

XXIV. reál- és humántudományi Erdélyi Tudományos Diákköri Konferencia (ETDK)

Kolozsvár, 2021. május 27-30.

36. Országos Tudományos Diákköri Konferencia

2023

Közösségformálás az online oktatásban, V. osztályosok körében

Szerző:

Tamás Tihamér-Levente

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár, Pszichológia és Neveléstudományok Kar,
Alternatív Módszerek az Óvodában és az Elemi Oktatásban, Mesterképzés, II. év.

Témavezető:

dr. Gergely Erzsébet-Emese, óraadó adjunktus

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár, Pszichológia és Neveléstudományok Kar,
Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet

Szekció: Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció

Nevelésszociológiai alszekció

Tartalomjegyzék

KIVONAT	3
ELŐSZÓ	4
I. ELMÉLETI RÉSZ	5
A SZOCIALIZÁCIÓ	5
A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA	6
<i>A szociális kompetencia alakulását befolyásoló tényezők</i>	<i>7</i>
Belső tényezők	7
A külső tényezők	7
A kortárskapcsolatok fontossága a gyerekek életében, fejlődésében	9
A barátság	10
Barátsághoz szükséges társas kompetenciák	12
Barátságok serdülőkorban	13
BEILLESZKEDÉS AZ OSZTÁLYKÖZÖSSÉGBE	14
KÖZÖSSÉG VS. CSOPORT	14
VALÓBAN AZ OSZTÁLYT ALKOTÓ TAGOK KÖZÖSSÉGET IS FORMÁLNAK?	17
A KÖZÖSSÉG, A KÖZÖSSÉGÉRZET FONTOSSÁGA AZ EMBEREK SZÁMÁRA	18
AZ ONLINE KÖZÖSSÉGEK	19
VALÓSÁGOSAKNAK NEVEZHETŐEK-E AZ ONLINE KAPCSOLATOK?	20
AZ OSZTÁLYFŐNÖK SZEREPE AZ ISKOLAI MINDENNAPOKBAN	21
A KÖZÖSSÉGBEN MEGJELENŐ TÁRSAS RANGSOR	22
AZ ISKOLÁSKORÚ FIÚK ÉS LÁNYOK KAPCSOLATA	22
A BOLDOGSÁG ÉS A TÁRSAS KAPCSOLATOK KÖZTI ÖSSZEFÜGGÉS	23
II. KUTATÁSI RÉSZ	24
A KUTATÁS BEMUTATÁSA	24
A KUTATÁS CÉLJA	24
A KUTATÁS HIPOTÉZISEI	24
VÁLTOZÓK	25
RÉSZTVEVŐK	25
ESZKÖZÖK	25
A KUTATÁS DESIGN-JA	25
BEAVATKOZÁS MENETE	26
EREDMÉNYEK ÉRTELMEZÉSE	27
ÖSSZEGZÉS	31
BIBLIOGRÁFIA	33

Kivonat

A koronavírus szinte világszerte képernyők elé helyezte a diákokat, ami tanárnak-tanulónak egyaránt fejtörést okozott/okoz. A tanároknak főként azért, mert nem tudják, miként adják át a lehető legjobban a tananyagot, a diákoknak pedig azért, mert egyrészt nem mindent értenek meg másrészt pedig, kimarad az osztálytársakkal való közvetlen interakció, játék. A kisiskoláskor vége jó lehetőséget nyújt az újrakezdésre azok számára, akik barátságok terén nem állnak a legjobban. Kutatások igazolják, hogy a baráti kapcsolatok hiányával küszködő diákok kevésbe nyitottak a tanulásra, melynek következményei a gyengébb eredmények is.

Kutatásom arra keresi a választ, lehetséges-e az online oktatás forgatagában közösséget is építeni, formálni. A résztvevők V. osztályos diákok, tehát olyan gyerekek, akik online formában zárták a kisiskolás kort, majd egy rövid offline oktatásos periódus után ismét a cybertérben tanulnak. A gyerekek mentális egészségének megőrzése minden életkorban előnyt kell élvezzen, ehhez pedig a társas kapcsolatok ápolása is hozzájárul, dolog, melyet szemtől-szembeni találkozás által inkább meg lehetne valósítani, azonban ezekben az időkben is meg kell találni ennek a módját.

Előszó

A koronavírus szinte világszerte képernyők elé helyezte a diákokat, ez tanárnak-tanulónak egyaránt fejtörést okozott/okoz. Tanároknak főként azért, mert nem tudták/tudják, miként adják úgy át a tananyagot, hogy abból meg is maradjon valami, diákoknak pedig azért, mert egyrészt nem mindent értettek/értenek meg, másrészt, jobban követhető a házi feladatok elkészítése (határidőre fel kell töltenie mindenkinek egy bizonyos platformra), s végül, de nem utolsó sorban (sőt!), kimaradnak az osztályban töltött értékes percek. (Gyerekszemmel talán ezt lehet a legnagyobb hiánynak tekinteni.) Mégis, örülni kell, hogy a technológia fejlődésének köszönhetően, bár így lehet találkozni.

Vannak olyan iskolák, ahol eleve elutasították az online tanítás lehetőségét. Nem szabad megfeledkezni azonban azokról a diákokról sem, akik a család anyagi helyzete miatt nem tudtak különféle kütyüket vásárolni, azokról a településekről, ahol nincs internetkapcsolat, a szakiskolákról, azon egyetemi képzésekről, ahol az elmélet mellett igenis fontos a gyakorlat.

Számos pedagógus panaszából kiderült, hogy talán most bizonyosodott be leginkább, ha az osztályfőnöki órák hosszabbak lennének, több mindenre jutna idő, így például a közösségépítésre is. Sokat kellett gondolkodnom, valóban ezzel a témával szeretnék foglalkozni, hiszen egyrészt nem lehetett tudni, hogy a vírushelyzet nem fordul-e jó irányba (november-január között), s akkor valamilyen formában visszatérnek a diákok az iskolapadba (ami persze nagyon jó lett volna), de ahogy a félévközi vakációban kiderült, egy ideig mégsem lesz szemtől-szembeni oktatás, nyomban gyűjteni kezdtem az ötleteket a beavatkozásokra. Így, utólag azt mondhatom, számos módja van annak, hogy a cybertérben tehessünk valamit az osztály egybenmaradásáért.

Nem véletlenül választottam az illető korosztályt: szakirodalomban arról olvashatunk, hogy a kisiskoláskor kezdetén és végén megadatik az esély az újrakezdésre azon gyerekek számára, akik barátságok terén nem állnak igazán jól. Figyelnünk kell arra is, hogy a baráti kapcsolatok stabilitása fontos tényező a mentális egészség megőrzésében, tehát a régi, működő barátságok fenntartására is törekedni kell. Kutatások bizonyítják, hogy a barátok cserélődése nem hat föltétlenül pozitívan a tanuláshoz való hozzáállásra, és az eredményekre, viszont rosszabb az, ha valakinek egyáltalán nincs egy olyan társa, akire számíthat (jelenlegi munkám tekintetében 5 ilyen diák van).

I. ELMÉLETI RÉSZ

A szocializáció

A szocializáció nem más, mint a „társadalomba való beilleszkedés folyamata, amely során az egyén megtanulja megismerni önmagát és a környezetét, elsajátítja az együttélés szabályait, a lehetséges és elvárt viselkedésmódokat” (Bagdy, 1986). Gergencsik (1987) szerint a szocializáció, (amit nagyon leegyszerűsítve társadalmasodásnak is neveznek) a személyiség lépcsőzetes, fokozatos beépülését jelenti a társadalomban lévő csoportokba és közösségekbe. A személyiség szempontjából egy fejlődési-fejlesztési folyamat. Ekkor a személyiség egy nagyon gazdag, de ugyanakkor bonyolult fejlődésen keresztül megy át. Hurrelmann (1988) is egy folyamatként definiálja a szocializációt: kiemeli, hogy ahhoz, hogy valaki szociálisan kompetens személy lehessen, a pszichológiai és biológiai adottságok is hozzájárulnak. Hozzáteszi azt is, „a folyamat során kifejlődnek az egyénnek azon tulajdonságai, amelyek képessé, illetve alkalmassá teszik őket a megfelelő cselekvésre a környezetében és a társadalomban, valamint azok is, amelyek a kialakult, megszerzett pozíció fenntartását segítik elő.” Buda (1984), bár az előzőekhez hasonlóan interakciós folyamatnak nevezi a szocializációt, mégis az egyén viselkedését tekintve nem föltétlenül úgy gondolja, hogy az fejlődne, hanem módosul, annak okából, mert a társas alakulatok, ezt várják el. Váriné (1976) megfogalmazza a szocializáció eredményét is: a gyerek fejlődése, illetve érése során olyan felnőtt személyiséggé válik, aki képességei, jelleme, belső normái, értékei által alkalmas az illető társadalomban való élésre, egy bizonyos státusz és az ahhoz kapcsolódó szerepek betöltésére, végül, de nem utolsónak sorban értékes életmód és tevékenységek vállalására. Abban az esetben, ha az előbb említett eredmény nem következik be, antiszociális személyiség jön létre. Szintén Gergencsik (1987) állítja, hogy a szocializáció egy individualizációs folyamat is, az egyén befogadta környezetének norma- és értékrendszerét, sajátos módon fogja ezeket kezelni, továbbvinni, illetve majd továbbadni. Ebből következően kijelenti, hogy a személyiség kialakulása és a szocializáció összefüggésben vannak (a személyiség milyensége a szocializáció minősége alapján formálódik).

A gyerek szocializációjának elsődleges közege a család¹ (Tunstall, 1994). Az a család, amely ezt a funkciót megfelelően tölti be a következőket tudja biztosítani az utódok számára: az életben maradáshoz, a megfelelő szülő-gyerek kötődést, a verbális- és metakommunikációt, a kulturális szokások-, normák-, értékek-, viselkedési sémák elsajátítását, a családi kapcsolatrendszerek megismerését és a különböző szerepek kipróbálását (gyerek, testvér,

¹ (lentebb lásd, a szociális kompetencia fejlődése esetén, külső tényezőként is megemlítesre kerül)

unoka stb.), az énkép-, az identitás-, az énídeál kialakulását vagy a leválást. A kötődés visszaköszön a gyerek személyközi kapcsolatainak minőségében. A szüleikhez biztonságosan kötődő gyermek biztonságosan fog kötődni kortárs baráti kapcsolataiban is, és jól kezeli kapcsolataiban a közelséget és a közeledést egyaránt, illetve a távolságot meg a távolodást. Továbbá, ha a gyerek biztonságosan kötődik, és ha igényeire figyel a környezete, akkor nyitottá válik arra, hogy feltárja a környezetét, képessé válik érzelmei szabályozására, felismerje, hogy ő maga is hatással van a környezetére, magabiztosabb lehet a kapcsolatok kialakításában, a konfliktuskezelésben a kihívásokkal való szembesülésben, a frusztráció és düh kezelésében. Mindezen túl, az a gyerek, aki kapcsolatot tud teremteni, motiválttá válik arra, hogy tanuljon (idézi Kotta, 2020).

A másodlagos (vagy más elnevezésben a kortárs) szocializáció is hasonló fontossággal bír, hiszen ennek köszönhetően történik a kortársakkal való azonosulás, az önismereti érzékenység, a szerepkísérletezés, a belső kontroll kialakulása, az autonómiára való törekvés, a társas identitás kialakulása. (Parsons és mtsai, 1956).

A szociális kompetencia

Az előző fejezetből kiderült, hogy a szocializáció lehetőséget biztosít az érzelmi és társas készségek gyakorlására. A szociálisan kompetens gyerek a társas interakciókban hatékony, így jó minőségű kapcsolatokat tud kialakítani, és a társak közt elfoglalt helye, az úgynevezett szociometriai státusza kedvező. Kisiskoláskorban a gyermekeknek az önállóságra való törekvés (leválás) egyre erősebb igényét a valahová tartozás szükségességével kell közös nevezőre hozni, és ebben a szociális kompetencia segíthet. Szintúgy a szociális kompetencia járul hozzá ahhoz is, hogy úgy sikerüljön elérni a személyes célokat, hogy közben fennmaradjon a pozitív kapcsolat másokkal, tehát meg kell találni az egyensúlyt a saját és a mások igényei közt (Spivack és Shure, 1976; Rutter, 1984; Kotta, 2020).

