



Társas kapcsolatok fejlesztésének szerepe az óvodai és iskolai nevelésben

N. Kollár Katalin¹ – Hoffmann Tamás²

¹ELTE Pszichológiai Intézet
²ELTE Pszichológiai Doktori Iskola

Absztrakt

Tanulmányunk az óvodai és iskolai nevelésben a társas kapcsolatok fejlesztésének terén Magyarországon használt módszerekkel és az ezekben rejlő lehetőségekkel foglalkozik. A rövid történelmi visszatekintéssel azt próbáljuk bemutatni, hogy a csoportlégkör célzott javítása nem mindig volt evidens célja a köznevelésnek, sőt, megkockáztatjuk, hogy ma sem mindig az. Ugyanakkor rendelkezésre állnak olyan, a gyakorlat által visszaigazolt módszerek, amelyek sikerrel javíthatják a gyermekek egymáshoz való viszonyát, és így közvetve hatékonyan szolgálhatják a sikeres személyiségfejlődésen túl az iskolai teljesítmény növelését és az inkluzív nevelés ügyét egyaránt.

Kulcsszavak: társas kapcsolat, csoportfejlesztés, barátság, társas készség, bullying, inklúzió, kooperáció

Előzmények

Az iskola feladataihoz nem tartozott hozzá kezdetűl a társas készségek fejlesztése, különösen nem a az osztálytársak közti kapcsolatok fejlesztése vagy a jó csoportlégkörre való törekvés. A tanítás sem zajlott mindig csoportban. Akik ezt megengedhették maguknak – a gazdag, előkelő családok –, azok gyermekeit házitanító oktatta, és bár ismerünk példákat arra, hogy több diákot együtt tanítottak, mint például már az ókorban Szókratész, a jeles görög filozófus is, itt a cél a tudás átadása, illetve a gondolkodás fejlesztése volt, és ez a csoportos oktatási forma csak praktikus okokból volt jelen (Mészáros, 1982).

Az oktatásban a radikális változást a közoktatás kötelezővé válása jelentette a 19. század végén, a 20. század elején. Ez Magyarországon viszonylag hamar történt, Eötvös József 1868-as rendeletével, de ennek végrehajtása nálunk is eltartott néhány évtizedig. Ekkor kétféle iskolatípus működött: az alulról építkező népiskola vagy elemi oktatás, amely célja az alapkulturtechnikák megtanítása volt, és az erre építkező folytatás, a szakma tanulása már szintén egyéni formában történt –inasként egy mester mellett (Lukács,



1996). Az elemi oktatásban már megjelentek a társas jellemzők: egyrészt a diákok a közel lakás okán általában ismerték egymást, másrészt – bár csak anekdotikus, szépirodalmi források alapján – tudhatjuk, hogy már ezek az osztályok csoportdinamikai folyamatokkal is jellemezhetőek voltak.

A felülről építkező gimnáziumi oktatás a felsőfokú tanulmányokra való felkészítésben határozta meg a feladatát, és a tanítás jellemzően nagy létszámú, sokszor 40–60 fős csoportokban történt. A jezsuiták gyakorlata szemléletesen mutatja, hogy a csoportot is a tanulmányokban való előrehaladás szolgálatába állították, a diákokat a tanulmányi eredményük szerint ültették a padokba, legelől a jelesek foglalhattak helyet (Mészáros, 1982).

A 20. század elején az addigi oktatás kritikájaként megjelenő reformpedagógiák a személyes pedagógus-diák kapcsolat megjelenésével és a korábbi frontális oktatás helyett viszonylag változatos módszerek bevezetésével jellemezhető. Érdekes szemelgetni a reformpedagógiák eszköztárából azokat az elemeket, amelyek a társas kapcsolatok fejlesztését is célozták. A társas kapcsolatok nevelésben való felhasználásának talán legkidolgozottabb koncepciója a Jena plan, Peter Peterson elképzelése (Horváth, 1992), ahol nem életkori szempontból homogén csoportokba szervezték meg az iskolai osztályokat, hanem egy-egy tanulócsoporthoz három évfolyam diákjait tanították együtt. A csoportban egyre idősebb diákok egyre több társas szerepet és felelősséget vállaltak, ennek célja annak megtapasztalása volt, hogy milyen vezetettnek és vezetőnek lenni. Mindezt az iskoláztatás során ismételten át kellett élnie minden diáknak, újabb évfolyami csoportba kerülve újra a legfiatalabbak lettek. Érdekes ez az oktatásszervezési mód abból a szempontból is, hogy a csoportok összetétele így évről évre változik, az osztály tagjai újabb társakat ismernek meg és a csoport társas szempontból évente újrászerveződik, lehetőséget teremtve az újabb szerepek elfoglalására a csoportban.

A nálunk is széles körben elterjedt és a jellemző vonásait mai napig mutató reformpedagógiai irányzat a Waldorf-pedagógia, amelynek egyik hangsúlyos vonása a szoros pedagógus-diák kapcsolat. Ennek számos eleme jól kirajzolódik: a személyre szabott visszajelzés egyéni, sokszor verses visszajelzés formájában, a nyolc évig az osztályt vivő osztálytanító, a kapcsolatot építő rituálék, mint a reggeli köszöntés (Carlgren, 1992; Czike, 2006).

A diákok közti társas kapcsolatok szempontjából különleges a Montessori-pedagógia, mert egyrészt itt jelenik meg legkorábban az inklúzió, a befogadás és a egészségügyi vagy mentális problémával rendelkezők elfogadásának pedagógiai célként való megfogalmazása és gyakorlati megvalósítása. Másrészről viszont a kínált eszközök Maria Montessori eredeti elképzelése szerint kifejezetten individuálisak voltak, a fejlesztő eszközök használatát és az eszközök segítségével megvalósuló oktatást úgy képzelte el, hogy mindenki külön eszközöket kap, amelyeken keresztül megtapasztalja az összefüggéseket és elsajátítja az ismereteket. Ezáltal könnyen megvalósítható az egyéni fejlődési ütemhez igazodó oktatás, ugyanakkor a társas együttműködés a feladatvégzés során tulajdonképpen tiltva van (Kiss & Szirt, 1992; Montessori,

1994). Ennek, a csoporttal szemben az egyént előtérbe állító oktatásnak van egy nagyon érdekes társas vetülete, az, hogy a szerepjátékok ezekben az intézményekben későbbi életkorban válnak dominánssá. Ezt indirekt módon láthatjuk Piaget játéklejődésről írt munkájában (Piaget, 1951), amelyhez a megfigyeléseket egy Montessori-típusú iskolában végezte, és a szerepjátéokra jellemző életkort 2–3 évvel későbbiként határozta meg (Millar, 1973).

A társas készségek fejlesztésének a reformpedagógiák megjelenésével egyidőben volt egy intézményektől független vonulata is. Az iskolától független ifjúsági tevékenységek közül érdemes kiemelni a cserkészmozgalmat, amely deklarált célja az ifjúság nevelésében a csoport felhasználása. Bizonyos szintű párhuzamot találhatunk a cserkészlet és a nálunk szintén ebben a korban alakult, és a keresztény hitélet közvetítését szintén fontosnak tartó Regnum Marianum-mozgalom motivációja és a reformpedagógiák közt abban a tekintetben, hogy mindhárom elindulása abból a hiányból is fakadt, hogy az iskola nem fordít elég figyelmet a tanulók erkölcsi és érzelmi nevelésére – ennek elérését pedig többek között a társas kapcsolatok fejlesztésében és a diákok közös tevékenységében találták meg.

A csoport mint a személyiségfejlesztés eszköze a 20. század közepén a pszichológiai gyakorlatban is megjelent, mint a felnőtt terápiás módszerek egyik formája. Ezt követően viszonylag hamar az 1960–1970-es években már a gyermekek és fiatalok számára kínálható személyiségfejlesztő és a csoport légkörét javító módszerek kínálata is szerepet kapott. Ez mára már széles körű eszköztárat és a kliensek tág körét jelenti a szorongó gyermekektől a deviáns vagy szerfüggő fiatalokig. Ennek a fejlődésnek két motorja is volt, a II. világháborút követően kibontakozó lelki egészség mozgalom, és a pszichológián belül az a szerencsés fejlemény, hogy – részben a szociálpszichológia, részben a kommunikációelmélet területén – kellő szakmai tudás gyűlt össze a csoportos fejlesztések módszertanának kidolgozásához.

A lelki egészség mozgalom az Egyesült Államokban (Bardon & Bennett, 1974) a II. világháború alatt és után egyre szaporodó érzelmi problémák hatására alakult ki. Ezek hatására a figyelem egyre inkább az iskolás gyermekek érzelmi megsegítésére irányult, és a gyermekek számára nyújtott pszichoterápia egyre szélesebb körű elterjedését jelentette. Az iskolapszichológia fókuszába egyre inkább az érzelmi- és viselkedési problémák kerültek, valamint erősödött a preventív szemlélet is, így a hatékony, minél több gyermeket elérő módszerek iránti igény termelte ki a csoportmódszerek alkalmazását az iskolapszichológiában (Némethné Kollár, 1988).

