokálnak. A bennfentesek és lázadók pólusaira tagolt osztályokban fellép az a veszély is, hogy a középmezőny, a csendesebb vagy a nehezebben beilleszkedő diákok sűrű tömegként kikerülnek az osztályfőnök látóteréből.

Az osztályfőnökök vezetői rátermettségét az ún. pedagógiailag nehéz osztályok teszik igazán próbára, amikor az osztályban – minden nevelői erőfeszítés ellenére – kezdetben a csak a szórakozásokra orientálódó, vagy az iskolával nyíltan ellenséges beállítódás válik hangadóvá. Mindez nagyon távol állhat az osztályfőnök saját szakmai értékeitől, ízlésétől,

a vágyképtől, amelyet egy jónak ígérkező közösségről előzetesen hordoz magában. A nevelési stratégiák tárgyalásakor láttunk egy osztályt, ahol a tanulást nem sokra becsülő kritikus irányzat jutott vezető szerephez (l. a példát a 93. oldalon). Ott a hangadók tekintélyének forrása az volt, hogy fáradhatatlanul mulattatták a többieket a diákságnak valamilyen okból nem tetsző tanáraik bosszantásával. Sporteredményként számolták, hány tanárt tudnak megríkítani. Sikerült magukra haragítani az egész tantestületet.

Olyan eszközei az osztályfőnököknek nemigen vannak, amelyekkel közvetlenül és gyorsan hatástalaníthatná azokat az erőket, melyek a csoport hangulatát, választásait uralják, s az iskolai követelményekkel szembe hangolják. Vagy szüntelenül hadakozik velük, s ez a konfliktus válik az osztály légkörének meghatározójává, vagy valamiképpen mégis megegyezésre törekszik. Külön kérdés: hogyan tudja eközben támogatni a hozzá közelebb állókat, akik a csoportban aktuálisan háttérbe kerültek?

Jó megállapodásokat kötni az osztály másképpen gondolkodó hangadó körével, egyike a legnehezebb csoportvezetői feladatoknak. Megőrizve a bizalmat és a kíváncsiságot irántuk mint személyek iránt, és elismerve versenyképes szociális hatékonyságukat, s egyéb bennük még felfedezhető értékes tulajdonságaikat, talán sikerül felkutatni azokat a tevékenységeket, amire megnyerhetők, ahol készek együttműködésre, vezetői befolyásuk konstruktív hasznosítására. A hiteles megbecsülésért cserébe többnyire megértik, hol a határ, mi megengedhetetlen, miben nem tud az osztályfőnök engedni. Az induló pedagógiai elképzelésekhez képest ez a hozzáállás legtöbbször komoly engedményeket kíván, amelyek lehetővé teszik, hogy a nevelő képes legyen olyan és annyi eredménynek igazán örülni, ami ilyen feltételek között reális, s ebből meríteni az erőt a tantestületben szinte állandó villámhárítás vállalásához.

Az említett nehéz osztályban – amikor a húrt már nem lehetett büntetlenül tovább feszíteni – úgy szólt a hangadók és az osztályfőnök közötti egyezség, hogy minden fantáziájukat és kedvességüket latba vetve megkeresik a módot, ahogy elnyerhetik a felbosszantott tanárok bosszatát, s az osztályfőnök közvetítésével ők kezdeményezik a gondok megbeszélését. Az esetek nagy részében kedves és szellemes ötleteik meghozták a várt eredményt, de előfordult az is, hogy azok nem váltak be, egyes megbántott tanáraikat már nem tudták kiengesztelni. Egy másik nehéz osztály, ahol szintén a tanulást nem igazán értékelő „diszkómániás” társaság tett szert befolyásra, arra szövetkezett az osztályfőnökkel, hogy kiharcolják a hétvégi iskolai bulik szervezési jogát, aminek elnyerése eredetileg nem igazán rájuk méretezett feltételekhez – kiváló teljesítmények és magatartás – kötődött. A rendezvényeket azután mindig példásan le is bonyolították, és nagy népszerűséget vívtak ki maguknak a többi osztály diákjainak körében is. Megnyugodva abbahagyták tanulni vágyó társaik állandó piszkálását.

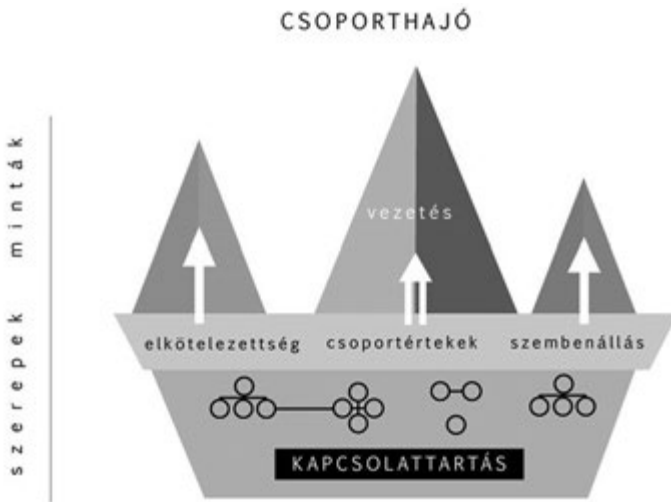
Ha ezek az osztályfőnökök nem ezen az úton indulnak el, ha időnek előtte megvonják a bizalmat, ha nem képesek engedni, és az adott körben reális követelményeket állítani, úgy a diákok szemében elkerülhetetlenül ők váltak volna minden kellemetlenség megtestesítőivé, a „cserbenhagyott” csoport haragjának célpontjává. Végleg elmérgesedhet a viszony a tanárok, az iskola vezetése és az adott osztály között, a minimumra csökkennek az esetleg későbbi

pozitív változások esélyei. Ennek kárát minden diák megsínyli, nemcsak az intézmény normáit kikezdő akkori hangadók, hanem a tanulni szerető, s az iskola iránt lojális kisebbségben maradt tanulók is. Ezért nem kár az energiáért, ami e helyzet megelőzésébe fektethető.



Az **osztálytükör** fő témája az önmeghatározás periódusában a felszínre került közös, osztály szintű és a különböző kicscsoportok törekvéseiben tetten érhető diákérdekek, továbbá a hangadók felelőssége, legyenek akár a diákönkormányzat választott tisztségviselői, vagy informálisan mértékadó véleményformálók. Ekkor szilárdul meg a közösség első értékprofilja, körvonalazódik milyen irányt munkált ki a közvélemény, merre navigál az iskolai és kortársi erőterben az osztály hajója.

Merre halad az osztályunk hajója? – értékprofil



25. ábra

A fejlesztő foglalkozásokon megbeszélhető olyan kérdések, hogy: Milyen módon vannak el látva a vezető funkciók – az iskolai képviselő, a tanárokkal folytatott tárgyalások, a felmerült gondok szóvá tétele, a belső élet megszervezése? Hogyan ítéli meg a közvélemény a diákvezetők és a csoport viszonyát, a stílust, ahogy saját köreikben és a többiekkel érintkeznek? Érzékelhető-e egyesek részéről a kívánatosnál erőszakosabb fellépés, fölényeskedés, lekezelés, vagy inkább hiányzik a szükséges erő? Az okok nyomába eredünk, ha a folyamat elakad, ha a vezetés formális, ha valamiért – rejtett belső versengés, vagy iskolai szintű presztízshiány, pedagógiai túlkövetelés, vagy éppen közömbösség miatt – nem vállalhatók az irányító funkciók és felelősség, ha a csoport közös döntésekre képtelen.

A különböző törekvésű körök helyzetében, egymáshoz való viszonyában aktuálisan fennálló problémák alaposabb megbeszélésére, az ún. *konfliktusrendező csoportfoglalkozásokon* kerül sor, amelynek munkájába leginkább az osztály összetartozásában fokozottan érdekelt diákok kapcsolódnak be. A hangadó vezetők ötleteteket, sok megerősítést, elismerést kapnak társaiktól, de – leginkább lekezelő arisztokratizmusuk, vagy mások érzékenységgel nem számoló durvaságuk, esetleg mulasztásaik miatt – el kell viselniük a kritikát is. Többen közülük ekkor ébrednek rá, milyen felelősséget jelent az eddig csak úgy spontán élvezett pozíciójuk. A kevésbé befolyásos, magukat mellőzöttnek érző kiscsoportokkal a beszélgetés értékeik tudatosítására irányul és igényeik, véleményük bátrabb nyilvános érvényesítésére ad ösztönzést.

Ha van rá igény és lehetőség a baráti körök közötti kommunikáció fejlesztésébe kommunikációs tréning elemeket, gyakorlatokat is beépítünk. Arra törekszünk, hogy a véleményalkotásban túl lehessen lépni a kezdetben jellemző felszínességen, az előítéletek megütközzenek a valóság megtapasztalt konkrét tényeivel. Nyilvánosan elismerhetők legyenek egymás pozitív tulajdonságai, a kritika mindig ezzel párhuzamosan, pontosan és tárgyyszerűen fogalmazódjék meg, ne tartalmazzon a személyiséget alapjaiban elmarasztaló általánosítást. A véleményező képes legyen pontosan megkülönböztetni magában és kifejezni a partner felé, mikor haragszik, mi kelt benne félelmet, esetleg mivel bántották meg, milyen veszteségek érik. Az osztályoknak ilyen dinamikus erőterként történő elemzése, a beszélgetés a baráti társaságokkal jó támpont és lehetőség a nevelőknek is ahhoz, hogy megtalálják a kisebb csoportok arculatához igazítható pedagógiai elképzeléseket és eljárásokat.

3. Merre tovább? – a jövő vonzása és felelőssége

Harmadik szakasz – átstrukturálódási válság

A csoportok fejlődésében az első két szakasz nem mentes a maga konfliktusaitól, de ezek alapjaiban még egy, az iskola sajátos feltételei között szerveződő kortársi közösség felépülésének kísérői, melyek együtt járnak a csoport értéprofiljának kielégülésével, s az egyes tagok szűkebb társaságának és szerepének kialakításával. A klikkesedés valóságos veszélye akkor következik be, amikor a korábban kialakult rend fellazul, a megállapodások érvényüket veszítik. Átértékelődik a tanulás megítélése és más helyi rítusoké, a közös időtöltéseké. Újrarendeződnek az időközben létrejött lazább-szorosabb kötelékek. A csoport tagjaira ekkor néha már skatulyaként merevednek korábban kivívott szerepeik. Az előző korszak vívmányai egyszer csak terhessé válnak és kiürülnek. Alkalmatlanok arra, hogy továbbra is kielégítsék az örömteli időtöltésre, társas elismerésre, saját helyre irányuló szükségleteiket. A serdülőkorból az ifjúkor küszöbére érkezve már valami többre, előbbre vivőre, egyénibbre, érzelmileg gazdagibbra támad igény.

A négyosztályos gimnáziumban tapasztalatunk szerint ez a fázis fájdalmas ütközések és csalódások közepette rendszerint a harmadik évfolyamoknak (ma 11. évfolyam) volt sajátja. Okai között nem elhanyagolható, hogy egyre fokozódó jelentőséget kapnak a diákok életének távlati kérdései, a pályaválasztás, a továbbtanulás, a párkeresés. Ennek tükrében némileg átértékelődik az osztályközösség kialakulásakor még fontos társas események és értékválasztások súlya. Egyre inkább olyan mélyebb kapcsolatok keresése kerül előtérbe, amelyek összhangban állnak kinek-kinek a hosszabb távú törekvéseivel is. Régi barátságok bomlanak fel. Önállósodási törekvéseikért a fiataloknak gyakran a családjukban is meg kell küzdeniük.

A váltás sok szempontból veszteségekkel, elbizonytalanodással, frusztrációval jár együtt. A halmozódó agresszió és szorongás a világra, a környezetre vetítve nagy elégedetlenséget szül, s a kommunikációt akár a társak, akár a tanárok, az iskola felé újabb és újabb támadásokkal, számonkérésekkel, sérelmekkel, kétségbeesett kivonulással vagy támaszkereséssel tarkított játszmák uralják. Az egymást az indulatok eszközévé avató ún. *operatív imágó* ezt a periódust pszichológiai értelemben azáltal avatja a csoport fejlődésében a legkritikusabb szakasszá, hogy a tagok fejében a csoport mint egész alámerül, s szerkezetében a közelebb állók és a más-képpen gondolkodók egymást kirekesztő köreinek képe, s az ellenségeskedő érzések, rosszindulatú játszmák törnek a felszínre.



Az osztályfőnökök e fázisban általában meglepetten mondják, hogy nem ismernek rá a közösségre, csalódottak és tehetetlenek, mert korábbi eredményeik és befektetéseik kárba veszni látszanak: „Külön-külön még csak szót értek velük, de együtt teljesen kezelhetetlenek.” Az osztály leadásának, sőt a pályáról való megfutamodásnak a gondolata is ekkor szokott felmerülni és a pszichológus közreműködését is gyakrabban kéri. Az osztályfőnök, a tanárok nagy lehetősége ugyanakkor az átstrukturálódás idején, hogy a közeledő fontos távlati döntések és komoly megmértetések olyan körülmények, amelyek meglehetősen kemény, a jövőt érintő érdekeket érintenek. Ennyiben ismét esélyt nyitnak az értékprofil újradefiniálására. Az elválás közeledése pedig a várható érzelmi veszteségek élményét erősíti fel.

A tudás, a tanulás, a szorgalmas munka legalább ekkor, a záró vizsgák közelségében méltányos megítélést kaphat a közvéleményben akkor is, ha korábban esetleg egyoldalú leértékelés volt jellemző. Ezen értékek képviselői – különösen, ha időközben erősebbé váltak saját érdekeik és értékeik érvényesítése terén és maguk is nyitni tudtak kortársaik szórakozási formái felé – kikerülnek az elszigeteltségből, egyre többen becsülik és támogatják őket. Az átstrukturálódás idején gyakran létrejön egy új cetrum, új hangadói kör, amely képes ellenséges érzések nélkül magába ötvözni a közösségben létrejött valamennyi konstruktív törekvést. Nem gyerekes dolog, és nem szégyellnivaló a komoly tanulás, hanem a kiemelkedő teljesítmény valóban közös büszkeség, ahogy nem primitív időöltés, lógás, hanem nagy öröm még így utoljára összekapaszkodni, együtt bulizni, táncolni, szórakozni.

Pedagógiai és pszichológiai beavatkozásra akkor lehet szükség, ha a válság elhúzódik, a hangulat egyre mérgesebb, a csoportirányító nevelő és a közösség között nem tudnak kialakulni a kölcsönös szolidaritás megbízható normái, a kiscsoportok nem mozdulnak zártságukból, azaz amikor a spontán rendeződés kétségesnek tűnik. Az elakadásnak fontos jele, hogy az osztályban tanító tanárok panaszkodnak, dühösek, szinte alig tudnak dolgozni, a csoport nem képes a tanárokkal érdemben tárgyalni a problémákról, a hangadó körök nem jutnak el nézetkülönbségeik kijózanító tisztázásához, s a diákjátszmák közöttük a korábbi előítéletek és skatulyák szerint folytatódnak. A hátrányosabb társas pozíciójú osztálytársak gondjait változatlanul értetlenség és közöny övezi.



A folyamat optimalizálásába **a közösségfejlesztő program**, ahogy a korábbi szakaszon, úgy ezúttal is több szinten, eltérő irányokból, a különböző érdekeltségű alrendszerek igényeinek tisztázása és egyeztetése útján közelíthető meg:

- ❖ A közös *diákérdekek érvényesítése* terén a parttalan elégedetlenség helyett konkrét problémák letisztítása, tárgyszerű megbeszélése, feladatok meghatározása, az érintett tanárokkal az ésszerű tárgyalások lefolytatása, azaz: a csoport és az egyének konstruktív problémakezelő és -megoldó készségeinek fejlesztése.
- ❖ Az eltérően gondolkodó kiscsoportok, baráti együttesek megítélésében az intoleráns indulatokba és előítéletekbe rögzült véleményalkotásnak egy olyan attitűdre váltása, amelynek alapja a kíváncsiság, a *megértés szándéka*, a *sokféle megközelítés létjogosultságának elfogadása*. Az egymás mellett élés olyan normáinak kidolgozása, amelyek kinek-kinek a távlati személyes ambíciói érvényesítéséhez védelmet biztosítanak, akkor is, ha tovább akar tanulni, s akkor is, ha más utat választ. Senkinek se kelljen tartania a társak részéről ezt korlátozó akcióktól és vélekedésektől.
- ❖ A személyes kapcsolatok átrendeződő világában mind a társak, mind a tanárok irányában előrevivő az lehet, ha a játszmákat mellőző *nyílt beszéd* válik meghatározóvá, s az érintkezésben ki tud teljesedni a hátsó gondolatok nélküli személyesség. A tanulmányok befejezése idején ismét mód nyílik arra, hogy személy szerint minden diák számára kézzelfogható élménnyé váljék, hogy osztályfőnökének fontos, miként alakítja további boldogulásának útját, s ne maradjon senki, akinek az osztályra vagy az iskolára úgy kell majd visszaemlékeznie, mint keserű megaláztatásai színterére.

Mérei-projekt – az iskolai agresszió értelmezése

A személyes és társas elégedetlenség, különböző frusztrációk agresszióval, sérelmeket okozó játszmákkal való leereagálása természetesen előfordulhat a csoportok fejlődésének minden szakaszában, azonban az átstrukturálódás idején ezek a fejlődés természetes velejárói. Ezért ezen a ponton egy rövid kitérő erejéig bemutatjuk, milyen szellemben értelmezi az MP az iskolai agresszió jelenségét, mit tesz és mit remél eredményes kezelésüktől.



Az MP az agresszióról

1. A konfliktusok és ütközések **természetes mozzanatai** az iskolai osztályok társas életének, az agresszió nem (pusztán) kívülről kerül be, idegen szennyeződésképpen, az érdek- és értékütközések tanár-diák relációban, illetve a társak között elsődlegesen **helyi eredetűek**, gyökerük az adott közösségben kielégítetlenül maradó, többnyire indokolt és jogos társas szükségletek, elvárások. Ugyanakkor a konfliktusok kezelésmódját, stílusát hozott korai családi beidegződések, valamint társadalmi hatások és minták befolyásolják.
2. Az önértékesítés, hely- – barátok, státusz és szerep – keresés igénye egészséges, hiánya káros, korlátozása óhatatlanul játszmákat hív elő, **pedagógiai beavatkozást** a tettek, érzések, gondolatok társakkal szembeni destruktivitásának mértéke kíván, az ún. iskolai zaklatás verbális, tettleges és közvetett romboló formái. Elsődleges teendő a **megelőzés**, a játszmákat kiváltó tényezők kezelése lehetőleg intézményi szinten.
3. A csoport igénye az összetartásra szemben áll az ütközések és versengés romboló tendenciáival, így mindig fellelhetők olyan **konstruktív erők** a csoportban, amelyek saját biztonságuk, jobb közérzetük érdekében készek részt venni a túlkapások fékezésében, s partnerek az ilyen pedagógiai törekvésekben.
4. A **szociometria** alkalmas arra, hogy korrekten azonosítsa a társas erőterben mely szociális szerepek képviselői keverednek ismételten **játszmákba** és válnak agresszív epizódok szereplőivé, akár mint dominánsan „bunkó” üldözők vagy, kiszolgáltatott áldozatok, vagy aktívan beavatkozó békítő, fair play-szakértők, illetve passzív szemlélődők. Segít megtalálni a potenciális szövetségeseket.

Az agresszív játszmaepizódok különböző szereplőinél a vonatkozó csoportfoglalkozás történései a következő változásokat indíthatják el:

Az agresszió, a bunkó stílus korlátozásához a befogadottság és bizalom élményének hátterén hozzájárul a méltányolható indítékok és az inadekvát képviseleti forma elhatárolása, a szociális és érzelmi igények alternatív kielégítési formáinak együttes keresése, a pozitív elemek hangsúlyozása, az önkontroll társas támogatása, önismeret (indítékok megértése) és társas készségek (pl. bocsánatkérés) fejlesztése, olykor az időszakos izoláció.

Az agressziót elszennvedő kiszolgáltatott áldozatok – védelemet kapnak a nevelőiktől és társaik egy részétől, a tolerancia légkörében a visszahúzódnak egy lehetséges, talán furcsa, de nem üldözendő magatartásmód, megérthető indítékokkal, fejlesztésre kerülnek az önvédelmi és önértékesítő kompetenciák, kommunikációs eszközök.

A passzív, illetve aktívan drukkoló szemlélők – aktivizálódnak amennyiben megértik a szerepüket, felismerik, a figyelmük szabályozásával miképpen vehetnek részt a konfliktusok konstruktív kezelésének tanulási folyamatában.

A *békítésre, konfliktusrendezésre kész erők* biztatást, modellt, mediációs technikát kapnak és felelősen vállalják a játszmák minimalizálásának programját.

Mint látjuk, az MP a játszmák visszaszorítását nem az egyes szereplők – az Üldözők vagy az Áldozatok személyiségének egyedi kezelésén keresztül –, hanem rendszerszemlélettel valamennyi résztvevő között zajló kommunikáció felől, mint mindenkit érintő csoportjelenséget közelíti meg, s a kezelést is közös felelősséggént képzei el.



