

ÖTÖDIK FEJEZET

MUNKAFORMÁK

1.

A feladat

A feladat és a tanóra

Az órarendi rajzóra¹ a feladat által tanóra! A vizuális nevelésben nem a tanóra, hanem a feladat a központi fogalom. Egyetlen tanórában is lehet több feladat. Egy óraterv vagy óravázlat valójában a feladat(ok) megvalósításának terve az órarendi óra(órák) keretében.

A vizuális nevelésben feladaton a tanulók olyan pedagógiai (tantervi) célok szerint elvárt tevékenységi egységeit értjük, amelyekben e céloknak megfelelően fejlődik szemléletük, fejlődnek vizuális képességeik és készségeik, formálódnak jártasságaik, s mindezekkel együtt fejlődik személyiségük. A feladat fogalmán a magyar nyelvben egyszerre értjük a magam vállalta és a tőlem elvárt tennivalót, annak művelését és műveltetését, de az önként és a készítésre vállalt tennivaló mellett feladatnak mondjuk a kényszerítésre elvégzendő munkát is. Emiatt fordul elő gyakran, hogy önkéntelenül is a mentegetőzés készítése vesz erőt a demokratikus, toleráns pedagógia képviselőin, ha a feladat fogalmával nekik is kezdeniük kell valamit.

A feladatot közvetett vagy közvetlen módszerekkel a pedagógus szervezi és operálja (művelteti: irányítja, serkenti, tereli, levezeti) még akkor is, ha azt a tanulókkal együtt gondolták el, s még akkor is, ha azt tőle függetlenül a gyermekek találták ki, de megvalósítására tanórai keretben kerül sor. A feladat(ok) tervezése részként illeszkedik az átfogó tananyagtervezésbe, ugyanakkor az egyes feladatok elgondolásának ki kell terjednie az operáció minden lényeges mozzanatára.

A feladat operációja a pedagógus részéről:

- a. Megteremti a feladat *objektív* (tárgyi, téri, és eszközbeli) feltételeit.
- b. Célkitűzéssel, értelmezéssel, az érdekeltség kialakításával, érzelmi ráhangolással megteremti az önkéntes tanulói tevékenység pszichológiai bázisát (a feladat *szubjektív* feltételeit).
- c. A pedagógiai irányítás és a tanulói önállóság másként és másként működő dialektikus egységében segíti a tanulók tevékenységét.
- d. A tanulókkal együtt értékeli – s ezen keresztül tudatosítja – a feladat szemléleti és megismerési eredményeit, a készségek és képességek működését a teljesítményekben.

Feladattípusok

¹ A vizuális nevelés – a NAT szerint: Vizuális Kultúra – tanóráinak a köznyelv által is szentesített elnevezése az különböző közlésformák egymástól különböző tartalmai ellenére változatlanul: *rajzóra*.

Ha áttekintjük a vizuális nevelés tevékenységi területét átfogó diagramot, abban – mert már van képzetünk a közlésformák karakterkülönbségeiről – látni fogjuk azt is, hogy az egyes közlésformák körébe tartozó feladatok tipikus jellegzetességekkel bírnak, karakteresen különböznek egymástól. Mik ezek a sajátosságok, mennyiben állítják ezek más-más követelmények elé a pedagógust? A feladatok operációjában követendő másságokat kell főként átgondolni, azt, hogy miben is fognak különbözni az egyes feladattípusok tanórái.

A minden részében összetett kérdéscsomagból – a gondolkodás mintájául – válasszuk ki előbb a primer közlések és a személyes közlések feladattípusait. Vázoljuk fel a lényegi különbségeket az imént adott pontok sorrendjében. Az a. ponttól – miután nem konkrét óraleírásokat vetünk egybe – most az általánosság szintjén eltekinthetünk.

Primer közlések (tanulmányok)

Személyes közlések (kifejező feladatok)

b.

A cél: valósághitelre törekszünk.

A cél: szemléleti hitelre törekszünk.

A ráhangolás azonos tárgyra irányul, ezért egységes.

A ráhangolásnak még közös élmény esetén is a személyenkénti másságot kell inspirálnia.

Megbeszélhetjük a tárgy sajátosságait, hogy egyetértünk.

Beszélhetünk az élményről, de azért, hogy kitűnjék a személyesség egyenkénti mássága.

Beszélhetünk a vizuális problémákról, a megközelítés közmegegyezéssel szabályairól.
Szemléltethetünk az ábrázolás aktuális konvencióiból is mintának bármit.

Beszélhetünk kifejezési konvenciókról, de főként azok sokféleségét érdemes szemléltetni, hogy a tanuló szemléleti választás útján ne idegen, hanem „saját” stílári mintát kövessen saját élményének kifejezéséhez.

Figyelmeztethetünk arány, nagyság, tónus stb. vonatkozásaiban a valóságűség fontosságára.

Minden valamilyen szabályra való figyelmeztetés konzumálhatja az egyenként más irányba induló szemléleti tevékenységet.

Megbeszéljük, esetleg bemutatjuk, esetleg még előzetesen ki is próbáljuk az anyagot, az eszközöket, a technikát.

Olyan anyagban dolgozunk, amivel korábban már dolgoztak, hogy egy technikai megbeszélés se legyen valamilyen megoldás pressziója. Adhatunk lehetőséget és eszközöket más-más anyaghoz is.

c.

A modell eleve egységesen irányít. Ezért az egyenkénti korrektúra is ugyanarra irányul, tehát frontális munkára is szükség lehet.

Az egyenkénti élmény egyenként irányít, ezért az egyenkénti önállóságot inkább erősíteni kell. Bármilyen frontális irányítási mozzanat ezt gyengíti, és erősíti innen a „fazon”-hoz való visszatérést. A gyerek lesi az elvárások kinyilvánítását, mert becsúgya azt diktálja, hogy ezeknek megfeleljen.

Az egyéni korrektúra tárgyilagos, segíti a közösen elfogadott szempontok egyenkénti követését.

A korrektúra értelme más, inkább segítség. Csak akkor van értelme, ha már látjuk egy alkotás irányát, tudjuk a szándékát, ha bontakozik egyéni hangvétele. A segítségnek az alkalmas eszköz, az alkalmas nyelvi anyag megtalálását kell szolgálnia.

d.

Az értékelés most már szemléltető eredmények által tudatosítja a feladat egységes szempontjait.

Az értékelés a most már szemléltethető eredmények által tudatosítja, hogy a feladat nagy és egyetlen egységes szempontja az volt, hogy *mindenki bátran lehetett más, mint a többiek.*

Az értékelés az egyéni teljesítményeket óhatatlanul egymáshoz is méri, ha mindenki ugyanazt a modellt szemlélte.

Az egyéni teljesítményeket mindenekelőtt a személyekhez önmagukhoz kell mérni. A személyes élmény, az egyéni elképzelés és szándék egyéni értékelést kíván.

Nem kérdés, hogy az alkotás miről szól.

Egyenként lehet izgalmas kérdés, hogy az egyes alkotások miről szólnak.

A primer közlések objektivitásra való törekvése megerősítést kap. Olyan közlés, aminek tárgyi hitele adja az értékét.

