

CSÓK CINTIA

Iskolai szociális segítő tevékenység: kreativitást fejlesztő csoportfoglalkozások az iskolákban*

Kihívások a családi és intézményes nevelés területén

A gyermeknevelés értékteremtő tevékenység, hiszen a gyermekek testi, lelki és szellemi gyarapodásába befektetett figyelem egyéni és közösségi szinten is megtérül a jövőben. Az iskolarendszer expanziója és a társadalmi változások nyomán azonban az oktatáskutatás eredményei a szülői törődés eltérő színvonalára irányították rá a kutatótársadalom figyelmét (PUSZTAI–CSÓK 2020a, PUSZTAI 2020, PUSZTAI–ENGLER 2020). A szülői bevonódásra fókuszáló nemzetközi és hazai vizsgálatok a családi funkciók beszűkülésére, az intézmények kompenzációs lehetőségeire és a gyermeknevelést segítő tényezőkre helyezik a hangsúlyt (EPSTEIN–SANDERS 2002, CSÓK 2020, PUSZTAI–CSÓK 2020a, PUSZTAI 2020). Mindemelllett a társadalom részéről egyre erőteljesebb igényként fogalmazódik meg, hogy a nevelési-oktatási intézmények pótolják vagy korrigálják a családi nevelésben felmerülő hiányokat (CSÓK 2020, PUSZTAI–CSÓK 2020a). Ugyanakkor a pedagógusok visszajelzései alapján az elvárások nagy része túlmutat a munkakörükön, s nincs elegendő idejük

e feladatok ellátására (képességek fejlesztése, nevelési problémák kezelése, prevenciós és intervenciós tevékenységek stb.) (CSÓK 2020).

Az intézményes nevelés funkcióváltozásának másik pólusát adja, hogy a kötelező ismeretek átadása már nem egyedüli célja a köznevelési rendszernek. A tudás hasznosítása és az új ismeretek elsajátítása ugyanis a kreativitás képességét igényli a tanulóktól (JÓNSDÓTTIR 2017). A korábbi évtizedekben a szakemberek és a laikusok jellemzően a kivételes képességű, innovációt produkáló egyéneknek tulajdonították a kreativitást. A modern társadalmakban azonban általánosan elfogadott nézőponttá vált, hogy mindenki rendelkezhet az alkotóképesség magasabb szintjével. Így a pedagógusok felé további követelményként fogalmazódik meg, hogy a gyermekekben azonosítsák, kibontakoztassák és fejlesszék a kreativitás elemeit (FODOR 2007).

A karaktererőségek fejlesztésére irányuló nézőpont tehát különösen fontos az iskolák életében. A tanulók idejük nagy részét intézményes keretek között töltik, s a személyes és közösségi jóllét növekedésére való igény a tanítók, tanárok és szülők részéről egyaránt megfogalmazódik. Ennek ellenére még kezdetleges a pozitív pszichológiai programok és intervenciók alkalmazása a köznevelési intézményekben, s ennek egyik oka a pedagógusok hiányos eszköztársa (FODOR–MOLNÁR 2020). Kiemelendő azonban, hogy a gyermeknevelésben részt vevő személyek nincsenek egyedül, munkájukat egy támogató network hivatott segíteni az iskolák falain belül (CSÓK 2020, PUSZTAI–CSÓK 2020a, PUSZTAI–CSÓK 2020b). Jelen írásunkban a pedagógusok és az iskolai segítők egyik lehetséges együttműködési formájára, a csoportmunkára összpontosítunk. A tanulmány első részében bemutatjuk a köznevelési intézmények segítő szakemberhálózatát, majd felvázoljuk a pozitív pszichológia elméleti kereteit. Végül olyan játékos gyakorlatokat ismertetünk, amelyek elsődleges célja a tanulói kreativitás fejlesztése, de emellett több pozitív hatást is implikálnak (például csoportkohézió erősítése, kommunikációs és problémamegoldó képesség fejlesztése).

A köznevelési intézmények segítő szakemberhálózata

Az iskolák légkörét és eredményességét befolyásoló tényezők egyik alapfeltétele, hogy a köznevelési intézmények kulcsszereplői (iskolaigazgatók, pedagógusok, segítő szakemberek) együttműködve járuljanak hozzá a tanulók személyes jóllétéhez és sikeres tanulmányi előmeneteléhez (HEGEDŰS 2006, KÁLLAI 2016). A diákok fejlődésén túl a szakma-közi kooperáció a nevelő-oktató munkában résztvevők professzionális tanulását, holisztikus szemléletfejlődését és társadalmi tőkenövekedését is előmozdíthatja. Nagyfokú különbségek mutatkoznak azonban a tekintetben, hogy egyes országokban milyen típusú és létszámú szakembergárdát alkalmaznak, s hogy a munkakörök milyen feladatok ellátására jogosítják fel az iskolai segítőket (OECD 2019).