4. Az együtt töltött évek és a csapat az elválás fényében

Negyedik periódus – személyesség és összekapaszkodás



A diákok rendszerint olyankor hagynak fel a játszmáikkal, amikor az újabb közös élmények, többnapos kirándulások, nyári szórakozások, táborok, osztálytánc a szalagavatón stb. során előálló mélyebb ismertség lehetővé teszi, hogy végre túljutva a korábbi benyomások felszínességén, előítéletek nélkül – jól azonosítható, csak rájuk jellemző személyes tulajdonságok birtokosaiként – legyenek képesek egymást szemlélni. A különböző irányú elköteleződések, életeszmények közötti versengés átadja a helyét egy megbékélőbb, a másféle gondolkodáshoz, törekvésekhez elfogadóbban viszonyuló attitűdnek, s az összetartozás öröme új minőséget kap. Feladva a korábbi kirekesztő attitűdjeiket, elfogadják, hogy tanáraikkal és diáktársaikkal – rendelkezzenek megnyerő, vonzó adottságaik mellett olykor akár ellenszenves vonásokkal is – egy közösséghez tartoznak, fontos közös érdekek fűzik őket össze, s minden fél joggal tart rá igényt, hogy elfogadják és megbecsüljék. A többség ekkor már elfogadottan, érzelmi biztonságban tudva magát, végre érzelmi igényeit a realitáshoz igazítva kapcsolódhat be a csoport életébe és keresheti meg az érdeklődését kielégítő és neki elismerést hozó tevékenységi formákat és együttműködésre, közös örömökre kész megértő társakat. Pszichológiai szinten ez akkor következik be, amikor a diákok meghaladják az *operatív csoportimágó* beszűkítő látásmódját, és előrelépnek a másikat hitelesen vállalt törekvésein keresztül sokoldalúan szemlélő *személyesség* felé.



Az igazi összetartozás élményét adó, a játszmákat mellőző szakasz előzménye, mint láttuk, az, hogy az önmeghatározás időszakában kialakított korábbi rend fellazul, újrendeződik egy individuálisabb szinten. Ha hatékony **osztályfőnöki közreműködéssel** kivédhető, hogy egy-egy kevésbé lojális lázadó közösséget a tantestület, az iskola vezetése „reménytelen esetként” skatulyázzon be, akkor elképzelhető, hogy búcsúzóul a csapat akár teljesítményeivel, akár másképpen kellemes meglepetéssel áll elő. A csoportvezető nevelő mindig újra reménykedni képes bizalma és szolidaritása, a diákérdekeknek a kollégák felé való közvetítésében fáradhatatlan kiszámítható partnersége nélkül ez aligha elképzelhető. Hitelét tanítványai között, amiért végül mégis a kedvében járnak, és igazi örömet szereznek neki, az ilyen tanár feltehetően őszinte elkötelezettségével, a játszmákat elkerülő érintkezési stílussal képes megteremteni. Azzal, hogy a rendbontásaikkal provokált nehéz helyzetekben felháborodása, haragja, fájdalmai, a kirótt büntetések mögött – amelyek újra meg újra nyilvánvalóvá tették, mit vár, mit tartana helyesnek, miben nem tesz engedményeket – mindig érezhették, hogy *értük aggódik, mellettük áll.*

Az egyoldalúan teljesítményelvű osztályok is tartogatnak meglepetést. Egyszer csak kibújnak a nekik rendelt szabálykövető lojális szerep időközben terhéssé vált korlátjai alól, s valamilyen tőlük szokatlan formában megmutatják országnak-világnak, hogy tudnak lazítani is, ha éppen ahhoz támad kedvük. Ez természetesen nem jelenti eredeti értékeik feladását, csak egy kis nyitást a kortárs örömök világa felé, közeledést azokhoz az osztálytársakhoz, akiknek az élete nem a tanulás, hanem inkább a kellemes társasági együttlétek körül forog. E váltáshoz ők is megértő szolidaritásra számítanak, amit nem mindig egyszerű megkapniuk a meglepetést nem kis riadalommal és aggodalommal szemlélő osztályfőnöküktől. Megőrizni az évek során a korosztály, az összekerült csoport iránti őszintén kíváncsi és megértő toleranciát, talán a tanár leghatékonyabb eszköze, amikor a kezdetektől a lezárásig kísér egy közösséget.



Ebben a periódusban **az osztálytükör** az átalakulások trendjét, a továbblépés érlelődő alternatíváit, a konstruktív integráció erőit tudja diagnosztizálni. Az osztályok ekkor általában már nem akarnak újabb tükröt, ehelyett szűkebb körben kommunikációs tréninget vagy mélyebb önismeretet kérnek. A végzéshez közel a diákok akkor tartanak igényt mégis újabb szociometriai feltárára, ha bizonyos, korábban hátrányosabb helyzetű erők érdekeltek abban, hogy törekvéseik befolyásának megnövekedése búcsúzóul még nyilvános megerősítést nyerjen. A kiscsoportos beszélgetésekre ekkor a megbékélés kimunkálása hárulhat, a témák némileg már felülemelkednek az osztály életének hétköznapi eseményein, a különböző életfilozófiák, értékválasztások, autonóm egyéni érvényesülési utak motívumai kerülnek elő. A baráti együttesek olyan identitásdefiníciók kimunkálásán fáradoznak, amelyek képesek tiszteletet kelteni és nem sértik a többiek érdekeit.

A csoporttagok közös akarata – beleértve a felnőtt és kortársvezetőket – nyújthat garanciát arra, hogy a válság után tényleg egy konstruktív fordulat következzen be, s ne a konfliktusok

további elmérgesedése. Az iskolai bulik rendezését magának kiküzdő – fent említett – rendbontó osztályban végül a kiscsoportokban átbeszélte alábbi elgondolások kiérlelése, kimondása és egyenjogúsítása hozott megbékélést közvetlenül az érettségi előtt. „Egyszer vagyunk tizenévesek, s nem csak könyvekből lehet tanulni”, „Felelős vagyok a jövőmért, s arra törekszem, hogy a tanárokkal rendezzük, ami elintézetlen”, „A békesség és nyugalom hívei vagyunk”, „A választás, s vele bizonyos dolgok tagadásának a szabadsága mindenkit megillet”. A végiggondolt vallomások hozzájárulnak, hogy a csoporttagok jelentős korrekciónak vessék alá egymásra és az osztályra vonatkozó korábbi képzeiteiket, s a skatulyák és a kirekesztő játszmák nagy része eltűnjön. A hátralévő időben ki-ki emelt fővel vállalhatta az általa elképzelt utat, akár a komoly tanulást, akár az érvényesülés más formáit választotta, és már nem kellett tartania attól, hogy ezért hangadó társai megbélyegzik.

A kisebb csoportok közötti integrálódási folyamat akkor igazán optimális, ha a hangadó erők – legyenek bármelyik oldal képviselői – nem akadályozzák meg, sőt belátják a kiegyezés, az alkuk, a tárgyalások, a stílusváltás szükségességét, és ha másért nem is, legalább befolyásos pozíciójuk megőrzése érdekében a változások élére állnak. A tanárokat kéjjel bosszantó másik nehéz osztályban az történt például, hogy a mélyből felbukkanva, az új konstruktív hangadó kör zenekarrá alakulva lépett fel egy sok vendéget fogadó bemutató osztályfőnöki órán. Ez a látványos nyilvános siker bírta a korábbi hangadókat tárgyalásokra és együttműködésre. Ehhez a keretet a két kör elgondolásait megütköztető csoportfoglalkozás adta, amelyen végre egyértelműen kiderült, mit elégelt meg a közösség a korábbi hangadók viselkedésében, mivel kell felhagyniuk, miközben, mint rátermett szervezők továbbra is élvezhették a többiek bizalmát. A viszonyok újrafogalmazása azonban mégsem ezzel ért véget, hanem a legvégén, a búcsú pillanatában a nagy egymásra találást, összekapaszkodást egy műsoros est és a bankett hozta meg, amikor a fő attrakciót azok a kitűnő tanárparódiák jelentették, melyeket a korábbi példás szorgalmú eminens, a zenekar zongoristája és a tanárbosszantó hecceteket kitaláló nevetető együtt írt és adott elő, s mellettük táncos és zenés produkciókkal az osztály számos más tagja is fellépett.

A mi iskolarendszerünkben az elbúcsúzás hagyományossá vált rítusai – az érettségi vizsga, a szalagavató, a ballagás, a szerenád, a bankett – emlékezetes és szép élményekkel segítik elő, hogy igazán meghitt pillanatok tegyék fel a koronát az együtt eltöltött évekre. Így a diákok szervezett körülmények között kapnak időt és alkalmakat ahhoz, hogy érzelmileg is lezárhassanak egy fontos életszakaszt, s felkészüljenek egy újra.

Összegezve a fentieket:

Osztályok fejlődési szakaszai



26. ábra



Csoportfejlődési szakaszok

1. Tájékozódás, ismerkedés

Diákélmények: társkeresés saját stílusban, pozíció alakul a hivatalos rangsorban

Tanári teendők: Biztonságos keretek, ismerkedést támogató programok

2. Önmeghatározás

Diákélmények: értékek normák kristályosodása és harca a profil, stílus meghatározásáért, az első szerep- és érzelmi struktúra, pozíció a tanárok, valamint a többi osztály szemében stabilizálódik, hátrány: a perem, és bűnbak helyzet

Tanári teendők: A közösség normáinak szelektív támogatása, fókusz az erősségeken, támogatás a rászoruló kiscsoportoknak és személyeknek.

3. Újrastrukturálás

Diákélmények: Felbomlik a stabilitás, autonómiaigények, érdeklődés individualizációja, versengés személyek és köreik között

Tanári teendők: konfliktusrendezés a különbségek létjogosultsága és elfogadása szellemében, támogatás a rászorulóknak

4. Megbékélés, összefogás

Diákélmények: Igény a nyugalomra, az összetartozás megélésére

Tanári teendők: Nagyvonalúság, elengedés és elválás szép emlékekkel

Mérei-projekt: csoportfejlesztés tréningmódszerekkel

1. A csoportfejlesztő tréningről

Dolgozatunk eddig a Mérei-projekt hagyományos és optimális működési modelljével foglalkozott. Ebben az optimális esetben – mint láttuk – a szociometriai *helyzetfeltáró diagnózis* szakszerű elkészítésének munkálatai egy külső csoportszakértőre hárulnak, aki egyrészt birtokában van az adatok értelmezéséhez szükséges elméleti tudnivalóknak, jártas a számítógépes adatfeldolgozó program kezelésében, ismeri az utat, ahogy a nagy tömegű adat integrált osztálytükörré állítható össze és emellett tudja alkalmazni a szociometria információ nyilvános megbeszélésének meglehetősen speciális szakmai és etikai követelményeit.

Azok a helyzetek, amikor ilyen szakember nem elérhető, felvetik a kérdést, mi tartható meg a Mérei közösségfejlesztő projekt gyakorlatából és szemléletéből, ha hiányoznak a kérdőíves szociometriai felmérés szakszerű feldolgozásának a feltételei. Az utóbbi esetben vajon le kell mondani a komplex szociometriai diagnózisról, az iskolai osztály mikrotársadalmi átvilágításáról? Újra kellett gondolnunk, miképpen végezhető el ilyenkor a helyzet megismerése más, alternatív eszközökkel, amelyek kiváltják a felmérést, ugyanakkor szellemükben igyekeznek továbbvinni az MP-nek az iskolai osztályokra vonatkozó mikroszociológiai felfogását, valamint a fejlesztő foglalkozások menedzselésének szemléletét és felépítését. Az „Osztálytükör jó gyakorlat” erre az esetre ajánlja a mélyebb megismerkedést a fejlesztő programmal, valamint a munka kezdetén egy ideig konzultatív kapcsolatot az anyaintézmény pszichológusával.

Néhány módszert mutatunk itt be, amelyek alkalmasak lehetnek az osztályok mikrotársadalmának és légkörének, pontosabban egy-egy fontos jelenség megközelítésére abból a célból, hogy egy adott osztályban megalapozza a csapatépítés, az aktuális problémák, egyéni beilleszkedési gondok együttes megbeszélését. Az ilyen foglalkozások igen hatékonyak lehetnek, de meglehetősen munka- és időigényesek, komoly előkészítést tesznek szükségessé, elköteleződést kívánnak a tanár és az osztály részéről egyaránt. A benne rejlő kockázatok és veszélyek megelőzése, minimalizálása megköveteli ezek – a potenciális diákjátszmák – felelős előzetes számbavételét minden konkrét közösségben. A résztvevők személyes védettségét előzetes szerződésekkel tudjuk biztosítani, a kommunikáció stílusát megfelelő keretek között tartó szabályok kimunkálásával, amelyek magukban foglalják a gondoskodást azok betartásáról is. Egy-egy ilyen beszélgetéshez vagy tréninghez 2–3 tanórányi egybefüggő időre van szükség. Mivel a hétköznapi érintkezéshez képest az önismereti csoportmunka új, szokatlan szituációt jelent, szerencsés, ha az egyes eljárások alkalmazása folyamatba ágyazódik, ha a maga újszerű, esetleg felzaklató hatásaival nem lóg egymagában a levegőben, hanem tudni lehet, hogy lesz előre meghatározott számú folytatása. (Egy félév során 3–5 egyenként 2–3 órás tanórán kívüli alkalom, esetleg tömbösített osztályfőnöki órák.)



Azt javasoljuk, hogy aki bátran belevág a helyzet- és önismereti csoportmunkába osztálykeretek között, ne tegye ezt egyedül, gondoskodjon lehetőleg csoportozásban felkészült, a játzmák leállításában iskolázott partnerről, valamint szakmai konzultációra alkalmas háttérről. Az alábbiakban olyan csoportos csapatépítő és önismereti gyakorlatokat teszünk közzé, amelyekből összeállítható egy helyi fejlesztő program. Egy nagy felfedező kaland lehetősége rejlik egy ilyen valóságos **önismereti utazásban**, olyan emberekkel, akikkel sok időt töltünk együtt, módunkban áll egymást alaposabban megismerni, alkothatunk akár egy jó csapatot, amíg együtt vagyunk, de egyes társainkkal akár életre szóló kapcsolatba is kerülhetünk.

A program előkészítése



A csoportfejlesztő tréning csak a fiatalok beleegyezésével valósítható meg, így előkészítésének kulcskérdése, hogy megnyerjük őket ennek a vállalkozásnak, egy olyan előzetes szerződést kössünk, amely garantálni tudja az önkéntes részvételt egy hosszabb együttműködésre a mindennapitól eltérő keretek között. A résztvevőknek tisztában kell lenniük a vállalkozás céljaival, kockázataival, a felelősségteljes kommunikáció követelményével, s azzal, milyen időráfordítást kíván a részvétel. A módszer alkalmazásának feltétele, hogy egy **jelentős többségnek jóvá kell** hagynia ahhoz, hogy belevágyjunk. Külön kell meghatározni, mi legyen azokkal, akik semmiképpen sem akarnak részt venni (alkotható számukra pl. egy külön **megfigyelői státus**, s ők élesben nem kapcsolódnak a munkába, csak figyelnek, s az értékeléskor szót kapnak, hogy észrevételeiket elmondják).

Motiválóerőként fontos szerepe lehet olyan tényezők ismeretének, mint az:

- Ha érzékelhető a diákok számára az **osztályfőnök elkötelezettsége**, az, hogy fontos számára, hogy osztálya jó közösséggé váljon.
- Ha a **célokot együtt érlelik ki**: mi lehet vajon az elérni kívánt cél, milyen változásokat tartanának kívánatosnak és reálisnak, mi az, amiben a többség megközelítőleg egyetért. (Pl. jobban megismerni egymást, vidám dogokat csinálni együtt, megtanulni a konfliktusokat tárgyszerűen, kevesebb indulattal rendezni stb. Fontos, hogy arról szóljon a megállapodás, hogy mit akarunk elérni, s ne arról, mit akarunk elkerülni, jelenségek megnevezésének és ne konkrét személyek vétkeinek nyelvén fogalmazzunk.)
- Ha tudatosul a tét, mármint, hogy ők hivatalból **egy osztály, s egyébként egy kortársi közösség sajátos társas szükségletekkel**, barátokra, társaságra, összetartó, védelmet nyújtó csapatra, sokféle kreatív tevékenységre, vidámságra vágyó fiatalokkal. Ezek **kellő összefogás** esetén megvalósíthatók az osztályon belül, ugyanakkor ezt a lehetőséget el is lehet packázni.

- A közösség élete, s benne a fejlesztő tréning a jelenről szól, de ha fiatalon módunkban áll megtapasztalni egy összetartó csapatba tartozás élményét, ez az **egész életünkre** kihat.
- Ha átélhető a védettség, az **érzelmi biztonság** azáltal, hogy egyértelmű kommunikációs szabályok garantálják, hogy se szóban, se tettben, se erkölcsileg, se fizikailag nem szabad bántalmazni egymást. A kritika mindig jobbító szándékkal hangzik el, nincs helye rosszindulatú piszkálódásnak, bárki szóvá teheti, ha a folyamatban számára kellemtelen dolgok történnek és kérheti, hogy állítsák le azokat.
- Megérthető a **különbségek tudomásulvételének** a követelménye. A törvény szerint mindenki egyaránt jogosult arra, hogy ebbe az osztályba járjon, ugyanakkor sok különböző érdeklődésű és családi háttérű gyerek kerül össze, akik egymásnak lehetnek rokon- és ellenszenvesek, közeli, ismerősök, vagy furcsák, idegenek. *Jó csapatává válni tanulási folyamat*, ami arra irányul, hogy nem kérdőjelezzük meg a tőlünk eltérően gondolkodó és érző, számunkra esetleg furcsának tűnő viselkedésű osztálytársaink közösségbe tartozását, hanem elfogadjuk, hogy nálunk sokféle fiatal otthonra lelhet, megtalálhatja a helyét, a személyéhez illő érvényesülési utat. Igyekezzünk elhatárolódás és fölényeskedő lekezelés helyett akár megérteni is, mi áll a különbségek háttérében. Ez a befogadó toleráns közösségek jellemzője.

Az ilyen és hasonló kommunikációs szabályok kimunkálása időigényes feladat, de érdemes rászánni a kívánt időt, ugyanis ez a befektetés sokszorosan megtérül a későbbi foglalkozások során. Emellett a megállapodások kiérlelése több, mint előkészítés, tulajdonképpen már a tréningnek egy fontos állomása, amely előhívja a résztvevőkből azokat az érett és felelősségvállalásra készítő attitűdöket, amelyek azután megszilárdulhatnak a tréning folyamatában. Az itt következő gyakorlatokról tudni kell, hogy inkább képviselnek egyfajta ötlettárat, mint kipróbált eszközöket, s ez különösen vonatkozik a jelzett becsült időtartamokra. Természetesen, ha nem adottak egy hosszabb távú fejlesztő projekt feltételei, akkor az egyes gyakorlatok külön-külön is elvégezhetők, feltehetően kisebb határfokkal.

Nevelők és közösségek, akik belevágnak az MP kalandjába, tulajdonképpen a kísérletezés izgalmát, örömet és kockázatát vállalják.

A fejlesztő csoportmunka előfeltevései

Az egyes osztályok belső életébe, kapcsolatrendszerébe, az iskolához, a tanuláshoz, a szabadidőhöz, más osztályokhoz, az osztályfőnökhöz és a szaktanárokhoz fűződő viszonyrendszerébe való **tréning jellegű csoportfejlesztő pedagógiai beavatkozás** a hazai gyakorlatban nem egy megszokott eljárás. A vállalása a hagyományos tanári szemlélettől némileg eltérő – csoportorientált – attitűdöt kíván.



A csoportfejlesztő tréninget vállaló nevelő alapállása

1. Az osztályban adódó nevelési problémákat közvetlenül, **magának a csoportnak az erejével** törekszik kezelni és megoldani, felszabadítva a benne rejlő önfejlesztő tartalékokat.
2. Olyan feltételeket teremt, ahol **nyíltan, őszintén lehet együtt beszélgetni** az osztály dolgaiáról, dolgozni a problémák azonosításán és kezelésén a kockázatok minimalizálásával.
3. Érzelmileg intenzív, szokatlan ön- és társismereti élményeket hív elő, tükörbe néző helyzeteket teremt az osztálynak és minden tagjának. A hatás folyamata: lehet azonnali, de valójában **a változás bekövetkezésének ideje előre nem meghatározható**.
4. Bízik a csoport saját erőforrásaiban: alapvető jóindulatában, társas támogató és kreatív problémamegoldó képességében.
5. Kiindulópontja az a feltevés, hogy minden ifjúsági társulásban munkál az a szociális alapszükséglet, hogy a tagjait befogadó, a személyes ambícióknak teret adó, jókedvű, érdekes dolgokkal foglalkozó, problémáit öntevékenyen megoldó **összetartó csapattá** váljon. Mindenkinek joga, hogy az osztályhoz tartozzon, ez egy tagnak se jelentsen extra érzelmi terhelést.
6. Tekintettel van az **egyes tanulók eltérő szintű társas igényeire**: a figyelemre, az elfogadásra, az összetartozásra, a részvételre, az önmegmutatásra, a csoporttörténekek befolyásolására, a külön véleményre, a nyugalomra. A viselkedés kívánt változását ezeket méltányolva képzei el.

A feltárás és fejlesztés területei és szintjei

Az MP általános felépítését követve (lásd *14. ábra*) ismertetjük az alkalmazható módszereket és gyakorlatokat aszerint csoportosítva, amelyen szinten, területen közelítenek a csoportjelenségekhez.