Társas kapcsolatok fejlesztése csoportmódszerekkel

A 20. század első felében a pszichológia egyéni pszichoterápiás módszereket dolgozott ki, és ezek terjedtek el széles körben. A második világháború után annak felismeréseként bontakoztak ki a pszichoterápiában is a csoportos módszerek, hogy az emberek viselkedését és érzelmi életét rendszerben

érdemes szemlélni, és a kapcsolatok rendszerének fejlesztése javítja a kliensek pszichés állapotát. Ennek szemléletes példája a családterápia széles körű elterjedése vagy a vállalati csapatépítő tréningek térnyerése.

Jelen tanulmányban a magyar köznevelésben alkalmazott csoportfejlesztő módszereket tekintjük át, mindezt a teljesség igénye nélkül, hiszen az elmúlt évtizedekben számos ezirányú kezdeményezés és módszer kidolgozása történt már. A továbbiakban elsőként a legkisebbek számára kidolgozott módszerekkel foglalkozunk, majd az iskolás korosztályal.

Társas kapcsolatok és társas készségek fejlesztése az óvodás korosztályban

Az óvodás korosztályban a társas kapcsolatok fejlesztésének több célja van. Első lépésként a beilleszkedés segítése, a jellemzően hároméves gyermekek óvodai helyzettel való megbarátkoztatása, a szabályokhoz igazodás és a társas helyzethez való sikeres alkalmazkodás a feladat. Később az együttes tevékenykedés és a társakkal való jó kapcsolat kialakítása is cél. Ez a gyermekek számára nagyon különböző mértékben jelent nehézséget, függ a gyermek előzetes tapasztalataitól, a családi helyzet kiegyensúlyozottságának mértékétől, de a gyermek adottságaitól, esetleges fejlődési nehézségeitől egyaránt. Ezért ebben az életkori szakaszban kiemelt szerepet kap a készségfejlesztés, kommunikációs és konfliktuskezelő stratégiák elsajátítása és az együttműködési készségek fejlesztése. Ebben a folyamatban kiemelt szerepe van az óvópedagógusoknak, de sok esetben hasznos, sőt egyes gyermekeknél szükséges is e társas készségek célzott, kiscsoportos fejlesztése. A kidolgozott programok egy része a pedagógusok számára is segítséget nyújt, és a teljes csoportba bevezethető módszereket jelent, más részük igényli az erre kiképzett óvodapszichológus közreműködését és a kiscsoportos helyzeteket.

Kidolgozott programok és konkrét módszertani eszközök az óvodás korosztály számára

Ebben az írásban az óvodai gyakorlatban leginkább elterjedt módszereket mutatjuk be, illetve azokat, amelyek hozzáférhetőek publikált szakirodalomban is. Ezeknek a módszereknek közös jellemzője, hogy igazodva az óvodás korosztály életkori sajátosságaihoz mesébe ágyazottan és élménycentrikusan dolgozzák fel a társas helyzeteket és hangsúlyt helyeznek a nehéz élethelyzetek érzelmi feldolgozásra is. Az egyes módszereknek más a deklarált célja és más a fókusz, de közös elemük, hogy mindegyik a társas készségeket és a csoportba való beilleszkedést segíti.

Életvezetési készségek fejlesztése

Az egyik, időben legkorábbi és az óvodapszichológiában, illetve az óvodapedagógiai gyakorlatban egyaránt ismert módszer a Csendes Éva által (1977)

kidolgozott *Életvezetési ismeretek és készségek* címet viselő program, amely interaktív módon, élményszerűen közvetíti a társas készségeket már az óvodás gyermekek számára is. A tréningnek alsós- és felsős korosztály, valamint a serdülők számára egyaránt van kidolgozott tréninganyaga (Csendes, 1997a, 1997b, 1997c, 1998, 2001). A program óvodáskorban a gyermekek közvetlen életterében való eligazodását segíti, fejleszti önismeretüket, a társas környezetben való tájékozódásukat, az óvodások mikrokörnyezetében szükséges szabályok okainak és a szabályok ismeretének közvetítésével, a gyermekek életkorához igazodó gyakorlatokkal. A tréning preventív foglalkozásokon keresztül végső célként a dohányzás, az alkohol- és drogfogyasztás megelőzését célozza. Játékos foglalkozások keretében tanítja meg a gyermekeknek, hogyan kell okosan dolgozni, célszerű módon a buktatókat elkerülve szórakozni, egészséges módon gondolkodni az élet dolgairól. A foglalkozásokon már óvodáskortól szerepet kap a csábításnak való ellenállás, a „nemet mondas” készsége, valamint az önbizalom növelése.

Varázsjáték

Óvodások és alsó tagozatos tanulók számára készült Göbel Orsolya *Varázsjátékok* (Claus Vopel ötlete nyomán kidolgozott) tréningje. A varázsjátékokhoz használható mesékről és a módszer ismertetéséről a Szerző 2014-ig hét kötetet jelentetett meg (Göbel, 2006a, 2006b, 2007, 2008, 2009, 2011a, 2011b). A varázsjátékok a mesék segítségével dolgozzák fel a gyermekek élményvilágát és ezen keresztül segítik érzelmi- és társas fejlődésüket egyaránt. A kiscsoportos foglalkozások hangsúlyosan az érzelmek megértését és kifejezését segítik gyermekek számára. Eközben az egymásra figyelmet és a szabályok betartását is tanulják a résztvevők. A módszer elsősorban az iskolapszichológusok számára nyújt egyénileg és csoportban is kiválóan használható módszert, ugyanakkor a Szerző ajánlja szülőknek és pedagógusoknak is a varázsjáték használatát. Az érzelmi élet számos területén kínál tematikus meséket a szorongó gyermekek számára éppúgy, mint az agressziókezeléshez, a csoporthoz alkalmazkodáshoz, a társas kapcsolatok javításához vagy a traumatikus élmények feldolgozásához.

Óvodai készségfejlesztés és a viselkedésproblémák kezelése

Kassik László és munkatársai kifejezetten pedagógusok számára dolgoztak ki komplex módszercsomagot az óvodai társas készségek fejlesztésére (Kassik, 2017; Zsolnai, 2017). Egyrészt a gyermekek szisztematikus megfigyeléséhez kínálnak szempontokat és kidolgozott szempontrendszert, amely segíti az óvopedagógusokat a problémás viselkedések feltárásában, – valamint annak nyomon követésében, hogy a problémás viselkedések gyakorisága csökken-e a pedagógiai munka hatására –, másrészt intervencióeszközöket kínálnak a pedagógusok számára a társas készségek fejlesztéséhez. Ez a módszer kifejezetten a gyermekek problémás viselkedésére fókuszál. Számba veszi az óvo-

dában előforduló társas problémákat és saját vizsgálati eredményeik alapján be is mutatja ezek előfordulási gyakoriságát. A program két szempontból is figyelemre méltó. Egyrészt olyan módszereket kínál – konfliktushelyzetek eljátszását meseszereplőkkel, beszélgetés keretében a nem elfogadható viselkedések feldolgozását – amelyeket az óvópedagógusok a napi tevékenységek közben is tudnak alkalmazni. Másrészt a gyermekek viselkedésének szisztematikus megfigyelése közvetlenül visszajelzéseket nyújthat a társas készségeinek fejlődéséről. Ez utóbbi az óvópedagógusok számára is pozitív visszajelzést nyújt, amire a pedagógus pályán úgy véljük, különösen nagy szükség van (Kassik, 2017).

Módszertani segédeszközök a társas készségek fejlesztésére

Az óvodapszichológusi gyakorlatban egyre gyakrabban használnak a szakemberek olyan, már a kereskedelmi forgalomban is kapható eszközöket, amelyek az önismeret- és az érzelemfelismerést segítik, ilyenek például a Macikártyák vagy az Érzelmkártyák. Ezek a segédeszközök a képi megjelenítés miatt egyrészt vonzóvá teszik a foglalkozásokat, másrészt megkönnyítik a nehezen verbalizáló gyermekek számára a foglalkozásba való bekapcsolódást. Változatos formában használhatóak akár egy-egy foglalkozás segédeszközéül, akár közvetlenül az érzelmek felismerésének vagy kifejezésének közvetlen tanulására.