A nemzetközi szakirodalom alapján (HUXTABLE 2013, MASDEU NAVARRO 2015, CAMPBELL–GLASHEEN 2017, OECD 2019) a köznevelési intézmények támogató rendszere jellemzően több fő pilléren nyugszik, s a szakemberek következő csoportjait különíthetjük el: pedagógiai segítők, lelki gondozók, szociális és egészségügyi szakemberek. Magyarországon is kirajzolódnak e szakmai csoportok, ugyanis a családok, gyermekek és pedagógusok köré vont védőháló szerves részét képezik az iskolai szociális segítők, a gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök, az iskolapszichológusok, az iskolalelkészek, a fejlesztőpedagógusok, a pedagógiai asszisztensek, az utazó gyógypedagógusok, az egészségügyi szakemberek (iskolaorvos, védőnő, mentálhigiénés szakember), az iskolarendőrök és az iskolaőrök (HEGEDŰS 2016, ROTH 2019, CSILLAG–PALOTÁS 2019, CSÓK 2020). A következőkben az iskolai szociális segítő szakemberekre helyezük a hangsúlyt, ők ugyanis 2018. szeptember 1-jétől az ország valamennyi nevelési-oktatói intézményében egyéni, csoportos és közösségi tevékenységekkel járulnak hozzá a gyermekek jóllétének biztosításához (CSÓK 2020).

A döntéshozók szeretnék, ha a szociális hivatásokban fokozódó érdeklődés mutatkozna a csoportfoglalkozások iránt (PATAKI 2010, CSILLAG–PALOTÁS 2019). Ezt erősítette meg az iskolai szociális segítő tevékenység bevezetése, amelynek határozott célja az volt, hogy a preventív cso-

portos és közösségi tevékenységekre helyeződjön a hangsúly (EFOP-3.2.9-16, SZABÓNÉ SZALAY 2018a, CSILLAG–PALOTÁS 2019, CSÓK 2020). A gyakorlatban ezzel ellentétben az egyéni tanácsadások iránt mutatkozik nagyobb igény, a szülők és pedagógusok részéről egyaránt (SZABÓNÉ SZALAY 2018a, CSÓK 2020). Emellett egyes megközelítések szerint a szociális alapképzésekben sem a kellő óraszámokban és mélységben jelenik meg a csoportfoglalkozások megtartására való felkészítés, és a megszerzett tudás gyakorlati életbe való áthelyezésének segítése is fokozottabb figyelmet igényelne a felsőoktatásban dolgozó oktatóktól és a terepgyakorlat-vezetőktől. Tehát már a szakmai szocializáció kezdeti fázisában is a csoportmunka másodlagossága rögzül a segítőkben, s így jellemzően az esetmunka módszereit alkalmazzák a munkájukban (PATAKI 2010). Ezt igyekezik ellensúlyozni az óvodai és iskolai szociális segítség szakirányú továbbképzés, amely korszerű ismereteket nyújt a csoportmunka módszereiről, s azok alapvető eljárásainak alkalmazásáról (Felvi, 2020).

A deklarált célok alapján megállapítható, hogy az iskolai szociális segítő tevékenység fő cselekvési területe a csoportokkal végzett munka, hiszen leghatékonyabban így valósulhat meg az elsődleges prevenció (EFOP-3.2.9-16, ROTH 2019). A csoportos tevékenységek közé sorolhatjuk többek között a szülőcsoportok szervezését és vezetését, a gyermekek megfigyelését csoporthelyzetekben, az osztályközösségekben végzett szociometriai vizsgálatokat, a tanulói közösségekben jelentkező problémák megoldásának támogatását, a pályorientációs csoportfoglalkozásokban való közreműködést, valamint a prevenció, edukáció, érzékenyítő, készségfejlesztő vagy közösségfejlesztő csoport- és klubfoglalkozások megtartását (SZABÓNÉ SZALAY 2018b, CSILLAG–PALOTÁS 2019). A felsorolt tevékenységek szoros összefüggésben vannak az oktatás és nevelés folyamataival, s támogatják a köznevelési intézmények primer nevelési feladatainak ellátását (CSILLAG–PALOTÁS 2019, ROTH 2019). A csoport elindítását az információgyűjtés, az igényfelmérés, a témakör kiválasztása és a tervezés előzi meg. Ezt követi a tematika összeállítás, a tárgyi és személyi feltételek biztosítása, a csoport létszámának meghatározása és a csoporttagok kiválasztása. A foglalkozás megtartá-