A személyes közlések megengedett mássága erősíti a másság vállalásának, ugyanakkor elfogadásának attitűdjét is. A kifejezés feltárja a másik bensejét, titkait. Őt magát ismerjük meg azon keresztül, amiről a képe szól.

Osztályzattal való értékelés is elfogadható, minősítése a tényekkel való összevetésben belátható.

Az osztályzattal való értékelés óhatatlanul azzal jár, hogy a teljesítmények egymáshoz méretnek.

Ez azt fogja jelenteni, hogy az alkotásokban megnyilvánult személyi irányultságok, élmények, lelki tartalmak, maguk a személyek méretnek össze. Ennek káros következményeit nem kell részleteznünk.

A két feladattípus megvalósulásának különbségeiben látszólag az objektív és a szubjektív közlések jellegzetes különbségei mutatkoznak meg. Azért csak látszólag, mert a másik objektív közlés és a másik szubjektív közlés: a direkt közlések és az indirekt közlések között is végső soron ilyen természetű ugyan a különbség, azonban – mint a feladattípusok összevetéséből majd kiderül – sok hasonlóság is van közöttük. Mind a direkt közlések, mind az indirekt közlések gyakorlati (praktikus) célt szolgálnak, értéküket mindenekelőtt a funkcióban való megfelelés adja, azaz az érthetőség, illetve a használhatóság. Ebből származik a sok hasonló, sőt megegyező vonás. Ami végső soron mégis elválasztja őket, az a tárgykultúrában megjelenő formahagyomány erősebben kultúrafüggő szubjektivitása, és a funkció korlátai ellenére megvalósítható személyesség.

Direkt közlések

(ábrák, emblémák, stb.)

Indirekt közlések

(tárgykultúra feladatok)

b.

A ráhangolás mindenki számára azonos témára irányul, ezért egységes.

A ráhangolás többnyire mindenki számára azonos (vagy egyenesen közös) témára irányul, amelyhez fel kell keltenünk az egyéni érdekeltséget, és inspirálnunk kell az egyéni megoldásokat.

Megbeszéljük a közölnivaló célját, funkcióját, hogy miért merül fel egyáltalán, mi hasznunk lehet belőle.

Megbeszéljük a célt, a tárgyi-környezeti funkciót, és azt, hogy nekünk mi jó származik belőle.

Példákon szemléltetjük az aktuális közlő forma bevált sajátosságait. Emlékezetbe idézzük az ismert konvenciókat és/vagy bemutatunk és elemzünk a feladat megoldásához hozzásegítő, még nem alkalmazott ábrázolási konvenciókat és azok megjelenítési technikáit.

Több különböző példával szemléltetjük az aktuális tárgyi vagy környezeti funkció más formai-technikai megvalósulásait.

Az aktuális téma függvényében megnézzük, tanulmányozunk esetleg modelleket is.

Az aktuális téma függvényében megfelelő időzítéssel beiktatjuk a díszítésre való felkészítés viszonylag tömbösíthető tennivalóit.

Megbeszéljük, bemutatjuk, esetleg még előzetesen ki is próbáljuk az anyagot, az eszközöket, a technikát.

Megbeszéljük, bemutatjuk, esetleg még előzetesen ki is próbáljuk az anyagot, az eszközöket, a technikát.

c.

A készülő különböző egyéni megoldások ellenére széles változatosságban felmerülhetnek további, kisebb körben vagy frontálisan megbeszélendő kérdések. Sor kerülhet újabb, további vagy megismételt szemléltetésre.

Csak akkor kerüljön sor egyénileg érdemi korrektúrára, ha megértettük a tanuló törekvését.

Az egyéni korrektúra a közösen elfogadott szempontok szerint segíti a cél felé a különböző egyéni megoldásokat.

Az egyéni korrektúra során technikai segítségre is szüksége lehet a tanulónak. A bemutatás lehetőleg ne az ő munkájában, hanem külön demonstráció formájában történjen.

Az értékeléskor már az eredményekben szemlélhető, illetve számonkérhető, s így tudatosítható a közlésforma minden aktuális követelménye.

Az egyéni teljesítményekben egyfelől az egyéni leleményt, másfelől a megegyezés szerinti szempontok érvényesülését keressük.

Az értékelés az egyéni teljesítményeket szóban ne egymáshoz, csak a megegyezéses szempontokhoz mérje.

Az osztályzattal való értékelés is elfogadható.

A készülő különböző egyéni megoldások ellenére széles változatosságban felmerülhetnek további, kisebb körben vagy frontálisan megbeszélendő kérdések. Sor kerülhet újabb, további vagy megismételt szemléltetésre.

Csak akkor kerüljön sor egyénileg érdemi korrektúrára, ha megértettük a tanuló törekvését.

Az egyéni korrektúra a közösen elfogadott szempontok szerint segíti a megcélzott funkció megvalósulása felé a különböző egyéni megoldásokat, különös tekintettel az azokban formálódó személyesség kifejeződéseire.

Az egyéni korrektúra során technikai segítségre is szüksége lehet a tanulónak. A bemutatás lehetőleg ne az ő munkájában, hanem külön demonstráció formájában történjen.

d.

Az értékelés a most már szemléltethető eredmények által tudatosítja a funkciót megvalósító és a kifejezést hordozó forma lehetséges változatainak sokféleségét.

Az egyéni teljesítményekben egyfelől a személyes fantáziát és kifejezést, másfelől a funkciónak való megfelelést keressük.

Az értékelés az egyéni teljesítményekben a funkcióra való alkalmasságon túl részesítse elismerésben a személyesség minden megnyilvánulását.

Az osztályzattal való értékelés is elfogadható, főként azonban a megtanulható technikai részteljesítmények mérhető hitelesen.

2.

A munkaformák változatai a tanítási órák folyamatában

A tanítás-tanulás folyamata oktató és tanulók, nevelő és neveltek interakciója. Ebben a vonatkozási rendszerben szükségszerűen jelenik meg a **frontális** és az **egyéni** munka. A nevelőre ruházott vezető szerep azzal a felelősségteljes kötelezettséggel jár, hogy a gyerekek önálló alkotó tevékenységét előkészítő szakaszban pontosan és világosan közvetítse a feladatot. Hatékonysági szempontok indokolják, hogy mindezt a lehető legrövidebb idő alatt és optimális esetben az osztály minden tagja számára felfoghatóan interpretálja.

A **frontális** munka a befejezett alkotások óra végi értékelésekor jelenik meg újból hangsúlyos szerepben. Az elkészült alkotások elemző, összehasonlító vizsgálata a célok és feladatok tükrében a fontossági szempontok hangsúlyozásával többnyire újból a nevelő közvetlen irányításával történik.

E két frontális mozzanat között jelenik meg **egyéni, páros** vagy **csoportos** munkaformákban a tanulók alkotó tevékenysége. Az **egyéni** alkotás primátusa a vizuális nevelés gyakorlatában alkotáslélektani és az egyénre szabott differenciáló pedagógiai fejlesztő munka szempontjából indokoltnak látszik, hiszen a vizuális megismerés, gondolkodás és tevékenység folyamatai a kisgyermek személyiségétől és fejlettségi szintjétől függően egyéni sajátosságokat mutató pszichológiai struktúrákban zajlanak. A létrejövő alkotásokban mindez jól olvasható.

