MONOGRÁFIA

Csoportmunka és közösségfejlesztés

A szociálpedagógia kontextusában

Hadnagy József

L'Harmattan

ESZTERHÁZY KÖNYVTÁR

Ez a mű a Creative Commons Nevezd meg! - Ne add el! - Így add tovább! 4.0 Nemzetközi Licenc feltételeinek megfelelően felhasználható.
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/



Csoportmunka és közösségfejlesztés. A szociálpedagógia kontextusában

Group Work and Community Development. In the context of social pedagogy

Hadnagy József

https://orcid.org/0009-0000-8295-8877

Szociális innováció / Social innovation (12868), Szociálpolitika, szociális munka és jólét / Social policies, work and welfare (12847), Társadalmi kérdések / Social issues (12867)

csoportmunka, közösségi munka, szociálpedagógia, esélynövelés

group work, community work, social pedagogy, empowerment

ISBN 978-963-646-487-5 (pdf)

DOI: https://doi.org/10.56037/978-963-646-487-5



https://openaccess.hu/

Hadnagy József

Csoportmunka és közösségfejlesztés

A szociálpedagógia kontextusában

Eszterházy Könyvtár

MONOGRÁFIA

A sorozatot szerkeszti a szerkesztőbizottság:

Prof. Dr. Yoo Jinil, Seoul (KR)
Dr. Nagy Andor, Eger (HU)
Prof. Dr. Pintér Márta Zsuzsanna, Eger (HU)
Prof. Dr. Rainer M. János, Eger (HU)
Prof. Dr. Sárkány Péter, Eger (HU)
Prof. Dr. Schwendtner Tibor, Eger (HU)
Prof. Dr. Szűts Zoltán, Eger (HU)

Hadnagy József

Csoportmunka és közösségfejlesztés

A szociálpedagógia kontextusában

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem – L'Harmattan Kiadó
Budapest–Eger, 2025

Lektorálta: dr. Bogárdi Tünde, dr. Rákó Erzsébet

Olvasószerkesztő: Rémán Izabella

© Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, 2025
© L'Harmattan Kiadó, 2025

ISBN 978-963-646-200-0
ISSN 3058-1931
ISBN 978-963-646-487-5 (pdf)
DOI: https://doi.org/10.56037/978-963-646-487-5

L'Harmattan France
5–7 rue de l'Ecole Polytechnique
75005 Paris
T.: 33.1.40.46.79.20
Email: diffusion.harmattan@wanadoo.fr

L'Harmattan Italia SRL
Via Degli Artisti 15
10124 TORINO
T.: (39) 011 817 13 88 / (39) 348 39 89 198
Email: harmattan.italia@agora.it

A kiadó kötetei megrendelhetők,
illetve kedvezménnyel megvásárolhatók:
L'Harmattan Könyvesbolt
1053 Budapest, Kossuth L. u. 14–16.
Telefon: (36)-70-554-3177
harmattan.hu

Korrektor: Györe Gabriella
Borítóterv: Kára László
Nyomdai előkészítés: Csernák Krisztina
Nyomdai kivitelezés: Prime Rate Zrt.
Felelős vezető: Tomcsányi Péter

Tartalomjegyzék

ELŐSZÓ 9

Köszönetnyilvánítás 15

I. ELMÉLETI KÖZELÍTÉSEK 17

1. Szociálpedagógia és a szociálpedagógus által működtetett csoportmunka sajátosságai 19

1.1. A csoportmunka fogalmi meghatározása 20
1.2. A csoportmunka kialakulása és fejlődése 22
1.3. A csoportmunka nagy irányzatai és képviselői 23
1.4. A csoportmunka magyarországi története 29
1.5. A szociális csoportok megjelenése a csoportmunka történetében 31
1.6. A csoport hatása az egyénre (terápia, személyiségfejlesztés, önismeret, terápiás hatás) 37
1.7. A csoportmunka mint az oktatás során használt szervezési forma 40
1.8. Nevelésfilozófiai irányzatok és csoportmunka 46
1.9. A szociálpedagógia fejlődése Magyarországon és külföldi kitekintésben 54
1.10. Szociális munka – szociálpedagógia 58
1.11. A magyarországi szociálpedagógia fejlődésének bemutatása 61
1.12. Csoportmunka-felfogás a szociálpedagógus tevékenységrendszerében 64
1.13. A szociálpedagógia felfogása a szolgáltatást igénybe vevőről 66
1.14. Csoportmunka a szociálpedagógus tevékenységrendszerében 67
1.15. A csoportmunka meghatározásának tartalmi elemei 69
1.15.1. Probléma- és szükségletcentrikusság 69
1.15.2. Céltudatosság 69
1.15.3. Csoportdinamika 69
1.15.4. Csoportvezetői attitűdkészlet 75
1.15.5. Nevelési orientáltság 76
1.15.6. Programtevékenység 76
1.16. A programterv általános modellje, készítésének folyamata és néhány praktikus tanács 77
1.17. A csoportmunkához kapcsolódó feladatok tematikus összegzése 78
1.18. Felfogás a szociális csoportban lezajló változásról 80

1.19. A szociális csoport vezetője 81
1.20. A csoportvezetővé válás folyamata 83

Irodalomjegyzék 85

2. Közösségi kapcsolatok szerveződési sajátosságai a digitális térben, és ami mögötte van 93

2.1. A közösség fogalma és annak változásai 95
2.1.1. Közösség fogalmának felfogásai, változásai 95
2.1.2. A közösség fogalma a társadalomtörténeti korokban 96
2.1.3. A lokalitás fogalmának változása 100
2.2. Az egyén és a közösség 103
2.3. A jól működő közösség ismérvei 104
2.4. Közösségek alakulásának biológiai meghatározottsága 105
2.4.1. Közösségiség és humán szocialitás 105
2.4.2. Attitűdök és viselkedésformák a saját csoporttal szemben 108
2.4.3. Attitűdök és viselkedésformák az idegen csoporttal szemben 109
2.5. A közösségi hálózatok sajátosságai 112
2.5.1. A matematikai alakzatoktól (gráfok) a közösségi hálózatokig 113
2.5.2. Hálózatok sajátosságai 116

Irodalomjegyzék 120

II. MÓDSZERTANI REFLEXIÓK 125

3. Tehetséggondozás és csoportmunka – GYELV-elemzés gyakorlati megvalósítása 127

3.1. A Kepes György Szakkollégiumról 129
3.2. A GYELV-elemzés használata a tehetséggondozásban. Betekintés egy kurzus történéseibe… 130
3.3. A GYELV-elemzés bemutatása 132

Irodalomjegyzék 137

4. Közösségi alapú szolgáltatásfejlesztés 138

4.1. Mit értünk közösségen? 138
4.2. Hogyan működik elég jól egy közösség? 141
4.3. A közösség funkciói 142
4.4. Közösségi alapú szolgáltatásfejlesztés modellje 143
4.5. Tapasztalati összegzés az aktív mag létrehozására vonatkozóan 148

Irodalomjegyzék 150

5. Elégedetlenségtől a konstruktív társadalmi részvételig.
Közösségfejlesztési folyamat az egri Szala városrészben 151
5.1. Társadalmi részvétel és közösségfejlesztés 151
5.2. A közösségfejlesztés helyszíne: a Szala 152
5.3. A közösségi munka elindulása – a felkérés 155
5.4. A közösségfejlesztés folyamata 156
5.4.1. Tájékozódás, megfigyelés 156
5.4.2. Interjú 156
5.4.3. Nyilvános beszélgetés – a fórum 157
5.4.4. Az ajtótól ajtóig kérdőív elkészítése 160
5.4.5. Névadás, identitáserősítés – létrejön a SZATECS 161
5.4.6. Folyamatos fórumok és közösségi akciók 164
5.5. Eredményeink – az együttműködés első két évének tükrében 167
5.6. Tapasztalati összegzés
a közösségfejlesztési folyamatra vonatkozóan 168
Irodalomjegyzék 170

III. KUTATÁS, KÉPZÉSFEJLESZTÉS 171

6. Szociálpedagógus-képzés Egerben. Csoportmunka képzési modell 173
6.1. Ki a szociálpedagógus? 173
6.2. Csoportmunka-felfogás a szociálpedagógus munkájában 174
6.3. A szociálpedagógiai csoportmunka meghatározásának tartalmi elemei 174
6.4. Csoportmunka – képzési modellek bemutatása 176
6.4.1. A csoportvezetővé válás folyamatát támogató képzési modell 176
6.4.2. A konkrét módszer, technika elsajátítását segítő kiképzőcsoport 177
6.4.3. A problémacentrikus csoportmunka elsajátítását
támogató kiképzőcsoport 179
Irodalomjegyzék 180

7. Egy kutatás eredményeinek hatása a közösségi munka tanegység
oktatására a szociálpedagógus-képzésben 182
7.1. A lokalitástól a virtuális közösségekig 183
7.2. Szerveződési sajátosságok a közösségi hálózatok kialakulása során 183
7.3. Infokommunikációs technikai eszközökön keresztül létrejövő
közösségek szerveződési sajátosságai 186
7.4. A kutatás eredményeinek hatása a szociálpedagógus-képzésben
megjelenő közösségi munka tanegység tartalmára 191
Irodalomjegyzék 191

8. Roma Szakkollégiumi érzékenyítés a felsőoktatásban.
Jelenlét szakmai program Eger-Szalapart romatelepen 192

8.1. A Jelenlét szakmai program 193
8.2. A beavatkozás tapasztalatai 194
8.3. A motiváció 195
8.4. A kiépült kapcsolat folytatására vonatkozó igények 197
8.5. Személyre szabott módszerekre vonatkozó igény 198
8.6. A hallgatók motivációja, „belső célok" megvalósulása 199
8.7. Összegzés 201

Irodalomjegyzék 203

Ábrák és táblázatok jegyzéke 204

Képek jegyzéke 204

Előszó

A szociálpedagógus-képzés egri története 1991-ig nyúlik vissza. Egy szakma történetében 33 év rövidnek mondható, mégis állíthatjuk, hogy az azóta eltelt idő alatt rengeteget fejlődött a hazai szociálpedagógiával kapcsolatos publikációk sora. Magyarországon több felsőoktatási intézményben is zajlik szociálpedagógus-képzés, azonban az „egri iskola" meghatározó szerepet tölt be.

A frissen induló képzések egyik legfontosabb feladata kimunkálni azt a felfogást, amellyel képzésüket meghatározzák; továbbá körülírni a szakmát alapvetően meghatározó elméleteket, transzdiszciplináris szemlélettel megalkotni azt az elméleti konstruktumot, amely biztos alapját képezi az adott tudományterülethez tartozó szakma professzionális művelésének. A szakszerű intervenciók kivitelezéséhez nagyon fontos a módszertan. A szociálpedagógia egy olyan gyakorlati, terepen végezhető professzió, amelynek művelője az egészséges személyiségfejlődéssel leírható – ugyanakkor adaptivitási nehézségekkel küzdő – egyénekkel, csoportjaikkal, közösségeikkel dolgozik. Célcsoportja főleg a fiatal korosztály, de a rendszerszemléletnek megfelelően nem tekinthetünk el a képzésben a fiatalokat körülvevő környezettől, kortárscsoportoktól és közösségeiktől sem. Fontos, hogy a szociálpedagógiai tevékenység célcsoportjai, kliensei képessé váljanak az autonóm életvezetésre, a konstruktív megküzdésre.

Ez a kötet ékes bizonyítéka annak az iskolateremtő munkának, amely Egerben zajlik 33 éve. Nyolc egymással logikus egységbe rendeződő tanulmányt tartalmaz, amelyek elméleti jellegű és módszertani ismeretekkel járulnak hozzá a hazai szociálpedagógus-képzés sikeréhez. Szerzőként mindig nagy jelentőséget tulajdonítottam az elméleti megalapozottságú képzés mellett a módszertant, annak sokszínű lehetőségeit felvonultató és használó ismeretátadásnak. Ezt szem előtt tartva folyamatosan kapcsolatban voltam és vagyok a szociálpedagógia terepeivel. Így fejlődött bennem a csoportmunka és a közösségi munka felfogása, illetve annak módszertani lehetősége is. Tudományos érdeklődésemnek köszönhetően megalkottam azt a csoportfelfogást, amely a szociálpedagógusi kompetencia területébe esik, és igyekeztem az elméleti felfogásra alapozva módszertani elveket is megfogalmazni a szociálpedagógiában használt csoportmunka megvalósításához. Több száz ifjúsági és felnőtt szociális készségfejlesztő

csoport vezetése után, az egyik munkámnak köszönhetően közösségfejlesztéssel kezdtem el foglalkozni. Az esélynövelés nagyon fontos tevékenység számomra. A szociálpedagógus által működtetett munkaformák és módszerek speciális dinamikával használhatóak, és nagyon fontos, hogy a segítő szakember képes legyen ezeket a munkaformákat és módszereket az egyén, a csoport vagy a közösség igényeire alapozva variábilisan tervezni és használni. Egyik kutatásunk során – ahol a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésével foglalkoztunk infokommunikációs technológiai (IKT) eszközök által biztosított felületek bevonásával – kerültem kapcsolatba a közösségi szociális segítés, a közösségi kapcsolatok felfogásának elméletével. Az IKT eszközökön keresztül megjelenő társas szerveződések, közösségek sajátosságainak vizsgálata során alakult ki bennem a szociálpedagógus közösségi kapcsolatok felfogásához illeszkedő elméleti konstruktum. Ez szintén segítette a szociálpedagógus-képzésben megjelenő közösségi munkához tartozó modulok oktatását.

A fentiek indokolták a cikkek beválogatását ebbe a könyvbe, amelyek az alábbi logika alapján fűzhetőek egy koherens egységgé.

Az első cikk betekintést nyújt a szociálpedagógus által használt csoportmunka fogalmának meghatározásába és annak módszertanába. A pszichológia, pedagógia által használt, valamint a szociális munkában használt csoportmunka fogalmak sokszínűsége megnehezíti a szociálpedagógus által működtetett csoportok értelmezését. Amennyiben nem tudjuk megmondani annak a csoportmunkának a sajátosságait, amelyet a szociálpedagógus a szociális intervenciók során működtet, nagyon nehéz helyzetbe hozzuk a terepen dolgozó szakembert. A csoportmunka-felfogás mellett, képzőként az is elengedhetetlen számunkra, hogy képesek legyünk az oktatásban megjeleníteni a szociálpedagógiai csoportmunka módszertanát. Ennek köszönhetően a terepen dolgozó szakember adekvát módon lesz képes működtetni a szociális készségfejlesztő csoportokat. A módszertani ajánlások, a csoport szerveződésétől a lebonyolításig tartó szociálpedagógusi feladatokkal, praktikus tanácsokkal, elméleti és gyakorlati ismeretekkel látják el a leendő vagy a szakmájukat már gyakorló szociálpedagógusokat.

A szakmai életutam bemutatása során jeleztem, hogy egy tanszéki kutatásnak köszönhetően érdeklődésem a közösségfejlesztés felé terelődött. A közösségimunka-megközelítések közül elkezdtem a közösségi kapcsolatok elméletével foglalkozni. A társadalmi egyenlőtlenségek közösségi kapcsolatokon keresztül történő újratermelődésének elmélete alapján a következőkre lettem figyelmes: amennyiben nem vesszük figyelembe az elméletben megfogalmazott törvényszerűségeket, akaratunkon kívül hozzájárulhatunk az egyenlőtlenségek újratermelődéséhez. Ezért tartom nagyon fontosnak a közösségi kapcsolatok

elméletét összefűző részt, mert ezzel ráirányíthatjuk a figyelmet az itt megjelenő törvényszerűségekre; a módszertan későbbi kidolgozásával pedig hozzájárulhatunk a közösségi munka elméleti és módszertani szakirodalmának színesítéséhez is.

A két – főleg elméletet felvonultató – szakmai cikk után egy olyan csoportmunka-módszertan megvalósulását bemutató tanulmányt szerkesztettem a kötetbe, amely a tehetséggondozási folyamatban lehetőséget kínáló GYELV-elemzés gyakorlati megvalósítását tartalmazza. Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen működő Kepes György Szakkollégium kért fel egy olyan tréningre, amelynek során a szervezet optimális, célorientált és eredményes munkáját kellett fókuszba helyeznünk. A munkaforma csoport volt, hiszen a tréningjellegnek köszönhetően kiváló lehetőség kínálkozott arra, hogy a tagok irányított interakciók szervezése mellett képesek legyenek ránézni szervezetük működésére. Az egyik tematikus gyakorlat, módszer volt a GYELV-elemzés, amelyet egyébként a közösségfejlesztő munkában is használunk. Egy közösségfejlesztésben alkalmazott módszert használtam tehát úgy, hogy közben szociálpedagógusként a csoportmunka által megjelenő csoportdinamikai elemeket alkalmazva a tehetséggondozó szervezet együttműködésének javítása, a csoportkohézió növelése is megjelent célként és lehetőségként. Bízom abban, hogy a kötet e részének olvasása során több praktikus tanáccsal gazdagodik az olvasó, és a kötetben szereplő cikk alapján a szakember bátrabban vág bele egy olyan csoportmunkába, amelynek fókuszában a GYELV-elemzés módszere szerepel.

A szociálpedagógus által használt munkaformák közül eddig a csoportmunka, továbbá a közösségi munka elmélete került a kötetbe. Megjelent egy konkrét csoportmunka bemutatása is, amely egy speciális módszer tematikája mentén szerveződött csoportmunkába engedett betekintést. A következő két tematikus cikk egy konkrét közösségfejlesztési folyamatot mutat be.

A segítő szakmában jártas olvasó tudhatja, hogy szakmánkat inkább az egyénekkel, családokkal végzett munka jellemzi; a terepen a munkaformák közül igazoltan a közösségi munka kerül leginkább háttérbe. Kevesebb csoportmunka jelenik meg, a terepen végzett közösségfejlesztő munka elenyésző, így az oktatásban is nagyon sok nehézséget jelent a közösségi munka oktatása. A kötetben szereplő következő két cikk ezt a hiányt hivatott pótolni, hiszen egy olyan közösségfejlesztési folyamatot mutatok be, amely végigkíséri az olvasót az elméleti megalapozástól a gyakorlati megvalósítás egyes kiemelt állomásain át az eredmények láthatóvá válásáig.

A negyedik cikkben bemutatom a közösségi munka elméletének és gyakorlatának legfontosabb elemeit, hiszen a közösségi alapú szolgáltatásfejlesztés kerül a középpontba. Terepen végzett munkáim során arra a felismerésre

jutottam, hogy sokproblémás közösségek esetén az igényekre alapozó beavatkozások közösségi alapú szolgáltatásfejlesztésekkel munkálhatók ki. Ennek általános folyamatát mutatom be, megerősítve a fórumok szerepét, amelyek alapjául szolgálnak a közösség igényeire adott intervenciók kimunkálásának. Ebben a tevékenységrendszerben az „aktív mag" létrejöttének kiemelt jelentősége van. Az aktív mag által mozgatott, bevont közösséggel való munka új megvilágításba helyezi a közösségfejlesztési folyamat eddig megismert lépéseit. A tanulmány végén az aktív mag létrejöttének módszertani elemeit összegzem.

Az ötödik cikk szorosan kapcsolódik az előzőhöz: az elméleti áttekintésben bemutatott folyamatokat és technikákat terepen zajló közösségfejlesztési projektben szerezett tapasztalataim alapján világítom meg gyakorlati kontextusban. Több mint hat éve vagyunk jelen kollégáimmal az egri Szala városrészben, ahol közösségfejlesztésre alapozó szolgáltatásfejlesztést hajtunk végre. Az előző cikkben vázolt elméleti lépéseket (felkérés, interjú, az ajtótól ajtóig kérdőív, aktív mag alakulása, vezetői szerepkör módosulása, eredmények értékelése és kommunikációja stb.) a szalai közösségfejlesztési projekt tükrében töltjük fel terepen szerzett valós tapasztalatokkal. A közösségfejlesztés folyamatának bemutatása, a terepen megszerzett tapasztalatok elemzése, értelmezése nagyban elősegítheti a leendő szociálpedagógusok érdeklődésének felkeltését ezen munkaforma iránt.

Az elméleti és módszertanokat bemutató rész után egy harmadik elem is megjelenik a könyvben, ez pedig a kutatási tevékenységhez kapcsolódik. Megfelelő elméleti megalapozottság birtokában a segítő a módszertani repertoárjával professzionális módon képes a segítés során feltárulkozó lehetőségek meglátására, megláttatására, és úgy tud beavatkozásokat szervezni, hogy az az igényekre alapozva segíti a kliens (egyén, csoport, közösség) autonóm önmegvalósítási törekvéseit, és képessé válik a problémamegoldásra. A kutatás nagyon fontos eleme egy professzionálisan működő segítő tudásának. Kutatási eredményekkel alátámaszthatjuk beavatkozásaink eredményességét; tendenciákat rajzolhatunk ki, amelyek befolyásolhatják későbbi beavatkozásainkat, vagy akár alapját képezhetik egy beavatkozási terv megalkotásának; ugyanakkor nagyon fontos eleme, alapja a szakma fejlődését elősegíteni kívánó oktatási anyagok megalkotásának is. A kutatás eredményei képzési modellhez, tanegységhez kapcsolódó oktatási segédanyagokhoz, esetleg új szervezetek létrehozásához vezetnek. Ez történt Egerben. A Szociálpedagógia Tanszéken működő kutatócsoport munkájának köszönhetően a kötet utolsó három tanulmánya olyan kutatási eredményekre alapozó részeket tartalmaz, amelyek szorosan kapcsolódnak a szociálpedagógus-képzéshez, a segítő szakember által megvalósított esélynöveléshez, és egy olyan szervezet – a Roma Szakkollégium – működéséhez is, amelyet egységünk 12 éve gondoz.

A fentiekben jeleztem a képzésre háruló felelősséget, és azt is, mennyire fontos volt a számunkra az, hogy a munkaformák tekintetében a szociálpedagógiához kapcsolódó munkaformákat, módszereket tisztázzuk, kijelöljük a kompetenciahatárokat, és képesek legyünk ezek alapján tanítani a jövő nemzedékét. Így jött létre egy csoportmunka képzési modell, amely egri modell, hiszen az egri képzés köztudottan nagy hangsúlyt fektet a csoportokban zajló fejlesztő tevékenységekre, a szociális készségeket fejlesztő csoportmunkára. A kötet hatodik cikke ezt a modellt mutatja be.

A közösségi kapcsolatainkon keresztül terjedő információknak – érzelmeknek, gazdagságnak, szegénységnek köszönhetően – a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésében is nagy szerepük van. Az ezzel kapcsolatos kutatásunk eredményei nagyban hozzájárultak ahhoz, hogy a közösségi munkához kapcsolódó tanegységek oktatásába beemeljük a közösségi kapcsolatok elméletét is. Ezt a hetedik cikkben megjelenő kutatási eredményeink is ösztönözték. Az IKT eszközökön keresztül létrejövő közösségeink működési sajátosságai jelentős információt hordoznak a segítő szakember számára arról a klienskörről, akivel dolgozik. A 21. század ifjúsága a digitális térben szervezi közösségi kapcsolatait, így a klasszikus közösségfejlesztés mellett a közösségi kapcsolatokra alapozó közösségi beavatkozásokra is egyre nagyobb szükség van, illetve lesz. Ehhez nyújt segítséget az utolsó előtti tanulmány.

Több mint egy évtizede gondozzuk a Roma Szakkollégiumot. Elkötelezett szakemberei vagyunk az esélyegyenlőséget megteremtő szakmai programoknak. Fontosnak gondoljuk a társadalmi felelősségvállalást, így több kutatással járulunk hozzá a szakkollégium szakmai programjának fejlesztéséhez. A terepen végzett munka során lettünk arra figyelmesek, hogy a szakkollégista fiatalok mennyire nagy hatást tudnak kifejteni a hasonló sorssal rendelkező, telepen élő kortársaikra. Hallgatóink korrepetálással és szabadidős programok szervezésével valósítják meg a társadalmi felelősségvállalást. Ebben a munkában partnerünk a roma telepen megjelenő szakmai program, amely egy közösségi ház keretein belül zajlik. Így minden adott volt ahhoz, hogy a terep, a felsőoktatás és kutatócsoportunk összehangolt kutatásával megvizsgáljuk annak az érzékenyítő folyamatnak az eredményeit, amelynek köszönhetően a szakkollégium tagjai mentori tevékenységet tudtak kialakítani a roma telepen.

Meggyőződésem, illetve szakirodalmi tény is, hogy a hátrányos helyzetből, a szegénységből kivezető út egyik eszköze a tanulás. A felsőoktatásba járó hallgatók ezt már tudják, megtapasztalták a saját bőrükön. A telepen élő kortársaik azonban ezt nem tudják, ezért nem képesek a mindennapokban motivációvá alakítani. Hallgatóink felkészítésének, a szakkollégium szakmai programjának köszönhetően létrejött egy olyan képzés, amelynek köszönhetően hallgatóink

esélynövelő szakmai programot képesek megvalósítani korrepetálás, szabadidős programok tervezésén keresztül. Az utolsó tanulmány abba enged betekintést, hogy hallgatóink hogyan jutnak el az esélynövelő tevékenységig, illetve hogyan vélekednek az érzékenyítésről és arról, amit a segítői munkájuk során végeznek.

A fentieket figyelembe véve jó szívvel ajánlom a kötetet minden szociálpedagógus-hallgatónak, végzett szociálpedagógusnak, és azoknak a segítőknek is, akik érdeklődnek a csoportmunka és a közösségi munka elmélete és gyakorlati megvalósíthatósága iránt. Hiánypótló művet tarthatunk a kezünkben, amely elméleti, módszertani és képzési koncepciót is tartalmaz, továbbá hozzájárul a szociálpedagógusok professzionális módszertani kultúrájának erősítéséhez.

Köszönetnyilvánítás

Köszönöm minden kedves kollégámnak, mestereimnek, hogy eljuthattam ennek a könyvnek a megírásáig. Köszönöm hallgatóimnak, akik kérdéseikkel, kétkedésükkel, lelkesedésükkel hozzájárultak szemléletem alakításához. Köszönöm a családomnak, akiknek oly sokszor kellett nélkülözniük a tanszéken és a terepen töltött idő miatt.

Nagyon hálás vagyok azoknak a kiváló embereknek, akikkel a csoportmunka során és a közösségfejlesztésben együtt gondolkodhattam, együtt cselekedhettem. Nélkülük most nem tartanék ott, ahol vagyok.

Köszönöm a Szociálpedagógia Tanszéknek és az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem vezetőségének, közvetlen és közvetett vezetőimnek, hogy támogatásukkal lehetővé vált a kötet kiadása.

Eger, 2024. június 11.

Dr. Hadnagy József

I. ELMÉLETI KÖZELÍTÉSEK

1. Szociálpedagógia és a szociálpedagógus által működtetett csoportmunka sajátosságai[1]

A munkanélküliségnek és más társadalmi problémáknak a hétköznapokban való megjelenése az oktatási intézményekben is új feladatok elé állítja a pedagógusokat, az ifjúsággal foglalkozó szakembereket. Az érvényesülés tradicionális mintái mellett új feladatok jelentek meg. A modern családfelfogások (élettársi kapcsolatok, házassági szerződés mellett kötött házasságok stb.) fellazítják a korábbi családmodell egyeduralmát, és már nem a család a felnőtté válás egyértelmű színtere. A gyermekek idejük jelentős részét a családon kívül töltik. Az életvitelek sokszínűségében az egyénekre még nagyobb felelősség hárul abban, hogy saját identitásuk megteremtőjévé váljanak (Heller 1994). Ebben a társadalmi közegben az ifjúsággal dolgozó szakemberek felelőssége felerősödik, hiszen új eszközök, módszerek révén kell megsegíteni a felnövekvő nemzedéket abban, hogy megtalálja önmagát, helyét a társadalomban, a lakóközösségben, a baráti társaságában, az osztályközösségében – abban az élettérben, amelyben mindennapjait tölti. Meggyőződésünk, hogy a szociálpedagógus módszertani repertoárjával, képzettségével készen áll arra, hogy a nemzedékek útkeresésében tájékozódási pontként segítségére legyen azoknak, akik hozzá fordulnak. Teszi ezt különböző munkaformákkal, hiszen segítő szakemberként képes egyénekkel, családokkal, csoportokkal és közösségekkel dolgozni.

Magyarországon sem a köznapi nyelvhasználatban, sem pedig a szakmai nyelvhasználatban nem egységesek a *szociálpedagógus* és a *csoportmunka* fogalmai – mindkettő igen sokszínű és sokféleképpen értelmezett. Amikor egy fiatal szakmának, mint amilyen a szociálpedagógia, a társadalmi és szakmai elfogadottságért kell küzdenie, nagyon fontos, hogy a szakterületen belül viszonylagos egység, konszenzus legyen a fogalmak jelentését illetően. Ugyanez vonatkozik a csoportmunka fogalmára is, amelyről a társszakmák felfogásai eltérőek. Egy-egy tudományterületen belül koherensebbek a nézetek, tisztábbak a kompetenciahatárok, a képzettségre vonatkozó elvárások. Bizonyítható, hogy a szociálpedagógus által

[1] Korábban megjelent: Hadnagy József (2017): Szociálpedagógia és a szociálpedagógus által működtetett csoportmunka sajátosságai. In Szilágyi István (szerk.) *Szöveggyűjtemény a szociálpedagógus-képzés kurzusaihoz*, Líceum Kiadó, Eger (248, 11–91).

használt csoportmunka-fogalom eltér a pszichológia csoportmunka-értelmezésétől (Lewin 1975; Moreno 1959; Yalom 1995; Foulkes 2000; Pataki 1980), illetve a pedagógia területén használt csoportmunka-felfogástól is (Buzás 1980; M. Nádasi 1998; Bábosik 1982; Falus 1998). A szociálpedagógiához kötődő csoportfelfogások tisztázását nem segíti a hazai szakirodalom. Így lehetséges az, hogy a különböző szakmai irányvonalak tisztázása során létrejött konferenciák (Sopron 1989; Esztergom 1991; Eger 1992) résztvevői eltérő alapokra kívánták helyezni az induló szociálpedagógus-képzést. Nemzetközi kitekintésben is diffúz kép bontakozik ki a szociálpedagógiáról. Elég, ha csak arra gondolunk, hogy német nyelvterületen használják a szakmát képviselő szakember megnevezésére a szociálpedagógus fogalmat, míg az angolszász nyelvterületen a *„social educator"* (Bernard 2007) megnevezést találjuk az ugyanazon tevékenységet folytató szakemberre. A hazai szociálpedagógusi szakma identitásalakulását befolyásolta az a tényező is, hogy milyen tanszékek vállalkoztak a képzésre: jórészt neveléstudományi tanszékek, illetve néhány pszichológia tanszék volt az ún. szakgazda. A terepgyakorlatról visszaérkező hallgatók a más képzőhelyről érkező szaktársaikkal való találkozások után például arról számoltak be, hogy mintha két különböző attitűddel, szakmai elképzeléssel, módszertani kultúrával rendelkező szakember találkozott volna egymással. Ebben a tanulmánykötetben kísérletet teszek arra, hogy a szociálpedagógus által használt csoportmunka-fogalmat meghatározzam. Bemutatok néhány, a szociálpedagógus által használt, csoportra épülő módszert, és betekintést adok a szociálpedagógia történetébe is.

A szociálpedagógus-képzés neveléscentrikus szemléletével, és a csoportnak mint munkaformának a meghonosításával jó eszközt nyújt azoknak a leendő szakembereknek, akik az ifjúsággal, a gyermekekkel, azok szüleivel, hozzátartozóival dolgoznak, és hozzájárul az iskolai szociális munka tartalmának, módszertanának kidolgozásához is.

1.1. A csoportmunka fogalmi meghatározása

A csoportmunka fogalmát nagyon sokszor használjuk a mindennapokban, de jelentős gondolkodók is foglalkoztak a tisztázásával. A Magyar Larousse Enciklopédia (1991) az alábbiakat írja a csoport terminusról:

„Valamilyen feladatra egységbe tömörült, szervezett alakulat."

„Képen, szobron a művészi hatás érdekében személyek, tárgyak rendezett együttese (művészetben)."

„A csoport tetszőleges számú, egymással közvetlen kapcsolatban álló személyekből áll, akiknek társulására jellemző a közös motívum vagy cél, amely létrehozza a csoportot, rendelkezik csoportnormákkal, a tagok különböző szerepeket és pozíciókat foglalnak el a társuláson belül, s kölcsönös érzelmi hálózat alakul ki a résztvevők között (pszichológia)."

Munkánkban a kitűzött célnak megfelelően a pszichológiai-pedagógiai fogalomrendszer terminológiájának használatával élünk. Éppen ezért az utóbbi meghatározásból kiemeljük a „feladat", a „rendezett együttes", a „közös motívum vagy cél", a „normák", a „pozíciók", a „szerepek" és a „kölcsönös érzelmi hálózat" fogalmakat, amelyek fontosak lesznek az általunk használt csoportfogalom kialakításához.

Mérei szerint csoporton összeverődött tömeget értünk, „mely nem intézményesen alakul ki, és csak fejlődése során intézményesedik". Az „együttességről mint helyzeti erőforrásról" beszél. Ez igen tág fogalomnak bizonyul ahhoz, hogy közelíteni tudjunk a szociálpedagógia során használatos kiscsoportos munkaforma felé. Ezért fontos a kiscsoport meghatározását is idéznünk: „[…] olyan emberek együttese, amelyben a résztvevő egyének egymást közvetlenül érzékelik, s egymással folyamatosan vagy rendszeresen interakcióba lépnek" (Mérei 1989).

Foulkes szerint a terápiás csoport tagjai közösen teremtik meg azt a normát, amitől egyénileg valamennyien eltérnek. Felfogásában a csoportra mátrixként tekinthetünk, amely „az egyén mentális folyamatainak hálózatát, találkozásuk, kommunikációjuk és kölcsönhatásuk lélektani közegét" jelenti (Foulkes 2000).

Ebből is látszik, hogy a csoport fogalmának használata eltérő. Az összefüggés, amelybe a csoportot helyezik, két részre bontható. Az egyik megközelítésben társadalmi formációként kezelik, hiszen mindennapjainkban is sok csoportnak vagyunk a tagjai (pl. tanulócsoport, munkacsoport stb.). A másik megközelítés szerint a csoportot az emberi pszichikumot megmozgató, azzal foglalkozó szerveződési egységnek tekintik. A csoport – mint társadalmi formáció – kapcsolatot biztosít az egyén és a társadalom között, ugyanakkor az általa felkínált lehetőségekben megmutatkozhatnak az egyéni különbségek, a tagok sajátosságai más jelenlévők hatására változhatnak, azaz lélektani munka helyszínéül is szolgálhat.

Arról, ahogyan csoportban működünk, sok információnk van, hiszen a családban, munkahelyen, iskolában, klubokban csoportok tagjai vagyunk. Ám az itt szerzett tapasztalatok nem feltétlenül állnak össze reflektált tudássá. A mesterségesen szervezett csoportok lehetőséget teremtenek tagjaik számára az önreflexió képességének megtanulására, aminek eredményeképpen a saját életterükbe visszatérve hatékonyabb működésre lesznek képesek.

Amikor pszichológiai szakirodalom csoportról beszél, általában a kiscsoportot érti alatta, ami 5-15 fő közötti taggal rendelkezik. (Pataki 1980) A szociálpedagógus által vezetett csoportok esetében is ezt a mennyiségi meghatározást vesszük át.

Schaffer és Galinsky a pszichológiai kiscsoportok sajátosságai között az alábbiakat emelik ki:

- „meghatározott létszám,
- kijelölt vezető, akinek az interakciók szervezésében elengedhetetlen szerepe van, és tudja annak tartalmát is (célja van),
- kísérlet arra, hogy a tagok jelentős érzelmi élményhez jussanak, ami döntő lehet a változás, az új tanulás szempontjából" (Schaffer és Galinsky 1989).

A fentieket figyelembe véve megállapíthatjuk, hogy a szociálpedagógus által vezetett csoportok esetében a csoport egy speciális szerveződés, amelyben meghatározott számú tag olyan célok elérésén dolgozik, amelyek nagyon hasonlóak, – de az egyéni élethelyzetek különbözőségéből adódóan – mégis eltéréseket mutatnak. A csoport vezetője feladatokon keresztül, irányított interakciók szervezésével segíti a tagokat a feladatok elvégzésében, a tapasztalatok átgondolásában, hogy azokat később a mindennapi életükbe beépítve hasznosíthassák. Természetesen rengeteg itt használt fogalom kifejtésre vár annak érdekében, hogy pontosítani lehessen az általunk használt csoportfogalom minden részletét, és ezt meg is tesszük a tanulmány későbbi fejezeteiben. Előbb azonban tekintsük át a csoportmunkához kapcsolódó fogalmak, összetevők fejlődését, tartalmának változásait.

1.2. A csoportmunka kialakulása és fejlődése

A csoport elméleti megközelítéseinek első próbálkozásai a szociológia területén alakultak ki.

Le Bon arról beszélt, hogy „a tömegben az egyéntől eltérő viselkedés jelenik meg, ami a tömegléleknek köszönhető. A tömegben megindul egy fertőzés, ami megváltoztatja az egyén viselkedését" (Le Bon 1913).

McDougall bevezette a „csoport-egész" fogalmát. A tömeget szembeállította a szervezett kisebb csoporttal, amely hatékonyan tud cselekedni (McDougall 1920).

Durkheim az öngyilkosság és a házasodás vizsgálataiban azt találta, hogy a társadalomban a házasodók száma nagyjából állandó, amit ő nem a házasodási szándék állandóságára vezetett vissza, hanem a társadalmi tudattal magyarázza, ami az egyén felett áll. „Az egyéni tudat a társadalmi tudaton át a társadalmi formák terméke" (Durkheim 2003).

Freud tömeglélektani munkája a nagy társadalmi intézményekkel – katonaság, egyház – foglalkozott. Az érdekelte, hogyan változik az egyén lelki működése csoporthelyzetben, hogyan válnak a belső lelki folyamatok közös csoportfolyamattá. Freud munkáiban nem merült fel a kiscsoport terápiás használhatósága. Freud szerint: „A csoportba került egyénekben sajátos lélektani folyamat megy végbe, ami bizonyos betegségek tünetképződésére emlékeztet, és az egyik legkezdetlegesebb én-elhárító mechanizmussal függ össze. A csoportba került egyénben az én visszatér egy alacsonyabb ontogenetikus fejlődési szintre. Ez az oka a csoporttag impulzivitásának, érzelmi telítettségének és a mágikus jellegnek. A csoport létrejöttét nem a csoportlélek irányítja, hanem az egyénben végbemenő, hasonló felettes-én képződés" (Freud 1995 [1921]).

Csoportképződés során érdeknivellálás és szelektálás folyik egyszerre. Ez biztosítja a csoport fennmaradását.

1.3. A csoportmunka nagy irányzatai és képviselői

A csoport a társadalmi létezés, közvetítés alaphelyzete, így könnyű a történeti gyökereket megtalálni. Ezért tekinthető a szókratészi csoportos, interaktív, önreflektív beszélgetés vagy akár a keleti filozófiák közös vallási gyakorlata a csoportmunka egyik történeti gyökerének. A társadalmi nagycsoportok bizonyos jellemzői, sajátosságai a kiscsoportokra is érvényesek. Rudas is a történelem előtti korokba nyúlik vissza, és azt mondja, hogy „a törzsi rituális táncok vagy a középkori misztérium játékai is a pszichoterápiás csoportok őseinek tekinthetők" (Rudas 1990).

A terápiás és segítő csoportok történetiségében van megegyezés, bizonyos sajátosságok megfigyelhetők:

- osztályos és klinikai alkalmazás,
- ezen belül pszichoterápiás és terápiás csoportok,
- terápia és személyiségfejlesztés (gyógyítás, egészségesekkel foglalkozás),
- strukturáltság és folyamatra épülés,
- specifikus csoportelméletre épülés, a csoport mint forma, illetve technika alkalmazása,

- pszichodinamikus/analitikus és direktív/didaktikus/ pszichoedukatív megközelítés,
- specifikus képzettség és a csoportvezetés szokványos szocializációja (Szőnyi 2005).

Az első medikális pszichológiai terápiás csoportot a szakma 1905-re datálja. Pratt 15-20 fős, tüdőbetegekből álló csoportokkal dolgozott, a légkörnek és az interakcióknak nagyon nagy szerepet tulajdonított (id. Rudas 1990).

Az első csoportoknál, amelyek azután a klinikai csoport-pszichoterápiához vezettek, igen erős volt a szociális indíttatása is. Pratt mellett már szociális munkás dolgozott. A szociális szférában azonban először a „casework", az egyéni esetkezelés terjedt el, majd az 1930-as évektől ott is megjelent a csoportmunka. A csoportmunkát főleg feladat köré szervezték, ahol nagy hangsúlyt és szerepet kapott a tagok autonómiája (Toseland és Rivas 1997a). Ennek a fejlődését azonban a szociális csoportok kialakulásánál mutatjuk be, pontosan azért, hogy külön is érzékelhessük a párhuzamosságokat és az eltéréseket; valamint azért, mert a szociálpedagógusi csoportfogalom használatához minden áramlat, minden elméleti iskola hozzájárult valamivel, és ezt célszerű külön-külön elemezni.

A csoportmunka fejlődésének elemzése során azt is látni kell, hogy az eltérő társadalmi jelenségek miatt Európában és Amerikában a szerzők is egészen más utat jártak be.

Európában az első világháború adott lökést a csoportforma használatának a szociális szakmában. Moreno (1959) beszélgetőcsoportokat szervezett prostituáltaknak (Morenot idézi Zeintlinger 1991). Kezdetben Európában dolgozott, majd 1925-ben az USA-ba emigrált, és ott alkotta meg a csoportok vizsgálatára alkalmas szociometria módszerét. A pszichodráma módszerének kidolgozásával speciális terápiás módszert vezetett be a csoportmunkába, amelynek lényege a lélek cselekvéssel való feltárása volt. 1932-ben ő használta először a *csoport-pszichoterápia* megnevezést, majd két év múlva megalakította az első pszichodráma színházat, ahol a „színészek" a közönséget bevonva alakítottak ki jeleneteket, és így dolgoztak fel témákat. Olyan fogalmakat vezet be, amelyek később más irányzatoknak is meghatározói lesznek (pl. *találkozás* (encounter), *szabad interakció*).

Moreno gondolkodása a csoportról nagyon sok új fogalmat vezetett be a csoportmunka leírásába. Az egyik ilyen fogalom a *szociális atom,* amely elméletként és módszerként egyaránt jól használható a szociális csoportokban. Moreno (1959, idézi Zeintlinger 1991) kiemeli ezzel a fogalommal kapcsolatban, hogy „a szociális atom az a legkisebb szociális egység, amelynek tartania kell az egyént, hogy életképes legyen. Ez az atom személyek, tárgyak, állatok reprezentánsaiból

áll, melyekkel az egyén magjának sok dolga volt." Azt is mondja, hogy ezeket a személyeket, tárgyakat az egyén emocionálisan köti magához.

„*Aichorn kallódó fiatalokkal dolgozott, akikkel csoportban gyakorolták azokat a helyzeteket, amelyekkel naponta kellett küzdeniük a szociális adaptációjuk érdekében. Adler, az individuálpszichológia megalapítója a húszas években nevelési tanácsadó hálózatot működtetett, ahol csoportokkal is dolgozott*" (idézi Szőnyi 2005).

A csoportmunka történetét meghatározó másik európai áramlat a foulkes-i frankfurti iskola. Foulkes (2000) mátrix-elmélete – amely az egészlegességet hangsúlyozó alaklélektanra is alapoz – kiemeli, hogy a csoport integrálja az egyéni viselkedéseket. „Az egyén a csoportban a csoport által változik." Foulkes később módszerét *csoportanalízisnek* nevezte el. (5-8 fős kiscsoportokkal dolgozott éveken keresztül, ahol a tagok száma változott, ezt tekintik a pszichoterápiás célú csoportok alapmodelljének.)

Az európai fejlődésben kitüntetett szerepe van 1942 –1945 között a londoni Northfield katonai kórházban megindult kezdeményezésnek. Foulkes ekkor már itt tevékenykedett. Bionnal (1961) munkájuk során átszervezték a hierarchikus elveket képviselő katonai pszichiátriai részleget, és demokratikus, a pácienseket bevonó döntési mechanizmust alakítottak ki. Bion munkássága (alapfeltevés, csoport, munkacsoport) a szervezeti folyamatok önvizsgálata felé mozdult el, ami a Tawistock konferenciákon került továbbfejlesztésére.

Mivel a háború miatt nagy szükség volt a csapatszellemre, szabad teret kaptak a kísérletre, ám Foulkes-ék nagy hibát követtek el, amikor a külső környezetet, azaz a katonai vezetőket nem vonták be a folyamatba, a szabad beszélgetésekbe, akik emiatt ellenük fordultak. A második kísérletben ezt a hibát már korrigálták. A kísérletek a Tawistock Klinikán (London) folytatódtak, az érdeklődés elmozdult a vezetőképzés, a megelőzés, a szervezeti működés elősegítése felé. Ezzel alapozták meg a szervezetfejlesztést.

A northfieldi tapasztalatok segítséget jelenthetnek napjaink csoportmunka-gyakorlatában is. Az igazi probléma ebben a kísérletben az volt, hogy egy hierarchizált rendszerben demokratikus döntéseken alapuló terápiás folyamatot vezettek be, ami a katonai vezetők számára nem volt meggyőző. Nem értették, hogy a csoport hogyan szolgálja majd a frontra visszakerült egyének parancs iránti tiszteletét, a parancsok azonnali végrehajtását. A program kidolgozói nem tartották fontosnak, hogy bevonják a feletteseket a terápiás folyamat megértésébe. Adódik a párhuzam, hogy a csoportmunkával a terepen dolgozó szociálpedagógusok is egy olyan munkaformát visznek be egy intézmény életébe, amiről az ott dolgozóknak általában kevesebb az ismerete és tapasztalata,

hiszen ez egy kevésbé használt munkaforma. A csoport a zártságával, titoktartásával misztikus hangulatot alakíthat ki maga körül, és ez a kívülállót elbizonytalaníthatja, akár a csoport „ellenségévé" teheti. Ezért nagyon fontos ebből a történeti tényből levonni a következtetéseket, és hangsúlyt fektetni arra, hogy amikor egy intézményben csoporttal dolgozunk, vagy egy munkahelyen új szolgáltatásként csoportmunkát vezetünk be, akkor nemcsak a tagokat, hanem az ott dolgozókat is informáljuk a csoportok működési sajátosságairól. Ellenkező esetben a csoportmunkát ellehetetlenítheti a támogató környezet hiánya.

Közben a társadalomtudományokban is egyre fontosabbá vált a kiscsoportok sajátosságait leíró terület, így az 1930-as években kialakult és teret nyert a szociálpszichológia.

Coyle (1930) a természetes-mesterséges, formális-informális csoportok leírásával gazdagította a csoportmunka irodalmát, de valójában az 1960-as évek jelentik a csoportkutatások fénykorát.

Felismerték, hogy a csoport hat az egyén értékrendszerére, viszonyulásaira, viselkedésére, ezért a kutatási felület kibővült.

Newcomb és Sherif (idézi Aronson 1992) megfigyelései a csoportnormák alakulására, majd Asch, Sherif és Allport (idézi Forgach 1993) vizsgálatai, amelyek arra irányultak, hogy az egyén megítélését hogyan befolyásolja a csoporthelyzet, nagyban gazdagították a csoportmunka irodalmát.

Az első amerikai analitikusok egyike volt 1925 körül Trigant Burrow (idézi Szőnyi 2005), aki magánrendelések keretében szervezett csoportokat, és a terápiát *csoportanalízisnek* nevezte el. A folyamat fókuszába a spontaneitás, a közvetlenség, az „itt és most" interakciók, az érzések, a nonverbális jelzések megértése került.

Amerikában a csoport-pszichoterápia atyjának mégis Samuel Slavsont (1943) tekintik, aki 1934-ben indította el klinikai programját. Magatartászavarban szenvedő gyerekek számára hozta létre az Activity Group-ot, azaz a *tevékenységcsoportot*. A hangsúly a cselekvésen, önkifejezésen és az elmondáson van. Ő vezette be a *csoportdinamika* fogalmát a nem terápiás csoportok vonatkozásában.

A szociálpszichológiai kiscsoportkísérleteknek köszönhetően – a northfieldi kísérlethez hasonlóan – Amerikában (Massachusetts) is létrejött a National Training Laboratories (NTL), ahol első éveiben Lewin (1975) is dolgozott. Kidolgoztak egy módszert, a *T-csoportot*, azaz a *tréningcsoportot* az alábbi jellemzőkkel:

- „a tanulás eszköze, ahhoz, hogy bátorítsunk változást a társas rendszerben,
- új lehetőség, hogy megértsük az egyéni fejlődést és a csoportalakulást."

Lewin az 1940-es években kidolgozta mezőelméletét, amely szintén nagy hatással volt a csoportfelfogásra. Szerinte a csoport egy erőtér, amelyben komplex, a csoporttagokra ható viszonyrendszerről beszélhetünk. „A társas mező nem téri jelenség, hanem a másiktól érkező felszólítások, tiltások, üzenetek összessége." A csoportdinamika mint önálló kutatási terület az 1930-as években jött létre Amerikában Lewin nevével fémjelezve. Ő hozta létre a csoportdinamikai kutatásokat szolgáló önálló intézményt, amelyet a következő feltételek támogattak: a felismerés, hogy a csoportdinamikának szerepe van a munkatevékenységek hatékonyságában; több munkaterületen is használható a társadalomban (terápia, oktatás, klubok, táborok); valamint a társadalomtudományok dinamikus fejlődése mellett új kutatási módszerek jelentek meg.

Erős kölcsönhatás alakult ki az NTL és Rogers (1996) csoportfelfogása között, aki 1946-ban kezdett csoportokkal foglalkozni. Módszerét „encounternek", *találkozásnak* nevezte el. Humanisztikus-egzisztencialista megközelítésével a bizalomteli, kohezív csoportlégkört, a visszacsatolást, a becsületes, őszinte konfrontációt vezeti be a csoportmunka történetébe.

Rogers a tanulás folyamata során azt a típusú tanulást tekintette a legfontosabbnak, amely belülről kezdeményezett, és felfedező jellegű. A személyközpontú megközelítés egy sajátos létezési mód. A tanulást serkentő attitűd összetevői nála „a kongruencia, a feltétel nélküli pozitív elfogadás, és az empatikus megértés" (Rogers 1983).

Mára a rogersi csoportmunka fogalma kiszélesedett (Buda 1989), és mindenfajta csoportmódszer gyűjtőfogalmává vált, amely „klinikailag nem beteg emberek számára önismeret-fokozást és személyiségfejlesztést tűzött ki célul." Klein Sándor is elismerően ír a személyközpontú megközelítésről, és azt mondja, hogy ma az egyik legnépszerűbb pszichoterápiás-pszichológiai-pedagógiai irányzat. „Nem mentes bizonyos politikai naivitástól, de kellő kritikával fogadva, a lényegét átvéve megsokszorozhatja például a tanárképzést, vezetőképzést, pályaválasztást, s a nevelési tanácsadó szolgáltatását (Klein 1996). Ebből is látszik, hogy a pszichológiai csoportok fejlődése hat minden olyan szakmára, ahol a szakember a saját személyiségén keresztül dolgozik a vele kapcsolatba kerülővel.

Wolpe és Lazarus (1966) a klienst mint csoporttagot inkább pedagógiai fogalmakkal közelítették meg. Fontosnak gondolták a nevelést, és nem tekintették betegnek a tagokat. Fő céljuk a hiányzó viselkedéselemek megtanítása volt a csoportban.

A módszernek három lényegi eleme van:

- „modellnyújtás (a terapeuta által, filmről, videóról vagy más csoporttag által),
- viselkedéses próba,
- társas megerősítés."

Később Goldstein (1981) és Wilkinson (1982) ezt a hatásmechanizmust kiegészítették a kognitív tényezők fontosságával, vagyis azzal, hogy „a csoportban foglalkozni kell a személyek önreflexióival, problémáival." Ezzel szintén egy fontos elem adódik a szociálpedagógiai csoportmunka-felfogásához, hiszen a csoportban a tagok szükségleteinek megfelelő strukturált játékok bevitelével szociális tanulást indíthatunk be. Ennek segítségével a tagok begyakorolhatják a társadalmiasuláshoz szükséges viselkedési elemeket. Nagyon fontos, hogy ezt a gyakorlást feldolgozás, azaz irányított beszélgetés kövesse, amelyben a tagok egymásra hatása legalább annyira fontos, mint az elfogadó légkör megteremtése a jó beszélgetés vezetésével.

Mindezek kiváló alapját képezik annak a csoportmunka-felfogásnak, amely a szociálpedagógus munkaformájához is szükséges. A szociális szférában előforduló szociális csoportokban a csoporttagokat nem betegnek, hanem bizonyos szociális készség tekintetében hiányt szenvedőnek tekintjük. A környezet, amelyben élnek, korlátozottan képes a szocializáció során átadni azokat a viselkedésmintákat, amelyek segítenék a szociális működőképességük optimális kihasználását. A csoport – a sokaságából, dinamikai sajátosságaiból adódóan – egy olyan adaptációs lehetőséget kínál a tagok számára, amelyben kipróbálhatják önmagukat különböző helyzetekben, megnézhetik a másikat viselkedés közben – olyan szituációkban, amelyekkel nekik is gondjaik vannak. Így a csoport vezetője és a tagok egyaránt modellként szolgálnak egymás számára. Megtörténik a viselkedéspróba, azaz az egyének a gyakorlat során kipróbálhatják magukat, a szituációk, gyakorlatok, játékok után következő élménymegosztásban pedig arra is van lehetőségük, hogy azt kognitív szinten is feldolgozzák, továbbá egymásnak visszajelezzenek. Mindezek hatására a viselkedés vagy megerősítésre talál, vagy gyengül.

Ez hasonlóságot mutat Slavson (1943) már említett „tevékenységi csoportterápiájával", ahol a szakember adaptációs problémákkal küzdő gyerekekkel foglalkozott klubszerű találkozások keretén belül. A csoportot a megértő és elfogadó légkör jellemezte, művészeti és barkácstevékenységek segítették a feszültségek levezetését. A csoporton belül zajló konkrét tevékenységek említése

új összetevő a történeti elemzésben, és hozzájárul ahhoz, hogy a szociális csoportok sajátosságairól, annak tartalmáról átfogó képet alkothassunk.

Ezek után kövessük végig, hogy hogyan fejlődött a csoportmunka Magyarországon.

1.4. A csoportmunka magyarországi története

Az első csoportterápiás próbálkozás 1950 környékére tehető (idézi Mérei 1989), és két célcsoportot lehet megkülönböztetni:

- Gyermekekkel és családjaikkal kapcsolatos segítés.
- Krónikus elmebetegek kezelése.

Három elméleti irányvonal emelhető ki:

- A pszichoanalitikus hagyományok alapján vezetett csoportok. Liebermann (1956) a gyerekek családját is bevonta a terápiába, és nevelési tanácsadás során dolgozott gyermekcsoportokkal.
- Böszörményi (1956) csoportkísérletei pszichotikusok rehabilitációjának elősegítésére.
- Adorjáni (1965) pszichiátriai osztályok humanizálásával segítette a betegek reszocializációját.

Bálint Mihály orvosokkal végzett csoportmunkája szintén nagy jelentőségű volt. Csoportos esetmegbeszéléseket tartott, amelyek később Bálint-csoport néven maradtak fenn. (Guyotat 1986)

Hidas (1984) felnőtt neurotikusokkal analitikus szemléletű csoportot tartott, és kialakított maga körül egy szakmai kört, akik a csoport-pszichoterápiás jelenségek leírásával nagyban hozzájárultak az ilyen jellegű csoportok működésének megismeréséhez. Süle Ferenc (1968) csatlakozott a fenti munkához és a helyzethez nem illeszkedő düh, hirtelen indulatkitörés („acting out") jelenségének leírásával gazdagította az alkotó csoport működését.