Kutatás a társas kapcsolatok javításának segítésére

A társas kapcsolatok tudományos igényű kutatása a hétköznapi pedagógiai gyakorlat számára is nyújt segítséget. A kutatás módszertani kérdései a kisgyermekek társas kapcsolatai esetén meglehetősen izgalmasak, mivel az iskolás kor előtt kevéssé tudunk támaszkodni a gyermekek barátaikkal kapcsolatos, direkt kérdésekre adott véleményére. A kutatás egyik útja a szisztematikus megfigyelés, a másik a gyermekekkel folytatott klinikai beszélgetés. Ilyen szisztematikus megfigyeléssel végzett kutatásról olvashatunk a *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 2015/2. és 2019/2–3. számaiban (Böddi et al., 2015; Böddi, 2019). Maria Montessori gondolkörét célozza ez a kutatás, az integrált gyermekek helyzetét, csoportba való beilleszkedését, és az integrációnak a csoport többi tagjára való hatását vizsgálva. A folyóirat 2019/2–3. tematikus száma minden írásában a koragyermekkorai kutatások metodológiájával foglalkozik. A tanulmányok a témakörök széles skáláján mozognak, az óvodások kognitív képességeinek és az óvodához vagy később az iskolához való viszonyuktól az internetről alkotott fogalmuk vizsgálatáig, mégis tanulságosak a társas kapcsolatok kutatói számára, Egyrészt a módszertani kínálatuk és az ezekkel kapcsolatos elvi megfontolásaik miatt, másrészt több tanulmány is érinti a társas tevékenységeket, például a vegyes vagy homogén csoportok társas készségfejlesztésben játszott szerepe vagy az óvodai térhasználat társas vonatkozásai miatt (Teszenyi & Pálfi, 2019; Keszei et al., 2019).

A társas kapcsolatok mérése és fejlesztése: a Mérei-féle szociometria

A gyermekek iskolai életének is egyik meghatározó kérdése a társas kapcsolatok alakulása. Ahogy F. Lassú Zsuzsa találóan megfogalmazza a Gyermeknevelés hasábjain megjelent, a felnőtt nők visszaemlékezéseivel foglalkozó tanulmányában: „A kisiskoláskori társas kapcsolatok fontossága a visszaemlékezések vizsgálatának egyik legfontosabb tanulsága. Barátokat szerezni, megtartani, elveszíteni, új barátságokat kötni, vagy éppen kirekesztettnek lenni – ezek a legmeghatározóbb élményeink ebből az életkorból.” (F. Lassú, 2015, p. 15).

A tanulási kompetenciák, az alapképességek elsajátítása mellett, a barátságok, a közösség, valamint a közösségben betöltött szerep az, ami a legjobban formálja a felnövekvő generációt (N. Kollár & Szabó, 2017). A gyermekek az osztálytársaikkal töltik idejük legnagyobb részét, így nagyon más élmények épülnek be személyiségükbe attól függően, hogy az így eltöltött gyermekkor inkább kellemes, vagy inkább kellemetlen élményekkel telítődik. A társas kapcsolatok fejlesztése ezért fontos szerephez jut, azonban ahhoz, hogy valamit fejlesszünk, fontos, hogy pontos képet kapjunk róla.

A társas kapcsolatok mérésére, a társas kompetenciákat fejlesztő foglalkozások előkészítésére, vagy az osztályközösség állapotának megismerésére a Mérei Ferenc által, az eredeti morenoi gondolatból kifejlesztett többszemponú szociometriát használják leggyakrabban (Mérei, 1978). A módszer összesíti a csoport szavazatait a népszerűség, a funkció és a képességek fontos területein. Képet ad a gyermekek szemén keresztül az osztályba járók szerepeiről, viselkedéséről, észrevett vagy éppen mellőzött képességeikről, valamint a szimpátiakérdéseken keresztül a kölcsönös barátságok mérésével egy nagyon informatív és jól áttekinthető ábrán, a szociogramon, ábrázolja az osztály struktúráját, központi szereplőit, 'klikkjeit' és magányos résztvevőit (Mérei, 1978).

A szociometria használata Mérei munkássága folytán terjedt el Magyarországon a 60-as 70-es évektől kezdődően, ugyanakkor az, hogy még mindig széles körben használják, jól mutatja, milyen hasznos információkat rejt magában az osztályfőnökök és a szaktanárok számára is. A később tárgyalásra kerülő kooperatív módszereknél a csoportok összeállításához például a tantárgyi órákon is szempontokat ad. Az elemzés egyik szempontja az osztály mutatóinak összevetése a standard értékekkel, melyek az elmúlt ötven évben némileg változtak is, ezért ezek megújítására már két időpontban is sor került (Gebauer, 2008; Hoffmann et al., 2022).

A társas kapcsolatok mérése és fejlesztése kéz a kézben járnak. Egy intervenció program előtt és után felmérve az osztály helyzetét egy szociometriai vizsgálattal számszerű képet kapunk arról, milyen hatékonyságú volt a program, milyen sikereket ért el, illetve hogy melyek azok a területek, ahol még további fejlesztésre van szükség. Az osztályközösség fejlesztésében pe-

dig nagyon fontos támpontokat nyújthat, például a projektekhez a csoportok kialakításában, az ülésrend tervezésénél vagy az egyes gyermekekre fókuszáló elemzéseknél (N. Kollár & Szabó, 2017).

A szociometria globális mutatói és együttjárásai segíthetnek az osztályközösség problémáinak értelmezésénél, egyben jó kiindulópontot szolgáltathatnak egy beszélgetéshez a gyermekekkel arról, hogy milyen típusú osztályközösséget alakítottak ki közösen és milyen erősségeket, valamint fejlesztésre szoruló területeket látnak maguk előtt. Iskolapszichológusként a pedagógusokkal folytatott konzultációkban is nagy segítséget adhat, mivel olyan rejtett tényezők is előkerülhetnek, amelyek viszonylag nehezen figyelhetőek meg a gyermekek mindennapi életében (Mérei, 1976; Sallay & Perge, 2007; Hoffmann et al., 2023).

Az intervenció programok közül érdemes kiemelni Járó Katalin *Osztálytükör* nevű módszerét (Járó, 2015), amely a hierarchikus szociometrián alapul, ahol a csoportot nem csak a rokonszenvi kapcsolatok szerint ábrázolja, hanem grafikus megjelenítésben a jelentőséget, a kapott szavazatok számát egyaránt figyelembe veszi. Ez a módszer részletesen rákérdez a csoportbeli szerepekre és kész tervet ad az iskolapszichológusnak, foglalkozástervekkel és mérési módszerekkel együtt, ugyanakkor az osztályra szabott, nem formalizált közösségfejlesztő programoknak is jó kiindulási alapja lehet az Osztálytükör módszer felhasználása.

A társas kapcsolatok vizsgálati módszerei napjainkban

Az elmúlt fél évszázadban nemcsak a sztenderdek és az iskolai kultúra változott, hanem a forradalmi változások történtek a technológia fejlődésében is. Ennek köszönhetően 2018-tól kezdve Magyarországon elérhető az eSzocMet alkalmazás, amely ingyenesen, elektronikusan teszi lehetővé a felvételt és automatikusan kiértékeli a szociometriai vizsgálatot, ezzel igen lényeges munkaterhet véve le a felmérést végző szakember válláról. Az alkalmazás a szakemberek körében igen nagy népszerűségnek örvend, 2000 regisztrált felhasználó az elmúlt öt évben közel 7000 tesztet vett fel vele szerte az országban.

A technikai változásokon kívül pedig nagyfontos előrelépés a külföldi szakirodalom fontos vívmányainak beemelése a magyar gyakorlatba. Az eSzocMet csoportosító-szociometriai kérdésekkel is képes számolni, ami a társas elfogadottság és elutasítottság mérésével járul hozzá a barátságok által adott fontos információkhoz az osztállyal és az oda járó egyénnel kapcsolatban. A módszer az osztálytársakat a kedvelésre és a nem-kedvelésre vonatkozó kérdésekben kapott összesített szavazatok alapján egy bizonyos algoritmus szerint öt kategóriába sorolja: népszerű, ambivalens, elutasított, elhanyagolt és átlagos. A kategóriák fontos viselkedéses változókkal járnak együtt. A kutatások fókuszába leginkább a visszautasított kategóriába kerülő gyermekek kerültek, ez a kategória ugyanis negatív pszichés változókkal jár együtt a tanulónál, de akár az iskolás koron túl is (Hoffmann et al., 2023).

A csoportosító szociometria kodifikálására csak most került sor, ugyanakkor már korábban is megjelent a magyar szakirodalomban, többek között a *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* látókörében is (F. Lassú & Serfőző, 2015).

Egy másik nagyon fontos szempont, amelyet a külföldi szakirodalom a barátságok és az elfogadottság mellett kezel, a bullying kérdésköre (Ladd, 1997). Az iskolai bántalmazás egyre prevalensebb eleme az iskolai életnek (Siegler et al., 2021) és éppen emiatt került a vizsgálatok fókuszába. Az eSzocMet ezt az aspektust is meg tudja ragadni, bullyinggal kapcsolatos kérdéseivel olyan információforrást tud biztosítani a hozzáértő szakember számára, ami az addig detektálatlan dinamikákra hívhatja fel a figyelmet. Erre azért lehet képes, mert önbevallásos kérdések helyett a gyermekkel folyamatosan együttélő társak nyilatkoznak róla. Ez a bullying rejtett dinamikáin túl azért is nagyon fontos mind kutatási, mind gyakorlati szempontból, mert a szociometria mint módszer ezen keresztül adhat érvényes képet nem csupán az osztályról mint csoportról, hanem a csoport egyes tagjainak általános társas helyzetéről és az osztályba való beágyazottságáról is.