sát követően értékelni kell, hogy a kitűzött célok hogyan és mennyiben valósultak meg, így a folyamat szerves részét képezi az utánkövetés és igény esetén újabb programok megszervezése (SZABÓNÉ SZALAY 2018b).¹ Az iskolai szociális segítő által végzett csoportos tevékenységek többsége igényli az intézményi szereplők, különösen a pedagógusok aktív jelenlétét (CSILLAG–PALOTÁS 2019) (1. táblázat).

A csoportos tevékenység típusa	Az iskola feladatai a segítő szakemberrel való kollaboráció során	Lehetséges együttműködő partnerek
A gyermekek megfigyelése csoporthelyzetben	igényjelzés, információnyújtás a csoportról, egyeztetés és konzultáció a segítő szakemberrel	pedagógus (különösen az osztályfőnök)
Csoport- és klubfoglalkozás tartása	helyiség és eszközök biztosítása, tanulók tájékoztatása, szülői beleegyező nyilatkozatok beszerzésében való közreműködés, információnyújtás a csoportról, foglalkozásokon való részvétel, foglalkozások utáni konzultáció a segítő szakemberrel	intézményvezető, pedagógus (különösen az osztályfőnök)
A gyermekközösségekben jelentkező nehézségek kezelésében nyújtott támogatás	információnyújtás (a nehézségek ismertetése), a segítővel való konzultáció az alkalmazható módszerekről, visszajelzés kérése a segítőtől, a segítő tájékoztatása a pedagógiai beavatkozásokról	pedagógus (különösen az osztályfőnök), gyermek- és ifjúságvédelmi felelős

<p>Pályaorientációs csoportfoglalkozásokban való közreműködés</p>	<p>a program feltüntetése az éves munkatervben, helyiség és eszközök biztosítása, tanulók tájékoztatása, szülői beleegyező nyilatkozatok beszerzésében való közreműködés, információnyújtás a csoportról, foglalkozásokon való részvétel, foglalkozások utáni konzultáció a segítő szakemberrel</p>	<p>intézményvezető, pedagógus (különösen az osztályfőnök), pályaválasztási felelős, a szakszolgálat szakembere</p>
<p>Kompetenciafejlesztés támogatása</p>	<p>a tevékenység részleteinek megbeszélése, információnyújtás a csoport jellemzőiről, megfelelő tér biztosítása, foglalkozások utáni konzultáció a segítő szakemberrel</p>	<p>pedagógus (különösen az osztályfőnök)</p>
<p>Szociometriai vizsgálatok végzése</p>	<p>információnyújtás a csoportról, a tanulók részvételének biztosítása, visszajelzés kérése a segítőtől, a szükséges intervenciók megtervezése</p>	<p>osztályfőnök</p>
<p>Szülőcsoportok vezetése</p>	<p>segítségnyújtás a szülők tájékoztatásának megszervezésében, megfelelő tér biztosítása, visszacsatolás kérése a segítőtől, a szükséges intervenciók megtervezése</p>	<p>intézményvezető</p>

Érzékenyítő nevelőes-tületi értekezleteken való részvétel	egyeztetés a konkrét témáról, információnyújtás, feltételek biztosítása	intézményvezető
---	---	-----------------

1. táblázat: Az iskolai szociális segítők által biztosított csoportos tevékenységek
 Forrás: CSILLAG–PALOTÁS (2019) alapján