Az 1960-as évekre tehető a pszichodráma elindulása, amely Mérei Ferenc nevéhez kötődik. Mérei (1987) „buggyantásos" technikával dolgozott, azaz a csoporttagok aktuális állapotából és az általuk megélt történetekből kezdte el a csoport működtetését. 1972-ben hozta létre első pszichodráma csoportját. Ő a *genetikus*

szociálpszichológiai szemlélet megalkotója. Szerinte „az embernek van egy mikrokörnyezete, amelyen keresztül a társadalom őt eléri. Valahogy fel kell venni az embernek a társadalmat, s belül kell megkötni a kompromisszumot, amely az egyén-társadalom konfliktusát feloldja."

Mérei (1989, 29) az együttességről, mint helyzeti erőforrásról beszél. „Az együttesség mint dinamikai jelenség nem azonos az együttest alkotó személyek összesített erejével. Az együttesség valamilyen többletet képvisel, amely nem vezethető vissza az együttesben részt vevő személyek bármelyikének készségeire, tulajdonságaira." A gyermeket ez az élménye vezeti rá a másiknak az észrevételére. Az együttesség a másik kiemelésével, a decentrálással együtt járó kíváncsiságnak az egyik forrása; a másiknak, a többieknek, a „nem én"-nek az elkülönítése. Az együttesség többlethatását két tartományban is bizonyítottnak tekintette. Egyik a szociális penetráció növekedése (ahogyan egy egyén módosítja a csoportot), valamint a szokások és hagyományok megteremtése. Rátalálhatunk az együttes kreativitásra is mint a csoport többleterejére. Kórházi osztályokon a csoportterápia a kezelések szerves részévé vált, így az ott szerzett gyakorlati tapasztalatok később átültethetővé váltak a nem beteg páciensekkel végzett csoportmunkába is.

Az 1970-es években a szociálpszichiátriai szemlélet reformmozgalomként gyűrűzött be Magyarországra, amelynek eredményeképpen megjelentek a szocioterápiás csoportok, illetve az ún. nagycsoport forma (Füredi 1979).

A csoportok sokszínűségét jellemzi, hogy önismereti, személyiségfejlesztő fókusszal jöttek létre, és ezt a folyamatot erősítve pszichoterápiás hétvégék szerveződtek az országban, ahol a pszichológusok mellett a társszakmák képviselői is jelen voltak. Orvosok, pedagógusok, kórházi dolgozók, egyéb segítő szakemberek jártak ezekre a hétvégékre saját élményt szerezni a különböző csoporttechnikákból. Ekkor már érezhető volt, hogy „hazánkban is kikerül a pszichológia bűvköréből a csoportmunka mint fogalom, és mint gyakorlati tevékenység is" (Szőnyi 1977).

Rogers szegedi látogatása a 1980-as években óriási lökést adott a humanisztikus szemléletű nondirektív csoportvezetésnek. Ekkorra már nagyon színes volt a paletta a szakembereket tekintve, akik a csoportmunkát be kívánták építeni mindennapi munkájukba, hogy azzal még hatékonyabban végezhessék szakmai tevékenységüket. A fejlődést ezután a csoportforma alkalmazási területének sokszínűsége jellemzi: szocioterápiás csoportok és pszichológiai gyökerű csoportok jelentek meg a pedagógiában, a szociálpedagógiában és a segítő szakmák szinte mindegyikében.

Az 1950-es évek végére mind a hazai, mind a nemzetközi terápiás csoportfelfogásban hasonló változások zajlottak le. A terápiás és klinikai alkalmazás

mellett egyre inkább az egyén interperszonális érzékenyítése került a középpontba. A tréning helyett az élmény dominált, amelynek a lényege az, hogy hogyan éli meg az egyén önmaga viselkedését. A tagok a csoport által felkínált helyzetek kipróbálásával új élményekhez juthattak, ami magatartásváltozással jár. A változáshoz belátásra van szükség, amit a vezető az irányított beszélgetéssel előidézhet, de nem erőltetheti azt, és a tagokra bízza annak eldöntését, hogy a megéltekből milyen következtetéseket vonnak le. Ez egyértelmű elmozdulás a terápiás használattól, hiszen egyrészt egészséges emberek alkotják a csoportokat, másrészt nincs terápiás cél, és a csoport vezetőjének sincs terápiás beállítódása a tagok felé. Ezeknek a csoportmunkáknak a középpontjában a személyiség erőinek kiaknázása, az önismeret, illetve a személyiségfejlesztés volt. Ez azért nagyon fontos változás, mert az önismeret és a személyiségfejlesztés fogalmak már nem a klinikum kizárólagos fogalmai, hanem más szakmák képviselőinek is céljává váltak.

Egy másik változás, amely jelen pillanatban is nagy hatással van a hazai és a nemzetközi felfogásra, a következő: ahogyan a terápiás vagy pszichológiai csoportok fejlődése a történelem során differenciálódott, a spontán csoporttörténésekre való hagyatkozás mellett megjelennek a strukturált gyakorlatok, amelyek a csoportfolyamatok fejlődéstörvényeinek pontos ismeretében előre tudják vetíteni a történéseket. A gyakorlati eszköztár bővülése mellett a strukturált gyakorlatokkal párhuzamosan megjelennek a strukturált csoportformák is. Ilyen strukturált csoportfoglalkozás a Szilágyi Klára (2003) és kutatócsoportja által létrehozott – a munka-pályatanácsadásban jól alkalmazható, szabályozott – csoportfoglalkozási forma. Ezzel a csoportfolyamat tervezhetővé, a csoport kiszámíthatóbbá válik; ha pedig ez teljesül, akkor a csoportmódszer jobban tanítható, és a pedagógiai folyamatban való alkalmazása sikeresebb.

1.5. A szociális csoportok megjelenése a csoportmunka történetében

A szociálpedagógia kialakulására a szociális munka is hatással volt, illetve a szociális munka által használt csoportmunkát a szociálpedagógia is munkaformaként tartja számon, így ez a fejezet hozzájárulhat ahhoz, hogy definiálni tudjuk a szociálpedagógus által használt csoportmunka sajátosságait. A szociális munkában használatos csoportmunka elnevezések (szociális csoportmunka, csoportterápia, szociális munka csoportokkal) kevéssé leírt folyamatok. A közös gyökerek, a hasonlóságok és az eltérések a szociális munka és a szociálpedagógia csoportmunka fogalma között már egy világosabb képet mutatnak,

amelynek alapján ezeket jobban el tudjuk különíteni a terápiás csoportoktól. Nem gondolhatjuk, hogy egy teljesen más megközelítésű csoportmunka fogalmat találunk majd a pszichológiai csoportokhoz képest, hiszen a közös gyökerek a pszichológiai csoportokhoz vezetnek vissza, illetve azok hatásai érezhetőek.

A terápiás csoportoknál már említett Pratt a betegeivel való foglalkozás során szociális szakembereket is alkalmazott, sőt a terápiás csoportokon ezek a szakemberek is jelen voltak, és bár nem volt specifikus csoportvégzettségük, de mondhatjuk, hogy az első szakemberek voltak, akik szociális csoportmunkát végeztek. Ennek ellenére az európai (Arnold Toynbee, Toynbee Hall settlement ház, London, 1877), az amerikai (Jane Addams, Hull House, Chicago, 1889) és magyarországi (settlement mozgalom Újpesti Főiskolai Szociális Telep, Hirschler Rezső vezetésével, 1912) szociális csoportmunka kialakulása is a szegénygondozáshoz, a settlement mozgalomhoz köthető. A settlement házakban tevékenykedő – főleg szociológiát hallgató – egyetemisták egyrészt különböző fontos információkkal látták el a csoport tagjait, másrészt segítették a társadalmi életben való részvételhez szükséges készségek kialakítását, vagy a meglévők korrekcióját. A szolgáltatások között fontos volt a szabadidős programok szervezése is. Láthatjuk majd, hogy a szociálpedagógusi csoportmunka értelmezésénél a szabadidős tevékenység fontos lesz, de nem egyedüli és fő meghatározója a munkaformának. (Müller 1992)

A szociális munka csoportos munkaformájának kialakulását legjobban a tevékenység elnevezésére adott fogalmak értelmezésén keresztül lehet tisztázni, amelynek során Szilvási tanulmányára támaszkodunk (Szilvási 1997), ám az abban szereplő meghatározásokat kritikai beállítódással fogjuk interpretálni.

A csoportmunka fogalmi használata során a szociális munkában először *szociális csoportmunkának* nevezték el a csoporttal végzett tevékenységet. Ennek a lényegét úgy határozták meg, hogy a csoport a probléma köré szerveződik, az egyén pedig másodlagos. A csoporttevékenység a problémamegoldásra fókuszál, amelynek alapját a problémamegoldó modell alkotja. Ez a típusú csoportmunka-megközelítés jelen van a szociálpedagógusi csoportfelfogásban, hiszen a tagok jellemzőiből összeállított szükségletcentrikus programterv középpontjában itt is a tagokra jellemző probléma áll. Ám különbségként elmondható, hogy a problémát szükségletté fordítjuk, és azt a problémamegoldó folyamat szakaszainak megfelelően, a tagok igényeit, tempóját, sajátosságait figyelembe véve dolgozzuk át.

Ahogy a pszichológiai csoportok megerősödtek Európában és az USA-ban, egyre jobban fejtették ki hatásukat a társszakmákra. Ennek ékes bizonyítéka az, hogy a szociális munkában használt csoportmunka második elnevezése *csoportterápia* volt. Ez már a nevében is sejteti azt a hasonlóságot, amelyet a

terápiás csoportoknál említettünk, ám a probléma az, hogy a szociális szakember kompetenciájába a terápia nem tartozik bele. Nem jellemzi a szociális beavatkozásokat az orvosi megközelítésben használatos hármas egység sem, nevezetesen a „vizsgálat, diagnózis, terápia" (Yalom 1995), így érthető, hogy ezt az elnevezést óriási támadás érte a pszichológia oldaláról. A csoportterápia megnevezés azt is magában foglalja, hogy minden tagnak önálló célja van a csoportban, és az egyénekkel szemben a csoport vezetője is megfogalmaz célokat. Azaz a csoportterápia „az egyént középpontba állító folyamat csoportos közegben" (Yalom 1995). Ahhoz, hogy a segítő szakmákat el tudjuk különíteni a gyógyítástól, és ezzel kijelöljük a kompetenciahatárokat, elengedhetetlenül fontos, hogy a munkaformák megnevezésében is legyenek értelmezhető különbségek. A csoportterápia kifejezés használata ezt a feltételt nem elégíti ki, sőt összemossa azokat a történeti tényeket, amelyeket az előzőekben bemutattunk, és amiből egyértelműen látszik a pszichológiai hatás, illetve a gyógyító cél, ám meg kell tudnunk mondani a lényegi különbségeket. Így lehet az, hogy egy újabb, jelen állapotban is használt megnevezés jelenik meg a szociális munkában, amit a *szociális munka csoporttal* kifejezés ír le. Azt gondolnánk, ezzel a megnevezéssel a szociális munka megtalálta a magának megfelelő csoportmunka-elnevezést. Ha azonban szemügyre vesszük azokat a kritériumokat, amelyek ennek a meghatározásnak a sajátosságai, láthatjuk, hogy nem világos az elhatárolódás a pszichológiai alapú csoporttól.

1. kritérium: A csoport vezetője foglalkozik azzal, hogy kik vannak jelen a csoportban. Bármennyire is szeretné a szakma elhatárolni magát ezzel a kritériummal más csoportoktól, ennek alapján nem lehetséges. Szőnyi világosan leírja, hogy „a terápiás csoportoknál elkerülhetetlen az egyén feltárulkozása a csoport előtt, ám arra érdemes a tagoknak felhívni a figyelmét, hogy a csoporton kívüli társas érintkezés során nem feltétlenül kell egymás felé fordulniuk, mert az akadályozhatja a terápiás folyamatot" (Szőnyi 1984).

2. kritérium: A csoport vezetőjének aktívan kell értenie és értelmeznie a csoportdinamikai jelenségeket. A pszichológiai csoportok fejlődésénél bemutattuk Lewin (1975) csoportfolyamatok iránt mutatott érdeklődését, amivel a csoport hatása felé irányította korának csoportokkal foglalkozó gondolkodóit. Ennek értelmezése minden – a csoporttal kapcsolatba kerülő – szakembernek feladata, hiszen enélkül nem lehet megérteni a csoportban zajló folyamatokat. Így ez nem csak a szociális csoportok sajátossága.

3. kritérium: A csoportvezető megfelelő attitűdkészlete. Ez azt jelenti, hogy a csoport vezetője segíti a csoporttagokat abban, hogy minél magasabb szintű autonómiát érjenek el. Ezt úgy teszi, hogy a csoport fejlődésével párhuzamosan fokozatosan

visszavonul, és egyre inkább a tagok irányítják a csoportfolyamatot, aktívan részt vesznek a feladatok kiosztásában, a folyamat irányának kijelölésében.

Az utóbbi kritérium alkalmas arra, hogy a szociális csoportokat elkülönítse a pszichológiai csoportoktól. A bevezetőben jelzett társadalmi változások, az individualizáció és az uniformizálódás új kihívások elé állítják a társadalom minden tagját. Ebben a helyzetben az egyén könnyen elveszítheti a kontrollt saját élete fölött, a gyermekeknek kikerül a döntés a kezükből, mintegy sodródnak a szülők által választott oktatási intézmények útvesztőiben. A szociális csoport működésénél fogva képes biztosítani annak lehetőségét, hogy az egyén szembenézzen az önálló döntéssel – egyelőre következmények nélkül, és megtapasztalja az önreflexió lehetőségét. Ebben a folyamatban a csoport vezetőjének tudnia kell a csoport indulására jellemző irányító funkcióból háttérbe vonulni. Schwartz ezt úgy fogalmazta meg, hogy „a csoport az olyan, mint egy baleset a csoporttag életében", hiszen az egyén élettörténései már régen folytak a csoport előtt, és a csoport vége után is jellemzően meglesznek (Schwartz 1971). Így a vezetőnek oda kell figyelnie a szerepére.

4. kritérium: A csoport vezetőjének megélhetővé kell tudni tenni a csoportmunka végét. A csoport lezárása, illetve a csoportfolyamat vége egy nagyon fontos momentum a csoport és a tagok életében. Ekkor történik a reflektálás az elvégzett munkára, illetve ebben a folyamatban lehet felkészülni a csoportról való leválásra. Pontosan a csoport hatásaiból adódóan ez minden csoportra igaz, így ez a kritérium sem lesz alkalmas arra, hogy elkülönítsük a csoporttal végzett szociális munkát más, csoporttal végzett tevékenységtől.

A fentiekből nagyon jól látszik, hogy a társszakmák közül a szociális munka is rendkívül nehéz helyzetben van, amikor az egyik nagyon fontos munkaformáját, a csoportmunkát próbálja elkülöníteni más csoportoktól. Még egy nagyon fontos momentum lesz a szociális csoportok fejlődésében, amely óriási űrt hagy maga után, de addig is haladjunk a fejlődés időrendi sorrendjében.

A csoportokkal való munkának a szociális munkán belüli differenciálódása az 1930-as években kezdődött el, és ebben nagy szerepe volt Coyle-nak. Fiatalokkal, felnőttekkel egyaránt dolgozott, és közben arra is hangsúlyt fektetett, hogy a csoportmunka mint munkaforma hivatalosan is elismertté váljon a szociális munkán belül, hiszen addig a szociális segítségnyújtást az egyéni esetkezelés jellemezte. Egyik írásában olvashatunk arról (Coyle 1948) mekkora előrelépésnek tekintette azt a momentumot, amikor az Amerikai Csoportmunkások Szövetsége kiadott egy állásfoglalást, miszerint „a csoportmunkás feladata, hogy csoportos interakciók szervezésével, programtevékenység révén előmozdítsa a tagok fejlődését és a célok megvalósítását."

Szakirodalmi kutatásunk eddigi történetében ez a coyle-i gondolatsor tekinthető az egyik nagyon fontos mérföldkőnek, hiszen megjelent egy szerző és egy nemzetközi szövetség, amely kísérletet tett arra, hogy leírja és deklarálja, hogy mi a feladata annak a szakembernek, aki nem pszichológus, és nem klinikai alkalmazással használja a csoportmunkát mint munkaformát. A fentebb említett állásfoglalás jelentős momentum a csoportmunka fogalmi használatának fejlődésében. Így jelenhet meg a szociálpedagógus munkaformái között is a csoportmunka.

A fenti meghatározásból egy fogalom tisztázásra szorul. A csoportmunkás feladatai közé tartozik a „csoportos interakciók" szervezése, hiszen Moreno (1959) és Lewin (1975) óta tudjuk, mi történik a csoportban, és hogyan alakulnak a tagok között a csoportfolyamatok beszélgetéseken keresztül. A „csoporttagok fejlődését és a célok elérését" is el tudjuk helyezni, hiszen már az első csoportterápiás ülésnél Pratt (idézi Rudas 1990) leírta, hogy azok a tüdőbetegek, akik részt vettek a csoportos beszélgetéseken, jobban fejlődtek és gyógyultak, mint akik nem vettek részt ilyen tevékenységben. Annak meghatározásával azonban, hogy a szociális csoporttal dolgozó szakember mit érthet „programtevékenység" alatt, adós maradt a szakirodalom. Láthattuk a terápiás csoportoknál (Slavson 1943, „tevékenységi csoportterápia"), hogy mit tartanak fontosnak a csoporttevékenység során. A programtevékenység leírása és tartalma azért is nagyon fontos, mert a szociálpedagógus által működtetett csoportok közelebb állnak a szociális csoportokhoz, mint a terápiás csoportokhoz. A szociálpedagógus által szervezett csoportok a pedagógiai nevelő jellegű tevékenységek dominanciájával írhatók le, és nagyon fontos meghatároznunk a programtevékenységet, amely kijelöli a csoportmunka tartalmát, amelyet a szociálpedagógus egy programtervben készít el. Csak így tudjuk megmondani, hogy az interakciókat terelgető csoportvezető, aki közben segíti a tagokat céljaik elérésében, ezt hogyan, milyen eszközökkel teszi. Ezért lesz nagyon fontos a programtevékenység tisztázása a szociálpedagógus csoportmunka jellemzőinek fejezetében.

Mindezek után nézzük meg, mit mond a szociális munkában használt csoportmunkáról egy másik szerzőpáros. Toseland és Rivas szerint ez a tevékenység „emberek kis csoportjával végzett, célorientált munka, amely szocioemocionális igényeket elégít ki, és feladatok végrehajtása érdekében történik" (Toseland és Rivas 1997b). Számunkra a szocioemocionális igények lesznek a fontosak, hiszen ebből látszik, hogy a csoportmunka során nem terápia történik, ám foglalkozni kell azzal, ahogyan az egyén megéli a helyzetét, problémáját, illetve azzal a környezettel is, amelyben él. A társas helyzet az összetartozással kötődéseket alakíthat ki a tagokban. Az együttesség elfogadó légkörében a tagokat érintő kérdésekről feladatokon keresztül lehet beszélgetni, ezzel szociális tanulás alakul ki.

A szociális csoportok sajátosságainak megértéséhez még egy tényezőre rá kell irányítani a figyelmet. A szakma az 1960-as és 1970-es években három modellel próbálta leírni a szociális csoportok lényegét. Ezek a következők: társadalmi célmodell, gyógyító modell, reciprok modell.

A *társadalmi célmodell* kidolgozója Wiener (idézi Papell és Rothman 1980). Legfontosabb fogalmai – a társadalmi tudatosság és a társadalmi felelősség – és a modell alapján kitűzött célok arra irányulnak, hogy a csoport tagjait képessé tegyék arra, hogy bekapcsolódjanak a társadalom demokratikus folyamataiba. A csoport tartalma lehet megbeszélés, tanulás és társadalmi érdekű tevékenység. Úgy gondolkodtak az ilyen jellegű csoportok működéséről, hogy szoros összefüggés van az egyén lelki egészsége és a társadalomban elfoglalt helye között. A csoport abban tud segíteni az egyénnek, hogy megtalálja a helyét a társadalomban.

A *gyógyító modell* leírásában főleg a megelőzésre, illetve a rehabilitációra helyezték a hangsúlyt. A csoport tagjaira ebben a modellben beilleszkedési problémák jellemzőek, és a csoport az egyén gyógyításának az eszköze, azaz új adaptációs lehetőséget kínál a tag számára. Ez a modell inkább az egyénre koncentrál, az őt körülvevő környezettel nem foglalkozik, és komoly áthallásokat mutat a csoportterápiával.

A *reciprok modell* Philips (1957), Schwartz (1961) és Shulman (1992) nevéhez köthető. Szerintük a csoport fő feladata, hogy kölcsönös segítségnyújtási rendszert hozzon létre a tagok között. A modell összhangot próbál teremteni a kliens szükségletei és a társadalmi elvárások között.

Mindhárom modell más oldalról közelít a csoportmunka célja és feladatrendszere felé, ám Papell és Rothman (1980) azt hangsúlyozzák, hogy „nem képesek a modellek a csoportmunka lényegi leírására, és tovább folyik a szociális munkán belül a csoportmunka fogalmának tisztázása."

A pszichológiai csoportok, valamint a szociális csoportok sajátosságainak bemutatása után, még mielőtt rátérnénk a pedagógiában használt csoportmunkára, érdemes azzal a ténnyel foglalkozni, amely miatt a csoportok felé irányult a különböző szakmákat képviselő gondolkodók figyelme. A következőkben a csoport hatásait tekintjük át. Ennek bemutatása során csak a csoportmunka elmélete szempontjából fontos elemeket, összetevőket emelem ki.

1.6. A csoport hatása az egyénre (terápia, személyiségfejlesztés, önismeret, terápiás hatás)

Buda gondolataiból kiindulva ráláthatunk a csoportban zajló tanulási folyamat mikéntjére. Azt mondja, hogy a csoport sok próbacselekvési lehetőséget nyújt, a tagok és a vezető által történő visszajelzések pedig a viselkedés finom irányítását, célzott szabályozását teszik lehetővé. Kérdés, hogy mi lesz az eredménye ennek a folyamatnak. Ez lehet önismeretszerzés, gyógyulás vagy személyiségfejlődés. Ezek a fogalmak szorosan kapcsolódnak egymáshoz, ám teljesen egyértelmű, hogy nem lehet egymással felcserélni őket. Az önismeret minden változás, minden önmagunk tevékenységét igénylő szituáció kiindulópontja. Az egyén a személyiség fejlődése során nagyon sok olyan helyzettel találja magát szemben, amelyek feldolgozásával természetes úton, azaz önreflexió segítségével jut önismerethez. Ez a folyamat a személyiségfejlődés akadályoztatása esetén nem, illetve torz módon zajlik le, így az önismeret torz vagy nem reális állapotot tükröz, az egyén viselkedése pedig inadaptívvá válik. Ekkor terápiára van szükség, amely során az egyén személyisége és viselkedése változik, vagyis gyógyul. Buda szerint „az önismereti módszerek laboratóriumi helyzetben lényegében azokat az élményeket és emberközeli eseményeket dúsítják fel, amelyek a szokványos személyiségfejlődésben is érlelően, fejlesztően hatnak." Az önismereti igény mögött rendszerint valamilyen önmagunkkal szembeni elégedetlenségünk áll, mondja Buda. Ez az állapot eleve magában foglalja a fejlődés igényét. Önismereti igény esetén tehát a személyiség fejlődik, ám ehhez olyan térre van szükség, ahol az egyén tét nélkül kipróbálhatja magát, gyakorolhatja önmaga viselkedéses reakciókészségét, és ezáltal tanulhat. Ennek a színtere a csoport. A szerző ugyanakkor azt is megemlíti, hogy „a személyiségfejlesztő csoport terápiás hatású is, a terápia és a személyiségfejlesztés között nincs minőségi különbség, hanem csak mennyiségi" (Buda 1989).

Ennek a gondolatnak a megértésében Szőnyi elmélete van segítségünkre, aki a következőket mondja: „Saját és mások érzéseiről, viselkedéséről, hatásáról új felismerésre, belátásra jut a tag, a belső változással külső viszonyulásban, viselkedésben is létrejöhet változás. Ezt a lelki mikrofolyamatot nevezhetjük terápiás elemnek, terápiás momentumnak" (Szőnyi 2005). Ennek a mechanizmusa szerinte minden csoportban azonos. A terápiás elemek, ha a csoport céljának megfelelően, és a munkamódra odafigyelve, tudatosan szerveződnek, terápiás folyamattá, a személyiség érdemi változásává, fejlődésévé állnak össze. Bizonyos

szakmák elsajátításánál a személyiségfejlesztő módszereket tartalmazó képzés meghatározó lehet (Szebeni 2009).

Terápiás beállítódás: a csoportvezető beállítódása, amely képes megteremteni az önreflexió lehetőségét a csoportban. Másrészt ez a beállítódás azt is jelenti, hogy a vezető a csoporttagokról mint páciensekről gondoskodik, figyel fejlődésükre, így gyógyító csoportként értelmezi a társas alakzatot.

A fentiekből is látszik, hogy nagyon sok fogalom mögött meghúzódó tartalmi definíció alkalmas lenne pedagógiai vagy szociális csoportok jelenségeinek leírására is, ha nem kapcsolódna hozzájuk a „terápia" kifejezés. A csoportmunka tehát azért, mert társas térben zajló tevékenység, olyan folyamatokkal jellemezhető, amelyek alkalmasak a pedagógia és a szociális segítés területén való alkalmazásra. A pedagógiai folyamatban az információátadás során a változás a cél, amely a gyermek ismeretében és személyiségében is bekövetkezik. Így van ez a szociálpedagógus által vezetett csoportoknál is. Bár nem elsődleges cél a változás, de a hátrányos helyzet kompenzálására létrejött csoport, amely az iskolába való sikeresebb beilleszkedést tűzi ki célul, olyan változásokat képes indukálni a tagokban, amely változásoknak köszönhetően sikeresebb lehet a tagok iskolai teljesítménye, szociális viselkedése. A változáshoz interakciókra van szükség. Az interakciót Keményné (1989) alapján „az embereknek társas helyzetben lezajló, kölcsönös, egymáshoz viszonyított viselkedéseként" értelmezzük. Az interakciók mellett a változás szempontjából Yalom (1970) az alábbiakat tekintette még lényeges tényezőknek:

- *Információközlés:* célja, hogy megszüntesse az esetleges bizonytalanságot, amely a csoport elején a tagok egy általános sajátossága. Amennyiben az információt a tagok adják egymásnak, az információ a csoport kohézióját is befolyásolhatja és építheti.
- *Reménysugalmazás:* a csoport vezetője teszi a tagok felé, ami segítheti őket abban, hogy bízzanak a csoport erejében. Amennyiben a csoport vezetője képes arra, hogy sugalmazni tudja az adott helyzettel való megküzdés lehetőségét, a tagokra ez építő hatással lehet.
- *Egyetemlegesség és különbözőség:* lényege, hogy az egyén talán nem is gondolja, hogy a problémájával nincs egyedül, illetve más is lehet hasonló helyzetben. Ennek felismerése a csoportban erőt adhat a tagoknak, illetve mások problémáinak meghallgatása és megértése segíti a saját problémáját megosztó tagot.

- *Altruizmus:* megtapasztalása szintén fontos elem. Az önirányultságból a másikra való odafigyelés egységbe kovácsolja a csoportot, amiből a tagok erőt meríthetnek. Megérzik, hogy fontosak egymás számára, és képesek egymást segíteni.
- *Az elsődleges család mint csoport korrektív megismétlése:* a csoport és a család érzelmi megtapasztalása között hasonlóság létrehozása. Ez a jelenség meghatározza a tagok egymáshoz és a vezetőhöz való viszonyát, miközben új adaptációs lehetőséget jelenthet a tagok számára.
- *Társas készségek kialakítása:* szerepek, szituációk kipróbálásával a tag magatartási és kommunikációs módokat, kapcsolati mintákat sajátíthat el.
- *Interperszonális tanulás:* a társas térben elhangzott vélemények, visszajelzések alakíthatják a tagok ismereteit, szemléletét a világról.
- *Utánzó viselkedés:* a csoportvezető és a tagok viselkedése is mintaként szolgálhat a résztvevők számára.
- *Csoportösszetartás:* az összetartozás, a közösséghez tartozás támogatást adhat a tagok számára.
- *Katarzis:* a csoport elfogadó légkörében az érzelmek szabad megjelenése felszabadító erejűvé válhat.

Yalom fenti elméletének interpretálását azért is tartottuk fontosnak, mert a szociális csoportmunka irodalmában Toseland és Rivas (1997a) a szociális csoportokban lezajló változások esetében hasonló összetevőkről írnak.

Andersen (1990) a változás két útjáról ír az általa definiált *visszajelző csoportban*. Az első utat úgy említi, mint amely a csoport vezetőjétől indul, illetve az ő attitűdje hozza létre. A tag fenyegetve érzi integritását a csoportban, hiszen a vezető korlátozó, tekintélyelvű magatartással van jelen. A személyiség integritásának megvédése érdekében a személy elzárkózik a kívülről jött utasítástól vagy előírástól. Az elzárkózásnak ebben a folyamatában a személy korlátozza cselekvését. Ezt a korlátozást a külső instruktor (pl. terapeuta) vagy tanár megelégedetten veheti tudomásul, főleg, ha a korlátozás leállítja a deviáns vagy inadekvát magatartást. Andersen az egyén szociális tanulásával kapcsolatban megemlíti azt, hogy „az egyén érzékelése, a tudása és a cselekvése dinamikus hármas egységet alkot" (Andersen 1990).

Amennyiben Andersen érzékelés, tudás, cselekvés egységének alakulására vonatkozó gondolatait figyelembe vesszük, láthatjuk ennek a veszélyeit is. Ha

a csoportvezető nem tud elfogadó, bizalmi légkört kialakítani (ezekhez kellenek a ráhangoló, hangulatteremtő játékok a csoport kezdetén), akkor a viselkedés változik ugyan, de csak első típusú változás jön létre. Azt is mondhatjuk, hogy az instrukcióra alapozó, olykor korlátozó beállítódással irányított tapasztalatszerzési folyamatban megindított változás kiszámítható, előre prognosztizálható. A változás második útja akkor fordul elő, amikor „olyan eszmecsere kap szabad utat két vagy több személy között, amelyben biztosítva van a felek integritása." Ilyen körülmények között a tudás, az érzékelés vagy cselekvés új lehetőségei bukkanhatnak fel. A számos lehetőség miatt ezeket a változásokat nem lehet előre jelezni: sem azt, hogy mi vár a személyekre, sem azt, hogy mikor fognak ezek bekövetkezni. Ezek a változások „tudják a saját útjukat és idejüket"(Andersen 1990). Ebben a helyzetben az egyénben belülről megérett, autonóm változás jöhet létre, amely hozzájárul az egyén fejlődéséhez. Ez a gondolatsor kapcsolódik Watzlavick, Weakland és Fisch (1990) változástípusaihoz. Ezek alapján elsőrendű és másodrendű változások vannak; új minőséget a másodrendű változás hoz létre. Ha Watzlawick és társai gondolatait a rendszerek változásáról átültetjük csoporttörténésekre, azt mondhatjuk, hogy a csoport által felkínált lehetőségek másodrendű változási lehetőségekké is válhatnak. Ez a változás, ha a vezető erőlteti, vagy nem autonóm módon, belátáson alapulva történik a tagok részéről, nem lesz minőségi, és nem hoz létre új konstrukciót. A szociálpedagógus által vezetett csoportoknak célja a másodrendű változás létrejöttének támogatása.

A pszichológiai és terápiás csoportoktól a szociális szakmában használt csoportértelmezésekig jutottunk el. A pedagógiai folyamatban is használják a csoportmunka kifejezést, elemezzük a pedagógiában használt csoportmunkát mint az oktatás egyik szervezési formáját.

1.7. A csoportmunka mint az oktatás során használt szervezési forma

A csoportmunka interdiszciplináris megközelítése teszi alkalmassá a csoportmunka fogalmának használatát különböző tudományterületeken. Így lehetséges a csoport szociálpszichológiai sajátosságainak pedagógiai területre való adaptációja, és így beszélhetünk az oktatás szervezési formái közül az egyéni, a páros, a frontális munka mellett a csoportmunkáról.

M. Nádasi szerint „a frontális munkát, az egyéni munkát, a párban folyó tanulást és a csoportmunkát a pedagógus tevékenysége felől közelítve az oktatás szervezési módjának, a tanulók oldaláról az oktatás munkaformájának tekinthetjük"

(M. Nádasi 1986). A csoportmunka során 3–6 fő közös munkában old meg feladatokat. A frontális tanári közlés mellé tehát egy másik tananyag-elsajátítási módszer is belép a pedagógus módszertani kultúrájába, amelynek nagyon fontos szerepe van. Ez az oktatásszervezési forma nemcsak arról szól, hogy a pedagógus színesíti az óra menetét, hanem arról is, hogy más körülményt teremt a tananyag elsajátításához, amelyben a gyermekek képesek nem a megszokott módon viselkedni. Nagyon sok reformpedagógiai irányzatban fontos szerep jutott a csoportmunkának, hiszen Freinet (1982) vagy Petersen (1998) pedagógiai elgondolásában is központi szerepet kapott ez a munkaforma.

Dewey (1976) neveléssel kapcsolatos, közösségiséget feltételező gondolatai is a csoport fontosságáról szólnak. „A nevelés lényege a tevékenység állandó alakítása és újraformálása" mondja Dewey, azaz nevelési elvében arra helyezte a hangsúlyt, hogy a cél az eredetiség és a függetlenség kialakítása. A nevelést a társadalom fejlődésének alapjaként fogta fel, amelynek közösségi jellege van, azaz a társadalom által meghatározott. Ebben a felfogásban a nevelés alkalmazkodás a társadalomhoz, ingerek és reakciók sorozata, Dewey (1976) szerint az alábbi formákban:

- „közvetlen ingerlés és reakció,
- utánzás folyamata,
- az ösztönzés folyamata,
- közlés folyamata."

A közösségiségnek az a lényege, hogy az egyén felé közvetített ingerek értékekkel telítettek. Amilyen ingereket közvetítünk a csoportban a tagok felé, ők arra reagálnak, egymás viselkedéseit érzékelve utánzás is beindulhat. Így a tagok a csoportban egy tanulási folyamat részesei. Minden csoportban végzett tevékenységnek van egy társadalmi üzenete a tag felé. A különböző szituációk lejátszása, vagy csoportos feladatmegoldás során a csoporttagok választhatnak megoldási módok, megoldási variációk közül, így az ösztönzési és közlési folyamat is megvalósul. A gyakorlatban vagy strukturált játékban felkínálható ösztönzés nagy szabadságot biztosít a gyermek számára abban, hogy hogyan értelmez és hogyan választ a felkínált viselkedések közül. A játék vagy a gyakorlat ösztönöz, a gyermek pedig dönt. Ez a döntés az, amely révén a csoportmunka a társadalomban való elhelyezkedését, szocializációját segítheti.

A csoportmunka használatának képviselői közül Domokosné (1939) *Új Iskoláját,* valamint Nemesné (1937) *Családi Iskoláját* fontos megemlítenünk, hiszen itt a csoportmunka kiemelt eszközként szerepelt az oktatási folyamatban. A gyermekek életközösségeiben kialakuló erők felhasználására hívta fel a figyelmet

Domokosné (1947), így a csoportmunka mint közvetett pedagógiai ráhatás fontosságát is hangsúlyozta.

1966-tól megindultak azok a csoportkutatások a pedagógia területén, amelyek felhívták a figyelmet a csoportmunka alkalmazására, annak hatékonyságára és természetesen ellentmondásaira is (Buzás 1966; Bábosik – M. Nádasi 1975; Bábosik 1982).

Pedagógiai csoportoknál a csoport kialakítása és alakulása során az elsajátítandó tananyag szempontjai dominánsak, és ezek határozzák meg a kiscsoportok szervezését. Természetesen a nevelési szituációkban nagyon sok olyan helyzet kínálkozik, amely alternatív beavatkozásokat kíván meg a pedagógustól, de kutatásokból (Klement, 2014) tudjuk, hogy ezek kevésbé jellemzik a pedagógusok tevékenységrendszerét. A szociálpedagógus által szervezett csoportoknál a téma és a cél fogja össze a csoportot, és annak működése során az abban rejlő lehetőségek (szociális kontroll, normaképzés) miatt alakul ki az a sajátosság, amely jellemzi a csoportot. (Hadnagy 2001) A csoport alakulásnál fontos a heterogenitás-homogenitás kérdése, amelyet a pedagógia az oktatási folyamatban a feladat köré szerveződött csoportoknál úgy értelmez, hogy intellektusban, érdeklődésben, tanulmányi eredményben homogenitást vagy éppen eltérést mutatnak-e a tagok. A szociális csoportnál is nagyon fontos a homogenitás, illetve heterogenitás kérdése, de inkább a társadalomban elfoglalt hely, szociokulturális sajátosságok szempontjából nyer értelmet ez a dichotómia (Toseland és Rivas 1984). A pedagógiai csoportok további fontos kérdése az egységesség és a differenciáltság. M. Nádasi az egységességet és differenciáltságot három szinten vizsgálja, amely nagyon sok párhuzamot mutat a szociális csoportmunkával. Egyrészt a jelenséggel kapcsolatban az iskolarendszer szintjén történő vizsgálata során arról ír, hogy mennyire egységesít vagy differenciál maga az iskola egy településen. Másrészt beszél az egységesség és differenciáltság kérdéséről a gyermekek osztályba sorolásának szintjén. Harmadrészt az oktatási folyamat szintjén is vizsgálja ezt a kérdéskört. Az „egységességről mint az oktatott gyermekek számára biztosított megegyező tanulási feltételekről" szól, míg a differenciáltságon az eltérő, tanulói sajátosságokra odafigyelő tanulási feltételek biztosítását érti (M. Nádasi 1986).

Számunkra a pedagógia folyamatból az eltérő tanulói sajátosságokra irányuló figyelem nagyon releváns. A szociális csoportmunka jelenségei között tartjuk számon az egyetemesség-különbözőséget, amely arról szól, hogy a csoportba került egyének első tapasztalatai közé tartozik annak megélése, hogy egymáshoz viszonyítva mennyire hasonlóak vagy eltérőek. A szociális csoportban meg lehet mutatkozni a többiektől eltérő, vagy azokkal nagyon is megegyező személyként. Itt nem a tekintélyszemélynek – pedagógus – való megfelelésről

van szó, hiszen a feltétel nélküli pozitív elfogadás légkörének köszönhetően az egyén úgy vállalhatja véleményét a többiek előtt, hogy annak nincsenek következményei (nincs osztályzat, csak a csoport létezik vonatkoztatási keretként).

Természetesen az oktatás szervezési módjai is nagyban hozzájárulnak az egységesség és a differenciáltság megteremtéséhez, így van nagy jelentősége annak, hogy milyen célt és tartalmat szánunk annak a csoportmunka-fogalomnak, amelyről gondolkodunk.

A pedagógiában használt csoportmunka során megkülönböztetünk „elsődlegesen nevelési céllal vagy elsődlegesen oktatási céllal szerveződött csoportokat" (M. Nádasi, 1986).

A nevelő célzatú csoportmunka G. Donáth (1980) szerint közelebb áll a szociális csoportmunkához, hiszen ott a kortársak egymásra hatásáról van szó, ahol egymást bátorítják, erősítik, aktivizálják, miközben a pedagógus is jelen van a beszélgetéseken, és viselkedésével, véleményével befolyásolhatja a gyermekek értékítéleteit. Ez a légkör azonban nyitottabbá teszi a gyermeket a vélemények kinyilvánítására és befogadására.

Ezeknek a csoportoknak különböző változatairól tesz említést több szerző (pl. nyitott csoport, zárt csoport, cél-csoport, mikrocsoport, szabad csoport). Mindegyikre jellemző, hogy ezek a csoportok nem, vagy csak esetlegesen kapcsolódnak az oktatási folyamathoz. Az oktatási célból működtetett csoportok létrejötténél nagyon fontos a csoportszervezés, csoportképzés mikéntjének alakulása, illetve a feladat kiadása, amire több kutató is felhívta a figyelmet (Buzás 1980). A feladat fontossága a szociális csoportoknál is elsődleges lesz, ám a feladatok bevitelét a csoportvezető részéről tájékozódás előzi meg, hiszen a csoport szociokulturális sajátosságainak megfelelő gyakorlattal közelíti meg azt a problémát.

Az oktatás során használt csoportmunka tulajdonképpen közvetett pedagógiai hatásként érvényesül pedagógus és tanuló viszonyában. A közvetett hatás lényege az, hogy „a közösségi hatások tervszerű irányításával a közösségen keresztül hatunk az egyénre" (Bábosik és M. Nádasi 1975).

A közvetett hatásban fontos szerephez jut a létrejött kollektíva, amelynek kialakulási folyamata a következő:

- „A kollektíva kialakulásának célját a nevelő meghatározza."
- „A kollektíván belül szerepekhez jutnak a tagok, mely során a pedagógus a pozitív szereplőket erősíti."
- „Teljes értékű kollektíva alakul ki, társadalmilag pozitív célok, perspektívák, a közösség tagjainak aktív felelősségteljes viselkedése, kollektív öntudat, optimista csoportlégkör,

> intenzív kohézió, kölcsönös kapcsolatok, külső integráció, kapcsolat más közösséggel, pozitív csoportnormák" (Bábosik és M. Nádasi 1975).

Ennek kialakításában a pedagógusnak aktív szerepe van. A csoportvezetőnek más jellegű a tevékenysége, hiszen bízik a csoportfolyamatokban, érti és aktívan tudja felhasználni azokat a munka érdekében. A közvetett hatásban való hit és tudás még jobban jellemzi a szociális csoportokat, hiszen ott a csoportvezető facilitátora a folyamatoknak, és indirekt módon vezeti a csoportot, nem úgy, mint ahogy a pedagógus egyengeti a csoportos ismeretelsajátítást.

A közös cél és a kooperáció a tagok egymásra gyakorolt fejlesztő hatását eredményezi a csoportmunka során. A tanári segítségadás, a tanár és a csoport között létrejövő ideiglenes kapcsolat, valamint a tanári visszacsatolás mind hasonlatosak, ugyanakkor eltérőek a szociális csoportokat jellemző sajátosságoktól.

A direkt vagy közvetlen nevelési módszerek és a közvetett (indirekt) szükségletformálás lehetőségeinek megkülönböztetésekor ismét előtűnik a csoportmunka pedagógiai aspektusa. A közvetett hatás esetében „a nevelő nem közvetlenül hat a növendékre, hanem beiktatja a feladatokat, a közösséget, annak életsajátosságait, így a közösség tagja, a növendék lesz a nevelői hatások forrása és a befogadója is" (Bábosik 2004). A szerző az empatikus bánásmódot tekinti a pozitív tanár-diák kapcsolat alapjának. Az empátia, valamint a feltétel nélküli pozitív elfogadás és viszonyulás, a kongruencia a nondirektív, személyközpontú segítői tevékenység alapgondolatai Rogers (1986) révén terjedtek el. A szociális csoportok vezetése során a szociálpedagógusok is ezzel az attitűddel fordulnak a csoporttagok felé.

Természetesen az oktatási folyamat szervezése során használt módszerek, formák sem egységesek, hiszen ezek differenciálódásával fejlődött a pedagógiai módszertani kultúra. Így jelent meg a *kooperatív tanulócsoport* fogalma is (Horváth 1994). Kooperatív tanulócsoportok és hagyományos tanulócsoportok összehasonlításával a kooperatív tanulócsoportok esetében szintén találunk hasonlóságokat a szociális csoportok sajátosságaival, ám jelentős a különbség is.

Mind a hagyományos, mind a kooperatív tanulócsoport az oktatási folyamatban használt oktatásszervezési formához tartozik. A kooperatív csoportban való tevékenységhez viszont hasonló tényezőkre van szükség, mint a szociális csoportoknál. Horváth szerint ezek: „az együttműködési képesség, interperszonális és kiscsoportban való működés képessége, pozitív interdependencia – „együtt úszunk, együtt süllyedünk" –, közvetlen interakció képessége, adott feladatról egyéni beszámolás képessége, csoportélmények feldolgozásának képessége" (Horváth 1994).

Kooperatív tanulócsoport	Hagyományos tanulócsoport
Pozitív interdependencia	Nincs interdependencia
Egyéni beszámoltatás	Nincs egyéni beszámoltatás
Heterogén csoportösszetétel	Homogén csoportösszetétel
Megosztott vezetés	Egy kijelölt vezető van
Megosztott felelősség	Az egyén csak önmagáért felelős
A feladat és a támogatás hangsúlyozot	Csak a feladat hangsúlyozott

1. Ábra/táblázat: Kooperatív és hagyományos tanulócsoportok összehasonlítása (Forrás: Horváth 1994)

Joggal vetődik fel a kérdés, hogy miért hasznos a csoportmunka az oktatási folyamatban, vagy miért hasznos a csoportmunka a szociális tevékenységrendszerben. Természetesen a pedagógia is megválaszolta ezt a kérdést akkor, amikor a *szociális életképesség* fogalmát bevezette a pedagógiai gondolkodásba. A nevelés lényege ugyanis a szociális életképesség kialakítása, Bábosik és Torgyik szerint „az egyén hozzájárul a társadalom fejlődéséhez, másrészt tehermentesíti a társadalmat, mert az egyén önmaga is képes létfenntartási feltételeinek megteremtésére." Ennek feltétele „a felkészülés a munkára, az élethosszig tartó tanulásra és az egészséges életmódra" (Bábosik és Torgyik 2007).

Ehhez az optimális iskolamodell kialakítására van szükség, amelyben a monotonitás megtörésére különböző munkaformák – például csoportmunka vagy projektmunka – bevezetése fontossá válik. Amennyiben az oktatási folyamatban érvényesíteni lehet ezeket a célokat, illetve feltételeket, növelni lehet a tanulók szociális életképességét, és így a delors-i elvek – „megtanulni élni, megtanulni megismerni, megtanulni dolgozni, megtanulni együtt élni" – is érvényre juthatnak (Delors 1997).

Az oktatásban használt csoportfogalom értelmezésén túl érdemes arról is szót ejteni, hogy milyen előnyökkel, eredményekkel jár a csoportmunka. Több szerző is foglalkozott a hatékonyság kérdésével (Bábosik és M. Nádasi 1975; Vastagh 1980; G. Donáth 1980; Buzás 1980; Bábosik 1982). Ezekből a kutatásokból jól látszik, hogy a csoport hatással van a gyermekek empátiájára, együttműködésére, énképére, a tanulási folyamatban esetlegesen jelentkező szorongás csökkentésére, beszélgetés-, illetve vitakészségére mások visszajelzései által, azaz személyiségfejlesztő hatású.

Az oktatás szervezési formáival foglalkozó több szakember is nagyon fontos szempontnak tartja azt, hogy a csoportmunka azoknak a hallgatóknak lesz eredményes, akik képesek együtt dolgozni, és akarják is ezt, hiszen a csoporttagnak

igazodnia kell a csoport működése során kialakított normákhoz (Buzás 1980; M. Nádasi 1986).

A csoportmunka alkalmazásának folyamatáról az oktatásban M. Nádasi alapján az alábbiakat foglalhatjuk össze:

- „a csoportmunka tartalmi és hangulati elemeinek előkészítése, frontális módon,
- csoportfeladatok kiosztása vagy a csoport általi választása,
- a munkára szánt idő megbeszélése,
- csoportos tevékenység a tanár segítségével vagy ráhatásával,
- csoportmunka befejezése,
- csoportok beszámolói, esetleges viták frontális formában,
- egyes csoportokhoz kapcsolódó értékelés, az együttműködésre is kitérve" (Falus 1998).

Az előzőkből jól látszik, hogyan adaptálják a társszakmák a pszichológiában és pedagógiában használt csoportmunka-fogalmat, és hogyan alakítják ki önálló értelmezésüket.

A fentiekből kitűnik, hogy a csoportra jellemző sajátosságok, valamint a csoport vezetője meghatározó abban, hogy mi történik a csoportban. Ennek a formának tehát van egy nehezen, mégis jól körülírható hatásrendszere. Azoknak a szakembereknek, akik ezzel a munkaformával dolgoznak, van elképzelése arról, hogy miért dolgoznak a csoportmunkával, és hisznek annak hatásrendszerében. A csoport mögött ott van egy csoportfilozófia, mint ahogy a nevelési célzatú és pedagógiai csoport mögött ott a nevelésfilozófia. Ezért fordulunk a következőkben a nevelésfilozófiához, hiszen emberek egymásra hatásakor nevelés – önnevelés, mások nevelése – történik, és érdemes tisztáznunk azokat a nevelésfilozófiai felfogásokat, amelyek direkt vagy indirekt módon meghatározzák a csoportmunkát.

1.8. Nevelésfilozófiai irányzatok és csoportmunka

Nevelésről minden történelmi korban beszélhetünk. A nevelés alanya, azaz a nevelt gyermek, a tanuló különböző felfogások alapján szerveződött nevelői folyamatok elszenvedője, élvezője volt. Ezek a folyamatok hol tudatosak voltak, hol pedig spontán módon szerveződtek és fejtették ki hatásukat. A nevelői folyamatok és hatások nem voltak függetlenek az adott kor társadalmi berendezkedésétől – attól a társadalmi elvárástól, amelyet a társadalmi elit, illetve a

társadalmat leginkább meghatározó csoportok igényeltek. Az emberről alkotott eszményképek alárendelődnek a társadalmi változásoknak, ennélfogva a világban nem létezhet a minden időkre szóló és minden emberre érvényes emberkép. Az emberkép társadalmi szinten örökítődik át, sohasem az individuális gondolkodás eredményeként születik (Schaffhauser 2000). Az individuum átveszi ezeket, ám egyúttal kiegészíti saját tapasztalataival, és adott esetben kritikusan reflektál is rájuk.

Bárhogyan dolgozunk gyermekekkel vagy kerülünk kapcsolatba velük, tevékenységünket meghatározza az a gyermekkép, amely pedagógiai eszközrendszerünket látensen vagy tudatosan irányítja. Az eszközrendszert annak megfelelően mozgósítjuk, amilyen felfogásunk van a gyermekről, a pedagógiai hatásról, vagy arról a filozófiáról, amely alapján szakmaiságunk szerveződik. A gyermekkép nagy utat járt be, hogy eljusson „a gyermek mint aki még-nem-felnőtt (fejlődésbéli elmaradás – kompetenciabéli elmaradás)" szemlélettől „a gyermek mint a lereagálás eszköze (visszaélés a gyerekkel)" hozzáálláson át „a gyermek mint a felnőttel egyenrangú lény, akinek joga van a saját fejlődési szakaszához és speciális támogatáshoz (személyi aspektus)" felfogásig (Kluge 2003).

A gyermekképek változásával együtt fejlődtek azok a technikák, módszerek is, amelyektől egy-egy adott kor pedagógusai azt várták, hogy segítségükkel létrejön az éppen aktuálisan idealizált társadalmi lény, Durkheim (1972) megfogalmazásában: „az ember".

Durkheim a szociológiai elméletében ezt úgy fogalmazta meg, hogy „a társadalom nem az egyének összessége, hanem önálló, egyedi rendszer. Minden társadalom sajátos nevelési renddel bír, amit rákényszerít tagjaira. A nevelés lényege a fiatal nemzedék módszeres szocializálása az éppen kívánatos irányba" (Durkheim 1972). Az új nevelési irányzatok megközelítése során fontos hangsúlyt kell tennünk azokra az emberfelfogásokra, elméletekre, amelyek hatással voltak és jelenleg is vannak a pedagógiai folyamatok szervezésére, kivitelezésére.

Ezért fordulunk a nevelésfilozófia, azon belül is a premodern, modern és posztmodern pedagógiai felfogások, és a mögöttük megbújó emberkép felé. Fontosnak tartjuk a perszonálfilozófiai megközelítés sajátosságairól való gondolkodást. Mellette egy oktatáselméleti koncepció, a konstruktivizmus alapjainak bemutatása is releváns a témánk szempontjából. A teljesség igénye nélkül, az egzisztencializmusról is beszélnünk kell, hiszen az egzisztencializmus által felkínált kérdések és válaszok szintén ott rejtőznek az új nevelési felfogásokban. A különböző társadalmi korokban eltérő volt az egyének lehetősége a döntésre, választásra is.

„Az elképzelt emberkép egy absztraktum" – mondja Allport (1977) –, és hogyan lehetne egy konkrétat előállítani egy absztraktumból? Hogyan lehet tehát

valamilyen emberképből konkrét nevelési normákig eljutni – azt hisszük, ez a fő kérdése a nevelésnek.

Dickopp szerint „a transzcendentális reflexió mutatja meg azt, hogy az absztraktum létrejötte és megfogalmazása lehetőséget teremt arra, hogy ebből az emberképből vagy absztraktumból a konkrét valóság kialakuljon" (idézi Schaffhauser 2000). A szabadság és felelősség megvalósítása szempontjából az alaptételek, vezérlő értékek, célok, léptékek alapvetők. Ezek az általános megfogalmazások mértékül szolgálnak az egyénnek abban, hogy eldöntse, mit tesz a közvetített célokkal, normákkal. Az egyénnek teljes szabadsága van a döntésben. A saját reflexiójában fogja eldönteni azt, hogy mit épít be, illetve utasít el a nevelés által közvetítettekből. Ez a gondolkodási folyamat jelenik meg majd a cselekvésben, így alkotja meg az egyén önmagát, és észleli magát „értelemmel bíró, szabadság által meghatározott, felelősségre képes lényként."

Ugyanakkor a transzcendentális módszertani elv azt is feltételezi, hogy van olyan „emberkép" – és igény is ennek megfogalmazására –, amelyben az individuális szabadság, a felelősség, a reflexivitás, a választás, az értékteremtés, az értelmes életre törekvés összegződik. A nevelés és képzés során meg kell láttatnunk az egyénnel azt, hogy számára észlelhető-e, és ha igen, milyen módon, a szabadság és a felelősség.

Nézzük, milyen emberképet, milyen pedagógiai lehetőséget kínált a premodern, a modern és a posztmodern társadalmak pedagógiai rendszere.

A felvilágosodás az archimédeszi pontból indult ki. Ez a „cogito", és ebből minden dolog egyértelműen levezethető, végiggondolható és befolyásolható. Kant számára a konstans a cogito volt tiszta spontaneitásként, amelyben minden megalapozódik. Ő ezt „transzcendentális énnek" nevezte, amelyben minden empirikus megtalálja a maga meghatározását. Minden individuum számára szabadságot és egyenlőséget posztulált. A szabadságot és egyenlőséget egy autonómiakoncepcióba ágyazta be, amely szerint „mindenkinek joga van ahhoz, hogy a másikat ne eszköznek, s önmagát ne saját céljának tekintse." Ehhez kapcsolódott, hogy az egyén felelőssé volt tehető gondolkodásáért és cselekvéséért (Kant 1998).

A kanti filozófia jelentős hatást gyakorolt a nevelésre. Az „antropológiai mozzanat kommunikatív aktusokban konstituálódik" nevelő és nevelendő viszonyában, olyan viszonyban tehát, amelyik ideális esetben „dialogikusan van strukturálva". A posztmodernitás azonban megkérdőjelezi ezt az alapfelfogást. Számára az igazság és a cselekvés igazolása semmiféle kritériumokkal nem történhet meg. Nem a racionalitás, hanem a pluralitás a mérvadó (Mihály 1998). A posztmodernitás a valóságért száll síkra, és szemben áll a látszattal. E felfogás szerint a nevelésnek nem abban kell látnia a feladatát, hogy az egyént

elvezesse az érettséghez, hanem a nevelőnek olyan felfogással kell rendelkeznie az egyénekről, hogy ők önmagukban rejtik annak lehetőségét, hogy elviselik a szabadságot, a felelősséget, és képesek önmagukat gondolatilag megalkotni. „A posztmodernitás a kontinuitás helyett diszkontinuitást hirdet, a racionalitás helyett irracionalitást, az igazság mint szimbólum helyett az allegóriát mint mintát" (Mihály 1998).

