

# Nyilas Edina: Szociális csoportmunka módszerének alkalmazása a gyermekek szociális kompetenciáinak fejlesztésében

## Absztrakt

Az esettanulmányban általános iskolás korú gyermekek körében megvalósított szocializációs csoportfoglalkozás gyakorlati tapasztalatai olvashatóak: a tervezési folyamat sarkalatos pontjainak bemutatásától kezdődően, a megvalósításon keresztül a csoportmunka elemzéséig. A tanulmány megírásának célja, hogy a preferált esetmunkával szemben felhívja a figyelmet a szociális csoportmunka, mint módszer alkalmazásának lehetőségére, fontosságára és hatékonyságára.

**Kulcsszavak:** esettanulmány, szociális csoportmunka, szociális kompetencia, óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység, iskolai szociális munka

## Abstract

The case study provides practical experiences of the socialization group session implemented among primary school children: from the presentation of the key points of the planning process to the analysis of group work. The main goal of writing my paper is drawing attention to the possibility, importance and effectiveness of social group work as a method, as opposed to preferred case work.

**Keywords:** case study, social group work, social competence, social work in the school and in the kindergarten, school social work

## Bevezetés

Csoportmunka, ha ezt hallják az emberek, akkor a pszichológia és a pedagógia, mint „csoportozást” alkalmazó szakmai terület jut eszükbe. Jóllehet, hogy ez visszavezethető arra a történelmi vonatkozásra, hogy több évtizeden keresztül a szociális munka területén fenntartásokkal kezelték a csoportmunka módszerét, szakmaitlannak és pedagógiai ügynek tartották (GALUSKE, 2019). Az évek múlásával viszont a szociális munka egyik akceptált eszközeként hódított teret. Ha a mai valóságot vesszük figyelembe ennek hatásait még most is érezzük szociális szakemberként. Személyes tapasztalatom az, hogy a szociális csoportmunkák gyakorlatban történő megvalósításának száma valójában elenyésző és az esetmunkák száma számottevően magas. Miért nem élünk a csoportmunka, mint módszer alkalmazásának lehetőségével? Leterheltség, időhiány, szokások vagy csupán félünk valami olyat véghezvinni, ami ismeretlen és eddig még nem csináltuk? Az esettanulmánnyal szeretném erősíteni azt a szemléletet, hogy igenis érdemes időt és energiát fektetni szociális munkásként a csoportmunka

módszerének alkalmazásába, mert a kezdeti tervezési, szervezési akadályok leküzdését követően az átgondolt, tudatos, célokkal felruházott csoportmunka meghozza eredményét.

A pandémia megtanított minket milyen értékesek társas kapcsolataink. Szükségünk van személyes emberi kapcsolatokra, hogy a „világ kerek egész legyen”. A fiatalok életében, akik sok időt töltenek és töltöttek már ez ideig is az online térben, most még inkább eltávolodtak egymástól vagy sok esetben digitális eszközök segítségével a közösségi oldalakon keresztül tartják egymással a kontaktot. Alapvető szociális készségek, mint például az együttműködés, tolerancia, elfogadás, érzelmek felismerése és kifejezése vagy a kommunikáció gyakorlása is nehézséget okoz számukra.

A téma szempontjából az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény által biztosított kötelező bevezetése a köznevelési intézmények életébe, adekvát lehetőséget és megoldást nyújt a gyermekek szociális kompetenciáinak fejlesztésére. A tevékenység esetében módszertani, szakmai irányelv még nem érhető el, éppen ezért véleményem szerint lényeges, hogy esettanulmányok elkészítésével gazdagítsuk szakmai tudásunkat, útmutatást adjunk és cselekvésre, illetve további megoldások keresésére ösztönözzük a területen dolgozó szakembereket, ezáltal hiátust töltsünk meg tartalommal.

Egyetértek azzal, hogy *„Az esetek publikálása, esettanulmányok írása a szakma fejlődése szempontjából lényeges módszer. Segít közös szakmai nyelvünk fejlesztésében, kérdéseink felvetésében és megválaszolásában, a szociálismunka-szakma fejlődésében és a szakmai identitásunk erősítésében”* (SZOBOSZLAI és PATYÁN 2016:10). Az esettanulmány elkészítésének célja, hogy felhívja a figyelmet az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység fontosságára, illetve a munkakörben rejlő lehetőségek tárházára. Bízom benne, hogy a tanulmány hozzájárul az óvodai és iskolai szociális segítő csoportmunkával kapcsolatos tapasztalatainak, ismereteinek bővítéséhez, illetve a csoportmunkának, mint módszer alkalmazásának népszerűsítéséhez.

### **Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység**

Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység nem újkeletű szolgáltatás. A korábban használatos iskolai szociális munka elnevezés az amerikai „school social work” kifejezésből származik, hiszen a nemzetközi gyökerek az 1900-as évekre nyúlnak vissza az Amerikai Egyesült Államokba, ahol négy modellt különböztettek meg: hagyományos klinikai, iskolaváltoztató, társadalmi kölcsönhatás és a közösségi iskolai modellt. Az 1980-as évekre Németországban szintén több formája jelent meg: alkalmazkodó típus, innovatív típus, gyermekekre orientálódó iskolai szociális munka. Magyarországon az 1930-as években az iskolánővérek végeztek a mai szociális munkához hasonló tevékenységet, majd a rendszerváltást követően hazánkban is különböző irányzatok jöttek létre: „belső” iskolai szociális munka vagy ún. hagyományos modell, „külső” vagy ferencvárosi modell és a pécsi modell (MÁTÉ, 2015). A „belső” modell esetében az iskolai szociális munkás munkáltatója az iskola igazgatója és teljes munkaidőben az adott iskolában látja el feladatait, míg a „külső” modell során külső szolgáltatók biztosítják az iskolai szociális munkát és a szakember egyszerre 4–5 iskolában, úgynevezett „ügyeleti rendszerben” dolgozik. A pécsi modellre jellemző, hogy

ötvözi mindkét előbb említett modell előnyeit: az iskolai szociális munkás munkáltatója független civil szervezet, valamint az adott iskolát teljes munkaidőben segíti szociális szolgáltatásokkal.

Magyarországon a tevékenység meghatározására Bányai Emőke definíciója vált elfogadottá, mely szerint *„Az iskolai szociális munka szolgáltatás a közoktatási intézményben biztosított, preventív jellegű segítő tevékenység, amely az iskoláskorú gyerekek és fiatalok képességeinek, lehetőségeinek legoptimálisabb kibontakozását támogatja szociális kapcsolataik, társadalmi integrációjuk javításával* (BÁNYAI, 2000 idézi MÁTÉ, 2015:81).

A szakma számára az óvodai és iskolai szociális segítés 2018-ban történő kötelező bevezetése mérföldkövet jelent, az óvodai szociális munka szempontjából pedig még inkább innovatív terület (MÁTÉ, 2018). Az óvodai és iskolai szociális segítő a család- és gyermekjóléti központ alkalmazásában áll, hiszen a központ egyik speciális szolgáltatásaként biztosítja a tevékenységet.

A szakmai ajánlás<sup>1</sup> egyértelműen meghatározza az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység célját: *„a köznevelési intézményben biztosított preventív jellegű segítő tevékenység, amely az iskoláskorú gyerekek és fiatalok képességeinek, lehetőségeinek legoptimálisabb kibontakozást támogatja szociális kapcsolataik, társadalmi integrációjuk javításával”* (ANDRÁCZI-TÓTH, 2018:5).

A munka célcsoportjai között nem csupán a gyermekek, a szülők említhetők meg, hanem a pedagógusok, a köznevelési intézmények közösségei (pl.: nevelőtestület, szülői munkaközösség), illetve a tanulókkal kapcsolatban álló szakemberek (pl.: védőnő) is.

Az óvodai és iskolai szociális segítő munkakört betöltő szakemberek feladatai összetettek, főképp a gyermekek szociális kompetenciáinak fejlesztésében; a gyermekek veszélyeztetettségének megelőzésében, kiszűrésében és megszüntetésében való segítségnyújtásban; az észlelő- és jelzőrendszer hatékony működésének segítésében, illetve prevenció programok működtetésében játszanak szerepet. A szociális segítés eszköztárának az alábbi formáit alkalmazza a segítő: csoportban végzett tevékenységek, közösségi tevékenységek, gyermekvédelmi tevékenységek koordinálása és az egyéni tevékenységek. Véleményem szerint a sorrendiség mögött prioritási tartalom is meghúzódik.

Kihangsúlyozandó pontja a szakmai ajánlásnak, hogy **„az óvodai és iskolai szociális segítő nem végez esetkezelést”** (ANDRÁCZI-TÓTH, 2018:14), amennyiben a probléma 1–2 alkalmas beavatkozást követően sem oldódik meg, szükséges a probléma delegálása vagy jelzés küldése. Az egyéni tevékenység során alkalmazott munkaformák a konzultáció, információnyújtás, tanácsadás, hivatalos ügyek intézésében való segítségnyújtás stb.

---

<sup>1</sup> Emberi Erőforrások Minisztériuma (kiadta dr. Andráczi-Tóth Veronika a Szociális és Gyermekjóléti Szolgáltatások Főosztály főosztályvezetője) (2018): Szakmai Ajánlás az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez

## Csoportmunka a szociális munkában

A szociális csoportmunka definícióját tekintve a szakirodalomban nem lelhető fel egyértelműen egységes meghatározás (HEGYESI és munkatársai, 2006; GALUSKE, 2019). A fogalom széles spektrumának interpretálása érdekében célszerű áttekinteni a különböző megközelítéseket.

*„A szociális csoportmunka a szociális munka egyik módszere, amely az egyénnek csoporttéménnyel segít szociális működőképessége fokozásában, hogy ennek segítségével jobban megoldhassa a személyes, a csoport- és a társadalmi élet problémáit”* (KONOPKA, 1971 idézi GALUSKE, 2019:91).

Lattke szerint a csoportmunkát lebonyolító csoportvezető képzett és az a feladata, hogy a csoporttagokat képessé tegye teljes emberré válni. A csoportmunka során kiemelt szerepet tulajdonít a tagok közötti kapcsolatoknak (GALUSKE, 2019).

Toseland és Rivas megfogalmazásában a csoportmunka *„emberek kis csoportjával végzett célorientált tevékenység, mely szocioemocionális igények kielégítése és feladatok végrehajtása érdekében történik. Ez a tevékenység egyaránt irányul a csoport egyes tagjaira és a csoport egészére a szolgáltatási rendszer keretein belül”* (HEGYESI és munkatársai, 2006:43). Ha ezen fogalom komponenseit „kibontogatjuk”, akkor az első elem az *„emberek kis csoportja”*, mely kiemelt az interakciók mennyisége és minősége szempontjából, hiszen nagycsoport esetén a tagok *„inkább közönségnek érzik magukat, mint csoporttagoknak”* (HEGYESI és munkatársai, 2006:44). A célorientált tevékenység azt jelenti, hogy a csoportmunka számos célt foglalhat magában, melyet mindenképpen szükséges meghatározni és szem előtt tartani. Ez adja a vázát a csoportmunkának, hiszen nélküle a csoport elveszítheti hatékonyságát.

Fellelhető más aspektusú meghatározás is, mely szerint *„a csoporttagok felől közelítve a csoportmunka lényegében azt jelenti, hogy a résztvevők számára az azonos élethelyzetben lévő csoporttársak erőforrást, pozitív minta közvetítése által pedig követendő célt jelentenek”* (HORVÁTH és munkatársai, 2004:187). A definíció fundamentális pontjának tartom, hogy a csoporttagokra, mint erőforrásokra tekint.