Bullying

Már az e-SzocMet kapcsán, mint egyik mért változót említettük a bullying kérdését. Nem véletlenül került be a mért változók közé, mert korunk egyik nagy kihívása a kortárs bántalmazás, ami jellemzően az iskolás korosztályt érinti, ám sajnos már az óvodások körében is előfordul (M. Ribiczey et al., 2019). A jelenség pontos meghatározása a kutatások előrehaladásával egyre komplexebbé vált, de a definíció fontos elemei továbbra is, hogy egy vagy több diák visszatérően és szándékosan kárt akar okozni egy olyan társának, aki valamilyen szempontból (fizikai, pszichológiai, kapcsolati) gyengébb nála. Ez történhet kapcsolati agresszióval (pletykák terjesztése, kiközösítés), érzelmileg (megalázás) vagy fizikailag (az áldozat személyével vagy valamilyen tulajdonával szemben). A technológiai fejlődés magával hozta a bullying átkerülését az online térbe. Az úgynevezett cyberbullying esetében a fentihez hasonló módon, de technikai eszközök segítségével, többnyire az iskolaidőn kívül, a közösségi média felületein megy végbe a bántalmazás – például megalázó képek terjesztése, kiközösítés az online csoportokból (Paul et al., 2013).

Bármelyik forma jellemző is egy adott esetben, az áldozatra vonatkozó súlyos negatív pszichológiai hatások jól dokumentáltak a szakirodalomban (Vanderbilt & Augustyn, 2010).

A bullying elterjedtségét nehéz meghatározni pontosan, ugyanakkor közelítő adatok rendelkezésre állnak. Egy Magyarországon végzett nagymintás kutatásból kiderül, hogy a gyermekek mintegy 30%-a valamilyen formában érintett a bullying jelenségében (Siegler et al., 2021), online vagy offline, áldozatként vagy pedig elkövetőként. Egy ilyen nagy arányú elterjedtség mellett indokoltnak tűnik az a figyelem, amit mind a hazai (Várnai et al., 2018), mind

a nemzetközi szakirodalom (Arseneault, 2017) a jelenségnek szentel. Ebben a tanulmányban ugyanakkor nincs tér áttekinteni ezt a hatalmas anyagot, helyette a gyakorlati szempontokra fókuszálva felvázoljuk azokat az intervenció és prevenció lehetőségeket, amelyek jelenleg is használatban vannak a hazai iskolákban.

A bullyingprevenció programokban jelentős szerepet kap az információátadás mellett a közösségfejlesztés és az érzelmi nevelés. Több olyan programot is kidolgoztak, ami segítséget nyújthat a helyzet kezelésében, ugyanakkor ezek a programok kiemelt hangsúlyt helyeznek a prevencióra; a megelőzés, mint oly sok más területen, ebben az esetben is sokkal könnyebb és hatékonyabb feladat, mint a kialakult helyzet kezelése (Szabó et al., 2015).

A legkisebbek számára készült prevenció program a *Nyugiovi program*¹. A bullying már óvodáskorban is problémát jelenthet, valamint a prevenció elkezdése sem tekinthető túl korainak ebben az életkorban (M. Ribiczey et al., 2019). A foglalkozások játékosak, mesei elemekkel gazdagítottak. A prevenciót végző óvodapedagógus vagy pszichológus Szepi, egy plüssfigura segítségével teremti meg a kerettörténetet, amelyben a bántalmazás különböző aspektusait mutatják be az óvodásoknak dráma-, mozgásos, rajzos, nyelvi és zenés játékokon keresztül. A 30 perces foglalkozások keretében a gyermekek érzelmi nevelésére, a csoportkohézió növelésére és a bántalmazással kapcsolatos attitűdök formálására kerül sor.

A nagyobb, felsős vagy annál magasabb osztályokba járó gyermekek számára lehet alkalmas az ENABLE (European Network Against Bullying in Learning and Leisure Environments) anti-bullying program², amely egy külföldön is nagy sikerrel alkalmazott módszer. A program két modulja, a prevenció célokat szolgáló, szociális-érzelmi tanulással foglalkozó SEL modul és a bullying esetekkel foglalkozó AB modul. A szociális-érzelmi tanulás során a gyermekek képet kapnak az érzelmek szerepéről a kapcsolatokban, empátiás készségfejlesztő és csoportépítő gyakorlatokban vesznek részt. A SEL modul foglalkozásainak felétől kezdve a bántalmazással kapcsolatos információk, az ezekről való beszélgetés és feladatok is helyet kapnak. A foglalkozás kiemelt célja a csoportlégkör megváltoztatása úgy, hogy az ne engedje a bullying jelenségét kifejlődni, így elsődleges célcsoportját a bullyingban nem érintett úgynevezett kívülállók képezik (Siegler et al., 2021).

A fenti két program elsődlegesen az egyes osztályokkal, illetve csoportokkal foglalkozik. A harmadik fontos program, a *Békés Iskolák*, emellett a teljes iskola légkörére is fókuszál egy igen széleskörű és az iskola minden szintjére kiterjedő prevenció keretében. A rendszerszemléletű program az *ENABLE programhoz* hasonlóan alapvetően a potenciális támogatók bevonására épít,

¹ A Nyugiovi program Jármí Éva szakmai vezetésével valósult meg, a program anyagai szabadon hozzáférhetőek az interneten: <https://www.zknp.hu/wp-content/uploads/2017/05/M%C3%B3dszertani-k%C3%A9zik%C3%B6nyv.pdf>

² <https://hirmagazin.sulinet.hu/hu/s/enablesegedanyagok>

felhasználva az iskola belső erőforrásait és az agressziót elítélő légkör kialakításába, a bullyingot megelőző rendszerszintű beavatkozásba bevonva a diákokon és a tanárokon kívül a szülőket, igazgatókat, más szakembereket és az iskolán kívülről érkező önkénteseket³.

Csoportfejlesztő módszerek az iskolában

Az 1980-as évekig a köznevelés területén a társas kapcsolatok célirányos fejlesztése – ha egyáltalán előfordult – akkor egyrészt a már ismertetett szociomertiára mint mérőeszközre támaszkodva a pedagógusok gyakorlatára épített, másrészt azoknál a pedagógusoknál kapott nagyobb hangsúlyt, akik a nevelés kontra oktatás dilemmában a nevelést (is) fontos tartották. Ez azonban hagyományos módszerekkel, közösségi programok szervezésével, mint az osztálykirándulás, délutáni programok, karácsonyozás történt. Ezek hatása nem elhanyagolható, azonban érdemleges változást jelentett az 1980-as évek közepétől az iskolákban megjelenő iskolapszichológusi szolgáltatás (Hunyady & Templom 1989, Porkolábné Balogh & Szitó, 1989).

Csoportmódszerek az iskolapszichológiában

Az iskolapszichológiának kezdetől hangsúlyos feladata volt a diákokkal való csoportos foglalkozás (Porkolábné Balogh, 1988; Porkolábné Balogh & Szitó, 1989). Ezeknek a csoportoknak mindig volt csapatépítő és önismereti jellegű eleme, azonban érdekes jellemzője a kezdeti csoportozásos próbálkozásoknak, hogy sokszor az iskolai oktatást közvetlenül segítő foglalkozások voltak, a tanulásban szerepet játszó alapfunkciókat fejlesztettek (Porkolábné Balogh, 1987; Kalamár, 1987b; Magyar, 1988; Kalamár, 1990; Gyarmathy, 1991, Kuhn, G., 1991), vagy tanulásmódszertani tréningek voltak (Szitó, 1987; Fürcht, 1988; Hegyiné Ferch, 1988; Szitó, 1988). Szintén az oktatást segítették – de már közvetettebb módon – a pályaorientációs foglalkozások (Dehelán et al., 1993/2004).

Kommunikációfejlesztő és önismereti foglalkozások

Az iskolapszichológusok kínálatában egyre inkább helyet kapnak a kifejezetten személyiségfejlesztő, önismereti, szociális készségeket fejlesztő, például kommunikációs tréningek (Birkenbihl, 1998), és a csapatépítő osztályfoglalkozások. Ezek térhódítása köszönhető az ilyen foglalkozásokhoz használható módszertani kiadványok megjelenésének (Walker, 1995; Rudas, 1997; Rudas, 2009; HorváthSzabó & Vigassyné Dezsényi, 2001), másrészt annak is, hogy az iskolapszichológusok maguk is kidolgoznak ilyen jellegű foglalkozásterveket (Vozár & Homoki, 1987; Kalamár, 1987a; Kalamár, 1988; Bácskai, 1991; Sütőné Koczka, 2005; Szabó & Fügedi, 2015) és nem utolsó sorban annak is,

³ A *Békés Iskolák* tudományos megközelítéséről bővebben lásd Twemlow & Sacco, 2013. A program magyar megvalósításában a Szupervíziós Békítő Team játszott fontos szerepet (<http://www.bekesiskolak.hu/>)

hogy az iskolapszichológusok egyetemi képzésében is megjelent a csoportok tartására való módszertani felkészítés mind az alapképzésben, mind a pedagógiai szakpszichológus képzésben.

Alapelvek a pszichológusok által vezetett csoportok tartása során

A csoportok vezetésének, de különösen a személyiségfejlesztő csoportoknak több nélkülözhetetlen alapelve van.