Welsch (idézi Schaffhauser 2000) szerint a szubjektumnak „lebegő egzisztenciája" van, és ennek a sokféleségre és átmenetekre képes egzisztenciának az erejével vagyunk képesek neurózisok nélkül élni egy olyan világban, amelyben világossá vált, hogy nem léteznek szilárd, biztos, lényegi struktúrák, hanem alapjában véve csak mérlegelések adottak.

A posztmodern felfogása szerint a nevelés és képzés központi feladata elvezetni az egyént a maga autentikusságához, azaz olyan helyzetbe juttatni, amelyen elfogadja önmagát, és amelyből kiindulva autonóm módon képes cselekedni. Az egyénnek tehát a saját identitását kell megtalálnia, a nevelés pedig ezt támogatja.

A premodern és modern között nevelési helyzet tekintetében is különbség van: az előbbinél a nevelő által meghatározott racionalitásokra épül a nevelési elv, míg a modern felfogás szerint a hangsúly az egyénen van. A nevelésnek csak asszisztálnia kell ahhoz, hogy valaki azzá válhasson, aki. A pedagógiában az addig jellemző emberszemlélet bázisa – „a gyermek eleve rossz" felfogása – is megváltozik, és így vele szemben minden nevelői önkény alkalmazásának jogossága is törlődik. „A nevelésnek fel kell tárni a gyermek jellegzetességeit, teret kell adni szükségleteinek, az egész személyiség nevelését célul tűzni, hogy szuverén emberi lényként élhessen. A gyermek nemcsak megismerő lény, hanem érző, élmények után vágyó lény" (Angelusz 1996).

E felfogás érvényesítéséhez olyan új pedagógiai eszközökre van szükség, amelyek segítik a pedagógust abban, hogy képes legyen a neveltet úgy támogatni, hogy valóban autonóm személlyé váljon. A posztmodern pedagógiai felfogás szerint ugyanis – ellentétben a modern felfogással – nincs eszménykép a neveltről, így tulajdonképpen a nevelőnek rendelkeznie kell azzal a képességgel, hogy abban tudja segíteni a rá bízott alakuló személyiséget, ami neki a legjobb, legmegfelelőbb.

Az egyéni autonómia középpontba kerülésével, valamint a döntés lehetőségének hangsúlyozásával el is jutottunk a perszonalizmusra és egzisztencializmusra alapozó pedagógiai felfogásokig. A perszonalizmus és egzisztenciafilozófia fókuszú pedagógia a találkozás fogalmának tulajdonít ilyen, a racionalitást meghaladó, azon túlmutató szerepet. (A találkozásokról – amelyek fontos fogalmai lesznek a csoportmunka elemzésének – később szólunk.)

A morális tapasztalatok átadásában is megkülönböztetünk modern és posztmodern módokat. „Valamennyi pozitív elkötelezettségünket kötelező érvényűként átadni – ez a morális tapasztalat és bölcsesség átadásának premodern módja." A tradicionális társadalmakban ez volt a szabály (Heller 1996).

A modern világban nők és férfiak továbbra is meglehetősen „sűrű etikai közegben" alakítják ki attitűdjeiket, és hozzák meg morálisan fontos döntéseiket. „Ám ez a sűrűség immár nem jogosít föl senkit arra, hogy mint kötelező érvényűeket adja át konkrét etikai elkötelezettségeit, mert ezek még egyazon nemzedékben is egyénenként eltérőek. A modern kor embere véletlen, esetleges személy, ezért olyan morális attitűdöket kell megtanulnia, amelyeknek minden lehetséges helyzetben hasznát veheti" (Heller 1996). Minden példaszerű modern morális egyénnek saját stílusa, összetéveszthetetlenül személyes színezete van. Nincsenek olyan morális eszményképek, amelyek általános utánzásra vagy versengésre késztetnek.

A modern ember alapvető életélménye, hogy „bele van vetve a világba" (Heller 1996). A modern személy: esetleges személy.

A premodern ember az esetlegességnek nem volt tudatában, hiszen vérségi hovatartozása, lakóhelye meghatározta létezését. A premodern időszakban az ember erre vagy arra született, ezzé és nem azzá vált, a modern személy viszont nem a születése pillanatában nyeri el rendeltetését, élete célját. A modern személy cél nélküli lehetőségek halmazaként születik. Neki magának kell saját kereteit megválasztani. Az „önmagunkat választani" egzisztencialista képlete úgy is értelmezhető, mint a modernitás létformájának leírása (Heller 1996).

Kierkegaard azt mondja, ha „nem választod önmagad, mások fognak helyetted választani". Ám ezek a mások is épp oly esetlegesek, mint bárki más, mert nem képviselnek olyan mintát, mint a premodern korban. „Ha nem magad választod meg az életed, semmiféle cél nem tűnik fel életed horizontján." Jóllehet lehetőségek kötegeként születünk, egyiket sem fogjuk megvalósítani. Ám ha célt, rendeltetést, életmintát választunk, akkor magunkat választjuk. A lehetőségek kötegeként való születés, és az, hogy nem támaszkodhatunk semmilyen társadalmilag mintázott célra, a „szabadságba való belevettetésként is megélhető" (Kierkegaard 1994).

Önmagunk választása, hogy váljunk azzá, amik vagyunk. Ha önmagunkat választva önmagunk leszünk, akkor olyan szabaddá válunk, amilyen szabad a személy esetleges személyként egyáltalán lehet. Személyként akkor válunk szabaddá, ha esetlegességünket sorssá alakítjuk át. Ebben a folyamatban a döntés kérdése az egyik kulcskérdés. A magunkat választani modern megfelelője mégis inkább az „ismerni magunkat". Ehhez viszont az „én"-ek találkozása kell. Az „én" választása egzisztenciális választás, mert a létezés választása. A modern

kor embere önmaga választása során alakíthatja át esetlegességét sorssá. A választás révén válunk azzá, akik vagyunk. A választás során jó személynek választjuk önmagunkat, ez a morális választás, mert általa a morált választjuk. Választunk jó és rossz között, de ezzel már jónak választjuk önmagunkat. A premodern társadalmakban nem választhatták magukat az emberek, azzá lettek, ami születésükkor kijelöltetett számukra.

Frankl is fontosnak tartotta az egzisztenciális döntést. Az emberi egzisztencia három alkotótényezője: szellemiség, szabadság, felelősség. Felfogása szerint „az ember célokra, értékekre, normákra vonatkoztatott lény, akinek egzisztenciális sajátossága a szabadság és a felelősség, a válaszban és a választásban való felelősség" (Frankl 1988). A személy egzisztenciájának kibontakoztatásában mint célban az értelemmel teli élet feladatjellege mutatkozik meg. Az emberről az akarat szabadsága, az értelem akarása és az értelmes élet gondolata alapján kell gondolkodni. A szabadság az emberi élet igazi egzisztenciális lényege.

Ezek a gondolatok a szocializációs gondokkal küzdő, veszélyeztetett gyermekeknél talán még hangsúlyosabbak, a felelősség pedig óriási azokon a szakembereken, akik velük dolgoznak. A mi szociálpedagógusi felfogásunkban az egyik nagyon fontos cél az értelem megtalálása, illetve az ennek keresésében való segítségnyújtás. Ez a lehetőségek felmutatásából áll, és annak a ráeszmélésnek a támogatásából, hogy bármilyen kilátástalan helyzetben is vannak a lakásotthonban vagy egy diszfunkcionális családban, akkor is nagyon fontos, hogy a saját értékeikkel tisztában legyenek, és fel tudják ismerni az értelmes élet lehetőségét. Ebben a folyamatban persze nagyon sok találkozásra van szükségük önmagukkal és a kortársaikkal. A szociálpedagógusi munkában a találkozások nevelésfilozófiai alapjait Buber alapján értelmezzük.

Buber filozófiai munkássága arra támaszkodik, hogy az embernek a világ dolgaival való találkozása során nyitottnak kell lennie minden „másik"-ra, azaz minden „te"-re, nem lehet merev szokásokra és rituálékra támaszkodni, azok között élni.

Perszonálfilozófiai alapgondolata: „Minden valódi élet találkozás" (Buber 1999). Ez a személyiség megnyílása egy másik lény, a természet vagy egy tárgy felé. Lényeges, hogy a személy teljes lényével élje meg a találkozást. Az ember megtapasztalja saját világát, letapogatja a dolgok felszínét, de nem a tapasztalat a világ megismerésének és megértésének egyetlen útja. A tapasztaló nem részesül a világból, hiszen a tapasztalás őbenne van, nem közte és a világ között.

Buber nemcsak a találkozással kapcsolatos nézeteivel járult hozzá egy személyközpontú pedagógiai felfogás kialakításához, hanem megfogalmaz egy nagyon fontos beállítódást is a nevelővel szemben. A nevelési viszony alapstruktúrája a *„dialogikus elv",* amiben a nevelőnek nemcsak saját szemszögéből

kell átgondolnia a nevelői helyzeteket, hanem szükség van az „átfogásra, a két ellenkező oldal" megértésére, vagyis az ifjú ember megtapasztalására. A növendékben fel kell éleszteni az én-te viszonyt. A nevelésben részesülő személy a nevelővel egyenértékű személy, ennélfogva megbecsülést érdemel, valamint folyamatos megerősítést és odafordulást. Buber a pedagógiai helyzetet is úgy fogta fel, hogy a tanár részéről meghatározó a kongruencia, emellett akceptálja az érzéseket, és az osztályhoz mint „valódi emberhez" viszonyul. A feltétel nélküli pozitív elfogadást és az empátiát tartotta a nevelő kapcsolat alapjának. Ezzel a szemlélettel megalapozta a rogersi felfogást – amelyről a pszichológiai csoportok fejlődésénél már szóltunk –, amivel egy új megközelítésbe helyezi a nevelő-nevelt viszonyt, és minden olyan viszonyt is, amelyben két személy egymásra hatásáról beszélhetünk.

A nevelés különböző megközelítései során nem elhanyagolható kérdés az sem, hogy hogyan és mi zajlik le a neveltben az én-te kapcsolatban, azaz amikor a „másikkal" vagy egy új információval, helyzettel találkozik.

Az ismeretelméleti koncepciók is különböző változásokon mentek keresztül. Az ókorban és a középkorban is a tapasztalat útján szerveződött ismeretek elsajátítása állt a középpontban, ennek megfelelően a szemléltetés volt hangsúlyos. A tanulás a mások által már felhalmozott tudás és információk átadása, elsajátítása volt. Az emberi ismeretszerzés lényege nem más, mint az embert körülvevő valóságból származó információk – elsősorban érzékszervek útján történő – befogadása. Az ember a valóság tényeit, élményeit építi be, és ezek biztosítékai az összefüggések felismerésének. Minden olyan ismeret igaz, amelyet az egyén meg tud tapasztalni. Induktív gondolkodás jellemzi, az egyestől az általános felé halad (Nahalka 1997a).

A reformpedagógiák által inspirált ismeretelsajátítást a *cselekvés pedagógiájának* is nevezik. A gyermeket cselekvő, a külvilág folyamataiba beavatkozó, e beavatkozás eredményeként fejlődő emberként fogják fel, és a tudás szerveződését is cselekvésen keresztül képzelik el. A felfedezésre építő pedagógiai felfogás szerint fontos, hogy a gyermek önmaga fedezze fel az ismereteket (Dewey, id. Nahalka 1997a).

A 20. században kognitív forradalom zajlik: a pozitivista, a behaviorizmus gondolatvilágára épülő emberképpel (inger-válasz egysége) szembefordulva elindul az emberi értelem működésének információfeldolgozásként történő értelmezése (Pléh 2003).

A 20. század végét jellemző tudományelméleti megközelítések nem tükrözéselméletek, azaz nem arról szólnak, hogy a tudás a körülöttünk lévő világról alkotott leképződésből alakul ki. Inkább jellemző, hogy a bennünk lévő tudás az adaptivitás szempontjából válik fontossá. Ez a tudás képessé teszi az embert

arra, hogy alkalmazkodjék. Így ez „nem valamilyen tükörkép vagy lenyomat, hanem személyes konstrukció, a megismerő szubjektum tevékenységének terméke" (Nahalka 1997b).

A konstruktivista megközelítés (Nahalka 2002) szerint a tanulás során a tanuló ember meglévő és kognitív rendszerekbe rendezett ismeretei segítségével értelmezi az új információt. Fontosak a korábban megszerzett ismeretek, amelyek képesek kapcsolatba kerülni az új információval, és fontosak a „naiv elméletekként" működő modellek, „forgatókönyvek", amelyek a tanuló ember tudatában léteznek. Ezek szerint az egyén nem passzívan befogadja a tudást, hanem aktívan megkonstruálja azt. Ez a szemlélet a tanulás széles értelmezését vallja, alkalmazható tudás elsajátítását tartja fontosnak, továbbá a cselekvéseinket irányítani képes struktúrák létrehozását – vagyis a személyiségfejlődést – is beleérti a tanulásba.

A konstruktivizmus mint ismeretelméleti megközelítés kritériumai:

- „a gyermek személyiségének, érdeklődésének, igényeinek, belső képeinek ismeret-struktúráinak jó ismerete,
- differenciálás jelentősége (eltérő kognitív struktúrával rendelkező gyerekek eltérő módon haladnak),
- gazdag tapasztalatszerzés,
- a társas elsajátítás mozzanata" (Nahalka 1997b).

A cselekvés pedagógiájaként emlegetett reformpedagógiákban induktív útja van a tudás megszerzésének, azaz az egyestől haladnak az általános felé. A cselekvés során egy dolgot megtapasztalnak, és abból általánosítanak. A konstruktivista megközelítés szerint az induktív megközelítés a tudás megszerzése szempontjából nem értelmezhető, hiszen az egyén a már létező „forgatókönyveket", naiv elméleteket összeveti az új ismerettel, azaz az általánosból, a már meglévőből indul ki, majd halad az egyes felé. A dedukció elsősorban az egyénben meglévő tudáshoz, kognitív struktúrákhoz való kötődést jelzi.

Amikor az egyén új információval találkozik, a kognitív struktúrák segítségével megpróbálja azt hasonlítani, egyeztetni eddigi tapasztalatával, tudásával, és létrejön a „konceptuális váltás": az új információ beépül, és egy magasabb rendű kognitív rendszer létrehozásához járul hozzá. Ebből következően módszerek gazdag együttesét kell alkalmazni, amelyek ösztönzően hatnak a vélemények, felfogások szabad kifejtésére (Nahalka 2002).

A konstruktivista ismeretelsajátítás minden meghatározó ismérve jellemző a szociálpedagógus által működtetett csoportokra.

Képet kaptunk azokról a pszichológiai gyökerekről, amelyek elindították a csoportmozgalmat a világban. Láthattuk, hogy a pedagógiában hogyan használják a csoportmunka fogalmát. Áttekintettük – a teljesség igénye nélkül –, melyek a csoportmunka nevelésfilozófiai alapvetései. Most pedig nézzük meg a szociálpedagógusról, a szociálpedagógiáról szóló elméleti vonatkozásokat.

1.9. A szociálpedagógia fejlődése Magyarországon és külföldi kitekintésben

A hazai szociálpedagógiai oktatás több évtizedes fejlődési múltra tekint vissza. Gyökerei a múlt század elejére nyúlnak, ám a népneveléssel azonosítható korai szociálpedagógia törekvései a jelen kor sajátosságaitól igen eltérőek voltak. A mai magyar szociálpedagógiát nem a népnevelés célkitűzései jellemzik. Szűkebb értelmezésben a szocializációs folyamatok támogatása az ifjúsággal és társas környezetükkel kapcsolatban, míg tágabb értelmezésben a felnőtt és időskor szociális problémáinak professzionális segítését is magában foglalja. A szakma korai fejlődési folyamatai sok hasonlóságot mutatnak a német nyelvterületen kialakult szociálpedagógiai felfogásokkal.

A német szociálpedagógia gyökerei a középkori szegénygondozáshoz nyúlnak vissza. A szegényházak vagy dologházak nem tudtak kellő gondoskodást nyújtani (embertelen körülmények uralkodtak, a bentlakók életminősége nagyon különböző volt), így új típusú intézmények is megjelentek Európában. Ilyenek voltak a *„Rauhes Haus"* egyházi intézetek, ahol a büntetés helyett a keresztény felfogásnak megfelelő eszközökkel próbáltak a fiatalokra hatni. Pestalozzi szellemiségének megfelelően a családi nevelés fontosságát hangsúlyozták (Pestalozzi 1807). A Német Birodalom területén az 1920-as évekre 1800 ilyen intézmény működött, ahol a gyerekek 12 fős, családias jellegű csoportban éltek. Sajnos sok volt a képzetlen gondozó, így a fenyítés is megjelent ebben az intézményrendszerben. Az 1893-ban létrejött *Lány- és Asszonycsoportok a szociális segítő munkáért* inkább a képzéseket támogatta, kiegészítve ezzel az egyházi indíttatású gondoskodást.

A kor másik kiemelkedő intézménye, amelynek létrejötte nagyon fontos volt a szociálpedagógia történetében, a *nevelőotthon,* amely a tekintélyelvűség helyett a szabadság fontosságát tartotta elsődlegesnek. Az oktatás nem tanterv alapján folyt, hanem a gyerekek érdeklődésének és kérdéseinek megfelelően alakították a tanulás folyamatát.

A szociálpedagógia kifejezést az 1800-as évek közepén használták először, de a 19. század végén Natorp munkáinak köszönhetően vált elterjedtté (Natorp 1925).

A kor talán legnagyobb szociálpedagógusa Natorp, aki nem az egyénre helyezte a hangsúlyt, hanem az egyént körülvevő környezetre, a világra. Nem az anyagi szegénységet tekintette a legfontosabb problémának, hanem a társadalmi együttlét sivárrá válását. Azt mondta, hogy amennyiben az állam túl nagy szerepet vállal a szociális kérdések megoldásában, a problémák eldologiasodása lesz jellemző, ami egészségtelen fejlődéshez vezet. A hangsúlyt a közösség révén történő nevelésre helyezte. A szociálpedagógus egy idealisztikus közösség képviselője, annak érdekében dolgozik. „Az ember a társadalom által válhat emberré. Az emberideálja nemcsak bekapcsolódik a közösség életébe, hanem annak építésén is fáradozik" (Natorpot idézi Kozma – Tomasz 2000).

A nevelés individuális és szociális felfogása között az a különbség, hogy a nevelő individualizmusát tekintjük-e döntő momentumnak a nevelés során, vagy azt a közösséget, amely őt megbízza. Natorp felfogásában a közösség kerül a nevelés központjába, emellett a szociálpedagógiát nem a pedagógia egy elkülönült részeként értelmezi, hanem a pedagógia feladatkörének egy bizonyos értelmezéseként fogja fel, mégpedig a nevelés céljaként és eszközeként a közösséget tekinti a legfontosabbnak.

A német szociálpedagógia másik emblematikus képviselője Nohl, aki a weimari korszak legbefolyásosabb szociálpedagógusa volt. A göttingeni iskola megalapítója, a szociálpedagógiát a pedagógia egy részének tekintette. Úgy vélekedett, hogy a szociálpedagógia mindaz, ami „nevelés", de nem iskola és nem család. Kulcsfogalma a *pedagógiai kapcsolat,* amelyen az érett személyiség és az alakuló személyiség kapcsolatát értette. Szerinte a szociálpedagógia fő terepe az ifjúsággondozás. Ezt azonban fel akarta szabadítani az egyházi befolyásolás alól – enélkül képzelte el a pedagógiai tevékenységet –, és ebben ellentétben állt Natorppal. Felfogásában a szociálpedagógus feladata, hogy segítse a felnövekvő nemzedéket, támogassa a sikeres társadalmi beilleszkedést, az integrációt (Nohl 1928).

Nohl és Natorp is Pestalozzi pedagógiáját tekinti a szociálpedagógia alapjának, de míg Nohl szerint a nevelés a gondozás lényegi feladata, addig Natorp a társadalmat teszi felelőssé az ember megrontásáért, így a társadalmi élet problémáira is a szociális nevelést tartja ellenszernek, ezért a népoktatást és a népnevelést tartja fontosnak. Azt mondja, hogy nem a neveléstől, hanem az emberi közösségek által válik valaki emberré. Nohl tehát a pedagógiai kapcsolatot hangsúlyozza; Natorp az emberi közösségek fontosságát emeli ki, szerinte a képzés társadalmi feltételei és a társadalmi élet képzési feltételei alkotják a szociálpedagógia tárgyát.

Nohl Pestalozzi szeretetét pedagógiai szeretetnek gondolja, és vallja, hogy mindenki csak magán tud segíteni. Szerinte az ifjúságvédelemnek és a nevelésnek a célja az, hogy erőt és bátorságot adjon, és az egyénben, családban, közösségben felébressze azt az akaratot, amely ahhoz kell, hogy az egyén segítsen önmagán. Hangsúlyozza, hogy az ifjúságvédelmi tevékenységben a megelőzésre kell helyezni a hangsúlyt. Legfőbb cél egy tágan értelmezett egészségmegőrzés, amely magában foglalja az óvodát, a napközit, az ifjúsági nevelést, az iskolából elbocsátottak körében a pályaválasztás elősegítését, az egészséges életmódra vonatkozó fogalmak közvetítését a fiatalok felé. A segítői munka pedagógiai jellegű, amely a felelősségvállalásra nevelésről szól. Ifjúsági szabadidős otthonok létrejöttét támogatta, amelyek a nehéz körülményű városrészekben foglalkoznak a fiatalokkal.

Nohl a szociálpedagógiának a „szűkebb" értelmezését képviseli, és ifjúsági jóléti ügyről, családgondozásról, iskolai egészséggondozásról tesz említést. A segítségnyújtásba beemeli a normálistól eltérő fejlődéssel leírható csoportokat is (pszichopaták nevelése; kriminalitással jellemezhető egyének nevelése stb.). Ez a szűk szociális nevelési felfogás nem választja el a szociálpedagógia és a gyógypedagógia határait. Ehhez a megközelítéshez tartozik az a gondolat is, mely a nevelést a nevelő és a nevelt közötti személyes kapcsolatra korlátozza.

A szociálpedagógia e kétféle megközelítése végigkíséri a német szociálpedagógia fejlődését, és ezzel hasonlóságot mutat a szakma hazai fejlődése is.

A szűkebb megközelítés lényege az intencionális nevelés, amelybe beletartozik minden hatósági, gondozó nevelői tevékenység. A tágabb megközelítés a nevelés és a közösség közötti kapcsolatot állítja középpontba.

A két szemléletben a nevelés individuális, illetve szociális jellegének dominanciája áll a háttérben, azaz annak kérdése, hogy a nevelői hatást a pedagógiai hatást gyakorló egyénnek – tehát a nevelőnek –, vagy a nevelő által biztosított nevelési helyzeteknek, vagy pedig az egyént körülvevő szűkebb és tágabb környezetnek, szociális térnek tulajdonítjuk-e. Ha mindezt az egyénhez társítjuk, a pedagógiai, szociálpedagógiai munkában és képzésben is az egyéni fejlesztésre helyezzük a hangsúlyt. Nem foglalkozunk az egyén szűkebb és tágabb szociális környezetével, annak sajátosságaival. Ez a szemlélet a képzési filozófiára is rányomhatja a bélyegét, és a végzett szakemberek a képzés szemléletének megfelelően fejtik ki hatásukat.

Willmann azt hangsúlyozza, hogy „a nevelésnek, szociálisnak és individuálisnak kell lennie egyszerre". A nevelés szociális momentumainak vizsgálatát tartja a szociálpedagógia tárgyának (Willmann 1912).

Mollenhauer azt mondja, hogy „nem lehet a szociálpedagógiát csak a családon és az iskolán kívüli nevelésre szűkíteni" (Mollenhauer 1965). Nem ért egyet

Nohllal, miszerint a nevelői tevékenységnek a nevelő és nevelt közötti személyes kapcsolatra kell szorítkoznia. A nemzedékek egymáshoz való viszonya, a társadalmi meghatározottságú „pedagógiai tér" érdekelte. Ez nemcsak a társadalmi reprodukció helye, hanem a produkció, azaz a társadalmi lét jobb lehetőségei is felszínre kerülhetnek. Mollenhauer tág értelmezését adja a szociálpedagógiának, kiterjeszti a jelen kor társadalmi viszonyai miatt szükségessé váló feladatkörök összességére. Szerinte a társadalmi szerkezetváltás miatt egy speciális nevelés válik szükségessé, ám ennek sajátosságait nem fejti ki. A szociális nevelés lényegét viszont összefüggésbe hozza a szociális munkával, így a pedagógiai sajátosságok mellé beszűrődnek szociálpolitikai sajátosságok is, vagyis tetten érhető a szociális munka hatása a szociálpedagógiára.

Valószínű, hogy erre a hatásra szüksége is van a szakmának, hiszen az 1940-es évekre a szociális munka tengerentúli iskolái a problémamegoldó modell kidolgozásával és az önálló elméletalkotással sikeresen vették fel a különböző társadalmi problémákkal a harcot. Az Európában zajló társadalmi változások az iskolákban és a különböző nevelési színtereken is új problémák megjelenését hozták, ám a pedagógiai felfogások mellett konkrét beavatkozási technikákra és módszerekre is szükség volt. Így lehetséges az, hogy a szociálpedagógiai beavatkozásokban megjelentek az egyéni esetkezelés, a csoportmunka és a közösségi munka sajátosságai is. A szociális munka elméletalkotásával foglalkozó szakemberek nem tudták elvégezni a pszichológiából ismert beavatkozási módok adaptációját, és ez a szociálpedagógiában is adósság maradt. Az 1970-es évek a szociálpedagógia expanziós szakaszát jelentik, amely a szakemberek számának növekedésével jellemezhető. A hátrányos helyzetűekre fókuszált szolgáltatások is kibővültek a társadalmi középosztályra szabott szolgáltatásokkal, ami segítette a szakma elfogadását. Ismét a társadalmi jelenségek sajátosságai járultak hozzá a szociálpedagógia differenciálódásához.

Az egyéni választási lehetőségek megnövekedtek, megnőtt az egyén felelőssége, egyben a döntés rizikófaktora is. Így viszont az egyéni sikertelenségeket, kudarcokat egyre nehezebb társadalmi okokra visszavezetni, azaz az egyén saját magát okolhatja a munkahely elvesztéséért, az egyéni kudarcokért. Individualizáció és uniformizáció egyszerre hatnak. Ezért kiszélesedik a szociálpedagógia célcsoportja, hiszen a korábbi klasszikus veszélyeztetettséggel leírható csoportok köre kiszélesedett. Új feladatként jelent meg, hogy a fiatalok számára segítsen a különböző szolgáltató és intézményi rendszerben történő eligazodásban. Thiersch mondja a következőket: szociálmunka = szociális munka + szociálpedagógia (Thiersch 1994).

A szociálpedagógia és a szociális munka egybefonódásából és elkülönülési szándékából eredeztethetően következik, hogy hatottak egymásra. Már nemcsak

a nevelés és oktatás feladatai kerülnek a szociálpedagógia kompetenciakörébe, hanem a különböző életnehézségek leküzdéséhez nyújtott segítségek, támogatások, tanulási és életvezetési stratégiák tanítása is, amelyben benne foglaltatik az életkörülmények tervezése, alakítása. Ehhez nevelésre, tanácsadásra, támogatásra is szükség van.

1.10. Szociális munka – szociálpedagógia

A szociális munka hatásainak köszönthetően új sajátosságok jelentek meg a szociálpedagógiában.

Mollenhauer gondolatai az alábbiakkal egészülnek ki, amikor az ifjúsági munkáról értekezik. Szociálpedagógiai rendszerében a szociális munka olyan terület, amelyben a segítségnyújtás és a nevelés fontos felfogásai konfrontálódnak. Gondolkodásában a segítségnyújtás jelenti a tágabb kategóriát, emiatt a nevelés a segítségnyújtás aspektusával gazdagodott. Ellenben ez fordítva nem igaz, tehát a segítségnyújtás nem minden fajtájának kell pedagógiai elemeket tartalmaznia. A pedagógiai szándék onnan ismerhető fel, hogy az önállóvá válást helyezi a középpontba, nem pedig az általános pszichoszociális jó közérzetet. Középpontba kerül az ifjúsággal végzett munka, amelyben az individuális és a szociális nevelés egyaránt szerepet kapott (Mollenhauer 1986).

Mollenhauerhez hasonlóan mi is pedagógiai tevékenységnek gondoljuk az ifjúsági munkát, hiszen ezt olyan nevelési területnek tekinthetjük, amelyen gyakorolni lehet az intenzív társas együttlétet, a társadalmi mozgásokat, a távolságtartást és a kritikai képességet, amelyekre a demokratikus társadalom további fennállásához, illetve javításához szükség van.

A konvergenciaelmélet (Pfaffenberger) képviselői a szociális munka kontra szociálpedagógia témakörben a társadalmi segítségnyújtás egyfajta egységes működési rendszerének szükségességét emelik ki, amelyben a szociális munka és a szociálpedagógia részterületként foglalnak helyet. A három módszer – egyéni, csoportos és közösségi munka – ebben a gondolkodásban együtt jelenik meg fontos munkaformaként.

A németországi szociálpedagógia fejlődésében az elmúlt húsz évet robbanásszerű változások jellemzik. Köszönhető ez annak is, hogy a modern kor együtt jár a tradicionális kötődések, az érték- és normarendszerek felbomlásával. Nem meglepő, hogy több szociálpedagógiáról gondolkodó kutató a veszélyeztetettség fogalmát a társadalom szinte minden tagjára kiterjeszti, és ezzel még nagyobb jelentőséget ad a szociálpedagógusi tevékenységnek.

A sorsukra hagyott fiatalok a szociálpedagógiai beavatkozások középpontjába kerülnek, ám az egyéni felelősségre vonás helyett ez a szemlélet inkább a társadalom működésében keresi a kudarc okát. A veszélyeztetett fiatalokról való gondolkodás során a német szociálpedagógia a disszociális, vagy a feltűnő viselkedésű fiatalokat tekinti kliensként, és úgy gondolja, hogy ennek a szakmának ezzel a célcsoporttal kell foglalkoznia. Ez a foglalkozás két megközelítésben történhet: egyrészről a *preventív,* másrészt a *coping kapacitást fejlesztő* stratégiák felől (Mollenhauer 1986).

Nagyon sok hasonlóság fedezhető fel a mai magyarországi szociálpedagógia és a német szociálpedagógia alakulása között. A kormányzat 1997-ben a magyarországi gyermekvédelmi rendszert is gyökeresen átalakította: az addig jellemző gyermekotthonok tömegellátását családias ellátásra, lakásotthonos elhelyezésre cserélte fel.

Nem értünk egyet Münchmeier gondolatával, miszerint a modern kor individualizációjával, valamint a plurális értékek megjelenésével leírható társadalmi változások miatt a szociális problémák is sokszínűvé, differenciálttá váltak, és így a szociálpedagógia nem fogalmazhat meg konkrét célokat, nem adhat tanácsokat a kliensei számára (Münchmeier 1992). Feltesszük, hogy soha nem volt arról szó, hogy a segítő szakember a kliens helyett hoz döntéseket, állít elé célokat, vagy direkt útmutatókkal látja el. A rogersi (1986) kliensközpontú megközelítés és a buberi gondolatok sem erről szólnak. A nondirektivitás éppen azt jelenti, hogy egy jól vezetett csoportülés eredményeként a tagok elgondolkodnak a fókuszba állított problémákról. Látják a csoportban megjelenő különböző nézeteket, és ezekből tanulnak. Döntést hoznak arról, hogy mit építenek be a mindennapi életükbe a csoportban tapasztaltakból. Természeten a beavatkozási folyamatban vannak direktívebb periódusok is. A leendő tagokkal való első találkozás során a szociokulturális sajátosságok felmérése nagyon fontos a későbbi munka szempontjából, hiszen részben ekkor dől el, hogy a sajátosságoknak megfelelően milyen célok elérése lehetséges, és ehhez milyen strukturált gyakorlatok szükségesek. Ez lesz a szociális tanulás lehetősége a csoportban. Erre a szocializációra lehetőség nyílhat iskolai körülmények között éppúgy, mint a lakásotthonokban, a kollégiumokban, a klubokban, a családsegítőkben, az időskotthonokban, a gyermekjóléti szolgálatokban – mindenütt, ahol a szociálpedagógus kapcsolatba kerülhet a fiatalokkal, illetve a felnőttekkel.

A disszocialitást elsődlegesen folyamatnak kell tekinteni, amely folyamatban az egyénnél kielégítetlen szükségletek – az elismerés, a szeretet, a frusztrációtűrés, valamint az egyéni és a szociális identitás iránti szükségletek – sorozata áll fenn. E szükségletek kielégítetlensége bizonytalansághoz, pótcselekvésekhez, agresszióhoz és disszociális tünetekhez vezet. Gyermekotthonban nevelkedett

gyermekek esetében nem ritka a bolti lopás vagy éppen az áldozattá válás, amikor a futtatók megjelennek, és csekély ajándék fejében kínálnak egy jobb életet. A munka elvesztését követő, a család anyagi nehézsége által generált, vagy egy életszakasz kihívásai által előidézett bizonytalanság mind előidézhetnek diszszociális tüneteket. Ezek a hatások különböző életterekben erősítik egymást. A környezettel nehezen összeegyeztethető önmeghatározás követheti ezt, majd annak kompenzációjaként a disszociális viselkedés. Amennyiben a szociálpedagógia ezt a magyarázatot a disszocialitásra elfogadja, úgy sok feladatot jelöl ki, miközben kompetenciahatárait is meghúzza.

A csoport a társas mezőben zajló sajátosságok miatt más funkciókat, szükségleteket is kielégít. A disszocialitást kialakító tényezők kompenzációjaként egyéb hatások is megjelennek, és terápiás jellegű hatást fejtenek ki az elsődleges cél mellett.

A disszociális megnyilvánulásokkal jellemezhető fiatalokkal kapcsolatban Thiersch hívja fel a figyelmet arra, hogy számukra olyan tehermentes környezetre van szükség, ahol folyamatosan elemezhető a helyzetük, és új élmények szerzésére nyílik mód, tehát szocializálódnak. Feladatokra, új élethelyzetekre, elfogadásra van szükség, ezt képviseli a szociálpedagógiai felfogással rendelkező nevelés. Ezzel a szerző tulajdonképpen leírja a szociálpedagógus által használt csoportmunka lényegét (Thiersch 1981).

Münchmeier a fiatalokkal végzett munkában fontos eszközként emeli ki a tanácsadást. Arra is felhívja a figyelmet, hogy részben információs tanácsadásra, részben pedig „pszichoszociális tanácsadásra" van szükség, mivel a megváltozott társadalmi helyzetben a problémák nem elkülöníthetően jelentkeznek. A fiatalokat diffúz, nehezen definiálható, olykor egymással összefüggő problémák jellemzik, ezért az életvezetési tanácsadás dominál a segítői tevékenységek között (Münchmeier 1992, idézi Kozma és Tomasz 2000).

Mindezek alapján Münchmeier a következő területeket gondolja a német szociálpedagógia fő kérdésköreinek: fogyasztói társadalom – individualizáció – önállóság; átmenet a fiatal felnőtt és a felnőtt között; médiavezérelt fogyasztás; szülő-gyermek kapcsolat; vidékről városba; nagyvárosi magány; fiú-lány kapcsolat; ifjúságkezelés mint általános jelenség és feladat (ifjúsági terek kialakítása, működtetése); interkulturális kérdések (az országban élő külföldi fiatalok problémái, beilleszkedés, kisebbség).

A fentiekből is látszik, milyen értelmezési sokszínűség jellemzi a német szociálpedagógiát. Ugyanez az identitáskeresés jelenik meg a magyarországi szociálpedagógia fejlődése során is.

1.11. A magyarországi szociálpedagógia fejlődésének bemutatása

Az első világháború előtti időre nyúlnak vissza a gyökerek, és a két világháború közé ívelnek át. Key (1976) munkássága és a gyermekről kifejtett gondolatai indították meg a gyermektanulmányozási mozgalmat. Már nem a pedagógus, hanem a gyermek került a pedagógiai folyamatok vizsgálatának középpontjába.

Nagy László 1903-ban létrehozta a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot, és ebben az időben megalakult a Székesfővárosi Pedagógiai Szeminárium is. Cél a gyermeki környezet és a gyermeki lélek sajátosságainak, azok összefüggéseinek tanulmányozása volt. Ehhez a szemináriumhoz kapcsolódik Nemes Lipót (1913), Weszely Ödön (1910), Jankovits Miklós (1943) munkássága. Ez az intézmény a két világháború között a hazai gyermek- és ifjúságvédelem műhelye lett.

1907-ben Pécsett rendeztek egy kongresszust, amelynek címe: *Szabad Tanítás Kongresszus*. Itt több előadó a népnevelésről beszélt – ők a szociálpedagógia előfutárai. Beöthy Zsolt vagy Hegedűs István nemzetnevelési koncepcióról, míg Glücklich Vilma szabad tanításról beszélt, amelyet a munkásképzéssel azonosított. Imre Sándor a szociális nevelést a nemzetneveléssel azonosította, „szociális pedagógiáról" beszélt, és nemcsak a nemzetnevelésnek, hanem a szociálpedagógiának is képviselője volt. Ebből is látszik, hogy a korai szociálpedagógia a nevelést kiviszi az iskola falai közül, és az is kitűnik, mennyire eltérően gondolkodtak a kor szociálpedagógusai a szociális nevelés sajátosságairól, célcsoportjáról.

1912-ben Nemes Lipót a *Magyar Gyermektanulmányi Társaság* titkára lett. 1918-ban megszervezte az első *Iskolai Gyermekvédelmi Központot*. Vitatkozott a kor örökléselméletének alkotóival (Lombroso), és a környezet nevelő hatását hangsúlyozta. Azt vallotta, hogy a környezet változtatása nélkül nem lehet nevelni; a környezet változtatásához pedig nem iskolai, hanem iskolán kívüli eszközökre – azaz szociálpolitikára – van szükség (Nemes 1913). Munkássága a szociálpedagógiának a jelenkori gyermekvédelmi felfogásához járult hozzá.

A második világháború után a gyermektanulmányozási mozgalmat háttérbe szorították, de az 1970-es években újraéledt. Ennek az újjáéledésnek az alapjait a szabadoktatás fejlődésében találjuk, amelynek indulása az 1900-as évek elejére tehető. Népfőiskolai, nemzetnevelési mozgalmak indultak el, amelyek az iskolai rendszeren kívüli oktatásra és képzésre épültek, és iskolai állapotrajzok készítésével járultak hozzá a nemzetnevelés megvalósításához. 1941-ben megalakult az *Országos Népfőiskolai Tanács* és az *Országos Közművelődési Tanács*, és ezek 1945 után *Országos Szabadművelődési Tanácsként* működtek. E mozgalom

egyik kiemelkedő képviselője Karácsony Sándor, aki a Debreceni Egyetem pedagógiai professzora volt. Jellemző, hogy az ide tartozó elméleti és gyakorlati szakemberek munkáját a kormányzat irányította, és alternatívát jelentettek a hivatalos pedagógia mellett. Ezt egészítették ki a tehetségmentő mozgalmak, amelyek szintén hozzátartoznak a magyarországi szociálpedagógia fejlődéséhez (Kozma és Tomasz 2000; Herczog 2001).

Ezt az áttekintést, valamint a német szociálpedagógia fejlődésének bemutatását azért tartottuk fontosnak, mert látszanak egyrészt a felfogásbéli különbségek, másrészt azok a hasonlóságok is, amelyek egy új szakma kialakulásának, megszilárdulásának, identitáskeresésének fontos összetevői, jellemzői. Így érthetjük meg a mai hazai szociálpedagógia alakulását, és talán így lehet elindulni egy egységesítő szemlélet kialakítása felé is, amire meggyőződésünk szerint szüksége van a szakmánknak.

A következő gondolatok a szociálpedagógus-képzés jelenéhez kapcsolódnak, és a képzők közötti együttműködés további folytatását, annak szükségességét támasztják alá.

1989 óta folyik hazánkban felsőfokú szociálpedagógus-képzés. Ha megnézzük a képző intézményeket, láthatjuk, hogy a szak gondozását magukra vállaló tanszékek között milyen eltérések mutatkoznak. Van olyan intézmény, ahol a pszichológia tanszéken belül indult a képzés, és a szak oktatói is főként pszichológusok voltak. Van olyan képzőhely is, ahol a pedagógiai tanszék a szak elindítója, és az óvópedagógiai alappal egy harmadik szín is megjelenik a képzők sorában. Mindezek hasonlítanak a Rauschenbach által leírt fejlődési sajátosságokra. Ő arról ír, hogy a szociálpedagógia kialakulását nemcsak a tisztázatlan vagy a félreértelmezett névhasználatban kell keresni, hanem abban is, hogy a felsőfokú képzésben szereplő intézmények oktatói milyen megközelítés szerint értelmezik a szociálpedagógia oktatását. Praktikusan a képzettségüknek megfelelően, azokkal a hangsúlyokkal, amelyekben jártasak, képzettek (Rauschenbach 1991). A német nyelvterületre jellemző a pedagógiai alapszak, és ebben a szociálpedagógiát szakirányként jelölik meg. Ez jó hatással volt a szociálpedagógia fejlődésére Németországban, de a magyarországi felsőoktatási átalakulások miatt a hazai szociálpedagógia fejlődése kétséges utakat járhat be a Bologna-folyamat sajátságos magyar értelmezése miatt. A felsőfokú szakképzések szakjainak sorában sok olyan megnevezést találunk, amelyek a szociálpedagógia egy-egy részterületét fedik le (pl. ifjúságsegítő). Az itt végzett hallgatók elhelyezkedése a munkaerőpiacon hasonló kérdéseket vet fel, mint a szociálpedagógusoké. Az MA szint is új minőséget hozhat, hiszen az identitását kereső szociálpedagógus-szakma kétszintű végzettsége és a munkaerőpiac igényeinek találkoztatása során némi időre lesz szükség ahhoz, hogy különbséget tudjunk tenni a

BA végzettségű szociálpedagógus és a specializálódott MA végzettségű resztoratív szakember között. Ez a megkülönböztetés azonban szükséges, és a képzőhelyek, valamint a szociális ellátórendszer, illetve a gyermekvédelmi rendszer is megérett arra, hogy ez a két szint megjelenjen.

Véleményünk szerint a hazai szociálpedagógia gyökerei a natorpi felfogással mutatnak hasonlóságot. A szociálpedagógiát tágabb felfogásban értelmezik, hiszen a közösség fontossága miatt a népnevelést preferálják. A szabadoktatás és a népfőiskolai mozgalom ugyanazokkal a célokkal indult el, mint Németországban. A jelen felfogást mégis inkább a nohli szűkebb megközelítés jellemzi. Az ifjúsággal végzett munka fontossága meghatározója a hazai szociálpedagógiai felfogásnak, ami a megváltozott gyermekvédelmi rendszernek köszönhető, amelyben nagy szerep jut a gyermekvédelmi szakembereknek. Fontossá válik a gyermek családban tartása, így a tevékenység kiegészül a szülővel és a gyermek családjával folytatott munkával. A jelenlegi helyzetre szintén igaz hazánkban, hogy a szociális munka hatásai jelentősek a képzésben, hiszen az általános képzési követelmények között húsz százalék szociális munka tanítása az előírás.

Elgondolásunk szerint megjelent egy új megközelítés is a hazai szociálpedagógiai felfogásban. Ez a pszichoszociális megközelítésből vezethető le. Ez a felfogás az egyéni sajátosságok figyelembevételéről szól, de úgy, hogy az egyén társas környezetével együtt jelenik meg a pedagógiai folyamatban. Így fordul a hazai szociálpedagógia a nevelőotthonokban nevelkedett gyermekek felé, de célcsoportjának tekinti az iskolai léttel együtt járó sajátosságokkal (iskolai konfliktusok az osztályban, beilleszkedési problémák; felvilágosításra szánt témák feldolgozása – párkapcsolat; tanulási folyamat segítése; korosztályi sajátosságokkal együtt járó kérdések) való foglalkozást éppúgy, mint a gyermekekkel kapcsolatban lévő felnőttek segítését (szülő-gyermek kapcsolat, nevelési tanácsadás). Nem véletlen, hogy a családsegítő intézmények, a gyermekjóléti szolgálatok, sőt az idősgondozás intézményrendszere is előszeretettel keresi a szociálpedagógusokat. A pedagógiai kapcsolat szocializációs funkciója Bábosik (2000) alapján értelmezhető, ám az elidegenedés elleni harcban a közösségiség fontossága új kihívások elé állítja a szakmát, illetve konkrét módszerek kidolgozására is készteti. Kikényszeríti azt is, hogy a meglévő munkaformákat adaptálja azokhoz a társadalmi változásokhoz, amelyek ma érvényesülnek.

1.12. Csoportmunka-felfogás a szociálpedagógus tevékenységrendszerében

A tanulmány eddigi részében szó volt a különböző célra szerveződött csoportok fejlődéséről. Áttekintettük azokat a szempontokat, amelyek meghatározzák a szociálpedagógia kompetenciakörébe tartozó csoportokkal dolgozó szakember beállítódását. Mindez ahhoz kellett, hogy az általunk definiált szociálpedagógusi csoportok alapelemeit bemutassuk, vagyis világossá tegyük azt, hogy az általunk vizsgált csoportok milyen interdiszciplináris megközelítéssel írhatók le. Ebben a fejezetben egyértelművé tesszük, hogy mely csoportmeghatározást érezzük legközelebb a szociálpedagógusi csoporthoz. Kiemelünk néhány gondolatot, amelyektől a leendő csoportvezető nem tekinthet el, ha nevelési orientációjú csoporttal dolgozik. Természetesen a szociálpedagógia meghatározásáról is szót kell ejteni, hiszen a szakember öndefiníciója a szakmájáról az alapja annak, hogy egy munkaformát hogyan illeszt be a módszertanába.

A *szociálpedagógus* a normál személyiségfejlődésű, a disszociális tüneteket mutató, és a különböző személyiségfejlődési stádiumokban jelentkező természetes krízisekhez kapcsolódó támogató beavatkozások szakembere. Elsődlegesen nevelői attitűddel közelít a kliensek felé, ennek megfelelően az egyén környezetével is képes és tud foglalkozni annak érdekében, hogy az egyén adaptívan tudja ellátni szociális működését.

Az adaptív szociális működés ellátása nem más, mint szocializációs eredmény, így a szociálpedagógus a szocializációt segítő szakember. Bábosik felfogása szerint a pedagógiai tevékenység komplex értelmezése során a szocializációt segítő, szociális tanulásnak tulajdonítunk jelentős szerepet. „A szocializáció során az önvezérlő képesség, realitásérzék, racionalitás, szenzibilitás, kreativitás, szociális extenzivitás, relativitás, legitimitás vizsgálatára való alkalmasság kialakulása folyik" (Bábosik 2000). Mindezek kialakításában nagyon fontos feladata van minden szakembernek, aki kapcsolatba kerül a felnövekvő generációval. Ezek a szocializációs célok azonban csak azoknál a gyermekeknél és felnőtteknél valósíthatók meg tervszerűen, akik a normál személyiségfejlődés útját járták be. Az ő szükségletkielégítésük biztonságon alapszik, és a fiziológiai szint kielégítettsége garantálja, hogy az iskola és az élettér közvetett hatásait is képesek befogadni. A veszélyeztetett gyermekek esetében viszont az oktatói-nevelői folyamat komplex felfogása is kevés ahhoz, hogy a disszociális viselkedést a szociális tanulás lehetőségének megteremtésével kompenzálni tudjuk. Ehhez hatékonyabb eszközökre, kidolgozott módszertanra és kurzusokra van

szükség, amelyek egyik eleme lehet az általunk leírt csoportmunka bevezetése, elterjesztése az iskolában, az iskolai szociális munkában és a szociális segítésben. Kósáné (1998) is említi, hogy a nevelési hatékonyság kialakításához szükség van az aktivizáló, diákot bevonó módszerek megjelenésére, a tanulói tevékenységkínálat szélesítésére, a kortárs kommunikáció és a csoporttevékenységi keretek megteremtésére. A szociálpedagógus az a szakember, aki ezeket képes megteremteni iskolában és iskolán kívül is, így járul hozzá intervencióival a delors-i elvek – „megtanulni élni, megtanulni megismerni, megtanulni dolgozni, megtanulni együtt élni" – megvalósulásához.

Bagdy az alábbi tevékenységek megjelenését szorgalmazza az iskolákban:

- „pedagógiai mentálhigiénés konzultáció a pedagógusok által végzett nevelői és támogató-szupportív pszichológiai munka hatékonyságának, valamint a team-munkának az elősegítésére,
- pedagógiai önsegítő csoportok a „kiégési veszélyek" leküzdésére,
- személyiségfejlesztő beszélgetések a nevelők számára,
- empátia- és kommunikációfejlesztő tréningek pedagógusoknak és diákoknak egyaránt,
- relaxációs csoporttréning, tanárok és diákok egészségvédelme céljából,
- szociális készségfejlesztő program tanulók számára,
- személyiségfejlesztő gyakorlatok (képesség, kreativitás, érzelem, empátia, önkép, önismeret) a tanulók harmonikus fejlesztése érdekében" (Bagdy 1990).

A tevékenységek között vannak olyanok, amelyek nem egyértelműen a szociálpedagógus szakember kompetenciakörébe tartoznak (például a relaxációs tréning speciális képzettséget igényel), ám nagyon sok olyan eleme van a fenti tevékenységeknek, amelyekre felkészült.

Azzal a tevékenységrendszerrel, amelyet viszont a Tóth és Sárköziné (2000) a szociálpedagógusi kompetenciába illőnek gondol, egyetértünk:

- *Diákok szintje:* beiskolázás, tanulási kompetenciák felmérése, csoport-osztályközösség alakítása, egyéni személyiségfejlesztés, egyéni tanácsadás, közösségi dinamizmusok formálása, személyiségfejlesztő projektek.

- *Pedagógusok szintje:* kiválasztás, team-építés, nevelési tanácsadás, egyéni problémakezelés.
- *Szülők szintje:* kapcsolatépítés, egyéni tanácsadás, szülői közösségformálás.
- *Iskolai szervezet szintje:* kapcsolatépítés, konfliktuskezelés, teamek alakítása, pedagógiai jellegű mérések, minőségfejlesztés, iskolamarketing.

1.13. A szociálpedagógia felfogása a szolgáltatást igénybe vevőről

A terápiás felfogás a „páciens" fogalmat helyezi előtérbe, amely medikális szemléletet sugall. Nagyon sokszor találjuk a szociális munkában a „kliens" megnevezést. A pedagógia használja a gyermek, a nevelt, a diák kifejezéseket. A szociálpedagógia fogalma lehetne akár a megrendelő, akár a szolgáltatást igénybe vevő is. Csoportban szintén beszélhetünk páciensről, csoporttagról. Tudnunk kell, hogy mindegyik megnevezés egyben attitűdöt is jelent az egyén felé. Felfoghatjuk betegként vagy segítségre szoruló egyénként, de ezek meghatározzák a beavatkozásaink minőségét és intenzitását.

Rogers (1996) személyközpontú megközelítésében törekszik arra, hogy egyenrangú félként tüntesse fel a segítői folyamatba bevont személyeket, ezt az attitűdöt pedig a szociális szakma is átveszi.

Érdekes átgondolni, hogy a csoportba való bekerülés után a kliens vagy a páciens egy más státuszba kerül, hiszen csoporttaggá válik. Ezzel lehetősége lesz arra, hogy az a probléma vagy szükséglet, amelyben ő akadályozott (ami miatt a csoportba jött), eltávolodjék tőle. A csoport sajátosságai miatt is (csoportfejlődési jelenségek) helyet keres a csoportban, a csoporttörténéseknek megfelelően dolgozik az általa behozott kérdésekkel. Találkozások történnek az „én" és a „te" között a buberi értelemben (Buber 1999), és az egyén dolgozik azon, hogy egzisztencialista értelemben (Kierkegaard 1994) meghatározza önmagát.

Ebből következik az is, hogy a szolgáltatást igénybe vevő képes dolgozni saját magával; képes arra, hogy kérdéseket tudjon megfogalmazni az életével kapcsolatban; sőt arra is, hogy a csoporttörténésekből levonja magának azokat a következtetéseket, amelyekből tanulhat (amennyiben ezt akarja). Ebben a meghatározásban az „akar" szócska nagyon fontos, mert a szociálpedagógusi csoportfelfogásban az is benne van, hogy az egyén képes eldönteni azt, hogy az adott csoportból mit tekint tapasztalatnak, és mit épít be saját belső világába (konstruktivizmus). Lehet, hogy nem önkéntesen van jelen a csoportban, ám

a vezető tiszteletben tartja azt, ahogyan ő részt kíván venni benne. Természetesen ez addig érvényes, amíg viselkedésével nem akadályozza a csoport többi tagjának szociális tanulását, fejlődését.

Mindezek figyelembevételével az egyént akalmasnak tartjuk a külső, tehát heteronóm magatartásvezérlés felől elmozdulni az autonóm személyiségbéli magatartásvezérlés felé. Ebben a folyamatban a csoportnak a lehetőségek biztosításában van szerepe.

1.14. Csoportmunka a szociálpedagógus tevékenységrendszerében

Az eddigi elméletek ismertetéséből kiderült, hogy sokféle csoportfelfogás van, és például klinikai alkalmazású csoportokról, terápiás csoportokról, személyiségfejlesztő csoportokról stb. beszélhetünk. A szociálpedagógus által működtetett csoport nem terápiás, hiszen normál személyiségfejlődésű egyénekkel dolgozik. Nem klinikai csoport, hiszen a szociálpedagógus elsődleges beavatkozási színterei között megtalálhatók az iskola, a kollégium, a családsegítő intézet, a gyermekjóléti szolgálat és a gyermekvédelmi szakellátás intézményei is, így a gyermekotthonok, a lakásotthonok egyaránt. Ha visszatekintünk a fentebb már bemutatott szociálpedagógiai felfogások szűk és tág értelmezésére, láthatjuk, hogy a szociálpedagógus célcsoportja az egész társadalom, hiszen prevenciós aspektussal minden korosztály felé képes adekvát programokat kínálni. A személyiségfejlesztéssel kapcsolatban viszont magyarázatra van szükség.

Telkes (1989) felismerte azt a tényt, hogy a csoportmódszer bekerülése és annak elterjedése egy adott iskolában árulkodik az intézmény nyitottságáról és megújulási képességéről. Az 1980-as évek végén arról írt, hogy egyre több pedagógusképzésbe kerültek be a csoportvezetési ismeretek elsajátítására létrehozott kurzusok, és egyre több képző intézmény gondolja ezt az ismeretet fontosnak annak érdekében, hogy a gyermekek adaptivitását, szocializációját támogassa.

A Bálint-csoportokról írt tanulmányok alapján pedig kifejtette, hogy „mennyire nehéz szétválasztani a személyes fejlődést szolgáló (személyiségfejlesztő), vagy személyes probléma köré szerveződő csoportokat a professzionális csoportoktól" (Telkes 1989). Ezzel a szakember arra céloz, hogy professzionális csoportokról általában mint pszichológiai csoportokról, személyiségfejlesztő csoportokról és terápiás csoportokról beszélünk. Ám más céllal is szerveződhetnek csoportok, amelyeknek a sajátosságait már azért is le kell tudnunk írni, mert egyébként nem tudjuk megmondani, hogy milyen képzettséggel kell

rendelkeznie annak a szakembernek, aki egy szükségletcentrikus csoport szervezésére és lebonyolítására vállalkozik.