Két vagy több gyermek közösen létrehozott alkotásában az egyéni teljesítmény reménytelenül kibogozhatatlan, s így az egyének külön értékelésének sincs biztos bázisa. Úgy tűnik, hogy kicsúszik kezünkől a vizuális képességek tudatos fejlesztésének lehetősége. A gyermekek ebben a társas interakcióban ellenőrizhetetlen módon egymást fejlesztik, vagy gátolják? A pedagógus néha úgy érezheti, hogy legfeljebb *animátori* szerepbe kényszerül.²

Esetleg arra a következtetésre juthatunk, hogy a csoportmunka a vizuális nevelés gyakorlatában nem kívánatos. És milyen fárasztó! Zajjal és nyüzsgéssel jár. Úgy tűnik, hogy egyszerre beszél minden gyerek, önállóan és ellenőrizhetetlenül változtatnak helyet. Konfliktusok keletkeznek egyszerre több ponton is. Minden csoport mást csinál, más időben és térben. Egyszerre több helyről is hívják a pedagógust segítségül, vagy éppen teljesen megfélemedkeznek még a jelenlétéről is.

Mégis, az egyre-másra megjelenő szakirodalmakban (pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, vizuális neveléssel foglalkozó) a csoporttevékenységeknek egyre növekvő jelentőséget tulajdonítanak.

Az iskola az a speciális szocializációs közeg, amelyben szabályozott folyamatokban zajlik az oktatás-nevelés, de néhány szociológus szerint a formális tanterv mellett létezik rejtett tantervnek nevezett normarendszer. Ivan Illich, aki az oktatás modern elméletének egyik legvitatottabb alakja, Bowleyhez és Gintishez hasonlóan azt hangsúlyozza, hogy az iskolák a fegyelem és a parancsolgatás eszközei révén a gyermeket „passzív fogyasztásra”, azaz a fennálló társadalmi rend kritikátlan elfogadására nevelik. *A rejtett tanterv arra tanítja a*

² **Szociokulturális animáció:** „Animálni annyit tesz, mint életet adni egy csoportnak, lehetővé téve, hogy értékelje, fejlessze, kiteljesítse önmagát.” Az animáció nem helyettesítheti a klasszikus tanulást-tanítást, és nem azonos a népművelő magyar fogalomkörével sem. A nyugati kultúrákban egy-két évtizede megjelent *szociokulturális animátor a közművelődésben dolgozó, aktivizáló szakember.*

gyermeket, hogy az életben az a dolguk, hogy „tudják a helyüket, és ott csendben üljenek”.³ Akármennyire fáradtságos és kényelmetlen, mégis érdemes minden pedagógusnak időnként elgondolkodnia azon, hogy a csoportmunkával kapcsolatos idegenkedésünk gyökerei nem nyúlnak-e le egy olyan „rejtett tantervhez”, amely a mi társadalmunk rejtett normáinak visszatükrözése.

3.

A pedagógus és a tanulók együttműködésének várható eredményessége a vizuális nevelés tantárgyi specifikumaiban

Frontális munka.

A pedagógus közvetlen irányító szerepben

A munkaformák közül a frontális munka tekinthető a leghagyományosabbnak. Stílusa és módszerei a társadalmi változásoknak és a környező kultúrának a függvénye. Történelmi, társadalmi ismereteink alapján bizonyára vannak feltételezéseink, okszerű magyarázataink például a XIX. századvég pedáns iskolamesterének tekintélyelv alapján irányító módszereiről vagy a XX. század elején megjelenő (és máig jelenlévő) bohém művésztanár attitűdjéről.

A személyiség sajátos struktúrájából is következő vezetési stílusokat – mint az autokratikus, a demokratikus és az engedékeny – befolyásolhatja az a társadalmi elvárás, melyet hivatásuk színpadán kívánatosnak tartanak. A törzsőrmester státusában elfogadott az autokratizmus (főleg azok szemében, akik kívülállóként nem szenvednek ettől), ugyanakkor a pedagógus szerepében a mi kultúránk ideája a demokratikus vezetés.

Gyakran vannak párhuzamot a színészi és pedagógusi hivatás között, pedig ezzel az erővel elfogadhatjuk, hogy minden olyan szakma (például tűzoltóparancsnok, politikus stb.), melyben *befolyásoló, irányító hatást* kell gyakorolni valamely célcsoportra, rokon a színészével. A színészi tehetség azonban nem pótolhatja a hitelességet, amely *szaktárgyi kompetenciát és nevelői elkötelezettséget* jelent.

A vizuális kultúra sajátos tantervi tartalmának és a vizuális nevelés személyiségfejlesztő irányultságának értése a frontális munka során is más-más attitűdöt kíván a nevelőtől, ha a feladat

- gyakorlati vizuális kommunikáció
- vagy szubjektív, személyes kifejezés.

Ha a feladat **objektív közlés**, például térkép vagy útvonalrajz, akkor közérthető, az ábrázolási konvenciók ismeretén alapuló munkát várunk a gyermektől. A pedagógus magatartása ebben az esetben szükségszerűen a tárgyilagosság, az ismeretek pontos, világos közvetítése, a feladatmegoldások szabályainak behatárolása mellett az egyéni elgondolások lehetőségeinek inspiráló biztosítása. Így a *közös értékelés* során a tanulók egymáson is számon kérhetik az értékítéletekben azt a tárgyilagos szemléletet, melyet a pedagógus hitelesen közvetített.

³ A „rejtett tanterv”-ről szóló gondolatok Anthony Giddens *Szociológia* c. művében található, mely amerikai és brit diákok számára készült. A helyzetelemzésekből adódó következtetések így a brit és az amerikai társadalmi viszonyokra vonatkoznak.

Ha a „feladat”⁴ **személyes közlés** (például illusztráció), akkor a nevelői magatartás az egyéniségek szabad kibontakozásának adjon teret. Tudatában kell lennie, hogy személyes hozzáállása egy a sok közül, s azt semmiképpen ne erőltesse a gyermekekre.

A megbeszélés helyett a beszélgetés, a kinyilatkoztatás helyett a személyesség, a racionális elemzés helyett a rácsodálkozás lesz élményt adó és felszabadító. Az *értékelés* során úgymond frontálisan tudjuk azt a szemléletmódot közvetíteni, hogy minden gyermek alkotása érték számunkra. Míg az *objektív közléseknél* a hibákat is *tárgyilagosan feltáró elemzés* érvényesül, addig a *személyes közléseknél* az *egyéni meglátások dicsérete* lehet kizárólagos módszerünk.

A frontális munka hatékonyságának alapvetően fontos eleme a feladat pontos közvetítése a lehető legrészletesebb módszerekkel. Bár minden tanítási órának fontos része a szemléltetés, a vizuális tantárgy tantervi tartalmi kizárólag verbális úton meg sem közelíthetők (például a vizuális nyelvi elemek: vonal, folt, tónus, szín). A szemléltetést kísérő verbális eszközök (kérdések, magyarázatok, utasítások stb.) pontosság, az életkort figyelembe vevő lényegre törő megfogalmazásai a figyelem fenntartásának és a feladatértésnek fontos feltételei.

