

KASZMÁN-SARÓKA LILIÁNA

AZ ÉLMÉNYPEDAGÓGIA KULISSZÁI MÖGÉ TEKINTVE (4. RÉSZ)

Eljött a Megváltó mennynek trónusáról, azért, hogy e földön trónja legyen jászol?

(A pásztorokhoz fordul.)

Angyal: - Pásztorok, ne féljetelek. Utánam siessetek, mert ma éjjel tájban barmok jászolában Üdvöztőnk született.

Pásztorok: - Pásztorok, keljünk fel! (ének)

(Közben az angyal odavezeti a pásztorokat a jászolhoz. A pásztorok leborulnak a jászol elé.)

Angyal és pásztorok: - Dicsőség mennyben az Istennek! (ének)

1. pásztor: - Az Úr Jézus kicsiny, szelíd, sok jó pásztor így közelít. Bár csak istállóban szálltál, egész világ váltságára.

2. pásztor: - Szívesen maradnék nálad, tüzet raknék, vigyáználak, de a nyáj vár dideregve, magammal viszlek a szívembe.

Idős pásztor: - Kis Jézuska, áldott vendég, jövedel boldog emlék, nem is emlék, hú valóság, megjegyzem menyneji orcad.

Angyal: - Adj a népnek békességet, szenvedésben erősséget, szilárdíts meg a hitünkben, e családot áldd meg itt benn!

Idős pásztor: - Nos, hát, jó emberek, legyetek hálásak Istennek, amiért ily ajándékot ad, egyszülöttjét, Jézust, és vele a békét, hassa át a jóság mindnyájatok szívét!

A mostani részben két nagyobb témakört járunk körbe, amelyek segíthetik a munkánkat, ha élménypedagógiai módszerekkel is színesíteni szeretnénk az eszköztárunkat. Egyrészt szó esik az élménypedagógiai gyakorlatok vezetéséhez szükséges magatartásról, mely nagyban eltérhet mindennapi tanári szerepeinktől. Másrészt megvizsgáljuk azt, hogy a vezetett csoport esetében mire érdemes odafigyelnünk, az adott csoport életrészeiben miben befolyásolhatja munkánkat.

A GYAKORLATOK VEZETÉSE, A FACILITÁLÓ SZEREPE

A legtöbb élményközpontú foglalkozás során jó, hogyha vezetőként, tanárként, szakkörvezetőként rálátásunk van arra, milyen szerepkörben tudjuk a tanulási helyzetet leginkább támogatni. Az élménypedagógiai gyakorlatok szempontjából a facilitátori szerepkört veszem nagyító alá, hisz ebben a minőségben sokkal célravezetőbben lehet egy-egy élménypedagógiai és élményközpontú foglalkozást megtervezni és levezetni. Bár a cikksorozat 3. részében kis mértékben érintettem csak a facilitáló szerepét, részletesebben is érdemes róla elgondolkoznunk.

A tanulók a hagyományos oktatás keretein belül megszerezhető információk hasznosíthatóságát sokszor megkérdőjelezzik, így válik számukra a tanulás és az iskola unalmassá, idővesztegetéssé. Tanulóként és tanárként is érdemes megtapasztalni, milyen hatással van a tanulási folyamatra, ha kilépünk az eddigi formális keretek közül. Ennek okán mostanában egy újfajta tanári szerep kezd körvonalazódni, amikor a pedagógus ún. facilitátorként viselkedik a tanítási órákon, akinek az elsődleges szerepe a közös tanulás segítése, valamint az információk rendezése, szűrése. Másrészt a facilitátor gondoskodik az olyan forrásokról, amelyekből a diákok méríthetnek (ilyen forrás lehet önmaga az ismereteivel, tapasztalataival, könyvek, filmek, a közösség tapasztalataival) (Rogers, 2013, 266).