- ❖ Az első csoport az osztály helyzetével, légkörével való **ismerkedés, tájékozódás** szolgálatában áll. Ez a feladat több szinten is megvalósítható. A már a hagyományos modell kapcsán többször is említett **hangulatfeltárás** a csoportjelenségek felszínén a gyerekek aktuális közérzetét, a napi enyhébb és súlyosabb játszmák, kommunikációs zavarok érzelmi lenyomatát ragadja meg. A csoportfejlődés korai szakaszain érdemes olyan gyakorlatokkal indítani inkább, amelyek a tanulók jobb **személyes ismerkedését** támogatják. Ilyen lehet pl. *Az ami hasonló és ami egyéni* – bemutatkozó játékos beszélgetés.
- ❖ Egy következő szintet képviselnek azok a gyakorlatok, melyek egyrészt a kapcsolati **feszültségek gyökereit** keresve, illetve a vágyak, az elképzelt, a kívánatos együttlétek és a **jó csapat ismérveit** firtatva a fejlesztő tevékenység ívét segítenek felvázolni

a **problémák azonosításától a célok, az irány meghatározásáig**. *Igények, elvárások és sérelmek* néven található a leírása.

- ❖ A **baráti kapcsolatok hálójának** feltárása történik a következő szint gyakorlatai révén, melyeknek célja a kapcsolati háló szociometriai mérésének kiváltása. *Hálót építünk* néven szerepelnek. A versengés, a viták kezelésére, a klikkesedés korlátozására alkalmazott tisztázó és békítő gyakorlat az *Eltérő vagy ellenséges* nevet viseli.
- ❖ A tekintélyi, hatalmi, befolyásolási szerephierarchia, az **alá-főlé rendeltségi viszonyok**, a vezetés, irányítás, kontroll, valamint a követés, alárendelődés és függőségi relációk megismerésére irányul a gyakorlatok következő csoportja. Ezek – pl. a *Hogyan lehetek menő?* – hivatottak kiváltani a hagyományos modell szerephierarchia-mérését, bemutatják az osztályéletben való részvétel sokféleségét, a befolyásért versengő értékeket és normákat. A társak közötti erőszakos hatalmaskodás kezelésére törekszik *A bunkóság pszichológiai természete* nevű foglalkozás.

A csoportfejlesztő foglalkozások általános jellemzői

Bármely témában és szinten is tervezünk foglalkozást, van néhány elem, lépés a folyamatban, amelyekre mindig tekintettel kell lennünk. Ilyen például az elején a szerződéskötés, a célok azonosítása, a keretek kialakítása, valamint a lezáró értékelés, az esetleges rossz érzések feloldása a végén. Folyik valamilyen probléma játékos kiscsoportos feltárása, fontos, hogy legyen elég idő elrendezni az új információkat és korrekten nevéven nevezni, miről is van szó. A csúcspont minden kisebb foglalkozáson is a „tükörbe nézés”, majd ezt követi a megoldások közös keresése, olykor kimunkálása. A folyamatot a problémák kezelésének konstruktív kimenetét garantáló kommunikáció, a társas viselkedés új szabályainak megalkotása tetőzi be. E menetrend végiggondolása és előzetes rögzítése jelenti a foglalkozások forgatókönyvének elkészítését.

A fejlesztő foglalkozások felépítése



27. ábra



Fejlesztőfoglalkozások forgatókönyve

1.	Keretek együttes kimunkálása: kezdés és zárás ideje, szerződés a témáról, a célokról, a munkamódról, időkezelésről, az etikai védettség biztosítása, az aktivitás felszabadítása	
2.	Adott témában a helyzet együttes feltárása egyéni, kiscsoportos, osztályszintű gyakorlati feladatok elvégzésével (eszközök biztosítása)	
3.	A keletkező információ elrendezésére , a problémák azonosítására, megnevezésére alkalmas kiscsoportos gyakorlatok	
4.	A diagnózis megállapításainak tiszta megfogalmazása és közös megbeszélése az egész osztállyal: a kiscsoportok bemutatják, mire jutottak – „ tükröbe nézés ”	
5.	A feltárt problémákra alternatív megoldási javaslatok keresése, mérlegelése	
6.	Közös döntések a változás lépéseiről, az egyéni hozzájárulásról : szabályalkotás	
7.	Érzelmi feloldás, lezárás	

Több ízben említettük már, mennyire fontos a keretek megteremtése során, hogy az együtt dolgozó kiscsoportokban, különösen, ha a foglalkozás önismereti jellegű és személyes kérdéseket érint, hogy a tagok megállapodjanak az érintkezés, kívánatos módjáról. Csak ezáltal biztosítható, hogy ez az esemény kiemelkedjék a hétköznapi történésekből, és az ott megszokott játzmák az adott időre ideiglenesen a falakon kívül rekedjenek. Általában a célok, fő tartalmak, témák tisztázása, a keretek és feladatok rögzítése után kerül sor a jó légkör és az eredményes munka biztosítása érdekében az adott foglalkozáson érvényes *érintkezési szabályok* közös kimunkálására. Gyakran egy olyan gyakorlat vezet be, melyben a résztvevők elképzelik, mi az, amit maguk számára a foglalkozáson várnak, amit kapni szeretnének, és mi az, amitől tartanak, amit mindenképpen el szeretnének kerülni. E szorongató fenntartásokban megjelenő nem kívánatos történések megelőzése és kiküszöbölési módozatai fogalmazhatók meg olyan szabályokká, melyek az adott csoport tagjainak aktuális igényeit szóltatják meg. Néhány tipikus szerződéselemet emelünk ki az alábbi táblázatban.



Érintkezési szabályok önismereti foglalkozásokon

TARTALOM	FUNKCIÓ
A témát megillető komolyság, odafigyelés egymásra, jóindulat Titoktartás, a személyes információkat csoportitokként kezeljük Véleményt helyzetekről, viselkedésekről a tények szintjén, konkrétan példákkal illusztrálva, minősítő jelzők kerülésével nyilvánítunk Önkéntesség, egyéni döntés a személyes dolgok közlésében, mások kérdéseinek megválaszolásában Érzelmek (könnyek), tiszteletben tartása	<i>felnőtt felelősségre hangolás Bizalomépítés, diszkréció az őszinteség érdekében tárgyszerűség indulatok helyett</i>
Nem kérdőjelezhető meg és nem minősíthető, amit ki-kí magáról közöl, tudomásul vesszük akkor is, ha nem értünk vele egyet Nyitottság, kíváncsiság az eltérő vélemények iránt, különös tekintettel a saját személyre vonatkozó észrevételekre, a nézetkülönbségek, nem tetszés nyílt megfogalmazása Kritikát a magunk nevében akkor és úgy mondunk, hogy előtte kifejezzük, amiben társunkat elismerjük	<i>autonómia biztosítása, nyomás elkerülése az érzelmi biztonság garantálása differenciálás a tudomásulvétel és egyetértés között a tolerancia jegyében indulatkezelés kritika esetén Indulat, üldözés helyett jóindulatra hangolás</i>

7. táblázat

A csoportmunka hatékonysága szempontjából a jó megállapodásokon túl kiemelkedő – a hétköznapi kommunikációtól eltérő történet –, hogy némi kutakodás után új ismeretekhez jutva, azokat nemcsak elrendezzük, hanem érvényes megállapításokká csiszoljuk. Ez sokkal nagyobb munka, mint gondolnánk. Az állítás nem reked meg az adatok szintjén, hanem azok megértett jelentését sűríti értelmes rövid mondatokká, melyek mindig a csoportra vonatkoznak, valamely rá jellemző jelenséget ragadnak meg. A csoporttükört ilyen megállapítások alkotják. Fontos, hogy a közös feltáró munka során – bármilyen jelenséget vizsgálunk – legyen pár percünk elidőzni a helyzetet korrekt mondatokban leíró képnél. Ez valójában a tükörbe nézés pillanata. Innen, az ekkor támadó ötletek révén tudunk eredményesen előrelépni a talált problémák megoldásának, a kibontakozás útjainak kijelölésében. Szerencsés esetben még az adott foglalkozás kerete között eljuthatunk oda, hogy megállapodjunk néhány konkrét tennivalóban, követelményben, melyek megvalósítását akár személyekre lebontva is megfogalmazhatjuk. A játékos feloldás, akár egy jókívánság kör vagy kézszorítás erejéig mindig kívánatos, de akkor fokozottan, ha a folyamatban egyesekre aránytalanul sok érzelmi teher hárult.

2. Az MP tréningalapú csoportfejlesztés gyakorlatai

Az alábbi ábrák három témakörben – osztálylégkör, társas kapcsolatok, csoportvezetés – jegyzékszerűen felvillantanak csoportos gyakorlatokat, jelezve, milyen jelenségek feltárásában és mely problémák kezelésében hasznosíthatóak. Ezt követi gyakorlati lebonyolításuk részletes leírása. A foglalkozásokból felépíthető egy hosszabb távú fejlesztő projekt, de alkalmasszerűen is felhasználhatók a csoport fejlődésének előmozdítására, az éppen aktuális gondok kezelésére. Mind a két üzemmód megköveteli, hogy minden egyes foglalkozást illetően előzetesen elkészített forgatókönyvek szabályozzák a lebonyolítás menetét.

Vizsgált jelenség	Gyakorlat neve	Gyakorlat célja	Diákoknak feltett kérdés
A) Osztálylégkör	Hangulatfeltárás	Az osztály erősségeinek és változtatást igénylő gondjainak feltárása anonim kérdőívvel. Együttgondolkodás a kívánatos változásról.	Hogy érzem magam az osztályomban?
	Ami hasonló, és ami eltérő – Ismerjük meg jobban egymást!	Társismeret mélyítése a csoporttagok önbemutatása által kics csoportos beszélgetésen.	Mennyire ismerjük egymást?
	Igények, elvárások, sérelmek	A társas szükségletek kielégítetlenségéből eredő tipikus játszmák azonosítása, dramatikus megjelenítése. A meghaladásukhoz vezető lépések kimunkálása.	Milyen játszmákat játszunk, s milyen sérelmeket szenvedünk el egymástól?
B) Társas kapcsolatok	Egy „jó csapat”	A fejlődés irányának, céljának közös kijelölése, az elképzelések felszínre hozása és egyeztetése.	Milyen egy jó osztályközösség?
	Hálót építünk	A kölcsönös kapcsolatok hálójának térbeli megjelenítése a szoros barátságoktól a lazább társulásokon és közömbös együttléten keresztül a kirekesztésig. A változtatási igények megismerése, a saját lépések és a társas támogatás lehetőségeinek megbeszélése.	Mennyire összetartó a mi csapatunk?
	Eltérő vagy ellenséges?	Az osztályt alkotó baráti körök identitásának megerősítése, a különböző társulások között létrejött érzelmek megfogalmazása. Lépések a kölcsönös elfogadás felé az azt gyengítő érzések – a különbözőség és az ellenségeskedés – megkülönböztetése révén.	Milyen érzelmeket táplálnak egymás iránt az osztály kisebb csoportjai, ún. „klikk”-jei?

Vizsgált jelenség	Gyakorlat neve	Gyakorlat célja	Diákoknak feltett kérdés
C) Csoportvezetés	Hogyan lehetek menő?	A szerephierarchia azonosítása: mértékadó, befolyásos viselkedések az iskolai és a kortárs törekvések terén, valamint a figyelem hiányából, illetve a megbélyegzésből eredő hátrányos helyzetek. A változtatási igények esélyének és módjának együttes megbeszélése, az önérvényesítés kultúrájának fejlesztése, egymás segítése.	Ki miben jeleskedik, milyen tevékenységekre, előnyös és hátrányos tulajdonságokra figyelnek fel a többiek, kik a profilt meghatározó hangadók nálunk?
	A bunkóság pszichológiai természete	Az önérvényesítő magatartás jogos indítékainak azonosítása, a társas szükségletek konstruktív és destruktív kielégítési módjainak megkülönböztetése a dramatikus megjelenítésüket követő feldolgozás során.	Mit tehetünk a számunkra terhes, durva beszéd és a fizikai agresszió korlátozása érdekében?

8. táblázat

A gyakorlatok itt következő részletes leírása során meghatározzuk, a célokat, körülményeket, előzetesen elkészítendő eszközöket, rendre utalva arra, milyen formációban, kisebb csoportokkal vagy az osztállyal folyik éppen a munka. Ha releváns, jelezzük a gyakorlat potenciális veszélyeit. Olykor utalunk alternatív gyakorlatokra, illetve a folytatás lehetőség módjára.

A) Osztálylégkör – a hangulat javítása



E cím alatt olyan gyakorlatokat ismertetünk, amelyek a csoport, az osztály helyzetének megismerését, egy a mindennapi élményekből szövődő *összkép feltárását* szolgálják. A gyerekek élményeitől indít, az egyéni közérzetek alapján következtet a csoport aktuális légkörére, közös gondjaira. Ekkor egy-egy egyéni véleménnyel járulnak hozzá az összbnyomás kialakításához, nevük feltüntetése nélkül dolgoznak. Az együtt létrehozott tükör azonosíthatóvá teszi, ami kellemes és azt is, ami akkor aktuálisan zavaró. Elindul az együttgondolkodás

a problémák okairól és a megoldás lehetőségeiről. Olyan ismeretek birtokába jutunk, melyek fontosak ahhoz, hogy felelősen döntsenek akár a vezetők, akár a szóban forgó csapat arról, készek-e továbblépni a személyes kapcsolatokat érintő mélyebb vizsgálódás irányába. Gyakran merül fel a gondok okai között, hogy nem ismerik egymást eléggé, ilyenkor érdemes olyan gyakorlattal folytatni, ami egymás mélyebb megismerését teszi lehetővé. Kellően érett, felelős közösségek és kipróbált, teherbíró osztályfőnök és osztálykapcsolat esetén javasolt az itt szereplő gyakorlatok harmadik típusa, amely az igényeket, elvárásokat és az egymástól elszenvedett sérelmeket jeleníti meg, a zavaró játszmák gyökeréig hatol

Hangulatfeltárás: Hogy érzem magam az osztályban?



A felmérés célja: Képet alkotni arról, milyen közösség az osztály, hogy érzik magukat a tagjai, mit tartanak gondnak, és milyen változásokat tekintenek kívánatosnak?



Eszköz: felmérőlap papíron vagy számítógépen

Felmérőlap

Jelöld meg a skálán, mennyire igaz rád személyesen az itt következő állítás, majd alatta indokold meg az érzésedet, bemutatva melyek a kellemes, illetve melyek a kellemetlen történések az osztályban.

Jól érzem magam az osztályunkban

Az állítás igazságának mértékét jelölő skála 0%.....50%..... 100%

Az állítás indoklása: Jónak, kellemesnek tartom nálunk azt, hogy

- 1.
- 2.
- 3.

Kiküszöbölendő kellemetlen, zavaró mozzanatok nálunk:

- 1.
- 2.
- 3.

28. ábra. Hangulatfeltárás: felmérőlap



A felmérőlap kitöltését a tanulók egyénileg végzik, majd három tematikus kis csoportba szerveződve rendezik az összegyűlt adatokat, az eredményeket az osztályt jellemző korrekt mondatokká érelve megosztják az egész osztállyal. Közös kimunkálnak az így szerzett információból egy aktuális osztálytükrt a légkörről.



Keret: jó, ha a felmérés egy vendég jelenlétében történik, akit érdekel, milyen ez az osztály és neki az osztály tanulói most bemutatják. Akkor is érdemes ezt a bemutatási elemet belevenni az instrukcióba, ha konkrétan nincs jelen a külső érdeklődő személy. Pl. „Képzelték el, hogy új osztálytárs érkezik, vagy egy új tanár első napját tölti az iskolánkban”.



Kössünk *szereződést* még a kérdőív kitöltése előtt arról, mi lesz a sorsa az információnak, miképpen hasznosítja azt az osztály, hogyan kerülhetők el a potenciálisan kínos helyzetek. Állapodjunk meg néhány kommunikációs szabályban.

A kitöltés: név nélküli, általában szól az osztályról. Első körben jobb azt kérni, hogy tisztán jelenségekre irányuljon az osztály bemutatása, a hangulat feltárása és a beszélgetés (nevek kerülésével).



Veszélyek: (főleg a megbeszélés alatt): Személyeskedő megjegyzések, bagatellizáló ellenállás, idétlenkedés, túlzott figyelem követelése, saját vélemény túlértékelése, másokra erőltetésének gesztusai, más vélemények lekezelése, erős befolyásolási vágy. Fontos előre kérni – a szerződés és a kommunikációs szabályok kidolgozása során – e jelenségek elkerülését, ha netán mégis felbukkannak, a csoportvezető azonnal jelezze vissza, és állítsa le.



A közös feldolgozás: A kitöltött lapokat összegyűjtjük, és három adatfeldolgozó munkacsoport alakul (A, B, C), amely a szétvágott lap egy információs tömbjével dolgozik.

A) SKÁLA – egy csomagolópapíron kigyűjtik és összegezik a skálaértékeket, megállapítják azok arányát, akik 0 és 20% között, akik 50% alatt, akik 50 és 74% között, akik 75 és 95% között, valamint, akik 100%-ot adtak.

B) KELLEMEK DOLGOK – listát készítenek csomagolópapíron az előforduló motívumokról, tartalmilag csoportosítják azokat, majd súlyozzák, rangsorolják aszerint, hány fő említette, kiemelve azokat, melyeket legalább 3 vagy több társuk is szóvá tett.

C) VÁLTOZÁST KÍVÁNÓ DOLGOK – listát készítenek az előforduló motívumokról, tartalmilag csoportosítják azokat, majd súlyozzák, rangsorolják aszerint, hány fő említette, kiemelve azokat, amelyeket legalább 3 vagy több társuk is szóvá tett.



A közös megbeszélés

A három munkacsoport egymást követően a lényegre szorítkozva, korrekt mondatokká érlevélve „a mi osztályunkban...” beavatja a többiekét az eredménybe, demonstrálva, mi került fel a csomagolópapírra (javasolt sorrend az alábbi).

A KELLEMESE DOLGOKAT – megerősítjük, mint amire büszkék vagyunk, meg is tapsolhatjuk.

A VÁLTOZÁST KÍVÁNÓ DOLGOK közül emeljük ki együtt hármat, amin jó lenne mihamarabb változtatni, javaslatokat gyűjtünk, mit lehetne tenni.

A JAVASLATOK egy új csomagolópapírra kerülnek.

A SKÁLA statisztikai összképet ad, de lépünk túl a számokon és jellemezzük általuk az osztályban uralkodó közhangulatot egészét. Ebből megszületik az osztály ún. integrált hangulat-tükre.



Ez alkalom arra, hogy (függetlenül attól, hogy konkrétan ki, milyen százalékot jelölt be) megkérdezzük, ki szeretne változtatni a helyzetén, és kész arra, hogy elmondja az egész osztálynak. Lehet megajánlani, hogy egy kis cetlire mindenki, vagy csak akik akarják, írják fel, ők személyesen, milyen változást szeretnének a maguk számára (ezt feltétlenül alá kell írni, csak akkor érvényes). Megkérdezhető, hogy az 50% alatti értékeket adók motívumai kiderültek-e a változtatni való dolgok listából, vagy szeretnék-e kiegészíteni valamivel.



Lezárás, záró kör (variálható eljárások):

A JAVASLATOK – a listát a terem közepére tesszük, körülállva vagy

- Befejezzük a mondatot: Olyan osztályba szeretnék járni,...
- Mondunk egy érzést, jelzót, ízt, illatot stb., ami kifejezi, ami ezen a csoporton ma történt.
- Körbeállunk, megfogjuk egymás kezét, egy ponton megszakítva a kört, kígyóként úgy tekeredünk, hogy minél kisebb helyen elférjen mindenki, a lehető legtöbb társal kerülünk valamiképpen kontaktusba. Lenyugodva egy pillanatig még állunk együtt. Elengetve egymást, lehet egy nagy hurrával elbúcsúzni.
- Ránézve a javaslatokra, lehet egy többemeletes nagy kézrázással elbúcsúzni.
- A JAVASLATOK egyetértés esetén kifüggeszthetők az osztályteremben.



Ajánlott folytatás:

Egy következő foglalkozáson lehet egyrészt a személyes változtatási szándékokat megbeszél-
ni, a kíváncsiak kisebb csoportjaival átbeszél-
ni az előzetesen regisztrált és összegyűjtött lis-
ták tartalmát. Másrészt lehet alkalmat teremteni a javaslatok konkrét kidolgozásához, milyen
tennivalók adódnak, ki miért felelős.



Egy másik út:

Indulhat a feltárás úgy is, hogy a tanulók a kiinduló kérdésre – Hogyan érzem magam az osztályban? – rajzban, képekkel, szimbólumokkal válaszolnak, s a rajzok mögötti motívumokat bontjuk ki és beszéljük meg. A rajzok megbeszélése tartalmi, nem esztétikai: fontos külön elemezni, azaz nem összemosni azt, amit látunk, valamint azt, amilyen érzést kivált belőlünk, továbbá, amilyen gondolatokat és érzéseket az alkotónak tulajdonítunk. Lehet kifejező címetek találni, külön-külön odabiggyeszteni a kiállított, azaz mindenki által megtekinthető rajzra és utóbb összehasonlítani ezeket, meghallgatva az alkotók eredeti szándékát. Kifejezetten szóra-koztató elfoglaltság, amennyiben előre rögzítjük, hogy minden vélemény egyformán létjogosult és érvényes, vitának nincs helye, csak kíváncsiságnak. A képekből konstruálható egy vagy több poszter, amely – közös megegyezés esetén – az osztály falát díszítheti.