Az iskolai készségfejlesztő *kiscsoportokba* lépés mindig önkéntes. Ez nem jelenti azt, hogy az osztályfőnök nem is javasolhatja egy-egy gyermeknek a részvételt – erre példa a szorongáscsökkentő „bátorító” csoport alsósok számára, ahol hasznos lehet a tanító biztatása, de soha nem elvárása vagy preszsiója a részvételre. Mivel ez nem szerves része az iskolai nevelő munkának – mintegy plusz lehetőség a gyermekek számára, ezért a szülő hozzájárulása is szükséges és fontos, hogy nem csak a diákok, de a szülők is informálva legyenek a csoportozás céljáról és módszereiről.

Induláskor tisztázni kell a foglalkozások kereteit – találkozások idejét, a pontos érkezés elvárását, a hiányzás bejelentésének módját, a csoport tervezett alkalmainak számát, és hogy mód lesz-e a csoport igény szerinti folytatására (Rudas, 1997; Szabó & Fügedi, 2015).

Iskolai keretek között különösen foglalkozni kell azzal, hogy mit jelent a csoporttitok, mi az, amit nem lehet a csoporton kívül megbeszélni, akár továbbadni, hiszen a csoport nem egymásnak kezdetben ismeretlen, hanem egy élettérben, osztálytársként a nap jelentős részét együtt töltő gyermekekről van szó. Így nem is elvárható, hogy semmilyen történésnek ne legyen folytatása a csoporton kívül, hiszen például a konfliktusok a csoporton kívül kezdődtek és általában nem oldódnak meg egy csoportülés alatt. Az viszont alapkövetelmény, hogy a csoportban a többiek által megosztott személyes vonatkozások (legyenek ezek érzelmek vagy események) nem adhatók tovább és nem is lehet beszédtema a csoporton kívül.

Az iskolai csoportok számára talán legfontosabb alapelv az elfogadó légkör, annak biztosítása, hogy a csoporttagok nem bírálják egymást, minden érzelemmegnyilvánulás elfogadható, de minden csoporttag felelős mindenki jó közérzetéért. Ez nem jelenti azt, hogy a csoporttagok nem fejezhetik ki a negatív érzéseiket, akár egymás viselkedésével kapcsolatban is (de soha nem a másik személyével kapcsolatban), hanem azt, hogy ezek még a csoportban kellő mértékben fel legyenek dolgozva.

A pozitív légkör egyik biztosítója, hogy minden gyakorlatban önkéntes a részvétel, mindenki maga dönt arról, hogy mit és mennyit akar megosztani a csoporttal, joga van passzolni is, magyarázat nélkül.

Mindezekből következik, hogy iskolai keretben más szabályok vonatkoznak arra, hogy milyen mélyre mehet az érzelmek, és konfliktusok feldolgozása, és milyen mélységig engedjük csoportvezetőként az énfeltárást, az önismereti munkát. Ezért különösen fontos, hogy a csoportvezető a csoport-

tozásban saját élménnyel is rendelkező, a csoportvezetés terén módszertanilag is kiképzett személy legyen. Jól mutatja ennek fontosságát, és az iskolai csoportok vezetésének nehézségeit, hogy még a pszichológusok által vezetett csoportok sem mindig, vagy minden szempontból sikeresek (Czvik & Sziszik, 1987; Magyar, 1988).

A tematikus, például pályaválasztási csoportok vezetése kevésbé „kockázatos” a túlzott énfeltárás tekintetében, bár ennek is vannak önismereti elemei, azonban az önismereti csoportok esetén kívánatos a kettős vezetés (Rudas, 1998). Ez elvileg biztosítható az iskolapszichológus koordinátor segítségével, vagy közeli iskola pszichológusával kölcsönösségi alapon, vagy ha erre kiképzett az iskolai szociális segítő, akkor az ő részvételével. A gyakorlatban azonban sajnos azt látjuk, hogy jelenleg a kettős vezetés nem kellően biztosított. (Szabó & N. Kollár, 2014)

Végezetül érdemes hangsúlyozni, hogy ezek az iskolai csoportok pszichés szempontból egészséges tanulók számára vannak, kifejezetten az interperszonális és intrapszichés készségek fejlesztésére, és nem terápiás céllal. Nem helyettesítik a pszichoterápiát és a csoport összeállítása szempontjából mérlegelendő, hogy milyen összetételű csoportot érdemes indítani, mennyi magatartási szempontból nehéz gyermeket bír el a csoport.

A csoport szervezése szempontjából lényeges kérdés, hogy a csoport zárt-e, vagyis csak induláskor lehet csatlakozni, vagy félig zárt, ha a csoport beleegyezik, akkor lehet utólag is csatlakozni.

A csoportokból bármikor ki lehet lépni, csupán az az elvárás, hogy a kilépés szándékát a csoportnak kell bejelenteni, és fontos a csoport további működése szempontjából, hogy a kilépni szándékozó mondja is el a csoportnak ennek okát.

Az osztályfoglalkozások sajátosságai

A csoportfejlesztés és társas, főként kommunikációs készségek fejlesztése nem csak kiscsoportos formában valósítható meg, sőt! Ha kifejezetten az osztálylégkör fejlesztése, a periférián lévők beillesztése vagy az osztályon belüli esetleges klikkek közötti kapcsolatok építésének elősegítése a cél, akkor célszerű az egész osztállyal közös foglalkozásokat tartani, csapatépítő játékokat játszani (Szekszárdi, 2001).

Ezek a foglalkozások nem önkéntesek, hiszen az a cél, hogy az egész osztály vegyen benne részt, és tipikusan az osztályfőnöki órán zajlanak. Olyan játékos gyakorlatokat érdemes ebben a körben végezni, amelyek egyrészt a csoporttagok számára azt nyújtják, hogy egymást minél több oldalról megismerjék, másrészt átéljék azt, hogy milyen sok dologban vannak közös pontjaik (azonos családi történések, hasonló érdeklődés stb.). Lényegesek a csoportépítés szempontjából a közösen átélt pozitív élmények is, olyan tevékenységek, amik mindenkinek vonzóak. Kerülendő viszont egymás kritizálása, mások kellemetlen helyzetbe hozása (Rudas, 1997).

Fontos kérdés, hogy ezeket a foglalkozásokat ki tartsa. Optimális esetben az iskolapszichológus és az osztályfőnök közösen vezeti a gyakorlatokat, de az is elképzelhető megoldás, hogy az osztályfőnök csak szemlélő, vagy ha erre hajlandósága van, akár csoporttagként is beállhat. Maga a csoportvezetés osztálykeretben is indirekt vezetéssel és önkéntes részvétellel történik, és ez sok pedagógus számára újszerű magatartást kíván, így nagyon fontos, hogy a pedagógus is komfortosan érezze magát ezekben a helyzetekben, ugyanakkor ne maradjon ki a közös élményből. Mindehhez a pedagógus és az iskolapszichológus előzetes egyeztetése szükséges a stratégiáról és közösen kell kialakítani azt a helyzetet, ami minden résztvevő számára leginkább megfelelő.

Ha az osztályfőnök maga egyedül vállalkozik csapatépítésre, akkor is hasznos lehet az iskolapszichológussal való konzultáció, közös ötletgyűjtés vagy a tapasztalatok átbeszélése, esetleges problémák kezelési módjának megkeresése.

Egészségfejlesztő programok, amelyek „mellékhatásként” az osztályok légkörét is javítják

Az itt bemutatásra kerülő programok nem fedik le az iskolapszichológusok és/vagy pedagógusok által alkalmazott programok teljes körét, azokat igyekeztünk kiemelni, amelyek viszonylag széles körben kerülnek alkalmazásra.

Boldogságóra Program

A pszichológia legújabb szemléleti iránya mind kutatási mind módszertani szempontból a pozitív pszichológia, ami a korábbi „hiánymegközelítésekkel” ellentétben (mi az, ami a pszichés egészség eléréséhez szükséges) arra épít, hogy mik azok a tényezők, amelyek segítik a pszichés egészséget. Ennek az egyik példája a magyar iskolák széles körében használt Boldogságóra Program.

A Boldogságóra, egy pozitív pszichológiai megközelítésen alapuló foglalkozássorozat, amely a legelterjedtebb pszichológiai egészségnevelő programnak tekinthető Magyarországon. A 3–18 éves korosztályban különböző tankönyvekkel, jól felépített foglalkozástervekkel, tudományos és intézményi háttérrel rendelkezik és eddig hozzávetőlegesen 100 000 gyermeket ért el. A program során az egészségnevelésen túl az érzelmi és társas kapcsolatok is fókuszba kerülnek. A pozitív pszichológia eszközeivel (például hála-napló, jócselekedetek végrehajtása, célok kijelölése, megküzdési stratégiák gyakorlása) segíti a gyermekeket a mindennapok pozitívabb megéléséhez. A program egy hosszabb, egész tanéven át tartó foglalkozássorozatban, pedagógusok önkéntes munkáján keresztül kerül a gyermekek elé. Minden korosztálynak a neki megfelelő kognitív és érzelmi szintre kidolgozott interaktív munkafüzetek elérhetőek a foglalkozásokhoz.