A szociális kompetencia definícióit tekintve, megannyi megfogalmazást olvashatunk, azonban nincs egy olyan, amely egységesen el lenne fogadva. Trower (1982), Argyle (1983), Gresham és Elliot (1993), Nagy (1996), Topping és mtsai. (2000), Fiske (2006) stb. egy tanult rendszerként tekintik, illetve kihangsúlyozzák miért jó, ha az egyén a szociális készségek birtokában van: „a szociális kompetencia készletei, motívumai, képességei befolyásolják egy adott helyzet megfelelő viselkedését, így a legmegfelelőbb viselkedésformát kell kiválasztani” (idézi Gelencsérné, 2014). A meghatározások közötti különbségek azzal magyarázhatóak, hogy a szociális viselkedést és a szociális kompetenciát számos tudományos diszciplína (pl. társas idegtudomány, szociálpszichológia, fejlődéslélektan, szociolingvisztika, neveléstudomány)

vizsgálja és ebben természetesen erőteljesen megjelenik az illető terület sajátos nézőpontja (Zsolnai, 2010).

A szociális kompetencia alakulását befolyásoló tényezők

Belső tényezők

Az intraperszonális tényezők közé a következők tartoznak: idegi és agyi fejlődés, temperamentum, önszabályozás, érzelmi kompetencia, nem, értelmi fejlődés, nyelvi-kommunikációs fejlődés. Mindezek közül, legelőször a temperamentumbeli különbségek (melyek hosszú időn keresztül többé-kevésbé stabil marad, s ezáltal válik a szociális fejlődés fontos alapjává) tűnnek fel az egyének körében, hisz már csecsemő/kisbaba korban vannak olyanok, akik többet sírnak más kortársaival szemben, valamint mindenki másképpen, érzékenyebben vagy kevésbé érzékenyen reagál a külső ingerekre. Egyetértés mutatkozik sok kutató esetében abban, hogy „a temperamentum biológiai eredetű, a személyben rejlő alapvető diszpozíciókat tartalmaz, melyek az aktivitás, a reaktivitás és az emocionalitás alapjául szolgálnak, illetve szabályozzák azok kifejeződését” (Denham és mtsai, 2007). A temperamentum mindezekén túl individuális különbségeket is mutat a viselkedés terén is (idézi Zsolnai, 2013). Ezen állításokhoz még hozzá kell tenni Goldsmith (1987) meglátásait is: „a temperamentum nagyrészt a szociális interakciók kontextusában manifesztálódik”; a fejlődéssel párhuzamosan a tapasztalat és a kontextus egyre inkább befolyásolja ezen tényező kifejeződését.

Azok a csecsemők, illetve kisgyerekek, akik fejlett kommunikációs- és kognitív képességekkel, készségekkel rendelkeznek, könnyebben megértik az őket körülvevő szociális világot, ezáltal a vágyak, igények, érzelmek kifejezése is jobban működik (Denham és mtsai, 2004). Továbbá, ennek köszönhetően, sikeresebb társas kapcsolatok és interakciók alakulhatnak ki, illetve az interakció során az egyén, a partnerek meglátásai alapján, ha szükséges, jó irányban tudnak változtatni a viselkedésen. (Odom és mtsai, 2006; Diamond, 2002; Tunstall, 1994). Ugyancsak az ebben a bekezdésben megnevezett képességek és készségek jelentős pozíciót töltenek be a szociálisprobléma-megoldásban is. Nagymértékű fejlettségre mutat egy személy esetében az, ha egy gondot kreatívan/alternatív módon tud megoldani, ráadásul úgy, hogy a saját és még a csoport érdekeit is szem előtt tartja (Spivack és Shure, 1976).

A külső tényezők

A kultúra és a nemzetiség, a család, a kora életkori hatások, az osztály és a pedagógusok, valamint a kortárscsoport mind-mind olyan tényezők, melyek hatással vannak a szociális kompetencia alakulására.

Forgács (1989) azt állítja, hogy az adott kulturális környezetben érvényes kapcsolati minták, interakciós forgatókönyvek ismeretének hiányában, kevésbé valószínű, hogy hatékony társas kapcsolatok alakulnának ki.

A kisgyermekkor szocializáció fő színtere a család (Tunstall, 1994, idézi Zsolnai, 2013). Schneider (1993) hat olyan tényezőt nevez meg, mely közvetlenül befolyásolja a gyerek/gyerekek szociális viselkedését: a szülők szociális kompetenciája, a gyerek temperamentuma (erről már fentebb szó volt), a nevelés, a testvéri hatás és az anya-gyerek közötti kötődés. E hat közül mégis a legutóbb megnevezett az, amelyik leginkább meghatározza milyen is lesz a jövőben az utód szociális viselkedése².

„A család után az iskola hat a legjobban a szociális kompetencia gyerekkori fejlődésére” (idézi Zsolnai, 2013). „Az osztály és az iskola fizikai környezetének, szociális strukturáltságának és kultúrájának az együttese eredményezi” az illető kompetencia fejlődését (Moos, 1979). Ezzel szemben Tunstall (1994) még több összetevőt sorol fel: a nyitott, befogadó iskolai légkör, a világosan megfogalmazott célok és szabályok, a tanulóközpontú tanulás és tanítás, a kooperatív módszerek alkalmazása, sokszínű tanulási forrás biztosítása, a gyerekek pozitív elfogadása, a tanári kontroll a tanulók felett, valamint a személyközi kapcsolatok sokasága. Peisner-Feinberg és mtsai. (2001) vizsgálataik során Montessori elveire is ráerősítenek, e reformpedagógus ugyebár nagy hangsúlyt fektetett az osztály berendezésére, felszereltségére is, ami szintén rásegíti e kompetencia fejlesztését. Ugyanakkor ez a kutatócsoport az óvodai meg az iskolai játékokat is kiemelik, mint fejlesztő tényező.

Az iskolában végbemenő szocializációnak másik fontos szereplője a pedagógus/tanár/tanító. Elsősorban nem mindegy, hogy az oktatóknak milyen a vezetési stílusuk: Lewin (1975) féle stílusok közül a demokratikus az, amely jó feltételeket teremt meg annak érdekében, hogy a gyerekek szociális viselkedése pozitív irányba mozduljon el. Brothphy-Herb és mtsai. (2007) azonban rámutatnak arra is, hogy nem mindegy, milyen az osztály szociális légköre, hiszen az szerepet játszik a diákok szociális kompetenciájának fejlődésében, illetve a tanárok viselkedésére is hat. Visszatérve a demokratikus vezetési stílussal rendelkező pedagógusokhoz, ők azok lehetőséget tudnak biztosítani a tanulók számára, az olyan szociális készségek gyakorlására, mint a segítő magatartás, empátia (ennek fontosságát már 1940-ben Carl Rogers megállapította), vagy a kooperáció. A segítő magatartás tekintetében nem mindegy, miként reagál a felnőtt a diákjai gondjaira, megnyilvánulásaira, hiszen ellenkező esetben, a gyerek is azt a példát viheti tovább (idézi Zsolnai, 2013).

² Lásd a szocializáció című fejezetben.

Tunstall (1994) és Horváth (1994) vizsgálataik során a tanulókörzpontú oktatást (melynek jellemzője a tanulás facilitálása) találták a legeredményesebbnek a szociális kompetencia fejlődésének tekintetében.

A kortárskapcsolatok fontossága a gyerekek életében, fejlődésében Parker és mtsai. (1995) úgy tartják, „azok a gyerekek, akik sikeresek a társaik körében, jó úton haladnak az alkalmazkodó és pszichológiailag egészséges végeredmény felé, míg azokat, akik nehezen alkalmazkodnak a társas környezethez, a maladaptivitás veszélye fenyegeti.” Az iskoláskori kortárskapcsolatok hiánya kapcsolatban áll a gyerekek kognitív és szociális fejlődésével, az iskolai eredményességével, a további, serdülőkori társas kapcsolatok alakulásával s persze nem utolsó sorban, a személyes jó közérzettel. Mindezen túl, kisiskolás kortól a felnőttek befolyása egyre inkább csökken, míg a gyermekek egymásra gyakorolt hatása pedig növekedő tendenciát mutat (Ranschburg, 1998).

Schaffer és Brody (1981) háromféle módját különböztetik meg annak, hogy a társak miként segíthetik elő egymás szociális fejlődését: gátlásra kerülnek azok a viselkedések, melyek zavaróak egymásra nézve, míg a pozitívak megerősítésre találnak; modell lehet azokból, akik jelzik egymás számára egyes magatartás „adekvát vagy inadekvát voltát”; a gyermekek egyenlő félként tudnak részt venni bizonyos viselkedéshez kapcsolódó szabályok megalkotásában.

„A kortárskapcsolatok lehetséges zuhataghatásának nyomon követésére a kutatók két módszert használnak” (Cole és Cole, 2001): egyik a retrospektív vizsgálat, avagy a visszafelé követés módszere, másik pedig prospektív (előre tekintő) vizsgálat. Az utóbbi részletesebb eredményeket produkál, azonban a következtetések mindkét módszer esetében azt mutatják, az iskoláskorban kialakult barátságok, valamint a szociometriai státusz alapján megjósolható, a gyerekek mennyire lesznek sikeresek, és milyen kudarcok érik a későbbiekben.

A társas kompetencia lényeges összetevője a társas nézőpont átvétele (képesség a másik nézőpontjának követésére). Az egynél több nézőpont/szempon t/dimenzió egyszerre történő figyelembe vétele a hét éves kor körül induló konkrét műveleti gondolkodás jellemzője, melynek társas következménye, hogy a gyermek képessé válik társai nézőpontját felismerni és figyelembe venni. Az egocentrizmus csökkenése és az ezzel járó empatikus viszonyulás, valamint a „társas nézőpontok koordinációja” képességének kialakulása azonban nem hirtelen, fokozatmentesen bekövetkező történés a gyermekek életében.

A nézőpontváltás képessége a proszociális vagy antiszociális attitűdök és viselkedés közötti döntés alapja. Amennyiben a gyermek képes a másik nézőpontját figyelembe venni,

kevésbé valószínű, hogy agresszívan vagy elutasítóan viselkedik a stresszhelyzetekben, sokkal inkább képes a másikkal együttérezni és kész rajta segíteni. Ezzel egyidejűleg ugyanakkor növekszik a gyermek azon képessége is, hogy mások véleményét, ítéleteit vagy önjellemzését kétségbe vonja, különösen, ha azok egyoldalúan pozitívnak tűnnek. A 10–11 évesek már nem hiszik el feltétel nélkül, ha valaki önmagát okosnak, kedvesnek, őszintének írja le, bár ez a kételkedés az önjellemzés kulturális elvárásainak függvénye. A kínai gyerekek nyugati társaikhoz viszonyítva sokkal inkább várják el társaiktól a szerénységet, mivel ez kultúrájukban fontos erény (Heyman, Fu és Lee, 2008).

A barátság

Hioszi Tatiosz (idézi Bagdy Emőke, 2017) ókori görög filozófus az egyén egyik legfontosabb emberi kapcsolatáról a következőt állította: „A barátság – ez a szent emberi kapocs – úgy oltalmaz a magánytól, a számkivetettségtől, a félelemtől, a mozdulatlanságtól, hogy énünket megkettőzi: két szem – egy látvány; két szív – egy érzés; két hang – egy gondolat; két test – egy lélek.”

Ladd (1999) úgy definiálta a barátság fogalmát, mint egy olyan „kapcsolat, amelyre az egymást többé-kevésbé egyenlőnek tekintő emberek közti vonzódás, kölcsönösség és elköteleződés jellemző.” A barátság több, mint amit a társas helyzetek produkálnak, kiváltanak. Egy közösségben vagy egy csoportban előfordulhat, hogy vannak oly gyerekek, akiket elutasítanak társaik, viszont van egy legjobb barátja, akire számíthat, de tudunk olyanokról is, akik nagy népszerűségnek örvendenek, azonban nincsenek közeli barátai.