A facilitátor az, aki egy élménypedagógiai gyakorlatban megadja a foglalkozás, játék kereteit, szabályait, „*de nem mondja meg, hogy a résztvevőknek mit, mikor és hogyan kell csinálniuk*” (Besnyi-Nagy, 2014, 18). Mindemellett segíthet a csoportnak abban, hogy saját szabályokat alkossanak; viszont ha a szabályokat nem tartják be, a facilitátornak nem szabad a folyamatot megváltoztatni, csupán visszajelzést kell adnia a történetekről (Liddle, 2009, 10). A gyakorlat vagy feladat elvégzése közben további lényegi feladat, hogy a facilitátor ügyeljen a résztvevők biztonságára – fizikai és emocionális értelemben egyaránt –, hisz amint az veszélyeztetve van, közbe kell lépnie a gyakorlat folyamatába.

A facilitátor szerepének kulcsfontosságú funkciója a foglalkozást követő feldolgozás menetében tud kibontakozni, amikor kérdéseivel segíti a tanulási folyamatot. Segít olyan közeget kialakítani, ahol a résztvevők megkérdőjelezhetnek dolgokat, és megoszthatják egymással a gondolataikat, érzéseiket. A facilitátori szerep lehetőséget kínál a csoport és egyén szintjén is feldolgozni az élményeket, többek között gondolkodást serkentő, nem eldöntendő kérdések feltételével (Liddle, 2009, 10). Ekkor nagy figyelmet kell fordítani arra, hogy elsőséggel ne a facilitátor mondja ki azt a tanulságot, amit ő annak lát; sokkal fontosabb, hogy a résztvevők először a saját következtetéseiket fogalmazzák meg. Természetesen a facilitátor rámutathat olyan csoportdinamikai jelenségekre, amelyeket az egyes egyének esetleg nem észlelnek, hogyha az olyan tanulási lehetőséget rejt magában, mely a csoport számára is hasznos lehet.

Szóval láthatjuk, hogy a facilitátor célirányos tervezéssel és a feldolgozó kör lebonyolításában segít, hogy a csoport fejlődése minél inkább produktívabb legyen; ő az, aki arra ösztönzi a csoporttagokat, hogy teljesítsenek jobban, érjenek el többet, működjenek jobban és élvezzék közös és egyéni

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Gágyor József: *A tallósi egyház története*. Tallósi Római Katolikus Plébánia, 2007.
- Jozef Ratzinger: *Ökör és számár a jászolnál*. In *Vigília*, 2000/1.

ni élményeiket (Liddle, 2009, 10). A facilitátorok ilyen szempontból a tanulás erőforrásai, ugyanis feladatuk, hogy másokat képessé tegyenek a tanulásra (Web 1). „Az egyéni tanulás demokratikus, tanulóközpontú fejlesztésével foglalkoznak” és „a tanulás irányának és módszereinek meghatározásáért a tanuló épp annyira felelős, mint az oktató” (Web 1). Nem mellékes, hogy a facilitátor és tanuló közötti szervezett kapcsolat önirányításra neveli a tanulót.

A CSOPORTDINAMIKA FUNKCIÓJA

Az élménypedagógiai foglalkozások csoportban valósulnak meg, ahol alapvetően nagyon fontos tényező a kommunikáció, a bizalom. Mindez azért lényeges, mivel a csoportműködés egyénre gyakorolt hatása megsokszorozza a saját tapasztalaton alapuló tanulás értékét. Ahhoz, hogy a tervezés folyamán a megfelelő gyakorlatokat és játékokat válasszuk és fejlesszük ki, fontos tudnunk, hogy az adott osztály vagy szakkör tagjai hogyan viszonyulnak egymáshoz, milyen csoporton belüli viszonyrendszerek és folyamatok vannak jelen, melyekre érdemes odafigyelni. Ugyanakkor a megvalósítás közben lejátszódó folyamatokat is érdemes szemmel tartani, ugyanis ha a kialakult helyzetek másféle lebonyolítást kívánnak meg, mint amit elképzeltünk, érdemes változtatni a tervünkön. Sokszor a célok is könnyebben megvalósulhatnak, s az egyének igényei is kielégíthetnek, ha egy kis módosítással kell reagálnunk a kialakult szituációkra.