Érdemes említést tenni a szociális csoportmunka szociálpolitikai szempontú értelmezéséről is, melyet Ferge Zsuzsa így fogalmazott meg: *„Szociálpszichológiailag és politikailag a csoport kedvezményezése sok szempontból előnyösebb. A csoporthoz tartozás tudata biztonságot nyújt, a társadalom nem kedvezményezett részével szembeni kisebbségi érzés enyhébb, a védettség nagyobb”* (idézi NÉMETH, 2006:188).

Továbbá megjegyzem, ahogyan a fogalom tekintetében nincs egységes álláspont a szakirodalomban, úgy az is vitatott kérdés, hogy az egyén vagy a csoport egésze az elsődleges a csoportmunka szempontjából. Más perspektíva szerint harmadik szereplőről is szó esik, az egyén és a csoport mellett a társadalom is említésre kerül. A szociális szakember döntése, hogy az elérendő cél érdekében a szociális csoportmunkában kire helyezi a hangsúlyt (HORVÁTH és munkatársai, 2004).

### *Csoportok tipizálása*

A csoportok osztályozása különböző szempontok alapján lehetséges: méretük alapján, létrejöttük és céljuk szerint. Formai szempontból kiscsoportról beszélünk 5-15 fő csoportlétszám esetén, míg nagycsoportot a 16-30 fős csoport jelent. Különbséget kell tenni

továbbá zárt és nyitott csoportok között is. Zárt a csoport, ha a csoportösszetétel állandó és nem fogad be „új tagokat”, míg nyitott csoportok esetében bármikor csatlakozhatnak „külső” személyek a csoporthoz, illetve bármikor el is hagyhatják azokat. Megalakulás alapján megkülönböztethető formális, informális, természetes és mesterséges csoport. „A formális csoportok jól szervezettek, működésüknek pedig különféle szabályok és jogi normák adnak keretet” (SIMONIK ÉS TREMBULYÁK, 2019:10) például egy iskolai tantestület. Az informális csoport tagjai saját döntésük szerint vesznek részt a csoportban, amíg közös céljaik és cselekvéseik összetartják őket, például ilyen egy kézműves szakkör.

Természetes és mesterséges úton is létrejöhetnek, az előbbi esetében a neve is hordozza jelentését, hogy természetszerűleg lejátszódó események hatására alakul meg a csoport, például a család, a barátok csoportja, klikkek. Mesterségesen létrehozott csoportok intervenció révén jönnek létre valamely konkrét cél elérése érdekében, például a terápiás csoportok, osztálytermi csoportok, bizottságok, klubok (HEGYESI és munkatársai, 2006).

A cél szerinti megkülönböztetés esetében gyógyító/terápiás csoportokról és feladatcsoportokról beszélhetünk. A terápiás csoportoknál a célok a következők lehetnek: oktatás, személyiségfejlesztés, gyógykezelés, szocializáció. Mit takarnak pontosan ezek a célkitűzések? Oktatási célú csoportnak, azokat nevezzük, amelyek primer célja az edukáció, didaktikus szemléltetés, illetve a tagoknak önmaguk megismerése és a társadalmuké, például: serdülőknek szervezett szexuális-felvilágosító csoport. A személyiségfejlesztő csoport célja a tag képességeinek fejlesztése önerőből, például: serdülőcsoport, melynek célja a felkészítés a párkapcsolatra, értékek tisztázása. Gyógykezelés esetén a lehetséges célok közé sorolható a magatartás megváltoztatása, korrekció, rehabilitáció, problémamegoldás. Ilyen csoportok például a szenvedélybetegek csoportjai. A szocializációs csoportok célja a kommunikáció, társas készségek, interperszonális kapcsolatok fejlődésének elősegítése strukturált gyakorlatok segítségével, például: nevelőotthonban lakó fiatalok játszó csoportja (HORVÁTH és munkatársai, 2004). „A feladatcsoportok célja az, hogy betöltsenek valamely küldetést vagy elvégezzenek egy feladatot, melynek megvalósítására a csoportot megszervezték” (HEGYESI és munkatársai, 2006:48). Toseland és Rivas a szervezeti igényeket szolgáló, illetve a klienseket szolgáló csoportokat különíti el.

### *Csoportfejlődés modelljei*

*„A csoportok megalakulnak, működnek, majd megszűnnek (átalakulnak). Így foglalható össze a legegyszerűbben a csoportok életútja” (PATAKI, 2010:64).* A szakirodalomban számos csoportfejlődési modell megtalálható. A különböző szerzők által kidolgozott modellek eltérő számú és típusú szakaszokra bontják a csoport fejlődésének folyamatát. Abban viszont egyeznek, hogy három fő szakaszra osztják a csoportfejlődést: kezdeti/bevezető, középső/fő és befejező/lezáró szakaszra, melyek viszonyában vizsgálják és láttatják a modellek közötti eltéréseket és hasonlóságokat. Ha visszagondolunk a csoporttípusok sokféleségére, akkor érthető, hogy számolhatunk erősen divergáló fejlődési szakaszokkal is, sőt a csoportok egyedisége, a tagok szükségletei és egyéb tényezők is befolyásolhatják a csoportfejlődés szakaszait (HEGYESI és munkatársai, 2006). A szociális munka irodalmában a legelfogadottabb modell a Garland-Jones-Kolodny féle ötszakaszos modell, mely a legkorszerűbb, tudományosan és módszertanilag is megalapozott, jól kidolgozott modell.

Eszerint a csoportfejlődés öt szakasza a következő: 1. Ismerkedés, 2. Hatalom és kontroll/ellenőrzés, 3. Intimitás, 4. Differenciálódás, 5. Lezárás (HEGYESI és munkatársai, 2006).

Nos, a fejezet zárásaként, érdemes arra a gondolatra is kitérni: miért is bír kiemelkedő jelentőséggel a csoportok fejlődési szakaszainak ismerete a szociális munkás számára? Hozzájárul a hatékonyabb csoportmunka megvalósításához azáltal, hogy meghatározza mi a szociális munkás feladata a különböző szakaszokban, segíti a szakembert a szükséges beavatkozások megtervezésében, továbbá felkészíti arra, hogy az adott szakaszban mit várhat el a csoporttól (HEGYESI és munkatársai, 2006).

### *Szerepek a csoportban*

A csoport működése során egyes tagok különböző szerepeket tölthetnek be, melyek változásokon mehetnek keresztül a csoportfejlődés szakaszaiban. Ismerjük meg ezeket a szerepeket dióhéjban! Az egyik leggyakoribb szerep a bűnbak, amely azt a személyt jelenti, akit a csoporttagok minden rosszért felelőssé tesznek. Deviáns tagnak azt tekintjük, akinek viselkedése eltér a csoport általános normájától. A belső vezetőt a csoport ruházza fel vezetői szereppel, személye változhat a csoporton belül. A kapuőr az a csoporttag, aki úgyszólván „őrzi a kaput”, amelyen keresztül a csoportnak át kell jutnia, hogy a tevékenység tartalmasabb minőséghez érkezzon. „Ez a folyamat a következő sémával jellemezhető: amikor a csoport egy nehéz témához érkezik, a kapuőr mindig eltéríti őket a tárgytól (HEGYESI és munkatársai, 2006:154). A defenzív tag az, aki oly módon akadályozza a munkát, hogy hárít bizonyos problémák beismerésében, „számára a tagadás a fájdalmas problémák kezelésének módja” (HEGYESI és munkatársai, 2006:156). A hallgatag tag az, aki a csoportban hosszú ideig nem beszél, az ellenkezője pedig a bőbeszédű csoporttag, aki nem hallgatja meg a többiekét.

### *Csoportdinamika*

A csoportfolyamatok vagyis a csoporttagok interakciói erőket indukálnak, ezen erők összességét nevezi a szakirodalom csoportdinamikának. Számos kísérletet végeztek a csoportdinamika jelenségének vizsgálatára. Toseland és Rivas a fogalom négy fő szegmensét említi meg: a kommunikációs és interakciós mintákat; a csoportkohéziót; a szociális kontrollt és a csoportkultúrát. Ismerkedjünk meg az egyes területek jelentésével és a szociális munkás számára nyújtott jelentőségével!

A kommunikáció folyamata során valójában az emberek szimbólumokat használnak annak érdekében, hogy az egymásnak szánt üzeneteiket közvetítsék. A csoporttagok kapcsolatot teremtenek és beszélnek egymással, tehát a kölcsönhatás reciprok modellje jön létre. Az interakciós minták sokfélék lehetnek: „májusfa” vagy kerék, kör, „forrószék”, szabad áramlás. A szociális munkás feladata, hogy figyeljen és keresse a csoporttagoknál a kommunikáció céljait, vizsgálja azok hatását a tagokra és a csoport egészére is, illetve intervenciójával segítse elő olyan kommunikációs és interakciós sémák kifejlődését, melyek biztosítják a csoporttagok szocioemocionális szükségleteinek kiteljesedését és a kitűzött csoportcélok elérését.

A csoportkohézió a csoport vonzerejét jelenti a tagjai számára. Azoknak az erőknek az összessége, melyek a tagokat a csoporthoz kötik, és a csoportban tartják. A szociális munkás

feladata, hogy ezen erők fejlesztésére törekedjen, mert a kohezív csoportokban több előny is megfigyelhető: magasabb jelenléti arány, pozitív irányú személyes alkalmazkodást vált ki a csoporttagoknál például az önbecsülés növekedése.

„A szociális kontroll fogalmát olyan folyamatokra szokták használni, melyek révén a csoport eléri a megfelelő működéshez szükséges mértékű engedelmeskedést és konformitást” (HEGYESI és munkatársai, 2006:89). Például engedelmeskedésre bírják a deviáns csoporttagot. A szociális kontrollt számos tényező jellemzi: a csoportban kialakuló normák, a csoporttagok szerepei és státuszai. A szociális munkásnak ismernie kell az előbb említett tényezőket, továbbá biztosítani kell, hogy a szociális kontroll megfelelően működjön, hiszen ez szabályozza a csoportfolyamatokat.

A csoportkultúra fogalmának meghatározása szerint a csoporttagokra jellemző értékítéleteket, nézeteket, szokásokat és hagyományokat foglalja magába. A csoportkultúra lassan alakul ki, a csoportfejlődéssel párhuzamosan. A szociális munkásnak feladata, hogy segítse a tagokat saját értékítéleteik megvizsgálásában, társadalmi értékeik megismerésében, sztereotípiáik megszabadulásában, illetve az egyéni és csoportcélok elérésében, ezáltal hozzájárulva a pozitív csoportkultúra létrejöttéhez.

## **Szociális kompetencia**

A szociális kompetencia számos definíciója ismert, ugyanis nincs egységesen használt meghatározás. A fogalom különböző értelmezési kereteinek áttekintését követően megállapítható az a közös pont, hogy a kutatók többsége a szociális kompetenciára, mint képességre vagy képességek és készségek rendszerére tekint. Eltérésként kihangsúlyozandó, hogy a korábbi értelmezések esetében hiányzik az integrált szemlélet, melynek lényege, hogy a szociális kompetencia működését és fejlődését meghatározza az adott kontextus, a társadalom, annak értékrendje, normái, a kultúra (ZSOLNAI, 2013; KASIK, 2007).

### *Szociális kompetencia modellek*

*„A szociális kompetencia modellezése során számos paradigmát alkalmaztak. Az így megszületett modellek abban egyeznek meg, hogy mindegyikük a szociális kompetencia valamely aspektusát állítja elmélete középpontjába, a többivel pedig nem vagy csak érintőlegesen foglalkozik” (ZSOLNAI, 2013:31).*

A *kognitív orientált* modellek lényege, hogy a megfigyelhető viselkedésnek (egyen verbális és nem verbális cselekedetei társas helyzetben), a kognitív folyamatoknak (belső dialógusok, előzetes elvárások, végkimenetel értékelése, szociálisprobléma-megoldó készségek, szociális kognitív készségek, információfeldolgozás módjai) és a kognitív struktúráknak (viselkedés motivációja és irányítása) tulajdonít jelentőséget a szociális kompetencia működésében.