Hartup 1992-ben majd Parker és Asher 1993-ban a barátságnak négy fejlődésbeli funkcióját nevezte meg, melyek a következőket adják a gyerekek számára:

- 1) Elsajátítják és tökéletesítik a kommunikáció, az együttműködés, illetve egyéb alapvető társas készséget, s ezáltal egy új csoportba való belépés is gördülékenyen megy.
- 2) Megtanulják, mi az (információk tekintetében), ami csak önmagukra, vagy másokra esetleg a világra is tartozik.
- 3) „Érzelmi és kognitív erőforrásokat nyújtanak ahhoz, hogy a gyerekek jól érezzék magukat, és hogy kezelni tudják a mindennapi élet gondjait.”
- 4) „Az élet későbbi szakaszában fontossá váló intim kapcsolatok modelljeiként szolgálnak.”

Sullivan 1953-ból származó megjegyzésén is érdemes elgondolkodni: „gyermekek azon hajlama, hogy kiszemeljenek egy vagy több gyermeket, aki vagy akik iránt ilyen sajátos vonzódást éreznek, a személyközi intimitás szükségletének gyermekkori megnyilvánulása”,

ami egyenértékű azzal az érzéssel, ami serdülőkorban újból megjelenik, s amit akkor szerelemnek neveznek. Mindehhez hozzátette azt is, ha ezen barátságoknak a kialakulása elmarad, később már nagyon nehéz javítani ezen a helyzeten, s így „szociális fogyatékosághoz” vezet.

A barátságekötésnek egyik alapja, Meyer és mtsai. (1998) alapján, a közösen eltöltött idő mennyisége (meg akár minősége is). A XXI. század elejéig érvényes volt az a kijelentés, miszerint a barátság egy másik meghatározó tényezője a térbeli közelség. A technológia fejlődésével már eljutottunk oda, hogy online térben is lehet barátságokat kötni.³ Ha az utóbbi tényről eltekintén, a közelséget mégsem lehet döntő dolognak nevezni, hiszen a gyerekek (, ha nincs vírushelyzet) naponta több órát is eltölt más korabelivel, de csak nem alakul ki mindegyikük között baráti viszony. Egy harmadik figyelmen kívül nem hagyható tény, az egymásban felfedezett hasonlóság, állítják Rubin és mtsai (1994). Ez külső, illetve belső tulajdonságokra egyaránt érvényes, avagy a gyerekek az esetek többségében olyanokkal barátkoznak, akik azonos életkorúak, neműek, bőrük színe megegyezik, valamint hasonlóak a képességeik is az egyes tevékenységekben, a vélekedésük az iskoláról, s azonos sportokat, zenéket, filmeket, könyveket stb. kedvelnek. (Iskolai szemszögből, az a gyerek, aki szereti az iskolát és jó minősítésekkel/jegyekkel is rendelkezik, valószínű olyan barátot keres, akinek szintűgy jók a tanulmányi eredményei és szeretettel jár a tanintézménybe.) Mindezekhez hozzá lehet tenni Berndt (1986) két állítását is, miszerint „a kisgyerekek tényleges barátságaikról adott leírásai és a barátságról általában alkotott elképzelései egyaránt azt mutatják, hogy egyértelműen azt a gyermeket részesítik előnyben, aki jobb játszótárs.” Aki jó játszótársnak bizonyul, vele már jól lehet együttműködni, ami boldogságot okoz, humort is visz a mindennapokba, valamint együttérzőbbek is lesznek. Az azonos neműek barátságáról Klingner és mtsai. (2001) vizsgálatai során azt fedezték fel, hogy ezek hosszú távon megmaradnak, s akinek tartós baráti kapcsolata van, azoknak a szociális kompetenciájuk is fejlettebb.

Gottman (1983) vizsgálata során 3 és 9 év közötti gyerekeket választott ki, majd azonos életkorúakat párba állított, s egyikük otthonában, egy hónap intervallumában háromszor kellett találkozniuk s játszaniuk. A találkozások felvételeinek részletes elemzése következtében a gyerekek szociális interakcióinak öt vonatkozását különítette el az összebarátkozó párok a barátságot nem kötőktől:

³ Alább megvizsgáljuk, hitelesek-e ezek a kapcsolatok?

1. A közös tevékenységek: Az egymással összebarátkozó gyerekek gyorsan találtak olyasmit, amit együtt tudtak csinálni, valamint folyamatosan törekedtek megtalálni a további hasonlóságokat, különbségeket.
2. A kommunikáció világossága: Az összebarátkozottak jobban odafigyeltek egymás mondanivalójára, és ha valami nem volt egyértelmű, igyekeztek letisztázni, s mindig az illető cselekedetéhez kapcsolódóan beszélgettek.
3. Az információ-csere: Az előző ponttal kapcsolatban állva, azok a gyerekek, akik barátságot kötöttek, bátran kértek és adtak információt társuk számára.
4. A konfliktusok feloldása: Azoknak, akiknek sikerült baráti kapcsolatot kialakítani, alaposan meg tudták indokolni, ha nem értettek egyet társukkal, és a problémákat sikerült gyorsan megoldaniuk.
5. A kölcsönösség: A barátságot kötő gyerekek társuk pozitív viselkedésére az esetek többségében megfelelő pozitív viselkedéssel reagáltak.

„Iskoláskorban a valahová tartozás és a társak általi elfogadás képezi a barátság fő témáit” (Parker és Gottman, 1989). Ekkor kerül felismerésre az a tény, hogy a kortársak különböző helyet foglalnak el a csoportban, ennek következtében pedig a csoportok hierarchikusan épülnek fel vezetőkből és követőikből. Ezáltal kialakul egy érzékenység, a gyerekeket nagyon foglalkoztatván azok a feltevések, mi történik, ha vissza lesznek utasítva, ha meg lesznek sértve az érzéseik.

Barátsághoz szükséges társas kompetenciák

Howes (1987) úgy definiálta a társas kompetenciák fogalmát, mint egy képességhalmaz, mely sikeres szociális működéshez vezet a kortársak körében. Goodnow és Burns (idézi Smith és Mackie, 2001) 12 olyan összetevőt sorol fel, mely a barátság kialakulásához szükséges:

- 1) Jó kezdeményezőkészség.
- 2) A baráti kapcsolatok különböző fázisaihoz kapcsolódó elvárások elsajátítása.
- 3) Kideríteni/megfejtetni, kik azok, akikkel nincs vagy nagyon kevés az esély barátságot kötni.
- 4) Azon személyekkel, akik ígéretesnek mutatkoznak barátság kialakítására, elmélyíteni a kapcsolatot.
- 5) Úgy kell intézni a dolgokat, hogy az mindkét fél számára kedvező, kényelmes legyen.
- 6) El kell érniük a feleknek azt a szintet is, hogy mindketten hasonló mértékű erőfeszítést tegyenek a kapcsolatért, de úgy, hogy ne alakuljon ki versengés, ki is odaadóbb.

- 7) Kerülni kell a kockázatot abban, hogy valaki túlságosan megbízzon olyan emberekben, akik nagy valószínűséggel hűtlennek bizonyulnak.
- 8) Szembe kell szállni mindazokkal, akik arra törekednek, hogy elcsábítsák a barátait.
- 9) Nem szabad leállni a kihűlt barátságoknál.
- 10) Kerülendő, hogy valakinek mások előtt hűtlen vagy önző híre alakuljon ki.
- 11) Vigyázni kell arra, hogy valaki ne maradjon barátok nélkül.
- 12) Rugalmasan kell alkalmazkodni azokban a helyzetekben, ha elhagyják az embert.

A szociális viselkedés más-más jellemzőket mutat kisiskoláskorban és serdülőkorban. A barátsághoz tehát szintén hozzájárul a szociális kompetencia alakulásához. A fentebb leírt, baráti kapcsolatok létrejöttének tulajdonságai leginkább a kisiskolás korhoz társítható, a következő alfejezetben áttekintésre kerül, mindez hogyan változik serdülőkorban.

Barátságok serdülőkorban

A fiúk és lányok életében, s fejlődésükben a serdülőkori barátságok státuszát a csecsemőkori kötődéshez lehet hasonlítani: akkor még az anya volt az a „szociális referenciaszemély”, aki egyrészt biztonságot nyújtott csecsemője számára, míg másrészt az ő értékelése volt a legfontosabb. Ezt a szerepet serdülőkorra már-már inkább a barátok veszik át. A szerep valamilyen szinten bár felcserélődik, de hasonló, hogy a kötődéseket a sikeres szociális interakció befolyásolja, sőt abban is egyezés mutatkozik, „ahogyan a gyerek bizonyos mértékben leválik az anyjáról, úgy a serdülő is egyre kevésbé függ a legjobb barátjaitól a pubertáskor előrehaladtával” (Zsolnai, 2001). Mielőtt azonban, hogy e szakasz bekövetkezne, természetesen a barátságoknak is el kell mélyülniük. Az előző alfejezetben ugyebár az is volt tárgyalva, hogy a barátságok leginkább a közös tevékenységek, érdeklődések okán jönnek létre. Ezzel szemben, serdülőkorban mindehhez még társulnak a hasonló attitűdök, a lojalitás, valamint az intimitás. Az utolsó kettő hozzájárul ahhoz is, hogy az egyén énképe és identitása is megerősödjék. Cole és Cole (2001) alapján ezekre meg azért van szükség, hogy a serdülőkorban járó gyerek megértse társa érzelmeit, illetve, hogy tudja felismerni, a másik fél szempontja és motivációja ugyanazon helyzetben eltérést mutathat az övéhez képest.

A pubertáskori barátsághoz egy másik vetülete, az a népszerűség, hiszen egy ilyen egyénnel többen s többen szeretnének összebarátkozni (idézi Zsolnai, 2013). Coleman (1962) vizsgálataiból azon következtetéseket vont le, „a diákok meghatároznak egy csoporton belüli vezető réteget, s ahhoz képest értékelik saját helyzetüket.” Egyetértés mutatkozik mind a lányok, mind a fiúk esetében, hogy a jó személyiség elengedhetetlen, ha valaki e réteg tagjává

akar válni. Másodlagosak, de szintúgy fontossággal bír a jó hírnév, a jó sportteljesítmény, illetve a divatos öltözködés. Hollingstead (1975) kutatása során arra jutott, hogy a serdülőkor összes szakaszát az jellemzi, hogy a hasonló gazdasági és társadalmi háttérű fiatalok esetében jön létre leginkább baráti kapcsolat. Népszerűség tekintetében Semrud-Clikeman (2007) megfigyelték, hogy aki együttműködő meg segítőkész társaival szemben népszerűbbek azokhoz képest, akik elutasítják a segítséget, kerülnek a kooperációt, illetve akik egy probléma útvészítőjében negatív viselkedést, akár agressziót mutatnak.

Beilleszkedés az osztályközösségbe

Közösség vs. csoport

P. Balogh (1978) úgy definiálta a közösség fogalmát, mint a legfejlettebb és legszervezettebb emberi létforma. Ezen létformában a tagok autonómiával rendelkeznek, valamint egy demokratikus vezető áll az élén. Egy olyan szociális alakzatról beszélünk, amely nyit mind a kisebb mind a nagyobb közösségek felé egyaránt, szervesen benne él a közösségek rendszerében. Azáltal, hogy az egyént tágabb és átfogóbb közösségi kapcsolatba illeszti, ez a legfőbb érdeme. Az összetartó erőt az adja, hogy a tagok együttesen végzik a munkát, együtt törekednek a cél elérésére, mindenkinek a hozzájárulása ugyanolyan fontos. Ezzel szemben a csoportot úgy határozta meg, mint egy szervezett emberi együttes, akik szintén egy közös cél megvalósítása érdekében, együttes munkát folytatnak. Ugyanúgy kölcsönösen függenek egymástól, a tagok hatnak egymásra, s fontosnak tartják a véleménycserét. A kialakult szerepek, s az ebből létrejövő hierarchia, a státuszrendszer illetve az összetartó erő intenzitása adja a csoport szerkezetét. A normarendszerhez, (ha a bűnözők alkotta együttesre gondolunk, mely szintén egy jól szervezett csoport lehet) van, hogy nem pozitív értékek adódnak hozzá, a kitűzött cél tehát lehet negatív is, azonban ez legtöbb esetben a társadalom szemszögéből van így értelmezve.