Ismertetek itt pár további – a mi gyakorlatukban bevált – módszert, melyek által különböző szempontból foglalkozhat a csoport az éppen aktuális légkörrel, elősegítheti, hogy az élmények egy kedvező irányba módosuljanak, vagy esetleges kuszaságuk kibogozható legyen,

Ami hasonló, és ami egyéni – Ismerjük meg jobban egymást!



A gyakorlat elvégezhető, amikor a csoport tagjai a találkozás után még csak ismerkednek egymással, valamint később is, ha az merül fel, hogy a kialakult baráti társaságok nem ismerik eléggé többi társukat. 4–6 fős kiscsoportok alakulnak a cél szerint vagy véletlenszerűen, vagy megjelenítve a valós társaságokat.



Cél: A csoporttagok ismerjék meg jobban egymást, ki-ki kapjon alkalmat, hogy önmagáról a számára fontos információkat adjon társainak pl. az érdeklődéséről, ízléséről, kedves időtöltéseiről, a családjáról stb...



Eszköz: egy A/4-es lapon ábrázolt virág annyai szírommal, ahányan együtt ülnek a kiscsoportban. A virág közepe egy üres nagyobb karika.



A létrehozott 4–6 fős kiscsoportok ismerkedő beszélgetését egy az egész csoportra kiterjedő, immár a csoportokat bemutató megbeszélés követi, mely tartalmazhat játékos, dramatizált humoros elemeket is.



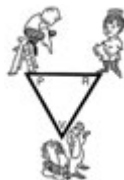
Elvégzendő kiscsoportos feladat:

- A VIRÁG közepébe gyűjtsetek össze néhány olyan tulajdonságot, amelyek hasonlók bennetek és a szirmokba beleírva a *neveket* egy-két olyat, ami csak egy-egy személyre jellemző (felszíneztől a mélyebb dolgokig, pl. érdeklődés, ízlés, kedvenc étel, játék, időtöltés, testvérek, mélyebb emberi vonások stb.). Adjatok időt (2–3 percet) egymásnak, hogy ki-ki elmondhasson olyasmit magáról, amit eddig esetleg nem tudtatok, lehet egymást kérdésekkel támogatni ebben.
- A közös jegyek alapján válasszatok magatoknak egy találó NEVET és rajzoljatok hozzá egy JELVÉNYT, emblémát, ami kifejezi, milyenek is vagytok és mit képviseltek az osztályon belül.
- Mutassátok be egy plakát segítségével csoportotokat nyilvánosan egy szószóló kijelölésével (max. 3–4 perc alatt).



Osztályszintű feladat. Plakátkiállítás – a kiscsoportokat az általuk kijelölt tag bemutatja a többieknek. Közösen beszéljétek meg, mit üzen rólatok az így keletkezett összkép. „A mi osztályunk...” kezdődik a mondat. Íme, a tükörnek egy további üzenete a tanárokkal és a társakkal folytatott kommunikációs zavarok okairól a kielégítetlen társas szükségletek felől.

Igények, elvárások, sérelmek – Egy út a gyökerekhez és a játszmák megjelenítése



Mélyítheti ismereteinket egy közösség állapotáról, ha túllépünk a mindennapi élmények szintjén, és a felszíni jelenségek gyökerét keressük. A negatív történések háttérben rendszerint kielégítetlen, frusztrált, sérült társas szükségleteket és törekvéseket találunk. Ezek terelik a problémák konstruktív megoldása helyett a kommunikációt – akár tanárok és tanulók között, akár a kortársak között – a rejtett indítékok szintjén zajló játszmák felé. Ha van kellő kíváncsiság és elkötelezettség, meg bizalom, akkor érdemes bekukucskálni a felszín mögé. Valódi megoldásokat a kapcsolati gondokra csak a társas szükségletek ismeretében találhatunk.



Cél: Az egyéni társas szükségletek tudatosítása útján feltárni az osztály légkörét az átélte örömei és sérelmei szintjén.



Eszköz: 1. A gyermeki jogok listája két neves pedagógus, Korczak és Freinet alapján (megtalálható a következő oldalon).



A foglalkozás az eszköz közösen végzett adaptálásával indul, ezt egyéni önismereti szelekciós munka követi. A feltárást három tematikus kiscsoport végzi el, ők dramatikusan jelenítik meg eredményeiket az egész osztály előtt. A jelenetek együttes megbeszélése során derül fény a sérelmek okaira, ami összegezve gazdagíthatja az osztálytükrozt a társas szükségletek szintjén.



1. Közös munka: Ismerkedés az eszközzel: egy szűkebb lista együttes összeállítása olyan tételekből, melyekről legalább egy tanuló úgy gondolja, hogy köze lehet a gyerekek felnevelkedéséhez, az iskolához, az ottani emberi viszonyokhoz.



2. Egyéni munka az új eszközzel: Gyűjts ki 3–4 olyan tételt, melynek teljesülésére minden embernek szüksége van ahhoz, hogy örömképes és produktív felnőtt emberként éljen.



3. Kiscsoportos munka: a csoport tagjai olyan tételeket szelektálnak (3–4), amelyeknek teljesülését

- A) csoport: a gyerekek a *tanáraiktól* várják, igénylik, egyeztetek meg, melyek a legfontosabbak;
- B) csoport: A gyerekek *egymástól* várják; egyeztessétek, melyek a legfontosabbak;
- C) csoport: A *tanárok* várják a gyerekektől, hogy munkájuk eredményes és örömteli legyen.



4. Kiscsoportos szerepjáték

Válasszatok ki egy-egy olyan tételt, ami gyakran sérül, sok feszültséget okoz, s jó lenne változtatni rajta, illetve olyat, ami megvalósul és elégedettséggel, örömmel tölt el. Ezt egy kis jelenet vagy rajz formájában mutassátok be a csoportnak. A kiscsoportok megfigyelik egymás bemutatóit, esetleg előre meghatározott szempontok alapján.



5. Munka az egész osztállyal: A jelenetek megbeszélése az egész csoportban:

- Címadás;
- A megjelenített helyzetben a szereplők érzelmeinek, játszmáinak, nyílt és rejtett indítékainak megnevezése;
- A lehetséges destruktív kimenetek és károk számbavétele;
- A lehetséges konstruktív megoldások megbeszélése, kidolgozása, ha mód van rá.



Íme, a tükörnek egy további üzenete, ami a tanárokkal és a társakkal folytatott kommunikációs zavarok okairól tájékoztat a kielégítetlen társas szükségletek felől.

Ami a személyiség egészséges fejlődése szempontjából fontos

Janusz Korczak: A gyermekek jogairól

A gyermeknek joga van:

tudatlansága tisztelőtére és a megismerés fáradságára,
kudarcai és könnyei tisztelőtére,
titkainak tisztelőtére,
a növekedés nehéz feladatainak tisztelőtére,
múltó ideje és aznapi napja tisztelőtére,
a megjavulás misztériumának tisztelőtére,
az erőfeszítés és a bizalom tisztelőtére,
annak lennie, ami,
a róla szóló tárgyalásokon és ítélezéseken való részvételre,

problémái iránti figyelemre,
gondolatai kifejtésére,
élete önálló megszervezésére,
sikereinek kihasználására és kudarcai elrejtésére,
a protestálásra,
a hibázásra,
a titkokhoz,
a mozgáshoz,
a tulajdonhoz,
a játékokhoz,
a halálhoz.

Célestin Freinet: A gyerekek alapvető jogainak és szükségleteinek chartája

1. Születés és fogadtatás

- A gyerekeknek joga, hogy ne a véletlen gyümölcse legyen.
- A gyerekeknek joga, hogy ne politikai célért, hanem önmagáért akarják.
- A gyerekeknek joga, hogy ne csupán a szülei érdekeiért, hanem önmagáért akarják.
- A gyermeknek szüksége van arra, hogy megrázkódtatás nélkül jöjjön létre és szülessen meg.
- A gyerekeknek joga, hogy olyanok fogadják el, amilyen függetlenül, fizikai felépítésétől.
- A gyerekeknek joga, hogy nemére való tekintet nélkül fogadják el.

2. Testi fejlődés

- A gyerekeknek kiegyensúlyozott táplálkozásra van szüksége.
- A gyerekeknek szüksége van arra, hogy a saját ritmusának megfelelően éljen és pihenjen.
- A gyerekeknek joga, hogy ne bánjanak vele felelőtlenül.
- A gyerekeknek szüksége van arra, hogy tisztában legyen teste minden lehetőségével.
- A gyerekeknek joga, hogy ne legyen mindig tiszta és tökéletes.

3. A személyiség tisztelőtben tartása

- A kisgyerekeknek szüksége van arra, hogy apjával és anyjával egyaránt legyen kapcsolata.
- A gyerekeknek szüksége van arra, hogy mindkét nembeli felnőttekkel legyen kapcsolata.
- A gyerekeknek szüksége van arra, hogy mindkét nembeli gyerekekkel legyen kapcsolatba.
- A gyerekeknek érzelmi biztonságra van szüksége.
- Minden gyerek egyedi, és mint ilyen, joga van elvárni személyisége tisztelőtben tartását.
- A gyerekeknek bizalomra van szüksége.
- A gyerekeknek joga van a méltósághoz.

4. Kiteljesedés

- Minden gyerekeknek joga van ahhoz, hogy kiteljesíthesse lehetőségeinek maximumát, joga van az örömhöz.
- A gyerekeknek joga van az autonómiához és a felelősségvállaláshoz.
- A gyerekeknek szüksége van sikerre.
- A gyerekeknek joga van hibázni.
- A gyerekeknek szüksége van feltalálásra és alkotásra.
- A gyerekeknek szüksége van kommunikációra.
- A gyerekeknek szüksége van arra, hogy kifejezze magát.
- A gyerekeknek szüksége van esztétikai élményekre.

5. A tudás megszerzése

- A gyerekeknek joga van az igaz és koherens válaszokat kapni az általa feltett kérdésekre.
- A gyerekeknek joga van bármiféle tudás megszerzésére.
- A gyerekeknek joga van megérteni az őt körül vevő társadalmi és gazdasági jelenségeket.
- A gyerekeknek szüksége van arra, hogy tudatosítsa társadalmi környezetét.

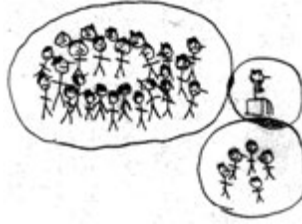
6. A környezet

- A gyerekeknek joga van egy términimumhoz.
- A gyerekeknek szüksége van az élővilággal való kapcsolatra.
- A gyerekeknek szüksége van arra, hogy a legkülönbözőbb anyagokkal kísérletezhessen.
- A gyerekeknek joga van ahhoz, hogy beavatkozzon a környezetébe.

7. Társas viselkedés

- A gyerekeknek joga, hogy ne kondicionálják, hogy ne erőltessenek rá doktrínákat.
- A gyerekeknek joga, hogy ne vesse alá magát különféle divatoknak.
- A gyerekeknek joga van bírálni.
- A gyerekeknek joga van részt venni a szakmai életben, még mielőtt maga is termelővé válna.
- A gyerekeknek joga van demokratikus szervezetet létrehozni jogai tisztelőtben tartása és érdekei védelme céljából.

B) Társas kapcsolatok – a befogadás erősítése



A gyakorlatok ebben a fejezetben a csoportok érzelmi kapcsolatrendszerének megismerését szolgálják, a fejlesztés a hátrányosabb érzelmi pozíciók korrekcióját célozza meg. Vonzalmak és taszítások, befogadás és kirekesztés jelenségeiről szeretnénk higgadtan beszélgetni. A gyerekek számára a barátság, a hovatartozás, a társaság, amellyel sok-sok időt együtt töltenek „életbevágóan” fontos kérdések, amelyek nemcsak mindennapi közérzetüket befolyásolják, hanem személyiségük alakulásának is kulcsfontosságú tényezői. Valahova tartozni, vajon milyen viszonyt feltételez azokhoz, akik nem tartoznak oda? Milyen érzelmi fokozatokat ismerünk, élünk át az elenségestől a pusztán csak különböző, furcsa, más, esetleg legyőzendő rivális, a távolból vonzó vagy az igazán közelálló ismerőseink iránt? Hogyan szemlélik egymást az osztályokban különböző tényezők mentén spontán kialakuló kisebb csoportok, mikor tekintünk rájuk a közösség szerves építőköveként, mitől számítanak a kohézióz veszélyeztető klikkeknek? E kérdéseket fessegetik az ebbe a körbe sorolt gyakorlatok, melyek a kérdőíves szociometriát helyettesítik.

A peremről a centrum felé!

Gyakorlatias szociometria azonnali eredménnyel (előkészítés, lebonyolítás, szünet, megbeszélés kb. 2,5–3 óra).



A gyakorlat célja: láthatóvá tenni a rejtett társas hálót, amiről az osztály minden tagjának rengeteg eleven, érzelmekben gazdag tapasztalása van, mély meggyőződéssel vélekedik is róla, kizárólagosan igaznak vélt hiedelmei vannak a saját és a mások pozícióját illetően, de a tényleges valóságot nem ismerjük. Ha kíváncsiak vagyunk, viszonylag egyszerűen – az adott pillanatban érvényes – képet alkothatunk róla.



Bevezető és döntés (kb. 20')

Kiindulásképpen tudatosítanunk kell, hogy egy osztályba járunk x éve, és együtt fogunk tanulni még x évig, az iskola befejezéséig. Általában minden egy helyen tartózkodó fiatalokból álló közösségben él a vágy, hogy jól érezzék magukat együtt, érdekes dolgokat csináljanak. Ki-ki megmutathassa az erősségeit, barátokat találjon, akik elfogadják őt olyannak, amilyen, akár a gyengeségeivel együtt is. Az egyes csoporttagok különböző kommunikációs

készséggel indulnak, hogy saját kívánt helyükre kerüljenek a csoportban. A kezdetben kialakuló struktúra meglehetősen esetleges és egyenlőtlen: van, akinek rögtön sikerül barátokat találni, közel kerülni másokhoz, a csoport népszerű vagy elismert, tekintélyes tagjává válni, s vannak, akiknek ez nehezebben megy. Egyesek ebbe beletörődnek, az iskolán kívül találnak inkább barátokra, előfordulnak irigykedők, és olykor egyeseknek nagyon fáj, hogy nélkülözniük kell a társaik odafigyelését a képességeikre vagy a gondjaikra.

Ha belevágunk a kapcsolati háló feltárásába, arról nyerünk képet, hol tartunk ma, mit értünk el eddig, mennyire tartunk össze, tudunk-e egymásra hangolódni, és hol vannak rések a hálón. Egyesek ilyenkor arra gondolnak, ők szívesebben listáznák azokat, akik nekik nem rokonszenvesek, akiket utálnak, jó lenne ezt a képükbe mondani, és másokat is meggyőzni arról, hogy kit nem látnak szívesen. Ez a felmérés most nem a bántásról és beolvasásról szól, végig lehet gondolni, de ez alkalommal nem tesszük nyilvánossá, az ilyen gondolatait mindenki megtartja magának. Ez alkalommal az osztálybeli kapcsolatokat a közelség és távolság szempontjából mérlegeljük, amikor az alább bemutatott forgatókönyv megvalósítása során 4–5 mérv szerint partnereket hívunk meg.

1. Közel áll hozzám, a titkaimat is megbeszélem vele (bizalmas);
2. Egy gyerek, aki a mi osztályunkba jár (osztálytárs);
3. Szoktunk beszélgetni, vannak közös témáink (beszélgetőtárs);
4. Szívesen lennék veled egy csapatban valamilyen iskolai kulturális vagy sportvetélkedőn, esetleg jó lenne veled valamilyen iskolán kívüli programot csinálni, buliba, koncertre menni, kirándulni, számítógépezni (csapatárs, szórakozó partner);
5. Szeretném őt jobban megismerni (vágyott ismerős).

Az eredmény olyasmit mutat majd, ami ismerős a hétköznapokból, s aminek sokan örülnek, de tudni kell, hogy előfordulnak kellemetlen meglepetések is. Nem feltétlenül teljesül minden előzetes várakozásunk. Ugyanakkor mód nyílik arra, hogy megbeszéljük együtt, hogyan tudnánk előrelépni és összetartóbb csapattá válni. A most még hátrányosabb helyzetek – azok, amelyeken valaki változtatni szeretne a jövőben – megértéssel és összefogással kiküszöbölhetők, ha ezért mind az érintettek, mind pedig azok a többiek, akik már megtalálták a helyüket, megteszik, ami rájuk hárul e problémák megoldása terén.



Veszélyek:

Csak minősített többség, 75% egyetértése esetén kívánatos a tréninget lebonyolítani, egyébként az ellenállás miatt káosz és érzelmi zűrzavar keletkezhet. A közös döntést követően, aki nem akar, nem vesz részt, csak külső szemlélőként, megfigyelőként, esetleg praktikus besegítőként (kiosztó, postás stb.). Meg lehet állapodni abban, hogy aki így dönt, később – ha meggondolja magát – bekapcsolódhat-e a közös munkába.

- Nagy létszámú osztályokban szervezési gondot okozhat a több lépést tartalmazó forgatókönyvnek a pergős, üresjáratok nélküli levezénylése, anélkül, hogy kaotikus rendbontásba torkollna. Mindenképpen kettős vezetést igényel, előre rögzített munkamegosztással.

- Elevenen megjeleníti a centrum és a periféria helyzetét, ami az utóbbi körbe tartozóknak fájdalmas élmény, így az érintetteknek fokozott pedagógiai védelmet kell élvezniük az osztályfőnöktől, és feltétlenül mozgósítani kell a társak empátiáját és szolidaritását is, leállítva minden rosszindulatú kellemetlenkedést, megengedve a javító szándékú kritikát. A kedvezőtlen pozíciókról tudni kell, hogy azok közel sem, s főleg nem kizárólag az érintettek rossz tulajdonságainak a következményei, hanem a csoport reagálása arra, ha valakinek a stílusa így vagy úgy eltér attól, amit a helyi közvélekedés normának gondol. A felelősség 50–50%-ban az egyéné és a csoporté. S ez érvényes a kedvezőtlen helyzetek megváltoztatására is



Helyszín: átrendezett osztályterem, asztal az eszközöknek, hely, ahol egyénileg lehet 5–10 percet tevékenykedni, nagy, mindenkit befogadó ülő és álló kör alkotható.



Eszközök:

- Kis színes lapokra, kártyákra előzetesen elkészíteni a kapcsolatok tartalmát jelölő olyan különböző szimbólumokat (szavak vagy ábrák). Pl. 1. közel áll hozzám, személyes titkaimat is megbeszélem vele (zöld), 2. Egy gyerek, aki a mi osztályunkba jár (kék), 3. Szoktunk beszélgetni, vannak közös témáink (sárga), 4. Szívesen lennék vele egy csapatban valamilyen iskolai kulturális vagy sportvetélkedőn, esetleg jó lenne vele valamilyen iskolán kívüli programot csinálni, buliba, koncertre menni, kirándulni (lila). A lapok, kártyák egyrészt nagy kupacban egy mindenki által elérhető asztalon elő vannak készítve (a 2-es számúból jelentősen több, mint a többiből, esetleg helyben szaporítható). Emellett minden tanuló kaphat egy zacskóban a színes kártyákból 3-at, a 2-esből sokat.
- Sok üres boríték, vagy mindenki kap egy adag mindenkinek előre megcímezett borítékot, vagy névvel ellátott üres lapot.
- Íróeszköz, esetleg ragasztó.



A tanulók számára egzisztenciálisan meghatározó és ezért őket érzelmileg mélyen érintő kérdés, mennyire fogadják el őket társaik, tudhatnak-e maguk körül együtt érző, mellettük kiálló barátokat. Sok illúzióval szépítik maguk számára a helyzetet azok, akik erősebben vágynak az összetartozásra, mint ahogy azt realizálni képesek. Ez a gyakorlat kikezdi ezeket az illúziókat, ezért fokozott szerepe van a védelemnek, amit az aktuális érintkezésre vonatkozó „jóindulat szerződéssel” biztosítunk mindenki számára, különös figyelmet fordítva azokra, akik fokozottan veszélyeztetettek. Mindvégig ügyelünk a szabályok betartására.

Instrukció: Együtt hálót építünk lépésről lépésre a baráti pároktól az egész osztályig. Nézd meg a borítékban az előkészített kártyákat, s képzelj el, kiket lepsz majd meg vele! A színek

jelentésére ismételten felhívjuk a figyelmet: titok egymásnak, osztálytárs, közös témáról beszélgetés, csapatban sport, vetélkedés, bármilyen program együtt, végül a szeretnélek jobban megismerni.



Feladat: minden társ borítékjába vagy lapjára helyezni legalább egy kártyát, de lehet többet is, aszerint, milyen kapcsolatot tart fenn vele. A 4. kérdés feltételes módja arra utal, hogy olyan társadnak is elküldheted, akivel szorosabb kapcsolatot szeretnél, mint amilyen most fennáll. Feltétlenül írd rá, hogy te vagy a feladó.



Forгатókönyv A:



A) Kb. 50–60 perc

Kb. 25'–fél óra önálló munka, a küldemények elkészítése minden társ részére.

Lehet központilag összegyűjteni (posta), és ott szortírozni, majd kiosztani (kb. 10'), vagy lehet közvetlenül célba juttatni egy 15–20 perces körbejárás közben. Szünet. Megbeszélés.



Forгатókönyv B: Kördiagram



B) Kb. 50–60 perc

Az osztogatható jelképekkel való megismerkedés után

1. Körben állunk, mindenki előveszi azt a jelet, de még jobb, ha – a keretek nyomatékosítása céljával – mindenki megkapja az osztályfőnöktől, amelyik kifejezi, hogy X osztály tagja, feltűzi, felragasztja a lapjára, illetve karkötő formában (2').