A csoportmeghatározások közül a szociális csoport definíciója áll a legközelebb a mi csoportfelfogásunkhoz, a szociálpedagógus által vezetett csoport típusa a szociális csoport nevelési orientációval.

A nevelési orientációt tágan értelmezzük, és Mihály Ottó alapján az alábbiakat emeljük ki. Nevelési cél és így csoportcél is a következő:

- „emberi erőforrás újratermelése"
- „munkaerő termelés"
- „növekedés, fejlődés" folyamata
- „általános képzés"
- „egyéni potenciál" realizálódása
- „a társadalmi igényeknek való megfelelés" (Mihály 1998).

Klein a következőket fogalmazza meg a szociális csoportok esetében. „Ennek a csoportnak a célja, hogy segítsen közvetíteni az egyén és a különböző társadalmi formációk között. Ennek megfelelően a célok között ott van a rehabilitáció, habilitáció (növekedés, fejlődés), korrekció, szocializáció, prevenció, közösségi akció, problémamegoldás, társadalmi értékek fejlesztése" (Klein 2004).

Ezek közül egy célkitűzés a szociális munkában használt fogalommal is azonosítható: a közösségi akció. Varga és Vercseg világossá teszik azt, hogy a szociális munkában használt munkaformák közül a csoportmunkának és a közösségi munkának sok közös gyökere van, de egy közösségi beavatkozásnak más sajátosságai vannak, mint a csoportmunkának. A fogalmi tisztázatlanságok miatt lehet a szociális munkában egy játszóházat például akár csoportmunkának, akár közösségi munkának nevezni, holott a szerzőpáros egyértelműen kifejti a közösségfejlesztés sajátosságait, módszereit (Varga és Vercseg 2001). Felfogásunk szerint a szociálpedagógiában használt *szociális csoportmunka* meghatározása a következőképpen hangzik: olyan probléma- és szükségletcentrikus, nevelésorientált, céltudatosan vezetett szerveződés, amelynek során a csoportvezető programtevékenységeken keresztül, a csoportdinamikai elemeket ismerve és értve, megfelelő attitűdkészlettel segíti a tagokat a célok elérésében, szükségleteik kielégítésében. Ezzel a tevékenységgel a csoport szocioemocionális területen támogatja tagjait.

A következőkben áttekintjük e meghatározás tartalmi elemeit.

1.15. A csoportmunka meghatározásának tartalmi elemei

1.15.1. Probléma- és szükségletcentrikusság

Egy csoport létrejöttének fontos kiindulási pontja az, hogy milyen probléma, szükséglet köré szerveződik. A különböző hátrányokkal küzdő gyermekek, fiatalok eltérő szükségletek kielégítését preferálják, hiszen az adott problémát, amely jellemzi élethelyzetüket, különbözőképpen élik meg. A szükségletkielégítés akadályoztatásából származó problémák gyökereinek a megtalálása, és az erre való érzékenység lesz a kiindulópontja annak, hogy mire hozunk létre csoportot. Tovább szélesítve a fogalmunkat ez azt is jelenti, hogy a gyermekek figyelmét és érdeklődését rá kell irányítani azokra a társas, szociális, emocionális igényekre, amelyek kielégítetlensége a diszfunkcionális viselkedést, illetve a probléma megjelenését okozta. Ezáltal motiválttá lehet tenni őket arra, hogy aktívan bekapcsolódjanak a probléma köré szervezett közös témákba, csoportos játékokba, megbeszélésekbe.

1.15.2. Céltudatosság

A probléma és a szükségletek felismerése után szükség van egy olyan elemzői tevékenységre, amely által a csoportvezető az érzékelt hiányt, szükségletet (problémát) képes lebontani ismereti és készségbéli hiányosságokra, és az ezt kompenzáló szakmai programot képes céltudatosan felépíteni úgy, hogy az a csoporttagok fejlődését szolgálja. Fontos, hogy a csoport kimeneti céljait tudja részcélokra lebontani, és minden tevékenységet, amelyet a csoporttal együtt végez, képes legyen alárendelni a tagok szükségleteinek és igényeinek, a tagok által kívánt és megfogalmazott változás érdekében.

1.15.3. Csoportdinamika

Toseland és Rivas alapján a következőket mondhatjuk: a csoportot mint társadalmi rendszert felfoghatjuk úgy, mint emberek társulását és azok interakcióit. Az interakciókat nevezhetjük a csoport folyamatának, amelynek segítségével nyomon követhetjük a történéseket. A csoportfolyamat által indukált erőket – amelyek hatással vannak a csoport tagjaira – nevezzük csoportdinamikának.

A csoportvezető számára elengedhetetlenül szükséges tudás a dinamikai összetevők ismerete, a jelenségek felismerése, adott esetben a csoport számára is érthető visszatükrözése (Toseland és Rivas 1997b).

A csoportdinamikai összetevők ismeretével választ kapunk arra, milyen csoportjelenségekre kell odafigyelnünk, és azoknak milyen jellemzőik vannak.

A csoportdinamika főbb területei:

- a csoporton belül kialakult kommunikációs és interakciós minták;
- a csoport vonzereje tagjai számára;
- a csoportban kialakuló szociális kontroll;
- a csoportban kifejlődő kultúra;
- a szerepek.

a) A csoporton belül kialakult kommunikációs és interakciós minták

Még mielőtt néhány mintával megismerkednénk, fontosnak tartjuk egy, az interakciós mintákkal kapcsolatos alapjelenség bemutatását. Induló csoportokra jellemző az, hogy az interakciók középpontjában maga a csoportvezető áll. Ez azt jelenti, hogy a csoporttagok azt gondolják, hogy a csoport vezetőjének kell beszélnie, az ő jóváhagyása szükséges bizonyos csoporttörténések bekövetkezéséhez stb. Ez a helyzet hasonlít egy frontális osztálymunkához, ám a csoport vezetőjének fontos felismernie azt, hogy a csoportinterakciók középpontjába kerülés nem szolgálja a csoport önállósulási törekvéseit, sőt függő helyzetben tartja a tagokat. Ennek a jelenségnek a felismerése segítheti a vezetőt abban, hogy a vezetőcentrikus interakciós mintázatot segítse átalakulni tagcentrikus mintázattá. Ennek kiváló eszközei lehetnek: tekintetelvétel, interakció-cserére irányuló instrukció, csoportbontás bizonyos tevékenységekhez. Néhány konkrét interakciós minta: lánc, kör, Y, kerék, májusfa, szabad áramlás.

A csoport fejlődésének szintje a rá jellemző kommunikációs mintázatról megállapítható, hiszen az önsegítés és az egymástól való indirekt tanulás jelensége együtt jár a tagcentrikus interakciós mintákkal, amikor is a tagok egymásra támaszkodva, egymás érveit meghallgatva dolgoznak.

b) A csoport vonzereje tagjai számára

A csoport vonzerejét vagy a csoportkohéziót úgy határozhatjuk meg, hogy az a tagokat a csoporthoz kötő és megtartó erők összessége (Festinger 1950). Cartwright (1968) szerint négy egymással összefüggő változó rendszer határozza meg a tagok vonzódását a csoporthoz, amelyek a következők:

- Vágy az emberi kapcsolatokra, elismerésre és biztonságra.
- Magában a csoportban rejlő lehetőségek, ösztönzők felismerése.
- A tagok szubjektív elvárásai a csoport előnyös vagy hátrányos hatásait illetően.
- A csoport összehasonlítása más csoporttapasztalatokkal.

A csoportkohézió minősége nagyban befolyásolja a csoport munkáját, továbbá az eltérő motivációk, amelyek a csoporttagokat a csoporthoz kötik, szintén meghatározzák a munka minőségét. A magas fokú kohézió eléréséhez fontos:

- A tagok közötti sok interakció.
- A célok sikeres elérése.
- A tagok szükségleteinek kielégítése.
- A tagok elvárásainak teljesítése.
- Versengéstől mentes kapcsolatok a csoporton belül.
- A döntéshozásba való bekapcsolódás és részvétel biztosítása.
- A tagok relatív presztízsének és relatív státuszának fokozása.

c) Szociális kontroll

A szociális kontroll fogalmán olyan jelenségeket értünk, amelyek révén a csoport eléri a megfelelő működéshez szükséges mértékű engedelmeskedést és konformitást. Nagyon vigyáznunk kell a fogalom értelmezésére, és figyelnünk kell a csoportvezető megfelelő attitűdkészleténél említett változásra. A feltárulkozásra serkentő légkör kialakítását célzó csoportvezetői intervencióknak érdemes alárendelni az engedelmeskedést és konformitást célzó direkt, illetve indirekt beavatkozásokat, hiszen a csoporttagok autonómiája és a kvalitásaik felszínre hozása elsődleges cél.

A szociális kontroll számos, egymással kölcsönhatásban lévő tényező által generált erőből származik, beleértve a csoportban kialakuló normákat, továbbá az egyéni csoporttagok szerepeit és státuszait. A szociális kontroll mértéke csoportonként változik. Az erős kontroll alatt álló csoportban a tagoknak le kell mondaniuk szabadságuk és egyéniségük egy részéről. A szociális kontroll kialakulásának közvetítője lehet maga a vezető és a csoporttag is, a tagok által történő kontrollközvetítés az elvárások interiorizációját sejtetik, ami egy magasabb csoportfejlődési fázisról árulkodik.

d) Csoportkultúra

A csoportkultúra a csoporttagokra jellemző értékítéletek, nézetek, szokások és hagyományok együttese (Olmtead 1959). A csoportkultúra a csoport fejlődésével párhuzamosan, lassan alakul ki. A tagok egyéni nézeteiket, értékítéleteiket viszik be a csoportba, amelyek hátterükből, etnikai, kulturális és faji sajátosságaikból származnak. Ezek az értékek a csoportbéli kommunikáción és interakción keresztül jutnak érvényre. Mindezeket figyelembe véve látszik a csoportokban rejlő óriási lehetőség, hiszen a különböző problémával küzdő tehetségek egy cél érdekében történő tevékenykedése rengeteg indirekt tanulási lehetőséget rejt magában, tapasztalatokon és eszmecserén keresztül, a csoportvezető segítségével, facilitálásával.

Ha a csoportvezető elő akarja segíteni a csoporttagok kritikai érzékének fejlődését a saját maguk által létrehozott csoportkultúrával szemben, képessé kell tenni a tagokat a következőkre:

- Vizsgálják meg a saját maguk által a csoportba hozott értékítéleteket, és hasonlítsák össze azokat a többiekével, vagy más csoportban tapasztaltakkal.
- Ismerjék fel a csoport környezetét jelentő intézmény, lakóközösség és társadalom értékeit.
- Szabaduljanak meg sztereotípiáiktól, amelyek gátolják őket a többi csoporttaggal való interakciókban.
- Elégítsék ki saját szocioemocionális szükségleteiket éppúgy, mint azokat a szükségleteket, amelyek az egyéni céljaik és a csoportcélok eléréséhez kötődnek.

e) Szerepek

A szakirodalomban nincs teljes egyetértés a szerep fogalmának meghatározásában. Rudas így ír a szerepekről: „Praktikusan háromféle megközelítést említhetünk. Az egyik: szerep az elvárt viselkedések összessége. A másik: az érzékelt viselkedések együttese. A harmadik: az eljátszott viselkedésmódok. E háromféle – ténylegesen tapasztalható – szerep között eltérések lehetnek, ami kiindulópontja a további viselkedésváltozásnak, vagyis a csoportdinamika egyik összetevőjének" (Rudas 1999).

A szerepfogalom meghatározásán túl praktikus okok miatt néhány olyan speciális társas szerepet nézünk meg, amelyekre a vezetőnek feltétlenül oda kell figyelnie, majd egy általános szerepfelosztással szélesítjük ismereteinket a csoportban előforduló szerepekről. Néhány speciális szerep Lawrence Schulman (1979) alapján:

- *Bűnbak.* Ebben az esetben a csoport nemkívánatos személlyé nevez ki egy tagot, és folyamatos támadásoknak teszik ki. Gyakran, amikor egy csoport bűnbakká kiáltja ki egyik tagját, azt a jellemvonását támadja, amelyet a leginkább gyűlöl önmagában. A legnagyobb melléfogás lenne a vezető részéről, ha ebbe a folyamatba úgy avatkozna be, hogy valakinek a pártjára áll; sokkal inkább a jelenség mögött meghúzódó okokra kell irányítania a tagok figyelmét.
- *Deviáns tag.* Ezen csoporttag viselkedése eltér a csoport általános normájától. Fontos, hogy a deviáns viselkedést a kommunikáció egy formájának fogjuk fel, tehát az egyén a viselkedésével valamit üzenni akar, amit a csoportvezetőnek érdemes értelmeznie.
- *Belső vezető.* A belső vezető a csoport tagjaiból kerül ki. Lehet egy bizonyos tag, de a személy lehet változó. A belső vezető hatalmát a csoporttól kapja, és megjelenése segíti a csoportot a vezetőcentrikusságból eljutni a tagcentrikusságig. Ugyanakkor a veszélye is ebben van, hiszen a jelenség magában hordozza a rivalizálást a csoportvezetővel, valamint a csoportnak a belső vezetőjével szembeni függőségét is.
- *Kapuőr.* A kapuőr szereppel jellemezhető tag viselkedése akkor érhető leginkább tetten, amikor a csoport egy témával kapcsolatban a munka mélyebb szintjére léphetne, de a kellő pillanatban ez a tag „bedob" valamit annak érdekében, hogy a munka ne kezdődjön el. A csoportot félti annak a képzeletbeli kapunak az átlépésétől, amely egy mélyebb feltárást eredményezhet. A kapu őrzésére gyakran alkalmazzák a humort.
- *Defenzív tag.* Viselkedésére leginkább a hárítás a jellemző. Úgy érzi, személyiségének feltárásával egy nehezebb helyzetbe kerülne, ezért inkább hárítja a feltárulkozási lehetőségeket, így védi személyiségének integritását, stabilitását.
- *Hallgatag tag.* Ez a csoporttag hosszú ideig nem szól hozzá semmihez, sőt önállóan talán soha meg sem szólalna. A veszélye ennek a viselkedésnek az, hogy nehéz dekódolni az üzenetet, mivel látszólag nincs is. Azt viszont nem tudhatjuk, hogy az egyén belső munkában van-e, vagy gondolatai egészen máshol járnak. Ezért fontos, hogy a vezető bekapcsolódási lehetőségeket biztosítson a hallgatag tag számára.

A speciális szerepek áttanulmányozása után fontos megismernünk egy átfogó szerepfelosztást, amely széleskörű rálátást ad a csoportvezető számára a csoportszerepek tekintetében. Ez a szerepkategorizálás meglehetősen átfogó jellegű, az alábbiakban Rudas alapján tesszük meg (Mladanecz 1984, idézi Rudas 1999).

A szereplistában megkülönböztetett típusok:

- *Önirányultságú szerepek*: főképpen az egyes csoporttagok személyes feszültségének oldása során jelentkezik ez a viselkedésegyüttes. Olyan feszültségről van szó, amely a csoportbéli identitással, a csoportcélokkal, az egyéni befolyással, a személy elfogadásával, illetve az ezekkel összefüggő bizonytalanságérzéssel kapcsolódik össze. Az egyén tulajdonképpen ezen feszültségeit csökkenti a szerepviselkedéssel.
- *Függőség:* alávetés a vezetőnek vagy más csoporttagnak, illetve erre utaló viselkedés (verbálisan is).
- *Ellenszegülés:* függetlenedés a vezetőtől vagy más csoporttagtól, illetve erre utaló viselkedés (kritika, szembeszállás stb.).
- *Rivalizálás:* versengés konkrét témában a vezetővel vagy más csoporttaggal (gyakori szereplés, ötletek és javaslatok elővezetése, saját tudásának hangsúlyozása stb.).
- *Kitérés:* a tevékenység olyan irányba terelése, amely éppen nem foglalkoztatja a csoportot („túlbeszélés", anekdotázás, humorizálás, távoli események behozatala stb.).
- *Párképzés:* szövetséges(ek) keresésére irányuló viselkedés (külön megbeszélések, összesúgások, összekacsintások, figyelemterelések stb.).
- *Kilépés:* háttérbe húzódás, passzivitás (minimális részvétel, visszahúzódás, saját gondolatokra és fantáziákra összpontosítás stb.).

Feladatra irányuló szerepek: Főleg a feladat- és problémamegoldásra szervezett csoportokban beszélhetünk olyan szerepekről, amelyek ezeknek a feladatoknak, problémáknak a megoldását segítik.

- *Kezdeményezés:* elindítás, a holtponton való átsegítés (célmeghatározás, a feladat azonosítása, a munkamód kialakítása stb.).

- *Információkérés:* tények, adatok, információk gyűjtése, kiváltása a csoporttagokból.
- *Információadás:* tények, adatok, információk közlése a csoporttal (vélemény, javaslat, ötletadás stb.).
- *Kritikai tisztázás:* a helyzet és az elképzelések világossá tétele és ellenőrzése (javaslatok kategorizálása, homályok eloszlatása, ellentmondások feltárása, alternatívák megfogalmazása stb.).
- *Összegzés:* a felmerült javaslatok, megoldásmódok, ötletek összehangolása és döntésre előkészítése (összevonások, lényegkiemelések, összpontosítások, döntési javaslatok stb.).

Csoportfenntartó szerepek: Ezek a szerepviselkedések a csoport fenntartására, működésének zavartalanságára, a széthúzó erők ellensúlyozására irányulnak az adott feladat megoldásához szükséges jó légkör megteremtése érdekében.

- *Összhangteremtés:* az eltérő vagy ellentétes nézetek összehangolása, a sarkított vélemények közelítése, a különféle szempontok egyeztetése.
- *Bátorítás:* meleg, megerősítő viselkedés (odafordulás, megerősítés, elfogadás jelzése nem verbális eszközökkel stb.).
- *Kompromisszumkeresés:* rugalmas, engedékeny viselkedés annak érdekében, hogy a másik fél ne vesztesen hagyja el a terepet (engedmények tétele, saját tévedés elismerése, korábbi álláspont módosítása stb.).
- *Kognitív serkentés:* elakadások, konfliktusok esetén a megelőző folyamat elemzése, az akadályok természetének megfogalmazása, okkeresés a tevékenység továbblendítése érdekében.
- *Feszültségoldás:* feszült helyzetben közvetítés, hangulatjavítás, konfliktusenyhítés.

1.15.4. Csoportvezetői attitűdkészlet

Azoknak a viselkedésmódoknak az együttese, amelyek segítségével a csoport vezetője önreflexióra, a sajátságos szociokulturális helyzetből adódó akadályokkal való szembenézésre, és azok adaptív megoldására képes ösztönözni a tagjait. A folyamat közben kommunikációjával és jelenlétével referenciaként is szolgál.

A csoport életének kezdeti szakaszában a csoport vezetője sajátos szerepet tölt be. Ez a szerep nagyon hasonlít az osztályfőnöki szerephez, ám az idő múlásával, illetve a csoport fejlődésével párhuzamosan a csoport vezetőjének egyre kisebb a szerepe a csoport életében. Folyamatosan próbálja „kidolgozni" magát a csoportból. Ezzel is segíti a demokratikus folyamatok megélését, az autonómia fejlődését, a vegyes kortárskapcsolatokban rejlő egyenrangú partneri viszonyok megtapasztalását.

1.15.5. Nevelési orientáltság

Pedagógiai módszerek és eszközök használatát jelenti annak érdekében, hogy a csoport a csoporttagokat jellemző egyéni potenciálok felszínre kerülését a leghatékonyabban tudja segíteni. A csoporttagra partnerként tekintünk, aki képes megoldani a saját problémáit, képes megválaszolni saját kérdéseit, ám a csoport által a vezetőnek és a csoportnak betekintést enged a problémamegoldó és válaszokat kereső folyamatába. Ezt a lehetőséget „használja ki" a csoportvezető, és adekvát eszközökkel támogatja a tagokat, illetve a csoport egészét a válaszok megtalálásában.

A nevelési folyamatban az általunk használt csoportfogalom esetében az „eszközben" rejlő információra és a befogadó közötti kapcsolatra helyeződik a hangsúly. Csoporttagként a gyermek, illetve a felnőtt a csoportélmény során a helyzet megtapasztalásával rendezheti át vagy újra eddigi tudását, tapasztalatait (például családról, munkavállalásról, pénzbeosztásról, értékekről, párkapcsolatról).

1.15.6. Programtevékenység

Céltudatosan összeállított játékok, gyakorlatok, szituációk, témák tematikus rendbe és sorrendbe szedett egysége, amely révén a csoport fókuszba hozza a problémákat, szükségleteket, és azokkal konstruktív módon képes foglalkozni a vezető, beszélgetésvezető élményhez juttató tevékenységének segítségével. A csoport indulása előtt elkészített programterv folyamatos változásokon mehet át – a csoport igényeinek megfelelően –, ám léte segíti a csoport szakmai munkájának állandó tudatosságát, tervszerűségét.

A programtevékenység megfogalmazásával új elemmel bővül a csoportmunkát végzők tudatossága. A programtervhez és a csoport különböző szakaszaihoz kapcsolódóan Ludányi – Szilágyi I. – E. Varga – Hadnagy (1999–2007) munkái alapján fogalmaztunk meg módszertani ajánlásokat, amelyek segítséget jelenthetnek a csoportmunkát oktatók és csoportmunkát végzők számára.

1.16. A programterv általános modellje, készítésének folyamata és néhány praktikus tanács

A programterv megszületésének vannak előzményei, amelyek szorosan kapcsolódnak magához a program megalkotásához (lásd igényfelmérés, szükségletek megjelenése). A csoport már akkor elkezdődik, amikor még csak a leendő tagok szükségletei kerülnek megfogalmazásra, vagy a szakember érzékeli a kapcsolat során a szükségleteket.

1. A programterv és a csoport előkészítése

a) Direkt és indirekt eszközökkel tájékozódjunk a célcsoport szükségleteiről.

b) Direkt és indirekt eszközökkel tájékozódjunk egy lehetséges csoport beindításának igényéről.

c) Mérjük fel, hogy a potenciális tagok a szükségletek felsorolásán vagy belátásán túl dolgoznának-e megoldásokon egy csoportban.

d) Gondoljuk végig, a szükségletek mögött milyen ismereti vagy viselkedésbéli, esetleg más típusú sajátosságok állnak, illetve ezekkel tudunk-e foglalkozni egy programtervben összeállított játék-, szituáció-, gyakorlatsorral.

e) Kössünk előszerződést a csoportban való részvételre.

Mindezek a feladatok egy előzetes tájékozódást követelnek meg a csoport vezetőjétől, amely tájékozódást leginkább a csoportvezető szükségletérzékeny attitűdjének kellene jellemeznie. Ezt a folyamatot a programterv készítésének második szakaszában a válaszadás váltja fel.

2. A programterv megalkotása

- Határozzuk meg a célt, célállapotot. (Támaszkodjunk az előzetes szükségletfelmérésre.)
- Határozzuk meg azokat a tevékenységeket, amelyek a cél megvalósításához kapcsolhatók.
- Tisztázzuk, mi várható az általunk felkínált tevékenységektől.
- A várt „eredményeket" fordítsuk át programtervbe, annak egyes elemeire (játékok, gyakorlatok, szituációk).
- Határozzuk meg, milyen fokozatokon szeretnénk átsegíteni a csoportot a célok elérése közben (fokozatosság, sikerélményhez juttatás).
- Hozzuk összhangba a programterv időigényét, a célcsoport pszichés, szociokulturális hátterét, és a szükséglet sajátosságait.

- Gondoljuk végig, milyen eszközökre lesz szükségünk az egyes foglalkozásokhoz.
- A programterv összeállításánál maradjunk saját kompetenciánkon belül (csak általunk ismert, kipróbált és jól végiggondolt gyakorlatokkal, játékokkal dolgozzunk).
- Dolgozzuk ki részletesen a foglalkozásokat (csoportra hangolás, fő téma, levezetés).
- Törekedjünk folyamatosan arra, hogy a választott gyakorlatokkal a csoport a realitásban maradjon (mind a csoporttörténés, mind a feladat szintjén).
- Legyen időtervünk (egy alkalomra és összességében is).
- Döntsük el, milyen módszerekkel és technikákkal fogjuk értékelni az egyes foglalkozásokat, illetve a teljes programot.
- Reagáljunk folyamatosan a csoport igényeire, változására a program esetleges változtatásával. Készüljünk variációkkal.
- Foglalkozzunk a csoportot körülvevő környezettel, figyeljük, hogy esetleges változások várhatóak-e.

1.17. A csoportmunkához kapcsolódó feladatok tematikus összegzése (általános feladatok a csoport tervezése, szervezése, lebonyolítása és lezárása során)

1. Az előkészítő szakasz feladatai:

- előzetes tájékozódás a célcsoportról (szokásai, napi ritmusa, életmódja, egyéb jellemzői);
- előzetes tájékozódás a leendő csoportot körülvevő intézményről, környezetéről (intézmény adta lehetőségek, tárgyi környezet, személyi környezet, élettér sajátosságai);
- intézményi célok és leendő elővételezett csoportcélok egyeztetése;
- intézményi dolgozók informálása a csoportról mint munkaformáról és annak sajátosságairól (alapjelenségek, alapszabályok);
- a célcsoport elérési eszközének kiválasztása, előnyeinek, hátrányainak átgondolása;

- a csoport előzetes programtervének átgondolása, összeállítása a célcsoportnak megfelelően;
- tévhitek eloszlatása a leendő tagokban;
- módszerek kiválasztása;
- igényfelmérés;
- a leendő tagoknak „nulladik" találkozás keretében betekintés nyújtása a csoportmunkába;
- előszerződés.

2. A kezdeti szakasz feladatai:

- a programterv céljainak és a csoport céljainak egyeztetése, összhangba hozása (direkt és indirekt módon folyamatos);
- előzetes programterv korrigálása, véglegesítése;
- csoportkontextus megteremtése;
- módszerek egyeztetése a csoporttal;
- igények aktualizálása, motiválás az igények csoportban történő megjelenítésére;
- intézményi dolgozók – más, a csoporttal kapcsolatba kerülő szakemberek – informálása a csoportról általánosságban, a csoportvezetőre vonatkozó titoktartás megsértése nélkül;
- szerződéskötés.

3. A munkaszakasz feladatai:

- programterv végig vitele a csoport igényeinek megfelelő esetleges változtatásokkal;
- a csoport igényeinek, szükségleteinek közvetítése a csoportot körülvevő intézményi környezet felé;
- a csoport – intézményi környezet, valamint a csoport – intézményi környezet – társadalmi környezet kapcsolatrendszerek kialakításának elősegítése;
- a csoportélmény, az együttesség-élmény megtapasztalásának elősegítése;
- egyéni és csoportcélok elérésének segítése;
- új célok, szükségletek kielégítése az adott problémakörön belül;
- a csoporttagok egymás felé irányulásának elősegítése (kölcsönös segítségnyújtás támogatása).

4. A záró szakasz feladatai:

- a csoport végének megélhetővé tétele;
- a természetes kölcsönös segítségnyújtó rendszer további működési lehetőségeinek feltárása.

1.18. Felfogás a szociális csoportban lezajló változásról

A személyiségfejlesztés, az önismeret meghatározásában Buda a személyiségfejlesztésben és az önismereti jellegű csoportokban egyaránt a gyakorlást, azaz a tréninget tartja a legfontosabbnak (Buda 1989). Az a tény, illetve az a lelkiállapot, amely ahhoz kell, hogy valaki jelentkezzen egy önismereti vagy személyiségfejlesztő csoportba, már önmagában elegendő ahhoz, hogy arról beszélhessünk egy csoportban, hogy az személyiségfejlesztő vagy önismereti hatást fejt-e ki. Ez a mozzanat a szociális csoportokban is jelentkezik, ám más összefüggésben. A szociális csoportokba nagyon sokszor nem önkéntesen kerülnek a tagok, így amit Buda változást elindító felismerésnek vagy motivációnak nevez, nem alapja annak a fejlődésnek, amelyet a csoport biztosít. Ezért az alábbiakat figyelembe kell venni.

A szociális csoportok is személyiségfejlesztők vagy önismeretiek, de sajátosan. A szociális csoportok szerveződése a szükségletkielégítés motivációjával történik, és mint megállapítottuk, nem feltétlenül önkéntes alapon. A hiány, a valamitől való megfosztottság viszont a hajtóereje lehet a csoportba kerülésnek, amit általában a leendő csoportvezetőnek kell megajánlania. Természetesen minden, ami a csoportban történik, az tapasztalatszerzéssel jár, így fejleszti a tagok személyiségét, akár önismeretét. Ám fontos, hogy nem a személyiségfejlesztés vagy az önismeret az elsődleges cél.

A szociális csoportokban a gyakorlás mellett a felismerésre helyezzük a hangsúlyt, amely felismerés a strukturált játékok során születhet meg a csoporttagokban. A csoport azon sajátosságát használja ki a folyamat során a tag és annak vezetője, amely arról szól, hogy az emberek különbözőképpen élnek meg helyzeteket, és ezekről eltérően gondolkodnak. Az eltérő gondolkodások megjelenése kiindulópontja annak az esetleges változásnak, amely az egyénben végbemegy, ám a csoporttagra van bízva, hogy ezzel a felismeréssel mit tesz, hasonlóan Albert-Lőrincz (2004) felfogásához. Hiszen ha a tag találkozik azzal az élménnyel, amely arról szól, hogy máshogy is lehet az adott dologról gondolkozni, akkor az elindítója lehet annak, hogy valóban máshogyan is tegyen majd az élete során. Ettől függetlenül persze a szociális csoport nem zárkózik el attól a munkától,

amely a tagok felismerése és változtatási szándéka után következik. A csoport azonban egy próbahelyként funkcionál, hogy az egyén egy új helyzetben, egy új viselkedéssel kipróbálhassa magát. Megkezdheti azt a változási folyamatot, amely viselkedésmódosítással, esetleg attitűdváltozással jár a későbbiekben. A csoport a változáshoz egy olyan terepként szolgál a tagok számára, amely elfogadó, támogató és kölcsönösen segítségnyújtó.

A csoport azért képes a felismerést elősegíteni vagy éppen tagjait elgondolkodtatni, mert egy megsokszorozott erőtérben működik (közös normaképzés, kohézió kialakítása).

1.19. A szociális csoport vezetője

Nehéz feladat egyértelműen megfogalmazni a csoport vezetőjének az attitűdjét. Legalább annyira vezető, mint amennyire serkentő, azaz facilitátor. Vezet, hiszen övé a felelősség, de nem olyan minőségben, mint a terápiás csoportokban. Kontrollja a csoporttagok fölött a nondirektivitásból adódóan alacsony. Egyszerre képes foglalkozni az egyénnel és a csoporttal, a témával és a csoport történéseivel.

A szociális készségek elsajátítása, valamint a destruktív viselkedések korrigálása mint általános cél befolyásolja a viselkedést. A vezető felelős annak a térnek a létrehozásáért, ahol az egyének kipróbálhatják magukat, ahol új viselkedéseket gyakorolhatnak be. A csoportban használt játékok, gyakorlatok, szituációk tehát mindig a célcsoport szociokulturális sajátosságaihoz igazodnak, így a tapasztalatok beépíthetők a tagok mindennapi életébe. A játékokat megbeszélések követik, ami a céloknak megfelelően irányítva történik. A csoportvezetőnek annyi a feladata, hogy interakciós és kommunikációs technikák birtokában képes legyen a játék kapcsán minél több tagot bekapcsolni a beszélgetésbe, illetve motiválni tudja a tagokat az átélésre, bekapcsolódásra, a tapasztalatok megosztására. Ugyanakkor az animátor kifejezés is pontosan körvonalazza a szociálpedagógus csoportvezetői szerep- és viselkedésrepertoárját (Limbos 1985).

Limbos azt mondja, hogy az animátor kedvezően befolyásolja és segíti a személyek, csoportok fejlődését és útját, minél nagyobb kiteljesedését, azaz a lehető legteljesebb önmegvalósítását egyfajta „élet-többlet" felé. Az animáció célját az alábbiakban összegezhetjük:

- Minden gyermeknek lehetőséget adni arra, hogy felfedezhesse önmagát, hogy részt vegyen a csoport és a szűkebb iskolai,

valamint a tágabb társadalmi környezet életében, javasolva bizonyos változásokat, javításokat, elősegítve az élet minőségének állandó emelkedését.
- Támogatni a szabadon kidolgozott, az egyes tagok és társadalmi csoportjuk által átélt problémák, szükségletek és törekvések megfelelő célokhoz való csatlakozását.
- Segíteni a különböző élethelyzetű diákok egymás mellett élését
és kapcsolatát egymás értékeinek, vélekedésének, környezetének és szokásainak elfogadásában és tiszteletben tartásában.
- Lehetőséget adni mindenkinek önmaga elhelyezésére, kitárulkozására, felszabadulására, hogy a lehető legteljesebb összhangban élhessen saját vonatkoztatási kereteivel („megegyezőség", kongruencia).

A célok máris körvonalazzák a csoportvezető animátorként betöltött szerepét, viszont a tevékenységéről és arról, hogy mi mindent biztosítson a csoportfoglalkozások alatt, nem szóltunk. Fontos a csoportmunka során:

- Gondolatokat cserélni és ehhez megfelelő légkört biztosítani olyan problémákról, szituációkról, amelyek érdeklik a csoport tagjait.
- Demokratikus eljárások szerint érvényes elhatározásokat hozni akár csoportos, akár egyéni szinten, amelyek nem sértenek másokat, és önmagukban hordozzák az ellenőrzés és értékelés lehetőségét, ezzel is a tudatosságot biztosítva a problémamegoldó folyamatban.
- Lehetőséget teremteni a feladatvállalásra, ezzel is megakadályozva a túlterheltség, vagy a feleslegesség érzésének a kialakulását, másrészt segítve ezzel a közösségi élmény megtapasztalásának a lehetőségét.
- Megélhetővé tenni a frusztrációkra adható konstruktív válaszokat egyéni- és csoportszinten. (Limbos 1985; Ludányi 2006)

A megfelelő attitűdkészletnél már említettünk néhány kritériumot a csoportvezetőre vonatkozóan. Most azt kiegészítve két alapvető csoportvezetői attitűdöt szeretnénk kiemelni. Ez a meghallgatás és a megértés.

Az empátia a *megértés* legfinomabb formája. Akkor jön létre, ha mélyre hatolva valóban felderítjük, megértjük a személy vagy csoport egyéni aspektusait anélkül, hogy bármiféle ítéletet mondanánk.

A *meghallgatás* aktív, ami a hallottak visszaadásán túl a finom rezdülések megértésén alapul. A kommunikációs technikák használatával a vezető tükröt tart a csoport és az egyének elé, segítve önmaguk és mások megértését (Hadnagy 2004).

1.20. A csoportvezetővé válás folyamata

A szociálpedagógia nem más, mint elméletvezérelt gyakorlati tevékenységrendszer. A pszichológiai, pedagógiai és a szociális segítségnyújtás hatásainak köszönhetően kialakult eszközrendszerrel, meghatározott beállítódással, jól körülírható célcsoporttal dolgozik. A leendő szakembernek tisztában kell lennie azokkal az elméleti előzményekkel, amelyek életre hívták és meghatározták a szakma megszületését, és azzal is, hogy időközben a társadalmi változásoknak köszönhetően mely tudományterületek ismeretrendszerével képes a segítésre. A gyakorlati jellegből adódóan a módszerek, a technikák és a munkaformák elsajátításának sajátságos eszközeit kell kialakítani. Ez lehet a garancia arra, hogy a képzés végén a gyakorlatba kilépő szakemberek a kliensek, illetve a szolgáltatást igénybe vevők rendelkezésére bocsáthassák tudásukat. Ezt a tudást azonban mindenképpen ki kell egészíteni egy képzésnek a tudás befogadójára vonatkozó ismerettel, azaz a hallgatóról szerzett tudással. Ennek fontosságára több szerző is felhívja a figyelmet, hiszen a hallgató, a befogadó értékrendszere, szocializációs sajátosságai meghatározzák az új ismerethez való viszonyulását (Szilágyi 2001; Pacsuta 2013).

A csoportmunka elsajátítása során különböző módszertani elnevezésekkel kell megismerkedni. Toseland és Rivas fontosnak tartja az elméleti megalapozást, és azt is, hogy aki csoportvezetővé akar válni, annak mindenképpen csoportélményre van szüksége. Fontos az ismeretek elsajátítása, majd az elmélet gyakorlatba való átfordítása, azaz a szerepjátékokon keresztüli gyakorlása. Ezek után javasolják a csoportban való részvételt, ahol a leendő vezető megtapasztalja a csoport működését, majd utána következhet egy csoport önálló vezetése (Toseland és Rivas 1984).

A csoportban való részvételt – tagként – sajátélményű csoportnak is nevezhetjük. A klasszikus sajátélménynek a nevében benne van a célja. A csoportlét

során az egyén saját magáról szerez élményt, ahogyan ő a csoportban képes és tud működni. Amíg valaki nem tapasztalja meg, hogy milyen egy csoportban működni, addig nagyon nehéz elvárni tőle, hogy értse azokat az elméleteket, amelyek megvilágítják azt, hogy mi miért történik a csoportban. Más érv is van amellett, hogy a sajátélményt ne előzze meg a csoportról szóló elméleti megalapozás. Szőnyi megállapítása szerint a csoportvezetővé válás mikéntjére vonatkozóan sincs egységes álláspont. Amiben konszenzus van, az a pszichoterápiás csoportmódszer oktatásában ismeretes háromosztatú modell. Ennek a modellnek az elemei a sajátélmény, az elmélet és a szupervízió. A szerző szerint ennek a hármas egységnek meg kell jelennie minden csoportvezetői képzésben, legyen az felsőoktatás vagy valamilyen más képzőterep. A sorrendnek jelentősége van (Szőnyi 2005).

A *sajátélmény* elsődlegessége azért fontos, mert ebben a leendő vezető megtapasztalhatja önmagát, azaz láthatja, hogy hogyan képes csoportos helyzetben működni. Megélheti azt is, hogyan hat a csoport tagjaira, és ebből a két élményből már eldöntheti, hogy mennyire illeszkedik ez a munkaforma a személyiségéhez, illetve felmérheti, hogy képes-e ehhez a munkaformához alkalmazkodni, ezzel dolgozni. Ezek az egyén nagyon fontos tapasztalásai, enélkül nem lehet csoportokkal foglalkozni. Amennyiben az elmélet megelőzi a sajátélményt, úgy veszélye van annak, hogy a tag bevonódása akadályozott. Lehet, hogy így inkább külső szemlélőként van jelen a csoportban, mintsem résztvevőként, és ez akadályozhatja a saját tapasztalatok szerveződését.

Az *elméleti képzésről* a szerző azt mondja, hogy mivel nincs összefüggő ismeret a csoportmunka tudásanyagról, hanem elméleti csokrok vannak, amelyek nagyon vékony szálakon kötődnek össze, így nehéz dönteni azon belül, hogy mely ismeretek elengedhetetlenek a csoportvezetővé váláshoz.

A *szupervíziós csoport* a harmadik eleme a csoportvezetői képzésnek. Itt egyéni vagy csoportos helyzetben osztják meg a kezdő vezetők a csoporttörténéseknek bennük képződött élményeit egy szakemberrel, a szupervizorral. (Nem célunk most a szupervíziós iskolák elméleti feltevéseit vizsgálni. Magunk inkább abban hiszünk, hogy szerencsés, ha a szupervizor ismeri azt a területet, amellyel kapcsolatban szupervíziót végez.) A megbeszélések középpontjába nagyon sok téma kerülhet, így pl. a fontosnak tartott élmények, történések, illetve a csoport tagjainak és vezetőjének együttműködési sajátosságai. A tanuló csoportvezető külső segítséget kap ahhoz, hogy jobban megértse a csoport történéseit, intervencióit, és ezzel a külső segítséggel tér vissza ahhoz a csoporthoz, amellyel dolgozik, hogy még hatékonyabban legyen képes a csoportot és a tagokat segíteni céljaik elérésében. A szupervizor segíti a csoportvezető

személyiségéből eredő elakadások, meg nem értések, vakfoltok feldolgozását is. (Erre ma Magyarországon önálló szakma alakult.)

Ezt a hármas egységet nagyon sok képzés átvette, sőt a felsőoktatásban is megjelentek ebből elemek. Itt kell megemlítenünk azt a kettősséget, amely jelen van a szociális szakmák képzésében. Mind a szociálpedagógus-, mind a szociálismunkás-képzésben ott szerepel a csoportvezetői készségek elsajátítása. Ahogy a sajátélménynél írtak is mutatják, más képzések esetében (pl. pszichológus) a leendő vezetők ebben a szakaszban eldönthetik, hogy mennyire tudták személyiségükkel egyeztetni ezt a munkaformát. A felsőoktatásban megjelenő szociális képzések esetén azonban ez a döntés nem a hallgatóké, hiszen a képzésnek része a csoportmunkával kapcsolatos ismeretek elsajátítása, vagyis kötelező. Ez a kötelezettség, akár a munkaformával szembeni ellenállást is kiválthatja. Ezt támasztja alá Barczy vizsgálata is (Barczy 1997, 2000).

A fent bemutatott háromosztatú modellt egészítik ki, vagy inkább színesítik más, a csoportvezetővé válást segítő oktatási formák (Szőnyi 2005). Ilyenek a speciális technikák elsajátítására szerveződött csoportok, amelyek a csoportvezetéshez szükséges személyiségbéli sajátosságokat adottnak veszik, és csak a technika, illetve módszertan elsajátíttatását vállalják. Ezek a tréningcsoportok.

Másik nagyon fontos elem, illetve tapasztalatszerzési forma a kiképzőcsoport. Ezt a formát olyan egyének vállalják, akik csoportvezetővé kívánnak válni. Szőnyi szerint ezek a csoportok mégis inkább a sajátélmény szerzésének a helyszínéül szolgálnak, semmint a vezetővé válás helyszínéül (Szőnyi 2005). Azt gondoljuk, ahogy a szociálpedagógus által használt csoportmunka fogalmát tisztáznunk kellett, úgy a csoportmunka képzéséről, a csoportvezetővé válás folyamatáról is ki kell alakítani a képzőknek egy koncepciót.

Irodalomjegyzék

Adorjáni Csaba – Gálfi Béla (1965): *A psychotikusok csoport-pszichoterápiája.* Akadémia Kiadó, Budapest.

Albert-Lőrincz Enikő (2004): *A csoportokkal való munka módszertani kérdései.* Scientia Kiadó, Kolozsvár.

Allport, Gordon Willard (1977): *Az előítélet.* Gondolat, Budapest.

Andersen, Tom (1990): *A visszajelző csoport.* Animula Kiadó, Budapest (41–43).

Angelusz Erzsébet (1996): *Antropológia és nevelés.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Aronson, Elliot (1992): *A társas lény.* Fordította Erős Ferenc, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Babbie, Earl (2003): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata.* Balassi Kiadó, Budapest.

Bábosik István (1982): *Személyiségformálás közvetett hatásokkal.* Tankönyvkiadó, Budapest.
Bábosik István (2000): „Az iskola nevelési hatékonyságának mutatói." In *Új Pedagógiai Szemle,* 4. szám, 3–11.
Bábosik István (2002): Neveléselméleti modellek hatékonyságának mutatói. In
Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia.* BIP, Budapest, 107–118.
Bábosik István (2004): *Neveléselmélet.* Osiris Kiadó, Budapest.
Bábosik István – Nádasi Mária (1975): *Közvetett ráhatás a csoportmunkában.* (Pedagógiai Közlemények 16.) Tankönyvkiadó, Budapest.
Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.) (2007): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
Bagdy Emőke – Koronkai Bertalan (1990): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában.* Tankönyvkiadó, Budapest.
Barczy Magdolna (1997): *A csoport hatékonysága és a személyes változás.* Animula, Budapest.
Barczy Magdolna (2000): „Elmosódott határok, kontúros csoportvezetés, avagy személyiségfejlesztő csoportok a felsőoktatásban." In *Pszichoterápia*, 9., 5–15.
Bernard, Roy (2007): „The Re-emerging Significante of Equality for Child Welfare Workers and Social Educators in Contemporary Norway." In *Socialwork 2007. Social Change and Social Professions.* Parma.
Bion, Wilfred Ruprecht (1961): *Experiences in Groups.* Tavistock.
Böszörményi Zoltán (1956): *Csoportpszichoterápiás tapasztalatok pszichotikusokkal.* (Pszichológiai tanulmányok 7. kötet) Akadémiai Kiadó, Budapest, 312–320.
Buber, Martin (1999): *Én és Te.* Fordította Bíró Dániel, Európa Könyvkiadó, Budapest.
Buda Béla (1989): Személyiségfejlesztést szolgáló csoportmódszerek. In Telkes József (szerk.): *Személyiségfejlesztés I.* Közművelődésház, Tatabánya.
Budai István (2001): „A szociálismunkás-képzés dilemmái a tanterv- és képzésfejlesztés tükrében." In *Esély*, 2., 4., 5. szám.
Buzás László (1966): *A csoportmunka időszerű kérdései.* (Pedagógiai közlemények 1.) Tankönyvkiadó, Budapest.
Buzás László (1980): *A csoportmunka.* Tankönyvkiadó, Budapest.
Coyle, Grace (1930): *Social Process in organized groups.* New York, Richard Smith, Inc.
Coyle, Grace (1948): *Group Work with American Youth.* New York: Harper and Row.
Delors, Jacques (1997): *Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről.* Osiris Kiadó, Budapest.
Dewey, John (1976): *A nevelés jellege és folyamata.* Fordította Molnár Magda, Tankönyvkiadó, Budapest, 9–40.
Domokos Lászlóné (1939): *Életközösségek az osztályban.* Budapest, 11–32.
Domokos Lászlóné (1947): *Szabad Beszélgetés (Nevelő munka az általános iskolában).* A Köznevelés könyvtára 1., Budapest.

Durkheim, Émile (1972): *A társadalmi tényről.* Fordította Léderer Pál, Kossuth Kiadó, Budapest.

Durkheim, Émile (2003): *Az öngyilkosság (Szociológiai tanulmány).* Fordította Józsa Péter, Osiris Kiadó, Budapest.

Falus Iván (szerk.) (1998): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Forgach József (1993): *A társas érintkezés pszichológiája.* Gondolat, Budapest.

Foulkes, Siegmund. H. (2000): *A csoportanalitikus pszichoterápia módszere és elvei.* Fordította Balázs-Piri Tamás, Animula, Budapest (40–42).

Frankl, Viktor E. (1988): *Mégis mondj igent az Életre!* Fordította Dippold Ádám és Kalocsai Vara Éva, Pszichoteam Mentálhigiénés Módszertani Központ, Budapest.

Freinet, Celestine (1982): *A Modern Iskola technikája.* Fordította Dr. Zipernovszky Hanna, Tankönyvkiadó, Budapest.

Freud, Sigmund (1995): Tömegpszichológia és én-analízis. Fordította Pártos Zoltán és Szalai István. In *Tömegpszichológia. Társadalomlélektani írások. Sigmund Freud művei V. kötet.* Cserépfalvi Kiadó, Budapest (185–248).

Füredi János (1979): *Terápiás közösség kialakítása és szociálpszichiátriai vizsgálata.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

G. Donáth Blanka (1980): *Személyiségformáló kiscsoportmunka az iskolában.* Akadémia Kiadó, Budapest.

Goldstein, Arnold P. (1981): *Psychological Skill Training.* New York: Pergamon Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-025580-4.50009-3

Guyotat, Jean (1986): A gyakorló orvosok pszichológiai képzése az egyetemi klinikákon Bálint módszerével. Fordította Szatmári Marianna. In Luban-Plozza – Dickhaut: *A Bálint-csoportok gyakorlati kérdései.* Medicina Könyvkiadó, Budapest, 50–55.

Hadnagy József (2001): Gyermekcsoportok létrehozásának és működtetésének módszertani sajátosságai. In *Esélyteremtés a pedagógiában.* Szakmódszertani sorozat I. (PHARE HU 9705-0202-0003/076 program támogatásával) EKF, Eger (7–28).

Hadnagy József (2004): Az adaptivitás értelmezése a szociális csoportmunka folyamatában. In E. Varga – Ludányi (szerk.): *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis.*, Eger, 97–117.

Heller Ágnes (1994): *Általános etika.* Cserépfalvi Kiadó, Budapest.

Heller Ágnes (1996): *Morálfilozófia.* Cserépfalvi Kiadó, Budapest.

Herczog Mária (2001): *Gyermekvédelmi kézikönyv.* Complex Kiadó, Budapest.

Hidas György (szerk.) (1984): *A csoport-pszichoterápia elméleti és gyakorlati kérdései.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Horváth Attila (1994): *Kooperatív technikák (Hatékonyság a nevelésben).* OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest.

Jankovits Miklós (1943): Iskolai nevelésügyi állapotrajzok jelentősége a fővárosban. In Magyar Pedagógia, LI, 4–5, 10–24.

Kant, Immanuel (1998): *Az erkölcsök metafizikájának alapvetése*.Fordította Berényi Gábor, Matúra Bölcselet sorozat, Raabe-Klett Kiadó, Budapest.

Keményné Pálfi Katalin (1989): *Bevezetés a pszichológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Key, Ellen (1976): *A gyermek évszázada*. Fordította Dr. Szilágyi Pál, Tankönyvkiadó, Budapest.

Kierkegaard, Soren (1994): Az esztétikai és az etikai közötti egyensúly a személyiség kimunkálásában. Fordította Dani Tivadar, In Kierkegaard: *Vagy-vagy*. Osiris–Századvég, Budapest, 465–601.

Klein Sándor (2004): *Vezetés- és szervezetpszichológia*. (3. kiadás). Edge 2000 Kft, Budapest.

Klein Sándor – Angster Mária (1996): Néhány szó a „harmadik erő mozgalmáról. In *A személyközpontú megközelítés elmélete és alkalmazása a segítő szakmában* (szöveggyűjtemény). Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.

Klement Mariann (2014): Alternatív vitarendezési technikák alkalmazásának vizsgálata középiskolai tanárok körében. In Kis-Tóth Lajos (szerk.) Agria Média 2014, ICI 13, ICEM 2014 – Információtechnikai és Oktatástechnológiai Konferencia és Kiállítás.

Kluge, Norbert (2003): *A gyermeklét antropológiája*. Fordította Dr. Szilágyi Vilmos, Animula Kiadó és Magánéleti Kultúra Alapítvány, Budapest.

Kósáné Ormai Vera (1998): *A mi iskolánk*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.

Lewin, Kurt (1975): *Csoportdinamika*. Fordította Illyés Sándor, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Le Bon, Gustave (1913): *A tömegek lélektana*. Fordította Dr. Balla Antal, Franklin Társulat, Budapest.

Liebermann, P. L. (1956): „Csoportterápia a nevelési tanácsadásban." In *Gyermekgyógyászat, 10,* 289.

Limbos, Edouard (1985): *Kulturális és szabadidős csoportok animálása*. Fordította Bohák Judit, Népművelési Intézet, Budapest.

Ludányi Ágnes (2000): *A megváltozott tanárszerepek és korszerű értelmezésük a pedagógusképzésben* (Doktori disszertáció). Eötvös Loránd Tudományegyetem.

Ludányi Ágnes (2006): *Ismeret – Önismeret*. Okker Kiadó, Budapest.

M. Nádasi Mária (1986): *Egységesség és differenciáltság a tanítási órákon*. Tankönyvkiadó, Budapest (11–26, 50–90).

M. Nádasi Mária (1998): Az oktatás szervezési módjai. In Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 312–334.

Magyar Larousse I. kötet (1991). Akadémiai Kiadó, Budapest (548).

Mc Dougall, William (1920): *The Group Mind*. London, Cambridge.

Mérei Ferenc és mtsai (1987): *A pszichodráma önismereti és terápiás alkalmazása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Mérei Ferenc és mtsai (1989): *Társ és csoport*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 11–13, 81.
Mihály Ottó (1998): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Okker, Budapest.
Mollenhauer, K. (1965): Einführung in die Sozialpädagogik. Weinheim. Idézi Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk.) (2000): *Szociálpedagógia*. Osiris Kiadó – Educatio Kiadó, Budapest.
Mollenhauer, Klaus (2000): Mi az ifjúsági munka? In Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris Kiadó – Educatio Kiadó, Budapest.
Moreno, Jacob Levy (1959): Gruppenpsychotherapie. Idézi Zeintlinger, Karolina E. (1991): *A pszichodráma-terápia tételeinek elemzése, pontosítása és újrafogalmazása, J. L. Moreno után*. Fordította Blühmel Ferenc és Fiers Péter, Híd Kiadvány, Budapest.
Müller, C. W (1992): *Hogyan vált a segítségnyújtás hivatássá?* Fordította Pik Katalin, Az ELTE Szociológiai Intézet Szociálpolitikai Tanszékei, a Hirschler Rezső Szociálpolitikai Egyesület és a T-Twins Kiadó könyvsorozata, Budapest.
Münchmeier, Richard (1992): A szociálpedagógia a jövőjét keresi. In Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk.) (2000): *Szociálpedagógia*. Osiris Kiadó – Educatio Kiadó, Budapest, 313–325.
Nagyné Varga Ilona (2001): A tereptanári ismeretek. In Kocsis Emília (szerk.): *Tereptanári munkatankönyv*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Salgótarján.
Nahalka István (1997a): A tanulás. In Falus Iván (szerk.) *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
Nahalka István (1997b): Konstruktív pedagógia – Egy új paradigma a láthatáron. In *Iskolakultúra* (2/21–33, 3/22–40, 4/21–31).
Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
Natorp, Paul: *Nevelés és közösség*. In: Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk.) (2000): *Szociálpedagógia*. Osiris Kiadó – Educatio Kiadó, Budapest, 49–57.
Nemes Lipót (1913): *A kültelki gyermekek élete és jövője*. Hungária Könyvkiadó, Budapest (7–15, 31–36).
Nemesné Müller Márta (1937): *A Családi Iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája*. Stúdium Rt., Budapest.
Nohl, Hermann (2000): Nevelési szándék az állami ifjúságvédelemben. In Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris Kiadó – Educatio Kiadó, Budapest, 57–62.
Pacsuta István (2013): Felsőoktatásban részt vevő hallgatók értékrendszere. In Bárdos Jenő – Kis-Tóth Lajos – Racsko Réka (szerk.) XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia: *Változó életformák – Régi és új tanulási környezetek*. Líceum Kiadó, Eger, 475.
Papell, Ch. P. – Rothman, B (1980): Social Group Models: Posession and Heritage. In Alissi, A. (ed.): *Perspectives on Social Group Work Practics*. New York, The Free Press.

Pataki Ferenc (1980): Új fejlemények a csoportkutatásban. In Pataki Ferenc (vál.): *Csoportlélektan*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Pestalozzi (1807): *Nevelési céljaim és nevelési kísérleteim*. In Orosz Gábor (szerk.) (1959): *Pestalozzi válogatott műveiből I-II*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Petersen, Peter (1998): *A kis Jena – Plan*. Osiris, Budapest.

Philips, H. (1957): *Essentials of Social Group Work Skill*. New York, Association Press.

Pikler Gyula (1997): *A szabad tanítás tárgyai és módjai*. Az 1907. évi Szabadtanítási Kongresszus naplója. Budapest–Pécs, Dialóg Campus Kiadó.

Pléh Csaba (2003): *Bevezetés a megismeréstudományba*. Typotex, Budapest.

Popper Péter (1995): *Segítő szakemberek mentálhigiénéje* (szóbeli közlés). Kortárssegítők Konferenciája, Eger.