Gergencsik (1987) a különböző meghatározások alapján rámutat további közösség és csoport közötti különbségekre. Az előző bekezdés alapján kikövetkeztethető, hogy a csoport alacsonyabb rendű létforma, illetve szintén a csoportról mondható el az, hogy az értékrendje lehet negatív is. A csoportban egyéniségvesztés is megtörténhet, míg a közösségben a tagok egymásra pozitív hatást gyakorolnak, s az egyéni képességek nyugodtan kibontakozhatnak, valamint támogatásra is lelnek. Ennek következtében, a közösségben mindenki olyan feladatot választhat magának, ami képességeihez, érdeklődéséhez, talál. A vezetés egy csoportban

diktatórikusan is megvalósulhat, sokszor e pozíció betöltésére olyan személy kerül, aki legmagasabb státusszal rendelkezik.

A közösség hosszú fejlődési folyamat eredményeképp alakul ki, állítja szintén Gergencsik. (1987). Ahhoz, hogy az egyének közösséget formáljanak, a csoportalakulás szakaszait is be kell járni. „A csoport és a közösség úgy is kapcsolatban áll egymással, hogy a közösség tagolódik kisebb egységekre (kiscsoportokra, mikrocsoportokra, kontaktusos csoportokra).” A fejlődési út alapos bejárása szintén fontossággal bír a közösségalakulásban (tehát nem elég csak egyszerűen bejárni az illető állomásokat).

Az előző bekezdésben leírtak alapján, megtudhattuk, ahhoz, hogy a tagok közösséget alkothassanak, nem kerülhetik el a csoportalakulás fázisait. Smith és Mackie (2001) a csoportfejlődés tekintetében öt szakaszt különít el:

1. **Alakulás:** Ebben a fázisban a tagok arra törekszenek, minél jobban megismerjék egymást, „megtudni mi mozgatja a csoportot”, ezzel próbálván megkeresni a csoportban a helyüket, s ennek következtében meghozni a döntést, „képesek-e a csoport részévé válni.” (Iskolai környezetben is megtörténhet, hogy valaki nem érzi jól magát abban az osztályban, és kérheti szüleit -akik jó, ha nyitottak gyereük felé, s esetleg még utána is járnak a helyzetnek-, hogy vigyék át más iskolába, vagy iskolán belül csatlakozzon a párhuzamos osztályhoz. Természetesen ez a lépés sem biztosít garanciát, de még mindig lehet mit tenni.) Ez a mozzanat sok időt igényel, s amikor kialakul a csoporttal való azonosulás érzése, a csoport önmagáról már úgy beszél, hogy „mi”.
2. **Kiforrás:** Tuckman (1965) szerint e szakaszban sokszor alakul ki konfliktushelyzet, heves és érzelmileg túlfűtött viták kerülnek lebonyolításra. A tagok ismerik már valamennyire egymást, de még nincsenek kialakult módszereik a kooperációt érintő komolyabb gondok megoldására. A konfliktusok adódhatnak abból is, hogy a vezető (iskolai térben az osztályfőnök) nem jól kezeli a csoportot. A problémákat okozhatja az is, több tag is vágyik a népszerűsége, a feltekintésre, ez adva az alapot, hogy alcsoportok (klikkek) is kialakuljanak. (Elemi osztályban, valamint a gimnáziumi évek első felében, vagyis kamaszkor előtt kevés, nem gyakori, az olyan konfliktus, ami oly nagy mértékben befolyásolná az osztályközösség sorsát, s amit egy jó vezető/tanító nem tudna megoldani. Ezen korosztályon túl, hogy melyek a jellemzők, az nem képezi a kutatás részét.)

3. **Normák kialakítása:** Megtörténhet, hogy az alakulat nem tud tovább lépni a kiforrás szakaszán. Ellenkező esetben az egyének már egységet teremtenek, összhangban vannak a tagok, kifejlődik a pozitív csoporttudat. A többség a csoporttal is meg van elégedve, egyetértés mutatkozik a csoportcélokkal, a hatalmi viszonyokkal, valamint elfogadja a kötelezettségeket is. „Mivel a csoporttagok magukévá tették a csoport normáit, a külsős társas hatások, melyek konfliktusok forrásai lehetnek, már kevésbé fontosak.” (Smith és Mackie, 2001).
4. **Működés:** E stádiumban az irányítás problémamentes, hatékony munka folyik. Együttműködés van a problémamegoldásban, a különböző döntések meghozatalában. A nézeteltérések úgy oldódnak meg, hogy abból mindenki jól jöhessen ki, illetve fejlődést is mutasson. A társas befolyásolás a csoportcélok elérése érdekében történik.
5. **Megszűnés:** A legtöbb csoport elérkezik a fejlődés utolsó, hanyatló szakaszába. „Egy összetartó csoport felbomlása feszültségekkel terhes lehet a tagok számára, ha azonosultak a csoporttal, hiszen a csoport elvesztése megváltoztatja a társas identitást. A tagok elveszítik mások együttműködését, segítségét és azt a biztonságérzetet, amit az ő támogatásuk, a velük való együttlét nyújtott. Olyan csoportok esetében, ahol a kohézió és a kommunikáció különösen intenzív, a csoport felbomlásának pszichés hatásai hasonlóak lehetnek, mint egy szoros kapcsolat felbomlásakor: ugyanolyan bánatot, magányt éreznek tagjai.” Mayadas és Glasser (1981) kimondja, a csoporttagok mindezekről megvédhetik magukat, ha felkészülnek a felbomlásra, csökkentik a kohéziót, s lassan elkezdnek új csoportokat keresni, amelyekhez csatlakozhatnak. (Egy kisiskolás korú gyerek esetében a legnagyobb biztonságérzetet a tanító adja, így a megválás tőle a legnehezebb.)

Duró (1981) középiskolai osztályokban vizsgálta a közösség kialakulásának folyamatát, s három lényeges szakaszt különböztetett meg:

1. „Tagolatlan társas mező, halmazszerű állapot.” Az iskolába kerülő gyerekek, egyének ugyebár nem ismerik egymást, így ők együttesen egy formálisan megszervezett társas alakzatot alkotnak. Ezen első szakasz jellemzője, hogy mindenki szeretné megismerni a másikat, hiszen a szociogén szükségletek ezt megkövetelik. „A személyközi érintkezésben a közvetlen személyes és dologi kontaktusok dominálnak és jelentős szerepet játszik a hasonlósági paradigma.” Ahogyan folyamatosan rádöbbennek a tanulók, hogy vannak, akik nem ugyanazokat

az értékeket követik, megszűrik, hogy kivel szeretnének érintkezni, illetve kivel nem, ami ugyanakkor konfliktusokkal és feszültségekkel járhat. A szocioökonómiai státus az, ami ezen állapotban alá-fölé rendeltésgyi viszonyt eredményez. A kapcsolatok változnak, de ugyanakkor elindul egy stabilizálódási folyamat is, létrejönnek a különféle referenciacsoportok, viszont a közös tevékenység jelei is mutatkoznak.

2. E második szinten, amit átmeneti szakasznak is neveznek, egyrészt kiválasztásra kerülnek a vezetők, másrészt pedig olyan tevékenységek kerülnek előtérbe, melyek közös feladatok vállalását feltételezik. Ez utóbbi biztosítja az együttműködési készség fejlődését is, az „énből” „mi lesz”, az egyének összetartóbbak lesznek, megjelenik a közvélemény, végül, de nem utolsó sorban a közösségi értékek kezdik szabályozni az alakulatot.
3. A közös tevékenységek sokasodása, a kollektív önmeghatározás jellemzi a közösségi szakaszt. Mindezeket túl kialakul a felelős függőségek rendszere, megjelennek az egyén kibontakozásának lehetőséget adó csoporttevékenységek, kiegyensúlyozottá válik a pszichés klíma. Ezek a mozzanatok vezetnek oda, hogy erős kohézió jellemezze a létformát.

A közösségi nevelésnek az a feladata, hogy a személyiség fejlődési folyamatában segítse a gyermeket, közreműködjék abban, hogy jól, eredményesen menjen végbe a szocializáció.

Valóban az osztályt alkotó tagok közösséget is formálnak?

Az előző részben arról volt szó, hogy míg egy közösség kialakul, előbb a csoportfejlődés szakaszait kell bejárni. Ennek következtében, a tanintézménybe újonnan bekerülő fiatalok, nem alkotnak egyből közösséget, előbb formális csoportot hoznak létre (idézi Czifusz, 2013). Carl Weiss (idézi Szécsényi, 2005) nem szokványos megállapítást tesz, hisz az osztályközösségre, mint szociális kényszerképződményként tekint. „Ez az iskolai oktatás elsőrendű, kötelező, de társadalmilag elfogadott keretét adja”, (Szécsényi, 2005). Tudjuk tehát, hogy az osztály nem egy kényszeralakulat, hiszen a tanulás mellett a diákoknak adott a lehetőség a közös élmények megélésére, s nem melleleg a közösségi lét, meg a közösségi szerepek gyakorlására.

Tóth (2001) az iskolai osztályok esetében egy kettőségről tesz említést: „az osztály formális csoportként alakul meg, egy meghatározott társadalmi cél érdekében, ahol az egyén által betöltött szerep a fontos, nem pedig maga az egyén (ami pedig a formális keretet adja meg, az nem más, mint az osztály működését meghatározó előírások, a különféle szabályok, tanterv, ülésrend stb.); az informalitás is jelen van abban a tekintetben, hogy az egyének önszántukból

csatlakoznak a csoporthoz, egy szabad választásról is lehet beszélni. Továbbá Tóth (2001) kiemeli azt is, ahhoz, hogy az iskolában hatékony oktatás-nevelés történjen, egyaránt jó, ha jelen van a formális, valamint az informális rend: míg az első az oktató-nevelői munka eredményességéért felelős, addig a második azért fontos, mert így a diákok szociális igényei kielégülésre kerülnek.

Az osztály közösség státuszának kivívásában nagy mértékben hozzájárul az a dolog, a csoport életkor tekintetében homogén, ami azt jelenti, hogy sok esetben azonos érdeklődési körrel rendelkeznek, mindez magában hordozza annak a lehetőségét is, hogy társas kapcsolatok alakulhassanak ki (Gergencsik, 1987).

„Az iskolai osztály az egyetlen olyan életfolyamatba ágyazott csoport, amely keletkezésétől megszűnéséig szakember(ek) befolyása alatt áll” (idézi Szécsényi, 2005). A közösségformálásban nagy szerepe van a tanítónak, az osztályfőnöknek, az illető osztályt tanító többi pedagógusnak.

A közösség, a közösségérzet fontossága az emberek számára

Shaffer és Anundsen (1993) azt állítják, hogy az emberiség vágyakozik a rokonság, az összetartozás, valamint a nagyobb célhoz való tartozás érzésének megtapasztalásáért. Mindezt az váltotta ki, hogy a családokban, szomszédságban, a városi életben folyamatos változások mennek végbe, és így nincs egy olyan valami, amivel azonosulni lehetne, ami közösségnek nevezhető. Palloff (1996) szerint a közösségek nem föltétlenül helyalapúak, hanem az identitás és a közös értékek körül alakulnak. Shaffer és Anundsen (1993) úgy határozza meg a közösséget, mint egy dinamikus egész, mely akkor alakul ki, amikor egy csoport megosztja a közös gyakorlatokat, közösen hoznak meg döntéseket, egymástól függenek, azonosítják önmagukat valamivel, ami nagyobb, mint az egyéni kapcsolataik összessége, és hosszú távú elkötelezettséget vállalnak az itt megtapasztalt jóléthez, vigyázva természetesen a saját, az egymás és a csoport jólétére.

Sokan úgy gondolják, hogy a csoport szükségleteit az egyéné fölé kell helyezni, meg alá kell vetni önmagukat a csoport akaratának, s emiatt félnek egy közösség tagjává válni (Palloff és Pratt, 2007). Shaffer és Anundsen (1993) azonban felhívják a figyelmet, hogy ez a kapcsolat (közösség iránti igény) nem föltétlenül azt jelenti, hogy fel kell adni az autonómiát, majd az autoritás alá kell vesse az egyén magát. Ezzel szemben, „a közösség létrehozása egy kölcsönösen felhatalmazó cselekedet: az emberek ezáltal megosztják egymást, akár munkájukat is és együttműködve élnek.” Régebb úgy tartották, a közösséget a lakhely (szülőváros és akár a környéke is), vagy a család, esetleg a vallási hovatartozás adta. Ma már a közösségben való részvétel egy tudatos elkötelezettséget jelent. A fentebb említett kutatópáros tudatos

közösségnek nevezi azt a csoportot, amely fontosnak tartja a tagok személyes növekedési és átalakulási igényeit, illetve a közösség társadalmi és túlélési vonatkozásait. Utóbbit egy szempontként is lehet tekinteni, mely megkülönbözteti a közösséget a közösségi oldalaktól (Paloff, és Pratt, 2007).