2. Mindenki előveszi a „*Közel áll hozzám, személyes titkaimat is megbeszélem veled*” kártyát, s átadja annak, akire így gondol. Ha nincs ilyen társa, nem ad senkinek, a zacskóban maradnak a kártyák. A kapott meghívást felerősítjük (feltűzzük, felragasztjuk) a lapunkra vagy a karunkra. A kölcsönös cserékben keletkezett *bizalmi párok*, esetleg háromszögek, négyszögek beállnak a kör középebe, fizikailag közel a küldő bizalmi társához, ők feltehetően baráti párok, alakzatok. Kivárjuk, hogy lecsendesedve nyugodtan álljon mindenki, megfigyeljük mi jött ki, rögzítjük a fejünkben, vagy – előzetes megállapodás alapján – fotón úgy, hogy mindenki rajta legyen a képen (kommentálni ekkor tilos, később minden élményt meg lehet osztani, 6–7').

3. Mindenki előveszi a „*Szoktunk beszélgetni, vannak közös témáink*” jelet. Először a körben bent lévők egymásnak adnak (3'), majd a bentiek a körön kívül állóknak (5'). Az utóbbiak belépnek a körbe, a küldő(k)höz viszonylag közeli helyekre. Ezt követően ők osztják szét a kártyáikat a bentieknek, majd a külső körben maradtaknak (7'). Az utóbbiak is belépnek a körbe meghívóikhoz közeli helyekre. A körben kinn állók osztják ezután ki a beszélgetőtárs kártyáikat maguk között, majd a bentieknek (5'). A keletkező új beszélgető párok, alakzatok is

elhelyezkednek a körbeliek környezetében egy olyan helyen, ami megközelítőleg kifejezi milyen közeli, illetve távoli a kapcsolatuk a többiekhez. Keletkezik több beszélgetőkör, ezt nyugodtan, kommentár nélkül megfigyeljük, rögzítjük, lefotózzuk a keletkezett szerkezetet (5'). Mindenki megjegyzi a helyét, hogy az utolsó kiosztás után is visszataláljon oda.

4. Mindenki előveszi az utolsó kártyát: „*Szeretnék veled valamilyen iskolán kívüli programot, részt vehetnék együtt egy bulin, kiránduláson stb.*” Először a külső körben maradtak választhatják egymást (3'), átadva a kártyát, azután adnak a bent állóknak (3'), majd a bentiek egymásnak és a kintieknek (5'). Az új szerzeményeket a korábbiak mellé illesztjük. A néhány perces cserebere után, ki-ki beáll a korábbi helyére, lehet 3–4 percig pontosítani a közelséget és távolságot, amikor mindenki megnyugszik, ránézünk a képre, a magunk helyére és rögzítjük fejben és/vagy fotón a pillanatnyilag érvényes kapcsolati hálót, érzelmi struktúrát.

Ha netán maradnak néhányan, akinek csak az „*osztálytárs*” jelzésből jutott, megerősítjük az osztályba tartozó státusukat és megnyugtatjuk őket, hogy mindjárt megbeszéljük, miről is van szó valójában.



Ez a kép az osztály társas-kapcsolati hálójának vizuális tükre.

Szünet 20'



Megbeszélés (1, esetleg 1½ óra)

Nagy körben ülünk, mindenkinek a lapján vagy a karján a begyűjtött 1–4 tartalmú kártyái. Megbeszéljük a történeteket, mindenki elmondja, hogy a fenti gyakorlatban mi volt jó, mi volt kellemetlen, mi okozott csalódást. A beszélgetés azokkal indul, akik külső a körben maradtak, egy kártyájuk van. Kitérünk rá, hogy ennek a foglalkozásnak a címe a perifériáról a centrum felé, s elsősorban azok gondjairól ejtünk szót, akinek még nem jó a mi osztályunkban, azt beszéljük meg, mit tehet ő maga, és mit a társai, hogy közelebb kerüljön a többiekhez. Ő maga elmondja, melyik belső kör áll hozzá közel, hová szeretne tartozni, kiknek szeretett volna adni a kártyáiból. Ezt akár meg is valósíthatja vagy elmondja. Akiket ők megszólítottak, azok viszonzhatják egy másik, bónusz kártyával, ami kifejezi, hogy szeretnék adott társukat jobban megismerni. Vagy a megszólítottak szóban elmondják neki, ha kész meghallgatni, miért érzik úgy, hogy nehezebb vele barátkozni, szót érteni. (Csak jóindulatú megértő kritikának van helye, a könnyeket türelemmel fogadjuk.) A kártyák számának 2–4 függvényében beszélnek az élményeikről röviden a többiek.



Lezárás:

Közös kupacos kézfogás, együtt éneklés stb.



Ajánlott folytatás:

- A *Hálót építünk* gyakorlatban körvonalazódott baráti körök megerősítése, arculatának önmeghatározása, vállalása, hogy az osztály jobb közösség legyen. A fotók kinagyítása.
- A részvétel, funkciók, a szerephierarchia, a személyes hatékonyság feltárása, a baráti körök szemszögéből.



Más eszköz: egy elképzelt nyaralásból különböző tartalmú (előre legyártott 3-féle) képeslap, e-mail küldése, amire a részt vevők a címet írják fel

- jó lenne, ha itt lennél velem, hiányzol (bizalmi társ),
- remekül érzem magam, örülnék, ha egypáran meglátogatnátok, remek bulit csapunk (szórakozó társ),
- sok érdekes látnivaló és szórakozási lehetőség van itt, jó lenne, ha egyszer osztálykirándulást szerveznénk ide (osztálytárs),
- szabadon fogalmazott.

Az osztály valamennyi tagjának kell küldeni legalább egyet a lapokból, de lehet akár mind a hármat, illetve egy ráadást. Címet és feladót kell ráírni és eljuttatni a postára. A postán átvehetők a képeslapok. (Valaki közben szortírozza a „postára” beérkező küldeményeket). A megbeszélés a fentiek szerint oldható meg.



Másik út:

A terem padlóján vagy az asztalon, illetve a táblán úgy folyik a munka, hogy a csoport tagjai, illetve egy általuk magukról készített kis eszköz, vagy levett ruhadarab révén megjelenítik a hálót. Mindenki kívánsága szerint oda áll, illetve oda, azoknak a társaknak a közelébe helyezi a saját szimbólumát, ahová érzése szerint tartozik vagy szeretne tartozni. Mindez csendben történik, a társak nem kommentálhatják a többieknek magukkal kapcsolatos döntését. Tudatosítjuk, hogy a kialakult háló nem feltétlenül a valós, inkább a vágyak világát mutatja. Megáll a csoport, hogy nyugodtan megnézze és megjegyezze a képet. Ezt követi a látottak higgadt megbeszélése. Mi a teendője azoknak, akiknek már teljesültek a vágyai, és mit tehetnek azok, akiknek eddig ez nem sikerült. Hogyan támogathatjuk egymást?

Eltérő vagy ellenséges? – alcsoportok versengése és együttműködése



Az érzelmi kapcsolatok egyik arcaként a háló megjeleníti az összetartozás vektorait, melynek másik felülete a kölcsönösség hiánya, s ennek háttérében számos indítékot találunk. Távolságot, rejtett másság érzetet, az érdeklődés hiányát, féltékenységet, irigységet, aktuális haragot, tartós ellenszenvet akár a megvetésig és a bennünket bántó ellenségeket illető kiközösítő gyűlöletig. Egy-egy osztály kapcsolatok rendszeréből épül fel, melyek bázisát a viszonylag tartósan összetartó társaságok alkotják, miközben ezek a többiekhez és a csapat egészéhez sokféle módon viszonyulnak. Sokan hajlamosak a tagoltság pusztá tényét klikkesedésnek minősíteni, holott annak ismérve több. Elzárkózást, kirekesztést, intoleranciát, negatív érzéseket ellenségeskedést is feltételez. Érdemes ránézni a tükörben, hogy is áll egy-egy osztály e téren.



Cél: Versengő kicscsoportok, klikkek közötti kommunikációs zavarok kezelése, előítéletek, identitás erősítő torz indulatok lebontása, a „mi tudat” megszilárdítása, az elfogadás és együttműködési tartalékok mozgósítása.



Többórás munka (sok nem bántó humorral)

Körülmények: Az osztályban a spontán kialakult kicscsoportok ülnek le a terem különböző sarkaiban, a besorolást az osztály valamennyi tagjára nézve a tanulók előre elvégzik önkéntesen az óra kezdete előtt. Az erőtér ezzel a gesztussal gyakorlati szinte működik és vizuálisan is megjelenik.



Eszközök: papír, olló, színes filc, előre elkészített levél befejezetlen mondatokkal pl. Tetszik, amikor ti...; Szeretnénk, ha a jövőben gyakrabban illetve ritkábban...; Felajánljuk a magunk részéről....



Kiscsoportos munka:

1. A kör identitását erősítő gyakorlatok: A hasonlóságok és egyéni eltérések megbeszélése, ábrázolása (üres virág), mit, milyen értékeket képvisel a csoport az osztályban, ennek ábrázolása (jelvény, szimbólum stb.).

2. A többi alcsoport jellemzése: identitásjelek keresése a többi csoportnak, megbeszélés arról, mivel járulnak hozzá ők az osztály életéhez, mi becsülhető bennük és mi zavaró irritáló a viselkedésükben. Erről levelek küldése a többi csoportnak (eszköz: előre előkészített befejezetlen mondatok...).
3. A kicscsoportok készítenek egy installációt, egyrészt bemutatva azt, ahogy önmagukat jellemezték, másrészt mindazt, ahogy társaik őket ábrázolták, és amit üzentek nekik.
4. Kijelölnek egy szóvivőt, aki az egész osztály előtt reflektál.



Osztályszintű megbeszélés:

1. A kicscsoportok nyilvános demonstrációja az osztály előtt (komment nélkül).
2. Közös megbeszélés, észrevételek, hol tartunk egymás elfogadásában, a nézeteltérések tárgyyszerű megfogalmazásában, a különbségek tudomásulvételében és a sokszínűség értékelésében, az ellenérzések kezelésében. Nos, ez az osztálynak mint dinamikus erőtereknek a tükré.



Lezáró kérdés és téma: Merre lépünk innen tovább?

C) A csoportok vezetése – testhezálló, értékes szerepet minden csoporttagnak



A gyakorlatoknak ez a csoportja az osztályok hierarchikus és horizontális szerkezetének megismerését és az abban kívánatos változásokat veszi célba. A közösség kimunkált érték- és normatételzéseire derül fény, ezek befolyására az adott csapat profijának, a tanulás, a szabadidős kedvtelések stb. aktuálisan érvényes meghatározó hatására. A tükör a csoport egyes tagjait azzal szembesíti, hogy társaik szemében ők milyen módon, milyen szerep betöltésével vesznek részt személyesen az osztály életének és stílusának formálásában, találtak-e ilyen arculatot, adódott-e, hogy személyes erényeik, esetleg hátrányos adottságaik alapján csoport szinten érvényes, a társak által visszaigazolt jelenléti módként rögzült. Megbeszélhető, mennyire elégedett ki-ki a helyzetével, rászabott-e a kapott szerep, vagy egyfajta abroncs, amin szeretne változtatni, hogyan lehetne a közösséget olyan befogadó csapattá építeni, ahol mindenki megtalálja a neki testhezálló, s a társai által méltányolt helyet. Egy külön gyakorlat foglalkozik azzal az esettel, amikor a durvaság, a bunkó stílus pályázik arra, hogy meghatározza az egész osztály arculatát.

Hogyan lehetek menő? – A szerephierarchia feltárása



A vizsgálat célja: olyan ön- és társismerethez jutni, amely lehetővé teszi, hogy mindenki igényei, rátermettsége és energiái szerint vehessen részt az osztály közös életének alakításában és találjon olyan aktivitást, amivel kivívhatja társai megbecsülését.



Bevezető és döntés:

Jó, ha az osztály megismerkedik előzetesen a saját életkori szintjén az iskolai osztályok mikrotársadalmi felfogására vonatkozó elméleti ismeretekkel (lásd a jelen kötet Bevezetőjében korábban). A horizontális és vertikális tagolódás, valamint csoportbeli erőviszonyok fogalmának megértéséhez jól hasznosíthatók az osztályok szerephierarchiáját sematikusan illusztráló ábrák (lásd a 3. ábrát 11., valamint a 6. ábrát a 27. oldalon). Megemlíthető, hogy az osztályok elemzésének, a hétköznapi megtapasztalt élmények fogalmi rendezésének ez a közelítés az egyik lehetséges útja, amely a résztvevőktől egy lehetőleg távolságtartó, tárgyilagos társadalomtudományos szemléletet kíván. A kérdőíves szociometria helyére itt kategóriába soroló és rangsor módszerrel dolgozunk.

A horizontális szerkezet fogalma – a részvételi formákat, diákszerepeket írja le, annak függvényében, ki mit gondol és érez fontosnak, testhezállónak, mihez ért. Egyesekről az derül ki, hogy őket akkor tarják számon a társak, ha az iskolai elvárásokról, kiemelkedő teljesítményről, szabályokat követő magatartásról, szorgalmas munkáról van szó. Feltűnő gyakran éppen az ellenkező beállítódás és viselkedés, az enyhébb vagy keményebb szembeszegülés a hivatalos követelményekkel. Lesznek, akiknél azt figyelték meg társaik, hogy különböző közös kulturális és sportprogramokba kapcsolódnak be, vagy a poénjakkal szórakoztatják a többieket. Lehet jeleskedni úgy is, hogy ha valaki érdekes egyéni kedvteléseivel tűnik ki, valamilyen téren kivételes tudása van, extrém sportokat űz, nagyon ért a komputerekhez, ügyesen csereberél, üzletel, fejleszti magát valamilyen művészeti ágban. Emellett általában figyelmet keltenek azok, akiknek a viselkedése, kommunikációs stílusa valamiképpen túlzó: vagy mert túl eleven, nyugtalan, mozgékony, esetleg agresszív, lekezelő, vagy ellenkezőleg, túlzottan is visszahúzó, félénk, csendes. Minden csoportnak vannak elismert vezetői, akiknek fontos, mennyire összetartó a csapat, hogyan érzik magukat a tagok, meg tudják győzni a többieket, értenek hozzá, miképpen lehet kényes ügyeket elintézni a tanárokkal, hogyan lehet jól kezelni a belső ütközéseket, vannak ügyes szervezők, legtöbbször a fentiek közül kerülnek ki a választott diákönkormányzati képviselők is.

A *Hogyan lehetek menő?* tréningen arról alkotunk képet, miképpen él és működik az osztályunk, kit milyen hozzájárulása miatt tartanak számon a többiek, mennyire ismerik el az adott aktivitást a különböző értékorientációjú kisebb körök, kiknek tartják elégtelennek a részvételét, az aktivitásának mértékét. Ezt a tréningelemet szintén csak minősített többség, 75% egyetértése esetén kívánatos lebonyolítani, egyébként zűrzavar keletkezik. A közös döntést követően, aki nem akar, nem vesz részt, csak külső szemlélőként, megfigyelőként. Ők a végén megosztják társaikkal friss tapasztalataikat.



Veszélyek

Az osztály életében való pozitív közreműködés mellett fény derül a szociális izoláció, esetleg a megbélyegzés jelenségeire. Felszínre kerülhet, kik kényszerülnek a társaik figyelmét nélkülözni. Ők azok, akiket nem látnak, akiknek nincs jellegzetes részvételi profiljuk, nincs szerepük. Emellett előfordulhat indulatos megbélyegzése olyan gyerekeknek, akiknek a viselkedése, a furcsaságai valamiképpen terhes a többség számára, akiket megalégteltek, akiket házon kívül szeretnének tudni. Kiderül, kik azok, akiknek nem kedvelt tulajdonságai annyira előtérbe kerülnek, hogy elnyelik egyéb értékeiket, melyeket a csoport nem képes észlelni. Pedagógiai védelmet kell biztosítani a számukra, mialatt lehet kritizálni, nem a személyüket általában, hanem azt, ami nem tetszik vagy idegesítő, amiben jó lenne, ha változnának. A bírálókat nyelve tárgyilagos, konkrét tényekre, helyzetekre vonatkozik, az érzelmeket személyes én-üzenetek és nem általánosító indulatok formájában fejezzük ki. A kritikával párhuzamosan keressük a nehezebben beilleszkedő osztálytársak erőnyeit, jó tulajdonságait, s a módot, hogy konstruktív tagjai legyenek az osztálynak. Az előzetes megállapodás szellemében végig szem előtt tartjuk, hogy ez a tréning egyértelműen az *együtt maradásról*, a különbségek józan tudomásulvételéről szól.



A szembesülés hátrányos helyzetekkel, a társas figyelem hiányával nagyon fontossá teszi az ún. *jóindulat szerződést*, hogy mindenki biztonságban érezhesse magát. Fontos ellenőrizni végig a foglalkozáson, hogy ne lehessen megsérteni az elfogadott szabályt.



Az eszköz testre szabása együtt:

Középiszkolai osztályok szerephierarchiája séma, lásd 6. ábra, illetve képes megjelenítésben 3. ábra.

Ajánlott – mint az imént már volt szó róla – *az eszközök testre szabása*, előzetesen egy kis vita (30') keretében jó megismerkedni a *szerephierarchia* sémával, a benne szereplő kategóriák jelentésével, viselkedésbeli megnyilvánulásaival. Megtartani azokat a kategóriákat, amelyek az osztály tanulói helyben érvényesnek tartanak, kihagyni, ami ott nem érvényes, aktuálisan nem fontos, ki is lehet egészíteni olyasmivel, amire a csoport kíváncsi, de hiányzik a kategóriák közül.



Kiscsoportos munka

5–7 fős kiscsoportok 2–2 kategóriát dolgoznak ki, töltenek meg tartalommal úgy, hogy a szerepre jellemzőnek talált viselkedési megnyilvánulásokat (3–5 tulajdonság) gyűjtenek. Így nyernek a választott kategóriák megközelítőleg egységes értelmezést.



Osztálymunka

A kimunkált kategóriák közös vitára kerülnek, ott lehet kiegészíteni, kihagyni, amíg elnyer az adott kategória egy elfogadott végső jelentést (30'). Rögzítjük az új eszközt, ami a munkára kijelölt szerepkategóriákat tartalmazza. Pl. keletkezhet egy a következő elemeket magába építő helyi lista: szorgalmas, sokat tud, meg tud győzni másokat, tárgyal, elintéz tanárral, a tanárok idegeire megy, valamilyen művészetben jó, neveltető, néha fárasztó, valamelyik sportágban jó, különös dolgokat tud, kellemes a társasága, kimondja, amit gondol, eltérő a gondolkodása, túl tartózkodó, ügyes kezű.



Eszközök

Egyéni munkalap, egy olyan táblázat, amelynek fejlécébe a vizsgált kategóriák kerülnek (5–10), bal oldali függőleges oszlopába pedig az osztály névsora. Másik verzió, ha a szerepkategóriák önálló lapon szerepelnek, melyek mindenkihez eljutnak, kézről kézre körbejárnak. Az adott funkciót betöltő, vagy arra alkalmasnak gondolt társak nevét mindenki beírja, majd lehajtja a lap csikját, hogy a következő tanuló ne láthassa a korábbi beírásokat (ha szükséges, legyen kéznél elérhető, áttekinthető osztálynévsor).

A/3 nagy lap minden kategóriának önállóan, amely összesíti az egyéni választásokat.

Egy előre elkészített nagy alakú A/3 névsor és kategóriaháló.



Forgatókönyv



Az eszköz előkészítése, a kategóriák kiválasztása és jelentésük megbeszélése (lásd fenn 60'). A következő alkalommal mindenki egyénileg kitölti a lapokat, X-szel jelöli a névnél, ha az illetőt abba a kategóriába tartozónak gondolja. Ha sok a kategória, esetleg több alkalomra kell tervezni a kitöltést. Egy személyt tetszőlegesen alkalommal lehet jelölni (40').

A feldolgozás során az egyénileg kitöltött kategórialistákat összegyűjtjük.

Néhány fős munkacsoportok alakulnak, melyek egy nagy lapra átvezetik a választott neveket és strigulázzák, ki hányszor fordul elő, majd összegezik a számokat, és rangsort készítenek a jelöltekből (15–20').

Körben járás közben egyénileg mindenki maga kigyűjti és regisztrálja a központi névsorban a saját kapott szavazatszámait (15–20').

Szünet (20')



Megbeszélés úgy, hogy nagy körben elhelyezkedve az eredmények a nagy lapokon egy központi helyen jól láthatók legyenek.

Az egy-egy kategóriára vonatkozó adatokat összegező csapatok egy-egy képviselője ismerteti az ott kialakult listát (15–20').

Megnézzük, kik nem kaptak egyáltalán szavazatot, kikre nem gondolnak társaik a fenti kategóriák kapcsán. Megbeszéljük, miért alakulhatott így, lehetett volna-e olyan kategória, ami nekik is kijelöl valamilyen funkciót, erősségeket gyűjtünk róluk a hozzájuk közelebb állók körétől, az érintettek elmondják, mire vágnak, mit szeretnének magukból láthatóvá tenni az osztályban, ötleteket gyűjtünk ezek megvalósításához (25–30').

Végül a jelenlévők sorban röviden kommentálják, mennyire elégedettek azzal, ahogy az ő részvételüket a többiek megítélik, volt-e csalódásuk, min szeretnének változtatni (40').