Pukánszky Béla – Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Rauschenbach, T. (2000.): Szociálpedagógia – tudományos diszciplína előkép nélkül. In Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris Kiadó – Educatio Kiadó, Budapest. (243–257).

Rogers, Carl (1983): *Az empatikus létezési mód: egy el nem fogadott létmód*. OPI, Budapest.

Rogers, Carl (1996): Encounter csoport folyamata. In *Személyközpontú megközelítés elmélete és alkalmazása a segítő szakmában*. (Szöveggyűjtemény) Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.

Rogers, Carl (1986): Client-centered/Personal-centered Approach to Therapy. In Kutash, I. – Wolf, A. (eds.): *Psychoterapist's Casebook* Jossey-Bass.

Rudas János (1990): *Delfi örökösei*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Schaffer, J. – Galinsky, M. D. (2000): *Models of Group Therapy*. Englewood Cliffs, Printice Hall, 1989.

Schaffhauser Franz (2000): *A nevelés alanyi feltételei*. Telosz Kiadó, Budapest.

Schwartz, William (1961*): The Social Works Welfare Forum*. New York, Columbia University Press.

Schwartz, William (1971): On the Use of Groups in Social Work Practice. In William Schwartz – Zalba, S. (ed.): *The Practice of Group Work* New York: Columbia University Press (3–24).

Shulman, Lawrence (1992): *Skills of Helping Individuals and groups*. Itasca. I 11: F. E. Peacock Pulishers.

Sipos Istvánné (szerk.) (1980): *Egyetemi hallgatók élet- és munkakörülményei*. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont (Tanulmányok a felsőoktatás köréből. Szociológia) Budapest, 459.

Slavson, Samuel (1943): *An Introduction to Group Therapy*. New York: The Commonwealth Fund. https://doi.org/10.1037/10637-000

Somorjai Ildikó (1998): „Terepkonferencia Salgótarjánban." In: *Háló* (a Szociális Szakmai Szövetség hírlevele) 4. évf. I. sz. (6–11).

Süle Ferenc (1968): „Az acting out megjelenése a csoportpszichoterápiában." In *Ideggyógyászati Szemle* 21., 391–398.

Szebeni Rita (2009): *A tanárképzésben alkalmazható személyiségfejlesztés.* Magiszter (Csíkszereda) VII(1), 57–64.

Szilágyi Klára (2002): *Pályaorientáció (módszertani kézikönyv csoportvezetők számára)* Kollégium Tanácsadó, Szolgáltató Kft., Budapest.

Szilágyi Klára (2003): *Munka–pályatanácsadás, mint professzió.* Kollégium Kft., Budapest.

Szilágyi Klára – Völgyesy Pál (1987): „A pedagógus pályakép alakulása a mezőgazdasági szaktanárok körében." In *Szakképzési Szemle*, 2., 41–47.

Szilágyi István (2001): *Magyar, román és belga szociális szakos hallgatók összehasonlító érték és attitűd vizsgálata* (doktori disszertáció). Debreceni Egyetem.

Szilvási Léna (1997): A csoportmunka gyakorlatának áttekintése. In Hegyesi Gábor (szerk.): *A szociális munka elmélete és gyakorlata 4*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.

Szőnyi Gábor (1977): *Pszichoterápiás hétvége.* Orvosképzés, 2.

Szőnyi Gábor (1984): A csoport pszichoterápia indikációi. In *A csoport pszichoterápia elméleti és gyakorlati kérdései.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Szőnyi Gábor (2005): *Csoportok és csoportozók. A lélektani munkára építő csoportok vezetése.* Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.

Telkes József (szerk.) (1989): *Személyiségfejlesztés I.* A Közművelődés Háza és a Magyar Népművelők Egyesületének Mentálhigiénés Szakmai Szervezete, Tatabánya.

Thiersch, Hans (2000): A sorsukra hagyott fiatalok. (1981) In Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia.* Osiris Kiadó – Educatio Kiadó, Budapest, 297–312.

Thiersch, Hans (2000): Szociálpedagógia és neveléstudomány. (1994) In Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia.* Osiris Kiadó – Educatio Kiadó, Budapest 13–225.

Toseland, R. W. – Rivas, R. F. (1984): *An Introduction to Group Work Practice.* New York: Macmillan Publishing Company, „Leadership", 77–110.

Toseland, R. W. – Rivas, R. F. (1997a): A csoportmunka gyakorlatának központi kérdései. In Hegyesi Gábor (szerk.): *A szociális munka elmélete és gyakorlata 4*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.

Toseland, R. W. – Rivas, R. F. (1997b): Csoportdinamika. In Hegyesi Gábor (szerk.): *A szociális munka elmélete és gyakorlata 4*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.

Tóth Edit (2006): *A pályaszocializáció folyamatának vizsgálata szociálpedagógus-hallgatók körében* (doktori disszertáció). ELTE, Neveléstudományi Doktori Iskola.

Tóth Tiborné – Sárköziné Kollárits Edit (2000): *Nevelési rendszerfejlesztés – Szociálpedagógia a nevelésközpontú, minőségbiztosított iskoláért.* Okker Kiadó (97).

Vastagh Zoltán (1980): *Mikrocsoportok az iskolai osztályokban.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Varga A. Tamás – Vercseg Ilona (2001): *Közösségfejlesztés*. Magyar Művelődési Intézet, Budapest.

Watzlawick, P. – Weakland, H. J. – Fisch, R. (1990): *Változás. A problémák keletkezésének és megoldásának elvei*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Weszely Ödön (1910): *A modern pedagógia útjain*. Franklin Társulat, Budapest.

Wilkinson, J. and S. Canter (1982): *Social Skill Training Manual*. New York, Wiley.

Willmann, O. (2000): Zur Berichtigung des Schlagwortes „Sozialpädagogik". Idézi Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris Kiadó – Educatio Kiadó, Budapest.

Wolpe J. and Lazarus, A. A. (1966): *Behavior Therapy Techniques: A guide to the Treatment of Neurosis*. New York, Pregamon Press.

Yalom, Irvin D. (1995): *A csoportpszichoterápia elmélete és gyakorlata*. Animula, Budapest.

Yalom, Irvin D. (1970): *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*. Inc. New York, London, Basic Books.

Zeintlinger, Karolina E. (1991): *A pszichodráma-terápia tételeinek elemzése, pontosítása és újra fogalmazása, J. L. Moreno után*. Fordította Blühmel Ferenc és Fiers Péter, Híd Kiadvány, Budapest.

2. Közösségi kapcsolatok szerveződési sajátosságai a digitális térben, és ami mögötte van

Elméleti alapok a közösségi munka, közösségi kapcsolatok modelljéhez[2]

Az egyén sokféle közösség tagja élete során. A család, a baráti közösségek, a munkahely, a lakóközösség, a település mind sajátságos funkciót töltenek be az egyén életében, és mindegyik működéséhez más-más módon járul hozzá. Ezekben a társas szerveződésekben eltérő kapcsolatok jelennek meg, hiszen van, ahol nagyon szoros kötődés jellemzi a közösséget alkotókat, és van, ahol nagyon laza kapcsolat tartja össze a közösség tagjait.

Az infokommunikációs eszközök megjelenésével és térhódításával az offline közösségek mellett egyre nagyobb szerep jut az online közösségeknek. A múlt századig jellemző közösségi fogalom tartalma jelentősen megváltozott az információs és kommunikációs technológiai (továbbiakban: IKT) eszközök által a közösségek alakulását, szerveződését segítő lehetőségeknek köszönhetően. A közösségeknek már nem egyértelmű sajátossága a lokalitás fogalma, hiszen bárhol él az ember, virtuálisan sokféle közösséghez kapcsolódhat, vallhatja magát az adott közösség tagjának. Az egyén az internetnek köszönhetően akarva-akaratlanul is több online közösségnek a tagjává válik.

Az IKT eszközök térhódítása mára már egyértelművé tette, hogy az ezzel kapcsolatos jelenségeket vizsgálni kell, hiszen az offline világon kívül létrejött egy másik tér, amely jelentős erővel és sajátságos működéssel rendelkezik. Az „intelligens kütyük" azonnali elérhetőséget biztosítanak információk és társas kapcsolatok tekintetében egyaránt, anélkül, hogy használatuk közben személyes jelenlétre lenne szükség. Használatukkal a közösséghez tartozás élménye, illetve a közösség felfogásával kapcsolatos nézetek is átalakulóban vannak. Új közösségek jelennek meg, amelyek szerveződése eltér a hagyományos közösségek személyes kapcsolatokon alapuló szerveződésétől. A közösségek létrejöttének egyik, korábban fontos tényezője – a lokalitás – eltűnik (Henderson

[2] Korábban megjelent: Hadnagy József (2016): Közösségi kapcsolatok szerveződési sajátosságai a digitális térben, és ami mögötte van. In Pacsuta István (szerk.) *Az IKT eszközök szociálpedagógiai vonatkozásai*. Líceum Kiadó, Eger, 2021, 53–93, 41.

és Thomas 2002), ugyanakkor a globalizációval együtt járó kettős hatás is érvényesül: megváltoznak a hagyományos emberi kapcsolatok, és felértékelődnek a közösségi kapcsolatok (Giddens 2000). Az IKT eszközök azonban egy más módot biztosítanak a közösségi kapcsolatok kialakítására, és az így létrejött közösségek is sajátos funkciót töltenek be az egyének életében. A közösségek tagjai a közöttük lévő kapcsolatok révén hálózatokat hoznak létre, amelyek átszövik mindennapi életüket. Az online hálózatok törvényszerűségeinek ismerete hozzásegít bennünket ahhoz, hogy megérthessük az így létrejött szerveződések működését. Milyen célt szolgálnak ezek a hálózatok? Mi befolyásolja ezen hálózatok alakulását? Miért vagyunk tagjai különböző hálózatoknak? Hogyan működnek ezek a hálózatok, azaz a közösségi kapcsolatok?

Sok kérdés merül fel ezen új közösségi szerveződések működésével kapcsolatban, és mivel lassan szinte minden ember tagja különböző virtuális online közösségeknek, a fenti kérdésekre adott válaszok nagyon fontosak és hozzájárulhatnak a közösségi munka, a közösségi kapcsolatok modelljének tisztázásához is.

A tanulmányban bemutatom a közösség leírására használt fogalmakat, és azt is, hogy a közösség fogalma milyen változásokon ment keresztül. Mivel az IKT eszközöknek köszönhetően új közösségek jönnek létre, illetve az újonnan alakult közösségek más sajátosságokkal rendelkeznek, mint a hagyományos – offline – közösségek, a hálózatok törvényszerűségeit összefüggésbe hozzuk a közösségek leírására alkalmas sajátosságokkal, hogy megérthessük az online közösségekben megjelenő hálózatok működését, az újonnan szerveződött közösségi kapcsolatokat. A közösségekről és a hálózatokról alkotott elméleti keretet arra használjuk, hogy a később bemutatott kutatási eredményeinket értelmezni és magyarázni tudjuk. 500 fős mintán vizsgáltuk a különböző társadalmi csoportok IKT eszközökön keresztül létrejövő közösségeinek sajátosságait azért, hogy összefüggéseket keressünk az eltérő szocioökonómiai státuszú egyének közösségeinek tőkekonverziós hatásai, sajátosságai között.

2.1. A közösség fogalma és annak változásai

2.1.1. Közösség fogalmának felfogásai, változásai

A *közösség* szó többféle tartalmat és minőséget is jelenthet számunkra. Kifejezhet emberek együtteséből álló szerveződést (labdarúgók közössége, faluközösség), ugyanakkor értéktartalmából adódóan használjuk minőséget kifejező fogalomként is. („Fantasztikus, megtartó közösség, ahová érzem, jó tartozni.")

Kifejezhet lokalitást, amely a földrajzi elhelyezkedésre, szomszédsági kapcsolatokra vonatkozik (egy lakónegyed közössége, egy település közössége), ugyanakkor az egy közösséghez tartozás élményéből adódó érzést, szándékot is: „Mi a Szalában élők közössége vagyunk.". Az együtt élő, egymáshoz kapcsolódó emberek közösségét tehát a céljaik és eszméik mellett az a hely is befolyásolja, ahol az együttélés történik.

Mindezekhez kapcsolódnak az életmódra, a célokra, az értékrendre, az eszmékre, az etnikai és kulturális hovatartozásra vonatkozó jelentések is.

Látható, hogy egy valóban sok jelentéssel rendelkező fogalomról van szó. Nem csoda, hogy a társadalomtudományok mindegyike foglalkozik a fogalom meghatározásával.

Parsons közösségre vonatkozó definíciója: „[a közösség] a társadalmi rendszer szerkezetének egyfajta megjelenése, amelyik vonatkozhat személyek területi elhelyezkedésére és cselekvéseikre is" (Parsons 1960, idézi Szelényi 1973, 15). Parsons és követői

„a társadalmi rendszert rendkívül általánosan határozták meg, társadalmi rendszernek nevezve minden olyan társadalmi alakulatot, interakció rendszert, ahol a cselekvők meghatározott szituációban közös magatartásszabályok, normák, értékek által szabályozva lépnek egymással kapcsolatba" (Szelényi 1974).

A fenti meghatározásokból látszik a fogalom kettőssége, hiszen az egy területen való elhelyezkedés mellett fontos lesz a közösséget összekötő erők közül az érték, a norma és a cselekvéseket meghatározó különböző szabályok. Ezt a kettősséget fedezhetjük fel Minar és Geer meghatározásában is: „A közösség egy társadalmi struktúra leírása empirikus és normatív színezettel. Vonatkozik egy társadalmi egységre, mint olyanra, és vonatkozik ezen egység értékes voltára, amennyiben létezik vagy pedig kívánatos voltára, amennyiben nem" (Minar és Greer 1969, idézi Vercseg 1993, 15).

A közösség fogalmának meghatározása során a társadalomtudósoknál felfedezhető lesz a csoport fogalmának használata, illetve azzal való összevetése. Heller Ágnes az alábbiakat mondja a közösség meghatározása során:

„*A csoport a társadalmi integrációk legalacsonyabb, legkezdetlegesebb, legprimitívebb foka. […E]gy […] magasabb rendű integráció[,] a közösség (59). A csoport lehet közösség, de lehet közösség több csoport egysége, lehet réteg is (62). […] A tradicionális társadalmak hanyatlási periódusában jelent meg a választási lehetőség, mely szerint az ember – anélkül, hogy elbukna – otthagyhatja tradicionális közösségét és újat választhat. De innen származik az is, hogy az ember megszűnik születésétől fogva közösségi lény lenni – végigélhetik életüket anélkül, hogy bárminemű közösség tagjaivá válnának (65). […] A csoportba véletlenszerűen kerülünk, a közösséget tudatosan választjuk… Amennyiben individualitásom és az adott csoport szerves, lényegi és állandó korrelációba kerülnek egymással […], akkor már nem egyszerűen csoportról, hanem közösségről kell beszélni (56). [… A tudatos választás alapja a] viszonylag homogén értékrendszer, melyet az egyén nem sérthet meg*” (Heller 1970, 56–63).

A fenti meghatározásokból jó néhány fogalmat ki lehet emelni, mint például: „tudatos választás”, „lényegi, szerves része”. Ezek is definiálandó szavak lennének ahhoz, hogy megértsük a közösség, közösségiség szavak jelentését. Az viszont látszik az idézetekből, hogy amikor közösségről beszélünk, valamihez képest, valamihez viszonyítva gondolkodunk erről a fogalomról, és előkerülnek mélyről olyan ellentétpárok, mint közösség-individuum, kollektivitás-individualitás, egyéni szabadság-kollektivizmus.

Ahhoz, hogy megértsük, hogyan kerülnek elő ezek a fogalmak a közösség kapcsán, vissza kell nyúlnunk a közösségekről alkotott elképzelések történetéhez.

2.1.2. A közösség fogalma a társadalomtörténeti korokban

A közösségről alkotott felfogások, a közösségek társadalmi funkcióinak megítélése a történelmi korok során változásokon ment keresztül.

A reneszánsz embere a hagyományos közösségi keretekből való felszabadulást ünnepelte. Amennyiben az egyént nem korlátozza a közösség a személyes törekvéseiben, úgy visszanyerheti szabadságát.

A polgárosodási folyamat során az ember függetlensége nőtt. Többé már nem passzív befogadó volt, hanem sorsának tevékeny alakítója. A reformáció nagy

változást hozott az egyén – közösség – társadalom viszonyában. Az egyén közösségi kötelékektől független önálló lény, aki építőeleme az erkölcsös rendnek.

A 17. századi filozófusok az autonóm egyének és a közösség kapcsolatát már a transzcendens szférán kívül, a társadalmon belül próbálták megtalálni. A társadalmi változások, a földrajzi felfedezések, a piacgazdaság kialakulása, a polgári forradalmak szintén hozzájárultak az alá- és fölérendeltségen alapuló társadalmi rend megkérdőjelezéséhez.

Az európai felvilágosodás idején a feltörekvő polgárság meg akart szabadulni a rendi kötelékektől, szembefordult az elnyomó állammal, és hevesen bírálta az egyház hatalmát. Jelszavuk – egyenlőség, szabadság, testvériség (szolidaritás) – egy újfajta közösség elérését célozta meg. Ezt a közösséget az egyenjogú emberek szabad társulása hozta létre, nem pedig a hagyományok által szőtt kötelékek képezték az alapját. Ez lényeges változást jelent: míg a rendi szerkezetben a közösség világa az öröklött „természetes" kiváltságokon alapult (azáltal, hogy beleszülettek a közösségekbe), addig a polgári közösség a „társulás" – választott tagság – természeti eredetét hangsúlyozta. Ez utóbbi viszonyrendszer nem a sorsszerűen felfogott és számon kért státusz-presztízs elvén működő, hanem az egyének magánteljesítményén, és az ehhez kapcsolódó autonómián alapuló viszonyrendszer, amely az egyének szabadságát, törvény előtti egyenlőségét, továbbá a társadalmi szerződésből fakadó jogokat érvényesíti (Somlai 1983).

A 18. században kibontakozó új piaci viszonyok, a munka és a tőke felszabadulása tudatosabbá tette az egyént, és képessé vált a racionális önérdek érvényesítésére. Az autonóm egyén levált a közösségről, kilépett „természeti állapotából", és az egyenlő emberek között létrejövő szerződéses viszony lett a meghatározó. Felmerült az egyéni és közösségi érdek, önzés és önzetlenség, szabadság és szolidaritás ellentmondásokkal terhes ellentétpárok problematikája. Adódik a kérdés, hogyan lehet egységet teremteni a köz- és a magánérdek között, mi készteti az egyént az önös érdekein túlmutató együttes cselekvésre? Milyen kötelékek kötik össze az elkülönült egyéneket?

Az angol gondolkodók szerint a közösségi szféra erkölcsi alapja az a racionális felismerés, hogy szükségünk van egymásra, egymás tiszteletére, megbecsülésére. Az elkülönült „én" nem tudja magát teljesen függetleníteni, így a kölcsönös függőség révén egy etikai térben formálódik ki a köz java.

Mások úgy vélik, hogy a hiúság kapcsolja az embert a társadalom egészéhez, a másokkal való érintkezés teremti meg azt az etikai szférát, amelyben az egyén alakítja önmagát. A skót felvilágosodás bölcselői azt képviselték, hogy az erkölcsi érzék az ember világában található, nem pedig az isteni szférában. Ezért az egyetemes jó – közjó – is a társadalomban keresendő, amelynek megvalósulása a magán révén – mint „általános" a „különösben" – képzelhető el. A morálfilozófusok

tehát az erkölcsi érzületekre, az együttérzés eszméjére építettek, amely a társadalmat összetartó erőként – szolidaritásként – nyilvánul meg.

Hume kritikája arra vonatkozik, hogy a társadalmi rend alapjai sem az erkölcsi érzületre, sokkal inkább az emberek között létrejövő megállapodásokra építhetőek. Az együttes cselekvés tehát abból fakad, hogy belátjuk: saját érdekünk segíteni egymásnak, mert bízhatunk benne, hogy viszonozni fogják. Adódik a kérdés, amely a jelenkor különböző közösségi szerveződésénél is felmerül: hogyan építhető fel a társadalmi rend úgy, hogy megfeleljen az igazságosság általános szabályainak, és egyben a racionális önérdek kívánalmait is teljesíteni tudja?

Kant úgy próbálta meg feloldani ezt az ellentétet, hogy elkülönítette az államot (amelyet a politikai társadalom megtestesítőjeként tételezett fel) és a polgári társadalmat, amelyben a kritikus polgárság a nyilvánosság szférájában fejti ki véleményét. Ezzel a szétválasztással viszont a jog és erkölcs egysége megszűnik.

Hegel bírálja Kantot ezért a megkülönböztetésért, mert úgy véli, hogy az államban teremtődik meg a köz és a magán egysége. Filozófiájában a skót felvilágosodás eszméihez fordul, ahol a „természetes együttérzés" a nyilvánosság szférájában valósul meg. Elismeri az egyéneknek az elismertségre irányuló igényeit (pl. a tulajdon elismerése), amelyet a kölcsönös elismertség, viszonosság etikai terében érvényesít, de nem választja el a közjogot a magánerkölcstől, hanem a „megvalósult szabadság birodalmában", a jogban oldja fel a különös és az általános érdek különbségeit.

„Az egyén a testületen keresztül kapcsolódik be a közösségi életbe, hogy aztán ez a közösségi (és csírájában már általános) szervezet az elismerés révén közvetítse az ő egyéni, különös érdekeit" (Seligman 1997, 62). Hegel tehát az államban látja megvalósulni az egyéni – közösségi – társadalmi érdekek szintézisét, a törvényesség és az erkölcsiség összekapcsolásával. Így próbálja helyreállítani az általános erény – a közerkölcs – Hume, Smith, Kant által megbombázott bástyáját, és hadat viselni a lelkiismereti üggyé tett, magánszférába utalt „érték" ellen.

A fentiekből kitűnik, hogy a feudális rend által kínált kötöttségből kiszabadult ember szabadsága, autonómiája – a közösség elméleti alapjait tekintve – magával hozta a közösségi és egyéni érdekek szétválását, és az ellentmondás feloldására tett gondolatkísérletek nem feltétlenül jártak sikerrel.

A kapitalizmus térhódításával egyre világosabbá vált, hogy a polgári társadalom tényleges viszonyai eltértek a felvilágosodás idején megfogalmazott értékektől (a rendi kiváltságok részben fennmaradtak, kirívó egyenlőtlenségek, munkanélküliség, nyomor volt tapasztalható).

A 19. században egyre több kritika fogalmazódott meg a Nyugat-Európában végbement tőkés fejlődésre vonatkozóan. A szabadságot, egyenlőséget stb. garantáló pozitív jogok érvényesülésével kapcsolatban az új gazdasági, politikai,

erkölcsi viszonyok valóságában kérdések, dilemmák merültek fel. A társadalomtudósok (köztük Tönnies és Durkheim is) feltárták, hogy a kapitalizmus térhódítása nem csupán a társadalom gazdasági szférájában hozott változást, hanem hatással volt az emberi viszonyokra, szerveződésekre, a közvéleményre és az erkölcsre; vagyis a „szociális szféra" teljes átalakulását eredményezte. Áthelyeződtek az egyén – közösség – társadalom problémakörön belüli hangsúlyok, a közösségi összetartozás, a közösségi életben való részvétel lehetősége került a fókuszba. Mivel a 19. századi gondolkodásban az egyén – mint autonóm polgár – hangsúlyosabbá válik, mint a polgárok közötti szolidaritás eszméje, érthető, hogy felmerült a kérdés: mi köti össze a társadalmat, hogyan lehetne lefektetni a kölcsönös együttműködés elméleti alapjait? Hogyan oldható fel a szabadság-egyenlőség, autonómia-együttműködés között feszülő ellentét? A kapitalizmus kibontakozásának, az antifeudális polgárosodásnak, a szabadságjogok elterjedésének döntő történelmi jelentősége volt a modern kori individualizáció elterjedésében.

A modernizációs elméletek sokáig összekapcsolták a haladás-, ill. fejlődéselméletet az iparosítás, a tudomány, az urbanizáció fejlődésével.

Tönnies *Közösség és társadalom* című művében a modernizáció irányát és ellentmondásait tárta fel. Tönnies (1983) elméletének megjelenésével a közösség elvesztése vált a társadalomtudomány egyik meghatározó témájává. A társadalomtudományt művelők a görög városállami modellt idealizálták, amely a teljes embert bevonta a társadalmi érintkezésbe. Ezzel szemben a modern ember különböző szerepeiben más és más csoporttal, közösséggel érintkezik, ezáltal a társadalmi kapcsolatok részekre estek (Scherer 1982). Hegel az ember és a modern állam kapcsolatáról ezt írja: „Az egyes ember része az »egészben« olyan jelentéktelen, hogy az ember nem ismeri fel. Az »egész, mint olyan« (a társadalom) néhány ember irányítása alatt áll. Az egyének cselekedeteit személyes érdekük irányítja, és nincs rálátásuk az egészre" (Plant 1974, 17).

Más gondolkodók az ipari forradalom közösségekre gyakorolt hatását elemezték. Rávilágítottak azokra az ellentmondásokra, amelyekkel a 19. század szembesülni kényszerült az iparosítás, bürokratizálódás, technológiai fejlődés következményeként, és arra, hogy mindez milyen hatást gyakorolt az interperszonális kapcsolatokra. Az érem egyik oldala, hogy az egyén a társadalmi funkciók fokozatos differenciálódása következtében elidegenült a társadalomtól. Egyik oldalon a hagyományos kötelékektől való szabadulás pozitívuma, a másik oldalon pedig a szolidaritás gyengülése, az individualizáció erősödése állt. Másrészről az iparosításnak voltak pozitív következményei is. Ahogy például Marx és Engels rámutatott: csökkentette a szegénységet; a munkásosztály otthonhoz jutása pedig erősítette a szomszédsági kötelékeket. Max Weber az urbanizációban a hagyományos közösségi alapoktól való felszabadulás lehetőségét,

Durkheim pedig a (városi) munkamegosztásból fakadó egymásrautaltság kapcsolatteremtő (hálózatteremtő) erejét emelte ki. Ugyanakkor Weber a közösségi kötelékektől megszabadult polgári lét negatív oldalára – a közösségi kötelékek gyengülésére – is felhívta a figyelmet (Wellman 1988).

A társadalmi változások hatására meggyengült hagyományos közösségeknek a társadalomtudósok által megfogalmazott kettőssége a 20. századba is áthúzódó jelenség. A szabadság és egyenlőség, közérdek és magánérdek, individualizáció és szolidaritás dilemmáit, feszültségeit nem lehetett feloldani a modernizáció egyik változatában sem.

A II. világháború után új közösségi megközelítés bontakozott ki. A szisztematikus adatgyűjtés kiszorította a „karosszék teóriákat", a helyi társadalomtörténetet pedig megfosztotta a stabil helyi közösségek mítoszától. A hálózatelemzés felszabadította a közösségkérdést a hagyományos értelemben vett közösség és szomszédság megközelítésétől, és az emberi kapcsolatok elemzésének újfajta dimenzióját nyitotta meg. A társadalomtudományban elterjedt széleskörű strukturális analízisek a mikro- és makroszint együttes értelmezésével lehetőséget teremtettek a közösségkérdés integrált megközelítésére (Wellman 1988).

A közösségek túlélték a történelem nagy változásait, a szomszédsági kapcsolatok tovább élnek. A nagy szervezetek, a bürokrácia megjelenése nem szüntette meg a közösségi kapcsolatokat, hanem inkább felébresztette az emberekben az informális kapcsolatok iránti igényt. A közösségek formái, funkciói, társadalmi megítélése az idők során változtak, de a közösségek nem haltak el. Újrafelfedezésük is bizonyítja, hogy a közösség kérdése valamilyen formában az idők végéig nyitva marad.

Ma a kérdés már nem úgy merül fel, hogy léteznek-e közösségek vagy sem, inkább úgy, hogy milyen típusú közösségeket hoz létre a ma embere, hogyan értelmezhetjük a közösség leírására használt fogalmat – a lokalitást –, és melyek a közösség funkciói.

2.1.3. A lokalitás fogalmának változása

Fentebb már szó esett arról, hogy a „közösség" szó nagyon gyakran a „lokalitás" szinonimája: közösségi szolgálat, közösségi gondoskodás, közösségi központ stb. Ám „a közösség, vagy a szomszédság meghatározása olyan mértékben nehezedő feladat, amilyen mértékben egyre mobilabbá válik a társadalom, és az emberek közös érdekeik alapján tartoznak közösségekhez, mely érdekekre saját munkájuk, neveltetésük vagy társadalmi gyakorlatuk és a hely, ahol élnek, egyaránt hatással van" (Seebohmot, id. Plant 1974, 40).

A lokalitás, az elhelyezkedés, a földrajzi hely fontos komponense a közösségeszmének. A német közösségelméletnek két szava volt a közösségre: a „Gemeinde" és a „Gemeinschaft". Az első egyértelműen a helyi közösségre vonatkozik, a másodiknak ezen túlmutató értelme van. Ahogyan König 1968-ban *A közösség* című munkájában megállapítja (idézi Plant 1974, 38), a fogalom két használata nagyon közeli kapcsolatban volt egymással. A „Gemeinde" fogalomban a lokalitás vagy a hely határozza meg a közösséget, mert az a középkorban a földhöz egyenlő jogokat élvező állampolgárok teljességére vonatkozott; a „Gemeinschaft" szó, amely szintén használatos volt ebben az időben, egy olyan földdarabra vonatkozott, amelyet szabad emberek közösen birtokoltak.

Ez az állapot azóta megváltozott. A „Gemeinde" megőrizte eredeti értelmét, és idiomatikusan úgy fordíthatjuk: „neighbourhood" = szomszédság; a „Gemeinschaft" fogalomnak ma szélesebb értelmű vonatkozása van, mint volt: az emberek közötti kapcsolat minőségét jelenti egy adott helyen vagy lokalitásban, vagy egy bizonyos csoporthoz tartozva.

Angolul szintén két értelemben használjuk a közösség szót: lakóhelyi közösség („residence community", amelynek megfelelője a német „Gemeinde") és erkölcsi közösség („moral community", amelynek német megfelelője a „Gemeinschaft").

A társadalmi alakzatok kialakulásának korai fázisában, a görög poliszban a közösség fogalma egyaránt jelentette az emberek csoportját, összetartozását és azonos helyhez kötöttségét, lokalitását is. Míg az athéni településközösség szervező ereje a közös ellenség és az ellene összefogott polisz, a feudalizmus emberéé – mint már láttuk – a föld. A munkamegosztás emberéé a megnövekedett város, amely a térség nagysága és a személyek száma miatt a szabadság egyfajta szimbólumává is vált. Ennek a szabadságnak azonban igen nagy ára van: állandó idegi megterhelés; a racionalitás fokozódása az érzelmek rovására; a bizalom elveszítése, számítóvá válás; az „értékek közös nevezője" az objektíve mérhető teljesítmény és a pénz, aminek azonban fásult, kiábrándult magatartás a következménye; befoghatatlan mennyiségű kapcsolat, elkülönültség. Mindez együtt jár a legmagasabban szervezett munkamegosztással, kultúratermeléssel, az individuum fejlődésének elmaradásával (Simmel 1973).

Warren funkcionalista felfogásban közelít a közösség felé. Úgy véli, ha a közösség valóban létezik, akkor abban az azonos földrajzi elhelyezkedésben, amely a fizikai és lelki biztonságot otthonként nyújtja, az alábbi öt funkció megjelenik:

Szocializáció – amelyen keresztül a közösség bizonyos értékeket olt tagjaiba.
Gazdasági boldogulás funkciója – a közösség megélhetési lehetőséget biztosít tagjainak.
Társadalmi részvétel – teljesítve a társaság iránti általános igényt.

Társadalmi kontroll – amely megköveteli a közösség értékeinek betartását.
Kölcsönös támogatás – amely folyamat segítségével a közösség tagjai megvalósítják azokat a feladatokat, amelyek túl nagyok vagy túl sürgősek ahhoz, hogy a személy önmagában kezelni tudja őket (Warren 1957).

Warren szerint egy tanyabokortól a nagyvárosokig ez az öt funkció fordul elő számtalan formában – hol formálisan, hol informálisan. Bármilyenek legyenek is azonban a helyi sajátosságok, ezek a funkciók jelen vannak minden emberi csoportban, amelyet a szociológusok közösségnek hívnak (W. K. Goolrick 1976).

„*A legfőbb problémát az okozza, hogy a települések az iparosodás, a bürokratizálódás és az urbanizáció előre haladtával egyre inkább veszítenek integráltságuk fokából, vagy legalábbis integráltságuk jellege alapvetően megváltozik. A település egyre kevésbé nevezhető a klasszikus értelemben »közösségnek«, és a térbeli kötöttségek szerepe egyre csökken a társadalom életében*" (Szelényi 1973, 16).

Tehát a modern társadalmakban a lokalitás szerepe erősen csökken, mert az idő- és térbeli távolságok ma már könnyen leküzdhetőek a modern kommunikációs és közlekedési eszközöknek köszönhetően. Eszerint a helybeliségnek a globalizáció korában már nincs olyan nagy szerepe, mint korábban – a zárt társadalmak idején – volt. Ezzel szemben komoly elméletek igazolják azt, hogy a lokalitás szerepe nő, egyrészt pontosan a modern kommunikációs eszközök révén, hiszen ma már nem feltétlenül szükséges bejárni a munkahelyre azért, hogy kommunikálni, telefonálni tudjunk, vagy számítógépes kapcsolatban legyünk másokkal. Ahhoz sem kell egy térben és egy lakóhelyen lennünk, hogy egyazon közösséghez tartozónak mondhassuk magunkat, sőt. Az IKT eszközök által szerveződött közösségek tagjai térben igen messze vannak egymástól, mégis egyidőben, összekapcsolva képesek kommunikálni, akciókat szervezni. A munkanélküliséggel, a részmunkaidő elterjedésével, az állandóan drágúló utazási költségek miatt egyre több ember dolgozik otthonról. Ezek alapján mondhatjuk azt, hogy kialakult egy újkori röghöz kötöttség is, és ez arra figyelmeztet bennünket, hogy figyeljünk oda a lokalitás szerepére, ugyanakkor tárjuk fel azokat a sajátosságokat is, amelyek ezen új lokalitásfelfogás, szerveződés mögött jelenségként ott vannak (Henderson és Thomas 1987).

Az individualizálódott, elidegenedéssel is jellemezhető jelenkorban új típusú szomszédságnak, új típusú lokalitásnak lehetünk a részesei, és ha végiggondoljuk, hogy korábban milyen szerepet töltött be a szomszédság, a lokalitás az egyén életében, akkor még fontosabb, hogy megértsük az új szerveződések mögött rejlő jelenségeket.

Ehhez a fenti, a közösségeket szociológiai aspektusból bemutató elméleti keretet ki kell egészítenünk a közösségek alakulását meghatározó biológiai, viselkedéstudományi ismeretekkel, valamint a közösségi hálózatokra jellemző sajátosságok megismerésével.

2.2. Az egyén és a közösség

Az ember beleszületik egy társadalomba, családba, társadalmi rétegbe, amely befolyásolja induló státuszát. Az egyén és a közösség szükségszerűen valamilyen kapcsolatban állnak egymással, függetlenül attól, hogy kisebb (pl. családi) vagy nagyobb (pl. lakóhelyi) közösségről beszélünk. A közösség nem pusztán tagjainak és azok tulajdonságainak összessége, ugyanis az együttességben természetes többlet rejlik az egyedülléthez képest.

A közösség meghatározására az évek során számtalan definíció született. Az egyik megközelítés szerint a közösség az emberi együttélés és együttműködés ősi formája. Ebben az esetben a közösséghez való tartozás alapja a beleszületés, és ritkán a szabad választás. Értékszempontú gondolkodás mentén viszont a közösség az emberi együttműködés legmagasabb rendű formája, és olyan társulás, amelyet autonóm személyiségek szabadon hoznak létre. Az egyén ilyen társuláshoz nem beleszületés vagy véletlen, hanem önálló döntés során csatlakozik (Báthory és Falus 1997).

Mérei alakzatokról beszél, és azt mondja, hogy életünk közösségi élet, ami azt jelenti, hogy különböző társas alakzatokhoz tartozunk, és ezáltal áttekinthetetlen kapcsolatrendszerben mozgunk. Kötődéseink több, egymással érintkező társas mezőhöz tartoznak, amelyek esetenként csak rajtunk keresztül érintkeznek. Társas alakzatokba lépünk születésünkkor, és az iskola, a különböző termelési egységek, egyesületek, szervezetek tagjaként is. Ezen alakzatok rögzített szabályrendszere és szokásai már a belépés előtt kialakultak. Az ember állampolgári jogainak gyakorlása, civil szerepvállalása és társadalmi szervezetekben való működése révén nem csupán passzív részese, hanem alakítója is az őt körülvevő társadalmi alakzatoknak. A közvetlen alakító tényezőn kívül a társas visszahatás rejtettebb módon is megjelenhet, ugyanis a kész szabályrendszereken belül is van lehetőség egyéni prioritások érvényesítésére (Mérei 2006).

Intézményes keretnek vagy formális alakzatnak a szokásaikkal, szabályaikkal, rítusaikkal azokat a viszonyrendszereket mondjuk, „amelyek szervezetten, törvényes jogi implikációval illeszkednek be a termelésen nyugvó társadalmi rendbe" (Mérei 2006, 34). A különböző intézmények átfedésekkel és bonyolult kereszteződésekkel egységes hálózatot alkotnak. Ez a hálózat átszövi életünket,

és alapja a társadalomnak mint az emberi tevékenységek szervezetének. Intézményes alakzat a család, az iskola, a munkaegység, a sportköri csapat, az iskolai osztály, a tanfolyami csoport, a szakkör stb., mert működésük társadalmilag szabályozott. Ezek az intézményes egységek nem homogének, mivel spontán társulások, klikkek és barátságok alakulnak ki, amelyek egybe is kapcsolódnak, így különböző hálózatok jönnek létre.

Az ember természetes igénye a közösségi lét, enélkül élet- és fejlődésképtelen, így minden életszakaszban szükségszerűen kapcsolódunk különböző közösségekhez, alakzatokhoz. A közösség célja egyrészt, hogy kielégítse az egyén közösség iránti szükségletét, másrészt valamilyen, a társadalom számára fontos feladat teljesítése (Báthory és Falus 1997). A közösség további jellemzője, hogy közös célok vagy feladatok érdekében jönnek létre, amelyek eléréséért közös döntéseket hoznak, és közös lépéseket tesznek. Fontos a közösségi (érzés) tudat, mert ez jelzi, hogy a közösség fontos az egyén számára, és az egyén is a közösség számára. Ezáltal válik lehetővé a közösség (hatékony) működése.

Az ember egyszerre több közösséghez is tartozik, amelyek különböző nagyságúak és minőségűek lehetnek. A kisebb közösségek közül jelentős szerepet játszik az egyén szocializációjában a család, valamint más közösségek, mint az iskola, munkahely, lakóhely vagy művészeti, gazdasági, politikai stb. közösségek. Ezek a társas hatásokon keresztül befolyásolják az egyén viselkedését, választásait, kapcsolati módjait (Sallai 1996).

2.3. A jól működő közösség ismérvei

A különböző közösségek sok egyedi gyakorlati jellemzővel rendelkeznek. Ezek közül több nemcsak egy adott közösségben jelenik meg, hanem általánosságban jellemzi a sikeres közösségi létet. Nézzük meg – a teljesség igénye nélkül –, mik a jól működő közösség jellemzői, illetve azokat a készségeket, amelyeket a közösségi lét fejleszt, vagy közösségben használhatóak. A közösség jellemzői a közösségben végzett tevékenységek során mutatkoznak meg, miközben fontos emberi értékeket és készségeket sajátítunk el. A jó közösség fennmaradása szempontjából alapvető, hogy:

- Tagjai együtt tudjanak működni és dolgozni (együttműködési készség).
- Tiszta kommunikáció – a feladatokat és problémákat világosan átlátják és megbeszélik.

- A közösség tagjai közös ügyek (célok) érdekében össze tudnak fogni (összefogás készsége).
- *Mi*-tudat: a közösségi érzés tudatának kialakulása.
- Együttes élmények, amelyek társas tevékenységek során jönnek létre.
- A tagok elfogadják egymást, és kölcsönös bizalommal vannak egymás iránt.
- Tudnak örülni egymás sikerének, illetve át tudják érezni egymás problémáit, kudarcait.
- Az egyének nyitottak egymás felé.
- A kialakult szokásokat, szabályokat az egyének ismerik és be is tartják.
- A közösség biztosítja tagjai számára az egészséges versengés lehetőségét mások érdekeinek tiszteletben tartásával.
- Kialakul egyfajta hierarchia a közösségben betöltött szerep, a szociometriai pozíció szerint.
- Lesznek vezető egyének, akikre hallgatnak, akiket követnek a tagok, akik össze tudják fogni a csoportot.
- A tagok felelősséget vállalnak egymásért, együtt éreznek egymással, és segítik egymást (szolidaritás és segítségnyújtás készsége).
- A kialakult konfliktusok megszüntetésén közösen dolgoznak.
- A közösségek dinamikus társas egységek, a változások többnyire egy vagy néhány egyéntől indulnak ki és jutnak el a többiekhez.
- A közösség fogadja és megvitatja az egyéni ötleteket, újításokat, majd tagjai együtt döntenek a kezdeményezésekről (Varga – Vercseg 2001).

2.4. Közösségek alakulásának biológiai meghatározottsága

2.4.1. Közösségiség és humán szocialitás

Miért jönnek létre a közösségek? Milyen funkciót töltenek be a közösségek az egyes emberek életében? Ahhoz, hogy megértsük a 21. század új közösségeit és azok funkcióit, vissza kell nyúlnunk az ember kialakulásának történetéhez és a viselkedéstanhoz.

A társadalmiasult ember előtt a természeti emberről beszélhettünk. Már a természeti ember sajátosságainak megítélését tekintve is két megközelítés jellemezte a gondolkodókat. Hobbes (1651) a természet emberét vadállatként írta le, amelyre jellemző az egymás elleni folyamatos harc. Ez a megközelítés a későbbi társadalomtudományokban is megjelenik, hiszen olyan társadalomról írnak a gondolkodók, ahol egyéni érdekek által leírható egyedek alkotnak laza szövedéket. A másik megközelítés szerint a természeti ember erkölcsös, fajtársa iránt gesztusokat gyakorló egyed. Az egyedek a természeti törvények mentén szervezik életüket, ugyanakkor tudják, hogy közösségben élni mindenkinek előnyösebb. Rousseau (1767) szerint a „nemes vadember" a jóra és a kölcsönös segítésre alkalmas.

Mi jellemzi a természeti ember által alkotott csoportokat? Csányi azt mondja, hogy az állategyedekből szerveződő csoportok szervezőereje az önérdek, hiszen a csoportba szerveződéssel megnövekszik az egyedek továbbörökítő képessége, de nem jön létre az emberi csoportok, közösségek azon sajátossága, amely szerint az ember képes feláldozni önmagát fajtársaiért. Az állatvilágban inkább a ráfordítás-költség arányának „felbecsülése" a közösségek szerveződésének mozgatórugója, és az határozza meg a csoport nagyságát, hogy meddig van értelme növelni az adott közösséget, hogy az az egyedek számára is előnyt jelentsen. Meddig van értelme a védelmezésnek, a csoporthoz tartozó egyed támogatásának, amiből még haszna van más egyedeknek és a közösségnek is? Az álltavilág további jellemzője, hogy az esetleges kölcsönös segítségnyújtó viselkedések a közeli fajtársak felé irányulnak (Csányi 2003).

Az ember számára nem szükséges, hogy közeli rokonságban legyen azzal a személlyel, aki felé a segítés vagy a gesztus irányul. Az ember által létrehozott közösségekben a közösségi kapcsolatoknak, az erkölcsösségnek, a szolidaritásnak köszönhetően kialakul egy másik entitás, amely felette áll az egyedeknek, és amely olyan cselekedetekre ösztönzi a tagokat, hogy akár az ismeretlen tagok felé is kölcsönös támogató jelleggel közeledjenek. Az egyén saját jólétét nem befolyásolja az, hogyan élnek, hogyan éreznek és gondolkodnak a fajtársai. Az ember mégis kíváncsi ezekre a dolgokra, és ezek a sajátosságok a közösségek, csoportok szervezőerejévé válnak.

Természetesen az evolúciót figyelembe véve nem hagyhatjuk ki a gének meghatározó szerepét sem az emberi közösségek, csoportok szerveződése mögött rejlő magyarázatokból. Csányi (2003) alapján most vegyük végig az emberre jellemző csoportélet sajátosságait.

A természeti ember közösségben élt. A gének által diktált program ugyanúgy meghatározta az életét, mint a természeti környezet által biztosított kihívások, változások. Az ember genetikusan magában hordozza az elmúlt hatmillió év változásait, és a kultúra, a társadalmi környezet megjelenésével a gének mellett

ezen környezet által támasztott változások, kihívások is fontos alakító tényezői a társadalmiasulásnak, illetve annak, milyen közösségekhez, csoportokhoz tartozik az egyén.

A szociális vonzódás az emberszabású majmokra és az emberre egyaránt jellemző (Csányi 2003). Az ide tartozó fajok egyedei szeretik a közelséget, a testi kontaktust, nehezen viselik el az egyedüllétet. Minél nagyobb a közösség, amelyben élnek, annál inkább vágynak a testi kontaktusra. Megfigyelések szerint a majmok kurkászó tevékenysége is ennek a szociális vonzódásnak a megnyilvánulása, és minél nagyobb csapatban élnek, annál több időt szánnak egymás tisztogatására, aminek a testi kontaktusban való lét a lényege, a tisztulás inkább ennek a jótékony következménye, miközben azt is tudjuk, hogy életbe vágóan fontos.

A szociális vonzódás megvalósulása az emberi érintkezés három fő területére koncentrálódik. A tapintás az egyik csatorna, hiszen az embernek alapvető igénye a testi kontaktus. A simogatás, az érintés fontos gesztus, amelyben a másik személy elismerése is benne van. Az embert jellemző feromonoknak köszönhetően a szagláson keresztül is létrejön a társas térben a kapcsolódás, vagy annak köszönhetően a vonzódás. A vizuális csatorna kínálja a szociális kapcsolatok kialakulásának harmadik lehetőségét. Ahogyan kinézünk, ahogyan megakad a szemünk egy tetszetősen kinéző egyeden, már létre is jön egy kapcsolat, amelynek folytatásához persze több kell a puszta látványnál.

A humánetológusok a szociális vonzódás megvalósulása kapcsán megkülönböztetnek egy negyedik érintkezési formát, és az ahhoz szükséges csatornát is. Ez nem más, mint a többé-kevésbé intim beszélgetés. Ez nem információátadás, inkább hasonlít a majmok estében ismert kurkászáshoz, ezért nevezték el „kurkászó beszélgetésnek" (Csányi 2003). Ezeket a beszélgetéseket általában olyan kérdésekkel kezdik az emberek, amelyekre nehéz pontosan válaszolni („Hogy vagy?", „Mi újság?"), azonban létrejön egy kapcsolat a két fél között, utána pedig a kapcsolat érzelmi jellege erősödik a beszélgetés kapcsán. Dunbar azt mondja, hogy az emberi csoportok nagy számából adódóan, ha a szociális kapcsolatokat a régi módon szeretnénk ápolni, akkor az időnk jelentős részét kurkászással kellene töltenünk. Ennyi ideje a modern embernek nincs. Ezért az igazi – időigényes – kurkászás helyett az ember megteremtette a kurkászó beszélgetést, sőt ennél is tovább „fejlődtünk" (Dunbar 1996). Már egy térben sem kell lennünk ahhoz, hogy a szociális vonzódásunkat kiéljük, és egyszerre akár több partnerrel is kurkászó beszélgetést folytathatunk. Nem kell más, mint egy jó IKT eszköz, és a neten, a közösségi hálón, a cseten kiélhetjük említett vágyainkat. De van-e valamilyen biológiai meghatározottsága annak, hogy az embernek mekkora a befogadóképessége abban a tekintetben, hogy hány fővel képes egy csoportot, közösséget alkotni?

Dunbar szerint a primáták agykérgének térfogata és a csoportméret szoros korrelációt mutat, és ez az embernél kb. 150 fős csoportlétszámot tesz ki. Caporeal és Brewer (1995) szerint minden kultúrában megjelennek létszámfüggő funkcionális organizációk. Ezek a párosok vagy diádok, amelyben két ember kapcsolódik össze valamiért. Ilyen például a szex, az anya-gyermek kapcsolat, az idősebb gyermek-felnőtt kapcsolat, a páros munka és a baráti kapcsolat, amelynek a funkciója egyfajta motoros mikrokoordináció. Ez teszi lehetővé a párok intimitását vagy a közös munkavégzést. A következő szint a családi csoport vagy a munkacsoport, amely 5-6 tagból áll, és jellemzője az együtt gondolkodás, régen a gyűjtögetés, vadászat, újabban a közös munka érdekében. A következő a banda a már ismert 30-50 létszámmal és közös szociális identitással (ez felel meg leginkább a csoportorganizmus kritériumainak), amely együtt tartózkodik és alkalmas életének megszervezésére, vagy valamilyen nagyobb munka, vállalkozás közös koordinálására. Végül a klán, mintegy 500 fővel, amelynek tagjai csak időnként jönnek össze, de megosztják információikat, esetenként erőforrásaikat egymással, közös nyelvet beszélnek, vagy közös szubkultúrát alakítanak ki, közös szimbólumokkal és tolvajnyelvvel.

Ezek a létszámok a modern időkben is jól kimutathatóak a katonaságnál, vállalati, politikai, vallási szervezetekben, és ezeknél is a 30-50 az a létszám, amelyet még közvetlenül lehet irányítani, amelynek tagjai tartós személyes kapcsolatokat építhetnek ki egymással. Minden nagyobb létszámú szervezet már a csoportok közötti kapcsolatokra épül. Desmond Morris egyszer azt írta, hogy nagyon egyszerűen meg lehet határozni a modern ember optimális csoportlétszámát, ha megszámoljuk, hogy a telefonnoteszünkben hány nevet találunk. Vizsgálódásai szerint a 30-50 fős szoros bandakapcsolat és a 150-es felső határ itt is kimutatható.

Vajon az így létrejövő csoportok elkülönülnek más hasonlóan szerveződő csoportoktól? Hogyan viselkednek ezek a csoportok egymással? Csányi (2003) alapján az alábbiakat mondhatjuk.

2.4.2. Attitűdök és viselkedésformák a saját csoporttal szemben

Magukat erkölcsösnek és felsőbbrendűnek érzik. A saját csoport értékeit univerzálisnak és belsőleg adottnak tekintik, saját szokásaikat mint eredendően emberit fogják fel. Magukat erősnek tartják. Elfogadják a lopás és a gyilkosság elleni szankciókat. Engedelmeskednek a saját csoport hatóságainak. A csoportjuk tagjaival együttműködnek. Hajlandóak a csoport tagjai maradni. Hajlandóak harcolni, adott esetben meghalni a csoportért.

2.4.3. Attitűdök és viselkedésformák az idegen csoporttal szemben

Az idegen csoportot megvetendőnek, erkölcstelennek és alsóbbrendűnek tekintik. Az idegeneket gyengének tartják. Az idegen csoporttól megfelelő szociális távolságot tartanak. Az idegen csoportot gyűlölik. Elfogadják a saját csoportból érkező olyan utasításokat, irányelveket, amelyek az idegen csoport tagjaival szemben elkövetett lopást és a gyilkosságot elősegítik, illetve büntetlenül hagyják. Nem működnek együtt az idegen csoport tagjaival. Nem engedelmeskednek az idegen hatóságoknak. Nem hajlandóak az idegen csoport tagjaivá válni. Nem hajlandóak harcolni és meghalni az idegen csoportért. Háborúban erkölcsös dolognak tartják az idegen csoport tagjait megölni. Az idegen csoport rossz példaként szolgál a gyermeknevelésben. A különböző problémákért az idegen csoportot vádolják. Félnek tőle és nem bíznak az idegen csoportban.

Bár ezek a sajátosságok nem az IKT eszközökön keresztül létrejövő közösségek, csoportosulások jellemzői, de elgondolkodtató: ha a csoportok kialakulása mögött evolúciós és genetikai okokat találunk, vajon a 21. században létrejövő új csoportokra nem jellemzőek-e valahogyan ugyanezek a jelenségek? A fenti szempontok közül az egyiket különösen fontosnak tartom: amennyiben igaz, hogy az idegen csoporttal szemben nagyobb szociális távolságot tartanak, akkor a hasonlóság elvén szerveződő közösségek tagjainak kitörési lehetőségei alacsonyak. Ha nagy szociális távolságot tartanak más csoportokkal szemben, a mobilitáshoz szükséges kapcsolati tőke állandó marad, és bezárja a közösség tagjait abba a közösségbe, amelyet ők alakítottak ki. A fenti elmélet alapján az egyént jellemző különböző tőketípusok konvertálása során a kapcsolati tőke konvertálása korlátozottan működtethető. Így vannak csoportok, akik rendelkeznek olyan adottságokkal, amelyek az életesélyeiket növelik, vannak csoportok, ahol az életesélyek stagnálnak, és bizonyára vannak olyan csoportok, akik a kapcsolati rendszerük következményeként a lecsúszás áldozatai lehetnek. A társadalmi egyenlőtlenségek kialakulásban tehát a közösségek alakító tényezői, illetve azok evolúciós és genetikai háttere meghatározóak (Csányi 2003).

A szocialitás megnyilvánulása révén kialakuló embercsoportokat az is megkülönbözteti állati rokonaiktól – ez is lényeges fajspecifikus különbség –, hogy az embercsoportoknak saját csoportidentitásuk, csoportindividualitásuk van. A kialakult embercsoportok mindent megtesznek, hogy magukat másoktól megkülönböztessék. Erre szolgálnak a legkülönbözőbb látható jelek: hajviselet, testi díszítések, öltözködés, és a csoport identitását elsősorban meghatározó névadás, valamint különböző csoportszimbólumok használata. A tartós csoportokban speciális szokások, nyelvhasználat, rítusok, sajátos kultúra alakul

ki. Ezek mind arra szolgálnak, hogy jelöljék az adott csoport létét önálló entitásként, önálló individuumként, amelynek fennmaradása bizonyos mértékben független az őt éppen alkotó csoporttagtól. Ez a szociális tulajdonság tette lehetővé a csoportszelekció beindulását annak idején, ez vezetett el a „csoportorganizmus" kialakulásához, és ma is ez az emberi szocialitás leghatékonyabb tényezője.

A csoporthűség tulajdonságának evolúciós megjelenése tette lehetővé a különböző tulajdonságú csoportok egyidejű létezését, tartós fennmaradását és hosszú távú szelekciós megmérettetését, ami a jellegzetes emberi csoportok kialakulásához vezetett. A humánetológia nem azt állítja, hogy az evolúció során valamiféle ideális csoportszerkezet vagy társadalmi formáció kialakítása érdekében jelentek meg új genetikai mechanizmusok. Valószínűleg sokkal általánosabb változásról van szó. Az ember olyan képességhez jutott, amely lehetővé teszi, hogy egyszerű csoportalkotó ideákat elfogadjon és alkalmazzon. Az, hogy ezek az ideák konkrétan milyen csoportszerkezetet hoznak létre, nem meghatározott. Lehetnek ezek akár káros, maladaptív eszmék is, amelyek a csoportot tönkreteszik, hiszen az elfogadásuk utáni csoportszelekció úgyis azonnal kiselejtezi azokat, amelyek az emberi életet több generáció távlatában nem teszik replikálhatóvá. Az ember tulajdonságai úgy alakultak, hogy bármiféle kulturális eszmét képes legyen elfogadni. A csoportok szintjén kialakult szelekciónak, a kulturális szelekciónak éppen ez biztosítja a szükséges variabilitást; ez tette lehetővé, hogy az ember evolúciós története során olyan sokféle csoportformációt kipróbálhatott. Nincsen, nem működik semmiféle magasabb rendű mechanizmus, általános erkölcs, morális érzék, amely az embercsoportokat a káros eszméktől megvédené. Az ember alapjában véve se nem jó, se nem rossz, a kultúrája teszi ezzé vagy azzá, de maga a jó és rossz fogalma is mindig kultúrafüggő.