A vizuális nevelés tantárgyi óráinak legnagyobb része gyakorlati munka, ezeknek **frontális előkészítő szakasza** tartalmilag koncentrált, időben rövid, maximum 10-15 perc. Ebben a viszonylag rövid időszakban is törekedhetünk arra, hogy a vizuális jellegű problémákra olyan visszajelzések érkezzenek a gyermekek részéről, amelyek *láthatóak*, tehát vizuális nyelven megfogalmazottak: kép- vagy látványelemzéseknél a gyermekek egyénenként rajzban is válaszolhatnak. A nevelő gyors, átfogó ellenőrzése szempontjából fontos, hogy a *vizuális válasz* egyszerű, pillanatok alatt lejegyezhető legyen. Előnye, hogy a problémafelvetésre minden gyermek már a frontális munka szakaszában egységesen aktivizálható, a megértés határfokán a tanító is lemérheti saját pedagógiai munkájának eredményességét.

A frontális előkészítő szakasz **eszközrendszere** lehet a tanulók létszámának megfelelő fénymásolatok, sablonok, téri elemek (például: játékkockák), a tanulók saját taneszközei stb.; **műveletei**: rajzolás, elemek csoportosítása, térformák megadott szempontok szerinti viszonyrendszerbe helyezése stb.

A frontális munka során a vezető és a vezetettek között az *együtműködés* biztosítja az optimális eredményességet, melyet a nevelő pedagógiai, pszichológiai és szaktárgyi tudása birtokában tudatosan tervez. Ha a munka természete megkívánja, és a lehetőségek megengedik, a frontálítás hagyományos *térelrendezését* is érdemes ezeknél az interakcióknál megbontani. A körkörös elrendezés a gyermekeknek nemcsak a pedagógussal, hanem társaikkal is biztosítja a *szemkontaktust*, így egymást, és ezzel együtt egymás véleményét is egyenrangú kapcsolatrendszerben hangsúlyosan érzékelik.

A tanulók önálló egyéni munkája

A tanulók önálló egyéni alkotó munkája a pedagógus számára a differenciáló személyiségformálás érzékeny terepe.

⁴ Az idézőjel a nyelvi megfogalmazás és az alkotás furcsa, antagonisztikusnak tűnő ellentétére utal. Érdemes elgondolkoznunk a zene, az irodalom, a képzőművészet kiemelkedő alkotásai létrejöttének körülményein a mi individuális beállítottságú korunkat megelőző történelmi korszakokban, amikor a megrendeléseknek, feladat-adásoknak(!) döntő szerepe volt.

Kezdő pedagógusoknál megfigyelhető, hogy a gondosan megtervezett és sikeresen lebonyolított előkészítő munka után „*elengedik a gyermekek kezét*”. Az önállóságot abszolút tartalmában értelmezve külső megfigyelőként és csupán felügyelőként vannak jelen a teremben egészen az értékelésig.

Ellenkező végtel az, amikor „*szorosán fogják a gyermekek kezét*”: a tevékenységben az elmélyülést akadályozzák azzal, hogy a feladatra vagy annak részletelemeire gyakori, hangos utalásokkal hívják fel a figyelmet. A nevelőnek ezek a feladatorientált megnyilvánulásai a vizuális konvenciók tanulásának és alkalmazásának esetében is akadályozzák a tanulóknál egyénenként zajló vizuális gondolkodási folyamatot, amely a szabálytartás mellett is sokszínű variánsokat hozna létre. Egy-egy megjegyzés hatására a különben is igyekvő gyermekek munka közben azonnal igazodnak.

Szerencsésebb, ha a nevelői magatartás azt sugallja, hogy az egyéni alkotó munka közben jelen van mint segítő erő, akihez a gyermek egyéni meglátásaiból adódó sajátos problémáival bármikor fordulhat tanácsért. Recept ennek az interakciónak a tartalmára és módszerére aligha adható. A gyermekek között elfoglalt térbeli hely, a helyváltoztatás gyakorisága, ritmusa, a gyermekek mimikájának, testbeszédének, gesztusnyelvének értéke a nevelő tudásának, tapasztalatainak, gyakorlottságának függvénye.

Az egyéni munka alatt a segítségünket igénylő gyermekkel csak neki szóló **egyéni beszélgetést** folytatunk, amely az önálló megoldáshoz adjon elegendő inspirációt, de a megoldást ne tálalja készen. A többféle lehetőség felvillantása bemutatással is történhet, de a gyermek munkájába ne rajzoljunk bele, mert ez a gyermektől idegen vizuális gondolat mozzanata lehet, avagy egyszerűen kényszerítés. Konkrét téri munkák esetében a gyermek által manipulált anyagon magán is mutathatunk többféle lehetőséget, de az eredeti kiindulási állapotot vissza kell állítani (például építőelemekkel térépítési variációk, tárgykészítésnél az anyag formálásának különböző lehetőségei stb.).

4.

A tanulók együttműködésének várható eredményessége a vizuális nevelés tantárgyi specifikumaiban. A csoportmunka

A vizuális nevelés munkaformái közül a csoportmunka olyan sajátos közeg, amelyben optimális számú gyermekek között létesülő kortárskapcsolatokban a kommunikáció során vizuális információcsere zajlik. Ellentétes gondolatok ütköznek, elutasítás, elfogadás, meggyőzés folyamatai játszódhatnak le. Egymás megértésének magasabb szintjén a másik egyén által elkezdett „mondat” folytatása vagy az arra adott válasz elvezethet ahhoz az egységhez, melyet esetenként *kompozícióként* értékelhetünk.

A három év körüli gyermekek csoportban nem egymással, csupán egymás mellett játszanak. Minél idősebbek a csoport tagjai, a társas kapcsolatok egyre szervezettebbé válnak. G. H. Mead (1863–1931) elmélete szerint a *társadalmi én* kialakulásához akkor jut el egy gyermek, mikor képes úgy látni önmagát, ahogy mások látják őt. Szerinte ötéves kor tájékán következik be a gyermekek fejlődésének az a szakasza, amikor a korábbi, meglehetősen szervezetlen szerepjátékok helyett a gyermekek kezdenek szervezett szabályozó játékokban részt venni. Kezdi megérteni mindazokat az általános értékeket és erkölcsi szabályokat, amelyek a közösségi életet irányítják.

A társadalmon belül – munkahelyen, iskolában vagy valamely társadalmi szervezetben – mindannyian valamely csoportnak vagy csoportoknak a tagjai vagyunk. Cél vagy célok elérése érdekében társadalmi hierarchiában élünk. Az alá-, fölé- és mellérendeltségi viszonyokból adódó szerepünket *tanuljuk*. Csoportunkon belül a pozíciónkból adódó szerepformát fel kell vállalnunk. A pozíció konfliktusmentesen csak akkor fogadható el, ha a külső és belső értékítélet közelít egymáshoz.