Az online közösségek

Az előző fejezetekben bár eléggé egyértelműnek tűnt, mit is nevezhetünk közösségnek, azonban felmerül a kérdés, ugyanazok a tulajdonságok jellemzik-e az online közösségeket? Az elektronikus kommunikáció megjelenésével (a telefontól kezdve az interneten át) a közösség is egy olyan szóvá vált, mint a család, avagy széles körben használják, talán a növekvő elszigeteltség érzése miatt, ami világszerte jellemző az egyének életében. A közösségek sokféle típusba sorolódtak, s bár vannak hasonló tulajdonságok, ugyanannyi eltérőről is lehet beszélni. A virtuális közösségbe való belépés és a tagság fenntartása egészen más folyamatot von maga után, és valójában egyesek számára nehezebben elérhető (Paloff, és Pratt, 2007). Jones (1998) megjegyzi, hogy az online közösségi világ megteremtése függ attól, hogy az emberek milyen mértékben használják az internetet új személyek kitalálásához, saját identitásuk vagy ezek kombinációjának létrehozásához vagy újrateremtéséhez.

Jones (1998) online identitásról szóló korai leírása arra utal, amit ma virtuális közösségi megjelenésnek neveznek: a személy, akivé online állapotban válik, és arra, hogyan fejezi ki magát ez az egyén a virtuális térben. Pratt (1996) állapítása szerint, a személyiség megváltozik a technológiával való interakció során. Az introvertált személyek, akiknek általában nehezebb a személyes jelenlét megteremtése, extrovertáltabbá válhatnak és a megjelenésük egyszerűbbé válik, míg az extrovertáltak, akik könnyedén megalapozzák a személyes jelenlétet, nehezebben tudnak kapcsolatba lépni másokkal online. Szintén Pratt (1996) mutat rá arra, hogy van azonban, néhány olyan jellemző, kritérium, aminek teljesülnie kell, ha online személyiségről beszélünk:

- Belső párbeszéd folytatásának képessége, a válaszok megfogalmazása érdekében
- A magánélet látszatának megteremtése az a tér (cybertér) szempontjából, ahonnan az ember kommunikál, és a belső magánérzet kialakításának képessége tekintetében
- Az érzelmi kérdések szöveges formában történő kezelésének képessége
- A kommunikációs folyamatban a partnerről való mentális kép alkotásának képessége

- Az online jelenlét érzetének kialakítása a kommunikáció személyre szabás

Valóságosoknak nevezhetőek-e az online kapcsolatok?

A virtuális kapcsolatok és a valóságosak közt találunk néhány hasonlóságot, ilyen például az összeköttetés, a kommunikáció, ezen belül pedig az élmények megosztása. Több dolgot fel tudunk sorolni azonban, amikor a különbségekről tárgyalunk, viszont szét kell választani mindenekelőtt az írásban végbemenő kapcsolattartást valamint a videós beszélgetéseket. Mindkettő esetében hiányzik a fizikai kontaktus, valamint korlátozottan közvetítenek információkat, így töredékes élményt nyújtanak. Az írásos kapcsolattartás esetén kimaradnak a hangok, az arckifejezések, a gesztusok, a testbeszéd, az egyértelmű érzelmi állapot kifejeződése. (Bár a régi idők levelezéseiben sem jelentek föltétlenül meg mindezek, az eltérés az akkori és a jelenlegi szöveges kommunikáció közt abban mutatkozik, hogy a különféle chat alkalmazásokat bármikor megnyithatjuk, s addig beszélgetünk, ameddig csak az időnk megengedi, s ha adott ponton elveszítjük a beszélgetés fonalát, csak egyszerűen visszagörgetünk, s felfrissítjük emlékezetünk. Chatelés során hangulatjeleket, matricákat, gifeket vagy akár pillanatfotókat is csatolhatunk, ha még hitelesebbé akarjuk tenni mondanivalónkat, viszont ezek a lehetőségek még mindig nem tudják felváltani az élő kommunikáció során tapasztaltakat.) Az utóbbi jellemzők a videós beszélgetések esetében megjelennek, persze, hogyha ugyanúgy figyelünk a beszélgetőpartnerükre, mint egy élő találkozás alkalmával (Taylor, 2012).

Oldalakon át tárgyalható, miért nem jó az online világban építeni, ápolni kapcsolatainkat, viszont a cybertér létezését el kell fogadni, s meg kell látni a pozitívumait is. A virtuális világ egyik előnye az, hogy általa olyan gyerekek is kapcsolatban lehetnek, akik nem egy iskolába járnak, nem egy városban, országban stb. élnek. Olyan új barátságok is születhetnek, amelyek azután valós társas kapcsolatokká tudnak fejlődni. Ahogyan Taylor (2012) is megfogalmazza, az online kapcsolatok által a gyerekek megmenekülnek a kezdeti feszélyezettségtől, mert mire találkoznak először személyesen, már valamennyire tudják, mire számíthatnak. A félnék, visszahúzódó gyerekek számára ez különösen nagy előny, mert a virtuális közegben gyakorolhatják az ismerkedést, mielőtt élesben ki kellene próbálniuk. Boyd (idézi Taylor, 2012) felhívja figyelmünket egy érdekességre: „A gyerekek ma már nem tudnak csak úgy csavarogni. Minden felmérés azt mutatja, hogy a gyerekek nagyobb biztonságban élnek, mint valaha, a szülők mégis halálra aggódnak magukat, ha kiengedik őket a környékre, például biciklizni. Az internet viszont kárpótolja őket: ott találkozhatnak, flörtölhetnek, fecseghetnek, pletykálhatnak, egyszóval kísérleteznek egymással és önmagukkal. Napjainkban az internet az egyetlen hely, ahol a gyerekek szabadon bókálászhatnak, szülői felügyelet nélkül.”

Az online kapcsolatok védelmező burkában a kaotikus, veszélyesnek tűnő külvilágból hiányzó biztonság, komfortérzet, kapcsolati háló és önbizalom mind megadatik a gyerekek számára. Tehát minél több időt töltenek a gyerekek SMS-ezéssel, e-mailezéssel, vagy éppenséggel a közösségi oldalakon, annál ügyesebben fejezik ki ezen felületeken is az együttérzésüket, valamint így is tudnak törődni egymással. A technológia fejlődése által kibővült a barátságok jelentése és működési területe.

A kutatások száma évről-évre növekszik, viszont még mindig több adatra lenne szükség azért, hogy állást lehessen foglalni a modern technológia hatásairól. A kutatók egyelőre nem tudnak megegyezni abban, hogy valóban jó-e vagy sem ez a fejlődés a gyerekekre mért hatások tekintetében. Taylor (2012) írásában tudomást szerzünk arról, hogy vannak eredmények, melyek azt igazolják, hogy az internet nem árt a társas kapcsolatoknak. Egy vizsgálatban a gyerekek 50 százaléka azt nyilatkozta, hogy többet van együtt a barátaival, amióta a közösségi oldalakat (Facebook és Twitter) használja. Egy másik vizsgálatban a válaszadók azt mondták, hogy a közösségi oldalak megkönnyítették a kapcsolattartást a barátok és családtagok között, és ezért a valóságban is többször akartak velük találkozni. Egy harmadik kutatás azt is igazolta, hogy a közösségi oldalakat használó fiatalok a valóságban is közelebb érezték magukhoz a barátaikat. Egy, a Pew Foundation által közzétett adatok szerint az elmúlt 25 évben nem változott jelentősen azoknak a száma, akik szociálisan elszigetelten érzik magukat (annak ellenére, hogy ez az, amit leginkább az internet „szemére szoktak vetni”). Ráadásul használata szélesebb és szerteágazóbb kapcsolati hálót tesz lehetővé, az emberek több időt töltenek köztereken és közösségi helyeken.

Az osztályfőnök szerepe az iskolai mindennapokban

Az osztályfőnöki szerepkör már több, mint 170 éve létezik, az 1849-ben kibocsátott Organisationsentwurf rendelkezett létrehozásáról. Erre azért volt szükség, mert ugyebár az elemi iskolai tanulmányok után a gyerekeket már több szaktanár formálta (ez napjainkban is így van), így kellett egy olyan pedagógus, aki kimondottan személyesen törődik a diákokkal, nemcsak elsődlegesen tudás terén foglalkozik velük, hanem segítő bizalmasuk, illetve ellátja az ügyvivői feladatokat is. A bizalom azonban nehezen alakul ki, idő kell hozzá: ezen dolog jól igazolható azzal a helyzettel, ha egy diák felhoz egy osztálybéli problémát az osztályfőnök előtt, árulónak minősül a diák (Szekszárdi, 2003).

Az alábbiakban tekintsük át, a romániai oktatási rendszerben, az oktatásügyi minisztérium által kiadott közlöny alapján mi mindennel kell foglalatzkodnia egy osztályfőnöknek, de minekelőtte még megemlítendő, ezt a pozíciót az iskola vezetője határozza meg a tanárok számára, s miután ezzel a szerepkörrel fel van ruházva valaki, kötelező módon

kell teljesítenie ezen feladatot. Az osztályfőnöki órák alatt feldolgozandó témák meg kell felelniük az életkori sajátosságoknak, valamint a diákok érdeklődésének egyaránt. Figyelembe kell venni a tantervet is, mindazt, ami a Tanácsadás és útmutatás elnevezésű műveltségi területen belül megjelenik. Az osztály élén álló tanárnak ki kell lépnie a kerettanterv adta keretéből is, hisz más tevékenységeket is kell szerveznie (minimum egyet hónaponta, melyet be is kell iktatni), ugyanúgy szem előtt tartva a már fentebb felsorolt szempontokat a tematikát illetően. A diákok szüleivel is kapcsolatban kell állnia, akár fogadóórák, akár szülői értekezletek alkalmával. A tanulók tanulmányi helyzetét is monitorizálni kell (a jegyek tükrözik egy részét ennek, de ugyanakkor jó kikérni a szaktanárok álláspontjait is). A szaktanárokat fel is lehet kérni egyéb tevékenységek, projektek kivitelezésének a megsegítésébe is. Nem lehet a papírmunkáról sem megfeledkezni. Ugyancsak az osztályfőnök vállal felelősséget az osztály berendezéséért is.

A közösségben megjelenő társas rangsor

A szociometriai státusz a gyermeknek a csoportban, a társak közt kivívott pozícióját jelenti, amely hatással van a szocio-emocionális fejlődésre. A leginkább alkalmazott felosztás szerint öt szociometriai státuszról beszélhetünk: népszerű, elhanyagolt, elutasított, ellentmondásos és átlagos. A népszerűeknek (utalni a fentebb írottakra) kiemelkedő szocio-emocionális készségük, és átlag feletti a szociális problémamegoldó készségeik is. Az elutasított gyerekek esetében mindezeknek az ellentéte mondható el, és még az agresszivitás is hozzátársul, azonban nem mindig. Az elhanyagoltak az imént tárgyalt státuszban lévőkkel mutatnak hasonlóságot, a különbség, hogy ők nem agresszívek, hanem inkább visszahúzódóak, szégyenlősek. Az ellentmondásos gyerekek a jó és a kevésbé jó tulajdonságaik révén egyaránt a figyelem középpontjába kerülnek. Legalább olyan jó társas készségeik vannak, mint a népszerűeknek, de ugyanakkor például az agresszivitásuk az elutasítottakéhoz hasonló lehet. Az átlagos szociometriai státuszú gyerekek sem pozitív, sem negatív vonatkozásban nem részesülnek kiemelt figyelemben.

Az iskoláskorú fiúk és lányok kapcsolata

Archer (1992) szerint, „az iskoláskorú gyerekek idejük jó részét minden kultúrában nemek szerint elkülönülve töltik.” Hozzáteszi azt is, hogy természetesen van olyan helyzet is, amikor keveredés történik, például, ha egy közös tevékenységre kerül sor (legyen az akár egy csoportmunka), ha iskola után még együtt játszanak, vagy hétvégén egymáshoz mennek, ha a gyerekek otthon vannak, ha falun élnek, ahol nincs sok lehetőség válogatni a játszótársak közül, vagy éppenséggel új, eddig még nem ismert helyre történik látogatás.