A Csányi (2003) által megfogalmazott gondolatokat figyelembe véve fontos az újonnan létrejövő csoportok vizsgálata, sajátosságaik feltárása, hiszen ezek a csoportok most vesznek körül minket, és az evolúció jelen pillanatában az embernek kötelessége, hogy elébe menjen annak a törvényszerűségnek, amely kódolva van az általa létrehozott közösség működésében.

Ezért lesz fontos annak feltárása, hogy a közösségek, az IKT eszközökön keresztül létrejövő közösségi hálózatok milyen szabályszerűséggel rendelkeznek.

Mindezeket látva fölvetődik a kérdés, hogy az ember estében mi a genetikai, biológiai evolúciós alapja a hálózatok működtetésének, létrejöttének. Erre a kérdésre több hipotézis végiggondolásával keressük a választ.

Az általános intelligencia hipotézise. A nagyobb agy lehetővé tette az ember számára a nyelv kialakulását, a gondolkodást és a kognitív funkciók kialakulását.

A „társadalmi agy" hipotézisét támogató egyik jeles képviselő Robin Dunbar azt az álláspontot képviselte, hogy a nagyobb társas csoportok létrejötte nagyobb neokortex kialakulását tette szükségessé. A főemlősök agyának mérete és az általuk alkotott csoportok mérete között kereste az összefüggéseket. Számítása szerint az ember esetében ez 150 fő körüli lehet – ez a *Dunbar-szám*.

Az ehhez a csoporthoz tartozó tagokat felismerjük, stabil, koherens kapcsolatot tudunk fenntartani velük. A nyelv teszi lehetővé, hogy ekkora csoportban is tudjunk működni, kapcsolatot tartani.

Az adaptív intelligencia hipotézise. Bizonyos mentális képességek a környezeti kihívásokra adott válaszokként alakulnak ki.

A szociális intelligencia hipotézise. Másokkal szoros közelségben, állandó együttműködésben vagyunk, azaz komplex társadalmi környezetben élünk, ami maga a szociális hálózat működését eredményezi. Az ember „ultraszociális" lény, így képes a társas környezethez alkalmazkodni, szociális hálózatot kialakítani, benne működni.

A kulturális intelligencia hipotézise. A magasabb szintű kognitív funkciók a társas készségek egész komplexumán alapulnak (Christakis 2010 alapján).

Az IKT eszközökről folytatott diskurzusban elhangzik, hogy az emberek interakciókat folytathatnak olyan személyekkel, akik távoli országokban élnek, akikkel egyébként nem léphetnének kapcsolatba. A telefon, az internet mindezt lehetővé teszi. A technológiai eszközök fejlődése és elterjedése magával vonhatja azonban az interakciók és a helyi közösségek megváltozását is. Az elektronikus kapcsolatok viszont erősíthetik a szomszédsági kapcsolatokat, ahogyan ezt Hampton és Wellman megfigyelései bizonyították (idézi Christakis 2010, 296–297).

Az új technológiai eszközök érzékeltetni tudják az emberrel, hogy mennyire van összekapcsolva vagy éppen elszigetelten a világban. A kapcsolati háló is megváltozik ezen új eszközöknek köszönhetően:

- Méretüket tekintve hálózatunk rohamosan nő, így növekszik azoknak a száma, akikkel kapcsolatba léphetünk.
- A közösségformálás szempontjából jelentősen bővülnek az információmegosztás és a közös akciók terén előttünk álló lehetőségek.
- A testre szabottság tekintetében jelentősen fokozódik a másokkal létesíthető kapcsolataink specifikus jellege.
- A virtuális jelenlétet illetően az egyénnek egyre több lehetősége van a virtuális identitás felvételére (Christakis 2010, 304).

A közösségi oldalak felhasználói több száz embert is barátként tüntetnek fel, miközben vizsgálatok alátámasztják, hogy például a Facebook felhasználóinak átlagosan 110 barátjuk van. Ez a szám nem esik messze a már hivatkozott Dunbar-számtól, amely 150 volt. Ebből a számból átlagban 6,6 személy a „látható", azaz kép formájában is megjelenik az oldalon, így nagyon hasonlít az offline életben jellemző közvetlen barátok számára. Offline és online világunk tehát hasonlít egymásra. Az azonban jellemző, hogy a legtöbb embernek vannak online kapcsolatai olyan emberekkel, akiket nem ismernek, nem tudják a telefonszámát, és az utcán sem ismernék fel őket. Ezek a kapcsolatok azonban akkor is megmaradnak, ha érdektelenné válnak. A fenntartott kapcsolat nem lesz intenzív, rövidebb aktivitási hullámok jellemzik. Ugyanakkor, bár a kapcsolat intenzitása csökken, folyamatos annak követése, hogyan alakul a sorsuk, hiszen a közösségi oldalon ez látszik.

Közösségi hálózatunk önálló élettel rendelkezik. Növekedik, változik, fennmarad vagy éppen megszűnik. A kapcsolati háló egyfajta emberi szuperorganizmus, amelyben az egész többre képes, mint a részek önmagukban. Az eltérő szociális hálózatok azonban eltérő javakkal is rendelkeznek. A hálózatok vizsgálata során az is a középpontba került, hogy az emberek társadalmi helyzetét a kapcsolataik határozzák meg. A „pozicionális egyenlőtlenségek" okát nem abban kell keresni, hogy kik vagyunk, hanem abban, hogy kikkel állunk kapcsolatban (Christakis 2010, 333).

A kapcsolati hálók által megteremtett közjavak tekintetében is eltérések vannak a hálózatok között, és az egyének eltérő módon és eséllyel jutnak hozzá a hálózatokban rejlő közjavakhoz. A helyzeti egyenlőtlenség esélyegyenlőtlenséget teremt, és tovább erősíti a más okokból fennálló egyenlőtlenségeket. Felmerül egy új megközelítés és gondolat is, amely kitágítja a segítői tevékenységet. A segítségnyújtás során az oktatási, egészségügyi és jövedelmi különbségek vizsgálatakor foglalkozni kell ezen személyek kapcsolati hálójával is.

A hálózatok, közösségi kapcsolatok létrejötte mögött rejlő biológiai és evolúciós alapok után nézzük meg a hálózatok szerveződési sajátosságait.

2.5. A közösségi hálózatok sajátosságai

Az IKT eszközök elterjedésével, a számítógép által biztosított lehetőségek megjelenésével új kapcsolódási lehetőségek jelentek meg az ember számára. Amíg az offline térben az egyén meghatározhatta azt, hogy kivel tart kapcsolatot, és annak tudatában is volt, addig az internet világának köszönhetően nem mindig lehetünk biztosak abban, hogy kivel vagyunk kapcsolatban, sőt sokszor bizonytalan

az is, hogy valóban azzal vagyunk-e kapcsolatban, akit a másik oldalon feltételezünk. Az online térben nem mindig van lehetőség a megbizonyosodásra a tekintetben, hogy ki van a vonal másik végén, amikor csetelünk, amikor csatlakozunk egy közösségi fórumhoz; de fennállhat ez akkor is, amikor egy ismeretlen számon keresünk valakit, akivel még soha nem találkoztunk. Használjuk az infokommunikációs eszközöket, és közben észrevétlenül egy olyan bizalom alakult ki bennünk, amelynek már nem alapja a vizuális megerősítés. A hitünk, a látáson kívüli más érzékelésünk által biztosított jelek vétele során – amelyek megváltoznak a kábelek és átjátszó állomások közvetítésének köszönhetően – ritkán fordul meg a fejünkben, hogy vajon tényleg azzal tartunk-e éppen kapcsolatot, osztunk meg információt, kérjük a segítségét vagy szolgáltatását, akitől akartuk.

Jelen világunkban új formája jelent meg az információszerzésnek, a kapcsolattartásnak, de mondhatjuk nyugodtan, hogy a szórakozásnak és az ügyintézésnek is. Különböző hálózatoknak leszünk a részesei akár a telefonunk, akár az internet, vagy éppen a közösségi oldalaink által. Vannak ezeknek a hálózatoknak törvényszerűségei? Véletlenszerűen működnek, vagy nagyon is tudatos erők és meghatározott jelenségek jellemzik? Befolyásolják az életünket a telefonunkban tárolt számok által létrejött hálózatok? A Facebook vagy más közösségi oldalunk kapcsolatainak köszönhetően létrejött hálózat befolyással van bárhogyan az életünkre? Ezek azok a kérdések, amelyek a később bemutatott kutatásunk számára is fontos megválaszolandó kérdésként merülnek fel. Ezért fordulunk azokhoz a szerzőkhöz, akik a hálózatok jelenségeinek leírásával foglalkoztak. Ezen szabályszerűségek ismeretében talán közelebb juthatunk ahhoz is, hogy az egyén tőkekonverziós folyamataira milyen hatást gyakorolnak azok a virtuális közösségek, amelyeknek az IKT eszközöknek köszönhetően a részesévé válunk.

2.5.1. A matematikai alakzatoktól (gráfok) a közösségi hálózatokig

Rényi Alfréd (1959) és Erdős Pál (1960) a gráfokkal és a hálózatokkal foglalkozó két kiváló tudós volt. Azt mondták, ha a véletlenül fellelhető pontokat élekkel kötjük össze, és egy idő után minden pontra egy él jut, minőségi változás jön létre. Az éleken haladva minden pont elérhetővé válik, azaz, ha ezt levetítjük a társas szerveződésekre, mindannyian egy nagy hálózat tagjai vagyunk, és az elérhetőségünk az élektől, azaz a kapcsolatoktól függ. Kapcsolatainknak köszönhetően azonban nem kell mindenkivel közvetlen kapcsolatban lennünk

ahhoz, hogy a hálónkban lévő személyek elérjenek minket, vagy hatással legyenek ránk, hiszen a személyek közötti kapcsolatok – ahogy a gráf esetében a pontok közötti élek – lehetővé teszik a hálózatban történő kapcsolódásokat, információáramlást és az egymásra hatást is. Nem ismerünk mindenkit a hálózatban, de a kapcsolatokon keresztül bárkihez eljuthatunk. Az így szerveződő, élekkel és pontokkal rendelkező szerveződéseket a matematikában *óriáskomponenseknek* nevezik. Mivel ezeknél a szerveződéseknél az élek számával változás is jelentkezik, a fizikában ezt a jelenséget és az „éleknek", „kapcsolatoknak" köszönhető változást *perkolációnak* (fázisátalakulásnak), a társadalomtudományban pedig *közösségnek* nevezzük.

Persze a matematikai és a fizikából ismert rendszerek sok dologban eltérést mutatnak; a tudósok arra törekedtek, hogy képesek legyenek áttekinthető módon leírni ezen rendszerek, azaz a *hálózatok* működését.

Erdős és Rényi kísérletet tett arra, hogy leegyszerűsítve megadják a hálózatok működésének sajátosságait. Azt feltételezték, hogy a gráfokban rejlő, a pontok és élek által létrejövő hálózatok szerveződése véletlenszerű. Amennyiben a hálózatban lévő pontokhoz átlagban kevesebb él – azaz kapcsolat jut, akkor a hálózat tagjai nem képesek egymáson keresztül kapcsolatba kerülni. A természet azonban más törvényszerűséget mutat, és a társas szerveződések is eltérnek a véletlenszerűségtől, hiszen egy személynek kimutathatóan kétszáz és ötezer közötti ismerőse létezik, azaz egy személyhez több kapcsolat is rendelhető (Barabási 2003, 25).

Rényi és Erdős ezen véletlenszerű hálózatokkal kapcsolatban azt is elmondták, hogy a szabályos hálózatokban minden pontot legalább egy él összeköt egy másikkal. Vannak azonban szabálytalan hálózatok is, ahol lehetséges az, hogy a pontokat nem kötik össze élek. Így a hálózatban lévő pontok, amelyek a társas mezőben embereket jelölnek, az élek pedig kapcsolatokat, működhetnek úgy, hogy valakinek előnyt jelentenek, valakit pedig hátrányba taszítanak. Azaz lehetséges olyan hálózat, amely segíti az egyének működését és előre jutását, és lehetnek olyan hálózatok is, amelyek egyenlőtlenséghez vezetnek. A matematikában meglévő hálózatoktól így juthatunk el a közösségi kapcsolatokkal jellemezhető közösségszerveződésig. Az IKT eszközök segítségével létrejövő társas szerveződések, hálózatok társadalmi egyenlőtlenséget újratermelő vagy azzal ellentétes folyamatokat eredményező sajátosságokat mutatnak. Kutatásunk során ezt vizsgáljuk.

A hálózatok alakulásának véletlenszerűségénél azonban érdemes még egy kicsit elidőzni. Erdős és Rényi gondolatai alapján véletlenszerűen úgy épül fel egy hálózat (gráf), hogy a hálózat pontjaihoz véletlenszerűen rendelünk hozzá éleket, azaz kapcsolatokat más hálózati pontok felé. Ebben az esetben lesznek

olyan pontok, amelyekhez több, és lesznek olyan pontok, amelyekhez kevesebb kapcsolódást segítő él rendelődik. Ez a szerveződés magában hordozza az egyenlőtlenség lehetőségét, hiszen az a pont a hálózatban, amelyhez több él (kapcsolat) is rendelhető, értelemszerűen több kapcsolattal is rendelkezik a hálózat más pontjai felé. A kevesebb éllel, azaz kapcsolattal rendelkező hálózati pontnak ellenben kevesebb az esélye a hálózat más pontjaihoz történő kapcsolódásra.

Amikor ezt az emberek által létrehozott kapcsolati hálóra vonatkozóan is átgondoljuk, érdekes következtetéseket vonhatunk le. A véletlenszerűen szerveződő – azaz nem tudatosan, az ember által szervezett, vagy a szerveződés során nem tudatosult – társas hálózatok egyenlőtlenséget hordoznak magukban. Ez az egyenlőtlenség származhat egyrészt a kapcsolatok számából, másrészt pedig a hálózatban rejlő kapcsolati lehetőségek tudatos „kihasználásából". Persze Erdős és Rényi (1960) elmélete alapján mondhatjuk, hogy minél nagyobb egy hálózat, annál nagyobb az esélye a minőségi változásnak, azaz a nagyszámú kapcsolatok biztosíthatják azt, hogy minden ponthoz – hálózatban lévő személyhez – nagyjából azonos számú él – kapcsolat – fog tartozni. De vajon az eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező emberek ugyanúgy használják, építik, működtetik azt a hálózatot, amelyhez a tudatosság különböző szintjein tartoznak?

A véletlen hálózatok elve alapján mondhatjuk azt, hogy ezek a hálózatok nagyon demokratikusak. Ugyanakkor a két kutatón kívül több, a hálózatokkal foglalkozó más kutató és kutatócsoport azt is vizsgálta, hogy vajon a természetben előforduló hálózatok véletlenszerű hálózatok-e, azaz nincsenek-e a hálózat kialakulása mögött olyan erők, motívumok, amelyek meghatározzák a hálózat nagyságát, sajátosságait. Ha vannak ilyenek, akkor ezek a hálózatok – így az általunk vizsgált IKT eszközökön keresztül létrejövő hálózatok – sem véletlenszerűek, hanem vannak olyan mozgatóerők, amelyek létrehozzák őket.

A tudományos gondolkodást több mint 40 évig jellemezte az a felfogás, hogy a természetben lévő hálózatok a véletlenszerűség elvén létrejövő hálózatok. Mára azonban már tudjuk, hogy e hálózatok mögött vannak rendezőelvek, amelyek meghatározzák a hálózatok szerveződését.

Pastor, Satorras és Vespignani (2004), valamint Barabási és Oltvai (2004) vizsgálatai azt támasztják alá, hogy a komplex hálózatok olyan alapvető szerkezettel jellemezhetőek, amelyek egyetemes alapelvek szerint működnek:

- A hálózatot viszonylag kis létszámú csomópont uralja.
- Ezek a csomópontok viszonylag erősen kapcsolódnak más csomópontokhoz.

- A csomópontok („középpontok”) nagymértékben befolyásolhatják a hálózat működését: ellenállóvá tehetik véletlen hibákkal szemben, ugyanakkor sebezhetővé teszik összehangolt támadásokkal szemben.

Ahhoz, hogy megértsük az IKT eszközökön keresztül létrejövő hálózatok hatásait a különböző szociokultúrájú egyénekre, tisztáznunk kell, milyen szabályok jellemzik a hálózatokat, azokat a szerveződéseket, amelyek a társas térben jönnek létre.

2.5.2. Hálózatok sajátosságai

A hálózatokkal, azok sajátosságaival és a törvényszerűségek leírásával a természettudományok (matematika) mellett a társadalomtudományok képviselői is foglalkoztak. Az alábbiakban bemutatjuk azokat a jelenségeket, amelyeket a szociálpszichológia, a szociológia, a közgazdaságtan képviselői írtak le, és kiválóan használhatók a közösségi hálózatok működésének megértése során.

Milgram „6 lépésnyi távolság” elmélete. Milgram harvardi professzorként vizsgálatot indított, mert érdekelte, hogy vajon mekkora a két ember közötti távolság. Fő kérdése volt, hogy hány ismeretségi kapcsolaton keresztül lenne összeköthető két véletlen módon kiválasztott személy. Kutatási eredményei meglepőek voltak. (Bár ő maga soha nem használta a hatlépésnyi távolság kifejezést, eredményeinek publikálása mégis olyan hatást fejtett ki a társadalomra, hogy megihlette a művészeteket, és egy színdarab címe alapján elterjedt a világban az elmélet elnevezése.) Ezen elmélet azt sugallja, hogy nagyon egyszerű a kapcsolati hálónk használatával elérni egy adott célszemélyt; ugyanakkor azt is jelenti, hogy jelentőséget tulajdonítunk a kapcsolatoknak (Milgram 1967).

„19 lépésnyi távolság” elmélete. A 6 lépés távolság elmélete megihlette a kutatókat, és azt is megnézték, hogy a webre mint az új elektronikus lét helyszínére is érvényes-e a „kis világ” elmélet, amely a 6 lépés távolság elmélete mögött rejlik. A web különböző linkeket tartalmaz, amelyek mindegyike egy-egy webcím. A webcímek mögött rejlő információmennyiség felbecsülhetetlen, csakúgy, mint az, hogy mennyi link van jelen pillanatban a weben. Miért lesz fontos ez a számunkra? Nézzünk egy átlagos napot, amikor bemegyünk a munkahelyünkre, a fiatalok iskolába mennek, vagy éppen a hétvégi pihenés során „szörfölünk a neten”. Többször kapcsolódunk a weben egy-egy linkre, és böngésszük az információkat. Amennyiben tudatosan keresgélünk, és szeretnénk tényleg utánajárni az információknak, akkor olyan keresőprogramot használunk, amely

célirányosan tölti le a linkeket, amelyek mögött azok az információk lesznek, amik számunkra fontosak. Nem mindig és nem mindannyian működünk ilyen tudatossággal a webfelületen. Létezik a kíváncsiság által hajtott webhasználat is, és ilyenkor a linkek által felkínált, érdeklődést kiváltó címek alapján keresgélünk. Ekkor is egy hálózat részesei leszünk. Működtetünk egy hálózatot, miközben fontos, szórakoztató vagy éppen közömbös információkhoz jutunk. A kutatókat az érdekelte, hogy vajon milyen messze van két link mögött rejlő információ, azaz milyen távolságra vannak egymástól a weben lévő dokumentumok. A weben egy információ elektronikus megtalálásához 19 lépés elegendő, még úgy is, hogy a keresőprogramok a webfelület 16 százalékát fedik le (Laurence és Giles 1998, 1999, idézi Barabási 2003, 38–40).

Természetesen mind a 6 lépés távolság elmélete mögött, mind a 19 lépés elmélete mögött nagyfokú tudatosság, továbbá az egyén döntése és tájékozottsága áll. Akár információt szeretnénk megtudni, akár személyekhez szeretnénk eljutni, a 19 kattintás során egy vezérelvet, egy logikát, vélt tudatosságot követünk, hiszen választanunk kell a feltárulkozó linkek, személyek sokasága közül. Minél tudatosabb a kapcsolati hálónk használata, annál hatékonyabban vagyunk képesek a benne rejlő lehetőségek kihasználására.

Granovetter: „A gyenge kapcsolatok ereje." Granovetter arra volt kíváncsi, hogy az emberek kihez fordulnak, amikor állást keresnek. Érdekes eredményre jutott! Általában nem a hozzánk közel álló személyek lesznek egy állás betöltésénél vagy megtalálásánál relevánsak, hanem ismerőseink ismerősei, akikkel viszonylag távoli kapcsolatban vagyunk. Ennek a távoli kapcsolatnak az ereje Granovettert a vízmolekulák közötti gyenge hidrogénkötésre emlékeztette. Ha ezek a gyenge, másodlagos kötések összetartják a vízmolekulákat, akkor a gyenge kapcsolatok hasonlóan fontosak lesznek az ember életében, kapcsolataiban is (Granovetter 1973). *A gyenge kapcsolatok ereje* című cikkében (in Barabási 2003, 49–50) arra biztat minket, hogy amikor állást keresünk, ne azokhoz az emberekhez forduljunk, akik a kapcsolati rendszerünkben erős kapcsolattal jellemezhetőek, azaz sűrűn találkozunk velük, szinte a barátaink, hanem a barátaink barátaihoz, akikkel ritkábban találkozunk, akikkel gyengébb a kapcsolatunk. A hálózatunkon belüli erős kapcsolatok már kiaknázottak. Máshogy viszonyulnak hozzánk, információik már ott vannak a hálózatunkban. Akikkel viszont ritkábban tartjuk a kapcsolatot, azok kapcsolati rendszere számunkra új kapcsolatokat és lehetőséget jelenthet. A kapcsolati hálónkhoz tartozó, ám kevésbé ismert, és gyenge kapcsolattal jellemezhető ismerőseink erős kapcsolatai számunkra akkor elérhetőek, ha a mi gyenge kapcsolatainkra támaszkodunk, és az ebben rejlő lehetőségeket aknázzuk ki. Ebből is kitűnik, hogy a kapcsolati háló alakulása nem véletlenszerű. A világ, a körülöttünk lévő társadalom rengeteg

kapcsolattal rendelkező kis csoportokból áll – baráti társaságok, munkahelyi közösségek –, amelyekben mindenki valamilyen kapcsolatban van a másikkal. Ezeket a társaságokat, közösségeket azonban néhány külső kapcsolat összekapcsolja egymással, így a „kis világok" összeállnak „nagy világokká". Granovetter azt is mondja, hogy a gyenge kapcsolatok meghatározóak abban a tekintetben, hogyan vagyunk képesek a „mi világunkon kívüli", a társadalomban lévő más, sok egyéb világgal kommunikálni.

Pareto 80/20-as szabálya. A természetben, az élő rendszerekre jellemző hálózatokban vannak középpontok, amelyek akár meg is határozhatják a hálózatot, ezzel pedig a hálózat tagjainak működését is. Ehhez a felfedezéshez kapcsolódik a Pareto-szabály. (Pareto maga soha nem használta ezt a kifejezést, a közgazdászok terjesztették el.) A szabály alapja az a megfigyelés, miszerint a gazdaságban néhány mennyiség a mindenütt jelen lévő haranggörbe helyett hatványfüggvényt követ. Például a jövedelmek hatványfüggvény eloszlásúak, a pénz jelentős részét néhány nagyon gazdag egyén birtokolja, míg a lakosság nagy része kis összeggel rendelkezik. Tehát a pénznek nagyjából 80%-át a népesség mintegy 20%-a birtokolja. A Pareto-szabály a közgazdaságtanban még az alábbiakat jelentette, ami a természetben létrejövő hálózatokra is átültethető:

- A profit 80%-át a dolgozók 20%-a termeli meg.
- A borsó 80%-a a hüvely 20%-ában található.
- A világ gazdaságának 80%-át a vállalatok 20%-a mozgatja.
- A következmények 80%-a az okok 20%-ára vezethető vissza.

Ez a szabály végleg mellőzi a hálózatok esetében a véletlenszerűséget, és egy új jelenséget is bevezet: a hálózatban középpontokról beszélhetünk, amelyek meghatározzák a hálózat egészének működését, annak sajátosságait.

A társas szerveződésekben megjelenő kapcsolati háló a fentiek figyelembevételével tehát nem más, mint emberek szervezett összessége, amely kétféle elemet tartalmaz: embereket és az emberek között szerveződő kapcsolatokat (Christakis – Fowler 2010, 29–36).

A hálózatok „kapcsolatrendszere", azaz ki hol helyezkedik el benne, a hálózatok sajátossága. Az emberek mindig egy meghatározott helyet foglalnak el az őket körülvevő, spontán előforduló és folyamatosan fejlődő kapcsolati hálóban. A spontán kialakuló hálózatoknak mindig van struktúrája, bonyolultsága, funkciója, lendülete.

Az viszont fontos kérdés, hogy ezek a hálózatok hogyan jönnek létre, milyen szabályszerűséget követnek, és milyen célt szolgálnak. A hálózatok két fontos tulajdonsággal rendelkeznek, ezek pedig a *kapcsolat* és a *terjesztés*. A hálózatban

lévő egyének kapcsolódnak egymáshoz, és információkat, sőt még érzelmeket, érzelmi állapotokat is terjeszthetnek.

A kapcsolat által kialakult szerkezetnek és az így kialakult hálózat működésének, azaz a terjesztésnek vannak szabályai:

- Az ember állandóan alakítja, módosítja a kapcsolati hálót.
- Működik a homofília jelensége, azaz tudatosan vagy ösztönösen arra törekszünk, hogy hozzánk hasonló egyénekkel alakítsunk ki kapcsolatokat.
- Hálózatunk felépítése döntéseink eredménye.
- Mi dönthetjük el, hány emberrel kívánunk kapcsolatot létesíteni.
- Befolyásolhatjuk a családtagjaink és barátaink között fennálló kapcsolatrendszer sűrűségét.
- Eldönthetjük, hogy milyen mértékben kívánunk a kapcsolati háló középpontjában lenni.

Kutatások azt is bizonyították, hogy a kapcsolati hálóba tartozó személyek számának is van határa, amit a szakirodalom a felfedezője után Dunbar-számnak nevez (id. Csányi 2003). Ezek alapján – az agy felépítéséből adódóan – meghatározott az, hogy hány személyt vagyunk képesek bekapcsolni a személyes hálózatunkba, akikkel valamilyen kapcsolatot is fenntartunk. Az így létrejött közösségi hálózat az alábbi sajátosságokkal rendelkezik:

- A kapcsolati hálónkban elfoglalt helyünk hatással van ránk.
- Megjelennek a tranzitív kapcsolatok, azaz barátaink barátai is kerülhetnek barátságba egymással. Így minél több barátunk van, annál kevesebb lépés kell ahhoz, hogy személyeket elérjünk, vagy információkhoz jussunk.
- Fontos, hogy mi áramlik a kapcsolatokon keresztül; működik a „megfertőzés" jelensége, azaz barátaink hatással vannak ránk.
- A kapcsolati hálózatot a hiperdiadikus terjedés jellemzi, ami azt jelenti, hogy a hatások az egyének láncolatán keresztül az egyén kapcsolatain túlnyúlnak.
- A hálózatoknak makroszintű tulajdonságai vannak, azaz új, az egészre jellemző tulajdonságaik jelennek meg, amelyek a részek közötti kölcsönhatásokra, a közöttük fennálló kapcsolatokra vezethetők vissza.

A fentiekből láthatjuk, hogy a hálózati sajátosságoknak köszönhetően kapcsolati hálónk, továbbá az így létrejövő közösség fantasztikus lehetőségeket biztosít a tagok számára. A kapcsolati hálózatokban ugyanakkor jelen van az egyenlőtlenség is. Vajon a társadalom különböző réteghelyzetéből származó egyének kapcsolati hálója ugyanazt az egyenlőtlenséget biztosítja a tagok számára? Hogyan szerveződnek a közösségi kapcsolatok a különböző iskolai végzettséggel, településtípussal, vagyoni helyzettel leírható rétegek esetében? Lehet-e közösséget fejleszteni a kapcsolati háló szerveződési sajátosságainak ismerete nélkül? A tanulmánykötetben ezt követően bemutatjuk a közösségi hálózatokhoz kapcsolódó kutatási eredményeinket.

Irodalomjegyzék

Barabási Albert László – Oltvai Zoltán N. (2004): „Network Biology: Understanding the Cells's Functional Organization." *Nature Reviews Genetics* (5, 101–113). https://doi.org/10.1038/nrg1272

Barabási Albert László (2003): *Behálózva. A hálózatok új tudománya. Hogyan kapcsolódik minden egymáshoz, és mit jelent ez a tudományban, az üzleti és a mindennapi életben.* Magyar Könyvklub, Budapest (7–9, 16–19, 38–40, 49–50, 80–83, 126–127).

Barkóczi Balázs (2009): *Mindeneken tool… Közösségi hálózatok és politikai tematizáció az interneten.* Generáció 2020, Budapest.

Báthory Zoltán – Falus Iván (1997): *Pedagógiai Lexikon II. kötet.* Keraban, Budapest (312–314).

Bell, Daniel (2001 [1976]): *Az információs társadalom társas keretrendszere.* Információs társadalom 1 (1). https://doi.org/10.22503/inftars.I.2001.1.1

Bollobás Béla (1985): *Random Graphs.* Academic, London.

Bourdieu, Pierre (1997): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei. Válogatott tanulmányok*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest (156–177).

Brown, Lester R. (1981): *Building a Sustainable Society.* Norton, New York.

Caporeal, L. R. – Brewer M. B. (1995): „Hierarchical Evolutionary Theory: There Is an Alternative, and It's Not Creationism." *Psychological Inquiry*, 6 (31–34). https://doi.org/10.1207/s15327965pli0601_2

Castells, Manuel (2005): *A hálózati társadalom kialakulása.* Gondolat – Infonia, Budapest.

Cole, Jeffrey – Robinson, John (2002): „Internet Use And Sociability in the UCLA." In *IT&Society*, Volume 1, Issue 1, Summer (202–218).

Coleman, James S. (1996 [1990]): Társadalmi tőke. In Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.): *A gazdasági élet szociológiája.* BKE, Budapest (99–129).

Coleman, James S. (1998): A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és a kulturális erőforrások szociológiája*. Aula Kiadó, Budapest (11–43).

Coovert, J. Burke, M. (2005): Leadership and Decision-making. In Amichai-Hamburger (ed): *The Social Net. Human Behavior in Cyberspace*. Oxford University Press, New York.

Csányi Vilmos (2003): *Az emberi természet. Humánetológia*. Vince Kiadó, Budapest.

Dunbár, R. (1996): *Grooming Grossip, and the Evolution of Language*. Harvard University Press, London.

Durkheim, Emile (1986): *A társadalmi munkamegosztásról*. Fordította Csákó Mihály, MTA Szociológiai Kut. Int., Budapest.

Fritjof Capra (2007): *Az élet szövedéke*. Fordította Brute Endre, Avicor Kft, Szeged (51).

Fuchs, Christian 2003: *The Internet as a Self-Organizing Socio-Technological System*. Human Strategies in Complexity Research Paper. https://doi.org/10.2139/ssrn.458680

Fuchs, Christian 2008: *Internet and Society. Social Theory in the Information Age*. Routledge Research in Information Technology and Society Series, Number 8. New York, Routledge.

Fukuyama, Francis (1997, 2000): *Bizalom*. Fordította Somogyi Pál László, Európa Kiadó, Budapest.

Gergely Attila (Kézirat, év nélkül): *A települési közösség vizsgálatának elméleti keretei az amerikai szociológiában*. (9, 15, 20, 21, 23, 24, 57, 63).

Giddens, Anthony (1984): *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley, University of California Press.

Giddens, Anthony (2000): *Runaway World*. London Routledge.

W. K. Goolrick et alii (ed) (1976): *The COMMUNITY*. Human Behavior Series, Canada (176).

Granovetter, Mark (1991 [1988]): A gyenge kötések ereje. A hálózatelmélet felülvizsgálata. In Angelusz Róbert – Tardos Róbert (szerk.): *Társadalmak rejtett hálózata*. Magyar Közvéleménykutató Intézet, Budapest.

Hanifan, Lyda J. (1916): The Rural School Community Center. In *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 67 (130–138). https://doi.org/10.1177/000271621606700118

Harkai Nóra (2006): *Közösség és közösségi munka*. Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest.

Heller Ágnes (1970): *A mindennapi élet*. Akadémiai Kiadó, Budapest (59, 62, 65, 56, 63).

Henderson, Paul – Thomas N. David (1987): *Skills in Neighbourhood Work* National Institute Social Services Library No. 39. London, Allen and Unwin, Boston and Sidney.

Hobbes, Thomas (2001 [1651]): *Leviathan*. Fordította Ludassy Mária, Helikon, Budapest.

Hofkirchner, Wolfgang (1998): Emergence and the Logic of Explanation. *Acta Polytechnica Scandinavica, Mathematics, Computing and Management in Engineering Series*, 91 (23–30).

Katz, Jon (2003): *Lurking the Lurkers*. http://slashdot.org/features/98/12/28/1745252.shtml, (2015. 02. 12., utolsó letöltés: 2024. 10. 03.)

Katz, Jon (1997): „The Digital Citizen." *Wired*, 1997/12.

Kling, Rob (1999): „What is Social Informatics and Why Does it Matter?" *D-LibMagazine*, V., 1. https://doi.org/10.1045/january99-kling

Kollányi Bence – Molnár Szilárd – Székely Levente (2007): *Társadalmi hálózatok, hálózati társadalom.* Education and Culture, Budapest.

Kollányi Bence (2009): *Társadalomkép Christian Fuckh* Internet és társadalom *című könyvében.* http://epa.oszk.hu/01900/01963/00029/pdf/infotars_2009_09_02_ 092-101.pdf (utolsó letöltés: 2024. 10. 03.)

Kraut, Robert – Patterson, Michael – Lundmark, Vicki – Kiesler, Sara – Mukhopadhyay, Tridas – Scherlis, William (1998): „Internet paradox: A Social Technology that Reduces Social Involvement and Psychological Well-being?" In *American Psychologist*, 53, (9), (1017–1032). https://doi.org/10.1037//0003-066X.53.9.1017

Kraut, Robert – Rainie, Lee – Shklovski, Irina (2004): „The Internet and Social Participation: Contrasting Cross-Sectional and Longitudinal Analyses." In *Journal of Computer-Mediated Communication* 10 (1).

Leonhard Euler (1736): *Mechanica, sive motus scientia analytice; expasita* (St Petersburg, in 2 vols. quarto).

Levine, Peter (2005): „Az internet es a civil társadalom." In *Információs Társadalom*, V. évf. 1. szám, (41–60). https://doi.org/10.22503/inftars.V.2005.1.3

Luhmann, Nikolas (2006): *Bevezetés a rendszerelméletbe.* Fordította Brunczel Balázs, Társadalomtudományi Könyvtár sorozat, Gondolat Kiadó, Budapest.

McKenna, K. Y. A. – Seidman, L. (2005): You, Me, and We: Interpersonal Processes in Electronic Groups. In Amichai-Hamburger (ed): *The Social Net. Human Behavior in Cyberspace.* Oxford University Press, New York.

Mérei Ferenc (2006): *Közösségek rejtett hálózata. Szociometriai értelmezés.* Osiris Kiadó, Budapest, (34).

Minar, D. W. – Geer, S. (1969): *The Concept of Community.* Chicago, Aldine Neighbourhood Initiatives Foundation's Report. Telford, Horsehay House.

Molnár Szilárd – Kollányi Bence – Székely Levente (2007): Az információs társadalom. In Pintér Róbert (szerk): *Társadalmi hálózatok, hálózati társadalom.* (64–81).

Molnár Szilárd (2003): Társadalmi tőke és információs társadalom. Szociológiai Szemle, 3 (112–121).

Némedi Dénes (2006): „A civil társadalom és a társadalomtudományok. Megjegyzések Burawoy közszociológiai programjához." *Replika*, 54–55 (97–103).

Nicholas A. Christakis – James H. Fowler (2010): *Kapcsolatok hálójában. Mire képesek a közösségi hálózatok, és hogyan alakítják a sorsunkat.* Typotex, Budapest (274, 296–297, 304, 333).

Nie, Norman H. – Hillygus, D. Sunshine – Erbring, Lutz (2003): Internet Use, Interpersonal Relations and Sociability: A Time Diary Study. In Wellman and Haythornthwaite (eds.): *The Internet in Everyday Life.* Blackwell Publishers, Oxford. https://doi.org/10.1002/9780470774298.ch7

Nie, Norman H. – Hillygus, D. Sunshine (2002): „The Impact of Internet Use on Sociability: Time-Diary Findings." In *IT & Society* 1(1): 1–20 (29–30).

Paolillo, J. (1999): „The Virtual Speech Community: Social Network and Language Variation on IRC." *Journal of Computer-Mediated Communication*. 4, 4. https://doi.org/10.1109/HICSS.1999.772680

Papadakis, M. (2003): Data on Family and the Internet: What Do We Know and How Do We Know It? In J. Turow – A. Kavanaugh (eds.): *The Wired Homestead*. Cambridge, MA: MIT Press, (121–40). https://doi.org/10.7551/mitpress/7252.003.0009

Parsons, Talcott (1960): The Principle Structure of Community: A Sociological View. In *Structure and Process in Modern Societies* (Glencoe, I11.: Free Press) (153).

Plant, Raymond (1974): *Community and Ideology*. London – Boston, Routledge and Kegan Paul, (17, 38, 40).

Postmes, T. – Spears, R. – Sakhel, K. – de Groot, D. (2001): „Social Influence in Computer-Mediated Communication: The Effects of Anonymity on Group Behavior." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27 (10). (1243–1254). https://doi.org/10.1177/01461672012710001

Putnam, R. D. (1993a): *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton University Press, Princeton. https://doi.org/10.1515/9781400820740

Putnam, R. D. (1993b): „The Prosperous Community: Social Capital and Public Life." *The American Prospect*, 13 (Spring) (35–42).

Putnam, R. D. (1995): „Bowling Alone: America's Declining Social Capital." *Journal of Democracy*, 6 (1) (64–78). https://doi.org/10.1353/jod.1995.0002

Putnam, R.D. (2000): *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York, Simon & Schuster. https://doi.org/10.1145/358916.361990

Putnam, R. D. (2002): „Bowling together." *The American Prospect*, February.

Rheingold, H. (1993): *The Virtual Community* (online) (5).

Rorty, Richard (1994): *Esetlegesség, irónia és szolidaritás*. Fordította Boros János, Csordás Gábor, Jelenkor, Pécs (14, 217)

Rousseau J. J. (1767): *A treatise on the social contract*. Beckett and DeHondt, London.

Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* VE Egyetemi Kiadó, Veszprém.

Scherer, J. (1972): *Contemporary Community: Illusion or Reality?* London, Tavistock.

Seligman, Adam B. (1997): *A civil társadalom eszméje*. Kávé Kiadó, Budapest (62).

Shih, Clara (2011): *A Facebook kora. Piackutatás, értékesítés és újítás az internetes közösségi hálózatok segítségével*. Kiskapu, Budapest.

Simmel, G (1973): A nagyváros és a szellemi élet. In *Városszociológia* (Szerk.: Szelényi Iván). Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.

Somlai Péter (1983): *Gondolatok egy közösség-elmélet viszontagságos történetétől*. In Tönnies F.: *Közösség és társadalom*. Utószó. Gondolat Kiadó, Budapest.

Stanley Milgram (1967): „The Small World Problem". *Psychology Today*, Vol. 2 (60–67). https://doi.org/10.1037/e400002009-005

Szécsi Gábor (2013): *Nyelv, média, közösség.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Szelényi Iván (1973): *Bevezető tanulmány a „Városszociológia" kötethez.* Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest (15, 16).

Tönnies, Ferdinand (1983): *Közösség és társadalom*. Fordította Berényi Gábor, Gondolat Kiadó, Budapest (329).

Ujhelyi Adrienn (2007): *Digitális generáció*. Alkalmazott Pszichológia (9) 1. (150–160).

Utasi Ágnes (2000): *Középosztály. Kapcsolatok*. Új Mandátum, Budapest (64).

Varga A. Tamás – Vercseg Ilona (2001): *Közösségfejlesztés.* NKA és Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest.

Varsányi Erika (1999): *Megfigyelés és cselekvés. Válogatás a közösségi munka elméleteiből.* (szerk.) Balassi Kiadó, Budapest.

Vercseg Ilona (1993): *Közösség – Eszme és valóság.* Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest (15).

Vercseg Ilona (1993): *A szomszédság mint a közösségi cselekvés színtere.* Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest. (Parola Füzetek).

Wellman, Barry – Guila, (1999): Net Surfers Dont Ride Alone: Virtual Communities as Communities. In Smith, M. A. – Kollock, P. (eds.): *Communities in Cyberspace*. Routledge London.

Wellman, Barry – Haase, Anabel Quan – Witte, James – Hampton, Keith (2002): „Növeli, csökkenti vagy kiegészíti az internet a társadalmi tőkét?" In *Információs Társadalom*, II. évf. 1. szám (5–26, 18). https://doi.org/10.22503/inftars.II.2002.1.1

Wellman, Barry (1988): *The Community Question Re-evaluated*. In M. P. Smith (ed.): *Power, Community and the City.* Comparative Urban Research Vol.1. New Brunswick, Transaction Books (81–107).

II. MÓDSZERTANI REFLEXIÓK

3. Tehetséggondozás és csoportmunka – GYELV-elemzés gyakorlati megvalósítása[3]

A 2011/12-es tanévben felkérést kaptam a Kepes György Szakkollégium hallgatóitól egy kurzus megtartására. Az igényfelmérés során rengeteg tehetséggel találkoztam, originális kutatási témákat hallottam tőlük, azonban a beszélgetések során nagyon sok olyan kérdés is felmerült, amely a tagozat működéséhez kapcsolódott. A kollégiumi lét és az együttélés sajátosságai, valamint a közös munka elvégzése során tapasztalt együttműködési nehézségek olyan ismeret és tudás iránti igényt hívtak életre, amelyek a létrehozott kurzus tartalmát egyértelműen meghatározták.

Szociálpedagógusként nagyon sokat dolgozom csoportokkal és közösségekkel. A csoportmunka fogalmát használjuk egyrészt mint az oktatás egy lehetséges szervezési formáját leíró kifejezést, másrészt mint a segítő szakember munkaformáját is. A tagozatot felfoghatjuk egy csoportként, magát a szakkollégiumot pedig egy közösségként. Amennyiben tágítjuk az értelmezési keretet, akkor a szakkollégium közössége egy differenciált csoportosulás, akik meghatározzák, de legalábbis befolyásolják a főiskolai diákság, az általuk alkotott közösség tudományos- és közéletét egyaránt. Felmerült bennem a kérdés: hogyan lennének képesek ezek a tehetséges diákok betölteni a fent jelzett funkciót, ha nincsenek tisztában azokkal a jelenségekkel, amelyek a csoportokat és a közösségeket jellemzik? Hogyan tudják értelmezni önmagukat egy csoport tagjaként; milyen szerepeket képesek magukra vállalni, betölteni, és együtt dolgozni a másikkal önmaguk és a közösség boldogulásának érdekében anélkül, hogy ismernék a csoportok és a közösségek sajátosságait? A saját alkotói közösségükben (szakkollégiumi tagozat) előforduló jelenségek értelmezése és megértése nélkül nem olyan hatékonysággal lesznek képesek kibontakoztatni tehetségüket, mint azok tudatosításával.

Így jött létre az a kurzus, amelynek a *Pszichoszociális módszerek* címet adtuk, és a diákok tréning jelleggel, csoportmódszerek felhasználásával, valamint a

[3] Korábban megjelent: Hadnagy József (2012): *A szociálpedagógiai csoportmunka sajátosságainak leírása és konvertálási lehetőségei a tehetséggondozásban: Csoportmunka és GYELV-elemzés az EKF Kepes György Szakkollégiumában*. EKF Líceum Kiadó, Eger.

közösségfejlesztés módszertanából ismert folyamatok segítségével megtapasztalhatták és megtanulhatták azokat a jelenségeket, amelyek értelmezésével képesek tehetségüket kibontakoztatni és saját tagozatukat hatékonyabban működtetni.

A kurzus során tréningcsoportként működtünk. Különböző gyakorlatokat végeztünk sajátélmény jelleggel, majd ezeket megbeszéltük, így fókuszba kerültek azok a fogalmak, amelyek megismerésével a csoport tagjai megérthették saját működésüket és szervezetük működését. A közösségfejlesztésből is ismert GYELV-elemzéssel olyan cselekvési tervet hoztunk létre, amely meghatározhatta a tagozat rövidtávú jövőjét.

A szakkollégiumi rendszerben az egyén valamilyen csoportosulás, közösség részévé válik. A tehetséggondozás során nagyon fontos, hogy figyelmet fordítsunk ezen alkotó csoportosulások, közösségek működésének segítésére is. A csoportos és közösségi jelenségek megértésével tehetségeink olyan tudáshoz jutnak, amely megkönnyíti az alkotó közösségben való létüket, és ez közvetett módon hozzájárul ahhoz is, hogy a szakkollégiumban mint tehetséggondozó közösségben még hatékonyabban legyenek képesek személyiségüket a tehetségüknek megfelelően kibontakoztatni.

A kurzus során folyamatos igény mutatkozott az elméleti háttér széleskörű bemutatására és elsajátítására is, azonban a kurzus időkerete komoly korlátok közé szorított minket. Ebben a munkában arra teszek kísérletet, hogy bemutassam a kurzus elméleti hátterének egy részét. Értelmezem a szociálpedagógiában használt csoportmunka fogalmát, az arra jellemző jelenségeket, sajátosságokat, valamint bemutatom a közösségfejlesztésből ismert GYELV-elemzés gyakorlati alkalmazhatóságát a tehetséggondozásban. A csoportmunka és annak meghatározása azért kerül előtérbe, mert egyrészt a kurzus ezen munkaforma keretein belül került lebonyolításra, másrészt a tagok a csoportjelenségekre vonatkozó ismeretek birtokában saját tagozatuk – mint kvázi csoport – működését is jobban megértették.

E folyamat bemutatását hivatásom szemüvegén keresztül, azaz szociálpedagógiai aspektusból teszem. Ennek megfelelően először bemutatom a Kepes György Szakkollégium felépítését, hogy érthetővé váljon, mire gondolok, amikor a tagozatról mint csoportról beszélek. A szociálpedagógiai aspektus megértéséhez elengedhetetlenül fontosnak tartom magának a szakmának a kialakulási történetén keresztül bemutatni a szociálpedagógiai gondolkodást. Ezek után arról a csoportfelfogásról értekezem, amely egyrészt keretét képezte a tagozattal végzett kurzusnak, azaz munkaformaként jelent meg; másrészt pedig az erre jellemző jelenségeket mutatom be, amelyek megtapasztalása és értelmezése rengeteg segítséget adott a tagoknak ahhoz, hogy konstruktív módon tudjanak

működni a tagozatban, a tagozat pedig még hatékonyabban legyen képes betölteni funkcióját a főiskolai közösségben. Ezek után a GYELV-elemzés gyakorlati felhasználását mutatom be, amely a tehetséggondozó kurzus egyik eleme volt.

3.1. A Kepes György Szakkollégiumról

A Kepes György Szakkollégium akkreditált szakkollégium. Hallgatói kezdeményezésre alakult, és 1991 óta foglalkozik az Eszterházy Károly Főiskolán tanuló diákok tehetséggondozásával. Céljuk egy olyan tettre kész közösség megteremtése, amelynek tagjai nyitottak a tudományos ismeretek, a kulturális és a közéleti kérdések iránt, aktívan kiveszik a részüket a főiskola kulturális és tudományos életének alakításból.

A folyamatos átalakulások a szakkollégium szervezeti felépítését és a tagság összetételét sem hagyták érintetlenül. A mostani működésüket meghatározó legnagyobb változások 2002-ben és 2007-ben következtek be. 2002-ben vették fel Kepes György nevét, 2007-ben a szakmai színvonal emelésének, a működés hatékonyabbá tételének érdekében szerkezeti változtatásokat hajtottak végre, és ezzel összhangban módosították az alapszabályt is.

A Szakkollégium autonóm diákönkormányzattal rendelkező intézmény, vezetője a diákelnök, akinek a munkáját a Választmány segíti. Az intézménnyel és külső intézményekkel való kapcsolattartásban, illetve a szakmai munkában nyújt segítséget a mentortanár.

A szakkollégiumba az alapszabályban rögzített feltételek mellett (egy lezárt félév, szakátlag feletti tanulmányi átlag, szakmai munkaterv, TDK elkötelezettséget igazoló tanári ajánlás), nyilvános felvételi eljárás keretében lehet bekerülni. A Leányka úti Kollégiumban együtt lakó belsős tagok létszáma 22-26 fő között mozog, a közös munkában részt vesz további 5-7 külsős tag is.

2007-ben – a felsőoktatási rendszerben és a főiskola oktatási szerkezetében bekövetkezett átalakulásokra reagálva – a szakkollégium akkori tagsága úgy döntött, hogy a különböző tudományterületeket átfogó, az interdiszciplinaritás elvére épülő szakkollégium irányába mozdul el. A főiskola összes hallgatójának megvan a lehetősége a szakkollégiumba való jelentkezésre. Hogy a különféle érdeklődésű hallgatók törekvései ne gyengítsék, hanem épp ellenkezőleg, erősítsék a szakmai színvonalat, a szakkollégium három tagozatba tömöríti tagjait: a Természet- és Környezettudományi, a Nevelés- és Társadalomtudományi, illetve a Művészeti és Kultúratudományi Tagozatba. A tagozatok műhelymunkát végeznek, közös megegyezéssel minden félévben a tagozat tagjai számára kötelező kurzust szerveznek. A tagozatok munkáját 2011-től tagozati mentortanárok segítik.

A tagozati kurzusokon túl, választható jelleggel, bármelyik tag kezdeményezheti szakmai és nyelvi kurzus meghirdetését. Ezeken nem csak szakkollégisták vehetnek részt, de a teljesítésükért nem jár kredit.

A tagok az egyes kurzusok témájához kapcsolódóan vagy önálló tematika szerint előadássorozatot is szerveznek, nagyrészt meghívott előadókkal, akik a magyar tudományos élet és közélet jeles képviselői. Az utóbbi években minden félévben rendeztek egy minikonferenciát, amelyek egyre nagyobb szerephez jutnak a szakkollégium életében.

A tagok további szakmai fejlődésüket a TDK-körökben kifejtett tevékenységükkel mozdíthatják elő, ami szoros együttműködést igényel a Főiskola Tudományos Diákköri Bizottságával.

Az egyéni és tagozati szervezésű programokon túl a szakkollégium minden tagja számára kötelező részvétellel félévente két tréninget szerveznek, ezek célja a közösségépítés, az önismeret elmélyítése, egymás nézeteinek megismerése, közösségi megnyilatkozásokban fontos kompetenciák (érvelés, vita, szónoklás) elsajátítása. A tagok törekszenek arra, hogy a szakkollégiumban folyó rendszeres szakmai munkán túl aktuális közéleti ügyekben civil akciókat kezdeményezzenek, vagy azok résztvevői legyenek (Béke-jel, környezetvédelmi megmozdulásokon való részvétel, Esélyegyenlőségi nap).

3.2. A GYELV-elemzés használata a tehetséggondozásban

Betekintés egy kurzus történéseibe…

Amennyiben elfogadjuk a fenti gondolatokat, és komolyan vesszük azt, hogy a tehetséggondozás során az egyéni célok kivitelezésében nyújtott segítség mellett legalább annyira fontosak a tehetségek közösségére, csoportos formációira irányuló segítések, akkor a közösségfejlesztésből ismert GYELV-elemzés kiválón szolgálja ezen törekvésünket. Látszólag elég bizarr, hogy a közösségfejlesztésből ismert módszert csoportmunka során alkalmazzuk, azonban a csoportmunka és a közösségi munka részben közös gyökereinek köszönhetően érthetővé válik a módszer csoportos alkalmazása.

A szakkollégium mozgalma egy olyan életvitelszerűen együtt élő közösséget eredményez, ahol a tagoknak az egyéni céljaik mellett közösségi célok megvalósításában is szerepük van, sőt, aktív magként mozgatják főiskolai közösségüket. Ebben a tevékenységben, továbbá abban, hogy a közösség elemzés alá vegye saját magát, jó segítséget jelent a GYELV-elemzés módszere. A közösségfejlesztés

módszerével dolgozunk, ám eredményeként nem a Vercseg (2001) által leírt közösségfejlesztést valósítjuk meg, hiszen amikor egy szervezeti közösséggel dolgozunk, nem lokalitásban és nem szomszédságban gondolkodunk. Humán erőforrásokból indulunk ki: egy szervezeti közösség szükségleteire támaszkodva cselekvési terven keresztül helyi cselekvéseket indukálunk, így aktivizáljuk a közösséget. Ez a közösség azonban egy szervezet közössége, és amennyiben a létrehozott cselekvési terv ezen szűk közösség cselekvését határozza meg, illetve ennek megalkotásában a tágabb közösség tagjai nem vettek részt, úgy az nem közösségfejlesztés. A szervezet tevékenysége, a létrehozott cselekvési terv és annak megvalósítása mégis hatással lesz arra a közösségre, amely közösségen belül a szervezet (szakkollégium) tevékenykedik – ebben az értelemben mégis-csak beszélhetünk közösségre gyakorolt hatásról. Így lehetséges az, hogy a közösségfejlesztésből ismert módszert használjuk csoportmunka során, aminek direkt és indirekt módon is közösségteremtő ereje lesz.

Direkt módon, hiszen a szakkollégiumi tagozat közössége, akik egy, a pszichikumot is megmozgató csoportmunkának mint kurzusnak lesznek a tagjai, közösen kidolgozzák saját cselekvési tervüket. Ezen folyamat során rá kell tekinteniük gyengeségeikre, erősségeikre, lehetőségeikre és a veszélyekre – mindez egy közös gondolkodást indít el. Ebben a közös gondolkodásban a tagok megnyilatkoznak, érvek és ellenérvek feszülnek egymásnak, az egyetemesség-különbözőség jelenségének köszönhetően tisztázódnak problémák, kérdések. A folyamat első részét követi a közös cselekvési terv kidolgozása, ahol a tagok elhatározásokat alkotnak, ami szintén közös gondolkodást igényel. Ennek eredményeként elköteleződés jön létre a közös elhatározások mellett, hiszen csak azon elhatározások kerülnek kiválasztásra, amelyekért a csapat valóban dolgozni akar.

Közösség jön létre indirekt módon is, hiszen ezen elhatározások – a cselekvési terv – programokban, beavatkozásokban részben meghatározója lesz a főiskolai közösségnek, azaz hatással lesz annak szerveződésére.

Így tudja ellátni mindkét közösség a Warren által leírt funkciókat:

- *Szocializáció* – a közösség bizonyos értékeket olt tagjaiba.
- *Gazdasági boldogulás* – a közösség megélhetési lehetőséget biztosít tagjainak.
- *Társadalmi részvétel* – teljesítve a társasági és társadalmi élet iránti általános igényt.
- *Társadalmi kontroll* – megkövetelve a közösség értékeinek betartását.

- *Kölcsönös támogatás* – segítségével a közösség tagjai megvalósítják azokat a feladatokat, amelyek túl nagyok vagy túl sürgősek ahhoz, hogy egy személy önmagában kezelni tudja őket (Warren 1957, 8–11).