Pozitív pszichológia és karaktererőségek: a kreativitás

Martin Seligman és Csíkszentmihályi Mihály a 2000-es évek elején elsőként hívták fel a figyelmet a pozitív pszichológia kiemelt szerepére. A szerzők rámutattak, hogy a II. világháború óta a pszichológia a patológiás esetekre helyezte a hangsúlyt, s a medicinális betegségmodell kontextusában értelmezte az emberi működés deficitjeit. A pozitív pszichológia célja azonban, hogy a pozitív tulajdonságok konstrukciójával katalizálja az individuumszintű és csoportos változást. A pozitív egyéni vonásokon túl (például interperszonális készségek, spiritualitás, hivatás képessége), csoportszinten a polgári erények és az aktív állampolgári lét fontossága jelenik meg, kiemelve többek között a felelősségvállalást, a munkamorált, a mértékletességet és a toleranciát (SELIGMAN–CSÍKSZENTMIHÁLYI 2002). A pozitív pszichológia tehát a diszciplína horizontjának tágítására, a humán létezés teljes spektrumának figyelembe vételére szólítja fel az elméleti és gyakorlati szakembereket (OLÁH 2012). E perspektíva iskolai alkalmazása során – a mentálhigiénés védőfaktorok biztosítása mellett – ki kell terjednie a tanulás áramlatélményének megteremtésére, a tanulási motiváció kialakítására és a képességek kibontakoztatására (FODOR–KORÉNYI 2019). A pozitív pszichológia és a pozitív pedagógia egyik központi eleme a karaktererőségek fogalma (LADNAI 2019, FODOR–MOLNÁR 2020). A pedagógia alapvető feladata ugyanis az erőségek kultiválása, így az erények kérdésköre központi konstrukttummá vált az iskolákban (LADNAI 2019). Peterson és Seligman (2004) kutatásaik alapján elkészítették a humán erőségek és erények osztályozási rendszerét. A kutatók *Values in Action* (a továbbiakban: VIA) elnevezésű klasszifikációs rendszere hat fő erényből és 24 karaktererőségből tevődik össze, amelyeket a 2. táblázatban foglaltunk össze.

Bölcsesség és tudás	Bátorság	Emberiség	Igazságosság	Mértékletesség	Transzcendencia
kreativitás	bátorság	szerelem	csapatmunka	megbecsülés	szépség és kiválóság értékelése
kíváncsiság	kitartás	kedvesség	méltányosság	alázatosság	hála
ítélőképesség	őszinteség	társas intelligencia	vezetői képesség	körültekintés	remény
a tanulás szeretete	vitalitás			önszabályozás	humor
perspektíva					spiritualitás

2. táblázat: A VIA karaktererősségek rendszertana

Forrás: NIEMIEC (2018), FODOR–MOLNÁR (2020) alapján

A VIA rendszeren belül a bölcsesség és tudás egyik alkotóeleme a kreativitás (PETERSON–SELIGMAN 2004, FODOR–MOLNÁR 2020). A pszichológiába Gordon Allport vezette be a kreativitás terminusát, amely kifejezést homályosnak és pontatlannak tartották a kutatók. Sokkal inkább J. P. Guilford konvergens és divergens gondolkodásfogalmai jelentették a kreativitás pszichológiai definíciójának alapjait. Ezt követően számos szerző törekedett a fogalmi keretek továbbfejlesztésére, s ennek következtében ma már a tudományos megközelítési módok diverzitásával találkozhatunk a szakirodalomban. A kreativitáskonceptiók széles skáláján túl (többek között pragmatikus, pszichometrikus, asszociacionista felfogás), a meghatározások közös metszetében helyezkedik el a tevékenység újszerű, hasznos produktumának dimenziója (FODOR 2007). Az alkotóképesség szerepe különös hangsúllyal bír a neveléstudomány területén is, hiszen az elmúlt két évtizedben a kreativitás oktatásban és

nevelésben betöltött funkciója jelentősen megnövekedett, amelyet a Nemzeti alaptantervben megfogalmazott, olykor következtelen célok is megerősítenek (CRAFT 2010, BERECZKI 2016). A pedagógiai gyakorlatban azonban a kreativitásfelfogás explicit, operacionális kritériumainak tisztázására mutatkozik igény, különösen a módszertani és fejlesztési programok kidolgozása érdekében (FODOR 2007).

Ahogy az előzőekben utaltunk rá, hazai és nemzetközi viszonylatban is több elméleti modell segíti a kreativitás értelmezését (KALIMULLIN–UTEMOV 2017, BERECZKI 2019). Ez alapján a kreativitás egy összetett, integrális formáció, amely mentális folyamatokhoz (például gondolkodás, figyelem, intuíció) és mechanizmusokhoz (például intellektuális tevékenység, tudattalan és tudatos munka) kapcsolódva különböző problémák megoldásában manifesztálódik (KALIMULLIN–UTEMOV 2017). Irving Taylor 1959-ben öt kreativitási szintet különített el, amelyek a gyakorlatban többnyire egymásra épülő, összekapcsolódó folyamatok. Az egyes szintek a pedagógusok fejlesztő tevékenységét is orientálni tudják, ösztönözve a tanulókat a következő fokozat elérésére (FODOR 2007). A Taylor-féle klasszifikáció a következő:

- 1) Expresszív kreativitás: a fiatalabb életkorú gyermekek jellemzően spontán, szabadon fejezik ki a kreativitásukat, például játékos helyzetben vagy rajzolás során bontakoztatják ki e képességüket.
- 2) Produktív kreativitás: a hagyományos szabályok alapján egy produktum elkészítése.
- 3) Inventív kreativitás: a rejtett összefüggések feltárását, a meglévő termékek tökéletesítését, valamint új találmányok kidolgozását foglalja magában.
- 4) Innovatív kreativitás: a kivételes képességű, tehetséges egyének országos vagy nemzetközi szinten elismert, eredeti termékeket és alkotásokat képesek létrehozni.
- 5) Emergens kreativitás: a kreativitás legmagasabb foka, amelyet az adatok alapján a legkiemelkedőbb képességű egyének érnek el. Jellemzően radikális változtatásokban vagy forradalmian új produktumokban nyilvánul meg (FODOR 2007).

A tanulói kreativitás fejlesztésére irányuló csoportos játékok

A modern társadalmakban kiemelkedik a nevelési-oktatási intézmények humánértéket kialakító és fejlesztő szerepe, amelynek egyik alapköve a kreativitás (FODOR 2007). A továbbiakban olyan fejlesztő csoportos gyakorlatokat mutatunk be, amelyeket a köznevelés területén dolgozó pedagógusok és segítő szakemberek együttműködve alkalmazhatnak a tanulói kreativitás fejlesztése érdekében. Megjegyzendő, hogy ezek a karaktererősség-gyakorlatok, osztálytermi játékok egy komplex szemléltetbővítés alapját jelenthetik. Ugyanakkor a közös munka pozitív hatását több komponens is nagymértékben befolyásolja, kiemelve a gyermekcsoport összetételét és érdeklődését, az egyéni képességeket és az életkori sajátosságokat. Így a csoport feltérképezését követően, a foglalkozáson résztvevőkhöz szükséges igazítani a tevékenységek kivitelezését és megvalósítását (FODOR–MOLNÁR 2020).

– *Activity* (LESTYÁN–SZABÓNÉ BALOGH 2015)

Leírás: a tanulók kisebb, maximum 6 fős csoportokat alkotnak. Minden kiscsoport három filmcímet, tananyaghoz kapcsolódó mondatot vagy közmondást/szólást ír le egy papírra. Ezt követően az egyik feladványt rajzon kell ábrázolni, egyet körülírással kifejezni, egyet pedig mutogatással szemléltetni az osztály előtt. Például:

- rajz: *István, a király*
- körülírás: vektorok
- mutogatás: „Borsot tör valakinek az orra alá.”

Cél: a kreativitás fokozása, a figyelem és koncentráció növelése, a gondolkodás és emlékezet fejlesztése.

– *Gondolattérkép* (NAGY–ANTAL–HOLCZER 2015)

Leírás: a csoportvezető egy adott témához tartozó kulcsszót ír egy nagyméretű papírlap közepére (például környezetvédelem). A tanulók szabad asszociációval további fogalmakat, kifejezéseket és szavakat keresnek, amelyeket még tovább bontanak. A csoport végül egy szerteágazó fogalommezőt jelenít meg (gondolattérkép). Fontos, hogy minél rövi-

debb idő alatt, minél több kapcsolódó kifejezést találjanak a gyermekek (időkeret: 10–15 perc).

Cél: a kreativitás fokozása, a gyors reagálási és problémamegoldó képesség fejlesztése, az együtt gondolkodás, az asszertivitás és asszociációs készség erősítése.

– *Ki vagyok én?* (KAPOSI 2002)

Leírás: a gyermekek kimennek a teremből, majd egyenként mennek vissza. A csoportvezető a bejáratnál mindenki hátára feltűz egy papírlapot, amin egy híres ember neve szerepel (például tudós, történelmi hős, író, zenész). A tanulók szabadon mozoghatnak a helyiségben, miközben a játékos társaikhoz intézett eldöntendő kérdések útján próbálják kitalálni, hogy saját maguk kit személyesítenek meg. Feltehető kérdések például: „Amíg éltem, igazságos király voltam?“, „Szerinted én híres költő voltam?“. Amint valaki azonosította magát, a cédulát leveszi, de válaszadóként továbbra is részt vehet a játékban.