A program tudományosan is jól megalapozott, a kortárs pszichológia igen fontos képviselőinek közreműködésével készült el. Az ő nevükhöz fűző-

dik a program tudományos hatásvizsgálata is, ami alapján kimondható, hogy a program a pozitív élményállapotok elérésével láthatóan, érezhetően javítja a gyermekek kognitív, érzelmi és figyelmi képességeit, továbbá növelheti az önbizalmukat és kreativitásukat is.⁴

Sulinyugi Program

A Sulinyugi Program a Lélekkel az Egészségért Alapítvány non-profit programja, amely az országban már több mint 20 000 gyermekhez eljutott. A program elsődleges célja a stresszkezelés, a feszültség felismerése és csökkentése és ennek a képességnek a készség szintű alkalmazása iskoláskorú korosztályban. Az egészségnevelésnek ez a része nem kap kiemelt szerepet az oktatási rendszerben, pedig a többi itt megemlített programhoz hasonlóan fontos érzelmi készségek elsajátítására ad lehetőséget.

A program egy vagy néhány alkalmas pszichoedukatív foglalkozásból áll, amelyben interaktív gyakorlatok segítségével ismerik meg a gyermekek, hogy hogyan lehet felismerni, kezelni és kommunikálni a feszültséget, együtt gondolkodnak arról, hogy ez milyen fiziológiai, illetve pszichés jelekből ismerhető fel és milyen relaxációs illetve fizikai (izom megfeszítése, ellazítása) módszerekkel kezelhető. A nyugodtabb légkör, a feszültség kezelése aztán hozzájárulhat a jobb tanulási környezet kialakításához, de az érzelmek jobb kezelése és kommunikálása révén az osztályközösség fejlődéséhez is.⁵

Pedagógiai módszerek a társas kapcsolatok fejlesztésére

Kooperatív oktatás mint a csoportműködés javításának eszköze

Az iskolai oktatás keretei között a tudatos csoportfejlesztés módszereként jelent meg a kooperatív oktatás. Eliot Aronson az 1960-as évek közepén dolgozta ki a mozaik módszert (Aronson, 1978), amely az első szisztematikusan kidolgozott kooperatív módszer volt. A cél a diákok közti előítéletek csökkentése volt. Ebben az időben kezdték felszámolni a faji alapú szegregált oktatást az Amerikai Egyesült Államokban. Az afroamerikai, mexikói és fehér gyermekek együtt iskolázásának mint célnak a kiindulópontja a szociálpszichológiából ismert kontaktushipotézis volt. Eszerint az egyének közti érintkezés javítja a kapcsolatokat és csökkenti az előítéleteket. A gond csak az volt, hogy a puszta érintkezés nem hozza meg a kívánt hatást, hanem ehhez az is kell, hogy a csoportok tagjai egyenrangú helyzetben legyenek és érdekük legyen az együttes tevékenység is. Ezt célozta meg a kooperatív feladatok jellemző elrendezése, ami kölcsönös függést és közös érdekeket biztosított a résztvevők számára (Slavin, 1986; Horváth, 1994; Kagan, 2001). Magának a kooperatív munkaformának is van csapatépítő hozama, a csoporttagok közt

⁴ <https://boldogsagora.hu/>

⁵ <https://sulinyugi.hu/>

az együttműködés hatására nő a kohézió, sőt ennél tágabb körű előnyei is vannak, pozitívabbá válik a tanuláshoz való viszony, nő a csoporttagok önértékelése és magához az iskolához is pozitívabban állnak hozzá a diákok ennek hatására. Ahhoz azonban, hogy minél sikeresebben működjön a kooperatív oktatás, első lépésként kedvező csoportlétkört célszerű kialakítani. Ennek Kagan ajánlása szerint öt lépése van: az ismerkedés, a csoportidentitás kialakítása, a kölcsönös támogatás átélése, a különbözőség mint érték elfogadása és az együttműködés készségének fejlesztése (Kagan, 2001). Az ismerkedő gyakorlatok során olyan kérdések mentén kommunikálnak egymással az osztály tagjai, amelyekkel kapcsolatban várhatóan nincsenek még információik egymásról a gyermekeknek. A csoportidentitás alakításához a közös értékek, célok megkeresése történhet, és olyan identitást kifejező szimbólumok megkeresése, mint egy közös címer vagy találó csoportnév. A kölcsönös támogatás átélésére olyan feladatok végzését ajánlják, ahol egymást segíteni kell, egymásra vannak utalva a csoport tagjai. A különbözőség elfogadásához olyan kérdésekről érdemes a tagok véleményét kicserélni, mint hogy kik a korán kelők és a későn fekvők (pacsirták és baglyok), és mi egyik vagy másik típus előnyei és hátrányai. Az együttműködés készségének fejlesztésére olyan játékokat javasolnak, ahol a sikert akkor lehet elérni, ha nem egymás ellen, hanem egymás érdekét is figyelembe véve játszanak a felek. Mindezek megalapozzák, hogy a kooperatív tanulási helyzetekben minél harmonikusabban működjenek együtt a csoporttagok (Kagan, 2001).

Komplex Instrukciós Program (KIP)

A KIP egy, a Stanfordi Egyetem kutatócsoportja által kidolgozott oktatási módszer (Cohen & Lotan, 2014), amelyet a Helyőkeresztúri IV. Béla Körzeti Általános Iskola pedagógusai adaptáltak 2001-ben, és bővítették további szempontokkal (K. Nagy, 2012). Az eredeti elképzelés a kooperatív csoportmódszert ötvözi a differenciált egyéni munkával. Célkitűzése a hátrányos helyzetű tanulók motivációjának és önértékelésének növelése, csoportpozíciójuk javítása és a szociális készségek fejlesztése volt. Ennek megvalósítását egy sajátos tanórafelépítés szolgálja. A tanításban ennek a KIP típusú órának mintegy 20 %-os arányát tartják ideálisnak, de fontos cél, hogy a tanári kar egységes szemléletet képviseljen ennek alkalmazásában.

Első lépésként az óra központi témáját határozzák meg (például a % számítás gyakorlását). Fontos, hogy ennek a témának a *gyakorlati alkalmazása* legyen fókuszban, és a csoportmunka során feldolgozandó feladat nyitott végű, a *kreatív megoldásokat* ösztönző formában legyen meghatározva.

Az óra első felében a központi téma ismertetése és csoportszerepek kiosztása (a szerepek, mint a kooperatív módszereknél szokásosan, itt is rotálódnak), majd a csoportmunka zajlik. A versengés elkerülésére minden csoport más-más feladatot kap. A csoportbeszámoló után egy rövidebb, a tanulók képességeit figyelembe vevő egyéni feladat következik, ami épít a csoport-

feladat eredményeire és lehetővé teszi a felzárkóztatást szolgáló, gyengébb tanulóknak is sikert hozó, illetve a kiemelkedő képességűek számára is izgalmas feladatok adását. Ezután az egyéni feladatok bemutatása, majd az óra értékelése fejezi be a foglalkozást.

A magyar adaptáció két további elemet használ látványos sikerrel, a gondolkodást fejlesztő táblajátékok széles körét és a szülőkkal való együttműködést. Mindezekről az iskola honlapja⁶ és az iskoláról készült videók nyújtanak további információt.

Koncepcionális kérdések a társas kapcsolatok alakításával kapcsolatban

Az iskolák, és maguk a pedagógusok is, különböző felfogást képviselnek a tekintetben, hogy az iskolának, sőt az óvodának is – oktatáscentrikusnak vagy inkább neveléscentrikusnak kell-e lennie. Az oktatáscentrikusság nem a nevelési feladatok tagadását, hanem annak a nehézségnek a hangoztatását jelenti, hogy nincs elég idő a tananyag elvégzésére, és ha időt áldoznánk a társas kapcsolatok fejlesztésére, akkor az időnyomás fokozódna.

A pedagógusok általában nem kérdőjelezik meg a jó csoportléggör kívánatosságát, sokkal inkább azt vitatják, hogy szaktanárként nekik feladatuk-e ennek elősegítése. Az egyik lehetséges válasz, hogy a célzott csoportfejlesztés inkább az osztályfőnök és az iskolapszichológus feladata. Sok osztály számára hasznos lehet a célzott csoportfejlesztés, és néhány osztály számára elkerülhetetlen – lásd például a bullying problémáját. A királyi út mégis az lenne, ha a csoportépítésben a szaktanárok együttesen – és ideális esetben összehangoltan – vennének részt, nem külön időkeretet áldozva erre, hanem a csoportmódszereket beépítve az oktatásba (Kagan, 2001; Horváth, 1994).

Ehhez kapcsolódik az a kérdés, hogy preventív fejlesztésben gondolkodunk-e, vagy megvárjuk, hogy spontán módon jól alakul-e az osztály, vagy ha probléma van: magányos tanulók, alcsoportok közti feszültségek, akkor igyekszünk ezeket orvosolni. A meglévő problémák leküzdése azonban minden esetben nehezebb és hosszabb út, mint a csoport formálódásának segítése.