3.3. A GYELV-elemzés bemutatása

A SWOT-analízis (Strenghts, Weaknesses, Opportunities, Threats szavakból alkotott mozaikszó) az angol változat, ennek magyar megfelelője a *GYELV-elemzés* (Gyengeségek, Erősségek, Lehetőségek, Veszélyek szavakból alkotott mozaikszó). A módszer a közösség aktivizálását szolgálja. Bár a gazdasági szférára fejlesztették ki, nagyon jól alkalmazható közösségi tervezésnél is: a létrehozott cselekvési terv meghatározhatja a közösség közeli és távoli céljait, továbbá a célok eléréséhez vezető utat (Varga és Vercseg 2001; Vercseg 2004).

Az elemzés előtt – nulladik lépésként – felkészítettem a csoport tagjait arra, hogy egy olyan módszer segítségével fogjuk átgondolni a szakkollégiumi tagozat működését, amelynek során szembesülhetnek működésük sajátosságaival, és olyan tervezést hajthatnak végre, amelyet döntésük alapján a későbbiekben végigvihetnek. Mindezt nagy lelkesedéssel fogadták; arról számoltak be, hogy erre nagy szükségük van, hiszen a megbeszéléseiken nem tudnak kellő hatékonysággal tervezni, így kíváncsian várták a folyamatot. Miután beleegyeztek a módszer használatába és a tapasztalati úton történő tanulásba (azt is megbeszéltük, hogy a folyamaton keresztül megismerkedhetnek a módszerrel, amit képesek lesznek önállóan is működtetni a későbbiekben) kiscsoportokat hoztunk létre.

Az elemzés dimenziói közül először az erősségekkel dolgoztunk, ezzel megkezdődött az elemzés első szakasza. Megkértem a kiscsoportok tagjait, hogy írjanak össze minél több erősséget, ami a tagozatra és annak működésére jellemző. Azért ezzel a dimenzióval kezdtünk, mert ez az erőforrás az, amire majd építhetnek a később létrehozott cselekvési tervben. Amikor arra kértem a csoport tagjait, hogy szedjék össze az erősségeiket, némi pesszimizmus jelent meg, ami sokszor kísérő jelensége az elemzés ezen szakaszának. Nagyon fontos volt a bátorítás, megerősítés a csoportvezető részéről, hogy elhiggyék azt, ami a valóság: hogy rendkívül sok értékkel, képességgel, tudással, társadalmi szinten hasznosítható társas tudással, intézményi kapcsolattal rendelkeznek, amelyek mind erősségei a tagozatnak és az azt alkotó tagoknak. Miután a kiscsoportok elegendő időt töltöttek az erősségek összegyűjtésével, létrehoztunk egy *Erősségek* dobozt a falra ragasztott csomagolópapíron, ahová minden kiscsoport felragasztotta az általa gyűjtött erősségeket. Némelyik elhangzott erősség

meglepetésként hatott a tagokra, és beszélgetések indultak el, így véleményeket alkottak és jó hangulatú diskurzus alakult ki.

Ezek után újabb kiscsoportokat hoztunk létre, és elkezdtünk hasonló módon foglalkozni a gyengeségekkel. Amikor meghallották az instrukciót, hogy írják össze a tagozatot jellemző gyengeségeket, enyhe derültség lett úrrá a tagokon. Úgy tűnt, ezen sajátosságokat sokkal könnyebb lesz összeírni, mindemellett ugyanannyi időt hagytam a kiscsoportoknak erre a munkára, mint azt az erősségeknél tettem. A gyűjtés után itt is nyilvánossá tettük a kiscsoportok által összeszedett gyengeségeket, és a már említett falra ragasztott csomagolópapíron létrehoztunk egy *Gyengeségek* dobozt is. A munka ezen szakaszában nagyon fontos, hogy a tagok kellő motivációval rendelkezzenek a munka és az elemzés iránt, hiszen ez nagyon nagy energiabefektetés, amely támogató, inspiráló légkör nélkül könnyen kimerítheti a tagokat, így előfordulhat, hogy az egész elemzés lényegére – a cselekvési tervre – már nem marad lendülete a csapatnak. Már a csoport fejlődési szakaszát is az intimitás, differenciálódás jellemezte, amikor ebbe a módszerbe belekezdtünk, azaz a csoport készen állt arra, hogy kritikusan szembenézzen önmagával, és kellő motivációval álljon neki egy tervezésnek.

Az elemzés négy dimenziójának áttekintését érdemes egy alkalommal végigvinni, azonban ha a csoport tagjainál a kimerülés jeleit látjuk – ami nem azonos az elkedvetlenedéssel, amikor is más beavatkozásra van szükség –, érdemes a csoportot energetizáló játékokkal, mozgásokkal, esetleg lazító gyakorlatokkal átmozgatni; vagy meg kell szakítani a dimenziók elemzését. Ez utóbbi esetben a folyó ülést le kell zárni, és megállapodást kell kötni a folyamat folytatására. Mi ezt tettük, mert bár a tagok motiváltak voltak a folyamat végigvitelére, mivel a csoportüléseket – a tagok elfoglaltsága miatt – későn tudtuk kezdeni, a folyamat ezen szakaszában már az éjszakában dolgoztunk, ami csökkentette a koncentrációt.

A következő csoportülésre is motiváltan érkeztek a tagok, feladatcentrikusság jellemezte őket, és az autonómia folyamatos növekedéséről is árulkodott az, hogy a domináns szerepet betöltő tagok szinte ott folytatták instrukcióadással az elemzést, ahol egy héttel korábban megszakítottuk a folyamatot. Jó volt látni a csoporton belül a szerepek differenciálódását és azt, hogy a szerepekhez tartozó viselkedések hogyan segítik a csoport működését, ami arról a szociális tanulásról árulkodott, amely a nevelésorientációjú szociális csoportokat jellemzi.

Az elemzést folytattuk, a tagozat lehetőségeit szedtük össze hasonló módon (*Lehetőségek* doboz), ahogy az erősségek, illetve gyengeségek feltérképezésénél tettük, a végén pedig áttekintettük a tagozatra leselkedő veszélyeket (*Veszélyek* doboz) is. A folyamat hasonlóan zajlott; minden dimenziónál új kiscsoportokat alakítottunk, ami azért fontos, mert a tagok mindig más társakkal dolgoztak, más munkamódhoz, stílushoz kellett alkalmazkodniuk, ami szintén nagyon

sok tapasztalatot eredményezett. Mindegyik dimenzió végén nyilvánossá tettük a kiscsoportok listáját, amiket a tagok felragasztottak a falon lévő csomagolópapírra, így létrejött négy „doboz", amelyek közül az egyik az összegyűjtött erősségeket, a másik a gyengeségeket, a harmadik a lehetőségeket, a negyedik pedig a veszélyeket tartalmazta. Létrejött továbbá egy mátrix is, amit az alábbi táblázat szemléltet:

	Erősségek	Gyengeségek
Lehetőségek	5	2
Veszélyek	2	1

2. Ábra/táblázat: A GYELV-elemzés összegzése

A mátrix létrejöttét nagyon sok beszélgetés kísérte, a tagok már ebben a szakaszban is rengeteg tapasztalatra tettek szert önmagukkal és a tagozattal kapcsolatban. A GYELV-elemzéssel azonban nem szabad itt megállni. A mátrix metszéspontjaiban, két dimenzió „találkozásában" létrejött négy olyan tér, amelyek mindegyike másról szól, így mindegyikbe más logika alapján kerülhetnek elhatározások. Az elemzés második szakaszában ugyanis elhatározásokat gyűjtöttünk, amelyek a cselekvési terv megalkotásához vezettek.

1. Az *E-L (Erősség-Lehetőség) metszéspontban* az alábbi kérdésre adott válasz alapján kellett elhatározásokat gyűjteni, felhasználva az *Erősségek* és a *Lehetőségek* dobozokban összegyűjtött sajátosságokat:

Hogyan építsünk erősségeinkre, hogy kihasználhassuk lehetőségeinket?

Az erre a kérdésre adott válaszok a felsorolt erősségekből és lehetőségekből összeálló elhatározások – ezekből a tagok újabb kiscsoportokban annyit állítottak össze, amennyit csak tudtak. Ezek olyan reális elhatározások, amelyek megvalósításáért a csoport tagjai képesek küzdeni, és fontosnak tartják őket. A folyamat ezen szakaszában a csoportvezetőnek arra kell figyelni, hogy valóban elhatározások szülessenek, ne legyenek a mondatokban olyan kifejezések, mint „de jó lenne…", „ha úgy csinálnánk…". Ezek vágyak, nem pedig elhatározások – az elemzés harmadik szakaszában viszont elhatározásokkal dolgozunk.

Itt is nagyon sok bátorításra volt szüksége a tagoknak, és érezhető volt, hogy a mondatok megfogalmazása, az elhatározások súlya rájuk nehezedik. Megfigyelhető volt, hogy itt kezd tudatosodni a tagokban, hogy az, amit az elemzés során csinálnak, bizony feladatokkal, cselekvéssel fog járni, azaz változást hozhat a tagozat működésébe. A kiscsoportok által megalkotott elhatározásokat minden metszésponttal való munka után nyilvánossá tettük, azaz a tagok

megismerkedtek az egész csoport, a tagozat elhatározásaival. Ezen elhatározásokat felragasztottuk a falon lévő csomagolópapírra, ami így folyamatosan telt fel tartalommal: először megjelentek az erősségek, gyengeségek, lehetőségek és a veszélyek, majd megjelentek az ezekből alkotott elhatározások.

2. Az *L-GY (Lehetőség-Gyengeség) metszéspontban* az alábbi kérdésre adott válasz alapján kellett elhatározásokat gyűjteni, felhasználva a *Lehetőségek* és a *Gyengeségek* dobozokban összegyűjtött sajátosságokat:

Hogyan használjuk ki lehetőségeinket, hogy kiküszöböljük a gyengeségeinket?

Az erre a kérdésre adott válaszok a felsorolt lehetőségekből és gyengeségekből összeálló elhatározások – ezekből a tagok újabb kiscsoportokban annyit állítottak össze, amennyit csak tudtak.

3. Az *E-V (Erősség-Veszély) metszéspontban* az alábbi kérdésre adott válasz alapján kellett elhatározásokat gyűjteni, felhasználva az *Erősségek* és a *Veszélyek* dobozokban összegyűjtött sajátosságokat:

Hogyan építsünk erősségeinkre, hogy kiküszöböljük a ránk leselkedő veszélyeket?

Az erre a kérdésre adott válaszok a felsorolt erősségekből és veszélyekből összeálló elhatározások – ezekből a tagok újabb kiscsoportokban annyit állítottak össze, amennyit csak tudtak.

4. A GY-V (Gyengeség-Veszély) metszéspontban egy sajátosságos kérdésre adott válasz alapján kellett elhatározásokat gyűjteni, hiszen az elemzés ezen szakaszára már sok, a Gyengeségek és a Veszélyek dobozban lévő adottságra építettünk elhatározásokat. Ezen a ponton arra kell koncentrálni, hogy mely adottságok maradtak meg a két dobozban, a kérdés pedig:

Mit tegyünk annak érdekében, hogy a megmaradt gyengeség vagy veszély ne realizálódjon?

Amikor elérkeztünk az elemzés ezen szakaszába, a tagok szembesültek azzal a rengeteg elhatározással, amelyet megalkottak. Ezen a ponton is fontos volt a bátorítás, illetve annak sugalmazása, hogy képesek megbirkózni a feladatokkal. Azt is közölni kellett, hogy az elhatározások között természetesen lehet prioritásokat felállítani.

A GYELV-elemzés harmadik szakasza következett, amikor a tagok konszenzusosan tíz elhatározást választottak ki a következő szempont alapján. Az E-L metszéspontból ötöt, a L-GY metszéspontból kettőt, az E-V metszéspontból szintén kettőt, a GY-V metszéspontból pedig egyet. Az elemzés ezen szakaszában komoly érvek jelentek meg a tagozat jövőjére vonatkozóan, és látszódott a tagokon a döntés felelőssége. Érett csoportként működtek, ekkorra már megtapasztalhatták a konstruktív vitavezetés sajátosságait, így szinte önállóan elemezték és beszélték meg döntéseik következményeit, azok előnyeit és hátrányait.

Ebben a munkában még egy utolsó, negyedik szakasszal megsegítettük az elemzés folyamatát. Az elhatározásokhoz *felelősöket* kellett rendelnünk, azaz a csoport felelősöket választott egy-egy elhatározás menedzseléséhez, a feladatokhoz pedig *határidőket* is kellett rendelni. Amikor ezzel készen voltunk, létrejött a *cselekvési terv,* amelyet saját maguk dolgoztak ki, amiért hittel és meggyőződéssel tudnak a jövőben dolgozni.

A GYELV-elemzés folyamatát facilitáló szakember feladata itt véget ér, hiszen a közösség létrehozott egy olyan tervet, amelyhez kapcsolódóan minden erőforrással rendelkezik, ez pedig képessé teszi a tagokat annak megvalósítására. Természetesen – amennyiben a közösség ezt igényli – bizonyos időközönként ellenőrző találkozások beiktathatóak, amelyek során nyilvános beszélgetések szervezésével, illetve a beszélgetések szakszerű levezetésével támogathatjuk és gondozhatjuk a cselekvési terv megvalósulását.

A csoport ezen szakaszában csoportvezetőként már nagyon kevés szereppel rendelkezünk, hiszen a módszernek megfelelően zajlanak a folyamatok, a tagok az elemzés folyamatával dolgoznak, így a teljes autonómiát élik át saját életük és szervezetük, közösségük felett.

A szakkollégium tagjai ebben a folyamatban lehetőséget kaptak reflektálni önmagukra, a tagozatra, közösségükre és a szervezetükre. Közben képviselni kellett önmagukat, véleményüket, és megtapasztalhatták a demokratikus működés sajátosságait, miközben motivációjuk, lojalitásuk nőtt a tagozattal szemben. A folyamat megélése során szerzett tapasztalataikat átültethették a mindennapjaikba, és később felhasználhatták a tagozat hatékonyabb működtetéséhez. Ezzel olyan környezetet, munkalégkört hozhattak létre a szakkollégiumi tagozaton belül, amely segíti az egyéni és a közösségi célok elérését. Így kapcsolódott össze a csoportmunka mint a tagozati kurzus kerete, az elsajátítandó elmélet – pszichoszociális módszerek – és a tehetséggondozás.

Két hónappal a kurzus befejezése után újabb felkérést kaptam a szakkollégistáktól egy másik kurzus megtartására. Örömmel láttam a csoportszobában a falra ragasztott GYELV-elemzést és a bekarikázott elhatározásokat, amelyek a cselekvési tervet alkották. A tagok mosolyogva számoltak be azokról a fejleményekről, amelyeket az elemzéshez és a közös munkához kötöttek.

Irodalomjegyzék

Varga A. Tamás – Vercseg Ilona (2001): *Közösségfejlesztés*. Magyar Művelődési Intézet, Budapest.

Vercseg Ilona (2004): *Közösségfejlesztő leckék kezdőknek és haladóknak*. Parola füzetek, Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest.

Warren, R. L. (1957): *Towards a Reformulation of Community Theory In Human Organisation*. (vol. XV, 8–11). https://doi.org/10.17730/humo.15.2.4257q4v26r687124

4. Közösségi alapú szolgáltatásfejlesztés[4]

4.1. Mit értünk közösségen?

Az ember beleszületik egy társadalomba, családba, társadalmi rétegbe, ami befolyásolja induló státuszát. Egyén és a közösség szükségszerűen valamilyen kapcsolatban állnak egymással, függetlenül attól, hogy kisebb (pl. családi) vagy nagyobb (pl. lakóhelyi) közösségről beszélünk. A közösség nem egyszerűen tagjainak és azok tulajdonságainak összessége, ugyanis az együttességben természetes többlet rejlik az egyedülléthez képest.

A közösség meghatározására rengeteg próbálkozás született. Az egyik megközelítés szerint, a közösség az emberi együttélés és együttműködés ősi formája. Ebben az esetben a közösséghez való tartozás alapja a beleszületés, és ritkán a szabad választás. Értékszempontú gondolkodás mentén viszont a közösség, az emberi együttműködés legmagasabb rendű formája, olyan társulás, amelyet autonóm személyiségek szabadon hoznak létre. Az egyén ilyen társuláshoz nem beleszületés vagy véletlen, hanem önálló döntés során csatlakozik (Báthory és Falus 1997).

Mérei alakzatokról beszél, és azt mondja, hogy életünk közösségi élet, ami azt jelenti, hogy különböző társas alakzatokhoz tartozunk, és ezáltal áttekinthetetlen kapcsolatrendszerben mozgunk (Mérei 2006). Kötődéseink több, egymással érintkező társas mezőhöz tartoznak, melyek esetenként csak rajtunk keresztül érintkeznek. Társas alakzatokba lépünk születésünkkor, majd az iskola, a különböző termelési egységek, egyesületek, szervezetek tagjaként is. Ezen alakzatok rögzített szabályrendszerei és szokásai már a belépés előtt kialakultak. Az ember nemcsak passzív részese, hanem állampolgári jogainak gyakorlása, civil szerepvállasa és társadalmi szervezetekben való működése révén alakítója is az őt körülvevő társadalmi alakzatoknak. A közvetlen alakító tényezőn kívül a társas visszahatás rejtettebb módon is megjelenhet, ugyanis a kész szabályrendszereken belül is van lehetőség egyéni prioritások érvényesítésére.

[4] Korábban megjelent: Hadnagy József (2024): Professzionális segítés munkaformái. (Fókuszban a közösség és a csoport). In Farkas Péter – Tóth Tibor (szerk.) *Bevezetés a gondoskodáspolitikába*. BM Gondoskodáspolitikai Tudományos Tanács – L'Harmattan Kiadó, Budapest (328, 288–325). https://publikacio.ppke.hu/id/eprint/2039/1/Bevezetesagondoskodaspolitikaba_ePDF.pdf

Intézményes keretnek vagy formális alakzatnak a szokásaikkal, szabályaikkal, rítusaikkal azokat a viszonyrendszereket mondjuk, „amelyek szervezetten, törvényes jogi implikációval illeszkednek be a termelésen nyugvó társadalmi rendbe" (Mérei 2006). A különböző intézmények átfedésekkel és bonyolult kereszteződésekkel egybefüggő hálózatot alkotnak. Ez a hálózat átszövi életünket, és alapja a társadalomnak mint az emberi tevékenységek szervezetének. Intézményes alakzat a család, az iskola, a munkaegység, a sportköri csapat, az iskolai osztály, a tanfolyami csoport, a szakkör stb., mert működésük társadalmilag szabályozott. Ezek az intézményes egységek nem homogének, mivel spontán társulások, klikkek és barátságok alakulnak ki, amik egybekapcsolódnak, így különböző hálózatok jönnek létre. Az intézmények legalább olyan szervesen kapcsolódnak a közösség fogalmi meghatározásához, mint a közösséget alkotó társadalmi formáció. Közösségi beavatkozások szervezése során nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt az intézményrendszert sem, amely szolgáltat a közösségnek, meghatározza a közösség életét.

Az ember természetes igénye a közösségi lét, amely nélkül élet- és fejlődésképtelen, így minden életszakaszban szükségszerűen kapcsolódunk különböző közösségekhez, alakzatokhoz. A közösség célja egyrészt, hogy kielégítse az egyén közösség iránti szükségletét, másrészt valamilyen, a társadalom számára fontos feladat teljesítése (Báthory és Falus 1997). A közösségek további jellemzője, hogy közös célok vagy feladatok érdekében jönnek létre, amelyek eléréséért közös döntéseket hoznak, és közös lépéseket tesznek. Fontos a közösségi (érzés) tudat, mert ez jelzi, hogy a közösség fontos az egyén számára, és az egyén is a közösség számára. Ezáltal válik lehetővé a közösség (hatékony) működése.

Az ember egyszerre több közösséghez is tartozik, amelyek különböző nagyságúak és minőségűek lehetnek. A kisebb közösségek közül jelentős szerepet játszanak az egyén szocializációjában a család, valamint más közösségek, mint az iskola, a munkahely, a lakóhely vagy a művészeti, a gazdasági, a politikai stb. közösségek. Ezek a társas hatásokon keresztül befolyásolják az egyén viselkedését, választásait, kapcsolati módjait (Sallai, 1996).

A *közösség* szó többféle tartalmat és minőséget is jelenthet számunkra. Kifejezhet emberek együtteséből álló szerveződést (az adott településért aktívan tevők közössége, faluközösség), ugyanakkor értéktartalmából adódóan használjuk minőséget kifejező fogalomként is, amikor azt mondjuk: „ Jól érzem magam ebben a közösségben, annyi mindent ad ez nekem, ilyen nincs is másik!".

Kifejezhet lokalitást, amely a földrajzi elhelyezkedésre, szomszédsági kapcsolatokra vonatkozik (egy lakónegyed közössége, egy település közössége), ugyanakkor az egy közösséghez tartozás élményéből adódó érzést, szándékot is („Mi egy közösséghez tartozunk."). Tehát az együtt élő, egymáshoz kapcsolódó

emberek közösségét céljaik és eszméik mellett az a hely is befolyásolja, ahol az együttélés történik.

Ez már önmagában hordozza az életmódra, a célokra, az értékrendre, eszmékre, etnikai és kulturális hovatartozásra vonatkozó jelentéseket is. Tehát valóban egy több jelentéssel rendelkező fogalomról van szó. Nem csoda, hogy a társadalomtudományok mindegyike foglalkozik a fogalom meghatározásával.

Parsons közösségi definíciója szerint a közösség „társadalmi rendszer szerkezetének egyfajta megjelenése, amelyik vonatkozhat személyek területi elhelyezkedésére és cselekvéseikre is" (Parsons 1960, idézi Szelényi 1973). Parsons és követői „társadalmi rendszert rendkívül általánosan határozták meg, társadalmi rendszernek nevezve minden olyan társadalmi alakulatot, interakció rendszert, ahol a cselekvők meghatározott szituációban közös magatartásszabályok, normák, értékek által szabályozva lépnek egymással kapcsolatba" (Szelényi 1973).

A fenti meghatározásokból látszik a fogalom kettőssége, hiszen az egy területen való elhelyezkedés mellett fontos lesz a közösséget összekötő erők közül az érték, a norma és a cselekvéseket meghatározó különböző szabályok. Ezt a kettősséget fedezhetjük fel Minar és Geer meghatározásában is: „A közösség egy társadalmi struktúra leírása empirikus és normatív színezettel. Vonatkozik egy társadalmi egységre mint olyanra, és vonatkozik ezen egység értékes voltára, amennyiben létezik, vagy pedig kívánatos voltára, amennyiben nem" (Minar és Greer 1969, idézi Vercseg 1993).

A közösség fogalmának meghatározása során az elméletalkotóknál megfigyelhető a csoport fogalmának használata, illetve azzal való összevetése is.

Heller Ágnes az alábbiakat mondja a közösség meghatározása során:

„A csoport a társadalmi integrációk legalacsonyabb, legkezdetlegesebb, legprimitívebb foka. […E]gy […] magasabb rendű integráció[,] a közösség (59). A csoport lehet közösség, de lehet közösség több csoport egysége, lehet réteg is (62). […] A tradicionális társadalmak hanyatlási periódusában jelent meg a választási lehetőség, mely szerint az ember – anélkül, hogy elbukna – otthagyhatja tradicionális közösségét és újat választhat. De innen származik az is, hogy az ember megszűnik születésétől fogva közösségi lény lenni – végigélhetik életüket anélkül, hogy bárminemű közösség tagjaivá válnának" (Heller 1970, 65 – az idézetet hosszabban lásd jelen kötet 2.1.1 pontjában).

A fentiekből látszik mennyire bonyolult fogalomról beszélünk, ha azt a szót használjuk, hogy közösség. Azonban a gondoskodást megvalósító professzionális szakembereknek mindenképpen kell egy felfogás arról, hogy amikor intervenciókat használnak, azt miért és hogyan teszik, illetve milyen elméleti alapokon

nyugszik a beavatkozásuk. Láthattuk, hogy a közösség legalább annyira jelent társas formációt, mint minőséget. A fentiekből leszűrhetjük továbbá azt is, hogy a közösség életét meghatározó, azt befolyásoló egyéb szerveződések – intézmények – szervesen az adott közösséghez tartoznak. Az alábbiakban tekintsük át, mitől lesz jó, mikor működik jól egy közösség.

4.2. Hogyan működik elég jól egy közösség?

Mivel a közösség fogalmi meghatározása is nagy diverzitással rendelkezik, így talán még fontosabb, hogy olyan általános jellemzőket tudjunk megfogalmazni, amelyek képesek leírni a közösség működésének sajátosságait, szükséges kritériumait. Ezt tesszük most Varga és Vercseg alapján. Ezek áttekintése azért is nagyon fontos, mert amikor közösséggel dolgozunk, vagy a közösségi alapú beavatkozásra alapozva szeretnénk szolgáltatást fejleszteni, elengedhetetlen az is, hogy a közösség az „elég jó működéshez" kapcsolódó készségekkel, ismérvekkel tisztában legyen, azokkal rendelkezzen. A jó közösség hatékony működése szempontjából alapvető:

- Hogy tagjai együtt tudjanak működni és dolgozni (együttműködési készség).
- A tiszta kommunikáció – a feladatokat és a problémákat világosan átlátják és megbeszélik.
- A közösség tagjai közös ügyek (célok) érdekében össze tudnak fogni (összefogás készsége).
- „Mi" tudat: a közösségi érzés tudatának kialakulása.
- Együttes élmények szervezésére legyenek képesek, amelyek társas tevékenységek során jönnek létre.
- Elfogadják egymást, kölcsönös bizalommal vannak egymás iránt.
- Tudnak örülni egymás sikerének, illetve át tudják érezni egymás problémáit, kudarcait.
- A közösség tagjai nyitottak egymás felé.
- A kialakult szokásokat, szabályokat az egyének ismerik és be is tartják, valamint képesek új szokások kialakítására, fenntartására.
- A közösség biztosítja tagjai számára az egészséges versengés lehetőségét, mások érdekeinek tiszteletben tartásával.

- A közösség képes a differenciálódásra, azaz közösségi szerepek, státuszok jönnek létre, amelyekre a tagok önként vagy demokratikus választás során jelentkeznek.
- Lesznek vezető egyének, akikre hallgatnak, akiket követnek a tagok, akik össze tudják fogni a csoportot.
- A tagok felelősséget vállalnak egymásért, együtt éreznek és segítik egymást (szolidaritás és segítségnyújtás készsége).
- A kialakult konfliktusok megszüntetésén közösen dolgoznak.
- Dinamikus társas egységek változása jellemzi, amelyek kiindulópontja az egyén, és ezt képes eljuttatni a közösség tagjai felé is nyílt kommunikációval.
- Fogadja és megvitatja az egyéni ötleteket, újításokat, majd tagjai együtt döntenek a kezdeményezésekről.
- Rugalmasan képes reagálni a közösséggel szembeni kihívásokra, változásokra (Varga és Vercseg 2001).

Amennyiben a fentiek megvalósulnak, az *elég jól működő közösség* betölti funkcióját, és ezzel támogatja tagjai társadalmi működését.

4.3. A közösség funkciói

Warren funkcionalista felfogásban közelít a közösség felé. Szerinte, ha a közösség valóban létezik, akkor annak az azonos földrajzi elhelyezkedésben, amely a fizikai és lelki biztonságot otthonként nyújtja, az alábbi öt funkciónak kell megfelelnie:

Szocializáció – amelyen keresztül a közösség bizonyos értékeket olt tagjaiba.
Gazdasági boldogulás funkciója – a közösség megélhetési lehetőséget biztosít tagjainak.
Társadalmi részvétel – teljesítve a társaság iránti általános igényt.
Társadalmi kontroll – megkövetelve a közösség értékeinek betartását.
Kölcsönös támogatás – amely folyamat segítségével a közösség tagjai megvalósítják azokat a feladatokat, amelyek túl nagyok vagy túl sürgősek ahhoz, hogy egy személy egyedül képes legyen kezelni őket (Warren 1957).

Warren szerint egy kisebb közösségtől egészen a nagyobb – akár települési – közösségig ez az öt funkció fordul elő számtalan formában hol formálisan, hol informálisan. Bármilyenek legyenek is a helyi sajátosságok, ezek a funkciók

jelen vannak minden emberi csoportban, amelyet a szociológusok közösségnek hívnak (W. K. Goolrick 1976:176).

A tanulmány terjedelmi korlátai miatt nem térünk ki a fenti funkciók kifejtésére, ám ezek nagyon fontosak, hiszen ezek a funkciók működés esetén betöltik a gondoskodást jellemző fő célkitűzéseket, illetve a bevezetőben említett gondolatok itt nyernek még nagyobb értelmet. A közösség önmagában képes észrevétlenül megvalósítani tagjai társadalmiasulását, integritását. Ezért is nagyon fontos ezen professzionális munkaforma sajátosságainak, folyamatának megvilágítása. A szerző ismeri a szakirodalomban megjelenő közösségimunka-modelleket, ezek kifejtésére, bemutatására azonban nem vállalkozik, egyrészt a terjedelmi korlát miatt, másrészt azért sem, mert egy általános beavatkozási modell bemutatásával már közelebb kerülhetünk az egyéni hangsúlyú segítői tevékenység átformálásához, a közösségi alapú beavatkozások megszilárdításához.

4.4. Közösségi alapú szolgáltatásfejlesztés modellje

A fentiek figyelembevételével a közösségi alapú beavatkozások során meg kell találnunk a közösséget, akit vagy az adott intézményrendszer jelöl ki a gondoskodást végző szakember számára, vagy a közösség kéri fel őt a közös gondolkodásra, gondoskodásra, együtt cselekvésre, de a segítő szakember önállóan is dönthet egy közösséggel történő közös munka mellett.

Fontos, hogy a közösségi beavatkozás és az erre épülő szolgáltatásfejlesztés egyben a közösség tagjaiból álló „aktív mag" kialakulását, létrehozását is jelenti (Hadnagy 2023), amely alapját képezi a későbbi közösségi önállósodásnak, a közösség önálló cselekvésének, illetve a társadalmi részvétel megvalósításának is.

McConnell szerint a közösségi munka céljai között szerepel a közösségek erősítése, az élet minőségének javítása, és minden egyén és közösség számára egyenlő esély biztosítása ahhoz, hogy a társadalmi fejlődés előnyeiből részesedjenek (McConnell 1992).

A közösségek tagjai között azonban nem mindenki ismeri fel azokat a lehetőségeket, amelyeket egy közösségfejlesztési folyamatban történő aktív részvétel, bekapcsolódás nyújthat számára. Ezt a szakember sem várhatja el, azonban folyamatosan törekszik arra, hogy a közösség tagjai tájékozódjanak a közös munka céljairól, eredményeiről, nehézségeiről, annak folyamatáról. Így minden tagnak lehetősége adódik valamilyen módon bekapcsolódni a közösségfejlesztésbe, azonban a bekapcsolódás mértéke, az aktivitás közösségenként eltérő. A siker egyik kulcsa, hogy a közösségi szakember képes legyen bevonni olyan tagokat

az aktív munkába, akik a közösség meghatározó, véleményformáló emberei, hiszen az ő szavuk és tetteik legitimálják a fejlesztési folyamatot, a problémamegoldást. Ők lesznek azok, akik mozgatják, behívják, értesítik, szervezik a közösségüket; akiknek köszönhetően a folyamat későbbi szakaszában a közösségfejlesztő szakember egyre inkább kivonulhat a közösség életéből. Akkor már ott tart a folyamat, hogy a közösség tagjai megtanulják a társadalmi részvételt gyakorolni, az aktív magnak köszönhetően önállóan működtetni, aktivizálni saját közösségüket. A beavatkozás folyamán a gondoskodást végző szakember attitűdjét az „aktív jelenlét" jellemzi, amely az aktív mag létrejöttével és annak megerősödésével módosul: fokozatosan kivonul a közösség mozgatásából, és egyre inkább facilitáló szerepet vesz fel. A jelenlétnek köszönhetően szerves részévé válik a közösségi munkának és magának a közösségnek. Ez egyrészt biztosítja a bizalom kiépítését, továbbá azt is, hogy a közösségi igények megjelenésével olyan szolgáltatásokat indítson be a közösséggel együttműködve, amelyek a közösség igényeire építenek. Így jönnek létre később a csoportok, a szabadidős formációk és az egyéni esetkezelések, a családmunka. A közösségi folyamat lehetővé teszi a folyamatos igényfelmérést és az igények artikulációját, valamint az ezekre közösen kidolgozott megoldások, szolgáltatások beindítását. Ezt jelenti a közösségi alapú szolgáltatásfejlesztés és gondoskodás.

A beavatkozás szempontjából fontos a közösségi szakember körültekintő előzetes tájékozódása, amellyel már el is indult a közösségi beavatkozás folyamata. A módszertan kidolgozása során nagyban támaszkodtunk a Vercseg közösségfejlesztési folyamatában megismert intervenciókra.

A közösségi alapú szolgáltatásfejlesztés általános folyamata (Vercseg 2004 alapján):

- *Tájékozódás, megfigyelés*

Ebben a lépésben előzetesen tájékozódunk a közösségről, annak sajátosságairól és összetételéről, továbbá megismerjük a közösség életét meghatározó intézményrendszert. Fontos a mindennapi élet megfigyelése, hiszen ekkor feltárulkoznak azok a közösségi tagok is, akik később aktívabb szerepet vállalhatnak a közösségi beavatkozásban.

- *Interjú*

Interjú alatt a közösségfejlesztésben ismert módszert értjük, amelyet a helyben élő közösség tagjával/tagjaival végzünk el, aki(ke)t vagy ajánlás útján csatornázunk be az interjú folyamatába, vagy a mindennapi élet megfigyelése során, az általunk véleményformálónak vélt személlyel folytatunk le.

Nagyon fontos a beavatkozás ezen szakaszában, hogy megtaláljuk a közösséget mozgató, a véleményüknek hangot adó, a közösség által is elfogadott embereket, hiszen ők kezdik majd életre hívni az aktív magot. Az interjú során elhamarkodott lenne a „diagnózis" megalkotása, de nagyon sok probléma fog a felszínre kerülni, amelyek jó alapját képezik majd a közösséget szélesebben megszólító fórumnak. Az interjúk készítésével akkor álljunk le, ha már nagyon sok hasonló véleményt hallottunk. Nagyon fontos szempont, hogy ne húzzuk nagyon sokáig az interjú folyamatát – egy interjúnál sem, és összességében sem – hiszen a közösség tagjai között terjed a híre annak, hogy elindult egy közös gondolkodás. Mivel a következő lépésnél jutunk el a szélesebben értelmezett közösséghez, így az aktivitás elvesztése miatt sem érdemes nagyon elhúzni a feltárás folyamatát.

• *Fórum*

A fórum egy kiemelt fontosságú beavatkozás a közösségi munka szempontjából. Ide lehetőség szerint a közösség minden tagját meghívjuk, és bármennyi közösségi tag jön el, annak nagyon örülünk, hiszen velük együtt fogunk dolgozni a közös célokért, amelyeket itt egyeztetünk. A megbeszélés fő fókuszát az interjúk során az interjúalanyok által felvetett problémák és változtatni való dolgok adják, azonban az is nagyon fontos, hogy a közösség pozitívumai, az élettér előnyei, az emberi gesztusok, amelyek előre viszik a közösséget, szintén elhangozzanak, és arra reagálhassanak a fórumon résztvevők.

Ez egy tematizált beszélgetés, amelyet a gondoskodást facilitáló szakember vezet. Legfontosabb célja, hogy a közösség tagjai kapcsolódni tudjanak a problémákhoz, a felvetett változtatásra szánt dolgokhoz és egymáshoz – ez a fórumot vezető szakember feladata és felelőssége. Itt sem érdemes sok fórummal húzni az időt, egy-két találkozás után újabb lépés következik, amelyben már nagyon aktív szerepet játszik a közösség azon része, akik kezdenek elköteleződni a közösségi problémamegoldás iránt. Itt még nincs azonban problémamegoldás, a közösség még mindig a feltárásban és a diagnózis megfogalmazásában van, kvázi a probléma definíciójának megalkotása zajlik a közösség bevonásával.

A fórum végén meg lehet kérni a jelenlévő tagokat, hogy csatlakozzanak egy közös kérdőív megalkotásához, amelyhez segítséget kapnak a közösségi beavatkozást segítő gondoskodáspolitikai szakembertől.

• *Az ajtótól ajtóig kérdőív*

A fórumon ez a beavatkozás (a tagok aktív szereplése mellett) az aktív mag kialakulásának egy nagyon fontos eleme. A fórum utolsó harmadában a közösségi gondoskodást végző szakember felkéri a tagokat, hogy csatlakozzanak egy

kérdőív megalkotásához, amelyben segítséget kapnak a szakembertől. Itt a fórumon elhangzott problémákat kell egy rövid megszólítás és a közös problémamegoldásra való felhívó szöveg után felsorolni, amire majd a kitöltők jelezhetik egyetértésüket vagy elutasításukat, azaz a kitöltők véleménye alapján láthatjuk, hogy a közösség tagjai – akikhez a kérdőívet az aktivizálódott, fórumra járó tagok viszik ki – mit gondolnak problémának. Minél többen értenek egyet a kérdőívben felsorolt problémával, annál inkább biztosak lehetünk abban, hogy az a legfontosabb problémája a közösségnek.

Ez azt is jelenti, hogy ezeket a kérdőíveket el kell juttatni a közösség tagjaihoz, háztartásaiba, szerveződéseibe. Onnan ezt be kell gyűjteni, ki kell értékelni (mire jött a legtöbb egyetértés), majd az értékelés eredményét a közösség elé kell tárni egy újabb fórum során. Ebből a folyamatból is látszik, hogy a közösség tagjai itt már aktivizálódnak. Bekapcsolódnak saját életük, életterük, környezetük megváltoztatásába, jobbá tételébe, azaz kialakul az *aktív mag*, amely fő mozgatórugója lesz a közösségi alapú szolgáltatásfejlesztésnek. Ezek után jönnek a megoldásokat kereső fórumok.

• *Megoldásorientált fórumok*

Az ajtótól ajtóig kérdőív eredményeit a közösség tagjai – akik részt vettek a megalkotásban, terjesztésben, visszavételben, elemzésben – tárják a közösség elé, amire szintén meg kell hívni a közösség minden tagját. A közösségi gondoskodást végző szakember feladata, hogy a megoldásorientált fórumon tematikus beszélgetés segítségével facilitálja a közösséget és az aktív magot a megoldások keresésében.

Amikor eljutottunk a közösségi beavatkozás ezen szakaszába, a közösség a segítő aktív jelenléte mellett képessé válik használni a fórumok által felkínált bekapcsolódási és konstruktív diskurzus lehetőségét. Közösségi megoldásokat keresnek a felvetett problémákra.

Ekkor válik nagyon fontossá a közösség életét meghatározó intézmények, szolgáltatások bevonása ebbe a problémamegoldó folyamatba, amelybe már az aktív mag tagjai is bekapcsolódnak. Tárgyalásokat kezdeményeznek, egyeztetéseken vesznek részt és folyamatosan keresik a közösségi megoldásokat. Változik a közösség tagjainak a szerepe, hiszen egyre aktívabbak lesznek, intézik a saját közösségük életét. Változik a közösségi gondoskodást végző szakember feladata és szerepe is, hiszen egyre nagyobb teret tud adni a közösség tagjainak mind a fórumok vezetésében, mind pedig a konkrét problémamegoldásban. Viszont az intézmények, döntéshozók bevonásában még nagyobb kompetenciával – kiterjedtebb kapcsolati hálóval rendelkezik, mint a közösség tagjai, így intervenciói is erre irányulnak. Azonban nemcsak ez a változás jellemzi a folyamatot, hanem

az is, hogy a fórumoknak és a közös gondolkodásnak köszönhetően megjelenik a közösségi alapú szolgáltatásfejlesztés lehetősége. A beszélgetéseken nagyon sok igény fogalmazódik meg a tagok részéről, amelyek más munkaformák megjelenését hívják életre. Megjelennek a szabadidős foglalkozások lehetőségei, hiszen a közösség megtapasztalja a közös együttlét és gondolkodás erejét. Létrejöhetnek klubok a hasonló érdeklődésű közösségi tagok között. Az együtt töltött időnek és a bizalomnak köszönhetően megmutatkoznak az egyéni problémák, a családban, munkahelyen jellemző kihívások, amelyek kiváló lehetőséget biztosítanak új szolgáltatások bevezetésére: egyéni esetkezelés, csoportmunka, családok segítése. A közösségi alap és kiindulás a gondoskodás megvalósulásának azon biztosítéka, amely a közösséget alkotó egyének igényeire szerveződik, miután azok megélik a közösséghez tartozás, a közös cselekvés, problémamegoldás erejét. Ez a közösségből kiinduló szolgáltatásfejlesztés és gondoskodás lényege.

Természetesen az általános folyamatnak nincs vége. Folyamatos fórumok segítségével zajlik a közösség tájékozódása a problémamegoldó folyamat eredményeiről, nehézségeiről, akadályairól, amire újra reagálhatnak.

- *Tájékozódó, értékelő, visszacsatoló fórumok*

Az aktív mag nem szakadhat el a közösségtől. A rendszeres időközönként életre hívott tájékozódó, értékelő fórumokon a közösség folyamatosan tájékozódik arról, hogy áll a közösségi problémamegoldás. A felelősség mindenkié. A részvétel is mindenki sajátossága. Be lehet kapcsolódni, részt lehet venni, közös döntéseket lehet hozni, azaz a közösség tagjai megtanulják a társadalom demokratikus folyamataiba való aktív bekapcsolódást. Képessé válnak aktív, cselekvő módon saját közösségük tagjának lenni. Ezáltal megoldódnak a problémák, artikulálódnak az egyéni igények, amelyre szakmai intervenciókkal válaszokat lehet adni; az új nehézségek, igények fókuszba állításával pedig új beavatkozásokba lehet kezdeni. De ez már a közösség által irányított beavatkozás lesz: a közösség igényeire létrejövő szolgáltatás, amely lehet akár egy csoport is.

A fentiekből kitűnik, hogy az „aktív mag" létrejötte kiemelt jelentőségű a közösségi alapú szolgáltatásfejlesztés során. Az alábbiakban a gyakorlati tapasztalatainkra építve megfogalmazzuk az aktív mag létrejöttének módszertani tapasztalatait.

4.5. Tapasztalati összegzés az aktív mag létrehozására vonatkozóan

- A közösség látja és felismeri a saját problémáját, azonban ez nem jelenti azt, hogy készen áll arra, hogy tegyen önmagáért.
- Ehhez szükség van egy katalizátorra, egy olyan közösségfejlesztő emberre, aki ért ahhoz, amit csinál.
- Ezek után nagyon fontos az, hogy a közösségfejlesztő nagy érzékenységgel – probléma, emberi reakciók, közösségi viszonyok, intézményi viszonyok ismeretében – képes legyen a kapcsolat és a bizalom kialakítására a közösséggel.
- A közösség tagjai nem minden esetben akarnak az őket érintő problémákkal foglalkozni, aminek eltérő érdekek is állhatnak a hátterében, ez pedig megnehezíti az egység kialakítását.
- Szükség van egy olyan „csapatra", amelyik elhiszi azt, hogy a nehézségekkel lehet dolgozni.
- A „csapat" vagy az „aktív mag" kialakulásának folyamata van, nem lehet cél. A folyamatos találkozások és a közös munka hozza meg azt, hogy a közösség egy része – néhány ember – jobban hisz abban, hogy tehetnek önmagukért, és ennek hangot is mer, illetve tud adni.
- Az aktív mag létrejöttéhez szükséges időt, illetve a közösségben megfogalmazódó elvárásokra adott válaszok, beavatkozások kidolgozásához szükséges időt egyensúlyba kell hozni. Minél hosszabb időt vesz igénybe az aktív mag létrejötte, annál nagyobb lehet az elégedetlenség a közösség tagjaiban: „Miért nem történik már valami?"
- Nagyon fontos tisztázni a manifeszt és a látens elvárásokat a közösséggel, mert egyébként bűnbakká válhat a fejlesztő.
- Beszélni kell arról, hogy itt nem a „megváltó" érkezett, hanem a közösség együtt fog tudni cselekedni önmagáért, amiben megkap minden segítséget a fejlesztőtől.
- A közösség hamar feltesz magának kérdéseket: „Miért találkozunk rendszeresen?", „Kik vagyunk mi?" Ez a pillanat alkalmas az aktív mag létrejöttéhez és a kvázi formalizáláshoz is, azaz adjunk ennek a magnak nevet, hogy a közösséggel már ők kezdjenek majd el kommunikálni.

- Az aktív mag a közösségért dolgozik, azonos a közösséggel, így annál hitelesebb közösségfejlesztőt nem is találhatna magának, mint önmagát. Ettől függetlenül a fejlesztő szakemberre még szükség van, hiszen módszereivel, kapcsolataival tovább tudja segíteni a fejlesztési folyamatot.
- Nem a szervezet létrehozása (formalizálás) a cél; sőt lehet, hogy erre még nincs is felkészülve sem az aktív mag, sem a közösség, de jó a közösségi identitás fejlődése szempontjából, ha tudják, hogy kik és miért dolgoznak.
- Nem szabad rohanni a formális szervezet létrehozásával, mert az újabb terhet róhat a közösség aktív magjára, ez pedig eltántoríthatja a tagokat. Mindent a maga idejében!
- Az aktív mag tagjainak is lehet eltérő érdekeltségük a folyamat során. Ezeket folyamatosan tisztázni kell: a közösségfejlesztőnek észre kell vennie ezeket, és az esetleg eltérő törekvésekről nyíltan kell beszélnie az aktív maggal.
- Ne féljünk elengedni olyan tagokat, akik közben másra – saját érdekek megvalósítására – akarják használni a fejlesztési folyamatot, mert mindig van újabb jelentkező, aki aktívan bekapcsolódik a közösségfejlesztésbe és a problémamegoldásba.
- Vigyázzunk arra, hogy a közösségfejlesztés során ne mi legyünk azok, akik bezárjuk a közösséget a „kis világba". Nyitni kell a közösséget körülvevő környezet felé. Be kell csatornázni olyan lehetőségeket, amelyek segítik a közösség társadalmi integrációját. Így lesz a parciális közösségi érdek nagyobb társadalmi érdek.
- Az aktív mag tagjaiban is előtörnek félelmek, dilemmák, bizonytalanságok. Itt változik a fejlesztő szerepe, de szupervizor minőségű jelenléttel sokat segíthetünk a kérdések megválaszolásában, amit az egyénnek ugyan önmagának kell megtennie, ám ezt a folyamatot facilitálni lehet.

Irodalomjegyzék

Báthory Zoltán – Falus Iván (1997): *Pedagógiai Lexikon. II. kötet.* Keraban Kiadó, Budapest (312–314).

Hadnagy József (2023): Egy közösségfejlesztési folyamat módszertani tapasztalatai. In Bajzáth Angéla – Csányi Kinga – Győri János (szerk.): *Elkötelezettség és rugalmasság: a neveléstudomány útjai az átalakuló világban. Absztraktkötet.* MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar (ELTE PPK), Budapest, (456, 197–197, 1).

Heller Ágnes (1970): *A mindennapi élet.* Akadémiai Kiadó, Budapest, (59–63).

McConnell, Charlie (1992): A közösségfejlesztés támogatása Európában. Fordította Szabó Olympia, Parola Füzetek 2. szám. Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest.

Mérei Ferenc (2006): *Közösségek rejtett hálózata. Szociometriai értelmezés.* Osiris Kiadó, Budapest, (34).

Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.

Szelényi Iván (1973): *Bevezető tanulmány a „Városszociológia" kötethez.* In Szelényi Iván (szerk.): Városszociológia. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest (15–16).

Varga A. Tamás – Vercseg Ilona (2001): *Közösségfejlesztés.* Magyar Művelődési Intézet, Budapest.

Vercseg Ilona (1993): *Közösség: Eszme és valóság.* Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest (15).

Vercseg Ilona (2004): *Közösségfejlesztő leckék kezdőknek és haladóknak.* Parola füzetek. Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest. http://www.kka.hu/_Kozossegi_Adattar/Azadatt.nsf/cb64d6a7ffc532248525670c0080efa5/c25665214fdbda8ec1256f1800529729?OpenDocument (utolsó letöltés: 2024.10.31.).

Warren, Ronald L. (1957): Towards a Reformulation of Community Theory. *Human Organisation* Vol. XV. (8–11). https://doi.org/10.17730/humo.15.2.4257q4v26r687124

5. Elégedetlenségtől a konstruktív társadalmi részvételig. Közösségfejlesztési folyamat az egri Szala városrészben[5]

5.1 Társadalmi részvétel és közösségfejlesztés

A közösségfejlesztés egyik nagyon fontos célja, értéke a társadalmi részvétel elősegítése, erősítése (Vercseg, 2005). A társadalmi beágyazottság egy cselekvő, önmaga sorsát aktívan irányítani képes, a társadalmi folyamatokba bekapcsolódó egyént és közösséget feltételez. Így valósulhat meg a partnerség, az együttműködés; így jön létre a közösség, ahol az egyének egyszer adnak, máskor pedig elfogadnak. Szolidárisak, miközben megélik egyéni méltóságukat. Az elszigeteltség, a kirekesztettség nem csupán fizikai értelemben lehet jellemzője egy közösségnek. A döntésekből, társadalmi tervezésekből, önmaga képviseletéből történő kimaradás egy láthatatlan pszichológiai elszigeteltséget is létrehoz, amelyet olykor az adott közösség nem is ismer fel. Egy közösségfejlesztési folyamatban kínált együtt cselekvések során azonban tanulható a társadalmi részvétel.

McConnell szerint a közösségfejlesztés céljai között szerepel a közösségek erősítése, az élet minőségének javítása, továbbá minden egyén és közösség számára egyenlő esély biztosítása ahhoz, hogy a társadalmi fejlődés előnyeiből részesedjenek (McConnell 1992).

A közösségek tagjai között azonban nem mindenki ismeri fel azokat a lehetőségeket, amelyeket egy közösségfejlesztési folyamatban történő aktív részvétel, bekapcsolódás tud nyújtani számára. Ezt a szakember sem várhatja el. Ezért törekszünk arra, hogy a közösség tagjai tájékozódjanak a közös munka céljairól, eredményeiről, nehézségeiről, annak folyamatáról. Így minden tag valamilyen módon bekapcsolódik a közösségfejlesztésbe, a bekapcsolódás mértéke, valamint az aktivitás azonban nagyon eltérő. A siker egyik kulcsa, hogy a közösségfejlesztő szakember képes legyen bevonni olyan tagokat az aktív munkába, akik a közösség meghatározó, véleményformáló emberei, hiszen az ő szavaik és tetteik legitimálják a fejlesztési folyamatot, a problémamegoldást. Ők lesznek

[5] Korábban megjelent: Hadnagy József (2020): „Az elégedetlenségtől a konstruktív társadalmi részvételig – Közösségfejlesztés az egri Szala városrészben." *Szociálpolitikai Tükör* 2, 88–103.

azok, akik mozgatják, behívják, értesítik, szervezik a közösségüket, és akiknek köszönhetően a folyamat későbbi szakaszában a közösségfejlesztő szakember egyre inkább kivonulhat a közösség életéből. Addigra a közösség megtanulja gyakorolni a társadalmi részvételt, és az aktív magnak köszönhetően önállóan működtetni, motiválni a közösség tagjait. Ebben a tanulmányban egy közösségfejlesztési folyamatot mutatunk be, amelynek eredményeként a közösség sok esetben elérte az általa kitűzött célokat. Saját kezébe tudta venni életének irányítását, megélhette a saját felelősségvállalását magáért és a környezetéért. A tagok megtapasztalhatták, milyen érzés az, ha a döntéshozókkal egy asztalhoz ülnek, és konstruktív módon tudják az érdekeiket képviselni; amikor kialakul a partnerség, és az azonos érdekek mentén mindegyik fél számára előnyös döntéseket tudnak meghozni, amelyek a közös cselekvések alapjául szolgálnak.

5.2. A közösségfejlesztés helyszíne: a Szala

A Szala Eger belterületén, az északi városrészben található, három utcából álló, a város szövetébe szervesen illeszkedő, de igen magas szegregációs mutatóval rendelkező terület. Az Eger városát az 1970-es években jellemző városterjeszkedési folyamatban, az északi lakótelep megépülésekor ez a városrész kimaradt az infrastrukturális fejlesztésből. Az Integrált Városfejlesztési Stratégia alapelvei mentén az 2012–2020 közötti időszakra megalkotott, *A Szala Komplex Fejlesztésének Akcióterve 2012–2020* elnevezésű program ezt a városrészt „városi telepszerű környezetként" azonosítja (Forrás: Eger Megyei Jogú Város Önkormányzatának szakmai anyaga, 2020).

A Szala-telepet jelentő három utca – az Árnyékszala, a Verőszala és a Rudivár utca – szerves egységet alkot, így a közösségfejlesztésben ez a terület került a fókuszba. A fent hivatkozott Akcióterv 2012-ben a lakosság összetételére vonatkozóan az alábbiakat tartalmazta: a Rudivár utcában 10 lakásban 50 fő, a Verőszala 228-as számától a Szala végéig tartó utcarészben 40 családban 150 fő, az Árnyékszala utcában 8-10 családban 40 fő él. Ez az adat, 2020-ra a Család- és Gyermekjóléti Szolgálat vezetőjének szakmai beszámolója alapján az alábbiakban módosult: rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő gyermekek száma 124 fő, akik közül 18 hátrányos helyzetű, 106 pedig halmozottan hátrányos helyzetű. A 12 év alatti gyermekek száma meghaladja a 140 főt. A 3H-s gyermekek 44 családból kerülnek ki, míg a hátrányos helyzetű gyermekek 11 családhoz tartozóként vannak regisztrálva. Gyermekjóléti ellátásban 37 család érintett.

Ezekből a számokból látszik, hogy 2020-ra a gyermekek száma a 2012-es évhez képest jelentősen megnőtt, miközben a lakosság száma is közel 450 főre

emelkedett. A számok pontatlanságának oka az óriási fluktuáció. A Szalában lakók száma ciklikusan változik: jellemző a környező településeken élő rokonok befogadása, és jelentős számú személy együttélése kis négyzetméterű lakóterekben.

Ehhez az adathoz járult a lakások komfortfokozatának sajátossága, hiszen a területet túlnyomó részben komfort nélküli, lerobbant állapotú, kis – 80 négyzetméter alatti – lakótérrel rendelkező házak jellemzik. Az ingatlanok döntő többsége magántulajdon, csak két lakás volt önkormányzati tulajdonú, ám ezek is leromlottak, felújításra szorultak.

A közmű kiépített, azonban az utak a közösségfejlesztés megkezdésekor nagyon rossz állapotban voltak. A szilárd útburkolat jelentős része mind járművek, mind pedig gyalogosok számára közlekedésre alkalmatlan volt. A közvilágítás nem minden részen volt megoldott, az itt élők szociális helyzete pedig rákényszerítette őket az áramlopásra is, amely igen veszélyes.

Iskolázottság tekintetében jellemző volt az alacsony iskolai végzettség, döntő többségében 8 általános alatti végzettséggel, amely jelentősen befolyásolta a munkaerőpiacon betölthető munkavállalást is. Ennek következtében a munkanélküliek aránya is magas, a feketegazdaságban történő részvétel ezzel párhuzamosan jelentős volt.