Edwards és Whiting (1993) arról tesz említést, hogy a nem iparosodott és az iparosodott társadalmakban egyaránt az látható, az ifjak azonos nemű társaik társaságát keresik. Előbbi esetben ez eredhet a ház körüli feladatokból, melyet a szülők bízna az utódjaikra: lányok vizet hordanak, mosnak, sepregetnek, sütnek, főznek, míg a fiúk az állattenyésztéssel, vadászattal, halászással foglalatoskodnak. Az utóbbi szituációban mindez abból következethető, „hogy a nemek másfajta tevékenységeket és másfajta interakciós stílust részesítenek előnyben.”

Egy Amerikai Egyesült Államokban végzett vizsgálat szerint a 6 évesek 68%-a, míg a 12 éves korúak 90%-a választ ugyanolyan nemű barátot magának (Graham és mtsai, 1998). Milyen külső tényezők „buzdítják” ezekben a korokban ennyire az egyéneket, hogy ne közeledjen a két nem egymáshoz? Azok, akik kapcsolatba lépnek a másik nem képviselőivel, ugratásokat, csúfolódásokat von maga után, a többiek részéről, s ahogyan Cole és Cole (2001) fogalmaz, „úgy viselkednek velük, mintha beszennyeződtek volna”. Szintén Cole és Cole (2001) mutat rá írásában arra, hogy a fiúknak inkább a csoportalakításra van szükségük, ezzel is jelezvén a szülőktől és más felnőttektől való (részleges) leválást, míg a lányok arra törekednek, intim kapcsolatokat létesítsenek.

Az idő elteltével, és a serdülőkornak egy másik szakaszába való belépése azt is eredményezi, hogy a két nem keresi a kapcsolatot egymással, első lépésben úgy, hogy az azonos nemű csoportok olyan programokban vesznek részt, ahol az ellentétes nem is jelen van. Ezen alkalmak alapozzák meg majd a későbbi párok létrejöttét (Cole és Cole, 2001).

A boldogság és a társas kapcsolatok közti összefüggés

Bagdy (2017) fogalmazta meg azt, „ha boldogabbá akarunk válni, érdemes a társas kapcsolatainkba fektetni az energiánkat, ami egészségünk és lelki jólétünk szempontjából is elengedhetetlen.” Jó boldogságfokozó stratégia a kapcsolatok tudatos ápolása, vélik a boldogságkutatók. Ryff és Keyes (1995) írásában olvashatjuk, hogy a mentális egészséghez, boldogsághoz leginkább az intim kapcsolatok ápolása, nagyra értékelése járul hozzá. Aki boldog, az jól ápolja kapcsolatait barátaikkal, családtagjaikkal. Minél boldogabb valaki, annál valószínűbb, hogy értékes, biztos baráti köre van, hogy van partnere, elégedett a családi életével, és hogy van kihez fordulnia, ha valami problémája van.

Sonja Lyubomirsky boldogságkutató pszichológus Hogyan legyünk boldogok című könyvében választ találunk arra a kérdésre is, hogy „Miért fokozza a boldogságérzetünket a társas kapcsolatok ápolása?”: (1) Társas kapcsolatok hiányában nincs aki támaszt nyújtson, a feszültségekkel, akár szenvedésekkel teli, nehéz időkben; (2) Mai napig nem ismeretes annál jobb megküzdési mechanizmus, mint az, hogy valaki megbízik egy hozzá közel álló emberben, akivel természetesen megosztja gondolatait, aggályait (már a gondok kibeszélése is nagyban

elősegíti egy probléma megoldását, ráadásul bizonyos mértékben a kibeszélő, ha megtudja, hogy hallgatótársa volt hasonló helyzetben, s túl van azon, megnyugvásra lel); (3) Egészségesebbek azok az emberek, akik erős társas támogatottságban (legyen szó akár pszichoterápiás csoportról) részesülnek (motiváltabbá válnak céljaik elérésében is); (4) Az egyik legfontosabb boldogságforrást, azaz a szeretetet, az emberi kapcsolatokban lehet átérezni.

A Framingham szív című tanulmányban közel 4700 személyt vizsgáltak 20 éven keresztül. Ebben a hálózatban boldog és boldogtalan emberek alkotta csoportok alakultak ki, és az derült ki, ezen alanyok boldogsága átlagban három ember távolságnyira volt egymástól (azaz egy személytől (1) a másiknak (2) a barátjáig (3) terjedt ki). A boldogság leginkább a szorosabb kapcsolatot ápolók között terjedt (családtagok, szomszédok, barátok), illetve azok, akik boldog emberekkel vannak körülvéve, s sok barátjuk is van, nagyobb valószínűséggel lesznek boldogok, mint a hálózatnak peremén lévők. Arra is fény derült, hogy a boldogság egyenletesebben terjed, mint a boldogtalanság. A barát jelenlétében még az önértékelés is javul.

Bock és Vaillant (idézi Shenk, 2009) arra voltak kíváncsiak, mi a sikeres élet titka. A longitudinális kutatás, melynek 268 alanya volt, mind a Harvardon végzett férfi nemű tanulók, azt eredményezte, hogy a jó életnek a kulcsa az a szoros kapcsolatok, illetve az egészség.

II. KUTATÁSI RÉSZ

A kutatás bemutatása

A kutatás célja

A világjárvány bekövetkeztéig a legtöbb pedagógus a szemtől-szembeni találkozások alkalmával (tanórák alatt/extrakurrikuláris tevékenységek formájában/iskolán kívüli tevékenységek során) igyekezett csapatépítő, közösségkovácsoló foglalkozásokat tartani. A vírushelyzet adta kihívások tekintetében, elsődlegesen azonban a tananyagleadás nehézségeit kellett megoldani, s mai napig sok helyen az oktatást tartják szem előtt, ezzel háttérbe szorítván az osztállyal, mint létformával való foglalkozást. Kutatásom során meg szeretném mutatni, hogy az online oktatásban van lehetőség közösségépítésre is, nagy létszámmal is lehet játszani a virtuális találkozások során. Végző célom igazolni, hogy ezek a tevékenységek által lehet többszörösíteni a társas kapcsolatok mennyiségét.

A kutatás hipotézisei

H1: A digitális térben történő közösségépítés által növekszik a társas kapcsolatok száma egy osztályközösségben.

H2: A digitális térben történő közösségépítés által több fiú-lány kapcsolat jön létre az osztályközösségben.

Változók

Kutatásomban a független változó a digitális térben történő közösségformálás, a függő változó pedig a társas kapcsolatok számának növekedése.

Résztvevők

Kutatásomban mivel önkontrollos kísérleti eljárást alkalmazok, ezért egy csoportnak a részvételére van szükség. E csoport tagjait egy kisvárosi iskolában tanuló, ötödik osztályos diákok képviselték. Ezen osztály létszáma 19 főből állt.

Eszközök

Kutatásom sikerességét a szociometriai szavazólap által szeretném megvizsgálni. A szavazólapban szereplő kérdéseket Mérei (1996): Közösségek rejtett hálózata című könyvéből válogattam össze. Az eredményeket az eSzocMet nevű program által dolgozom fel.

A kutatás design-ja

Előmérés	Időpont: 2021. febr. 11.
	Módszer és eszköz: Feltáró módszeren belül, szociometriai módszernek alkalmazása, szociometriai szavazólap segítségével
Beavatkozás	Időpontok
	1. Találkozás: febr. 18. 2. Találkozás: febr. 25. 3. Találkozás: márc. 4. 4. Találkozás: márc. 11. 5. Találkozás: márc. 18. 6. Találkozás: márc. 25. 7. Találkozás: ápr. 1. 8. Találkozás: ápr. 8. 9. Találkozás: ápr. 13. 10. Találkozás: ápr. 20. 11. Találkozás: ápr. 27.
	Időpont: 2021. ápr. 29.

Utótesztelés⁴ 1.	Módszer és eszköz: Feltáró módszeren belül, szociometriai módszer alkalmazása, szociometriai szavazólap segítségével
--	--

Beavatkozás menete

Az alábbi táblázat rámutat arra (röviden), hogy a beavatkozások alkalmával mi történt:

1. beavatkozás	• Történetalkotás szabadon • Történetalkotás Storykockák segítségével • Egy hét leforgása alatt mindenik diák fel kellett hívja minimum egy társát (rendszeres)
2. beavatkozás	• Igaz-hamis kijelentések önmagunkról • Találd ki, hogy ki vagyok a leírás alapján • Kapcsold ki a kamerát, ha...
3. beavatkozás	• Közös rajzolás jamboardon, meghatározott téma szerint • Online tehetségkutató 1. rész
4. beavatkozás	• Online tehetségkutató 2. rész • Házi feladat: Töprengő füzet készítése + e szempontjainak megbeszélése
5. beavatkozás	• Egy olyan tárgy bemutatása, mely boldoggá, szomorúvá tesz, mely utazásra emlékeztet stb. • Távolodj el a kamerától, ha...; közeledj minél jobban a kamerához, ha...; tűnj el a kamera előtt, ha... • Csoportos köszönési mód bevezetése
6. Beavatkozás	• Logi-sztorik

⁴ Az utótesztelés során a kérdőív kitöltésekor a diákok három nevet is megadhattak, ezáltal vizsgálva, csökken-e azoknak a száma, akik előtesztelés következtében peremhelyzetben voltak.

	Házi feladat: ötletelés osztályhimnuszon, címeren, jelmondaton, osztálymozdulaton
7. beavatkozás	- Hogy tudunk beállni a kamera elé úgy, hogy bizonyos formákat alkossunk? (pl. kör, háromszög, négyzet stb.) - Pantomim: Találd ki, hogy mit mutatok - Hogyan köszöntենek egy új társunkat hang nélkül? (Különféle köszönési módok kitalálása) - Házi feladat: A szoba, mint egy történet helyszíne-ötletelés
8. beavatkozás	- Pantomim: Problémamegoldás: Hoteles játék - Egymás környezetének megismerése: a diákok bemutatják társaiknak a szobájukat úgy, mintha az egy történetnek a helyszíne lenne 1. rész
9. beavatkozás	- Egymás környezetének megismerése: a diákok bemutatják társaiknak a szobájukat úgy, mintha az egy történetnek a helyszíne lenne 2. rész - Ez a kéz, nem kéz...
10. beavatkozás	- Mesefoglalkozás - Házi feladat: Futballista interjúzására felkészülés: az interneten lévő adatoknak utánajárni, s ennek következtében olyan kérdések összeírása, ami következtében új információkat tudhatunk meg
11. beavatkozás	Lottós játék

Eredmények értelmezése

A kölcsönösségi index (1) megmutatja, hogy a társas mezőben lévő diákoknak hány százalékának van kölcsönös kapcsolata. Képlete:

$$\text{Kölcsönösségi index} = 100 * \frac{\text{kölcsönös kapcsolattal rendelkezők száma}}{\text{csoporttagok száma}}.$$

Jelen kutatásban, az előtesztelés során **73,68%** lett az eredmény. Ezen index átlagértéke 85-90%-között mozog, tehát, a kapott százalék, az átlag alatt van, ami azt jelenti, hogy elég sok a magányos gyerek a „közösségben”, illetve az osztály kevésbé mozgósítható, a kohézió fellazult. Mivel nem 55% alatti értékről beszélünk, nem áll fenn a veszély, hogy az osztályt alkotó diákok nem létesítenek legalább csoportot.

Az utótesztelés **84,21%-ot** eredményezett, ami még mindig átlag alatti érték, mégis jelentősen nőtt az előteszteléshez képest.

A sűrűségi index (2) jelöli, hogy egy tanulóra hány kölcsönös kapcsolat jut átlagosan. Ennek kiszámításához a következő képletet használjuk:

$$\text{Sűrűségi index} = \frac{\text{összes kölcsönös kapcsolat száma}}{\text{csoporttagok száma}}.$$

A preteszt alkalmával ez az érték **0,74** lett. Ennek az indexnek az átlagértéke 0,9 és 1,1 között van. 0,8 alatt a társas alakzat laza, a hálózat bizonytalan, ugyanakkor mivel ez az érték nem 0,6 alatt van, ezért az osztály csoportnak tekinthető.