A *szociális kompetencia prizma* modellje esetében már a kognitív folyamatok mellett az affektív megközelítés is megjelenik. Rose-Krasner prizma modellje három szintet különböztet meg: elméleti, szabályzó és készségek szintjét. Ebben az aspektusban a szociális kompetencia kontextusfüggő és célorientált vagyis az egyénnél bizonyos helyzetekben jól működő viselkedések, nem biztos, hogy más szituációkban is eredményesek lesznek.

*Az affektív-szociális kompetencia modellje* áttörést jelentett a szociális kompetencia kutatása során, mert az érzelmeknek és az érzelmi kommunikációs készségeknek is meghatározó szerepet tulajdonítottak. A modellt egy szélforgóval szemléltetik. „*A gyermekjátékként ismert szélforgót a szél iránya és ereje tartja mozgásban, amely itt a társas interakciók állandó változását és mozgását jelenti egy adott társadalmon belül*” (ZSOLNAI, 2013:41). Az affektív – szociális kompetencia három fő komponense az érzelmi üzenetek küldése, az érzelmi üzenetek fogadása és az érzelmek, érzelmi élmények megtapasztalása, ezen tényezők mellett egy negyedik elemet is megneveznek az én-faktorok csoportját, mely az egyén világlátását, motivációját, sémáit, énképét, temperamentumát, a társas lét szabályainak tudását tartalmazza. *A szociális kompetencia fejlődési modellje* szerint a személyiségfejlődés nem egymást követő szakaszokként értelmezhető, hanem egy hierarchiaként vagyis egymásra épülő szintekként. A hierarchia alsóbb szintjein az öröklött elemek (a szociális rutinok és a szociális hajlamok) találhatóak. A szociális kompetencia fejlődése során az öröklött készségek kiegészülnek tanult elemekkel: szociális tanulás, társas közeggel való folyamatos kölcsönhatás és a nevelés által. Rosszul szocializált egyének esetében az öröklött szabályozóknak meghatározó szerepük lehet a gyermekek viselkedésében, mely felnőttkorban is dominálhat (ZSOLNAI, 2013). A modell értelmezésében a proszocialitás erősödése is jellemzi a szociális kompetencia fejlődését, hiszen az egyén szociális viselkedése attól is függ, hogy milyen értékrendet képvisel, az öröklött motívumokra milyen tanult motívumok, szociális attitűdök, értékek és meggyőződések épülnek (ZSOLNAI, 2013).

*A szociális kompetencia integratív modellje* ötvözi az eddig megismert aspektusokat. Az integratív megközelítés két alrendszerrel említi a szociális-érzelmi és a szociális-kognitív alrendszert, amelyek további részrendszerekből szerveződnek: motívum és képességrendszerből (öröklött és tanult összetevők). A modell öt fő pszichikus összetevőjének az alábbiakat tekintik: szociálisérdek-érvényesítő képességek (együttműködés, segítség, versengés, vezetés), érzelmi képességek (kifejezés, felismerés, megértés, szabályozás), szociálisprobléma-megoldó képesség, megküzdési stratégiák, szociális kommunikáció (ZSOLNAI, 2013).

### *Nemzetközi kitekintés*

A nemzetközi kutatások több, mint 40 éve foglalkoznak a szociális kompetencia fejlesztési lehetőségeivel. A szakirodalom megkülönbözteti a direkt, azaz a nem tantárgyi tartalmakba ágyazott és indirekt vagyis a tantárgyi tartalmakhoz kapcsolódó fejlesztő programokat, illetve a komplex programokat, amelyeket a különböző elméleti irányzatok összefonódása jellemez. A direkt vagyis a közvetlen fejlesztést a szociális készségek fejlesztésére gyakrabban alkalmazzák. Ezek közül a DSST (Direct Social Skills Training) módszer a legelterjedtebb, mely a helyes viselkedési formák megismertetésére, tudatosítására és gyakoroltatására helyezi a hangsúlyt (ZSOLNAI, 2013). Említést érdemlő direkt fejlesztő módszer még az SCT (Social Cognitive Training). Ennek során a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás fejlesztése történik. Kutatások bizonyítják, hogy önmagában kevésbé hatékony a módszer, viszont DSST-vel kiegészíthető (KASIK, 2007).

Az indirekt fejlesztéssel kapcsolatban két programot emelnék ki. A TLC (Teaching, Learning and Caring) nevet kapta az a szociáliskompetencia fejlesztő program, melyet Vaughn



alkalmazott serdülőkorúkkal az irodalomtanításban. Az irodalmi szövegek megbeszélését, értelmezését egyéb módszerekkel például dramatikus játékkal egészítette ki, mellyel leginkább a problémamegoldó gondolkodást, az empátiát és az érzelmi kommunikációt fejlesztette.

Anderson által kidolgozott SSLS (Social Skill Literature Strategy) szerteágazó módszert használt például a csoportmunkát, szójátékokat, történetírást, melyekkel az érzelmek kifejezésének, szabályozásának fejlődését segítette. A program eredményességéről számoltak be nemcsak a szociális kompetencia fejlődésének területén, hanem a tantárgyi teljesítmény esetében is (KASIK, 2007).

Külön kategóriát jelentenek a SEL (social and emotional learning) programok, amelyek évekig tartó integratív koncepciók. „A SEL abból a felismerésből indul ki, hogy az érzelmi és a szociális készségek, képességek fejlettsége, illetve alulfejlettsége erősen befolyásolja az egyének fizikai és lelki egészségét, a társas kapcsolataik, valamint az iskolai és a szakmai teljesítményük sikerességét” (ZSOLNAI, 2018:244). Az USA-ban fejlesztették ki, de napjainkban is számos európai országban alkalmazzák a szociális és érzelmi tanulás koncepcióját, például Angliában (SEAL – Social and emotional aspects of learning – A tanulás szociális és érzelmi aspektusai), Finnországban (SEE – Social and emotional education; KiVa, anti-bullying) és Hollandiában (Skill for Life – Készségek a mindennapi élethez).

### *Hazai programok*

Az alábbi hazai programok eredményei szintén bizonyították hatékonyságukat. Csendes Éva nevéhez fűződik az életvezetési ismeretek és készségek óvodai és alsó tagozatos fejlesztését segítő program. Konta Ildikó és Zsolnai Anikó szociális készségek iskolai játékos fejlesztése két éven keresztül, heti egy órás foglalkozások alkalmával valósult meg. A szociális készségeket fejlesztő játékokat zeneterápiás elemekkel egészítették ki. A SULINOVA-program szintén az iskolás korosztályra összpontosít. 1–6. évfolyam esetében az én dimenziói, én és a másik, én és a világ dimenziókra épül a program, a 7–12. évfolyamnál pedig toleranciára nevelés, felkészülés a felnőtt szerepekre, polgár a demokráciában. Alkalmazott módszerek a beszélgetőkör, a drámajáték, a vita stb. Sütőné Koczka Ágota a 10–14 éves gyerekek számára dolgozott ki fejlesztő programot, mely során négy egynapos tréninget szervezett a gyerekeknek a szociális készségek fejlesztésére. Serdülőkorúak társas készségeit fejlesztő tréning köthető Szabó Éva és Fügedi Petra Anna nevéhez. A kiscsoportos tréning témái az énkép-önismeret, kommunikációs készségek, illetve a konfliktuskezelés, dühszabályozás és asszertív készségek területeit ölelték fel. A programot iskolapszichológusok vezették és 11, másfél órás időtartamú alkalomból állt.

### **A tanulmány aktualitása**

A világjárvány csupán feltette az i-re a pontot, hiszen az utóbbi évtizedek társadalmi és gazdasági változásainak következtében megfigyelhető a diszfunkcionális családok számának növekedése, illetve azon családok számának emelkedése, melyek kevésbé vagy egyáltalán nem töltik be szocializációs szerepüket. Ennek eredményeképpen számos és egyre több gyermek küzd szociális és viselkedési problémákkal (ANDRÁCZI-TÓTH, 2018). Számos kutatás ismert a szociális kompetencia vizsgálatával kapcsolatban. „A 10–13 és a 12–16 éves gyerekekkel

*végzett longitudinális és keresztmetszeti kutatások eredményei (JÓZSA és ZSOLNAI, 2005; ZSOLNAI és KASIK, 2006) egyértelműen rámutatnak a spontán szocializáció elégtelenségére, ezáltal a szociális segítségnek, valójában az iskolai évek alatt történő folyamatos fejlesztésnek a szükségességére” (KASIK, 2006:233).*

Ha a gyermekek szemszögéből közelítjük meg a helyzetet, leginkább Sütőné Koczka Ágota (2005) gondolataival írható le a probléma természete: *„A tizenévesek – akiknek az életkori sajátosságaiknak megfelelő kihívásokon túl a dinamikusán változó társadalom növekvő elvárásaival is szembe kell nézniük – egyre több szinten kerülnek konfliktusba környezetükkel. Az információkat, melyeket a rohamosan megújuló társadalmi és gazdasági környezet sugall, a szűkebb családi és iskolai környezet nem támogatja. A személyes kapcsolatokat felváltja az elektronikus információáramlás, és a gyermekek a technikai újdonságok rabjaivá válnak”* (SÜTŐNÉ KOCZKA, 2005:7). A mindennapjainkat átszövő COVID–19 járvány következtében e nehézségek tovább gyűrűző problémának látszanak.

Az esettanulmány fókuszja a gyermekek szociális készségeinek fejlesztése a szociális csoportmunka módszerével az iskolában. A csoportmunkához a gyerekek könnyen elérhetők számomra, mert óvodai és iskolai szociális segítő munkakörben dolgozom, a köznevelési intézményekkel kapcsolatban állok. A csoportmunka számomra nem csupán lehetőség, hanem szakmai önmegvalósítás is.

## **A szociális csoportmunka környezete**

2019 februárjától óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységet végzek Ibrány Város és Térsége Családsegítő és Gyermejjóléti Szolgálat alkalmazásában, a településen. A járási szerepkört betöltő város Nyíregyházától 25 km-re található, állandó lakosainak száma nem éri el a 7000 főt. Köznevelési intézményeket illetően három óvoda működik a városban, két általános iskola, egy gimnázium és egy kollégium. Munkám során az említett intézmények mindegyikében jelen vagyok.

A város életében az utóbbi években jelentős változások zajlottak a köznevelési intézmények tekintetében, mely kontextust nem hagyhatom figyelmen kívül a tanulmány elkészítése során sem. A 2018-ban létrehozott egyházi fenntartású általános iskola működésének felmenő rendszerben történő kiépítése elkezdődött. Emellett az önkormányzati fenntartás alatt működő egyik óvoda is egyházi kézbe került, illetve 2020-ban a gimnázium és a hozzá tartozó kollégium szintén református fenntartású intézmény lett. A szabad iskolaválasztás eredményeképpen az „új” általános iskolában több évfolyamon indultak osztályok. Személyes tapasztalatomat megfogalmazva ez egy erős szegregációs folyamatot generált a településen, melynek kezelése munkám során egyben nehézséget és kihívást jelent, mind a köznevelési intézményekkel való együttműködés vonatkozásában, mind a szülőkkel való kapcsolat szempontjából.

A csoportmunka tervezését 2020 őszén kezdtem el, mely a COVID–19 világjárvány kapcsán többször is módosítást igényelt a célcsoport tekintetében. Ezen változtatások részletes bemutatását a tervezésről szóló rész tartalmazza. A csoportmunka gyakorlati megvalósítására a 2021/2022-es tanév szeptemberében került sor az egyik helyi általános iskolában. Az iskola tanulói létszáma 375 fő, melyből hátrányos helyzetű 39 gyermek és halmozottan hátrányos helyzetű 200 gyermek. Megelőzően az intézmény a legégetőbb problémának a gyermekek rossz szociális háttérét, a tanulók magatartási problémáit és a szülőkre vonatkozóan a nevelési

problémákat jelezte a szükségletfelmérésben. Ezek az információk alátámasztják az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység intenzív jelenlétének szükségességét.