A magyar iskolarendszer szelektív (Csapó et al., 2008), és ennek következménye van több szempontból a csoportléggörre vonatkozóan is. Egyrészt a sikeres iskolát a jól teljesítő diákok mennyisége határozza meg (lásd iskolák rangsora), és ezért érdekelték az iskolák a jó diákok „megszerzésében”, amelyben jelentős szerepe van a teljesítménymutatóknak, és így az oktatáscentrikusság felé való eltolódást ösztönzi, másrészt az egyoldalú teljesítményre törekvés felfokozott versengést indukálhat a tanulók közt, ami rontja a csoportok léggörét (N. Kollár & Szabó, 2017). Az iskolarendszer szelektivitásának azonban van egy harmadik következménye is, az, hogy a négy-, hat- és

⁶ www.hejokereszturiskola.hu

nyolcosztályos gimnáziumok párhuzamos léte azt jelenti, hogy az általános iskolai osztályok összetétele a nyolc év alatt kétszer is radikálisan változhat. A „maradó” diákok elveszthetik az eddigi barátokat és ha maguk is felvételiztek, akkor ez kudarcélmény is a részükre. A sors fintora az, hogy éppen a legjobban teljesítő általános iskolákat fenyegeti leginkább, hogy a csoport a számára meghatározó osztálytársakat veszíti el.

Végül elértünk a kiinduló kérdésünkhöz, az előítéletek csökkentéséhez és az inkluzív pedagógia gondolköréhez. A csoportépítés nem csak azért fontos, hogy a diákok jól érezzék magukat és a társas készségeik fejlődjenek, hanem kifejezetten az oktatás szempontjából is van ennek hozama. A jó csoportléggör egyrészt megtartó erő, a gyermekek jobban szeretnek iskolába járni, kevesebb az indokolatlan hiányzás és a lemorzsolódás. Másrészt az összetartó csoportokban a gyengébb tanulók is többször kapnak segítséget, ki lehet használni a tehetséges diákok oktatási potenciálját, és ez nem csak a segített diákok számára jelent nyereséget, hanem a segítőkné is. Talán meglepő eredmény, de nemcsak a társas készségeik fejlődnek és az elfogadásuk lesz nagyobb a gyengébbekkel szemben, hanem ez a tevékenység őket is fejleszti intellektuálisan, nem csak azokat, akiket a tanulmányaikban támogatnak (Bashian, 1989).

A közoktatás célja nem csupán a tudás közvetítése, hanem a diákok globális felkészítése arra, hogy megállják a helyüket a munkaerőpiacon. Cél az is, hogy az iskoláztatásuk végére olyan kompetenciákkal rendelkezzenek, amelyek nem csupán egy szakma gyakorlására, vagy az intellektuális problémák megoldására teszi őket alkalmassá, hanem felkészíti őket arra is, hogy társas helyzetekben sikeresek legyenek. Cikkünkben igyekeztünk bemutatni, hogy a társas készségek fejlesztésére az elmúlt évtizedekben mind a pedagógia, mind az iskolapszichológia oldaláról jelentős próbálkozások történtek és mára már a módszerek gazdag választéka áll rendelkezésünkre a társas készségek és az iskolai csoportok fejlesztésére is.

Amellett érveltünk, hogy nem csupán a gyermekek és pedagógusaik közérzete és a társas készségek fejlődése szempontjából van jelentősége ennek a tevékenységnek – bár ez önmagában is jelentős érv lenne –, hanem az oktatás szempontjából is van ennek nyeresége.

Irodalom

- Arseneault, L. (2017). The long-term impact of bullying victimization on mental health. *World Psychiatry*, 16(1), <https://doi.org/10.1002/wps.20399>
- Aronson, E. (1978). *A társas lény*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Bácskai, J. (1991). Önismereti csoportok céljai és módszerei. Alkalmazásuk egészséges kamaszok csoportjában. *Iskolapszichológia* 19. ELTE.
- Bardon, J. I. & Bennett, V. C. (1974). *School psychology*. Prentice-Hall.

- Bashian, A. (1989). Expanding the role of the school psychologist through peer tutoring programs. *Kézirat*. <https://doi.org/10.1037/e501962010-009>
- Böddi, Zs., Keszei, B., Serfőző, M. & Dúll, A. (2015). A megfigyelés kutatásmódszertana – Interakciók megfigyelése integrált és inkluzív óvodai környezetben. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 3(2), 29–50. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2015.2.29.50>
- Böddi, Zs. (2019). Társas interakciók megfigyeléses vizsgálata integráló óvodai csoportokban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 7(2–3) 28-44. <https://doi.org/10.31074/2019232844>
- Bugán, A. (1987). Nevelőotthoni fiúk és nevelőik szabad-interakciós nagycsoportjának tapasztalatai. In Bugán, A., Kalamár, H., Vozár, A. & Homoki, Zs. (1987). *Csoportmódszerek az iskolában Iskolapszichológia* 8. ELTE.
- Carlgren, F. (1992). *Szabadságra nevelés*. Török Sándor Waldorf-pedagógiai Alapítvány, Budapest.
- Cohen, E. G. & Lotan, R. A. (2014). *Designing Groupwork*. Strategies for the Heterogeneous Classroom.
- Csapó B., Molnár Gy. & Kinyó L. (2008). A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra* 9–10.
- Czike, B. (2006). *A pedagógusszerep változása*. Eötvös József Kiadó.
- Czvik, É. & Sziszik, E. (1987). *Kísérleti tapasztalatok a kompetencia fejlesztéséről*. *Iskolapszichológia* 9. ELTE.
- Csendes, É. (1997a). Életvezetési ismeretek és készségek – óvodai program). 2P Oktatási Bt.
- Csendes, É. (1997b). Életvezetési ismeretek és készségek – I–II. osztályos program. 2P Oktatási Bt.
- Csendes, É. (1997c). Életvezetési ismeretek és készségek – III–IV. osztályos program. 2P Oktatási Bt.
- Csendes, É. (1998). Életvezetési ismeretek és készségek – A 10-14 éves korosztály nevelőinek tanári kézikönyve. Műszaki Könyvkiadó.
- Csendes, É. (2001). Életvezetési ismeretek és készségek – *Középiszkolai tanári kézikönyv*. kiadó nélkül.
- Dehelán, É., Szász B-né. & Sárossy Gy-né. (1993/2004). Egy pályaválasztás érettséget fejlesztő módszer alkalmazásának néhány iskolai tapasztalatáról *Iskolapszichológia*, 22. Argumentum Kiadó – ELTE.
- e-szocmet háttéranyag a csoportosító szociometriáról www.eszocMet.hu
- Fürcht, L. (1988). Egy tanulási stratégia fejlesztéső eljárás kezdeti tapasztalatai. In Fürcht, L., Hegyiné, F.G., Martonné Tamás, M. & Szitó I. (Eds.), *Tanulási készség tréning serdülők számára - Iskolapszichológia* 14. ELTE.

- Gebauer, F. (2008). A többszemponútú szociometria mai alkalmazási lehetőségei. *Budapesti Nevelő*, 44(2). 67–72.
- Göbel, O. (2006a/2010/2014). *Varázsjátékok I. Mozgás a képzelet szárnyán*. L'Harmattan Könyvkiadó.
- Göbel, O. (2006b/2010). *Varázsjátékok II. A fantázia tengerén*. L'Harmattan Könyvkiadó.
- Göbel O. (2007/2014). *Varázsjátékok III. Égig emelő légzés*. L'Harmattan Könyvkiadó.
- Göbel, O. (2008/2014). *Varázsjátékok IV. A szív érintése*. L'Harmattan Könyvkiadó.
- Göbel, O. (2009/2014). *Varázsjátékok V. Önmagunkban elmélyülten*. L'Harmattan Könyvkiadó.
- Göbel, O. (2012a). „Csupa szépeket tudok varázsolni...” *A Szocioemocionális Pedagógiai Terápia elméleti háttere és módszertana*. L'Harmattan Könyvkiadó.
- Göbel, O. (2012b). *Varázsjátékok VI. Tanulni, örülni, szeretni. Stresszcsökkentő, önértéknövelő, tanulást és integrációt elősegítő fantáziajátékok iskolások számára*. L'Harmattan Könyvkiadó.
- Gyarmathy, É. (1991). Bukfenc – Játékkatalógus a tanulási zavarok megelőzéséhez. In Kollár, K. (Ed.), *Iskolapszichológia 20*. ELTE.
- Hegyiné Ferch, G. (1988). Gimnázium I. osztályában végzett tanulási tréningcsoport tanulságai. In Fürcht, L., Hegyiné F. G., Martonné Tamás, M. & Szitó, I. (Eds.), *Tanulási készség tréning serdülők számára Iskolapszichológia 14*. ELTE.
- Hoffmann, T., Basa, B. & N. Kollár K. (2022). Új sztenderdek a magyar szociometriai gyakorlatban. *Alkalmazott Pszichológia*, 24(1), 67–84. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2022.1.67>
- Hoffmann, T., Basa, B. & N. Kollár, K. (2023). A többszemponútú szociometria és a csoportosító-szociometriai módszer különbségei, előnyei és buktatói, valamint az együttes használatában rejlő lehetőségek. *Alkalmazott Pszichológia 25(2)*, 57–75. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2023.2.57>
- Horváth, A. (1992). Jenaplan – egy humánus alternatíva. *Iskolakultúra*, 2(17–18), 103–105. Elérés forrás <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/28720>
- Horváth, A. (1994). *Kooperatív technikák*. Altern füzetek OKI Iskolafejlesztési Kp.
- Horváth Szabó, K. & Vigassyné Dezsényi, K. (2001). *Az agresszió kezelése*. Szociális és Családügyi Minisztérium.
- Hunyady, Gy. & Templom, J-né, (1989). *Pszichológus az iskolában=iskolapszichológus* Művelődési Minisztérium.
- Járó, K. (2015). Osztálytükör. *Szociális kompetenciák fejlesztése és konfliktusrendezés csoportmódszerekkel*. *Iskolapszichológiai 35*. ELTE PPK- Eötvös Kiadó. <http://pedagoguskepzes.elte.hu/index.php/qdas/144-i2>
- K. Nagy, E. (2012). *Több, mint csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó,.
- Kagan, S. (2001). *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft.