A fentiekből összeáll egy közösen előállított benyomás az osztályról, mennyire érdekes az osztály közös élete ebben a tükörben, milyen módon történik a közösségben a hivatalos értékek, valamint a kortárs törekvések képviselete? Mennyire működőképes a csapat így, merre tovább, merre van előre? (10').



Lezárás

A fenti gondolatokra egy mondatbefejezés: mit jelent innen előrelépni?

A jól végzett munka megünneplése, egy-egy sportszelet vagy valami finomság.



Javasolt folytatás: Baráti körök öndefiníciója, vállalása az osztály problémáinak megoldása érdekében, „Eltérő vagy ellenséges?” gyakorlat (lásd fenn), egy vidám összejövetel. Kifejezetten az agresszióval foglalkozik az itt következő gyakorlat.

A bunkóság pszichológiai természetéről – Fellépés a durvaság ellen



Az osztály értékprofijának meghatározásáért, a befolyásért, a többség figyelmének megnyeréséért a harc általában sokféle eszközzel folyik, s ezek között előfordulnak az agresszió különböző formái, az üldöző játszmák. Az erőt, a férfias keménységet gyakran ott találjuk egyrészt

a profilt meghatározó értékek között, másrészt eszközként olykor azok fegyvertárában, kommunikációs stílusában is felbukkan, akik amúgy igen nemes törekvéseket, értékeket szeretnének érvényre juttatni. Megbeszélhető közösen, hogy a társas hatékonyságnak mennyiben nélkülözhetetlen eleme az erő, és annak mennyiben szerves kelléke a durvaság, az ellenfél megfélemlítése, s érzelmi szinten az utálat, a heves gyűlölet. Mennyire elválaszthatók egymástól a viselkedés szabályozásának ezek a komponensei?



Cél: Konkrét élményekből kiindulva megérteni valamit az osztály légkörét mérgező durvaság természetéből, a „bunkóságból”, amely egyeseket irritál, szinte szenvednek tőle, miközben másoknak látszólag örömforrás.



Érintkezési szabályok: az általánost keressük, tipikust megragadó modelleket alkotunk, azzal dolgozunk, figyelünk egymásra, nem személyeskedünk, bunkóság csak a porondon megengedett, követjük a strukturált beszélgetés megszólalási rendjét. Felesleges csodát várni, nem tudjuk teljes mértékben kimeríteni és nem lesz idő minden gondolatot elmondani, ezért a lényeg megfogalmazására törekszünk, reális az, hogy valamivel árnyaltabban látjuk ezt a mindennapi viselkedésformát (5 perc).



Forgatókönyv:

1. A bunkóság mint élmény – meglevenítés (15 + 20 perc)



Három random csoport alakul (kb. 5–6 fő egy csoport)

- A) csoport: Gyerek bunkó gyerekekkel
- B) csoport: Gyerek bunkó tanárral
- C) csoport: Tanár bunkó diákkal



Eszközök:

A három csoportnak feladatleírás

A/3 lapok – kulcsmondatok lista lap, meghatározások lap, 6 lap plakátnak, színes filctollak, játszma ábra.



Feladat a kiscsoportmunka során:

Helyzetek felidézése és bunkó **kulcsmondatok** gyűjtése egy listán (lehet drasztikus), Egy 2–3 perces **modell jelenet**, epizód előkészítése két vagy több szereplővel (figyelemmel a bunkó és az elszennvedő, esetleg a megfigyelő vagy megmentő viselkedésére), Meghatározási kísérlet „mi a bunkóság?”, külön lapon.



Osztályszintű munka

Három lépésben a jelenetek bemutatása és megtekintése,
A három jelenet elemzése a definíció szempontjából,
Kiállítás: A kulcsmondatok és a meghatározások felkerülnek a **táblára**.

2. A bunkóság játszma szereplői nagyító alatt – átvilágító közös megbeszélés

(3×10–15 perc)



Strukturált rendben, először a 3 jelenetben az adott szerepet – Áldozat, Bunkó, Szemlélő – alakító csoporttagok, majd a jelenetbeli társaik, utánuk a közönség tagjai kapnak szót, lehetőleg egyetlen lényegre törő észrevétel erejéig arról, mi motiválja, milyen érzés kíséri az adott szereplőt, mi az öröm és mi a bánat forrása.



3. Értékelés, lezárás – A plakátok, meghatározások alapján a csoportmunka tanulságának megfogalmazása, a durvaság, a destruktivitás visszaszorításának útjai. Hogyan szolgálhatják a poénok a kellemes hangulatot? Hogy lehet menőnek lenni nem bunkó módon? Mennyiben mérsékelhető a szenvedők túlzott szenzitivitása stb.?

3. Részvétel az MP-ben mint személyes döntés – tipikus dilemmák

Reméljük, vannak intézményvezetők és pedagógusok, akik a fentiek ismeretében fontolgatják, hogy esetleg a saját intézményükben, az általuk irányított osztályban készek lennének belevágni az MP két modellje közül valamelyikbe. Nekik javasolnánk egy-két szempontot megfontolásra.

MP – személyi és tárgyi feltételek

1. **Elkötelezett és felkészült nevelő**, akinek ambíciója a jó közösség, vezetőként kezeli a rá bízott csoportot, ismeri annak természetét, hatótényezőit, türelemmel kivárja a változásokat, örül a kis eredményeknek.
2. „Jó csapatá” válni akaró osztály, amely önként kész ennek érdekében komoly felelősségteljes önismereti és közös problémamegoldó munkára.
3. **A programot befogadó iskolai irányítás**, nevelési törekvések, érdeklődő kollégák.
4. Az osztályfőnököket megbecsülő **oktatáspolitiká**.
5. Konzultációt biztosító **szakmai háttér**.
6. Az önismereti munkát támogató nyugodt **tárgyi környezet**.

Kedves olvasó, érdemes mérlegelned, hogyan állsz a sorolt feltételekkel.

A munkánkban bemutatott modellosztályt vezető nevelő hitvallását szeretném itt felidézni, amit a számos forrásból ismételtelen érkező inspirációra – „mielőbb szabaduljon meg Nánditól és társaitól” – válaszolt. „Amikor én új osztályt vállalok, azt gondolom, új gyermeket várok, feszültséget érzek, mert előre nem tudom, milyen lesz, ép vagy esetleg sérült, de azt tudom, hogy felelős leszek az osztályom minden tanulójáért, és az a dolgom, hogy megküzdve az adódó nehézségekkel, kivétel nélkül elkísérjem őket a pillanatig, amikor átveszik az érettségi bizonyítványukat”. Ez a megtartó nevelői alapállás inspirálja a közösséget is az egymás iránti megértő figyelemre, s a problémák önerős megoldására. Ilyen közegben tud az MP konstruktív erővé válni.

Néhány megfontolandó szempont

Társas helyzetünk, a többiek hozzánk való viszonyának megismerése minden életkorban csábító lehetőség, a serdülőknél az ön- és társismereti kíváncsiság életkori jellemző. Az MP a résztvevőket egzisztenciális értékű információkkal szembesíti, a tükörbe nézés kockázatos. E két indíték – a kíváncsiság és az önvédő óvatosság – küzd bennük, amikor a program megvalósításáról döntenek. Az alábbi feladat ezt a belső küzdelmet szeretné a közös döntésben kezdeményezőként részt vevő nevelők számára élményszerűen átvilágítani

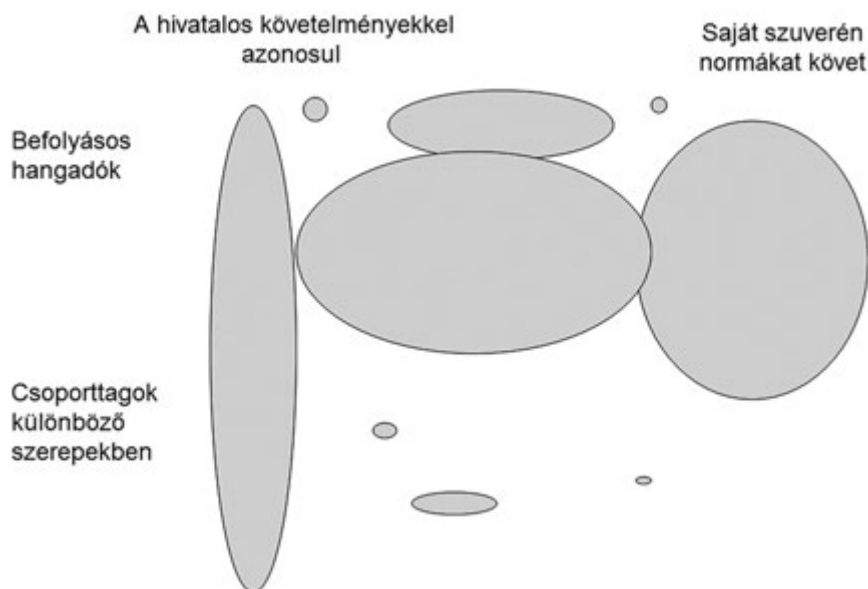


Döntés előtt: mit érdemes mérlegelni?

1. Milyen problémák esetén gondolod, hogy a szociometria pedagógiai alkalmazásához szükség lenne külső szakértőre, s milyen téren boldogulsz önerőből?
2. Beleegyeznél-e **vezetőként**, illetve **résztevédként**, hogy a munkahelyeden, a te munkatársi egységében, a tantestületben megvalósuljon az MP?
Igen, mert Semmiképpen, mert..... Akkor, ha.....
3. **Szülőként** beleegyeznél-e, hogy a gyereked osztályában az osztályfőnök kérjen az osztálya számára MP-fejlesztést?
Igen, mert Semmiképpen, mert..... Akkor, ha.....
4. **Osztályfőnökként**, vezetőként rendelnél-e elvben ilyen konfliktusrendező, légkör-optimalizáló fejlesztést az általad irányított csoportok számára?
Igen, mert Semmiképpen, mert..... Akkor, ha.....

Önismeret és empátia

A tantestületi hieroszociogram sémája



28. ábra

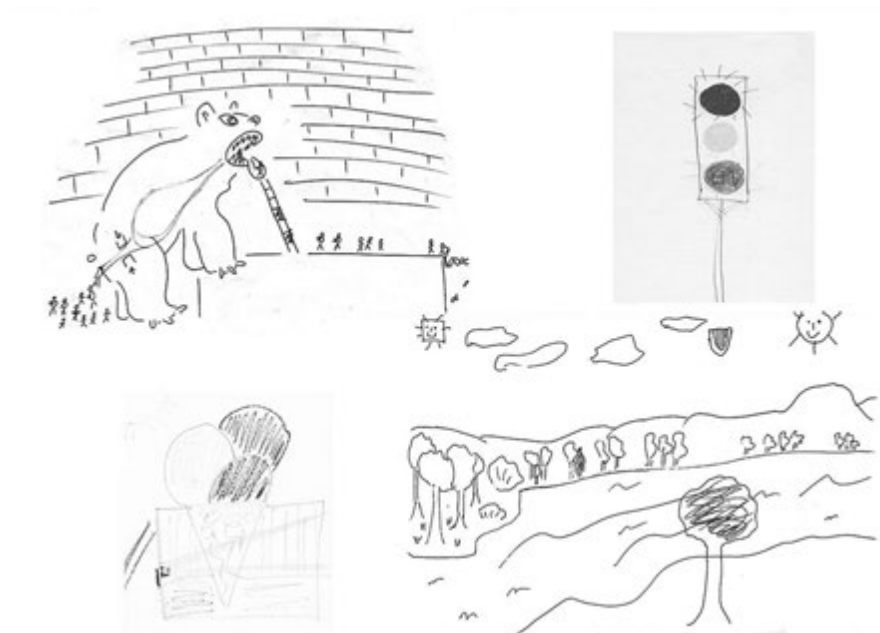
Képzéseinken arra kérjük a program megvalósítására készülő kollégákat, a tantestületüket modelláló séma segítségével képzeljék el saját helyzetüket ott, megbecsültségüket vezetőik által, összetartozásukat a közelálló kollégákkal és feszültségeiket azokkal, akikkel eltérően gondolkodnak. S ebben az eleven érzelmi állapotban mérlegeljék, akarnának-e nyilvános szembesülést a helyzettel, szeretnék-e a gondokról beszélgetni a kollégákkal. A gyakorlatot azért végezzük el, hogy jobban értsük, mi történik növendékeinkben, amikor a csoportfejlesztő programban való részvételükről döntenek. Sokan tétováznak, hol azért, mert nem állnak készen ilyen szembesülésre, hol azért, mert barátaikat vagy nehezebben beilleszkedő társaikat akarják megkímélni a várható potenciális kellemetlenségektől. Nos, azok, akik esetleg nem szavazzák meg a részvételt, nem egyszerűen ellenszegülnek egy tanári javaslatnak, hanem így biztonságosabban érzik magukat és társaikat. Más attitűdöt igényel a csoportfejlődést menedzselő feladat, mint a tanítás, a fegyelem fenntartása, a dolgoztatás vagy feleltetés. Még ha mi erősen akarnánk is a programmal elérhető változásokat, ne vegyük zokon, s pláne ne vegyük személyünknek szóló elutasításnak, ha a csoport aktuálisan még nem vállalja a próbát. Semmiképpen se erőltessük a tervet, inkább halasszuk későbbre, esetleg beszéljünk el a döntés indítékairól, hiszen célunk elsődlegesen nem a program, hanem – Mérei tanár úr szellemét követve – éppen a csoport önismeretének mélyítése. Vagy így, vagy úgy. Erre minden történés alkalmas lehet.

Ha a fenti dilemmák, megfontolások után csábít az MP-ben való részvétel gondolata, akkor azt érdemes megválaszolni még, milyen érvek szólnak az MP-mérésre alapozott hagyományos, illetve a tréningalapú alternatív modellje mellett.



Írásunkból nemegyszer kiderült, hogy az MP vállalása egy osztályfőnök számára olyan kaland, ahol osztályával együtt maga is megmérettetik és ezzel nagy önismereti kockázatot vállal. Könyvünket diákrajzokkal indítottuk, melyek érzékletesen mutatták be az alkotókat feszítő problémákat. Ott akkor, egy amúgy rendezett, jól működő, de alkalmilag rossz hangulatú 11. osztályban 27 rajz készült és 13 jelezte, hogy a feszültségek egyik forrása a megromlott viszony az osztályfőnökkel, kínos, méltatlan korlátok elszenvedése. A fejlesztő programot – nem értve a hangulat elromlásának okát – maga az osztályfőnök kérte. A felmérés és a kiscsoportos beszélgetések nem adtak választ, azaz a szavak nem voltak elégségesek a mélyben zajló érzelmek megszólaltatásához.

A csoportvezető nevelő kockázata



29. ábra

Valójában csak a képek nyelvén – pálcikababák tömegét befaló, majd sértetlenül kiürítő medve, lelakatolt fagyfalt, tilosat jelző szikrázó szemafor, hol borús, hol derűs táj, melyben a nagy öreg tölgyet széles folyam választja el a fiatal erdőtől, csodás almákat termő fa, melynek törzsét féreg rágja stb. – tudták kifejezni, mi bántja őket. A háttérben az állt, hogy iskolánkban a szóban forgó osztály egyike volt az elsőeknek, amelyben 4+8-as rendszert kipróbálták. A kezdetben rajongott Blanka néni a hangulatromlás idején már 7. éve irányította őket sok-sok szeretettel, gondoskodással, nagy mesterségbeli rátermettséggel. „Ha mondani kezdek valamit, ők befejezik a mondatomat, minden szövegemet ismerik, feltehetően elfáradtunk egymástól” – jellemezte ő maga a helyzetet. A képek elmondják, hogy bármennyire szerette a növendékeit, módszerei nem tudták kellően rugalmasan követni a folyamatot, ahogy a kis ötödikesek egyszer csak komoly serdülő és ifjú hölgyekké és fiatalemberekké értek. Amikor rajzoltak, Blanka néni a padok között sétált, nyilvánvaló volt, hogy meg fogja azokat ismerni, tulajdonképpen neki készültek a művek. Szembesülni az ilyen képekkel, nem volt számára egyszerű. Az osztály – amint a diákok kiadták magukból a bögyüket megfekvő indulatot – lenyugodott. S álljon itt befejezésül egy időközben felnőtté érett *jó csapat* Blanka nénihez írt, s a banketten előadott búcsú- – szeretettel teli és egyben korrektül igaz – verséből néhány fontos szakasz:

Búcsúvers az osztályfőnöknek

„Pótanyánk volt nekünk kerek nyolc éven át
Gyömöszölte belénk a matematikát.
Hozzá fordulhattunk bánattal, örömmel,
Megvédte az osztályt foggal és körömmel”.

– Így kezdődik a vers

„Állandóan »nyüzsgött«, szervezett, fogadott,
Kirándulás, túra, mindent szívből adott.
S közben nevelt minket reggel, délben, este,
Bár intő szavait nem mindenki leste.
Gyakran szigorú volt, amit ma sem értünk
Holott mindig tudtuk, mindezt tette értünk.
Blanka néni Ő, akit most köszöntünk”

– stb.

Kedves Kolléga!



Ha egyetértesz azzal, hogy az iskolai szocializáció a személyiségformálás egyik kulcsfontosságú tényezője, s ennek alapvető közege egy olyan *csapat, közösség*, amelyben a tanulók megélhetik, hogy

- nevelőik és társaik ismerik és elfogadják őket,
- módjuk van megmutatni, mihez értenek, miben erősek,
- jóindulatú megértésre számítva őszintén kifejezhetik gondolataikat, érzéseiket, vágyaikat,
- igazi barátokra lelhetnek,
- ha netán hibáznak, önerőből vagy barátaik segítségével kijavíthatják,
- a csoporttagok odafigyelnek egymásra,
- meg lehet beszélni a közös problémákat, s ezáltal a feszültségek – versengés, durvaság, visszahúzóds – kezelhetőkké válnak,

akkor melegen ajánljuk neked a részvételt az MP-ben.

Bármelyik modellt választod is, sok örömteli, meghitt és oldott beszélgetést kívánunk neked tanítványaid különböző csoportjaival a számukra fontos emberi és kapcsolati témákról. Ha megtalálsz a hangot, ők előbb-utóbb biztosan partnerek lesznek ebben a szépséges és izgalmas kalandban.

Az MP elérhetősége



Referenciaiskola: ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium

Csoportszakértő iskolapszichológus

sarkadi-nagy.szilvia@radnoti.elte.hu

Mellékletek

Melléklet 1. Üzenet a szerzőtől

Járó Katalin vagyok, az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnáziumban dolgoztam iskolapszichológusként 1993–2009 között. Pályakezdő is az ELTE-n voltam, a pszichológia tanszéken, ahol 1965-től tanársegédként fejlődés- és neveléslelektant tanítottam. Később az MTA Pszichológiai Intézetében dolgoztam tudományos kutatóként 1996-os nyugdíjazásomig. Pályám kezdeteitől máig részt veszek a tanártovábbképzésben, fontos feladatommak tartom a pszichológiai kultúra terjesztését nevelők körében.

Kutatóként az iskolai osztályok szociálpszichológiájának témakörében konfliktuskutatással és a tipikus diákpályafutások vizsgálatával foglalkoztam. Munkatársaimmal kidolgoztuk a csoportok pedagógiai fejlesztésében sikerrel alkalmazott diagnosztikai eszközt, az ún. *hierarchikus szociometriát*. A módszert többévnnyi gyakorlati alkalmazás során problémafeltáró és konfliktuskezelő eljárásá fejlesztettük, s időközben megteremtettük a számítástechnikai feltételeket ahhoz, hogy *Közösségek tükörben* címmel a többlépcsős pedagógiai közösségfejlesztő program hozzáférhetővé váljon az interneten is. A program neve 2008-tól *Mérei-projekt*. A szociometriai információ együttes feldolgozása egyrészt szakmailag igen igényes feladat, másrészt etikailag meglehetősen sok kockázatot rejt magában. A kockázatok minimalizálása a tranzakcionális elemzés szellemében a szerződések technikájának alkalmazásával történik. A program létrehozása, kiépülése, alkalmazási tapasztalatai képezik publikációim fő témáját. A jelen munka is ennek egy összegező terméke.

Az iskolai osztályok keretei között zajló közösségépítő program fontos eszköze a szociális kompetenciák fejlesztésének, s egyben az iskolai lelki egészségvédelem lehetőségét is magában hordozza. Napjainkban a pedagógus- és iskolapszichológus-továbbképzésben akkreditált tanfolyamon sajátítható el, melynek tananyagát több évtizedes gyakorlati tapasztalataimra építve dolgoztam ki és gondolom folyamatosan tovább.

Gyakorlati munkámban és oktatóként arra törekszem, hogy a hazai közoktatásban meghonosodjék a két szakma képviselőinek – nevelőknek és pszichológusoknak – az érdemi együttműködése. Mégpedig nemcsak az egyes tanulók személyiségfejlesztése, elakadásainak rendezése terén, hanem a tanulócsoportokban rejlő kreatív problémakezelő és egymást segítő tartalékok mozgósításának frontján is. A jól irányított csoportokban az összetartás, az otthonosság légköre nemcsak a teljesítményeket fokozza, hanem a közösségek – az ott átélhető örömteli és fájó élmények, szerepek, kapcsolatok és ütközések révén – fontos tényezőként segíthetik elő a nevelők szocializációs munkáját, a tanítványaink érett személyiséggé növekedésének folyamatát.