A pozícióváltás problémájával szembenézni az érett személyiségnek is nehéz, nemhogy a kisgyermeknek, de dinamikus életvitelünk, az állandó változások, a társadalom különböző helyszínein való megjelenésünk más és más attitűdöt kíván és vált ki belőlünk. Az önismeret mélysége átsegíthet kritikus helyzeteken, de az önismeret is csak a másokkal történő összevetés során mélyülhet el. A csoportban történő tevékenység színtere lehet ezen képességek fejlődésének, a társadalmi beilleszkedés szükségszerű felismerésének. Itt jöhetnek létre olyan változatos szituációk, amelyekben felismert és elismert értékek alapján kerülnek „kiosztásra” a pozíciók.

A vizuális nevelés szaktárgyi gyakorlatában a vizuális kommunikáció működtetésének hatékony terepe a csoportmunka. A társak verbálisan is kontrollálhatják egymás tevékenységét, így a vizuális és verbális kommunikáció szinte egyidejűleg jön létre, egymást támogatva, értelmezve kerül összefüggésbe egymással. Szocializációs előnyeit mérlegelve jelentéktelenné válnak a bevezetőben felvetett aggályok, melyek az egyéni fejlődés, fejlesztés szempontjából merülhettek fel a csoportmunkával szemben.

Szaktárgyi szempontból is sorolhatjuk jelentőségét:

- Az alkotás élményteli folyamatát fokozza a társakkal való örömteli együttlét. A létrehozott produktum, amely mennyiségben, időben, anyagban túlnő az egyéni kereteken, meggyőzheti a gyermekeket az együttműködés hasznáról. Erősíti az összetartozást, a „mi” élményét a látható, tapintható, esetleg „grandiózus” alkotás.
- Tartalmilag fontos szempont a vizuális nyelven történő, jelen idejű folyamatban zajló kommunikáció. Ebben az esetben nem kész közléseket olvas egyik-másik társa kész alkotásáról, hanem a másik által feltett vizuális kérdésre vizuális nyelvet használva azonnal reagálhat, önmaga is felvethet problémákat, kérdezhet, vitatkozhat, együtt gondolkodhat másokkal.
- Az egyén közösség által rögtön kontrollált vizuális következtetései alkalmat adnak a helyesbítésre, amely igazodás, és így egészséges konformizmus is. A közösség által elfogadott gondolat megerősíti a gyermeket, védettséget és önbizalmat ad. A közösen létrehozott alkotás tanulságai így mélyebben rögzülnek, mások által is kontrollálva hitelesebbé válnak.
- Megsokszorozódik az a tanulási intenzitás, amely a kortárs csoportban egymás értéke okán van jelen. Gazdagodnak képzeleteik, bővül a vizuális nyelv tartománya, rácsodálkozhatnak új kifejezési módokra, egymástól lesik el a technikai megoldásokat. Mindezt rövidebb idő alatt, a kortársi lét okán demokratikus közvetlenséggel érik el. A csoport tagjainak egymásra gyakorolt hatását erősíti kölcsönös egymásrautaltságuk is.

A csoport létszáma és tagozódása

A társas kölcsönhatás feltétele, hogy a csoport létszáma akkora legyen, amelyben a kapcsolatrendszer a gyermekek számára folyamatosan fenntartható. Meghatározója az ingerhatások száma, bonyolultsága és a gyermekek életkora.

Azok a lélektani kutatások, amelyek a figyelem természetére vonatkoznak, 7+2 ingert regisztráltak. Az ember figyelemfelvevő kapacitása ennyit bír el. Amennyiben a csoport tagjait ingerforrásoknak tekintjük, úgy a kiscsoport létszáma ebben az értelemben meghatározott. Tapasztalatok szerint 6 éves korú gyermekeknél 3 főből álló csoport, képes huzamosabb idejű folyamatos kapcsolattartásra, 7–10 éves korúaknál az 5 főnél nem többet tartalmazó csoport volt képes az eredményes együttműködésre.

Az 5 főt tartalmazó csoportok 2–3 fős megoszlásban, állandó vagy változó partnerekkel alcsoporthoz létesítenek a tevékenység bizonyos fázisaiban, s ezek között jön létre olyan kommunikációs kapcsolat, melynek során egyetértés születhet a készülő mű tekintetében. Ez a tagozódás inkább jellemző, mint állandó, ugyanis az alkotói folyamat során a vizuális ingerek (például: már megjelent képelemek) vagy a társak által közvetített verbális vagy mozgásos ingerek ki is kapcsolódhatnak egy-egy új egyéni elképzelés során. Az egyéni akciókra a vizuális válaszoknak természetesen meg kell érkezniük, hogy a képi egység létrejöhessen.

A 3 fős csoportoknál a kombinatorika felvilágosítja a különféle lehetőségeket a személyi kapcsolódások variánsaira: X, Y és Z személynél X-Y-Z; X,Y-Z; X, Z-Y, de az X-Y-Z (A ábrásor 277a) pillanatnyi helyzet is előfordulhat, amikor a személyek függetlenítik egymástól a tevékenységüket. A kompozíció feltételezi a csoport tagjainak végső egyetértését, X,Y, Z vagy X egyéni összefogó, összehangoló munkáját Y, Z egyetértésével, akár X,Y közös egyetértő megoldását Z kizárásával. (B ábrásor 277b)

A mechanikus variációkon túl a csoportlételet átszínezik az érzelmek (ellentétek, vonzódások), a morális, intellektuális fejlettségi szintkülönbségek, s a hatalmi pozíciók, melyeket a vizuális fejlettségből adódó fölényen kívül eldönthetnek speciális személyiségjegyek is. Ennek a bonyolult viszonyrendszernek a megjelenésével a pedagógusnak számolnia kell, hogy megfelelő irányultságot válasszon a csoport létrehozásakor, felismerje a beavatkozás szükségszerű pillanatnyi helyzetét, az irányítás mértékét, s azt, hogy mikor választhatja a passzív megfigyelő szerepét.

Formális, informális csoport

A csoportlélektan kategóriái között megtaláljuk a formális és informális csoport fogalmát, melyek a társadalom és az egyén szempontjából más-más hangsúlyúak.

Társadalmi szempontból a formális csoportok szükséges képződmények. Létrejöttük független tagjaik akaratától, független az őket alkotók tulajdonságaitól (iskola, hivatal, hadsereg).

Az informális csoportot alkotók saját elhatározásukból vállalják hovatartozásukat, sajátos hajlamaik, ízlésük, érdeklődésük szerint, mint például egy horgászegyesület tagjai.

Ezen meghatározás szerint egy iskolai osztályt alkotó gyermekek formális csoportot alkotnak. A vizuálisnevelés-órák keretében sem jellemző, hogy belső indíttatásra és önkéntesen alakulnak a csoportok. Ebben az értelemben ezek a képződmények szintén formális csoportnak könyvelhetők el. A bennük zajló humánus, értékteremtő folyamatok viszont – amelyek belső indíttatású, örömszerző tevékenységgé alakulnak – nem mutatják a formális csoport ismérveit. *Így a csoportmunka során formálisnak induló csoport az informális csoport ismérveit veszi fel.*

A csoportlét kezdeti szakasza

A csoportmunka feltételei között említettük, hogy a kisgyermek elérkezzék az életkori fejlettségnek abba a szakaszába, amikor már képessé válik önmagát mások szemével nézni.