### **A csoportmunka indításának célja, szakmai indokai**

Tanulmányok bizonyítják, hogy a szociális kompetencia fejlődése leginkább gyermekkorban befolyásolható (ZSOLNAI, 2013; KASIK, 2006). Ez adja a csoportmunka létjogosultságának fundamentális pontját. De miért is olyan meghatározó tényező a gyermekek életében a szociális kompetencia fejlettsége? „A későbbi felmérések arra is felhívták a figyelmet, hogy a szociális kompetencia működése az életkor előrehaladtával egyre nagyobb mértékben befolyásolja a tanulmányi sikerességet” (KASIK 2007:21), illetve a gyerekek tudása is hatást gyakorol az interperszonális viselkedésükre, azaz a két terület között kétirányú befolyásoló kapcsolat feltételezhető (KASIK 2007). A csoportmunka célja ebben a nagyobb dimenzióban tekintve a gyermekek szociális kompetenciájának fejlesztése, melyre az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséről szóló szakmai ajánlás is figyelmet fordít és hangsúlyt fektet.

### **A tervezés főbb lépései**

A csoport megalakítására irányuló tervezés elemei a következők: a csoport céljainak kitűzése, a csoport szponzorálásának és tagságának felmérése, tagtoborzás, a csoport összeállítása, tagok informálása a csoportról, szerződés-kötés, a csoport környezetének előkészítése. A tervezés során az említett elemek átgondolása és alapos kidolgozása szükséges.

#### *A csoportmunka céljainak kitűzése*

A megvalósítani kívánt csoportmunka általános célja a gyermekek szociális készségeinek, képességeinek fejlesztése. A szocializációs csoport célkitűzése annak elérése, hogy a gyermekek elsajátítsanak bizonyos társas készségeket, a társadalom által elfogadott magatartásmintákat tanuljanak meg. A szocializációs csoportok sajátossága a „tevékenységen keresztül való tanulás”. Továbbá célként tűztem ki bizalmi kapcsolat kialakítását és az együttműködés megvalósulását a gyermekekkel. Hosszú távú célként tekintettem arra, hogy a csoportmunka hozzájáruljon a gyermekek társadalmi integrációjához, későbbiekben pedig a szakmai és magánéleti sikerükhöz.

A célcsoport esetében eredetileg a szociális készségek fejlesztését az „én és a mások megismerése”, a „hatékonyság”, a „felelősség” és a „jövőkép ismerete” köré csoportosítottam (SÜTÖNÉ KOCZKA, 2005). Viszont a tervezés során történő változtatások figyelembevételét követően korrigáltam és az alábbi témák köré építettem a csoportmunkát: kapcsolatteremtés, szabályképzés, énkép, én és mások, érzelmek, empátia, együttműködés, kommunikáció, konfliktuskezelés, jövőkép-lezárás-visszajelzés.

#### *A csoport potenciális szponzorálásának és tagságának felmérése*

A csoportmunka előkészítése során kiemelkedően fontos feladat az iskola intézményvezetőjével és pedagógusaival történő többszöri konzultáció, melyek során

megismertetem a csoportmunkával kapcsolatos elképzeléseimet, továbbá javaslatot kértem tőlük a megvalósításra. Az intézmény megfelelő támogatásának elnyerése és kölcsönös együttműködés kialakítása nagy jelentőséggel bír a további munka megvalósítása szempontjából.

A 2020-ban készült csoportmunkatervem szerint az iskola 9. osztályos tanulói adták volna a célcsoportot, akik közül a szociális készségeik felmérését követően választottam volna ki a gyermekeket. A serdülők szociális készségeinek felmérését fejlettségmérő tesztlapok segítségével terveztem elvégezni, melyeket bemeneti és kimeneti mérésenként is szükséges lett volna kitölteni. A tesztlapokat Sütőné Koczka Ágota (2005) szerkesztette és használta fel saját vizsgálataiban, melyek közül két tesztlap kitöltésére az osztályfőnököt kértem volna fel. A másik két nyomtatványt pedig a gyermek töltötte volna ki, illetve a tanulói adatlapon egy pontban a szülő véleményezte volna a gyermekre vonatkozó információkat.

2021. február elején terveztem a csoport beindítását a gimnázium tanulóival, bízva abban, hogy a COVID-19 általi járványhelyzet intézkedései oldódni fognak ezen időszakra és a tanulók visszatérhetnek az iskolába, de ez nem történt meg a koronavírus járvány korlátozásai miatt.<sup>2</sup> Meghoztam a döntést januárban, hogy a gimnáziumot érintő online oktatás miatt módosítok a célcsoporton, és márciusi indítással az általános iskola 6. osztályos tanulóival valósítom meg a szocializációs csoportmunkát. Az osztály kiválasztását tekintve prioritást élvezett az osztályfőnökkel való kapcsolat minősége, az adekvát szakmai kapcsolat, illetve a csoporttagok bevonása szempontjából a pedagógussal való együttműködés kapott jelentőséget. A járványhelyzet súlyosbodása miatt viszont az általános iskolák is bezártak és átálltak a digitális oktatásra, ezért rajtam kívülálló okok miatt az utóbb említett időponttal sem sikerült beindítanom a csoportmunkát. A kiszámíthatatlanság és a bizonytalanság életünk részévé vált és nemcsak magánemberként, hanem szakemberként is szembe kellett nézni a nehézségekkel. A korábbi váratlan eseményeket követően, bízom a szeptemberben induló jelenléti oktatásban.

### *Tagtoborzás*

A tagok toborzásának szempontjából számomra a potenciális tagokkal közvetlen kapcsolatfelvétel volt a legegyszerűbb, hiszen a gyerekeket könnyen elértem az iskolában. A beszélgetések lebonyolítására a pedagógusokkal egyeztetve, megfelelő időpontot kellett találni, ami osztályfőnöki óra keretében valósult meg. A tagok kiválasztását alapvetően a tesztlapok kitöltése és eredménye határozta meg, de figyelembe vettem azt is, ha valamelyik gyermek önként jelentkezett.

### *A csoport összeállítása, csoportkeretek kidolgozása*

A csoporttagok kiválasztása során szociális munkásként számos tényezőt figyelembe kell venni, melyek mérlegelés tárgyát képezik. A csoport méretét tekintve kics csoportot hozok létre, melynek tervezett létszáma 12 fő. Azért döntöttem a kics csoport mellett, mert így nagyobb figyelmet kapnak a gyermekek a foglalkozások alatt. Hiányzások miatt 2–3 gyermekkel kevesebben vehetnek részt a csoportüléseken, de 9–10 fős csoport is alkalmas a feladatok

---

<sup>2</sup> 2020 novemberében a középiskolások számára digitális oktatást rendeltek el a pandémia miatt.

megoldására. Döntést hoztam azzal kapcsolatban is, hogy zárt csoport formájában fogom megvalósítani a csoportmunkát. A zárt csoport jellegzetessége, hogy az alakulástól a lezárásig nem enged új tagot csatlakozni a csoporthoz. A csoportban résztvevő gyermekek állandó jelenléte nagyobb stabilitást biztosít, ezáltal magasabb szintű csoportmoral, a viselkedés előre jelezhetősége és fokozottabb együttműködési készség várható. Természetesen figyelembe vettem a zárt csoportok hátrányát is, mely szerint a tagok kimaradása esetén csökkenhet a hatékony interakciók száma, ezt a tényezőt a csoportlétszám meghatározásánál figyelembe vettem. A csoport homogenitását az életkor adja, a heterogenitását pedig, hogy fiúk és lányok is részt vesznek a foglalkozásokon lehetőség szerint ugyanolyan arányban, illetve a szociális készségek szempontjából is vegyes csoport kialakítását tervezem. Mérlegelve a lehetőségeket jutottam erre a döntésre, hiszen homogén alacsony szociális kompetenciával rendelkező csoport esetén a gyakorlatok megfelelő kivitelezései kudarcba fulladhatnak, míg az eltérő készségű csoporttagok részvétele esetén azt feltételezem, hogy a „jó” készségűek modellként szolgálhatnak. A tesztlapok értékeit összegezve választom ki a leendő csoporttagokat, legalacsonyabb és legmagasabb pontszámot kapott tanulók. Természetesen mivel a csoporttagok gyermekek, ezért erre való tekintettel a szülői beleegyezés meglétét is figyelembe veszem (annak hiánya esetén „kieshetnek” leendő csoporttagok), illetve az önként jelentkezést is számon tartom.

#### *A tagok informálása a csoportról*

A csoportfoglalkozás megkezdésének időpontjáról, a kiválasztott gyerekek személyesen történő értesítését ütemeztem be, illetve a szülők tájékoztatását és beleegyezését – a járványügyi helyzetre való tekintettel – írásos formában, szülői hozzájáruló nyilatkozat kitöltésével kívántam megvalósítani.

#### *Szerződés-kötés*

Szóbeli szerződés-kötést terveztem a tagokkal a csoport beindulása előtt, mely tartalmazza az összejövetelek gyakoriságát: heti rendszerességgel, összesen 8 alkalommal, előre egyeztetett időpontban; időtartamát: alkalmanként 45 perc; a részvételi kötelezettséget; egyéni elvárásokat; titoktartást. A pandémia újabb hullámától tartva, mely szintén veszélybe sodorná a csoportmunka elindítását, megvalósítását és befejezését, ezért a szerződés-kötést az első csoportfoglalkozás alkalmára halasztottam.

#### *A csoport környezetének előkészítése*

A csoportfoglalkozások megvalósítására legmegfelelőbb helyszín kiválasztása nagy jelentőséggel bír. A fizikai környezet előkészítése során figyelni kell a terem méretére és annak berendezésére. A kiválasztásnál fontos, hogy ne legyen túl kicsi a terem, hiszen mozgásos játékok esetén nagyobb térre van szükség. A berendezés tekintetében alkalmatlan az a helyiség a csoportfoglalkozás megvalósítására, ahol a figyelem elterelődésének lehetősége adott. Ezen szempontok figyelembevételével, és az intézmény adta lehetőségek mérlegelésével kerül

kiválasztásra a csoportmunka megvalósításának helyszíne, mely szintén egyeztetést igényel a vezetőséggel és az osztályfőnökkel.

### **Az előkészületek bemutatása**

A csoport előkészületeihez tartozó feladatokat két fő „csokorra” bontva szeretném bemutatni. Egyrészt vannak azon feladatok, melyek a különböző nyomtatványok előkészítését jelentik, ilyen a szülői nyilatkozat, kérdőívek előkészítése, illetve a tematika kidolgozása. Másik „csokorba” tartoznak azok a feladatok, amelyek közvetlenül a köznevelési intézményben történő előkészületeket jelentik, úgy, mint konzultációk, tagtoborzás, kérdőívek kitöltése a gyermekekkel és természetesen annak kiértékelése, illetve a csoportfoglalkozás lehetséges helyszíneinek felmérése, előkészítése is ide sorolandó teendők közé tartozik. Vegyük sorra milyen előkészületek történtek az általam tervezett 8 alkalmas szocializációs csoportmunka első ülését megelőzően!

A szülők számára kimondottan a jelenlegi csoportmunkához kapcsolódó szülői beleegyező nyilatkozatot készítettem.<sup>3</sup> Költséghatékonyság szempontját figyelembe véve, egy A/4-es méretű papír két nyilatkozatot is tartalmazott. Azért tartottam fontosnak ezen csoportmunkához speciális nyilatkozatot szerkeszteni, mert az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységem során az a tapasztalatom, hogy a családsegítő szolgálat fejlődésével ellátott tájékoztató nyilatkozatot nagy számban nem írják alá a szülők, mely negatív befolyással bírhatott volna a gyermekek kiválasztása során.