A csoportdinamika kifejezés olyan csoportok esetén használatos, amelyek mesterségesen jönnek létre valamilyen célból: „*létrejöttük célja bevallottan a csoport tagjainak fejlődése, tanulása, változása, vagy valamilyen közösen elvégzendő munka végrehajtása*” (Goda, 2005). Ha az iskolai környezetet nézzük, ilyen csoportok az osztályközösségek és a szakkörön összegyűlt diákok alkotta csoportok is.

A dinamika szó nagyon jól kifejezi a fogalom mögötti értelmet; nemcsak a fizikában használható a mozgás vagy mozgásállapot, energiaállapot jelölésére, hanem a pszichológiában, az emberek közötti kapcsolatok kifejezésére is. A csoportdinamika „*az interperszonális kapcsolatok változására vonatkozó megfigyelések, törvényszerű-*

ségek leírását és e törvényszerűségek és ez irányú megfontolások tudatos használatának lehetőségét jelenti” (Goda, 2005).

A csoportdinamika tehát olyan leíró tudományág, mely a csoporton belüli viszonyok és személyes kapcsolatok sajátosságainak, fejlődésének, változásainak törvényszerűségeit figyeli, vizsgálja, és a megfigyeltet alapján lehet hatékonyabban tervezni a tanulási folyamatot, illetve folyamat közben változtatni, ha vezetőként azt látjuk, mást igényel a cél vagy a csapat.

„*Az emberi együttlét szükségszerűen kiváltja az együttességből fakadó helyzeti, szociális feszültségeket*” (Bagdy, 1999, 37). Ez olyan folyamatokat indít el, amelyek a csoport erőterén belül is továbbszövődnek; ez teszi lehetővé, hogy beinduljon a csoporton belül a kapcsolatrendszer alakulása, és hogy az egyének közötti kommunikáció kibontakozzon. A csoportban létrejövő együttműködés során változások jönnek létre mind a csoportban, mind az egyénben. Azaz a csoportlétből adódóan olyan „*többlethatás jön létre, melyek kölcsönösen befolyásolják a résztvevők személyiségét*” (Bagdy, 1999, 37).

A csoport célján való munkálkodást „hard” folyamatoknak nevezi Goda Gyula, míg az egyes csoporttagok közötti interakciók minősége és mennyisége, a csoport kultúrája vagy a kommunikáció jellege a csoport „soft” folyamatainak tudható be. A „soft” folyamatok segíthetik vagy gátolhatják a célért való munkálkodást, a tanulást, fejlődést. Éppen ezért a jó vezető segítheti a „soft” folyamatok alakulását, s ennek közben tartásával, az emberi kapcsolatok és csoportközi viszonyok megfelelő kezelésével nagyban elősegítheti a munkafolyamat eredményességét (Goda, 2005). Minél tudatosabb a vezető a csoportdinamikai folyamatok kézbentartásában, annál inkább alakítható ki a csoporton belül a bizalmi légkör, valamint annál inkább garantálható az eredményes tanulási folyamat.

Az alábbi csoportdinamikai fázisokat két szinten is meg lehet figyelni egy csoport életén belül. Vonakoztatható egy osztály teljes életciklusára (pl.: az 1. osztálytól a 9. osztályig), vagy egy szakkör csoportjának életciklusára (egy tanévet átölelve), illetve egyszerűsített változatban értelmezhető egy foglalkozás, óra idejére

is értve. A továbbiakban a hosszabb ciklusok fázisait mutatom be, ugyanis ez segít méginkább közelebb kerülni a fogalomhoz tartozó tartalomhoz:

■ **Alakulás fázisa:** A csoport kezdeti fázisában a laza szociális kapcsolatok normái szerinti viselkedés jellemző. Az egyének keresik a helyüket a csoportban, ismerkednek, kíváncsian tekintenek a többiekre. „*A vezető szerepe jelentős, a csoport tagjai egyértelműen és vita nélkül próbálják elfogadni mint egyelőre egyetlen, a rendezésért s a biztonságért felelős személyt*” (Goda, 2005).