Az utóméréskor a sűrűségi index **1,32**, ami szintén jelentős növekedést mutat, hiszen ez átlag fölötti érték, ennél az értéknél már stabil közösségről beszélhetünk.

Azt, hogy a társas mezőben a szociometriailag lehetséges kölcsönös kapcsolatoknak hány százaléka realizálódott, azt a kohéziós index (3) mutatja.

$$\text{Kohéziós index} = \frac{\text{összes kölcsönös kapcsolat száma}}{\text{összesen lehetséges kapcsolatok száma}} * 100$$

A kohéziós index átlagértéke 10 és 13% között variál. Jelen kutatásban, az előmérés alkalmával **8,19%** -ot eredményezett. Átlag alatti értékről van szó, ami azt jelenti, a közösség szétesést mutat, a szolidaritás alacsony, figyelemre méltó, együttes teljesítményt nem lehet elvárni az osztálytól.

A poszttesztkor a kohéziós index értéke **14,62%**, ami átlagosnak számít, de csak 15% fölött beszélhetünk magas fokú kohézióról. Az előtesztthez képest ez az érték is jelentősen növekedett, az osztály kohéziója növekedett.

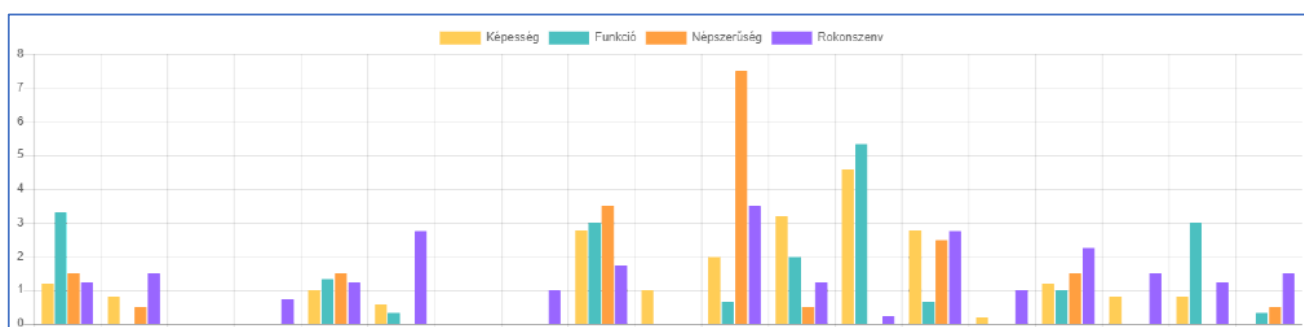
A koherencia (vagy a viszonzott kapcsolatok mutatója) azt mutatja, hogy a választások hány százaléka kölcsönös. Ezen érték meghatározásához a következő képletet használjuk:

$$\text{Viszonzott kapcsolatok mutatója} = \frac{\text{összes kölcsönös kapcsolat száma}}{\text{összesen feltüntetett kapcsolatok száma}} * 100$$

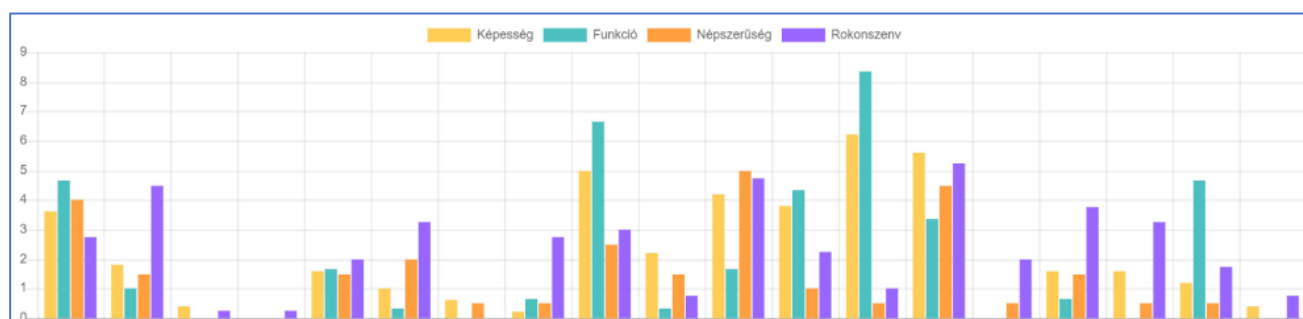
Az átlagérték 40-50% között van, a preteszt során **59,57%** lett az eredmény, ami stabil kapcsolatrendszerre utal.

Utómérés után **67,57%-ot** eredményezett, tehát a viszonzott kapcsolatok aránya is emelkedett. Az előméréshez hasonlóan az érték 50% fölött van, így továbbra is stabil kapcsolatrendszerrel beszélhetünk.

Tekintettel arra, hogy előméréskor, a négy kohéziós index kiszámolása után, három esetben átlag alatti értékeket kaptunk, azt jelenti, hogy „kevés a közös élmény, a csoport tagjai közönyösek az együttes feladatokkal szemben, kevesebb a közös szokás, a tagok között feltehetően soknak van mellékútja, a csoport könnyen széteshet, szétszóródhat” (Juhász, 2000). Az utóméréskor a négy indexből csak egynek van átlag alatti értéke, így azt lehet elmondani, „az adott csoportban az együttes élménye feltehetően közösségi tudatban, szolidaritásban és a közös ügyekben való részvétel alakjában egyaránt megnyilvánul” (Juhász, 2000).



ábra 1. Grafikon, mely a kategóriánként kapott választásokat jelöli előmérés során



ábra 2. Grafikon, mely a kategóriánként kapott választásokat jelöli utómérés során

A deklarált kapcsolatok tekintetében előmérés során **47** volt. 8 diák esetében állt fenn az a helyzet, hogy több személyt is megjelölt a szimpátiaválasztások során, ellenben őket kevesebben választották, fordított helyzet 7 tanulónál mutatkozott, míg egyenlőség 4 gyerek esetében fordult elő. Megjegyezendő még az is, **3** olyan iskolás volt, aki egyáltalán nem kapott ily szimpátia-szavazatot.

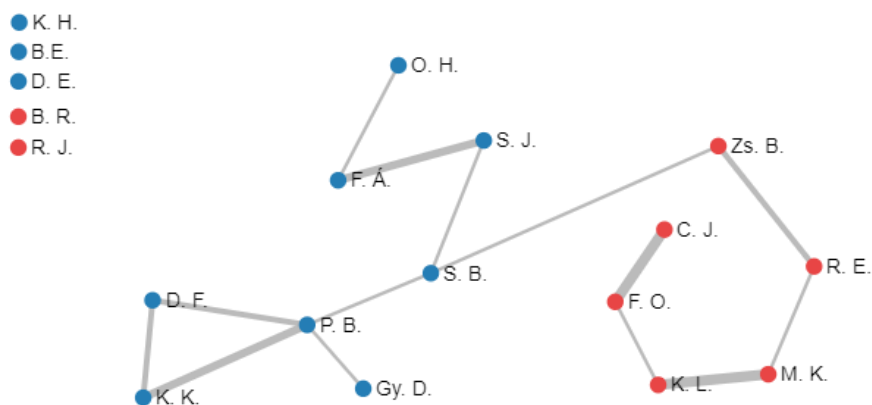
Utótesztelés során **74** deklarált kapcsolat létesült. 6 diák esetében állt fenn az a helyzet, hogy több személyt is megjelölt a szimpátiaválasztások során, ellenben őket kevesebben választották, fordított helyzet 8 tanulónál mutatkozott, míg egyenlőség 5 gyerek esetében fordult elő. **1** olyan iskolás volt, aki egyáltalán nem kapott ily szimpátia-szavazatot.

Az előmérés **28** kölcsönös kapcsolatot eredményezett, míg az utómérés **50**-et. Preteszt során a szociogramban 8 háromszoros, 6 kétszeres és 14 egyszeres kölcsönös kapcsolat volt, míg a posztteszt eredményeinek elemzése után 20-10-20 ily jellegű kapcsolatot mutatott.

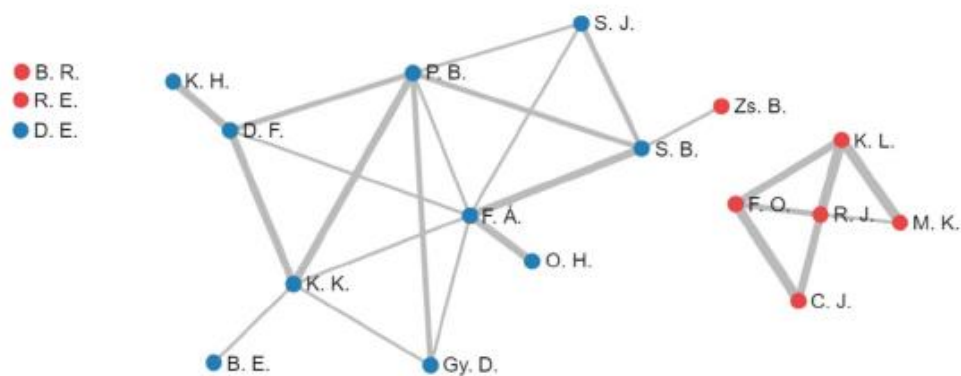
Rokonszenvi											Össz
Ki	Be	Kapott	3+x	2x	1x	Össz	Képesség	Népszerűség	Funkció	Jelentőség	
3	5	11	2	1	0	3	18	8	14	51	
7	7	18	2	0	5	7	9	3	3	33	
3	1	1	0	0	1	1	2	0	0	3	
0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	
5	3	8	2	0	0	2	8	3	5	24	
4	6	13	2	1	1	4	5	4	1	23	
0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	4	
3	5	11	0	1	2	3	1	1	2	15	
4	3	12	3	0	0	3	25	5	20	62	
6	1	3	1	0	0	1	11	3	1	18	
5	9	19	2	0	3	5	21	10	5	55	
3	4	9	1	0	1	2	19	2	13	43	
4	2	4	1	0	0	1	31	1	25	61	
7	7	21	1	3	2	6	28	9	10	68	
0	3	8	0	0	0	0	0	1	0	9	
4	5	15	2	1	1	4	8	3	2	28	
6	6	13	1	2	1	4	8	1	0	22	
4	4	7	0	1	2	3	6	1	14	28	9
6	2	3	0	0	1	1	2	0	0	5	76
74	74	177	20	10	20	50	205	56	115	553	
							12.06	3.5	8.85	29.11	

ábra 3. A deklarált és a kölcsönös kapcsolatok számát szemléltető táblázat-utómérés.

Az előmérés következtében kapott eredmények (közösségi index 70-80% között, a sűrűségi pedig 0,7-0,8 között volt), illetve a szociogram is jól mutatja, hogy egy laza szerkezetű csoportot alkottak a tagok. A beavatkozások utáni mérés következtében (a közösségi index 80%, a sűrűségi pedig 1 fölött volt) a szociogram egy tömb szerkezetet tükröz, ahol kevés magányos alany van (5 volt a preteszt, 3 pedig a poszt-teszt felvételekor, ebből 2 ugyanaz a diák, míg 1 újonnan került ezen pozícióba). A szociogramról az is leolvasható, hogy a fiúk, és a lányok külön csoportokba szerveződnek (életkori sajátosság) mindkét esetben, bár előméréskor volt egy-egy olyan diák, aki kapcsolatot teremtett a két nem között.



ábra 4. Szociogram-előmérés



ábra 5. Szociogram-utómérés

Az első hipotézist tekintve, avagy „A digitális térben történő közösségépítés által növekszik a társas kapcsolatok száma egy osztályközösségben.” helyt áll, hiszen mind a deklarált, mind pedig a kölcsönös kapcsolatok száma nagyobb volt az utótesztek eredményeinek elemzése következtében.

A második hipotézis, avagy „A digitális térben történő közösségépítés által több fiú-lány kapcsolat jön létre az osztályközösségben.” nem igazolódott be.