A kérdőívek előkészítése elsősorban a szociális készségek mérésére szolgáló tesztlapokat jelentette. Viszont a célcsoport módosításával ez is átalakításra került. Az eddig tervezett négyféle tesztlap kitöltését a *Társas kompetenciák kérdőív*<sup>4</sup> felhasználása váltotta fel. A nyomtatványt a csoportfoglalkozásra kiválasztott osztály osztályfőnöke javasolta, aki korábban ezt alkalmazta az *Útavaló programban*<sup>5</sup>. A gyerekek általi önjellemzésen, önértékelésen alapuló kérdőív négy fő területet mér fel: empátia-sokféleség elfogadása, együttműködés, konfliktuskezelés és kommunikáció. Az értékeléshez tanári útmutató és tanári verzió kapcsolódik.

Az alapos tervezés részét képezi a csoportmunka tematikájának elkészítése, melynek átláthatósága érdekében a Simonik és Trembulyák (2019) által, a foglalkozástervek rögzítésére kidolgozott táblázatot alkalmaztam, mely könnyebb felkészülést biztosított és „mankóként” szolgált. A csoportfoglalkozások összeállítása során különösen figyelmet fordítottam arra, hogy mindenképpen legyenek egy-egy foglalkozás során mozgásos és nem mozgásos, illetve gondolkodtató jellegű feladatok. A foglalkozástervek készítése során az adott téma és a csoportfejlődés közötti összhangra is törekedtem. Az alábbi témák köré csoportosítva

---

<sup>3</sup> Jelen szociális csoportmunka adta a *Szociális csoportmunka módszerének alkalmazása a gyermekek szociális kompetenciáinak fejlesztésében* című szakdolgozatom esettanulmányát.

<sup>4</sup> A *Társas kompetenciák kérdőív 7-8. évfolyam* a Nógrád Megyei Pedagógiai Szakmai Szolgáltató és Szakszolgálati Intézet (Salgótarján) által kidolgozott projekt dokumentum.

<sup>5</sup> EFOP-3.1.4.-VEKOP-15-2015-00001 *Ösztöndíj és mentorálási támogatás hátrányos helyzetű tanulónak – Útavaló ösztöndíjprogram* elnevezésű projekt egy összetett támogató, segítő, tanulást motiváló rendszer. A program célkitűzései között szerepel az érintett gyerekek felzárkózásának, tanulmányi előrehaladásának segítése; a gyermekek énképének, saját képességeikbe, lehetőségeikbe vetett hitüknek erősítése; a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése, illetve a minőségi oktatáshoz és neveléshez való hozzáférés biztosítása.

választottam ki a csoportmunka játékeit: Kapcsolatteremtés és szabályképzés; Énkép; Érzelmek, én és mások; Érzelmek, empátia; Együtműködés; Kommunikáció; Konfliktuskezelés; Jövőkép-Lezárás-Visszajelzés. Viszont arra is fel kell készülni, hogy az előkészített csoportfoglalkozás tervekben az alkalmazása során változtatások adódnak.

A csoportmunka beindítását megelőzte az iskola igazgatójával történő megbeszélés, illetve a helyszín egyeztetése is, melynek biztosítása külön költséget nem vont maga után. Az osztályfőnökkel egyeztettem és szeptember 2-án, az osztályfőnöki óra keretében, tájékoztattam a gyerekeket a csoportfoglalkozás részvételén való lehetőségéről, illetve kitölttettem a korábban már említett *Társas kompetencia kérdőívet* a gyerekekkel. A kérdőívet 19 fő töltötte ki, mely nem a teljes osztálylétszámot jelentette, mert 1 fő betegség miatt hiányzott, 1 fő egyéni tanrendben tanul, 1 tanuló pedig aznap kapta meg a védőoltást és hazaengedték az iskolából. Felmértem a jelenlévők esetében, hogy ki szeretne önként részt venni a csoportmunkában, és kérdéseimre hét tanuló jelentkezett. Őket kértem, hogy a kérdőív első oldalára írják rá, hogy „Szívesen részt vennék a csoportfoglalkozáson.” Kiosztottam a szülői nyilatkozatokat, melyeket másnapra kitöltve kértem vissza a gyerekektől. Ezután az osztályfőnökkel a csoportfoglalkozások időpontjait is kiválasztottuk, melyből az egyik az osztályfőnöki óra idejében szerda 3. órában, a másik pedig az egyik testnevelés óra idejében csütörtök 6. órában. Szaktanárral is felvettem a kapcsolatot az óra elkérése ügyében, illetve a későbbiekben tájékoztattam a csoportmunkára kiválasztott gyerekek névsorával kapcsolatban. Az osztályból három gyermeket érintően személyes konzultáció is történt a szülővel, melyek során tájékoztattam őket a csoportfoglalkozás fontosságáról, a gyermek szempontjából a részvétel előnyeiről. Volt olyan szülő, aki kimondottan meglepődött azon, hogy gyermeke önként jelentkezett a csoportba, mert a fiú csendes és zárkózott.

### **A csoportmunka kezdeti szakasza**

A kezdetek után elértem az első csoportfoglalkozás alkalmához. A konzultációkat, egyeztetéseket és csoporttagok kiválasztását követően, szeptember 8-án kezdődött az első csoportfoglalkozás, egy szerdai napon, a 3. órában. Az óra előtti szünetben a székeket körben elhelyeztem, illetve bezártam a terem összes ablakát, hogy esetlegesen az iskola udvaráról besűrűdő gyerekszivaj ne zavarja későbbiekben a csoport munkáját és ne terelje el a gyerekek figyelmét. A kérdőív kiértékelése nagyon időigényes volt az egész osztály esetében, ezért előre nem tudtam értesíteni a leendő csoporttagokat, illetve a kezdő időpont halasztásának lehetőségét is elvettem, tartva a pandémia miatt adódó bizonytalanságtól. Így az osztályfőnöki órára érkezve, felolvastam a 12 fő nevét, akit szeretnék meghívni a csoportban való közös „játékokra”. Természetesen az önként jelentkezők mindenképpen szerepeltek a csoporttagok között. Egy lány gyermek volt a névsorban, aki jelezte, hogy nem szeretne csatlakozni, ezért a kérdőív által felállított listából a következő lányt választottam. A csoportfoglalkozások helyszínéül szolgáló szomszédos terembe mentünk, ahol arra kértem a gyerekeket foglaljanak helyet a körben elhelyezett székeken. Ekkor az egyik fiú megállt, az egyik padnak támaszkodott, hiába kértem, hogy üljön a körbe, elmondta, hogy mégsem szeretne részt venni a csoportmunkában. Mivel tudomásom van róla, hogy a fiú pszichiátriai betegségéből adódóan gyógyszeres kezelés alatt áll, ezért nem erőltettem, hanem visszairányítottam az osztályfőnöki órára. Így 11 fős csoportlétszámmal indult el a

csoportmunka, mely 5 fiú és 6 lány gyermeket jelentett. Az etikai elveknek megfelelően a gyermekek valódi neveit megváltoztattam az esettanulmányban. A csoporttagok nevei: Rebeka, Petra, Laura, Blanka, Boglárka, Evelin, Dénes, László, Péter, Zalán, Lajos.

Bemutakoztam a csoportnak, bár a gyerekek már ismertek, hiszen korábban bántalmazás témakörében tartottam az osztályközösség számára órákat, mely a COVID helyzet miatt félbemaradt. Elmondtam nekik, hogy együtt fogunk dolgozni. Ezt követően a gyerekek is bemutatkoztak egy strukturált gyakorlat keretében, melynek során egy plüsslabdát használtunk.<sup>6</sup> Kértem a kedvelt nevüket is mondják el és két lány, Evelin és Rebeka inkább azt a nevet említette meg, ahogyan semmiképpen nem szeretik, ha hívják őket. Rebeka külön felhívta a figyelmet a „kentaur” és a „pegazus” szavak elkerülésére, mely számára sértő.

A következő feladat során a csoporttagoknak kis cetlikre kellett felírniuk, hogy jelenleg hogyan érzik magukat és bedobni egy kalapba, melyből egyesével mindenki kihúzott egyet és felolvasta. A gyerekek többnyire egyszerűen a „jól” szót írták rá, voltak, akik ezt fokozták „nagyon jól”, „nagyon nagyon nagyon jól”, illetve 2-3 gyereknél megjelentek a „furán” és a „furán jól” érzések is. Rákérdeztem szerintük mi lehet ennek az oka (hiszen azt nem tudhattuk, hogy ki melyik érzést írta). Lajos úgy fogalmazott, hogy örültek, hogy kör alakban ülünk, mert mindenki lát mindenkit, nem úgy, mint órán.

A fentebb említett játékok során azt tapasztaltam, hogy egyes gyerekek a plüsslabdát igyekeztek túl erősen megdobni, ami számomra az agresszivitás érzetét keltette, illetve szintén a névdobálás során már használták a Rebeka által felsorolt, számára bántó szavakat. Emiatt figyelmeztetnem is kellett őket. Meglátásom szerint ez kimondottan Rebeka ellen irányult. Az „Érzések kis papírra”<sup>7</sup> feladat esetében egyes csoporttagok türelmetlenségét tapasztaltam, illetve egyfajta izgatottságot és kíváncsiságot is, hogy mi lesz a kalapba dobott cetlikkel. A játék fontos része volt, hogy ne akarják kitalálni, ki melyik érzést írhatta.

Úgy gondolom említést érdemel az a tapasztalatom, hogy a gyermekek az óráról való kicsengetést követően még maradtak a helyükön és csak azt követően hagyták el a csoportfoglalkozás helyszínéül szolgáló termet, amikor már megköszöntem a munkájukat. Ezt követően László megkérdezte tőlem, hogy segíthet-e a székek visszapakolásában, vele együtt Dénes és Lajos is segített a terem visszarendezésében. Igazán nagy örömmel töltött el, hogy ilyen segítőkészséget tapasztaltam részükről.

## **Célok meghatározása, szerződéskötés**

A célok meghatározása tekintetében az alábbiak említhetők meg: kapcsolatteremtő készség fejlesztése; énkép, önértékelés fejlesztése; empátiás képesség, kommunikációs készségek és az együttműködés fejlesztése, illetve a konfliktuskezeléshez szükséges képességek fejlesztése. A gyermekek szempontjából a legfontosabb cél, hogy érezzék jól magukat és érdekesnek találják a foglalkozásokat.

Szóbeli szerződéskötés történt a csoporttagokkal az első csoportfoglalkozás alkalmával. A csoporttagokat tájékoztattam, hogy összesen 8 alkalommal fogunk találkozni a foglalkozások

---

<sup>6</sup> *Névdobálás* nevű játék forrása: KONTA I. és ZSOLNAI A. (2002): A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

<sup>7</sup> *Érzések kis papírra* forrás: SZABÓ É. ÉS FÜGEDI P. (2015): Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning 12-18 évesek számára. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.



keretén belül. Hetente 2 alkalommal, az egyik az osztályfőnöki óra, a másik a csütörtök 6. órai testnevelés óra idejében valósul meg. Beszéltünk a titoktartás jelentőségéről is.