■ **Viharzás:** Ahogy növekedik a bizalmi szint, úgy törnek felszínre az egyre őszintébb érzések. Ez indítja be a csoporton belüli szerepalakulást (Molnár, 2014, 11), melyet nagyban befolyásol, hogy milyen célja van a csoportnak. Ugyanis a cél fényében kialakulnak a szükséges szerepek, munkamegosztások. A csoport elvárásainak megfelelően az egyének készségük és képességeik szerint veszik fel azokat a szerepeket, melyek ebben a szakaszban felkínálkoznak lehetőségként (Bagdy, 1999, 39). A szerepekért folyó harc hatásai esetenként a vezetőre is kiterjedhetnek. Kritika érheti a munkáját és a módszereket, megkérdőjeleződhetnek a fennálló keretek (pl.: időkeret, teendők stb.), de mindemellett megmutatható a vezetővel való szolidaritás is (Goda, 2005). A konfliktusokra gyakran jellemző, hogy az adott téma („hard” folyamat) nézeteltéréseinek ütköztetések az indulatok elszabadulhatnak, de ez megtévesztő is lehet, ugyanis látszólag a „hard” folyamat körül folyik a vita, tulajdonképpen a soft folyamat része ez, s a szerepek letisztulásáig tartanak (Goda, 2005).

■ **Konzolidációs és szabályalkotás:** A csoport a szerepharcok után elkezd keresni belső egyensúlyát, „*a csoport szerkezete a viszonyokra, kapcsolatokra, érzelmek kölcsönhatására és működésére vonatkozóan fokozatosan megszilárdul. Kialakulnak az együttműködésre vonatkozó szabályok, és a csoportszerepek*” (Goda, 2005). Az így kialakult biztonságban a diákok aktivitása fokozódik, és nő a csoportbizalom. A csoport normái és szokásai ekkor alakulnak ki. Ekkor születik az elkötelezettség érzése egymás, a csoport és a csoportcélok iránt.

■ **Kreatív, működési fázis:** A csoport ebben a fázisban képes a legproduktívabban munkavégzésre, mindemellett



a csoport együttműködését nagyon jól élik meg az egyének. „Mind a siker, mind az érzelmi hozadék nagy élmény, egy felfelé emelkedő spirálként hat, egyre erősítve is a folyamatot és a pozitív vonatkozásokat” (Goda, 2005).

A vezetői funkciókat az előttük álló feladattól függően osztják el egymás között, a kommunikáció gördülékenyen zajlik, a problémaoldások esetén már sokkal gyorsabban oldják meg a konfliktushelyzetet. A személyesség nagymértékben megjelenik a csoportélményekben, így egyre erősödik a mi-tudat. A csoport tagjai között kialakul az utalásos közlés mód, mely a csoportra jellemző, sajátos kommunikációs szokásokat erősíti: ezzel formálódik még személyesebbé, még intímabbé a közlés csere (Bagdy, 1999, 44). Ebben a fázisban valósul meg a legnagyobb valószínűséggel az egyéni változás is a személyiségben; bár nem minden csoportmunkának célja, hogy ezt figyelemmel kövesse (Bagdy, 1999, 46).

■ **Lezárási, értékelési fázis:** A csoport célját elérve a lezárási fázisra készül, az érzelmi felfokozottság jellemző (Molnár, 2014, 11). „A csoporttagok kiértékelik tapasztalataikat, áttekintik a megtett utat, levonják és összefoglalják a következtetéseket. Sokan ekkor látják egységben a csoportfejlődést és saját tanulásuk eredményeit, így a saját csoport – akár visszamenőleg is – felértékelődik. A kognitív és az érzelmi tapasztalatok megértést eredményezve integrálódnak” (Goda, 2005).