Cél: a kreativitás fokozása, a képzelet, kommunikációs, gondolkodási és logikai készségek fejlesztése.

– *Írj egy szót és húzz!* (NAGY–ANTAL–HOLCZER 2015)

Leírás: minden tanuló kap egy cetlit, amire szabad asszociációval egy szót kell felírni. A csoportvezető egy dobozban/kalapban összegyűjti a cetliket, majd mindenki húz belőle egyet. A gyermekeknek úgy kell bemutatkozniuk, hogy minden mondatukban benne legyen a kihúzott szó.

Cél: a kreativitás fokozása, a humorérzék, kommunikációs és kifejező-készség fejlesztése, a problémamegoldó képesség és egymás elfogadásának erősítése.

– *Hajóúton vagyunk* (LESTYÁN–SZABÓNÉ BALOGH 2015)

Leírás: a csoport tagjainak el kell játszaniuk, hogy hajóútra mennek. Közös megbeszéléssel választják meg a parancsnokot, a parancsnokhelyettest és a matrózokat. A gyermekek elképzeléseik szerint színesítik a történetet (például viharba kerülnek, hajótörést szenvednek).

Cél: a kreativitás fokozásán túl, a tanulók játékos körülmények között, oldott légkörben élik át a lehetséges veszélyhelyzeteket, miközben a problémamegoldó képességük is fejlődhet. Éppen ezért a játékot egy beszélgetés zárja, ahol a gyermekek megindokolhatják a döntéseiket, valamint megfogalmazhatják az érzéseiket és élményeiket.

– *Az ördög ügyvédje* (NAGY–ANTAL–HOLCZER 2015)

Leírás: a csoportvezető a csoportot két részre osztja, illetve előre megad egy beszédtemát. A tanulók egyik fele a téma melletti érveket gyűjti össze, míg a csoport másik fele az ellenérveket sorakoztatja fel. Ezt követően a gyermekek közösen véleményezik, megvitatják és kritizálják a javaslatokat. Cél: a kreativitás fokozása, a kritikai szemléletmód és véleménynyilvánítási készségek kialakítása, a kommunikációs és előadói készségek fejlesztése, az együttműködés és asszertivitás erősítése.

– *Közös mese* (LESTYÁN–SZABÓNÉ BALOGH 2015)

Leírás: a csoport vezetője elkezd mesélni egy történetet, s akinek egy kisebb méretű tárgyat dob oda (például labdát, plüssfigurát), annak pár mondatban folytatnia kell a cselekményt. A közös történet bármikor befejezhető.

Cél: a kreativitás fokozása, a csoportkohézió erősítése, a fantázia és egymásra odafigyelés képességének fejlesztése.

– *Ki vagyok én?* (LESTYÁN–SZABÓNÉ BALOGH 2015)

Leírás: a tanulók kisebb, 6–8 fős csoportokat alkotnak, majd közösen elképzelnék egy tárgyat (például kerékpár), amit meg kell jeleníteniük az osztály előtt. A többi csoportnak ki kell találnia, hogy mit ábrázolnak a játékosok.

Cél: a kreativitás fokozása, az együttműködés erősítése és a képzelet fejlesztése.

– *Alliteráló név* (NAGY–ANTAL–HOLCZER 2015)

Leírás: a tanulók egy kört alkotnak, majd a csoportvezető elkezd a játékot. A feladat, hogy a saját keresztnév elé egy azonos kezdőbetűvel kez-

dődő, saját magát jellemző tulajdonságot kell mondania (például Precíz Patrik). A következő személynek el kell ismételnie az előtte elhangzottakat, s ezt követően kiegészítenie a saját tulajdonságával és nevével.

Cél: a kreativitás fokozása, a humorérzék és memória fejlesztése, a figyelem és koncentráció növelése.

– *Álomhajó* (LESTYÁN–SZABÓNÉ BALOGH 2015)

Leírás: a tanulók kisebb, 6–8 fős csoportokat alkotnak. Minden tanuló rajzeszközöket és csomagolópapírt kap. A gyermekeknek el kell képzelniük, hogy hajóútra indulnak, s ehhez az egyes szerepeket is ki kell jelölniük. A csoport egy rövid történet keretein belül ismerteti az elkészült rajzot (például történetmesélés, éneklés, paródia vagy vers formájában).

Cél: a kreativitás fokozása, az együttműködés erősítése, a szociális kompetencia és kompromisszumkésztség fejlesztése.