A kezdeti szakaszban nem mellőzhető a fokozatosság elvének figyelembevétele, amelynek egyik eleme az interakcióban részt vevő személyek száma. A *páros* munka, amely intim közelség a társal, viszonylag kevesebb konfliktushelyzet forrása azon hátránya mellett, hogy kevesebb mozgásteret tesz lehetővé a domináns partnerrel szemben. A társ szabad megválasztása viszonylag egyszerű azon oknál fogva is, hogy „aki mellett ülök, az a barátom is”. A testi, térbeli közelség és annak gyakorisága a felnőtt populációnál is megkönnyíti a kapcsolatfelvételt.

A másik lehetőség e kezdeti szakaszban, hogy a pedagógus felvállalja a csoportoknál a munka szervezését. Ilyenkor a tevékenység egymással még amúgy is csak rövid kapcsolatfelvételeket tesz szükségessé. Az osztályt akár két nagyobb létszámú csoportra osztva külön-külön, idejét megosztva frontálisan irányíthatja a csoportokat. A végeredmény két, jól elkülöníthető teljesítmény, amely már így is csoporttudatot alakíthat. Fontos, hogy ez az egyének által „összerakott” végeredmény látványos legyen, mert ez enyhítheti a kisgyermek saját munkája beolvadása miatti esetleges frusztrációját.

Első osztályos gyermekek vizuális kommunikációs interakcióinak egy-egy példáján érzékeltetjük az egymásra figyelés megteremtésének különböző változatait:

- *páros* munkában két figura között egyszerű kapcsolatrendszert hozhatnak létre úgy, hogy a külön-külön tépett figurákat közös kompozícióba rendezik. Mindezt préselt levelekből is megtehetik. Előnye, hogy a konszenzuson alapuló végső megoldás előtt (ragasztással való rögzítés a felületre) e figurák és a további képelemek egymáshoz való viszonya a kompozícióban tologatással szabadon változtatható, variálható.
- Adott felületen a tanítótól kapott amorf foltokat rajzos-festékes kiegészítéssel alakítsák egységes képpé – asszociációik egyeztetése után közösen.
- Párbeszédet játszhatnak a vizuális nyelv meghatározott elemeinek használatával: egyenes és görbe vonallal, foltal. A kép figuratív vagy nonfiguratív módon is lehet narratív. Rajzolgatás vagy festés közben természetes mozzanatként a közös lap külön-külön számukra jól megközelíthető részén dolgoznak, s időnként cserélik a felületüket. Figyelmüket fel kell hívni a formák közti kapcsolatok megteremtésére.
- Illusztráció is készülhet ilyen módon, főleg ha a vers több konkrét képelem „mesélgető” narratív megjelenítését teszi lehetővé. Weöres Sándor „*A görcsemler*” című verse a vizuális nyelv egységes használatát is sugallja, hiszen a versben az ember, az út, a kerítés, a macska, a füst stb. mind görbe. Érdekes megfigyelni, hogy a görbe képzete igen sokféle lehet, viszonylag egyértelműen csak az egyenestől lehet elkülöníteni.⁵

Egyéni munkával készített elemek összerakásával hozható létre olyan munka, amelyik a csoporttudatot formálgatja, és az egyéni alkalmazkodást viszonylag kevésbé terheli.

(278) A gyermekek papír tojástartó dobozokat gyűjtenek. A doboz festése, majd kétoldalú lyukasztása után a például 22 fő létszámú osztály 11-11 fős megosztásban összekötözgeti a részeket, így hosszasan kígyózó két térbeli formát kapnak. A „sárkányok” fejeit nagyobb dobozból egyéni megoldásban egy-egy kiválasztott gyermek készíti el.

A csoporttudat kialakításának első, *kezdeti lépéseként* a két csoport – melyet csupán a számosságot véve figyelembe a pedagógus alakít ki – külön feladatot kap. Az *összetartozást*, illetve az *elkülönülést* tudatosíthatja a kétféle feladat, az, hogy az egyik csoport jókedvű, szelíd, a másik csoport haragos, félelmetes sárkányt hozzon létre a formák színeinek és a díszítőelemek karakterének megválasztásával.

⁵ Lásd Képi min(Eség)viszonylatok táblázata. VIZUÁLIS KULTÚRA I. *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció*, 57.

Az összetartozást erősíti a közös tevékenység a dobozok összekötözgetésével, majd az azt követő játék. Ilyen lehet a sárkányok versengése, vagy üldözései játéka.

(279) *Laza kapcsolódást* jelent a csoporttagok között az a feladatvariáns, amelyben szintén nagyobb létszámú csoportok tagjai előre nyírt síkforma részeinek dekoratív, ritmikus díszítése után rakosgatják össze, majd ragasztják nagyméretű síklapra saját sárkányukat. Ennél a variánsnál az *azonos törvény* betartása segíti a csoporttagok tevékenységének *összehangolását*, amely egyszerűségénél fogva mindannyiuk számára világos. Részben ez az egyszerűség biztosítja a kompozíciós egységet. Az eredmény sikerélményt, örömet ad, ösztönzést a későbbi együttes tevékenységhez.

A csoportlét valóságos élményét adhatja az, amikor a gyermekek egyénileg megrajzolják elképzelt sárkányukat, majd színes technikával háromfős csoportokban kivitelezik. Komoly konfliktushelyzetet kell megoldaniuk annak eldöntésénél, hogy a három sárkányvázlat közül melyik legyen a domináns a közös munkában. Az elkészült alkotás végül változó mértékben mindegyikük elképzelését tartalmazza, de egyik tervnek sem lesz egyszerű imitációja. Megakadályozza ezt az a körülmény is, hogy a vázlat nem tartalmazott például színötleteket, így az munka közben állandó változásban, alakulásban teremtődött a gazdagodó részletformákkal együtt.

Ilyen típusú munkáknál a csoportok létrehozására többféle lehetőséget kipróbálhatunk.

1. A csoportok alakulásánál a teljes önkéntesség érvényesül, a társak egymást választják. A peremhelyzetű gyermekek kényszerű csoportot alkotnak.
2. Vizuális szempontokat figyelembe véve a nevelő a gyermekek előző tervei alapján maga állítja össze a csoportokat.
3. Az előzetes terv minősége alapján kiválasztott csoportvezetők maguk hozzák létre csoportjukat, melyben úgy érvényesülhet a kölcsönösség, hogy a kijelölt vezetők azok közül választanak, akik jelentkeznek a velük való együttműködésre.

A csoport létrejöttének legdemokratikusabb formája az 1. változat, hiszen ennél a teljes önkéntesség érvényesül. Szaktárgyi szempontból viszont ez nem mindig hoz jó eredményt, mivel a „maradék” kényszerű csoportjaiban a vizuális szempontok, az alkotás kívánt irányultságai nehezen, szinte csak véletlenszerűen érvényesülnek. (A választások és elutasítások indítékaira különben szociometrikus felmérésekben találunk magyarázatokat.) A 2. és 3. változat vizuális szempontból jó eredményeket hozhat, ráadásul a 3. változat esetében a csoportok többsége harmonikusan működhet.

A szaktárgyi eredményesség feltételei a csoportmunkában

A szaktárgyi szempontú eredményességet – a pszichológiai szempontokon túl – egymás értésének feltételeként a *vizuális fejlettségi szint kis különbségei, és az elképzelések hasonlósága kedvezően befolyásolja*. Nézzünk meg erre a megállapításra vonatkozó példákat 2. és 3. osztályban.