A *Mérei-projekt* mint csoportfejlesztő program tulajdonképpen a benne részt vevők – csoportvezető nevelő, csoportszakértő és a csoporttag fiatalok – számára egy különleges modellértékű találkozás, „együttes önismereti élményfürdő”, melynek során szinte laboratóriumi helyzetben – a hétköznapi kommunikációs szokásokat a falakon kívül hagyva – próbálnak ki egy új nyelvet, érintkezési stílust. Ennek lényege a csoportban a szociometria által feltárt aktuális fejlődési problémáknak – érdek- és értékkülönbségeknek – korrekt együttes azonosítása,

megnevezése, a jó hagyományok megerősítése, a gondok, a változási igények nyílt megbeszélése, a kiegyezés útjainak közös keresése, az egymást támogató, valamint a közösség erejét megmutató megoldások kimunkálása. Az a feltételezés áll e vállalkozás háttérében, hogy a kortárs csoportoknak, így az iskolai osztályközösségeknek is természetes igénye, hogy előre szeretnének lépni az összetartozás és az otthonosság kívánt szintjének megteremtése terén.

Jómagam e sok évtized alatt mindig egy felfedező kaland izgalmával ismerkedtem az újabb és újabb közösségekkel, melyek kivétel nélkül mindig meg tudtak ajándékozni a maguk megismételhetetlen eredetiségéből eredő egyszeri élményekkel, amelyek új összefüggésekkel gyarapították általános ismereteimet. E sajátos kalandvágyamnak és a csoportok erejébe vetett hitemnek tán legfontosabb forrása az a biztonság és öröm, amit a második világháború borzalmait követően iskolásként osztálytársaim szoros együttesében sok éven át személyesen megtapasztalhattam, mint az akkoriban kivételesen demokratikus légkörű iskolánk és hozzáértő, figyelmes nevelőink adományát. Legjobb barátaim máig egykori osztálytársaim közül kerülnek ki, évente most is több ízben találkozunk, s ilyenkor hazatérnek köreinkbe a külföldre szakadt társaink is. Azt hiszem, bátran mondhatom, engem az osztályközösség, amibe nyolc éven át tartoztam, egy életre szóló útravalóval ajándékozott meg.

Az iskolai feltételek között – a közösségeknek elkötelezett nevelők személyében a spon-tán csoporttörténekek hatásához – hozzáadódik egy többlet, ami nem egyéb, mint az a professzionális erő, amely képes hozzáértő módon konstruktív irányba terelni és menedzselni az öntörvényű csoportdinamikai folyamatot.

Az *Osztálytükör* című módszerbemutató tanároknak, nevelőknek, iskolapszichológusoknak, ifjúsági szakembereknek kínál ízelítőt abból, hogy a Mérei-projekt elsajátítása és alkalmazása miként járulhat hozzá csoportvezetői készségeik, szemléletük és eszköztáruk professzionális bővítéséhez és elmélyítéséhez.

Ehhez kívánok jókedvű, eredményes haladást önmaguk és növendékeik javára!

Járó Katalin

Járó Katalin és Sarkadi-Nagy Szilvia a modellosztály tréningjén



Melléklet 2. Szakirodalmi tájékoztató

A több szempontú szociometria pedagógiai alkalmazásáról

- Blumenfeld Gyuláné, Hunyady Hedvig (1973): Többszempontú szociometriai felmérés. *Pedagógiai Szemle*, 11. 1036–1042.
- Gebauer Ferenc (2008): A Mérei-féle „Többszempontú Szociometria” mai alkalmazási lehetőségei. *Budapesti Nevelő*, XLIV, 2. 67–71.
- Gebauer Ferenc (2009): *Régi módszer új „köntösben”*. MFPI – <http://www.fppti.hu/szociometria>
- Gergencsik Eszter (1987): *Kreativitás és közösség*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hoffmann Gertrúd (1974): A társas beilleszkedés problémáinak elemzése a többszempontú sociogram alapján. *Pedagógiai Szemle*, I. 46–54.
- Hunyady György (1967): A szociometria és a latens ideológiai kapcsolatok viszonya a csoportban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 3. 362–377.
- Hunyady György (1970): A szociometriai módszer és az interperszonális viszony. *Pszichológiai Tanulmányok XII*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 135–150.
- Hunyady György, Hunyady Györgyné (1973): Az interperszonális kapcsolatok percepciója a csoportban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1–2. 136–155.
- Hunyady Györgyné (1977): *Kollektivitás az iskolai osztályokban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Justné Kéry Hedvig (1971): *Az iskolai osztályközösség kialakulására ható tényezők*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kántás László, Kántás Vera (1965): A spontán társas szerkezet vizsgálatának felhasználása a közösségi nevelésben. *Pedagógiai Szemle*. 3. 248–261.
- Kalmár Magda (1970): A presztízs-struktúra alakulása egy középiskolás kollégiumi csoportban. *Pedagógiai Szemle* 10. 905–915.
- Kalmár Magda, Lendvayné Aba Ildikó (1975): Társas kapcsolatok mikroszkóp alatt. Tankönyvkiadó
- Kósáné Ormai Vera, Járó Katalin, Kalmár Magda (1975): A csoport társas szerkezete In: *Fejlesztéslélektan gyakorlatok*. Tankönyvkiadó, 228–245.
- Kósáné Ormai Vera, Porkolábné Balogh Katalin, Ritoók Pálné (1984). A csoport társas szerkezete In: *Neveléslélektani vizsgálatok*, Tankönyvkiadó, Budapest, 283–298.
- Mérei Ferenc (1971) *Közösségek rejtett hálózata*, Gondolat. (2. Kiadás. Osiris, Budapest 1996).
- Mérei Ferenc (1974): *Szociálpszichológiai vizsgálatok az iskolában*. Fővárosi Pedagógiai Intézet FPI, Budapest.
- Northway, M. L., Weld, L. (1971): Hogyan készítsünk szociometriai felmérést? In: *Szociometria az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest. 23–83.

- Sallay Hedvig, Perge Judit (1988): A szociometriai módszer alkalmazása alsó- és középfokú oktatási intézményekben.: *Iskolapszichológia* 12. ELTE 45–91.
- Simkó Hilda (1983) Az osztálytársi és a családi érzelmi kapcsolatok összefüggései. *Pedagógiai Stádium* 27. ELTE TTK Neveléstudományi Tanszék.
- Perlusz Andrea (1995): Hallássérült tanulók az általános iskolában – Integráltan tanuló hallássérült gyermekek szociometriai vizsgálata (Szakdolgozat, ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék Budapest).
- Várhegyi György (1964): Vizsgálat a gyermek társas közösségi életének alakulásáról. In: *Tanulmányok, a neveléstudomány köréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 281–345.
- Vastagh Zoltán (1980): Mikrocsoportok az iskolai osztályokban Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Vastagh Zoltán (1991): A tanulók társas viszonyainak elemzéséből következő pedagógiai tanulságok. *Magyar Pedagógia*, 3–4. 157–170.

A hierarchikus szociometria és iskolai alkalmazása

- Benyák A. (2006). Alsó tagozatos hiperaktív gyermekek szociális pozíciója az osztályban. *Alkalmazott Pszichológia*, 4, 5–21.
- Gábor Zs. (1996): Közösségfejlesztés egy összevont osztályban. EKTF szakdolgozat.
- Járó K. (1990): Az osztályfőnöki munkáról mikroszociológiai megközelítésben. In: Kürti J. (szerk.): *A nevelés-lélektani kutatások aktuális kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 192–211.
- Járó K. (1992): Diákpályafutások – a gimnáziumi osztályok szociális strukturálódása I–II. *Új Pedagógiai Szemle*, 10–11., 27–41., 21–48.
- Járó K. (1994): Közösségi problémák az osztályról készült tükörben. In: Szatmáriné Balogh M., Járó K. *A csoport megismerése és fejlesztése*. KLTE Kiadó, Debrecen, 60–76.
- Járó K. (1998). Diáktársadalom-diákvezetők gimnáziumi osztályokban. *Új Pedagógiai Szemle*, 8 (1), 5–23.
- Járó K. (2000): Hatalmaskodók és kiszolgáltatottak az osztályban. In: Járó Katalin (szerk.) *Játszmák nélkül. TA a gyakorlatban*. Helikon Kiadó, Budapest, 479–511.
- Járó K. (2001a): Közösségek tükörben. A hierarchikus szociometria pedagógiai alkalmazása: KT program. In: *RAABE Tanári létkérdések, kézikönyv gyakorló pedagógusoknak, osztályfőnököknek*, 35, RAABE Kiadó, Budapest, 1–38.
- Járó K. (2001b): Úton az osztálybeli összetartozás felé: összjáték. Gondolatok és tapasztalatok a szociometriai helyzetelemzés lehetőségeiről pedagógiai problémák kezelésében. In: Szekszárdi J. (szerk.) *Nevelési kézikönyv nemcsak osztályfőnököknek*. OKI, Dinasztia, Budapest, 164–195.
- Járó K. (2002): Szövetségben a közösséggel. Az osztályfőnöki mesterség társadalomlélektani aspektusból. In: Mészáros A. (szerk.) *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Eötvös Kiadó, 325–346.
- Járó K. (2003): Mit csinál iskolánkban az iskolapszichológus? *Új Pedagógiai Szemle*, 10, 99–108.

- Járó K. (2005): Konfliktusok az iskolában – dilemmák és önvizsgálat a pszichológus tevékenységében. In: Járó K. (szerk.) *Sors mint döntés. – Az érzelmek felfedezése és felszabaddítása*. Helikon Kiadó, 261–315.
- Járó K. (2009): Iskolapszichológia a Radnóti Miklós Gyakorlóiskolában 1990 után. In: *Jubileumi emlékkönyv 1959–2009*, ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium, 333–340.
- Járó K. (2009): Az iskolai innováció és egy szakma útkeresése. *Új Pedagógiai Szemle* 2009/2, 29–47.
- Járó K. (2009): Mérei Ferenc (1909–1986) – szociálpszichológia a nevelésben. *Budapesti nevelő XLV. évfolyam*, 4. szám, 2009/4. 6–15.
- Járó K. (2010): Osztálytükör – szociális kompetenciák fejlesztése és konfliktusrendezés csoportmódszerekkel <http://www.civitas-psz.hu/hireink/ingyenesen-letoltheto-modszertani-kiadvany>
- Járó K. (2013). Hierarchikus szociometria. *Fejlesztő pedagógia* 3–4. 64–78.
- Járó K., Fenyő D. Gy. (1992). Diákpályafutások és pedagógiai stratégia. *Új pedagógiai Szemle*, 7–8. 11–22.
- Járó K., Lukácsné Mezei É. (1989–1990). Az iskolai siker ára. *Nevelélmélet és iskolakutatás*, 8 (2), 21–66.
- Járó K., Ormai V. (1990). A pedagógus irányítási stílusa és a beilleszkedési nehézségek. In: Kürti J. (szerk.) *A nevelés-lélektani kutatások aktuális kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 233–272.
- Kósáné Ormai V. (1989): Társas kapcsolatok. Társas kapcsolat és nevelői magatartás. In: Kósáné Ormai V.: *Beilleszkedési nehézségek és az iskola*. Tankönyvkiadó, Budapest, 123–136.
- Kósáné Ormai V. (1998): A hierarchikus szociometria. In: Kósáné Ormai V.: *A mi iskolánk. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében*. IFA, Budapest, 169–179.
- Kósáné Ormai V. (2010): A hierarchikus szociometria. In: Kósáné Ormai V.: *A mi iskolánk. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében*. ELTE Eötvös Kiadó Budapest, 211–222.
- Kósáné Ormai V., Völgyi P. (2001): A társas kapcsolatok és a szerephierarchia alakulása egy általános iskolai osztályban. In: Szekszárdi J. (szerk.): *Nevelési kézikönyv nemcsak osztályfőnököknek*. OKI, Dinasztia, Budapest, 195–212.
- Perlusz A. (1995): Hallássérült tanulók az általános iskolában – Integráltan tanuló hallássérült gyermekek szociometriai vizsgálata. Szakdolgozat, ELTE BTK Neveléstudományi tanszék.
- Ruskó Gy. (2002). Mit mutat egy osztály hierarchikus szociometriája? 10 évesek vagyunk. Kézirat, Budapest, 89–97.
- Sarkadi-Nagy Sz. (2008): *Nyolcadikos iskolai osztályok szerkezeti változása mögött álló okok. Szociális készségfejlesztő, közösségépítő csoportfoglalkozások hatásvizsgálata*. Szakdolgozat. 2008. tavaszi félév. ELTE, PPK, Budapest.

- Veresné Kovács J. (1979): Beszámolás a szülői értekezleten az osztály csoportpszichológiai vizsgálatának eredményéről. *Budapesti Nevelő* 15 (4), 108–112.
- Véres S. (1987): A hierarchikus szociometria vázlatja In: Dienes Erzsébet (szerk.): Munkalélektani továbbképző előadás-sorozat 2. kötet *Szociálpszichológiai módszerek* Munkalélektani Koordinációs Tanács, Budapest, 19–81.
- Veres Sándor (1990, 1993): *Az informális hatalom természete és vizsgálati technikája*. Kandidátusi értekezés. Budapest.

Agresszió osztálytársak között

- Aronson, Elliot (2009): Columbine után. Az iskolai erőszak szociálpszichológiája. Ab Ovo Kiadó, Budapest.
- Buda M., Kőszeghy A., Szirmai E. (2008). Iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős. A jelenség a kutatási eredmények tükrében. *Educatio*, 8(3), 373–386.
- Buda Mariann (2009): Közérzet és zaklatás az iskolában. *Iskolakultúra*. 5–6. 3–15.
- Coloroso, Barbara (2014): *Zaklatók, áldozatok, szemlélők: az iskolai erőszak*. Harmat Kiadó, Budapest.
- Dambach, K. E. (2001). *Pszichoterror (mobbing) az iskolában*. Akkord, Budapest.
- Figula, E. (2004). Az iskolai erőszak jelenségének feltárása, a tanulók érintettségének, szerepviselkedésének elemzése egy vizsgálat tükrében. *Alkalmazott Pszichológia*, 4, 19–35.
- Földes Petra, Lannert Judit (2010): Erőszak az iskolában. Romló közérzet: ok vagy következmény? *Esély*, 3. 48–52.
- Járó K. (1999). Hatalmaskodók és kiszolgáltatottak az osztályban. In: Járó K. (szerk.) *Játszók nélkül. TA a gyakorlatban*. Helikon Kiadó, Budapest, 479–511.
- Juhász Éva Anna, Kovács Piroska (2012): Iskolai konfliktusok – Alternatív Vitarendezés – Mediáció. In.: *Konfliktuskezelési iránytű. Segédanyag az alternatív vitarendezési eljárások alkalmazásához az oktatási intézményekben*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 17–19.
- Kissné Viszket Mónika, Horgász Csaba (2013): Békés Iskolák Projekt. Az iskolai agresszió megfékezése és megelőzése. In.: Kiss Enikő Csilla, Sz. Makó Hajnalka (szerk.): *Mentálhigiéne és segítő hivatás* Pro Pannónia Kiadói Alapítvány, Pécs, 262–280.
- Metzig, W., Schuster, M. (2000). Agresszió az iskolában. Elméleti háttér, előfordulás, beavatkozás és megelőzés. In: Hárdi I. (szerk.): *Az agresszió világa*. Medicina, Budapest, 223–249.
- Mihály I. (2003). Az iskolai terror természetrajza. *Új Pedagógiai Szemle*, 4, 75–80.
- Mihály I. (2000) Erőszak az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 4, 52–58.
- Szabóné Bánfalvi Katalin, Hunyadi Krisztina (2012): A resztoratív (helyreállító) eljárások létjogosultsága az oktatási intézményekben. In.: *Konfliktuskezelési iránytű. Segédanyag az alternatív vitarendezési eljárások alkalmazásához az oktatási intézményekben*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 20–23.
- Whitehouse, Eliane, Pudney, Warwick. (2013) *...Mint egy vulkán forrok és...mindjárt felrobbanok. Gyerekek indulatkezelési problémáinak megoldása*. Geobook

A tranzakcióanalízis és pedagógiai alkalmazása

- Berne, Eric (1984): *Emberi játzmák*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Clarke, J. I., Dawson, C. (2004): *Felnővekedni újra. Hogyan válhatunk jó szülőivé gyermekeinknek és saját magunknak?* Z-Press Kiadó Kft., Miskolc.
- F. Várkonyi Zs. (1986): *Már százszor megmondtam*. Gondolat Kiadó, Budapest. (Magyar Könyvklub, Budapest) Újabb kiadás 2013: Háttér Kiadó, Budapest.
- F. Várkonyi Zs. (1999): *Tanulom magam*. Studium Effektive, Budapest. (Újabb kiadásai 2001, 2002: Magyar Könyvklub; 2008, 2010: M-Érték Kiadó; 2013: Háttér Kiadó.)
- F. Várkonyi Zs. (2013): TANítási TAPasztalatok menedzserekkel, támogató foglalkozásokkal és laikusokkal. In: Járó K. (szerk.): *Felelősség és siker. A tranzakcióanalízis, mint döntés menedzselés*. Háttér Kiadó, Budapest 395–422.
- Járó K. (2005): Konfliktusok az iskolában – dilemmák és önvizsgálat a pszichológus tevékenységében. In: Járó K. (szerk.): *Sors mint döntés. – Az érzelmek felfedezése és felszabadítása*. Helikon Kiadó, Budapest 261–315.
- Járó K. (2007): Konfliktustréning és szerződés – a szakértő autonómiája, mint hatékonysági tényező In: *MÁTRIX*, 2007. 18. szám, 5–47.
- Járó K. (2007): Konfliktustréning és szerződés – tranzakcióanalitikus megközelítésben. In: Mészáros Aranka (szerk.) *Kommunikáció és a konfliktusok kezelése a munkahelyen*, ELTE Eötvös Kiadó, 231–250.
- Járó K. (2007) Éltesítő és romboló álmok – a szülői becsvágy fonákja. *Alkalmazott pszichológia* 2007 IX. kötet 2, 37–41.
- Járó K. (2008): Konfliktustréning és szerződés (1. rész). Nagyító alatt a szakértői felelősség *Alkalmazott Pszichológia* 2008, X. évfolyam, 1–2. szám, 71–90. (2. rész) Lehet tárgyilagosan megbeszélni a munkahelyi konfliktusokat? 2008, X. kötet 3–4. szám 101–121.
- Járó Katalin (2011): Tranzakció-analízis – történeti kitekintő és perspektívák. In: Járó Katalin (szerk.): *A játzmák világa – felfedezések a tranzakció-analízis tájain.*, Háttér Kiadó és a Magyar tranzakció-analitikus Egyesület, Budapest. 260–304.
- Járó Katalin: (2011): Kibújni a tojáshejéből – egy örömteli élet esélye. Avagy mit tanít a sorskönyvről a tranzakció-analízis? *Mindennapi pszichológia* III. évf. 3. sz. 32–36.
- Járó K., Oláh Zs. (2001): Hatni mesterfokon. In: Járó K. (szerk.): *Játzmák nélkül. Tranzakcióanalízis a gyakorlatban*. Helikon Kiadó, Budapest, 373–405.
- Járó K., Antal S. (2012): A tranzakcióanalízis (TA) 20 éve Magyarországon In: *Alkalmazott pszichológia* 1.45–73.
- Járó Katalin, Váry Annamária (2011): Hétköznapi játzmáink – Olvasókönyv. In: Járó Katalin (szerk.): *A játzmák világa – felfedezések a tranzakció-analízis tájain*. Háttér Kiadó és a Magyar tranzakció-analitikus Egyesület, Budapest. 165–203.
- Józsa Zs. (2004): *Pedagógiai ismeretek*. Rejtjel Kiadó, Budapest.
- Józsa Zs. (2005): Az idő urai és bajnokai. Viselkedési típusok az oktatásban. In: Járó K. (szerk.): *Sors mint döntés. Az érzelmek felfedezése és felszabadítása*. Helikon Kiadó, Budapest, 446–462.

- Magyar J. (1997, 2002): Lehet-e örömmel tanítani, nevelni? In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 336–353., 430–446.
- Magyar J. (2001a): Az iskola mint szervezet – változtatva megmaradni. In: Járó K. (szerk.): *Játszmák nélkül. Tranzakcióanalízis a gyakorlatban*. Helikon Kiadó, Budapest, 512–527.
- Magyar J. (2001b): Pedagógusok és szülők – avagy ki fél és kitől? In: Járó K. (szerk.): *Játszmák nélkül. Tranzakcióanalízis a gyakorlatban*. Helikon Kiadó, Budapest, 437–451.
- Mezei J. (1997, 2004): Burattino színháza – avagy ki vagy mi mozgatja a zsinórokat? In: Mészáros Aranka (szerk.) *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 179–195.
- Oláh Zs. (1997, 2002): Játszmák az oktatásban. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 354–377, 447–470.
- Szamosi J. (2001a): Felvértézve rendbontók ellen. In: Járó K. (szerk.): *Játszmák nélkül. Tranzakcióanalízis a gyakorlatban*. Helikon Kiadó, Budapest, 406–417.
- Szamosi J. (2001b): Kölesönös csalódás után közösen. In: Járó K. (szerk.): *Játszmák nélkül. Tranzakcióanalízis a gyakorlatban*. Helikon Kiadó, Budapest, 426–436.
- Szamosi J. (2005): Családi minták kortársak között. In: Járó K. (szerk.): *Sors mint döntés. Az érzelmek felfedezése és felszabadítása*. Helikon Kiadó, Budapest, 657–675.