– *Reklámszövegíró kerestetik* (LESTYÁN–SZABÓNÉ BALOGH 2015)

Leírás: a gyermekek kisebb, 6–8 fős csoportokat alkotnak. Feladatuk, hogy a csoportvezető által kiválasztott tárgyra adjanak fel egy humoros, kreatív hirdetést. A tanulóknak 10–15 perc áll a rendelkezésére, ezt követően az osztály előtt kell felolvasniuk az elkészült reklámszöveget.

Cél: a kreativitás fokozása, a képzelet, szociális kompetencia és kommunikációs készség fejlesztése, az együttműködés erősítése.

Összefoglalás

Az írásunk célja az volt, hogy felhívjuk a figyelmet a pedagógusok és az iskolai segítő szakemberek kollaborációjának egyik lehetséges területére, az iskolai csoportfoglalkozásokra. Témaválasztásunk relevanciáját adta, hogy a társadalom és a családok egyre nagyobb elvárásokat támasztanak a köznevelési intézmények felé. Ezzel párhuzamosan a pedagógusok munkaterhelése is fokozódik, s a különböző fejlesztő célú csoportfoglalkozások megtartására nincs elegendő idejük és megfelelő módszertani repertoárjuk sem. Az iskolai segítő szakemberekből álló network tehát kiemelt prioritást élvez a nevelési, készségfejlesztő folya-

matokban. Így az elméleti keretek kialakítása (iskolai segítő szakemberhálózat, pozitív pszichológia, karaktererőségek és kreativitás) és a tanulmány végén ismertetett játékos gyakorlatok eszközként szolgálhatnak a segítő szakemberek, a tanítók és a tanárok számára.

IRODALOM

- BERECZKI Enikő Orsolya (2016): Kreativitás és köznevelés: A Nemzeti alaptanterv kreativitás-felfogásának kritikai vizsgálata. *Neveléstudomány*, 4. 3. 5–20.
- BERECZKI Enikő Orsolya (2019): A kreativitás fejlesztése digitális eszközökkel támogatott tanulási környezetben: Mit üzennek a kutatások az osztályterem számára és mikor hallgatnak? *Iskolakultúra*, 29. 4–5. 50–70.
- CAMPBELL, M.–GLASHEEN, K. (2017): A history of school psychology in Australia. In THIELKING, M.–TERJESEN, M. D. (szerk.): *Handbook of Australian school psychology. Integrating international research, practice, and policy*. Springer, Switzerland, 21–37.
- CRAFT, A. (2010): Possibility thinking and wise creativity: Educational futures in England? In BEGHETTO, R. A.–KAUFMAN, J. C. (szerk.): *Nurturing creativity in the classroom*. Cambridge University Press, New York, 289–312.
- CSILLAG Márta–PALOTÁS Zoltán (szerk.) (2019): *Útmutató az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez és gyakorlatához az iskolában*. Oktatási Hivatal, Budapest
- CSÓK Cintia (2020): Az értékteremtő gyermeknevelést segítő szakemberek. *Kapocs*, 18. 2. 115–130.
- EFOP-3.2.9-16 Óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység fejlesztése
- EPSTEIN, J.–SANDERS, M. G. (2002): School, family, and community partnerships. In LEVINSON, D.–COOKSON, P.–SADOVNIK, A. (szerk.): *Education and sociology*. Routledge Falmer, New York–London, 525–532.
- Felvi (2020): *Óvodai és iskolai szociális segítség szakirányú továbbképzés*. https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/Szakleirasok/index.php/szak/20582/szakleiras (2020. december 2.)
- FODOR László (2007): A kreatív személyiség. *Magiszter*, 5. 2. 16–26.
- FODOR Szilvia–KORÁNYI Róbert (2019): Jólét és teljesítmény az iskolában – A kibékíthető ellentét. In POLONYI Tünde–ABARI Kálmán–SZABÓ Fruzsina (szerk.): *Innováció az oktatásban*. Oriold és Társai Kiadó, Budapest, 83–103.
- FODOR Szilvia–MOLNÁR Adrienn (2020): Karaktererőségek az iskolában. Fogalmak, jellemzők és a fejlesztésre irányuló intervenciók. *Iskolakultúra*, 30. 4–5. 20–39.
- HEGEDŰS Attila (2016): Jézustól tanulták. Lelki nevelés az Eötvös József Evangélikus Gimnázium és Egészségügyi Szakközépiskolában. *Lelkipásztor*, 4. 136–137.
- HEGEDŰS Judit (2006): A segítő segítése. In GOLNHOFER Erzsébet (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Az iskolák belső világa*. Bölcsész Konzorcium, Budapest, 48–70.
- HUXTABLE, M. (2013): *A global picture of school social work in 2013*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604915.pdf> (2020. november 6.)
- JÓNSDÓTTIR, S. R. (2017): Narratives of creativity: How eight teachers on four school levels integrate creativity into teaching and learning. *Thinking Skills and Creativity*, 24. 2. 127–139.