Az első összejövetel fő feladatát a szabályok meghatározása<sup>8</sup> képviselte, a csoportfoglalkozásoknak keretet adó szabályok rögzítése és azok megfelelő magyarázata kiemelt szerepet kapott, mert ennek „terméke” végig kísérte a csoportmunka folyamatát. A szabályok megalkotásához először három csoportot hoztunk létre: 4 fiú; 3 lány és egy fiú; illetve 3 lány formájában. A fiúk csoportja nagyon ügyesen dolgozott, a legtöbb szabályjavaslatot ők határozták meg. A kidolgozott szabályok közül a legfontosabbakat, közös megbeszélést követően, a táblára rögzített, hatalmas csomagolópapíron soroltuk fel. A csoporttagok több javaslata is az egymással való kapcsolat minőségére utalt, például „mindenkire oda kell figyelni”; „mindenki jöjjön ki egymással”; „ne veszekedjen senki”; ne gonoszkodj a társaidal”; „ne idegesíts senkit”; „ne verekedj”; „a tiszteletet add meg”. Így az első főszabályok, melyek felírásra kerültek a csomagolópapírra a „Tiszteljük egymást!” és a „Hallgassuk meg egymást! Ne vágjunk egymás szavába!” mondatok lettek. A „Ne csúfolódj!” szabályt szintén érzékeny és fontos pontként jelölték meg. Érthető, hiszen már a bemutatkozásnál alkalmazott játék során is megjelent a csúfolódás problémaköre. Továbbá felkerült a papírra a „Ne káromkodj! és a „Pontosság!” is, mint szabály és elvárás. Minden csoportfoglalkozás alkalmával a terem táblájára kifüggesztettem ezen szabálylistát. A szankcionálásról sem feledkeztünk meg. A szabályok háromszori súlyos megsértése, a csoportból való kiküldés következményét vonta maga után. Felhívtam a figyelmüket arra is, hogy ez nem jelenti azt, hogy azt a csoporttagot kizárom a csoportfoglalkozásból, hanem csak az adott alkalommal kell elhagynia az órát.

### **A csoporttagok működése, szerepek a csoportban**

A szakirodalomból jól ismert szerepek közül, a csoportfoglalkozás kezdeti szakaszában, a bűnbak és a deviáns tag szerepe azonosíthatóvá vált számomra. Milyen események történtek, amelyek ezt felismerhetővé tették? A bűnbakot a csoporttagok sokat kritizálták, illetve sok negatív figyelemben részesült. Az első csoportfoglalkozás során, a „névdobálás” bemutatkozás alkalmával, Rebeka elmondta, hogyan nem szereti ha hívják. Ennek ellenére a csoporttársak mégis ezekkel a szavakkal illeték őt, rögtön a bemutatkozását követően, így figyelmeztetnem kellett a csúfolódó gyerekeket. A bűnbak szerepével tehát Rebekát ruházták fel. A szabályok meghatározása során a tagok maguk is megfogalmaztak ennek elkerülésére vonatkozó szabályt: „Ne csúfolódj!”. Továbbá a kommunikáció során figyelmes lettem arra, ha Rebeka beszélt a csoportban, akkor alcsoportok alakultak és párhuzamosan beszéltek a lánnyal. Ekkor olyan érzésem támadt, mintha csupán ketten lettünk volna a csoportban, illetve felháborított az a tény, hogy nem hallgatták meg. Ezt szóvá is tettem a tagoknak. Az első foglalkozást követően a tisztábban látásom érdekében az osztályfőnökkel is konzultáltam tapasztalataimmal kapcsolatban, aki információkkal megerősítette a lány helyzetét. Rebeka születéskori oxigénhiányos állapotából adódó bizonyos lemaradásait fejlesztés segítségével igyekeztek csökkenteni. Osztályfőnök elmondása szerint, már első osztályos korától kezdve emiatt

---

<sup>8</sup> Szabályalkotás forrás: SZABÓ É. ÉS FÜGEDI P. (2015): Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning 12-18 évesek számára. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

osztálytársai kifogták, és bár mára a lány behozta lemaradásait és felzárkózott, ezen érzések az osztályközösségben továbbra is fennmaradtak. Az első két csoportfoglalkozást követő jegyzetkészítésem során rádöbbsentem, hogy túlságosan Rebeka mellé álltam, mellyel a csoport ellen fordultam. Ennek felismerését követően igyekeztem a további csoportmunka során megtalálni az úgynevezett arany középutat. Rebeka mindig aktívan részt vett és értékes gondolatokkal szolt hozzá a foglalkozások feladataihoz. Az *Én-fa* elkészítése<sup>9</sup> során elsőként jelentkezett, hogy a csomagolópapírra felrajzolja az alapként szolgáló fát. Viszont a csoporttagok közül többen is rögtön negatívan minősítették az általa rajzolt fa törzsét: „Nem jó, mert túl vastag! Az ágak már nem is fognak odaférni.” Ebben az esetben a lap megfordítását szerették volna kérni, hogy újrakezdjék a fát. Felhívtam a figyelmüket, hogy számukra is lehetőség van a fát alakítani, az ágakat felrajzolni, sőt kértem, hogy mindenki a saját ágát magának készítse el és a kivágott falevelekre írjanak fel rájuk jellemző készséget vagy pozitív tulajdonságot. Így végül a többiek is elkezdtek hozzájárulni a munkához. Rendszerint a bűnbak viselkedésének azt a részét támadják a csoporttagok, amelyet gyűlölnék, és kevésbé viselnek el önmagukban. Ha ebben a dimenzióban gondolkodom, az elesettség, a gyengébb vagyok másoktól érzése az, ami a csoporttagoknál érzésként dominálhat.

A deviáns tag megbotránkoztató kijelentéseivel és folyamatos beszélgetéseivel hívta fel szerepére a figyelmet. „Nem bírom a csendet, nekem muszáj folyton beszélnem!” szólalt meg a második foglalkozáson, miközben a szabályok betartására figyelmeztettem a csoporttagokat. Az *Én-fa* feladatának során Evelin tulajdonságként a falevélbe a „hülye” szót írta be. Felszólítottam, hogy mindenképpen pozitív tulajdonságot keressen és ragasszon fel a fa ágára. Több foglalkozáson is arra hívta fel magára a csoporttagok figyelmét, hogy éhes. A csoportmunka kezdeti szakaszában a csoporttagokkal előre egyeztetett szankciókat használtam Evelin esetében is. A figyelmeztetések számát mindig a táblára írva tudatosítottam a gyerekekben, mellyel „hivatalosan” is nyomon lehetett követni a szabályszegések megjelenését a csoportban. A deviáns tag csoportból való kiküldése következett be a hatodik összejevetel alkalmával, mert folyamatos beszélgetésével zavarta a foglalkozás menetét. E vezetői cselekedetem nagy döbbenetet váltott ki az összes csoportagnál, kivéve Evelint. Mosolygott és kiment a teremből. Az órát követően megkerestem a gyermeket és ismételten elmondtam, amit már az első alkalommal is, hogy ez a kitiltás csak a jelenlegi foglalkozásra volt érvényes és a továbbiakban szeretettel várom. Előfordult egyszer, hogy a lány trágár kifejezést használt a csoportmunka ideje alatt, ezt a humor eszközével igyekeztem orvosolni és azt mondtam „Ugye, jól hallottam? Azt mondtad, hogy banánfa.” Természetesen mindenki kacagott, mivel nem ilyen reakcióra számítottak. A deviáns tag szerepének kezelése végig igencsak nehézséget okozott számomra, lévén nincsenek még évtizedekre visszanyúló tapasztalataim, viszont mindig építkezem abból a gondolatból, hogy onnan kell elkezdni és azzal a tudással, ahol éppen állunk.

---

<sup>9</sup> *Én-fa* vagy *Képességfa* játék lelőhelyei: SZABÓ É. ÉS FÜGEDI P. (2015): Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning 12-18 évesek számára. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.  
KONTA I. ÉS ZSOLNAI A. (2002): A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

## **Kommunikáció, interakciók, együttműködések és konfliktusok**

A csoportfejlődés ismert szakaszai a jelenlegi csoportmunka során is megfigyelhetők voltak. Az első 5 alkalom konfliktusokkal, indulatokkal teli eseményeket tartalmazott, majd a 6. és 7. csoportfoglalkozások során érzékelhető volt a változás, a munka szakaszába léptünk. Az 5. foglalkozás képezte a határt, amikor már mindenki tudta és végezte a feladatát, viszont az óra játékból adódóan iszonyatos feszültség kerekedett egyes tagokban tehetetlenségük miatt. Későbbiekben ennek bemutatására részletesen kitérek.

A csoportmunka első ülésén a csúfolódás eredményezett összeütközéseket a tagok között, mely a szabályképzés által megszűnt létezni. Miért állítom ezt ilyen határozottan? Nos, a 2. foglalkozás előtti szünetben már megérkeztek a terembe a gyerekek és többen helyet is foglaltak a körben elrendezett székeken. Hallottam, hogy egymást csúnya szavakkal sértik, ekkor a táblára kihelyezett szabálylistára mutattam: „Ne csúfolódj!”. Pétertől azt a választ kaptam, hogy de még nem csengettek be, addig akkor lehet csúfolódni. Felhívtam figyelmüket, hogy szeretném, ha az itt felállított szabályokat a mindennapi iskolai életükbe is „átültetnék”. Többet nem kaptam őket csúfolódáson, legalábbis a csoportfoglalkozások alkalmával nem.

A 3. és 4. alkalom során a konfliktusok leginkább abból adódtak, hogy egymást figyelmeztették a szabályok betartására. Mindenképpen kihangosításra érdemes az a gondolat, melyet Lajos a negyedik csoportfoglalkozás alkalmával kifejezett és teljes mértékben jellemezte az aznapi csoportmunkát: „Feszültek az indulatok”. Lehet erre az eseményre pozitívan és negatívan is tekinteni, hiszen egyrészt milyen örömteli, hogy az egyik csoporttag ezt meg tudta fogalmazni, másrészt csoportvezetőként bizonyos szinten kudarcként élhetném meg, mert adekvátabb beavatkozással lehetőségem lett volna, hogy az összeütközések kevésbé legyenek érezhetőek a csoporttagok számára. Ez a két ülés az érzelmek azonosításáról, kifejezéséről, az önismeretről és az empátiáról szólt. Egyik csoportfoglalkozáson meserészletet néztünk, másik napon pedig én olvastam nekik mesét. A felolvasás előtt megkérdeztem kisebb korában kinek olvastak mesét. A válaszokon igencsak meglepődtem, mert szinte kivétel nélkül azt állították, hogy nagyon ritkán olvastak a szülők mesét nekik. Zavaró volt az a körülmény, hogy probléma volt a csengővel. Csúszással csengettek be az órára, majd az óra közben háromszor is csengett nem megfelelő időben, ami az egész foglalkozásra negatív befolyással bírt: nem időben kezdtük el az órát, a munkát megzavarta az állandó csengőszó. A 4. foglalkozásról hárman is hiányoztak, ezért elkezdtem kisebb módosítást tenni a megtervezett tematikán. Kihagytam a „Jóságos manó”<sup>10</sup> nevű játékot, mert úgy találtam jobbnak, ha minden csoporttag részt tud venni ebben a játékban.