Természetesen a felsorolt fázisok az alakulás fő csapásvonalait jellemzik, csoporttól, témától függően tapasztalunk kisebb-nagyobb eltéréseket. Előfordulhat az is, hogy egy új tag ér-

kezésével vagy egy tag kiesésével újra visszatér a csoport a viharzás szakaszához, de már más minőségben alakulnak ezek a folyamatok. Az egyes fázisokat a gyakorlatok aspektusából lényegre törően összefoglalom:

■ **Az alakulási fázisban nagyon izgalmasnak tűnhet különböző gyakorlatokkal kísérletezni, viszont ekkor még érdemes könnyedebb feladatokat készíteni a csoportnak.** Ügyeljünk arra, hogy ne legyen a kihívás megvalósíthatatlannak tűnő, adjunk nekik teret az ismerkedésre, az első közös élmények megszerzésére.

■ **Ha az osztály épp a viharzási fázisát éli, s nagyon nagy viták és veszekedések a jellemzőek, a célunk szempontjából mérlegelnünk kell, hogy milyen típusú feladatot készítünk elő.** A verseny alapú vagy problémamegoldó foglalkozásokban az egymás közötti feszültséget a játékba is átvihetjük, ezért kétszer gondoljuk meg, mennyire lesz hasznosítható az élmény.

■ **A konszolidáció folyamatában a csoportalakulást leginkább stratégiai jellegű gyakorlatokkal tudjuk erősíteni, így érdemes olyan célokkal dolgoznunk, mely a közös munkálkodás szokásait erősíti.** A csoport bizalmát ekkor kell lehetőségeinkhez mérten megacélozni.

■ **A kreatív fázisban a legterhelhetőbb a csoport.** A legnagyobb kihívásokkal, a legnehezebbnek tűnő feladatokkal ekkor tudnak elbánni. Persze, ez nem jelenti azt, hogy fennakadások és viták nélkül oldják meg a problémát, de ekkor a legnyitottabbak az újratárgyalásra, a más lehetőségek megtalálására. Minden problémaközpontú játék ekkor játszható a legnagyobb tanulási haszonnal.

■ **A lezárási fázisban számolnunk kell azzal, hogy egy-egy újrajátszott gyakorlat nosztalgikus hangulatot is kiválthat, mellyel a feldolgozó körben is érdemes foglalkozni.**

Összegezve: fontos, hogy a gyakorlatok céljai mellett figyelmet szenteljünk a mélyebb rétegekben történő folyamatoknak is, hisz sokszor ezek befolyása alakítja a legjelentősebben a tanóráinkat, a gyakorlatokat, a játékokat.

FELHASZNÁLT IRODALOM

■ BAGDY EMŐKE (1999): *A lélektani csoportmunka alapjai*. In: BAGDY EMŐKE – TELKES JÓZSEF (1999): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 34–72.

■ BESNYI SZABOLCS, NAGY GÁBOR MÁPÓ (2014): *A játék nem játék*. Optimus Tréning, Budapest.

■ GODA GYULA (2005): *Csoportdinamika*. Kézirat.

■ LIDDLE, MATTHEW D. (2008): *Tanítani a taníthatatlant*. Pressley Ridge Magyarország Alapítvány, Budapest.

■ MOLNÁR KRISZTA (szerk.) (2014): *Az élet játék 2*. Tandem, n.o.

■ ROGERS, CARL R., FREIBERG, H. JEROME (2013): *A tanulás szabadsága*. Budapest.

■ Web 1: Kálmán Anikó (2015): *Élettávú tanulás*. Elérhető: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_elettavu_tanulas/ET/setjs333g.htm

[Letöltés: 2016. szeptember 10.]