- Kalamár, H. (1987a). Egy, a serdülők számára szervezett kreativitás-kommunikáció fejlesztő kiscsoport indítása. In Bugán, A., Kalamár, H., Vozár, A. & Homoki, Zs. (Eds.), *Csoportmódszerek az iskolában. Iskolapszichológia* 8. ELTE.
- Kalamár, H. (1987b). *Tíz alkalom (Tanulási zavarok korrekciójához kapcsolódó fejlesztő program tapasztalatai és lehetőségei)*. Iskolapszichológia 5. ELTE.
- Kalamár, H. (1988). *Kreativitás- és kommunikációfejlesztés serdülők önismereti csoportjában* Iskolapszichológia 11. ELTE.
- Kalamár, H. (1990). *Tanulási zavarok korrekciója és személyiségfejlesztés*. Iskolapszichológia 18. ELTE.
- Kassik, L. (2017, Ed.). *Társas problémák és megoldásuk 3–7 évesek körében – feltárás és segítség – Módszertani segédanyag óvodapedagógusok számára*. Mozaik Kiadó.
- Keszei, B., Böddi, Z., & Dúll, A. (2019). Óvodás gyermekek csoportszobai térhasználatának vizsgálata a térszintaxis módszerével. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 7(2–3), 45–63. <https://doi.org/10.31074/2019234563>
- Kiss, E. & Szirt M-né (1992). *Montessori-pedagógia az óvodában*. Horizont.
- Kuhn, G. (1991). A beszédészlelés fejlesztése óvodásoknál és kisiskolásoknál *Iskolapszichológia* 20. ELTE
- Lukács, P. (1996). Iskolarendszer a fejlett országokban. Iskolaszervezet. *Educatio, nyár*, 203–214.
- Magyar, J. (1988). *Egy kiscsoportos fejlesztő program kísérlete – Tanulási és magatartási gondokkal küzdő gyerekek számára*. Iskolapszichológia 13. ELTE.
- Mérei, F. (1978). *A közösségek rejtett hálózata*. Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- Mészáros, I. (1982). *Mióta van iskola*. Móra Kiadó.
- Millar, S. (1973). *Játékszichológia*. Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- Montessori, M. (1994). *A gyermek felfedezése*. Cartaphilus Kiadó.
- M. Ribiczey, N. Szabó, B. & Jármí, É. (2019). Bullying az óvodában – az óvodai bántalmazás sajátosságai. *Alkalmazott Pszichológia*, 18(1), 91–112.
- Némethné Kollár, K. (1988). Történeti áttekintés: az iskolapszichológus szerepének alakulása a század elejétől napjainkig. In P. Balogh, K. (Ed.), *Iskolapszichológia* (pp. 11–45). Tankönyvkiadó.
- N. Kollár, K. & Szabó, É. (2017, Eds.). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*. Osiris.; <https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/handle/123456789/2902>
- Páskuné Kiss, J. (1997). Kommunikációfejlesztés a tanítási órán In Mészáros, A. (Ed.), *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Páskuné Kiss, J. (2006, Ed). *Varázsszem – 21 játéksomag önismereti foglalkozásokhoz*. Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete.
- Paul, S., Smith, P. K. & Blumberg, H. H. (2013). Surveying bullying using peer nomination methods. *Central European Journal of Paediatrics*, 9(1), 102–111. <https://doi.org/10.5457/p2005-114.67>

- Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Routledge & Kegan Paul.
- Porkolábné Balogh, K. (1987). *Készségfejlesztő eljárások tanulási zavarral küzdő kisiskolásoknak. Iskolapszichológia 4*. ELTE.
- Porkolábné Balogh, K. (1988, Ed.). *Iskolapszichológia*. Tankönyvkiadó.
- Porkolábné Balogh, K. & Szitó, I. (1989). *Az iskolapszichológia néhány alapkérdése. Iskolapszichológia 1*. ELTE.
- Rudas, J. (1997). *Delfi örökösei*. Gondolat-Kairosz.
- Rudas, J. (2009). *Javne örökösei*. Lélekben Otthon Kiadó.
- Sallay, H. & Perge, J. (2007). A szociometriai módszer alkalmazása alsó- és középfokú oktatási intézményekben *Iskolapszichológia 12*. Második, módosított kiadás, ELTE.
- Siegler, A., Várnai, D., Hoffmann, T., Basa, B. & Jármí, É. (2021). ENABLE Anti-bullying Program in Hungarian Schools. *Comparative School Counseling*. 1(1), 87–98.
- Slavin, R. E. (1986). Cooperative learning: engineering social psychology in the classroom, In Feldman, R. S. (Eds), *The Social Psychology of Education: Current Research and Theory* (pp.153–169). Cambridge University Press.
- Sütőné Koczka, Á. (2005). *Szociális készségek fejlesztése kamaszkorban. Iskolapszichológia 26*. ELTE PPK.
- Szabó, É. & Fügedi, P. A. (2015). *Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning – 12–18 évesek számára. Iskolapszichológia 37*. Eötvös Kiadó.
- Szabó, É., N. Kollár, K. & Hujber T. (2015). *A pedagógiai szakszolgáltatokban végzett iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás szakterületi protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Szekszárdi, J. (2001, Ed.). *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek*. OKI Kiadó – Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Szitó, I. (1987). *A tanulási stratégiák fejlesztése Iskolapszichológia 2*. ELTE.
- Szitó, I. (1988). Tanulási készség fejlesztés tanítási órán. In Fürcht L., Hegyiné F. G., Martonné Tamás, M. & Szitó, I. (Eds.), *Tanulási készség tréning serdülők számára Iskolapszichológia 14*. ELTE.
- Teszenyi, E., & Pálfi, S. (2019). Vegyes vagy azonos életkorú óvodai csoport? Pedagógiai kérdések és a szülői döntés dilemmái. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 7(2–3), 136–155. <https://doi.org/10.31074/201923136155>
- Twemlow, S. W., & Sacco, F. C. (2013). How & why does bystanding have such a startling impact on the architecture of school bullying and violence? *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 10(3), 289–306. <https://doi.org/10.1002/aps.1372>
- Vanderbilt, D. & Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Paediatrics and Child Health*, 20(7), 315–320. 10.1016/j.paed.2010.03.008.

- Várnai, D., Járimi, É., Arnold, P., Demetrovics, Zs., Németh, Á., Kökönyei, Gy. & Örkényi, Á. (2018). A kortársbántalmazás (bullying) értelmezésének vizsgálata kvalitatív módszerrel – „Az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása” (HBSC) vizsgálat módszertanának kiegészítésére. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 73(4), 519–539. <https://doi.org/10.1556/0016.2018.73.4.1>
- Vozár, A. & Homoki, Zs. (1987). Önismereti csoport középiskoláskorú egészséges serdülők részére. In Bugán, A., Kalamár, H., Vozár, A. & Homoki, Zs. (Eds.), *Csoportmódszerek az iskolában Iskolapszichológia* 8. ELTE .
- Walker, J. (1995). *Feszültségoldás az iskolában – Játékok és gyakorlatok*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zsolnai, A. (2017). *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak*. Mozaik Kiadó.



N. Kollár, K. & Hoffmann, T.

Methods for developing social relations in kindergartens and schools education

Our study summarizes the Hungarian methods for developing social relations in kindergarten and school education and the possibilities inherent in them. With a brief historical review, we try to show that the improvement of group-dynamics was not always an obvious goal of public education, and that this may not always be the case even today. Even so, there are methods endorsed by practice that can successfully improve children's relationships with each other, and thus can indirectly serve not only as successful tools for personality development, but also to increase school performance and further the cause of inclusive education.

Keywords: social relationship, group development, friendship, social skills, bullying, inclusion, cooperation



N. Kollár Katalin: <https://orcid.com/0000-0001-6525-478X>

Hoffmann Tamás: <https://orcid.com/0009-0003-6912-0641>