Az 5. foglalkozás alkalmával, mivel minden csoporttag jelen volt (a múlt heti 3 hiányzó meggyógyult), szociometriai kérdőívet töltöttek ki a gyerekek. A három rokonszenvi kérdésből álló kérdőív kitöltése során akadtak értelmezési nehézségek, illetve volt, aki tartott tőle, hogy csak két gyerek neve írható be és a többiek, akiknek a nevét nem tudja beírni, meg fognak sértődni. Tájékoztattam őket, hogy ez számomra szükséges információkat tartalmazó feladat és csupán én fogom látni ki kinek a nevét írta fel. Valószínűleg, ha jobban odafigyelek arra, hogy

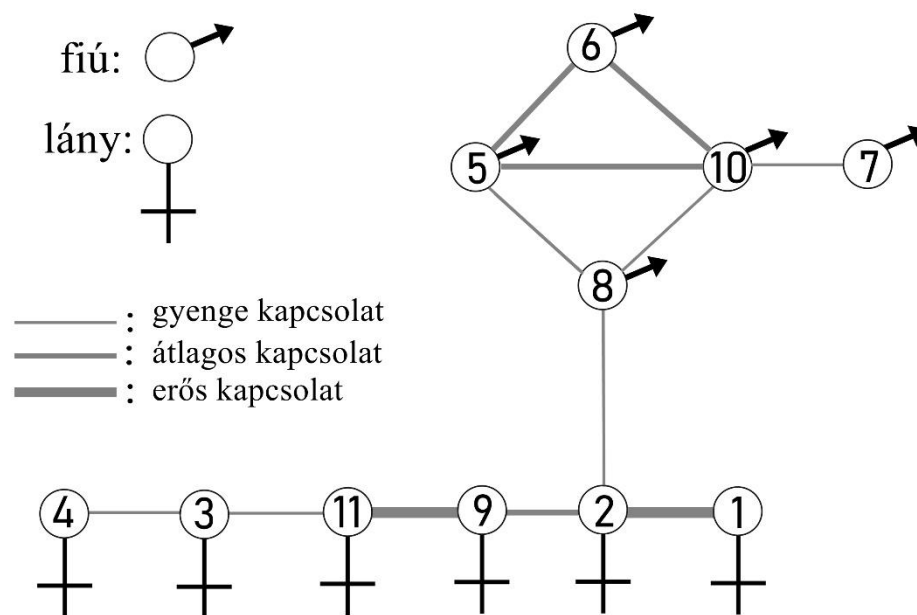
---

<sup>10</sup> *Jóságos manó* játék leőhelyei: KONTA I. ÉS ZSOLNAI A. (2002): A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.  
SZABÓ É. ÉS FÜGEDI P. (2015): Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning 12-18 évesek számára. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

először (a lapok kiosztása előtt) az utasításokat mondom el és a tájékoztatást, akkor ilyen jellegű kérdések nem adódtak volna.

A szociogram elkészítésére <http://eszocmet.hu> szoftver felületét alkalmaztam. Az anonimitás érdekében úgy döntöttem, hogy a szoftver által elkészített ábrát (eredeti neveikkel készítette el) saját szerkesztésben, nevek helyett számokkal módosítva mutatom be.

1.ábra Szociogram, a csoportra jellemző társas kapcsolatok



saját szerkesztés

A szociogramon a vonalak vastagsága jelöli a kapcsolatok erősségét. A nemek szerinti megoszlás szembeütő: a lányok lánc alakzatban kapcsolódnak egymáshoz, míg a fiúk esetében négyzet alakzatról beszélhetünk. Péternek (7) csak egy személlyel van kölcsönös kapcsolata, így a szociogram peremhelyzetén helyezkedik el. A fiúk alkotta négyzet alakzatról leágazás figyelhető meg. A láncot alkotó 2–2 tanuló között van többszörös kölcsönös kapcsolat, ami szorosabb összetartozást jelent. A szociogram elemzése kapcsán pozitívként elmondható, hogy magányos tag nincs a csoportban, mert mindenkinek legalább egy pozitív választáson alapuló kölcsönös kapcsolata van.

Az együttműködés fejlesztését középpontba helyező játék volt az 5. alkalom témája. Az „Egyenlőtlen erőforrások”<sup>11</sup> nevű feladat megélése néhány csoporttagban feszültséget keltett. Ezt az érzést az egyetlen megfigyelő tag, Péter is megerősítette. Neki én javasoltam, hogy legyen megfigyelő, mert egyik csoporthoz sem szeretett volna csatlakozni. Három főből álló csoportokat kellett alkotniuk és a fiúk „hárman” voltak, így oda nem volt lehetősége kapcsolódnak. Ezt szemlélteti a fentebb látható szociogram is. A feladat szerint az instrukciók

<sup>11</sup> *Egyenlőtlen erőforrások* játék lelőhelye: RUDAS J. (1997): Delfi örökösei. Gondolat-Kairosz Kiadó, Győr.

végrehajtásához nem azonos eszközök álltak a csoportok rendelkezésére. Az együttműködés gyakorlására fókuszálva, ahogyan a gyerekek fogalmaztak „üzletelni” kellett, több csapat is cserélt el erőforrásokat az instrukciók végrehajtása érdekében. Viszont a fiúk csoportja: Dénes, László és Lajos végig nehezen kezelte a történéseket, nem sikerült ollót és fehér kartont szerezniük, így a feladatok megoldása is elmaradt. Dénes, aki a legfeszültebb volt, így szólt: „Edina néni, ez így nem ér! Nem adnak semmit!”. Már a fiúnak más opciók is eszébe jutottak például: ki akart menni a teremből és az osztályfőnöktől kérni ollót, aztán a borítékot akarta szétszakítani, hogy legyen fehér papírjuk a feladat megoldásához. Alkalmasnak találtam az időpontot, hogy befejezzük a „játékot” ebben a fázisában. A megbeszélés során Lajos így fogalmazott „Jó volt, csak nem volt semmink.” Dénes szerint: „Ez a játék nem volt jó. Nem adtak semmit.”. Kértem őket értékeljék a kommunikációjukat is, melyre Lajostól ezt a választ kaptam: „Rossz, mert háromfelé mentünk. Nem tudtuk, hogy mit akarunk. Az egyik nyávogott ott hátul. Én nem tudtam, hogy merre menjek és kihez, hogy „deal”-eljek. A harmadik meg összevissza rohangu és kérdezett mindent.” A csoportjukon belüli kommunikáció és együttműködés is elmaradt. A megfigyelő Péter is arról számolt be, hogy a fiúk hangosak és idegesek voltak. A megbeszélés során arról is szó esett, mit lehetett volna másképp csinálni a feladat megoldása során kommunikáció tekintetében.

A csoport leghatékonyabb munkaszakaszát a 7. csoportfoglalkozáson érte el. A csoporttagok aktívak voltak, egyre többet beszéltek. Laura többször a foglalkozás ideje alatt rászólt a szabályszegő gyerekekre, illetve segítségét is felajánlotta nekem, még az óra végét követően is.

### **Alkalmazott módszerek és technikák a csoportmunkában**

A gyakorlatok kiválasztásánál fontos szempont volt, hogy egy csoportfoglalkozáson belül az egymás utáni feladatok során ne ugyanazt a módszert alkalmazzam. A gyakorlatokhoz kapcsolódóan, a foglalkozástervek táblázatában, külön oszlopban található meg, hogy az adott gyakorlat, milyen módszerre épül. Az alkalmazott módszerek között szerepelt a feladat adás, szemléltetés, megbeszélés, megfigyelés, vita, rendszerezés, illetve feladatlap használata is.

A leggyakrabban a feladatadás és a megbeszélés technikájával dolgoztam a csoportmunka során. A csoportfejlődés előrehaladásával párhuzamosan a szemléltetés és megfigyelés, majd a munkaszakaszban a vita, mint módszer használata is megjelent. Az Emoji és az Undipofik című mesékből részletet néztünk meg a harmadik foglalkozás alkalmával, mellyel célom a szemléltetés volt. Viszont ez az általam elvárnál kisebb eredményességet és motivációt ért el a csoporttagoknál. Ebben az a tényező is szerepet játszhatott, hogy nem sikerült optimális feltételeket teremteni a filmnézés kapcsán. Például a teremben nem volt elég sötét, hiába húztuk be a függönyöket, ezért sokan másik, kivetítő vászonhoz közelebbi székre is átültek, de igazán úgy sem látták és nem volt élvezhető számukra a mese. Hátrányos volt az időtényező tekintetében is ez a módszer, a technika összeszerelése projektor és laptop, hangszóró beállítása időigényes volt attól függetlenül, hogy már szünetben megérkeztem a csoportfoglalkozás helyszínére. Ezen történések figyelembevételét után úgy döntöttem, hogy a későbbi foglalkozásokra tervezett rövid filmvetítéseket mellőzöm.

## Visszajelzések és értékelések a csoportmunkában

Szem előtt tartva a szakirodalomból kiemelt gondolatot, mely szerint az *„állandó visszajelzések, a dicséret és a biztatás, valamint a másként gondolkodók véleményének elfogadása növelheti a résztvevők motiváltságát és nem utolsó sorban a csoportvezető és a tagok közötti bizalom megerősödését”* (SIMONIK és TREMBULYÁK, 2019:59), minden egyes foglalkozás során törekedtem minél több visszajelzés és dicséret adására a gyermekek számára.

A második csoportfoglalkozás elején kimondottan megdicsértem Lászlót, hogy az előző óra végén milyen segítőkész volt, hogy felajánlotta segítségét a székek felpakolásában. Továbbá megdicsértem a csoportot is, hogy mindenki nagyon pontos volt és időben érkezett az órára. Egyébként összességében mindegyik alkalomra elmondható volt, hogy minden csoporttag pontosan megérkezett, sőt már hamarabb, szünetben jelen voltak többen is, és számolták hányan leszünk, illetve rögtön pakolták körbe, a terem közepére a székeket. Ez a mindig örömmre szolgáló és dicséretre méltó esemény végigkísérte a csoportmunka folyamatát. Véleményem szerint ez alapvetően pozitív irányba befolyásolta az egyének és a csoport fejlődését is.

A dicséret mellett a büntetésről is szót kell ejteni, hiszen ennek alkalmazására is szükség volt a csoportmunka során. Az első csoportfoglalkozáson megbeszéltek szerint, aki szabályt szeg annak háromszori figyelmeztetést követően el kell hagynia az aznapi órát. Szinte minden foglalkozás alkalmával volt egy-egy gyermek esetében figyelmeztetés, melyek során a tanuló nevét a táblára írtam, egyrészt a szabályszegések számának nyomon követése érdekében, másrészt ez visszatartó erőként szolgált, hiszen nem szerettek volna újra „felkerülni a táblára”. A figyelmeztetések többsége abból adódott, hogy egymás szavába vágtak, nem hallgatták végig egymást, illetve párhuzamosan beszéltek.

Minden csoportfoglalkozás végén értékeltük a csoport munkáját. Többnyire a kezükkel történő, osztályzatokhoz hasonlóan az 1–5-ig értékelést kértem az idő rövidsége miatt, de volt arra is példa, hogy ők maguktól mutatták az óra végén hányast adnak. A legtöbb alkalommal 4 és 5 ujjukat mutatták a gyerekek, és aki szerette volna mondatokban kifejezni hogyan érezte magát az aktuális alkalommal, arra is adtam lehetőséget.

Az utolsó csoportfoglalkozás során a gyerekek egy értékelőlapot kaptak. A kitöltés eredményeit tekintve hasznos információkkal gazdagodtam.

## A csoportmunka lezáró szakasza

A nyolcadik alkalommal került sor a csoportmunka lezárására, amihez az eredetileg kidolgozott tematikában a jövőképpel kapcsolatos feladat is szerepelt, viszont a 40 perces óra bevezetése miatt szükségszerűnek találtam, hogy egyetlen fő motivációs feladatra koncentráljunk. Ez a választásom pedig a közös montázs<sup>12</sup> készítésére esett, mely során egy lazább keretekkel rendelkező foglalkozás bontakozott ki. A gyerekek újságokat, színes ceruzákat, ollót, ragasztót és természetesen rajzlapot kaptak. Kértem, hogy mindenki a saját rajzlapjára olyan montázst készítsen, amely kifejezi a csoportfoglalkozásokkal kapcsolatos érzéseit, élményeit,

---

<sup>12</sup> *Közös montázs* forrás: SIMONIK P. ÉS TREMBULYÁK M. (2019): Bevezetés a szociális csoportmunka gyakorlatába. Széchenyi István Egyetem, Győr.

gondolatait. Három csoporttag munkája egyértelműen kifejezi a kellemes és jó hangulatot, melyet magukkal visznek ezekről a foglalkozásokról. Aki hamarabb elkészült a feladattal, annak lehetősége nyílt még a táblára kihelyezett Én-fa végső formájának kialakítására.