- KALIMULLIN, A. M.–UTEMOV, V. V. (2019): Open type tasks as a tool for developing creativity in secondary school students. *Interchange*, 48. 129–144.
- KÁLLAI Gabriella (2016): Segítő szakmák az iskolákban. In SZEMERSZKI Marianna (szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 125–141.
- KAPOSI László (szerk.) (2002): *Játékkönyv*. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ–Marczibányi Téri Művelődési Központ
- LADNAI Attiláné (2019): A „pozitív pedagógia” lehetséges útjai. *Autonómia és Felelősség: Neveléstudományi Folyóirat*, 4. 1–4. 25–48.
- LESTYÁN Erzsébet–SZABÓNÉ BALOGH Ágota (2015): *Képességfejlesztés az alsó tagozaton*. Digitális tananyag. Szeged: Szegedi Tudományegyetem. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/kepessegfejlesztas_az_also_tagozaton/54_kpzelet_s_kreativits_fejlesztvsel_kapcsolatos_feladatokjtkok.html (2020. december 3.)
- MASDEU NAVARRO, F. (2015): *Learning support staff: a literature review*. OECD Education Working Papers, No. 125. OECD Publishing, Paris
- NAGY Ádám–ANTAL Ágnes–HOLCZER Mónika (2015): *Ifjúságügy-módszertár. 100 nonformális módszer és szituáció megoldása*. ISZT Alapítvány–Excenter Kutatóközpont, Budapest–Szeres NIEMIEC, R. M. (2018): *Character strengths interventions: A field guide for practitioners*. Hogrefe Publishing, Toronto
- OECD (2019): *Working and learning together: rethinking human resource policies for schools*. OECD Reviews of School Resources. OECD Publishing, Paris
- OLÁH Attila (2012): A pszichológia napos oldala. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67. 1. 3–11.
- PATAKI Éva (2010): *Szociális munka csoportokkal*. Módszertani kézikönyv. Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszéke, Debrecen
- PETERSON, C.–SELIGMAN, M. E. P. (2004): *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association–Oxford University Press, Washington, DC–New York
- PUSZTAI Gabriella–ENGLER Ágnes (2020): Értékteremtő gyermeknevelés a családban és az oktatásban. *Kapocs*, 19. 2. 3–10.
- PUSZTAI Gabriella (2020): A reziliens szülővé válást támogató tényezők nyomában. *Kapocs*, 19. 2. 51–64.
- PUSZTAI Gabriella–CSÓK Cintia (2020a): Kulcsszereplők az értékteremtő gyermeknevelésben. In ENGLER Ágnes–RÉBAY Magdolna–TÓTH Dorina Anna (szerk.): *Család a nevelés és az oktatás fókuszában. Absztraktkötet*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság–Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet–Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért, Debrecen, 358.
- PUSZTAI, Gabriella–CSÓK, Cintia (2020b): Ambivalence of professional socialization in social and educational professions. *Social Sciences*, 9. 8. 147–160.
- ROTH Gyuláné (2019): Az óvodai-iskolai szociális segítő tevékenység bevezetése a Soproni járás köznevelési intézményeiben. *Képzés és Gyakorlat*, 17. 3–4. 241–248.
- SELIGMAN, M. E. P.–CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (2000): Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55. 1. 5–14.
- SZABÓNÉ SZALAY Csilla (2018a): Az óvodai és iskolai szociális segítő egyéni tevékenysége. In BOROS Julianna (szerk.): *Az iskolai szociális munka alapjai*. PTE BTK Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék, Pécs, 219–222.

SZABÓNÉ SZALAY Csilla (2018b): Az óvodai és iskolai szociális segítő csoportban végzett tevékenysége. In BOROS Julianna (szerk.): *Az iskolai szociális munka alapjai*. PTE BTK Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék, Pécs, 223–232.

JEGYZETEK

* A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

¹ Jelen bekezdést egy korábbi tanulmányunkból idézzük: CSÓK 2020; 116–117.