Melléklet 3. **Képzési tájékoztató**
a Problémafeltárás és konfliktusrendezés
tanulócsoporthoz című
pedagógus-továbbképzési programról



Mérei Szociometriai Műhely Egyesület



A konfliktusok azonosítása és rendezése fontos témája a neveléstudománynak, és tennivalója a hétköznapi gyakorlatnak, amelyhez sokat meríthet a pszichológia terén felhalmozott eljárásokból. A csoportmódszerek, s ezen belül a *szociometria* alkalmazásában még jelentős tartalékok állnak rendelkezésre és várnak kiaknázásra. Ehhez napjainkban kedvező feltételeket jelent a kompetenciaalapú oktatás koncepciója, s azon belül az olyan kiemelt kulcskompetenciák fejlesztése, mint a *szociális életviteli*, valamint az *életpálya-építési* kompetencia.

A „Közösségek tükörben” program – mely 2008 óta *Mérei-projekt* nevet viseli – egy szociometriai helyzetfeltárára épülő csapatépítő és problémakezelő eljárás, amely a mindenkori csoportvezető nevelő irányításával és egy külső szakértő közreműködésével valósul meg. A többlépcsős program keretében iskolai osztályok lehetőséget kapnak arra, hogy a fejlődésük egy adott szakaszán a *szociometriai tükör* révén szembesüljenek az értékeikkel, működő és lappangó erőforrásaikkal, az egyének számára kínáló szereplehetőségekkel, valamint azonosítsák az aktuálisan megoldásra váró feladataikat, s az együttműködést megzavaró nyílt és lappangó feszültségeiket. A jelen képzés a projekt szakszerű lebonyolítására készít fel. Elvégzése csoportszakértői ismeretek és jártasságok megszerzését jelenti, melyek által a résztvevők alkalmassá válnak fiatalok csoportjainak támogatására. Mindenekelőtt abban az etikai kockázatoktól sem mentes komplex folyamatban, amikor erre a célra kidolgozott foglalkozások során – szembesülve a szociometrikus tükörrel – együtt megismerik és nyilvánosan megbeszélik a felmért helyzetet, benne a tagok a saját helyüket és lehetőségeiket, majd hozzálátnak, hogy közös erővel keressenek és találjanak megoldást az azonosított problémák, konfliktusok rendezésére. A csoportszakértői közreműködéssel megvalósuló *tükörbe nézés* egy kivételes érzelmi telítettségű, az együttes problémamegoldás és az egymást segítés lappangó tartalékait felébresztő kreatív epizód a csoportok életében. A *problémák feltárása*, az osztálytükörbe foglalt korrekt diagnózis képezi az alapját a következő lépésekben megvalósuló csapatépítő, problémákat rendező, a társas kompetenciák gyakorlásához alkalmat adó fejlesztő foglalkozásoknak. A program elsajátítása attól igazán hatékony, hogy a résztvevők élesben kipróbálják az alkalmazását egy maguk által választott modell osztályban oktatói irányítás mellett.

1. A képzés *elméleti és módszertörténeti* alapozással indul, megismertet az iskolai osztályban érvényesülő szociálpszichológiai jelenségekkel, valamint a szociometriai vizsgálódás nemzetközi és hazai történetével. Ezen belül hangsúlyosan a Mérei-féle több szempontú, valamint hierarchikus szociometria kerül összehasonlításra, mint a fejlesztő programban a helyzetfeltárás, a diagnózis elkészítésének eszközei.

2. A képzés gyakorlati része a választott modellelcsoporttal folytatott *önálló terepmunkára* épül, melynek minden szakasza az oktatóval személyesen és e-mailben folytatott konzultáció keretei között valósul meg. Gyakorolható a csoportokkal való szerződés-kötés, a két szakember közötti kapcsolattartás, a kérdőív összeállítása, a szociometrikus adatok elemzése, az osztálybeli érték-, szerep- és kapcsolatrendszerben (szociogram, hierogram) való tájékozódás, az osztálytükör elkészítése, az erősségek és a problémák diagnosztizálása. A korrekt diagnózishoz a hierarchikus szociometria adatainak számítógépes feldolgozása, az ún. KT-programcsomag szolgáltatja a rendezett, értelmezésre előkészített táblázatokat, ábrákat. A képzés magában foglalja a program adatbeviteli és eredményleolvasó perifériájának kezelését a modellelcsoportokkal való munka során.

3. A képzés második részében a résztvevők közvetlen tapasztalatokat szereznek az osztálytükör feldolgozására szolgáló *ön- és helyzetismereti*, valamint *problémamegoldó csoportfoglalkozások* levezetése terén, amely a szociális kompetenciák fejlesztésének egyfajta laboratóriuma. Részt vesznek végül a problémák megoldására, a csoportbeli viszonyok fejlesztésére irányuló *hosszabb távú pedagógiai stratégia* kidolgozásában. A kurzus érzékelhetővé teszi, hogy a KT-program alkalmazása a szakmai hozzáértés mellett nagyfokú etikai érzékenységet és felelősségteljes együttműködést kíván meg minden alkalmazótól.

A résztvevők élményszerűen megtapasztalhatják, hogy 60 órás akkreditált pedagógus-továbbképzési program elvégzése hozzájárul, hogy jobban megismerjék a tanulócsoportokban zajló folyamatokat, osztályfőnökként hatékonyabb vezetőkké válhatnak, mélyülhet a csoporttal való kommunikációjuk. Egyre eredményesebben tudják pedagógiai fejlesztő és mentálhigiénés céloknak megfelelően felhasználni a *közösségek problémamegoldó erőforrásait, a szolidaritás, a segítőkészség bennük* rejlő tartalékait.

MÉREI-PROJEKT: szociometria alapú csoportdiagnosztika és a szociális kompetenciák fejlesztése (szórólap)

ISKOLAI ÉLMÉNYEK	KEZELT PROBLÉMÁK	CSOPORTKOMPETENCIÁK EGYMÁS TÁMOGATÁSÁRA
	A társas együttlét örömei műlékonyak	A társas örömei megújítása, megszilárdítása közös feladatok és élmények révén, az eltérő társas szükségletek meghallgatása, figyelembevétele, <i>az eredmények elismerése, megünneplése.</i>
	Teljesítmény-szorongás	Szorongásoptimalizálás – az egyéni különbségek <i>empatikus elfogadása</i> , az értékes sajátosságok <i>elismerése</i> , a reális önismeret, a képességekhez illő elvárások kialakulásának <i>jóindulatú kritikai támogatása</i>
	Kiközösítettség, peremhelyzet	Peremhelyzet megszüntetése, szerep- és stílusváltoztatás támogatása a korábbi <i>előítéletek felülvizsgálata</i> , a személyes igények tisztelete, <i>a társak mélyebb megismerése</i> és elfogadása révén
	Klikkek elkülönülése és ellenségeskedése	Konfliktusrendezés – a helyzet elemzése, a résztvevők indítékainak tisztázása, az értékkülönbségek <i>kölcsönös tisztelete</i> és az igények egyeztetése <i>konszenzusok keresése</i> útján
	Verbális és fizikai durvaság a kommunikációban, előítéletek , intolerancia	<i>Az ön és a társ védelemének</i> készségei, az erőszak leszerelésének kommunikatív eszközei, a <i>szolidaritás</i> személyes és nyilvános kifejezése, <i>aktív kiállás</i> , fellépés a társ mellett
	Iskolai és tanári eredetű stressz	Az iskolai stressz kezelése – a diákigények nyílt képviselője megfelelő fórumokon, <i>érdekérvényesítés, érvelés, tárgyalókészség</i> , konszenzuskeresés

Melléklet 4. **Képzési tájékoztató tanároknak:
Osztályok tükörben
– közösségépítés, problémák rendezése,
társas készségek fejlesztése a csapat erejével**

A képzés időtartama: 30 óra

A kurzus célja:

Iskolai osztályokban működő pedagógusok gazdagítsák elméleti és módszertani ismereteiket abban a témában, miképpen fejlődik és fejleszthető a tanulók személyisége, szociális kompetenciái a kortárs csoportban és a csoport mint hatótényező közreműködésével. Hogyan teremthető az osztályokban olyan légkör, amely éppen azáltal kedvez az oktató-nevelő munkának, az eredményes tanulásnak, hogy a tanulók szívesen járnak oda, örömmel találkoznak és tevékenykednek együtt, büszkék közös eredményekre.

1. Szerezzenek **új ismereteket** arról, milyen módon vesznek részt az *iskolai osztályok*, mint az oktatásra, a tudás és a kultúra közvetítésére hivatott intézmények elsődleges formális egységei, amelyek egyúttal mindig a tanulók társas szükségletei kielégítésére spontán szerveződő kortárs csoportokként is működnek, épp *e kettősség révén* az ott tanulók személyiségének kibontakozásában. A szocializációban más hatások mellett milyen szerep hárul az osztályokban ható tényezőkre és csoportfolyamatokra, amilyen a nevelői irányítás, a közösségben kimunkált értékek, normák, az együttlét, az odatartozás és a baráti kapcsolatok örömei, a szerephierarchiában és a kapcsolati hálóban elfoglalt előnyösebb vagy hátrányosabb társas pozíció, a részvétel és érintettség a belső versengésekben és külső ütközésekben?
2. Ismerjenek meg és próbáljanak ki olyan **fejlesztő módszereket**, amelyek azáltal teszik lehetővé a csoportfolyamatok pedagógiai menedzselését, hogy módot adnak a közösségnek egyrészt a helyzetük, az értékeik, erősségeik és az aktuális feszültségek és gondok *öntevékeny feltárására*, megnevezésére. Beavatnak abba, milyen a hangulat, a kohézió, milyen értékek mentén érvényesül a hangadók befolyása, milyen baráti kapcsolatok és körök alakultak ki, milyen előnyös, illetve hátrányos szerepekben valósul meg a tanulók részvétele az közösség életében. Alkalmassak e módszerek másrészt arra, hogy a feltárt új információk és összefüggések tükrében különböző *osztályszintű és kiscsoportos helyzet- és önismereti beszélgetések* keretében pedagógiailag kontrollált feltételek között együtt keressék a színes közösséggé, jó csapatá válás útjait, új társas kompetenciák elsajátításának lehetőségeit, valamint az aktuális problémák kezelésének módját.

A bemutatásra kerülő szemlélet és módszerek kiindulópontja az a feltevés, hogy minden ifjúsági társulásban munkál az a szociális alapszükséglet, hogy összetartó, a tagjait befogadó, a személyes ambícióknak teret adó, jókedvű, érdekes dolgokkal foglalkozó, problémáit öntevékenyen megoldó, ún. „jó csapat” váljon. Olyan helyé, ahol jó találkozni és együtt lenni, s amire később jó lesz emlékezni is. E törekvés kielégítése ugyanakkor egy igen dinamikus – az öröme mellett számos külső társadalmi, intézményi és belső feszültséget mobilizáló, egyeseknek személyes gondokat jelentő – meglehetősen komplex folyamat. Az egyes osztályok belső életébe, kapcsolatrendszerébe, az iskolához, a tanuláshoz, a szabadidőhöz, más osztályokhoz, az osztályfőnökhöz és a szaktanárokhoz fűződő viszonyrendszerébe való training jellegű csoportfejlesztő pedagógiai beavatkozás a hazai gyakorlatban nem egy megszokott eljárás. A problémák közös feltárása és megbeszélése szűkebb és tágabb együttesekben egy **kivételes**, a részt vevő tanulókat érzelmileg mélyen érintő, tőlük érett felelős részvételt kívánó **helyzet**. A folyamat menedzselése, a feladatot vállaló pedagógusoktól **speciális vezetői kompetenciákat** igényel, amelyek révén szakszerűen mozgósítható csoportok önfejlesztő potenciálja, a bennük munkáló spontán kreatív problémamegoldó és társas támogató erőforrások.

A kurzus tematikája:

- Az **iskolai osztályok** többszintű **tanulmányozásának** lehetőségei, ezen belül a pedagógiai, a szociálpszichológiai és a *mikroszociológiai* megközelítések.
- A **csoportok** életének és **működésének szintjei**: a megfigyelhető, jól látható, jelenségek, viselkedések; a tanulók számára élmény szinten átélhető és ható gondolati képzetek és érzelmek, amelyek megjelenítik a csoport egészét és benne a saját szerepüket, a szerepstruktúrában és az érzelmi hálóban elfoglalt helyüket; a csoportstruktúra és dinamika alakulására ható rejtettebb folyamatok.
- Néhány **csoportdiagnosztikai eljárás**: mint pl. a hangulatelemzés, az egyszerű, a több szempontú és a hierarchikus szociometria, a kapcsolati elemzés rajzos és gyakorlati formái. Különös tekintettel azokra, amelyekben a feltárást pedagógiai irányítás mellett a csoport önállóan tudja elvégezni.
- A **csoportmódszerek**, kitüntetetten a problémafeltáró és -rendező helyzet- és önismereti tükröt tartó és kompetenciafejlesztő beszélgetések **alkalmazásának** objektív tárgyi, időbeli és szubjektív személyi **feltételei**, kedvező és óvatosságot kívánó hátráltató körülmények.
- A **csoportmunka**, az ott pedagógiaileg kontrollált feltételek mellett átélhető együttes élmény, mint a szocializációnak, **különböző szociális készségek, kompetenciák** – elfogadás, tolerancia, társas helyzet – és önismeret, közös döntéshozatal, tárgyalás- és vitakultúra, érdekérvényesítés, konfliktusrendezés, együttérzés, empátia, kölcsönös támasznyújtás **tanulásának**, gyakorlásának **egyik hatékony műhelye**.
- A csoportmunka eredményességében, az együttműködés serkentésében, a kívülről hozott és a helyszínen keletkező feszültségek kezelésében közreműködő **hatótényezők**:

a „jó csapat” filozófia, a fejlődés elv, a „jóindulat szerződések”, a bizalom mindenkit elfogadó nyelvezete, a problémákról való nyílt tárgyilagos beszéd, a változás lehetőségét hirdető pozitív közelítés.

- A közös és egyéni problémák nyilvános megbeszélésének **szakmaetikai kérdései**: a hozam és a *kockázatok mérlegelése*; a rászoruló *védelmének biztosítása*; a potenciális veszélyek megelőzésének, illetve csökkentésének módszerei; a *működőképes szerződések* technikája.
- A csoportos problémakezelő beszélgetések **hasznosítása** a csapatépítésen, a légkör javításán, az aktuális problémák kezelésén túl más **pedagógiai feladatok során**. Pl. az egészségnevelés, a pályaválasztás, az integráció, a tehetséges és SNI-tanulók támogatása stb. terén.

A képzés módszere:

A kontaktórákon a saját nevelői és *személyes tapasztalatok* felhasználásával elsősorban **interaktív módon beszélgetve** ismerkedünk az iskolai osztályok tanulmányozásának lehetőségeivel. *Modellosztályok eseteinek és kutatási eredmények* erre a célra előkészített és **demonstrált anyagainak** – hangulatfeltárások, grafikonok, ábrák, diákrajzok, szociogramok, osztálytükörök – felhasználásával *együtt elemezzük*, hogyan tölti be egy-egy adott csoport a ketős természetéből eredő funkcióit. Milyen a hangulat, a légkör általában, mennyire kedvelik csoportjukat az odajáró tanulók, milyen iskolai és kortárs értékek válhattak meghatározóvá, milyen hierarchikus szerepstruktúra és milyen kapcsolati háló működött a kialakult rendszert, és hogyan viszonyulnak egymáshoz a különböző értékeket és érdekeket képviselő kisebb csoportok. Egyéni részvételi profilok, szociogramok, élménybeszámolók és gyerekrajzok tükrében alkotunk képet arról, hogyan formálódik ennek során az egyes tanulók előnyösebb vagy hátrányosabb társas pozíciója: státusa, szerepe, presztízse, népszerűsége, befogadottsága? Hogyan él meg kivételes helyzetüket a kiválasztottak, a valamiben tehetségesek az egyik oldalon, illetve a valamiért megbélyegzettek a másikon, s valójában mi állhat a mellőzöttség, az érzelmi kiközösítés és a társas izolálás hátterében? **Csoportvita és szituációs játék** keretei között keresünk alternatív pedagógiai megoldásokat tipikus tanár-diák, tantestület-osztály, osztályok közötti és osztályon belüli konfliktusok és egyéni beilleszkedési problémák olyan megoldásaira, melyekben aktív szerep hárul a társak részvételére, a problémák jóindulatú, tárgyilagos, nyílt és őszinte megbeszélésére, hol az egész osztály szintjén, hol pedig kisebb csoportok bevonásával.

A hallgatók a kurzus időtartama alatt saját nevelői praxisukban kipróbálják a helyzetelemzésre és problémakezelésre irányuló csoportmunka egyik általuk választott formáját, melyhez online konzultációt vehetnek igénybe. Munkájukról rövid dokumentált írásos beszámolót készítenek, melyről visszajelzést kapnak.

A közös és egyéni munkát a kurzus elején, illetve a folyamat közben online elérhető írásos szakmai segédletek – olvasmányok, gyakorlatok leírása, irodalomjegyzék – támogatják.

Ajánlás: A kurzus pedagógusoknak – elsősorban gyakorló és leendő osztályfőnököknek – ajánlott, továbbá mindenkinek, akit érdekel a csoportok működése, dinamikája, önrányítási és önfejlesztési potenciálja, a rájuk gyakorolt pedagógiai hatások természete, a vezetés, az értékátadás, a meggyőzés, az ellenállások, szembeszegülések és a tanulók közötti konfliktusok kezelésének kérdései, az iskolai demokrácia sejt szintű működése és annak pedagógiai befolyásolása.

Járó Katalin

Budapest, 2014. február 15.

Melléklet 5. Mérei Szociometriai Műhely Egyesület (MSZME)



Az Egyesület névadója Mérei Ferenc (1909–1986), nemzetközi híró tudós, aki a pszichológia számos területét termékenyítette meg maradandó gondolatokkal és eredeti módszerekkel. Csoportpszichológiai munkássága során leírta és elemezte **az együttes élmény jelenségét**, valamint kifejlesztette a társas kölcsönhatások feltárására alkalmas mérőeszközt, az ún. **több szempontú szociometriát**. Az Egyesület a maga tevékenységében kiinduló szellemi hagyatéknak tekinti Mérei Ferenc alkotását.

Az Egyesület célja: a szociometriát (több szempontú, hierarchikus) alkalmazó csoportszakértők összefogásával, számukra szakmai kommunikáció, fórum és együttműködés biztosításával elősegíteni, hogy

- tudományosan megalapozott korszerű mérőeszközöket fejlesszen ki,
- valamint munkáljon ki és terjesszen el ezekre épülő hatékony problémakezelő eljárásokat.

A csoportfeltáró, diagnosztikus módszerek és a rájuk épülő csapatépítő, közösségfejlesztő és konfliktuskezelő technikák alkalmasak napjaink különböző társadalmi intézményeiben – kisebb-nagyobb vállalkozások, iskolák, civil szerveződések – folyó tevékenységek hatékonyságának növelésére, a légkör, a munkatársi együttműködés optimalizálására, kreatív csapatok, tevékeny és összetartó közösségek kialakítására. Átaluk egyre szélesebb körben terjedhet el a minőségbiztosításnak a helyzetelemzésre, a szervezetek önismeretére, a problémák hiteles azonosítására épülő megközelítése, elmélyülhet az elakadások és konfliktusok rendezésének korszerű, a megegyezések közös kimunkálására építő – szerződéses – kultúrája, a tanulószervezetek működésformája, továbbá az ún. társadalmi felelősségvállalás.

Az Egyesület feladatának tekinti, hogy ezek az eljárások

1. egyre szélesebb körben váljanak ismertté, kapjanak helyet a társadalomtudományi szakemberek – szervezetfejlesztők, pedagógusok, pszichológusok, szociológusok, trénerok – professzionális eszköztárában, hozzáférhetőek legyenek az érdeklődők számára,
2. gyakorlati alkalmazásuk terjedjen el különböző szervezetek – kisebb-nagyobb vállalkozások, cégek, iskolák, civil szerveződések stb. – minőség-ellenőrző praxisában, mint egy fontos, a hatékonyságot növelő helyzetfeltáró valamint problémakezelő, légkör optimalizáló megközelítés, módszeregyüttes.
3. elméleti és empirikus kutatási tudományos megalapozásuk továbbfejlesztése kapjon ösztönzést és fórumot.

A MSZME tevékenységei

- szakmai szolgáltatások, konzultáció a tagság számára,
- széles körű szakmai tájékoztatás, rendezvények szervezése,
- elméleti és empirikus csoport- és szervezetkutatás,
- csoportmódszerek fejlesztése,
- csoportszakértők képzése, felkészítés a Mérei-projekt levezetésére,
- kutatás és fejlesztés (standardok, szoftverek, technikák és eszközök fejlesztése, valamint az ehhez szükséges kutatások),
- szakanyagok, kiadványok készítése és terjesztése,
- szaktanácsadás, szakértői tevékenység,
- szervezetdiagnosztikai, konfliktuskezelő, közösség- és csapatépítő szolgáltatások, a Mérei-projekt terjesztése,
- kapcsolatok létesítése és fenntartása hasonló tevékenységű hazai és nemzetközi, más országbeli szervezetekkel.



Sorainkba várunk szeretettel minden érdeklődő pedagógust, iskolapszichológust!

ISBN 978-963-284-679-8



9 789632 846798

ELTE PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

•
2015

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFKTETÉS A JÖVŐBE