Az oklevelek átadása volt az utolsó mozzanata a csoportmunka lezárásának. A csoportfoglalkozásokon való részvételért járó oklevelek személyre szabottan készültek el, abban a tekintetben, hogy mindenki névre szólóan és egy rá jellemző pozitív tulajdonság megemlékezésével vehette át, illetve mellé ajándékba egy könyvjelzőt is kaptak a gyerekek. Eredeti ötletem szerint, egy személyre szabott idézet is társult volna az oklevél mellé, de idő hiányában ennek előkészítésére nem volt módom.

## **Elemzés**

A megvalósított csoportmunka elemzését három területre bontva mutatom be: a csoportdinamikával kapcsolatos tapasztalatok, az osztályfőnök véleményének és önreflexiók megfogalmazásával.

A csoportkohézió adekvát voltát jelenti, hogy nem voltak a csoportból lemorzsolódó tagok. A csoporttagok, meglátásom szerint, minden egyes foglalkozást vártak és már szünetben megérkeztek a terembe, néhányan közülük mindig körben, előre el is helyezték a székeket. Az utolsó csoportfoglalkozás előtti szünetben tapasztaltam azt a fiúk részéről, hogy már hiányzik nekik a csütörtöki testnevelés óra, mint utólag kiderült ez az óra volt minden héten egyszer, a szabad játék ideje testnevelésből.

A heti 2 alkalom és a járvány miatt akadtak olyanok, akik betegségük miatt így 2 órától is hiányoztak. Például Péter a nyolc alkalomból négyszer is hiányzott betegsége miatt. A heti 1 alkalmas rendszerességgel megszervezett csoportfoglalkozás ebből a szempontból előnyösebb lenne.

Bár konkrétan nem a csoporton belül ható erőnek minősül, mégis fontosnak tartom itt megemlíteni, akadt olyan alkalom is, hogy egy csoporttag szerette volna bevonni egy olyan osztálytársukat is – aki szívesen, önként csatlakozott volna a munkához –, akit induláskor nem választottam ki a foglalkozások részvételére. A zárt csoportműködés tervezése és megvalósítása miatt, ennek nem adhattam teret. Továbbá a gyermekek ajánlásának köszönhetően az is elmondható, hogy a csoporttagok évfolyamtársai is kerestek engem, arról érdeklődve, hogy mikor lesz számukra is lehetőség részt venni ilyen csoportfoglalkozáson. Ezen eseményekből levontam azon következtetéseimet, mely szerint az a csoportcél mindenképpen teljesült, hogy a csoportban résztvevő gyerekek a foglalkozások alkalmával jól érezzék magukat.

A szociális kontroll tekintetében azt tapasztaltam, hogy a csoportfejlődés kezdeti és középső szakaszának elején alacsonyabb szintű konformitás volt megfigyelhető, majd az utolsó 2 foglalkozás során már nyilvánvaló volt, hogy a deviáns tag irányába is hatott és érezhető volt a magasabb szociális kontroll.

Az osztályfőnök visszajelzése alapján a csoportfoglalkozásba bevont gyermekek esetében csökkent a magatartási problémák száma, véleménye szerint „nem csattannak” fel olyan hamar, mint azelőtt és jobban átgondolják a különböző helyzetekben cselekedeteiket. „Velük nincs probléma.” – hangzik el a bűvös mondat. A pedagógus ezen irányú tapasztalatait leginkább a gyermekek szünetben és tanóra keretében történő megfigyelései alapozták meg. Az osztályfőnök kérése volt felém, hogy az osztály többi tagját is vonjam be hasonló szocializációs

csoporthatározásába. Továbbá pozitívumként értékelem egy másik 7. osztályos osztályfőnök megkeresését, hogy szeretné, ha az ő osztályában is alkalmaznám a szociális csoportmunka módszerét.

Az eredmények fenntartása számomra mindig nehézségekbe ütköző feladat, lévén óvodai és iskolai szociális segítőként több intézményben is helyt kell állnom. Véleményem szerint az 1000 gyermek/1 fő segítő elosztása abban az esetben lehet optimális, amennyiben egy intézményben érhető el az 1000 gyermek. Az elért eredmények megszilárdítása érdekében úgy gondolom, biztosabb alapokat teremtené az egy iskola/óvoda – egy szociális munkás elvének megvalósítása.

Az önreflexió kiemelt jelentőséggel bír a szakmai személyiség fejlődésének segítése szempontjából. A csoportvezető személyisége pedig olyan tényező, amely befolyásolja a csoport vezetését. A játékok és a gyakorlatok kiválasztásánál, illetve összeállításánál is figyelembe vettem azt, hogy számomra melyek azok, amelyek igazán testhezállók. Ha nem sikerül a feladat mondanivalójával azonosulni, akkor inkább kudarc, mint siker érhet a foglalkozások lebonyolítása során. Továbbá szociális munkásként, akkor tudok „jól működni” csoportvezetőként, ha én magam is fejlett szociális kompetenciával rendelkezem, illetve a kongruencia szintén befolyásolja a csoportmunka eredményességét. Az önértékelés fontosságát is hangsúlyozni szeretném, ugyanis szükséges tudatában lenni értékeinknek és hiányosságainknak. Ennek felismerésére és monitorozására folyamatosan törekszem, és úgy tekintek rá, mint élethosszig tartó tanulási folyamatra. A csoportmunka folyamatában jellemzően az alábbi pozitívumokat ismertem fel önmagammal kapcsolatban: türelem, értő figyelem és humor. Hiányosság kategóriába sorolnám vagy inkább úgynevezett odafigyelést, fejlődést igénylő teendőim: az órakeret idő beosztásának kérdése, mert hajlamos voltam egy-egy órára túl sok feladatot tervezni, illetve bizonyos helyzetekben határozottabb fellépésre lett volna szükség pl.: az első alkalommal meghatározott szabálylista szabályait megszegők esetében. Leginkább, azon esetekre gondolok, amikor egymás szavába vágtak vagy egyszerre többen is párhuzamosan beszéltek.

Egy gondolat erejéig szót kell ejtenem a vezetői stílusomról, ezt átgondolva főként demokratikus vezetést alkalmaztam a csoportmunka során. Véleményem szerint bizonyos helyzetekben autokratikus vezetési stílus alkalmazása hatékonyabb működést eredményezhetett volna. Alapvetően arra törekedtem, hogy minél kevésbé kelljen a büntetést előtérbe helyezni, illetve szankciókat használnom és igyekeztem ehelyett a humor eszközét bevetni. Lehetséges, hogy túl nagy szerepet tulajdonítottam a kialakuló szociális kontrollnak. Számomra a bűnbakképzés jelensége és a deviáns tag kezelése okozott nehézségeket és dilemmákat. Hol van az a határ, ahol párhuzamosan képviselem az egyént és a csoportot is?

Az általam vezetett szocializációs csoportmunka során elért eredmények mindenképpen további munkára sarkallnak. Véleményem szerint ebben az esettanulmányban a csoportmunka módszerének hatékonyságát tükrözi, hogy sikerült pozitív benyomást, érzéseket, élményeket hagynom a gyerekekben, illetve az értékelés során kivétel nélkül mindenki azt válaszolta, hogy szívesen részt venne még egyszer hasonló csoportmunkában és szívesen ajánlaná másoknak is. A kialakult bizalmi kapcsolat hosszútávú hatásai jelenleg még felmérhetetlenek, viszont úgy hiszem, ennek a folyamatnak a jövőre való kivetülése a veszélyeztetettség megelőzésében nyilvánulhat meg.



## **Összegzés**

Az esettanulmányban felső tagozatos gyermekek körében végzett, 8 alkalmas szocializációs csoportfoglalkozás tervezésének menetét és a csoportmunka gyakorlati megvalósításának tapasztalatait mutattam be. Az esettanulmány támpontot és módszertani segítséget ad azzal kapcsolatban, hogy milyen feladatai vannak a szociális munkásnak a csoportmunka tervezését illetően, majd a folyamat megvalósítása során, illetve milyen nehézségekre számíthat a foglalkozások lebonyolítása közben.

A gyermekek visszajelzései alapján bátran mondhatom, hogy remek élményekkel gazdagodtak a foglalkozások során és szívesen részt vennének még hasonló jellegű csoportmunkában. Ez további munkára és gondolkodásra sarkall, hiszen más témakörben szintén eredményesen alkalmazható lehet a szociális csoportmunka módszere. Alapvetően előnyös, hogy a gyerekek kizökkennek a frontális oktatás általi elvárások alól és új tanulási lehetőségekkel ismerkednek meg. De mit kap cserébe a felkészülésbe sok energiát befektető, munkáját lelkiismeretesen végző szociális munkás? Szeretettel, hálát, köszönetet a gyerekektől. Vegyük észre ezeket az apró örömeket és adjanak erőt számunkra, a sokszor tehetetlenség érzésével szembesülő szociális szakemberek számára.

Záró gondolatként hangsúlyozni szeretném a folyamatos, hosszú távú fejlesztés jelentőségét. Ebből kifolyólag javaslatom, hogy a rendszeres foglalkozások megvalósítása érdekében órarendbe épített, legalább heti 1 alkalommal, tanóra biztosítására volna szükség, hiszen többségében az osztályfőnöki óra, valamint a készségtárgyak óraszámának terhére lehetséges a csoportmunka lebonyolítása. A munka eredményességét befolyásolja az elfogadó környezet is, melyről akkor beszélhetünk, ha a köznevelési intézmények vezetése és a pedagógusok felismerik a szociális kompetencia fejlettségének és az iskolai teljesítmény kapcsolatának fontosságát; továbbá ha a pedagógusok hozzáállásukkal, támogató jelenlétükkel segítik az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységet; e folyamatból természetesen a gyerekek és a szülők együttműködése sem elhanyagolható. Ha az érdekek összeérnek és sikerül egy harmonikus, befogadó kapcsolatrendszer kiépíteni az iskola, a gyermek-szülő és a szociális segítő alkotta „háromszögben”, akkor szociális szakemberként hatékony és eredményes munkát tudhatunk magunk mögött.

## **Irodalomjegyzék**

ANDRÁCZI-TÓTH V. (2018): Szakmai ajánlás az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest.

GALUSKE M. (2019): A szociális munka módszerei. L'Harmattan Kiadó, Budapest.

HEGYESI G. és munkatársai (2006): A szociális munka elmélete és gyakorlata 4. kötet Szociális munka csoportokkal. Wesley János Kiadó, Budapest.

HORVÁTH I. (2004): A szociális munka elmélete. In: LAZÁRY GY., VASS P. (szerk.): Szociális alapismeretek Segédanyag a szociális alapvizsgálathoz. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest.

KASIK L. (2006): A társas viselkedés, a tanulmányi teljesítmény és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13-16 éves korban. Magyar Pedagógia, 106. 3. 231–258.

KASIK L. (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. Iskolakultúra, 11–12. 21–36.

MÁTÉ ZS. (2015): Iskolai szociális munka 2015. Esély, 4. 77–95.

PATAKI É. (2010): Szociális munka csoportokkal. Szocio-téka, Debrecen.

SIMONIK P. ÉS TREMBULYÁK M. (2019): Bevezetés a szociális csoportmunka gyakorlatába. Széchenyi István Egyetem, Győr.

SÜTŐNÉ KOCZKA Á. (2005): Szociális készségek fejlesztése kamaszkorban. Trefort Kiadó, Budapest.

SZOBOSZLAI K. ÉS PATYÁN L. (2016): Esettanulmány a szociális munkában. Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat, 3. 2.

ZSOLNAI A. (2013): A szociális fejlődés segítése. Gondolat Kiadó, Budapest.

ZSOLNAI A. (2017): A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak. Mozaik Kiadó, Szeged.