A 2. osztály feladata:

A gyerekek egyénenként ceruzával utcát rajzoltak házsorral, járókelőkkel. Az azonos csoportba tartozó gyermekek válogatásának szempontja a térábrázolási szint és az emberábrázolás hasonlósága volt. A közös munka technikai megoldása: A gyerekek utcásoruk legérdekesebb házait egy kisebb lapra külön-külön színes foltta nagyították, kiválasztott járókelőiket színes krétával újraalkották. A képelemek nyírása után közösen rendezgették el házaikat és a járókelőket *A mi utcánk* címmel.

(280) A kiemelt két csoport egyikénél hosszanti, csíkszerű elrendezést mutat a kompozíció, melyben a képelemek elrendezése lüktető, ritmikus sodrással vezeti a figyelmet. A tériség hangsúlyosan előtér-háttér elrendezésű.

(281) Másikánál szubjektívabb a tériség a képelemek rendjében. Az emberábrázolások is azt mutatják, hogy azok belső szemléleti képét a legalapvetőbb struktúrák határozzák meg. A kompozíció szinte az érintetlen gyermekrajz sajátosságait mutatja .

A 3. osztály feladata:

Figyeljék meg a metró mozgólépcsőjét a rajtuk utazó emberekkel. A nézőpont szabadon választható. A megfigyelés után egy héttel a közös munka előtt a gyerekek egyenként papírra vetették emlékképeiket. A csoportalkotás szempontja a térábrázolás bonyolultsága mellett az azonos nézőpont, a figurák téri helyzetének takarásban vagy a nélkül történő megjelenítése. A technikai megoldás ennél a munkánál színes papírok nyírása, rendezgetése és ragasztása volt. A mesterséges formákat nyírással, a figurákat tépéssel alakították.

(282a) Az első csoport tagjai oldalról ábrázolták a metró mozgólépcsőjén utazó embereket, figyelmüket az egyéni karakterek és a környezet részleteinek gazdagsága ragadta meg.

(282b) A második csoport tagjai a mozgólépcső le- és felszállító rendszerét és annak egymáshoz viszonyított téri helyzetét is érzékelték.

(282c) A harmadik csoport a metró mozgólépcsőinek lényegét az egymás mögött álló, takarásban látszó emberekkel volt képes megragadni.

(282d) A negyedik csoport a peront és az oldalnézetű mozgólépcsőt az utazó és várakozó utasokkal bonyolultabb téri viszonyrendszerben jelenítette meg.

Ami egymás értésének fontos feltétele: az egy-egy csoportba tartozó gyermekek szemléletmódja és fejlettségi szintje hasonló volt. A bonyolultabb tériséget értő gyermek szemléletmódja sem volt elérhetetlen a többiek számára, így lehettek képesek tanulni egymástól. A csoportvezetőket a tanulók maguk választották meg a többség által legjobbnak tartott munka alapján. Ebben az életkorban már képesnek mutatkoztak személyes elfogultságaikkal szemben a vizuális szempontoknak előnyt biztosítani.

A csoport összetétele és lélekszáma

Az azonos összetétellel hosszasan működő csoportok többféle negatív, nem kívánatos jelenség hordozóivá válhatnak. Az egyének erősen hajlanak arra, hogy saját csoportjukat túl-más csoportokat viszont alulértékelnék. Mindez egészségtelen versenyszellem kialakulásához vezethet, amely szétrombolva egy osztályközösséget ellenséges indulatok és előítéletek melegágyává válhat. Szükségszerűen jelentkezik a csoportban a konformitás, az egymáshoz igazodás, hiszen e nélkül közös alkotás létrehozása elképzelhetetlen. Károsító hatást akkor fejt ki a személyiségre, ha egy huzamosabb ideje együttműködő csoportban az egyén státusa megmerevedik. Ez olyan korai specializálódáshoz vezet, amely a felnőtt társadalomban nemcsak megszokott, hanem egyes munkaterületeken a hatékonyság szempontjából egyenesen kívánatos. Nekünk azonban tudnunk kell, hogy a neveléssel éppen ez ellen dolgozunk: a gyermek sokoldalú fejlesztését szem előtt tartva sokoldalú mobilitást kell kibontakoztatnunk. A csoport lélekszámát és összetételét a kívánt eredményességnek kell megszabnia, mert az eredményesség a csoportban kooperáló gyermek személyiségének fejlődését hozza. (A feladatokat is ehhez a célhoz kell igazítanunk.)

Több héten át tartó feladatsor különféle munkaformákat kívánhat, egyéni munkát is, csoporttevékenységet is. A csoportok változó létszámmal és összetétellel egyrészt a tevékenységet, másrészt a közös alkotásban részt vevő gyermekek vizuális fejlettségi szintjét figyelembe véve alakulnak. Egy 2. osztályos feladatsor példája:

1. A gyermekek nagyméretű dobozokat borítanak be csomagolópapírral *egyéni* munkában.
2. A nagyméretű dobozokból *csoportokban* várat építenek. (Egy osztályban a fiúk és a lányok ragaszkodtak a különváláshoz. A lányok a tündérek várát építették fel, a fiúk a gonosz erők várát.) (283a–b)

3. *Egyéni* munkában, de közös egyeztetés után agyagból mintázott mesefigurákkal népesítették be váraikat, melyeket kiszáradás után festettek. **(284a–c)**
4. *Egyéni* munkával készült az a tanulmányrajz, amely meghatározott nézőpontból ábrázolta a térbeli építményt (figurák nélkül).
5. Rajzolt várakat fantáziájuk és ízlésük szerint *egyéni*leg lefestették, színhangulattal fejezve ki, hogy az ábrázolt vár a jó vagy a gonosz erők lakhelye-e.
6. A várak nyírása után 3–4 fős *csoporthok* alakultak közös kép megalkotására (egy-egy nagyméretű színes papíron). A gyermekek elkészült festett síkvári határozták meg a csoport összetételét. A válogatás vizuális szempontjai:
 - az alap színéhez való alkalmazkodás,
 - a 3–4 képelem harmóniája,
 - a megközelítőleg azonos térszemléleti fejlettség.
 Rendezgetés után felragasztották a várakat, majd mesebeli tájjal és figurákkal tették teljessé a kompozíciót. (Vegetes technika: applikáció, temperafestés színes alapon.) **(285a–d)**

Ennek a feladatsornak a keretében egyéni és csoportmunka váltogatta egymást. A csoportok változó szempontok alapján szerveződtek. *A változatos csoportmegjelenés a társadalmi lét modellje, olyan alkalmazkodási szükségszerűségek megtapasztalása, amelyek lehetőségeit még védett körülmények között az iskola biztosítja.*

Irányítás, korrigálás

A csoporttevékenység során a pedagógus *irányító szerepében* nagyobb hangsúllyal érvényesül a *közvettség*. Megnyilvánulhat ez oly módon, hogy ha a feladat vagy feladatsor kitűzésében, összeállításában a közvetlen irányítás valósul is meg, a csoport ötleteit, eredeti megoldásait szabadon hagyja érvényesülni.