Összegzés

A beavatkozások alkalmával legtöbbször kellemes meglepetés ért, de a csalódottság érzése sem maradhatott el, viszont összességében azt mondhatom, egy jó volt kipróbálni, hogyan lehet

online csapatépítő, közösségformáló tevékenységeket végezni. Összegzőképpen a következőket mondhatom:

- Bár mindenkinek volt saját kütyüje, nem üzentek senkinek sem, hogy nem tudnak részt venni egyes találkozók. Ezek leginkább a vakáció ideje alatti beavatkozásokra volt érvényes, mely valamilyen szinten meg is értendő, csak hogy jómagam így néhányszor az alkalmak elején újra kellett terveznem, mit is csináljunk aznap.
- Elgondolkodtató az is, hogy sokszor az osztályfőnök jelenlétében sem kapcsolnak kamerát a diákok, nem beszélve arról, a kisiskoláskor végén járnak.
- Egy heti fél óra plusz által ismertetni lehetne velük további felületeket, s az osztályfőnöki órákon már „élesben” lehetne használni őket.
- A legfontosabb dolog, még ha csak egy 14 karanténnapos helyzet következik be, ami ugye online oktatásra „kényszeríti” az osztályt, érdemes a technika által nyújtott lehetőségeket kihasználni. (Akár a mindennapokba is be kellene ezt építeni, márcsak azért is, a diákok rádöbbenjenek, online lehet egyaránt szórakoztató és hasznos tevékenységeket is végezni)

A kutatás továbbfejlesztéseképp azt lehetne kipróbálni, hogy az osztályfőnöki órák egy gamifikált rendszerbe legyenek beépítve, egyrészt azért, hogy növeljük az órán való aktivitást, másrészt pedig, hogy megvizsgáljuk, ebben a formátumban változnak-e a szociometriai státuszok.

A beavatkozások előtti helyzetfelmérés egy laza közösséget mutatott, a több átlag alatti mutatóval, ahol több gyerek is magányos volt. A beavatkozások előtti és utáni helyzet összehasonlítása azt mutatja, hogy a foglalkozásoknak határozottan közösséget erősítő hatása volt, mert növekedtek az indexek értéke (egy közülük átlag alatti), a kapcsolatok száma megsokszorozódott. Kutatásom többnyire sikeresnek nevezhető, de nem hagyhatjuk figyelmen kívül, a második hipotézis nem igazolódott be, azaz a fiú-lány kapcsolatok mennyisége nem gyarapodott. Úgy gondolom, ezen kapcsolatok száma gyarapodni tudna, ha kimondottan erre fókuszálunk, akár a gamifikáció adta lehetőségek által.

Bibliográfia

- Archer, J. (1992): *Childhood gender roles: Social context and organisation*. In H. McGurk (Ed.), *Childhood social development: Contemporary perspectives* (31-61 old.). Hove, England: Erlbaum Kiadó.
- Argyle, M. (1983): *The psychology of interpersonal behaviour*. Harmondsworth: Penguin.
- Bagdi, B., Bagdy, E., Dobrova, Z. (2017): *Boldogságóra, Kézikönyv Pedagógusoknak és Szülőknek*. Jobb Veled a Világ Alapítvány, Budapest.
- Bagdy, E. (1986): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest
- Berndt, T. J. (1986): *Children's comments about their friendships*. In M. Perimutter (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 18: Cognitive perspectives on children's social and behavioral development). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brotphy-Herb, H. F., Lee, R. E., Nievar, M. és Stollak, G. (2007): *Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28. 134–148.
- Buda, B. (1984): *Gondolatok az iskolapszichológiáról, az iskolapszichológus tevékenységéről*; OPI, Budapest.,
- Coleman, J. S. (1962): *The adolescent society*. Free Press Glencoe, New York.
- Czifusz, D. (2013): *Online szociometria – avagy osztályközösség a Facebookon*
- Denham, S., von Salisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A. és Caverly, S. (2004): *Emotional and social development in childhood*. In: Smith, P. K. and Hart, C. H. (szerk.): *Blackwell handbook of childhood social development*. Blackwell Publishing, London, 307–328.
- Denham, S., Bassett és Wyatt, T. (2007): *The socialization of emotional competence*. In: Gruesec, J. E. és Hastings, P. D. (szerk.): *Handbook of socialization*. The Guilford Press, New York. 614–637.
- Diamond, K. E. (2002): *The development of social competence in children with disabilities*. In: Smith, P. és Hart, C. (szerk.): *Blackwell handbook of childhood social development*. Blackwell Publishing, Malden. 570–587.
- Duró, L. (1981): *A csoportfejlődés longitudinális vizsgálata középiskolai osztályokban*. Előadás a Magyar Pszichológiai Társaság megtartott ülésén.
- Edwards, C. P., & Whiting, B. B. (1993): „*Mother, older sibling and me*”: *The overlapping roles of caregivers and companions in the social world of two- to three-year-olds in*

- Ngeca, Kenya. In K. MacDonald (Ed.), *Parent-child play: Descriptions and implications* (305-329 old.). Albany, NY: State University of New York Press Kiadó.
- Fiske, S. T. (2006): *Társas alapmotívumok*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Forgács, J. (1989): *A társas érintkezés pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Fowler, J. H. – Christakis, N., A. (2008): *Dynamic spread of happiness in a large social network: longitudinal analysis over 20 years in the Framingham Heart Study* (<https://www.bmj.com/content/337/bmj.a2338>, letöltve ekkor: 2021. 04. 11.)
- Gelencsérné – Bakó, M. (2014): *A szociális kompetencia komponenseinek vizsgálata az iskolával való elégedettség tükrében*
- Gergencsik, E. (1987): *Kreativitás és közösség*. Budapest: Tankönyvkiadó, 28–47. old.
- Goldsmith, H. H. (1987): *Roundtable: What is temperament? Four Approaches*. Child Development, 58. 505–529.
- Gottman, J. M. (1983): *How children become friends*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 48[3, Serial No. 201).
- Gresham, F. M.–Elliott, S. N. (1993): *Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training*. Special Services in the Schools. 8/1. 137–158.
- Hartup, W. W. (1992): *Friendships and their developmental significance*. In H. McGurk (Ed.), *Childhood social development: Contemporary perspectives*. London: Erlbaum.
- Hollingshead, A. B. (1975): *Elmtown's youth and Elmtown revisited*. Wiley, New York
- Horváth, A. (1994): *Kooperatív technikák*. OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest.
- Howes, C. (1987): *Peer interaction of young children*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 53(1, Serial No. 217).
- Hurrelmann, K. (1988): *Social structure and personality development: The individual as a productive processor of reality*. Cambridge University Press.
- Juhász, E. (2000): *A kiscsoportok lélektanának vázlata*. In: Éles Cs – Kálmán A (szerk.): *Kihívások és közvetítések*. [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 18. szám.] Debrecen: DE, 2000. 104-113. p.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Dimino, J., Schumm, J. S., & Bryant, D. (2001): *From clunk to click: Collaborative Strategic Reading*. Longmont, CO: Sopris West.
- Kotta, I. (2020): *Barátkozó gyermek: társas kapcsolatok kisiskoláskorban*. In: *Fészkelődők – Érdekeségek a kisiskoláskor pszichológiájából*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó
- Ladd, G. W. (1999). *Peer relationships and social competence during early and middle childhood*. Annual Review of Psychology, 50, 333-359.

- Lewin, K. (1975): *Csoportdinamika. Válogatás Kurt Lewin műveiből.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Lyubomirsky, S. (2015): *Hogyan legyünk boldogok? – Életünk átalakításának újtai tudományos megközelítésben.* Budapest: Ursus Libri Kiadó.
- Mackie, R – Smith, E. R. (2004): *Szociálpszichológia,* Osiris Kiadó
- Mayadas N. & Glasser, P. (1981): *Termination: A neglected aspect of social group work.* *Social Work with Groups*, 4, 193–204.
- Mérei, F. (1996): *Közösségek rejtett hálózata.* Osiris Kiadó
- Meyer, L. H., Park, H.-S., Grenot-Scheyer, M., Schwartz, I. S., & Harry, B. (1998): *Making friends.* Baltimore: Paul H. Brooks.
- Michael, C. – Sheila, R. C. (2001): *The Development of Children Fourth edition,* New York, Worth Publishers Kiadó
- Moos, R. (1979): *Evaluating educational environments: Methods, procedures, findings and policy implications.* Jossey Bass, San Francisco.
- Nagy, J. (1996): *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez.* Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S. és Brown, W. H. (2006): *Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed–method analysis.* *Journal of Educational Psychology*, 98. 807–823.
- Palloff, R. (1996): *“Confronting Ghosts: Lessons in Empowerment and Action.”* *Unpublished dissertation,* Human and Organizational Systems, Fielding Graduate University
- Paloff, R., M. – Pratt, K. (2007): *Building Online Learning Communities: Effective Strategies For The Virtual Classroom,* Wiley
- Parker, J. G., & Gottman, J. M. (1989): *Social and emotional development in a relational context: friendship interactions from early childhood to adolescence.* In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development.* New York: Wiley.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993): *Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction.* *Developmental Psychology*, 29, 611— 621.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M., & De Rosier, M. E. (1995): *Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology.* In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology.* New York: Wiley Kiadó.
- Parsons, T., Bales, F. R., Olds, J., Zelditch, M. Jr., E. Slater, E. P. (1956): *Family, Socialization and Interaction Process.* Routledge, London.

- P. Balogh, K. (1978): *A közösség pszichológiája. In: Fejlődés- és pedagógiai pszichológia.* Budapest: Kossuth Könyvkiadó.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Howes, C., Kagan, S. L. és Yazejian, N. (2001): *The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social development trajectories through second grade.* Child Development, 72. 1534–1553.
- Pratt, K. (1996): *"The Electronic Personality."* Unpublished doctoral dissertation, Human and Organizational Systems Program, Fielding Graduate University.
- Ranschburg, J. (1998): *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Rubin, K. H., Lynch, D., Coplan, R., Rose-Krasnor, L., & Booth, C. L. (1994): *„Birds of a feather...”: Behavioral concordance and preferential personal attraction in children.* Child Development, 64, 1778-1785.
- Rutter, M. – Quinton, D (1984): *Parental psychiatric disorder: Effects on children.* Psychological Medicine, 14. 853–880.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995): *The structure of psychological well-being revisited.* Journal of Personality and Social Psychology, 69(4), 719–727.
- Schaffer, D. és Brody, G. H. (1981): *Parental and peer influences on moral development.* In: Henderson, R. W. (szerk.): *Parent-child interaction. Theory, Research and Prospects.* Academic Press, New York. 83–124.
- Schneider, B. H. (1993): *Childrens social competence in context.* Pergamon Press, Oxford
- Shaffer, C. and Anundsen, K. (1993): *Creating Community Anywhere.* Los Angeles: Tarcher/Perigee Books
- Shenk, J. (2009): *„Finding happiness After Harvard”.* Wilson Quarterly 33, 73–74. o.
- Spivack, G. és Shure, M. B. (1976): *Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real life problems.* Jossey Bass, London
- Sullivan, H. S. (1953): *The interpersonal theory of psychiatry.* New York: W. W. Norton.
- Szekszárdi, J. (2003): *Az osztályfőnöki tevékenység helyzete és fejlesztési feladatai* (<https://ofi.oh.gov.hu/az-osztalyfonoki-tevekenyseg-helyzete-es-fejlesztési-feladatai>, megtekintve ekkor: 2021. 01. 11.)
- Taylor, J. (2012): *Raising Generation Tech. Preparing Your Children for a Media-Fueled World.* Sourcebooks Kiadó
- Topping, K, J.–Holmes, E, A.–Bremner, W, G. (2000): *The effectiveness of school-based programs for the promotion of social competence.* In: Bar-On R.–Parker J. D. A., The

- handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tóth, L. (2001): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Kiadó.
- Trower, P. (1982): *Toward a generative model of social skills: A critique and synthesis*. Guilford Press, New York.
- Tuckman, B. W. (1965): *Developmental Sequence in Small Groups*. Psychological Bulletin, 384–399.
- Tunstall, D. F. (1994): *Social competence needs in young children: What the research says*. Paper presented at the Association for Childhood Education, New Orleans.
- Váriné-Szilágyi, I. (1976): A „szocializáció” szociálpszichológiai kutatásának néhány elvi és módszerbeli kérdése. In: *Szociálpszichológiai kutatások Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó (2001): *Kötődés és nevelés*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó (2013): *A szociális viselkedés alakulása kisiskolás és serdülőkorban*. In: Molnár Gyöngyvér és Korom Erzsébet (szerk.): *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest. 255–272.