A korrigálásról természetesen nem mondhat le, de célszerű olyan attitűdöt felvenni, mintha ő maga is a csoportba tartozna. Fontos ez a „beférkőzés” a gyermekek közé, mert a tevékenység öröme spontán irányokat hívhat életre, s a pedagógusnak folyamatosan „képben kell lennie”, hogy kontrollálhasson, utánamehessen és segíthessen, ha kell, vagy jó irányba terelhessen, ha kudarc veszélye fenyeget. A tevékenység bizonyos fázisaiban tapintatosan le is kell állítania a közös munkát, hogy együtt szemléljék az alkotásokat, s együttes meggyőződésen alapuló folytatás következhesen, melyben a vizuális szempontok érvényesülhetnek.

Technikai megoldások

A csoportlétből következő *kézenfekvő megoldás a részekből való összerakás*. Megkönnyíti az egyezkedést és a döntést az elemek mobilizálhatósága, ami által minden felmerülő változat „látszik”, láthatóvá tehető. Példa erre a térbeli rendezgetés, építgetés vagy síkban az applikatív megoldás, ahol a ragasztás, rögzítés jelenti a konszenzust: a komponáltságot. Nagyobb létszámú csoport is képes e technikai eszközrendszerben egymással kockázatmentesen egyezkedni, hiszen minden vélekedésnek van esélye beépülni a konszenzusba. A bátortalanabb is könnyebben aktivizálódik, ha látja, hogy nincsenek helyrehozhatatlan mozzanatok.

A közös rajzolás, festés és mindenféle alakítás a társak felelősségteljesebb együttműködését kívánja. Egyszerre kell figyelnie a gyermeknek saját és a társai szándékaira, technikai akcióira az alakuló kép függvényében. A csoportmunkák során megválasztott technikai megoldások függenek a csoport létszámától és ezzel összefüggésben

a produktum méretétől, a gyermekek életkorától, vizuális és szociális fejlettségi szintjétől. Minden feladat újabb és újabb mérlegelést kíván e tekintetben is.

Szervezés

A csoportok csak a megfelelő körülmények között képesek sikeresen működni. A csoport minden tagja számára *megfelelő teret* – rálátást, eszközök, munkaanyag tekintetében megfelelő hozzáférhetőséget – kell biztosítani az adott tevékenységhez. Az eszközök és anyagok olyan mennyiségére és elrendezésére van szükség, ami a kényelmes használatot lehetővé teszi. E szervezési kérdések átgondolt, pontos megoldása kiküszöböli a tevékenységet feleslegesen akadályozó konfliktushelyzeteket.

Fontos *a munka sorrendiségének* olyan értelmű segítése, amely sorba rendezi az ingerforrásokat, így befogadhatóvá, átláthatóvá teszi azok szemléleti tartalmait. Sok elemet tartalmazó térépítménynél nem célszerű a munka elején ömlesztve a gyermekek elé tárnai az összes felhasználható tárgyat, anyagot, hanem a munka célszerű menetéhez, üteméhez igazodva kell azokat fokozatosan a gyermekek rendelkezésére bocsátani. Egy térépítmény-feladat esetében például, amely agyagból, kövekből, kavicsokból, faágakból stb. készült, először a térszerkezethez felhasználható agyagot és más anyagokat bocsátotta a nevelő a csoportok rendelkezésére, s csak ez után kerülhettek a látóterükbe az ahhoz hozzáépíthető részletelemek, hogy felhasználják ezeket a térkompozíció további tagolásához, gazdagításához.

A tanulók helyváltoztatásaihoz megfelelő tér és szabad közlekedő folyosók is szükségesek, ezért a mozgatható bútordarabokkal alkalmmilag érdemes az osztályterem berendezését a munkához megfelelően változtatni. Egy-egy balesetveszélyes tevékenységnek elkülönített térrészt is biztosítsunk a veszélyt kiküszöbölő optimális körülményekkel, közmegegyezésben rögzített, hangsúlyozott szabályokkal. Az e tekintetben is jól megszervezett munkakörülmények a csoporttevékenység során tartalmi kérdésekké válhatnak.

A csoportmunka a pedagógiailag inspirált modellhelyzetek létrehozásával a vizuális nevelésben nemcsak fontos szocializációs folyamatokat segít, de megteremt egy sajátos kommunikációs közeget is. Az egyéni fejlődést gyorsítja meg ezzel: a kikerülhetetlen akciók készítéseiben felmerülő vizuális problémák különféle megoldási lehetőségeit azonos korosztályba tartozó gyermekek közvetítik egymás felé. A kommunikációban olyan helyzeti előny ez, amelyet a pedagógus objektíve nem képes saját személyében egyedül megteremteni. Bármennyire érti is a gyermeket, a beleéléssel még nem válik azzá.

A csoportmunka fontos, de nem egyedüli munkaformája a vizuális nevelésnek. Túlzott alkalmazása negatív jelenségeket is felerősíthet. Azzal, hogy az egyén eltűnhet a társak között, egyéni felelőssége is csökkenhet, felléphet a „társas lazsálás” jelensége. Olyan vezető személyiségeket is kitermelhet a csoportmunka, akiknek fölénye sematikus utánzásra készíthet, s akik így az önálló gondolkodás, felfedezés gátló tényezőivé válhatnak. Emellett a kiemelkedő vizuális képességekkel rendelkező gyermek is konformálódhat, visszahúzhatja az a középszerű réteg, amelyet esetleg ő maga termelt ki. *Ez a munkaforma is csak akkor hasznos tehát, ha túlzó alkalmazása nem válik az önálló felfedezés, gondolkodás gátjává.*

Ha a körülöttünk lévő világ válságjelenségein elgondolkodunk, akkor látnunk kell, hogy furcsa ellentmondásaihoz hozzátartozik az individuum felértékelődése mellett annak felismerése, hogy egyedül képtelenek vagyunk megoldani problémáinkat; az értékek

labilitása arra kényszerít kisebb és nagyobb csoportokat, hogy életben maradásuk érdekében – egymással kommunikálva, a helyzetet a legbölcsebben értelmezve – az eltűnedező normákat újakkal helyettesítsék. Ez a társadalmi méretekben felerősödő kommunikációs kényszer a pedagógiában is felértékelte a csoportmunkát.

Az angol „brain storming” kifejezés utal a módszer eredetére. Lényege az egész csoport aktivizálása, mellyel megakadályozható, hogy ne mindig a lehangosabb, legaktívabb tanuló cselekvése határozza meg a gondolkodást. A módszer lényege: a csoport tagjai egy adott probléma megoldásához sorban elmondják ötleteiket úgy, hogy senki ne maradjon ki. Az ötleteket sorban fel is írják a táblára. Ha valakinek nincs ötlete, az újabb körben megint sorra kerülhet. A végén, ha elfogytak az ötletek, kezdődhet a kiértékelés, és kiemelik a legjobbnak ítélt megoldásokat, s ezek alapján elkezdődhet a közös tevékenység. A tanár szerepe itt elsősorban az, hogy biztassa a társaságot, nehogy túl hamar abbahagyják a gondolkodást, így az eredeti gondolatok is felszínre kerülnek.