Az együttműködésre való felkérés időpontjában összességében az alábbi problémák jellemezték a Szalát:

- Az aktív és inaktív korú lakosság is alacsony iskolai végzettségű;
- A továbbtanuló fiatalok aránya alacsony, a nullához közelít;
- A napi megélhetés jelentős kihívások elé állítja a családokat;
- Díjhátralék sújtja a családokat, amely illegális cselekményekre ösztönöz;
- A Szalában található ingatlanok tulajdonjoga rendezetlen, ami más problémákat is erősít (lakhatás, szemét, közszolgáltatások (illegális) igénybevétele);
- Rengeteg szemét a Szalán átmenő patakban és az utcákon, ami (külső, nem a Szalában élők általi) illegális szemétlerakásból is származik;
- Drogterjesztők, drogfogyasztók az utcán;
- A drogterjesztőknél megjelenő vásárlók a területen használják a drogot, a drogfogyasztás következtében megváltozott viselkedésük miatt félelem van jelen;

- Magas a betelepülők aránya, akik eltérő viselkedési kultúrát hoznak a közösség életébe;
- A Szalán élők óriási szakadékot érzékelnek önmaguk és a társadalom egyéb rétegei között.



1. kép: Illegális szemét az utcákon

A fenti bemutatás alapján szalai közösségünket párhuzamba állíthatjuk a Henderson (2007) által leírt, társadalmi kirekesztettséggel küzdő közösségekkel. A szerző az alábbi jellemzőket írja e közösségek vonatkozásában:

- *Elnyomottság érzése*, amely abból is adódik, hogy ezeket a közösségeket az állami szervezetek évek óta hanyagolják, vagy háttérbe szorítják;
- *Szegénység* és *munkanélküliség;*
- *Konfliktusok magas száma* a közösség tagjai, az újonnan érkező tagok és a közösség közvetlen szomszédságába tartozó más közösségek között;

- *Elszigeteltség érzése*, amely fizikailag a település egészéhez képesti elhelyezkedésből is adódik, de összefüggésben van a hivataloknak a közösség tagjai által nem érzékelt „segítésével" is;
- *Szegényes lehetőségek* kulturális, sport és szabadidős javak fogyasztását tekintve;
- *Közösségi szolgáltatások hiányos jellege* (a tagok úgy élik meg, hogy nincs segítség, vagy ha van is, az létszámát és szolgáltatási hatékonyságát illetően nem elegendő).

A fenti adottságokból kitűnik, hogy egy megyei jogú város városrészének fejlesztése nem lehet csak az adott városrész ügye, hiszen a Szalán élő emberek egri lakosok, az ő felemelkedésük vagy nehéz sorsuk hatással van a tágabb környezet felemelkedésére, ellenkező esetben a problémák sokasodására. Így Szala városrész közösségfejlesztési folyamatát a kezdetektől „egri ügyként" definiáltuk a döntéshozók, a szervezetek és Eger lakossága felé.

5.3. A közösségi munka elindulása – a felkérés

A közösségfejlesztő többféle módon kerülhet kapcsolatba a közösséggel. A felkérés érkezhet magától a közösségtől (ez elég ritka a gyakorlatban), vagy a közösséggel kapcsolatban lévő, az ő életükre hatással lévő szervezettől, fenntartótól, önkormányzattól. A kapcsolat létrejöttének egy másik módja a közösségfejlesztő döntése: valamilyen oknál fogva a kiválasztott közösséggel felveszi a kapcsolatot, és elkezdik a közös munkát. Vercseg (2001) szerint a helyi cselekvés ideális előfeltétele lehet az a felkérés, amely a közösség felhatalmazására, az adott település, illetve közösség életét meghatározó fenntartó, hivatal vagy önkormányzat részéről érkezik. Ez a későbbi anyagi ellenszolgáltatás miatt is fontos – bár nem a legfontosabb oldala a közösségfejlesztő tevékenységnek –, hiszen a szakember által rendelkezésre bocsátott tudás értéke, annak ellentételezése is fontos kérdése a helyi cselekvéseknek. További szempont, hogy a helyi fejlesztésnek lesznek olyan anyagi szükségletei, amelyeket nem biztos, hogy a közösség önállóan elő tud teremteni, így nagyon fontos lesz a siker szempontjából az is, hogy a forrásokkal rendelkezők is bekerüljenek a közösségfejlesztés kapcsolati hálójába, még akkor is, ha nem ők a felkérők.

A tanulmányban szereplő folyamatot 2018-ban kezdtük el Ludányi Ágnes kollégámmal. A felkérés a helyi közösség életterében felépített Közösségi Ház

vezetőjétől érkezett, aki egyébként a Családsegítő és Gyermekjóléti Szolgálat egri irodájának vezetője. A felkérést több megkeresés is megelőzte, de mivel évekkel korábban tudomásunk volt arról, hogy „közösségfejlesztés" címszó alatt folyik a területen intervenció, a felkéréseket egyéb szakmai és etikai okokra hivatkozva nem vállaltuk el. Az utolsó felkérés és a telefonban érzékelhető „segélykiáltás" azonban olyan erővel ért minket, hogy gondolkodás nélkül igent mondtunk.

Egy balszerencsés, szakmailag is megkérdőjelezhető „lakossági fórum" után az egyik hivatal olyan drasztikus intézkedésbe kezdett a Szalában, ami nagyon sok ott élő lakost segélykérésre sarkallt, ezt az áradatot viszont a Közösségi Ház szakembergárdája nem tudta kezelni. Elfogadtuk a közös munkára történő felkérést, és elkezdtük azt a közösségfejlesztési folyamatot, amelyben mi hittünk.

5.4. A közösségfejlesztés folyamata

5.4.1. Tájékozódás, megfigyelés

Első és nagyon fontos lépésként látogatást tettünk a Szalában. Kezdeményező beszélgetéseket indítottunk azokkal az emberekkel, akikkel az utcán találkoztunk, és megfigyeltük a mindennapi életet. Eljutottunk a Közösségi Házba is, ahol arról érdeklődtünk az ott dolgozó családsegítő szakemberektől, hogy kik azok a személyek, akik hangadók a közösségben. Találkoztunk egy véleményformáló emberrel, aki segédmunkatársként dolgozott a Közösségi Házban. A vele folytatott beszélgetésből, illetve a telepen folytatott megfigyelésből kirajzolódott előttünk egy kép a közösségről, illetve a célterületet jellemző problémákról is. Ezt a képet azonban össze kellett vetnünk az ott élő emberek vélekedésével, így adódott a fejlesztési folyamat következő lépése.

5.4.2. Interjú

A Közösségi Házban dolgozó segédmunkatárssal – aki az ott élő roma közösség egyik kulcsembere volt – a közösségfejlesztés módszertanából (Vercseg 2004, 27) ismert interjút végeztünk. Ez az irányított beszélgetés főleg az adott személy viszonyulását tárja fel saját közösségéhez, lakóhelyéhez; egyben megmutatja a problémalátását és aktivitását egy esetleges változást beindító folyamatba való bekapcsolódásáról. Kérdésfelvetések: Milyen itt élni? Mi jó az itteni életben? Mi rossz az itteni életben? Min változtatna, ha rajta múlna? Bekapcsolódna egy olyan fejlesztő folyamatba, amely a közösség életére hatással lehet?

Az interjú alanya a feltett kérdések kapcsán elgondolkodik a közösségéről, a beszélgetés végére pedig készen áll az aktív tevékenységre is.

A fenti kérdések nagyon fontosak, azonban a beszélgetés végén interjúalanyunkat megkértük arra is, hogy ajánljon egy olyan közösségi tagot, akit szintén megkereshetnénk és megkérdezhetnénk hasonló témákról. (Kit ajánlana, akivel ezekről a kérdésekről elbeszélgethetnénk?) Az interjú során előfordulhat, hogy a kérdezett ismerősét, barátját, rokonát ajánlja. Mi ezért olyan magyarázatot fűztünk a kérdés mellé, hogy olyan embereket keresünk, akik szívükön viselik a közösség sorsát, és tenni is akarnak érte. Így jutottunk el a következő interjúalanyunkhoz, onnan pedig a következőhöz. Kézről kézre adtak minket a közösség tagjai. Az interjúk szervezése és a beszélgetések két hétig tartottak, és nyolc személyt sikerült így megismernünk. Az interjúk előrehaladtával, az újabb interjúalanyok már úgy jöttek be a Közösségi Házba, hogy az „emberek azt beszélik, elindult valami a Szalában". Azaz a közösség tagjai között terjedni kezdett egy lehetséges együttműködés, együtt gondolkodás és cselekvés lehetősége, amely lázba hozta a közösséget. Ezért nem akartuk elhúzni az interjúk folyamatát, illetve az utolsó kérdések feltevése után a nyolcadik embernél ugyanazt a személyt ajánlották, akivel már készítettünk interjút.

Az is befolyásolta a folyamat továbbvitelét, hogy az interjúk alatt hasonló véleményeket ismertünk meg, és egy újabb interjúkör elindítása több időt vett volna igénybe, ami a közösségben megjelenő aktivitás *ellen* hatott volna. Ezeket végiggondolva jutottunk arra a döntésre, hogy továbblépünk a folyamatban: meghirdettünk egy lakossági fórumot. Az egyes interjúbeszélgetések végén minden interjúalanytól megkérdeztük, hogy ő eljönne-e egy olyan nyilvános beszélgetésre, ahol a felmerült problémákról, érzésekről beszélgetnénk. Így előre tájékozódhattunk arról, hogy az első körben bevont közösségi tagok – a közösség tagjai által ajánlott „véleményformálók" – közül kire számíthatunk egy nyilvános beszélgetés esetén. Az aktív mag létrejöttének ez a kiindulási lépése, hiszen, ha kellő hatékonysággal mozgunk a közösségben az interjúk során, akkor elköteleződés, hit, remény alakul ki olyan tagokban, akik később azt a szűk magot alkothatják, akik mozgatórugói lesznek a közösségi folyamatoknak. A fenti kérdésre mindegyik interjúalany azt válaszolta, hogy ott lesz a fórumon.

5.4.3. Nyilvános beszélgetés – a fórum

A fórumra minden szalai lakost meghívtunk egy olyan szóróanyaggal, amelyben tájékoztattuk őket, hogy beszélgetések útján elindult egy közös gondolkodás, amely hatással lehet a közösség életére; hogy közösen szeretnénk tovább gondolkodni,

esetleg a későbbiekben cselekedni – ehhez pedig mindenkire szükség van. Egy motiváló mondat is szerepelt a meghívóban: *„Tegyünk együtt egy élhetőbb Szaláért!”*.

A szórólapot mi, közösségfejlesztők készítettük el, így alá is írtuk a meghívót. Tudtuk, hogy nem ismernek minket, azonban az interjú kéthetes időszakában sok emberrel találkoztunk az utcán, továbbá az interjúalanyok is beszéltek a közösségben rólunk. A meghívókat az interjúalanyok és a Közösségi Házban dolgozó szakemberek segítségével juttattuk el minden háztartásba, plakátok formájában pedig nyilvános helyeken is kifüggesztettük.

A fórumra több mint hatvan fő érkezett, amely az ott élő lakosság közel tíz százaléka – megtöltöttük a Közösségi Házat.



2. kép: Az első nyilvános lakossági fórumra gyülekezünk

Az interjúban részt vett tagok közül nem mindenki jött el, de hat fő megjelent. Egyáltalán nem biztos, hogy az interjúba bevont tagok később az aktív mag alkotói lesznek, de mivel véleményformálók, nagyon fontos a jelenlétük, és még fontosabb a fórumon betöltött szerepük. Természetesen a fórumon nem adtuk ki az interjúba bevont tagok személyazonosságát, a feltett kérdések mentén azonban tematikusan mutattuk be az interjúk során megszerzett információkat,

amelyekre reflektálásokat kértünk a fórumon megjelentektől. Nagyon izgalmas diskurzus alakult ki a nyilvános beszélgetésen, amelynek dinamikai jellemzői az alábbiak voltak:

- A hozzászólásokat igen magas érzelmi intenzitás jellemezte (nagyfokú elégedetlenség és csalódottság);
- A tömeg miatt nagyon nehéz volt az egymásra figyelés, mindenki beszélni akart, ami irányítás nélkül káoszba torkollhatott volna;
- A tagok azonnali megoldást kerestek volna;
- Hibáztató magatartás, ezzel párhuzamosan a felelősség áthárítása másokra.

Már ezen a fórumon kirajzolódott egy olyan „aktív csapat", akik sokszor szóltak hozzá a beszélgetésekhez, illetve lehetett látni, hogy a közösség figyel a szavukra. A beszélgetés vezetése során mindenki biztatása és elismerése mellett nagyon fontos volt az ő megerősítésük is. Az interjúalanyok közül néhányan itt is átfedésben voltak az aktívabb tagokkal, tehát az interjúalanyok jó kiválasztása (interjúalanyok ajánlása) segítség lehet a későbbi aktív mag kialakításában is. Nagyon fontos azonban a fejlesztő tudatos kommunikációja, megerősítése, vélemények kiemelése azon tagok felé, akik meghatározóak a közösség életében. A közösségfejlesztési folyamatnak ebben a szakaszában a közösségfejlesztő számára az interjúkon szerzett tapasztalatok mellett a fórumon megjelenő aktivitás és dinamika is előre jelzi a potenciális aktív mag tagjait. Ezt fel kell ismerni, és kommunikációs eszközökkel, gesztusokkal ösztönözni kell ezen tagokat. Ennyit tud tenni a fejlesztő – ami nem kevés –, és ez elköteleződést, aktivitást vált ki a közösség tagjaiból. A mi esetünkben azonban még volt egy nagyon fontos lépés az aktív mag létrejöttének folyamatában.

Két fórumra volt szükség ahhoz, hogy minden interjúkérdésre adott választ végig tudjunk beszélni. A második fórum hirdetése már sokkal egyszerűbb volt, hiszen az első sikere – jó beszélgetés, mindenki meghallgatása, elismerés a vélemények kinyilvánítása során, remény sugalmazása a megoldásra – meghozta a tagok aktivitását. Az első fórumról úgy engedtük el a tagokat, hogy vigyék a hírét a többieknek a fórumon lezajlott témákról (felhatalmazás, aktivizálás), és hívják meg őket a közösen megbeszélt következő időpontra. Természetesen a nyilvánosság fejlesztésének módszerével, a plakátokkal és szóróanyagokkal most is dolgoztunk.

A második fórumra is hasonló létszámmal és aktivitással érkeztek a tagok, többen beszámoltak arról is, hogy beszélgettek a szomszédjukkal és agitálták a fórumra. Ezen a fórumon végig tudtuk beszélni az interjúkban megjelenő

problémákat, változtatnivalókat. Ezután jött egy nagyon fontos lépés: a beszélgetés végén a megjelent tagoknak elmondtuk, hogy látjuk, hogyan gondolkodnak a felvetett kérdésekről az itt megjelentek, de nagyon sokan élnek még ebben a közösségben, akiknek a véleményét nem hallottuk. Elmondtuk, hogy a közösségfejlesztés módszertanában létezik egy nagyon jó eszköz, amelynek segítségével mindenki véleményét megtudhatjuk, ez pedig az *ajtótól ajtóig kérdőív*. Ennek elkészítéséhez kértünk segítséget a tagoktól. Ez a momentum az aktív mag kialakulásának fő meghatározója volt.

5.4.4. Az ajtótól ajtóig kérdőív elkészítése

A tagok számára a fent említett kérdőív ismeretlen volt, ami természetes. A közösségi munka szempontjából viszont nagyon fontos, hogy minél előbb bevonjuk a közösség tagjait a közös munkába. Így a második fórum végén megkértük a résztvevőket, hogy egy kérdőív elkészítéséhez – amelyhez minden segítséget megadunk – maradjanak ott azok, akik éreznek magukban kellő aktivitást és



3. kép: Az ajtótól ajtóig lakossági kérdőív elkészítése a jelentkezőkkel

energiát. Így utólag kockázatosnak tűnik ez a felhívás, és meg is fordult akkor bennem, hogy mi lesz, ha senki nem marad – de nem így lett. Az interjún tapasztaltak, a fórumbeszélgetésen megélt élmények, az addigra kialakuló kohézió azt eredményezte, hogy tíz fő ott maradt a fórum végén. Ebben a körben négy olyan személy volt, akik az interjúzásban is részt vettek, és hat olyan személy, akik a fórumokon kapcsolódtak be a fejlesztési folyamatba.

A közös munka élménye, az együtt gondolkodás hihetetlen aktivitást és elköteleződést alakított ki a tagokban. Együtt alkottuk meg a kérdőívet, amelynek terepre juttatásában is azonnal szerepet vállaltak a tagok. Fénymásolás után a tíz fő 250 db kérdőívet kézbesített a háztartásokba, amelyekből 236 kérdőívet juttattak vissza a Közösségi Házba, ami óriási siker volt. Ez a siker újabb motiváló hatással volt a tagok felé, akik önfeláldozó munkájukkal dolgoztak a közösségükért. Ekkor már tapintható volt az, hogy a nagy közösségen belül létrejött egy olyan szerveződés, akik elkötelezettek, aktívak a közösségfejlesztési folyamat iránt; akik meghatározzák és igénylik a következő lépéseket; akik a fórumokon tanúsított viselkedésük, a kérdőívvel folytatott munkájuk alapján kiemelkedtek aktivitásban a közösség többi tagja közül. De mi tartja egyben, mi tartja a folyamatban ezeket az embereket? Bizonyára a közösségük iránt érzett felelősség. Tehet-e azonban még valamit a fejlesztő azért, hogy ez a közösséghez, a fejlesztési folyamathoz kapcsolódó vonzás tovább erősödjön?

5.4.5. Névadás, identitáserősítés – létrejön a SZATECS

A közösségi munkával szorosan egybefonódott a civilség, a civil társadalom erősítése és ennek fogalma (Harkai, 2006). Véleményem szerint a szervezetek, egyesületek létrehozása nem célja a közösségfejlesztési folyamatnak, hanem annak eredménye, következménye. Nem feltétlenül arra törekszünk, hogy a közösséggel végzett munka során formalizálódjon egy szerveződés, de a közösség differenciálódásával együtt jár, hogy a közösségen belül a közösség egy része formalizálódik. Véleményem szerint az *aktív mag* egy ilyen formáció, amelynek tagjai munkatevékenységüknek köszönhetően kitűnnek a közösségből. Elköteleződnek, igényükké válik, hogy cselekvő részesei legyenek a közösség életének, amire a közösségnek is szüksége van, hiszen nem mindenki egyformán vonódik be a közös tevékenységekbe.

A közösségi kérdőívek visszaérkezése, begyűjtése során az aktív tagok kíváncsiságuknak adtak hangot: arról érdeklődtek, hogy mikor tudjuk meg azt, a közösség tagjai hogyan vélekedtek a nyilvános kérdőívben szereplő problémák

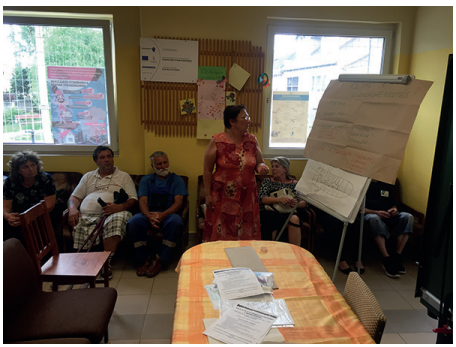
megítéléséről. Jeleztük feléjük, hogy az eredmények nyilvánossá tételéhez szükség van az értékelésre. A beérkezett 236 kérdőívet a tíz fő segítségével egy előre egyeztetett időpontban – amelyre a tagok meghívták a közösség tagjait is – feldolgoztuk. A feldolgozás során összegeztük, hogy a válaszadók mely problémákat tartották a legfontosabbnak, azaz létrejött egy problématérkép, majd annak súlyozásával egy sorrend, amely megmutatta, mivel szeretne elsőként foglalkozni a közösség.

A feldolgozás során a tagok közül az egyik férfi – miután már két órája húztuk a strigulákat az egyes problémák mellé – azt kérdezte: „De kik vagyunk mi, hogy ezzel ennyit dolgozunk?". E kérdés mögött ott lapult az abból fakadó csalódottság, hogy az újabb meghívásra – kérdőívek feldolgozása –ugyanaz a tíz ember jött el, akik a megalkotásában és a terjesztésében voltak aktívak. Benne volt ugyanakkor az a vágy is, a kifejezés szükségessége, hogy formálisan is mondjuk ki: a megkezdett munkában látszik egy olyan kör, akik több energiát fektetnek be a közösség – és persze a maguk – érdekében.

Közösségfejlesztőként felismertem egy fordulópontot a közös munkában, és azonnal visszakérdeztem: „Jó kérdés. Kik vagyunk?" A szobában lévők közül az egyik tag válaszolta meg a kérdést: „Mi vagyunk a Szaláért Tevők Csoportja." Egy másik fő kisebb gondolkodási idő után felkiáltott: „Mi vagyunk a SZATECS!"



4. kép: Lakossági kérdőív kiértékelése





5. és 6. kép: Már az aktív mag tagjai mutatják be a kérdőív eredményeit

A kérdőívek kiértékelése után egyértelművé vált, hogy a SZATECS mindenkit magába foglal, aki a Szaláért tenni akar, de a teremben lévők alkotják a „vezetőséget", azt az aktív magot, akik irányítják, mozgatják, aktivizálják a közösségüket. Együtt fogalmaztuk meg a következő fórum meghívóját, amelyben már problémamegoldásra hívtuk a közösség tagjait. Ezt már a SZATECS névvel írták alá. A problémamegoldó fórumot is ők vezették, ahol elmesélték a többieknek azt az estét, ahol létrejött a SZATECS.



7. kép: Az aktív mag egyik tagja kiosztja a SZATECS-jelvényeket a fórumon megjelenteknek

Megkérdezték a közösség tagjait, mit szólnak a névhez. Legitimálták szerepüket, a közösség funkciót rendelt az aktív maghoz: ők lettek a SZATECS vezetősége, akik a jövőben képviselik a közösséget a döntéshozókkal folytatott tárgyalásoknál, szervezeteknél. Az egyik tag ezen a fórumon felajánlotta, hogy készít egy SZATECS-jelvény grafikát, mert ha megalakultunk, akkor az összetartozást kifejezhetnénk közös jelvény viselésével is. Így lett két hét múlva minden fórumra járó embernek jelvénye is.

Ezek után megindult a közösségi problémamegoldó folyamat. Tematikus beszélgetésekkel cselekvési terveket alkottunk. Fő célkitűzéseink a következők voltak:

- Az illegális szemétlerakás megszüntetése;
- Környezetszépítés;
- Közösségi akciók a Drogmentes Szaláért, harc a drog ellen;
- Közösségi kapcsolatok kialakítása az önkormányzat felé, együttműködés.

5.4.6. Folyamatos fórumok és közösségi akciók

A közösség aktivizálódása után nagyon fontos feladat volt – és a közösség el is várta: elkezdtük a problémamegoldást. A folyamatos fórumok segítettek abban, hogy az elégedetlenség kifejezése, a problémafeltárás után minden alkalommal megtervezzük a cselekvéseinket, beavatkozásainkat. Elkezdtük megszervezni a szemét eltakarítását, ugyanakkor azt is tudtuk, hogy ez egy felszíni tünet, a probléma gyökere mélyebben keresendő. Felmértük a háztartásokban található kukák számát, illetve azokat, akik hulladékelszállítási szerződéssel rendelkeztek. A SZATECS vezetőségével felvettük a kapcsolatot az önkormányzat illetékeseivel, és elkezdtünk egy együttműködést az illegális szemétlerakókkal szemben. A fórumokat arra használtuk, hogy felkészítsük a közösség tagjait arra, hogy ők tárgyaljanak majd az önkormányzattal és reményeink szerint a fő döntéshozóval, a polgármesterrel. Addig, amíg nyilvános megbeszéléseinket – amelyekre plakátokkal, szóróanyagokkal hívták a SZATECS tagjai a lakosságot – az elégedetlenség és a követelőzés jellemezte, addig jeleztük a lakosok felé, hogy nincs értelme a döntéshozókkal tárgyalni, mert taktikailag csak ártanánk a közös ügyünknek.

Ezt hamar megértették a közösség tagjai, így akcióba kezdtünk: a sportpálya rendbetételére aktivizáltuk a lakosságot, ezzel párhuzamosan pedig lakossági kezdeményezésre elindítottunk egy egészségnapot *Lőjj inkább gólt! – Sportnap a drogmentes Szaláért* címmel, amelybe bevontunk több civil szervezetet. Képviselőiket meghívtunk a fórumainkra, ott egyeztettük a közös együttműködés lehetőségeit.

A feltáró beszélgetések után – az első interjúkhoz képest egy hónappal később – már közös takarítással és egy nagy közösségi sportrendezvénnyel tudott büszkélkedni a SZATECS. Ez egyrészt eloszlatta a kétkedő közösségi tagokban is a kételyt („Úgysem történik megint semmi"), másrészt pedig az egri lakosság és a döntéshozók felé is gyorsan látható lett a SZATECS. Mindezt a nyilvánosság bevonása folyamatosan átszőtte, hiszen felvettük a kapcsolatot a helyi médiával, így gyorsan híre ment annak, hogy „valami elindult a Szalában".



8. kép: Az elvégzett közös takarítás eredménye – összekovácsolódás





9. és 10. kép: Közös sportnap civil szervezetek bevonásával

A szeméthelyzettel, a lepusztult lakásokkal, az árammal kapcsolatban is folyamatosan problématérképekkel kommunikáltunk. Eredményeinket pedig „ilyen volt, ilyen lett" képekkel tettük látványossá. Egy idő után – 6 hónap – a SZATECS egy látható közösségi szerveződéssé alakult, és megtörtént a nagy áttörés. Az önkormányzat jelentkezett, hogy együtt szeretne működni ezzel a kezdeményezéssel, mert olyan átgondolt, tudatosan felépített folyamatokat érzékelt, amelyre eddig nem volt példa. Felkészültünk eredményeinkkel, kéréseinkkel és problémáinkkal, és részt vettünk az első olyan fórumon, ahol a polgármester vezetésével az önkormányzat szolgáltató részlegeinek vezetői és a SZATECS vezetőségének tagjai történelmi egyeztetésre ültek le. Ez óriási élmény volt a tagoknak, akiknek korábban az volt a meggyőződése, hogy „az ő problémáikat senki nem hallgatja meg", és bejutni „a Hivatalba" számukra lehetetlen.



11. kép: A SZATECS vezetőségének és az önkormányzati szolgáltató irodák vezetőinek első tárgyalása

Minden közösségi akciónk után a SZATECS vezetősége nyílt fórumon tájékoztatta a közösséget az eredményekről, teendőkről. Így folyamatos tervezés, beavatkozás és értékelés jellemezte – és jellemzi a mai napig is – a közösségi beavatkozást, az együttműködést.

5.5. Eredményeink – az együttműködés első két évének tükrében

- Létrejött a SZATECS, amely képessé vált arra, hogy legitim módon aktivizálja, mozgósítsa a Szala közösségét.
- A két éve tartó folyamat nagyon sok közösségi rendezvénnyel több száz szalai lakost mozgatott meg, akik közül sokan megélhették, hogy önmaguk életét cselekvő módon képesek befolyásolni, pozitívan alakítani.
- Közel 400 köbméter szemetet takarítottunk ki a területről, és azóta az emberek felelősen óvják környezetüket.
- A SZATECS kérésére, a lakosokkal együttműködésben az önkormányzat megfigyelő kamerarendszert telepített a szeméttel és a droggal kapcsolatos visszaélések visszaszorítása érdekében.
- Más szervezetekkel való együttműködésnek köszönhetően néhány főt sikerült visszasegíteni a munka világába.
- Bevontunk közel 20 szervezetet, akik együttműködésben segítik a SZATECS céljainak elérését.
- Folyamatossá – kéthavi rendszerességűvé – vált a SZATECS vezetősége és az önkormányzati szervek vezetői közötti egyeztető fórum.
- A lakosok többször akadályoztak meg szervezetten illegális szemétlerakást.
- A SZATECS sikeresen járt közben a csatornázás és a közlekedésre alkalmas utak kialakításában, ezeket együttműködve alakították a lakosság véleményének figyelembevételével.
- Sikeres TÖOSZ (Települési Önkormányzatok Országos Szövetsége) pályázat. A SZATECS önálló takarítóeszközökkel rendelkezik.
- A SZATECS vezetősége – változások mellett – 2 éve működik, a város szervezetei keresik, bevonják őket adományok osztásába, támogatások odaítélésébe.
- Több esélyteremtő program is beindult a Szalában, és jelenleg is működik a fiatalok számára.
- Elkezdődött az ingatlanok tulajdonviszonyainak rendezése.

- Az ÉMÁSZ vezetősége elé került az áram rendezésének kérdése.
- A rendőrséggel kialakított partnerségnek köszönhetően folyamatos a járőrözés és a betelepülők ellenőrzése a lakosság kérésére, így a drogfogyasztás és terjesztés elleni harc is hullámzó sikereket mutat.

5.6. Tapasztalati összegzés a közösségfejlesztési folyamatra vonatkozóan

- Pusztán a problémafelismerés és az elégedetlenség nem elég, de az is átfordítható cselekvésbe, aktivitásba.
- Egy közösség problémája nem lehet csak a szűk közösség ügye. Meg kell találni a közös szükségleteket az adott közösség életét befolyásoló szervezeteknél és döntéshozóknál, érdekeltté kell tenni őket, hogy bekapcsolódhassanak a problémamegoldásba.
- Ehhez szükséges a véleményformáló emberek megtalálása, majd motiválása hiteles, nyílt, őszinte, de reményt keltő beszélgetésekkel.
- Aktív mag nélkül nagyon nehéz a közösségi munkafolyamat beindítása, amely valójában a közösségfejlesztők motiválásával végzett önfejlesztés.
- Szakszerű felépítés és levezetés esetén a fórumok futótűzként viszik tovább a közösségi aktivizálást. Fontos a beszélgetés-vezetési ismeret.
- Figyelni kell a közösség differenciálódásának kezdeményeit, fontos ezek felismerése és támogatása. Ezzel többen elköteleződnek a közös munka mellett.
- Folyamatos nyilvánosságot kell teremteni a megkezdett folyamatoknak: szórólapok, plakátok, utcai beszélgetések a folyamatban résztvevők és a közösség többi tagja között, a közösség aktív tagjainak bevonásával.
- A feltárást és a problémákat tisztázó fórumokat nem szabad elhúzni, mert a közösség cselekvési kedve, hite alábbhagy.

- Amíg a közösség nincs olyan helyzetben, hogy képes legyen problémáit, kéréseit, igényeit konstruktív módon közvetíteni, kommunikálni, addig nagyon fontos ennek fejlesztése a nyílt fórumokon.
- Figyelni kell arra, hogy a közösség ne záródjon be a „saját kis világába", fontos a közösségi kapcsolatok kialakítása, fejlesztése szervezetek és döntéshozók felé.
- Média bevonásával tájékoztatni kell a nyilvánosságot, hogy minél többen értesüljenek egy szűkebb közösség problémájáról, nem utolsó sorban a befektetett munkáról, annak eredményeiről.
- Kommunikáljunk problématérképekkel, és fontos az „előtte-utána" helyzetképek használata is, mert így látványosan szemléltethetőek a változások.
- Minden közösség által végrehajtott cselekvést értékeléssel kell zárni. Ebbe be kell vonni minden résztvevő közösségi tagot és mindenkit, aki megjelenik. Mellette az elért eredményeket szórólapokon, plakátokon is el kell juttatni a közösség tagjai felé.
- Folyamatos megerősítés és támogató visszajelzések segítik az aktív tagokat újra erőt gyűjteni a szabadidejük terhére, a közösségért végzett áldozatos munkájukhoz.
- Ne féljünk a változástól. Egyes tagoknál, aktív mag résztvevőknél megjelenhetnek eltérő célok és érdekek. Merjük elengedni őket. Mindig van újabb lelkes ember, aki lökést ad a folyamatoknak.
- Egy projekt befejezése után újabbak kerülnek elő a kezdeti felmérésnek megfelelően, de az aktív mag ezek menedzselésében már sokkal profibb, a közösség pedig a sikerekre építve elkötelezett marad, bár ezzel az elköteleződéssel folyamatosan dolgozni kell.

Irodalomjegyzék

Charlie McConnell (1992): *A közösségfejlesztés támogatása Európában*. Fordította Szabó Olympia, Parola füzetek, Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest.

Harkai Nóra (2006): *Közösség és közösségi munka*. Parola Füzetek, Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest.

Henderson, P. (2007*):* Including the Excluded: From Practice to Policy in European Community Development. Policy Press. Magyarul in Vercseg Ilona (szerk): *A kirekesztettek bevonása. Az európai közösségfejlesztés gyakorlatától a szakmapolitikáig.* Fordította Varga Tamás, Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest.

Varga A. Tamás – Vercseg Ilona (2001): *Közösségfejlesztés*. Magyar Művelődési Intézet, Budapest.

Vercseg Ilona (2004): *Közösségfejlesztő leckék kezdőknek és haladóknak*. Parola füzetek, Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest. www.kka.hu/_Kozossegi_Adattar/Azadatt.nsf/0a84037251c6a630c12 57075002e65aa/c25665214fdbda8ec1256f1800529729?OpenDocument (utolsó letöltés: 2024.10.05.)

Vercseg Ilona (2005): *A részvétel, mint közösségfejlesztési alapelv.* Parola füzetek, Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest.

Vercseg Ilona (2011): A közösségi munka folyamata és módszerei. In Nagyné Varga Ilona (szerk): *Közösségi munka a családsegítésben*. Szociotéka, Debrecen.

III. KUTATÁS, KÉPZÉSFEJLESZTÉS

6. Szociálpedagógus-képzés Egerben. Csoportmunka képzési modell[6]

6.1. Ki a szociálpedagógus?

A szociálpedagógus a normál személyiségfejlődésű, disszociális tüneteket mutató és a különböző személyiségfejlődési stádiumokban jelentkező természetes krízisekhez kapcsolódó támogató beavatkozások szakembere. Elsődlegesen nevelői attitűddel közelít a kliensek felé, ennek megfelelően az egyén környezetével is képes és tud foglalkozni annak érdekében, hogy az egyén adaptívan tudja ellátni szociális működését.

Az adaptív szociális működés ellátása nem más, mint szocializációs eredmény, így a szociálpedagógus a szocializációt segítő szakember. Bábosik (2000) felfogása szerint a pedagógiai tevékenység komplex értelmezése során a szocializációt segítő, azaz szociális tanulásnak tulajdonítunk jelentős szerepet. Ezen tevékenység során az egyén képessé válik az önvezérlésre, a realitás érzékelésére, a racionalitásra, a szenzibilitásra, és növekszik a kreativitása. Mindezek kialakításában nagyon fontos feladata van minden szakembernek, aki kapcsolatba kerül a felnövekvő generációval. Ezek a szocializációs célok azonban csak azoknál a gyermekeknél valósíthatók meg tervszerűen, akik a normál személyiségfejlődés útját járták be. Az ő szükségletkielégítésük a biztonságon alapszik, és a fiziológiai szint kielégítettsége garantálja, hogy az iskola közvetett hatásait is képesek befogadni. Veszélyeztetett gyermekek esetében azonban az oktatói-nevelői folyamat komplex felfogása is kevés ahhoz, hogy a disszociális viselkedést a szociális tanulás lehetőségének megteremtésével kompenzálni tudjuk. Erre hatékonyabb eszközökre, kidolgozott módszertanra és kurzusokra van szükség, amelynek egyik eleme lehet az általunk leírt csoportmunka bevezetése, elterjesztése az iskolában. Kósáné is említi, hogy a nevelési hatékonyság kialakításához szükség van az aktivizáló, diákot bevonó módszerek megjelenésére, a tanulói tevékenységkínálat szélesítésére, a kortárs kommunikáció és csoporttevékenységi keretek megteremtésére (Kósáné 1998). A szociálpedagógus az a szakember, aki ezeket képes megteremteni az iskolában és az iskolán kívül is, így járul hozzá intervencióival a delors-i elvek (1977) megvalósulásához: „megtanulni élni, megtanulni megismerni, megtanulni dolgozni, megtanulni együtt élni”.

[6] Korábban megjelent: Hadnagy József (2015): „Szociálpedagógus-képzés Egerben: csoportmunka képzési modell.” *Magiszter: A Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének szakmai-módszertani folyóirata*.

6.2. Csoportmunka-felfogás a szociálpedagógus munkájában

A szociálpedagógus nevelésorientációjú intervenciók szervezésével segíti az ifjúsági korosztályhoz tartozó, adaptációs nehézségekkel küzdő fiatalokat, azok családjait, csoportjait és közösségeit. Egyéni, csoportos és közösségi munka formáival dolgozik.

A szociálpedagógus által működtetett csoport nem terápiás, hiszen normál személyiségfejlődésű egyénekkel dolgozik. Nem klinikai csoport, hiszen a szociálpedagógus elsődleges beavatkozási színterei között megtalálhatók az iskola, a kollégium, a családsegítő intézet, a gyermekjóléti szolgálat és a gyermekvédelmi szakellátás intézményei is, így a gyermekotthonok, lakásotthonok egyaránt.

Az általunk használt szociálpedagógiai csoportmunka fogalmának meghatározása a következőképpen hangzik: olyan probléma- és szükségletcentrikus, nevelésorientált, céltudatosan vezetett szerveződés, amelynek során a csoportvezető programtevékenységeken keresztül, a csoportdinamikai elveket ismerve és értve, megfelelő attitűdkészlettel segíti a csoportot a célok elérésében, a szükségletek kielégítésében. Ezzel a tevékenységével a csoport szocioemocionális területen támogatja tagjait.

6.3. A szociálpedagógiai csoportmunka meghatározásának tartalmi elemei

Probléma- és szükségletcentrikusság. Fontos kiindulási pontja egy csoport létrejöttének az, hogy milyen probléma, szükséglet köré szerveződik. A különböző hátrányokkal küzdő gyermekek, fiatalok eltérő szükségletek kielégítését preferálják, hiszen az adott problémát, ami jellemzi élethelyzetüket, különbözőképpen élik meg. A szükségletkielégítés akadályoztatásából származó problémák gyökereinek a megtalálása, az erre való érzékenység lesz a kiindulópontja annak, hogy mire hozunk létre csoportot. Tovább szélesítve a fogalmunkat, ez azt is jelenti, hogy a gyermekek figyelmét és érdeklődését rá kell irányítani azokra az igényekre (társas, szociális, emocionális), amelyek kielégítetlensége a diszfunkcionális viselkedést és a probléma megjelenését okozta. Ezáltal motiválttá lehet tenni őket arra, hogy aktívan bekapcsolódjanak a probléma köré szervezett közös témákba, csoportos játékokba, megbeszélésekbe.

Céltudatosság. A probléma és a szükségletek felismerése után szükség van egy olyan elemzői tevékenységre, amelynek során a csoportvezető az érzékelt

hiányt, szükségletet (problémát) képes ismereti és készségbeli hiányosságokra lebontani, majd céltudatosan olyan, ezeket kompenzáló szakmai programot felépíteni, amely a csoporttagok fejlődését szolgálja. Fontos, hogy a csoport kimeneti céljait részcélokra tudja lebontani, és minden tevékenységet, amelyet a csoporttal együtt végez, képes legyen alárendelni a tagok szükségleteinek és igényeinek, a tagok által kívánt és megfogalmazott változás érdekében.

Csoportdinamika. Toseland és Rivas alapján a következőket mondhatjuk: a csoportot mint társadalmi rendszert felfoghatjuk úgy, mint emberek társulását és azok interakcióit (Toseland és Rivas 1997b). Az interakciókat nevezhetjük a csoport folyamatának, amelynek segítségével nyomon követhetjük a történéseket. A csoportfolyamat által indukált erőket – amelyek hatással vannak a csoport tagjaira – nevezzük csoportdinamikának. A csoportvezető számára elengedhetetlenül szükséges tudás a dinamikai összetevők ismerete, a jelenségek felismerése, adott esetben a csoport számára is érthető visszatükrözése.

Csoportvezetői attitűdkészlet. Azoknak a viselkedésmódoknak az együttese, amelyek segítségével a csoport vezetője képes a csoport tagjait önreflexióra, a sajátságos szociokulturális helyzetből adódó akadályokkal való szembenézésre, majd azok adaptív megoldására ösztönözni. A csoportvezető a folyamat közben kommunikációjával és jelenlétével referenciaként is szolgál. A csoport életének kezdeti szakaszában a csoport vezetője sajátos szerepet tölt be. Ez a szerep nagyon hasonlít az osztályfőnöki szerephez, ám az idő múlásával, a csoport fejlődésével párhuzamosan a csoport vezetőjének egyre kisebb a szerepe a csoport életében. Folyamatosan próbálja „kidolgozni" magát a csoportból. Ezzel is segíti a demokratikus folyamatok megélését, az autonómia fejlődését, a vegyes kortárskapcsolatokban rejlő egyenrangú partneri viszonyok megtapasztalását.

Nevelési orientáltság. Pedagógiai módszerek és eszközök használatát jelenti annak érdekében, hogy a csoport a csoporttagokat jellemző egyéni potenciálok felszínre kerülését a leghatékonyabban tudja segíteni. A csoporttagra partnerként tekintünk, aki képes megoldani saját problémáit, képes megválaszolni saját kérdéseit, ám a problémamegoldó és válaszokat kereső folyamatba betekintést enged a vezetőnek és a csoportnak. Ezt a lehetőséget „használja ki" a csoportvezető, és adekvát eszközökkel támogatja a tagokat és a csoport egészét a válaszok megtalálásában. A nevelési folyamatban az általunk használt csoportfogalom esetében az „eszközben" rejlő információra és a befogadó közötti kapcsolatra helyeződik a hangsúly. A gyermek mint csoporttag a csoportélmény során a helyzet megtapasztalásával rendezheti át/újra addigi tudását, tapasztalatait például családról, munkavállalásról, pénzbeosztásról, értékekről, párkapcsolatról.

Programtevékenység. Céltudatosan összeállított játékok, gyakorlatok, szituációk, témák tematikus rendbe és sorrendbe szedett egysége, amelyek révén a

csoport fókuszba hozza a problémákat, szükségleteket, majd azokkal konstruktív módon képes foglalkozni, a vezető (beszélgetésvezető) élményhez juttató tevékenységének segítségével. A csoport indulása előtt elkészített programterv folyamatos – a csoport igényeinek megfelelő – változásokon mehet át, ám léte segíti a csoport szakmai munkájának állandó tudatosságát, tervszerűségét.

6.4. Csoportmunka – képzési modellek bemutatása

6.4.1. A csoportvezetővé válás folyamatát támogató képzési modell

A csoportokkal és a csoportmunkával foglalkozó szakirodalmi hivatkozások alátámasztják azt, hogy a szociálpedagógus egyik munkaformája a csoportmunka. Amikor a szakember csoportokkal dolgozik, csoportvezetői szakmai szerepében segíti a tagokat a különböző célok elérésében. A bemutatásra kerülő modell a szociálpedagógus-képzésben már részben jelenlevő módszereket, csoporttípusokat tartalmazza, amelyek segítségével a hallgató szakmai szereprepertoárjában a csoportmunkához kapcsolódó csoportvezetői szerep konkrét tartalommal telítődik meg. A képzés célja nem az, hogy a hallgatók csoportvezetővé váljanak, hanem az, hogy tisztában legyenek azokkal a szakember kompetenciahatárán belül található csoportmódszerekkel, illetve a csoportmunkával mint munkaformával, amelyet munkájuk során működtethetnek. A címben szereplő „csoportvezetővé válást" kifejező fogalmat a fentiek alapján használjuk.

A modell megalkotása során a Szőnyi (2005), továbbá Toseland és Rivas (1984) szerzők által bemutatott – csoportvezetővé válást támogató – képzések közül a Szőnyi féle „háromosztatú" modellből indultunk ki, amelyet a szociálpedagógus-képzésre adaptálva, és egy kutatás eredményeire (Hadnagy 2009) támaszkodva fejlesztettünk tovább.

A modell alapja a sajátélmény megtapasztalása és az elmélet elsajátítása. Ez megegyezik Szőnyi elgondolásával és saját kutatási eredményeinkkel is. A sajátélmény megtapasztalása sajátélményű csoportban történik, amelynek elsődleges célja a segítővé válás támogatása. A hallgatók a szakmai képességfejlesztés tanegység keretében fejlesztik önismeretüket, hiszen a pályán ők maguk is saját személyiségükkel dolgozva segítik majd a fiatalokat és családjukat. A kurzus vezetője tapasztalt csoportvezető, aki képzettségének megfelelő specifikus csoportmódszerrel dolgozhat (például analitikus orientációjú, tranzakció alapú, pszichodráma szemléletű, szabad interakciós vagy encounter csoportokban).

A csoporttag nem sajátítja el a módszert és a technikát, azonban szakmai önismerete fejlődik, illetve tapasztalatot szerez arról, hogy milyen csoportban dolgozni.

A sajátélménnyel párhuzamosan folyik a hallgatók elméleti képzése. A hallgatók különböző tanegységek segítségével, a csoportmunka elméletével ismerkednek meg:

A csoport szociálpszichológiája;
Csoportdinamika;
Csoportfolyamatok;
Csoporttal kapcsolatos szervezési kérdések;
Társadalmi problémák – szociokulturális sajátosságok;
Személyiségelméletek;
Betegség – normalitás.

E témák elsajátítása előadás vagy tanulócsoport formában is történhet. A tanulócsoportban (az oktatásszervezés formájaként) a hallgatók a csoportelméletet meghatározó témákat aktívan dolgozzák fel. Kiscsoportok alakítása, feladatvállalás, feldolgozás, bemutatás és értékelés folyamatán keresztül – a hallgatók aktivitását felhasználva – mélyítik el ismereteiket a csoportról, a csoportmunkáról.

Az elméleti ismeretek (tanulócsoport) és a sajátélményű csoport megtapasztalása alapján a hallgatók belépnek a csoportvezetővé válás képzési folyamatának gyakorlatorientált szakaszába. Ekkor kiképzőcsoport típusokban vesznek részt. A kiképzőcsoport fogalmát ebben a szakaszban újradefiniáljuk, eltérően attól, ahogy azt Szőnyi (2005) használja. Az általunk használt kiképzőcsoport-fogalom tartalmazza a sajátélményű csoportmunkát és az új elméleti ismereteket is, de itt más tartalmak jelennek meg. A kiképzőcsoport típusokat is megkülönböztetjük: a) a konkrét módszer, technika elsajátítását segítő kiképzőcsoport; b) a problémacentrikus csoportmunka elsajátítását támogató kiképzőcsoport.

6.4.2. A konkrét módszer, technika elsajátítását segítő kiképzőcsoport

Erre a kiképzőcsoportra a tréningjellegű csoport meghatározás a legmegfelelőbb kifejezés. A tréningjellegű kiképzőcsoportnál a hallgatók tematikus csoportmódszerrel ismerkednek meg, azaz kapnak egy olyan leírást, amely megadja azt, hogy milyen folyamatokon, milyen lépésekben kell haladniuk az adott módszer, technika alkalmazásakor (például értékfeltárás, konfliktuskezelés,

életúttervezés). Ennek alapja a Szilágyi K. (2002) által kialakított tanácsadói folyamatban használatos tematikus csoportmunka.

Ezt a kiképzőcsoportot is jellemzi az elmélet, a sajátélmény, de eltérő tartalommal és intenzitással, mint ahogy azt már az elméleti alapoknál bemutattuk. Az elméleti jelleg eltérő tartalma itt azt jelenti, hogy az elmélet szorosan kapcsolódik az elsajátításra szánt konkrét csoportmódszerhez, technikához. Például értékfeltáró csoportmunka esetén a bevezetés az érték fogalmáról, szerveződéséről, a viselkedést meghatározó sajátosságairól szól, majd ezeket a témákat a hallgatók a tanulócsoportra jellemző aktív módon dolgozzák fel.

Ezek után fontos lesz a módszerhez kapcsolódó sajátélmény megtapasztalása. A hallgatóknak is meg kell élniük ugyanazt, amit majd később ők szeretnének a gyermekeknél, fiataloknál élményként létrehozni. Ezt követően a kiképzőcsoport bővül egy harmadik, nagyon fontos résszel: a mikrovezetéssel. A mikrovezetés során a kiképzőcsoport tagjai az adott módszert, technikát védett környezetben, saját csoporttársaikkal próbálják ki (a hasonlóság a mikrotanítással kimutatható). Ez nagyon fontos eleme a csoportvezetővé válás folyamatának, hiszen először itt lesz olyan élménye a leendő csoportvezetőnek, amikor kipróbálhatja önmagát. A mikrovezetéséről visszajelzéseket kap a csoporttársaktól, akik szinte tükröt tartanak elé.

Azt követően, hogy a hallgatók teljesítik ezeket a lépéseket, sor kerülhet a konkrét módszer, technika terepen való kipróbálására. Ebben a folyamatban a csoportvezető-hallgató szupervízióval támogatható – ez a kiképzőcsoport negyedik eleme. A szupervíziónak ellenőrző és támogató funkciója van. Ellenőrzi a hallgatót, hogyan készül egyik csoportülésről a másikra a csoporttörténéseknek megfelelően, ugyanakkor támogatja is, hiszen kétségeit, felmerülő kérdéseit megoszthatja, és segítséget kaphat. Ennek folyamata történhet egyéni vagy csoportos helyzetben is; és a tapasztalatok csoportban való megosztása során egymástól is tanulhatnak a hallgatók. Nagyon fontos, hogy a szupervíziós csoportot a módszert ismerő, nagy gyakorlati tapasztalattal rendelkező szakember vezesse.

A tematikus csoport nem igényel kiemelkedő kreativitást a vezető részéről, mert felépítése, a csoport egységei adottnak tekinthetők, a vezetőnek ezt kell végigvinnie. A szociálpedagógus mindennapi tevékenységében is nagyon jól használhatók a Ludányi (2006) által kidolgozott értékfeltárási és konfliktuskezelési technikák. A munka során szerzett tapasztalatokra jól építhető a problémacentrikus alapú szociális csoportok vezetését segítő kiképzőcsoport, amely az előző csoporttípusra épül.

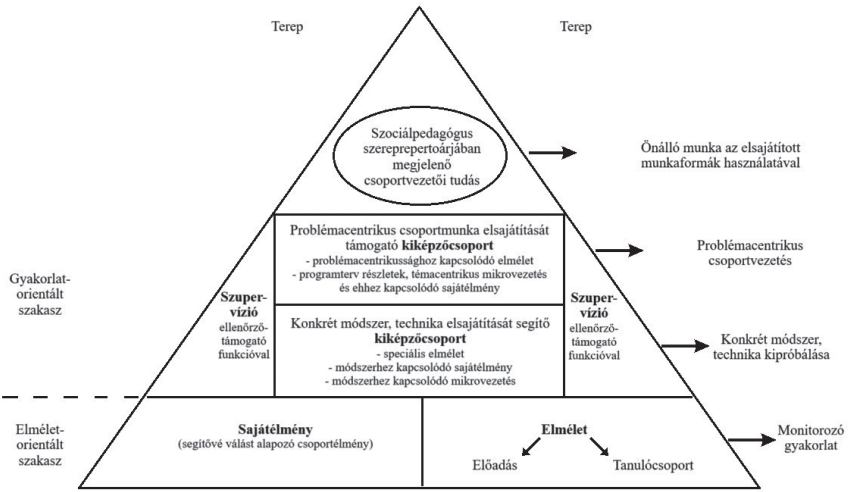
6.4.3. A problémacentrikus csoportmunka elsajátítását támogató kiképzőcsoport

Itt nem kapnak kész tematikát a tagok, hanem azt a készséget alakítjuk ki, hogyan lehet probléma- és szükségletcentrikus, témaorientált csoportprogramtervet létrehozni a célcsoport szociokulturális sajátosságainak ismeretében. A fentiekben bemutatott tematikus csoport terepen történő kipróbálása során a hallgatók gyermekekkel találkoznak, így sok tapasztalatra tesznek szert az adott korosztály jellemzőiről, problémáiról. Ezt a tapasztalatot használhatjuk fel ebben a szakaszban. Ennek a kiképzőcsoportnak is vannak elméleti, sajátélmény és mikrovezetés elemei, de itt más összefüggésben kell értelmeznünk ezeket a fogalmakat.

Elméleti vonatkozásként a problémaérzékenységnek, a szociokulturális sajátosságok felismerésének és a programtervezési készségnek a kifejlesztését helyezhetjük a középpontba. A hallgatók előzetes tapasztalataira építve elkészítünk egy problémalistát, amelynek az alapja a tematikus csoportok vezetésének tapasztalata, majd a hallgatók kiscsoportokban a kiválasztott kérdésekre problémacentrikus programterveket hozhatnak létre. A programterv részelemeit – mikrovezetés keretén belül – a hallgatók a társaikon kipróbálhatják, így újabb csoportvezetési tapasztalattal gazdagodhatnak. Megtapasztalják a témacentrikus beszélgetésvezetést; illetve azt is, hogy ezekről a témákról ők hogyan tudnak beszélni, hiszen szerepjátékon keresztül beleképzelik magukat tagként a célcsoport helyzetébe (sajátélmény).

E kiképzőcsoport működése során a célcsoportnak megfelelő problémacentrikus (szükségletcentrikus) programtervek jönnek létre, és ezeket a hallgatók terepen kipróbálhatják. Ezt a tevékenységet is szupervíziós beszélgetések segítik. A modellt a 180. oldalon látható látható ábra szemlélteti.

Ez a modell tartalmazza mindazokat a képzési módszereket és csoporttípusokat, amelyeket az említett kutatási eredményekre alapozva a kutatásba bevont hallgatók és oktatók preferáltak. Így megvan az esélye annak, hogy a képzés hatására a szociálpedagógus szakember képes lesz a mindennapi munkájában a csoportmunkára, a csoportok vezetésére. Ezt a képzésben ellenőrizhetjük később, hiszen a Bologna-rendszert jellemző szociális képzések 7 féléves képzési rendszerében a 7. félév teljes egészében gyakorlatból áll, így a felkészült hallgatók bátran választhatják a csoportmunkát – mint munkaformát – az egyéni, a család és a közösségi feladat ellátása mellett.



3. Ábra/táblázat: Csoportvezetővé válást támogató képzési modell

Irodalomjegyzék

Bábosik István (2000): „Az iskola nevelési hatékonyságának mutatói." In *Új Pedagógiai Szemle* 4. szám (3–11).

Delors, Jacques (1997): *Oktatás – rejtett kincs*. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Osiris Kiadó, Budapest.

Hadnagy József (2009): *A csoportmunka oktatásának sajátosságai a hazai szociálpedagógus-képzésben*. ELTE – Doktori disszertáció, Budapest.

Kósáné Ormai Vera (1998): *A mi iskolánk – Neveléspszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.

Ludányi Ágnes (2006): *Ismeret – Önismeret*. Okker Kiadó, Budapest.

Natorp, Paul (2003): Nevelés és közösség. In Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris Kiadó – Educatio Kiadó, Budapest (49–56).

Nohl, Hermann (2000): Nevelési szándék az állami ifjúságvédelemben. In Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris Kiadó – Educatio Kiadó, Budapest (57–61).

Szilágyi Klára (2002): *Pályaorientáció* (Módszertani kézikönyv csoportvezetők számára). Kollégium Tanácsadó, Szolgáltató Kft., Budapest.

Szőnyi Gábor (2005): *Csoportok és csoportozók. A lélektani munkára építő csoportok vezetése*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.

Toseland, R. W. – Rivas, R. F. (1997a): A csoportmunka gyakorlatának központi kérdései. In Hegyesi Gábor (szerk.): *A szociális munka elmélete és gyakorlata 4.* Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.

Toseland, R. W. – Rivas, R. F. (1997b): Csoportdinamika. In Hegyesi Gábor (szerk.): *A szociális munka elmélete és gyakorlata 4.* Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest (56).

7. Egy kutatás eredményeinek hatása a közösségi munka tanegység oktatására a szociálpedagógus-képzésben[7]

A szociálpedagógus nevelésorientációjú intervenciók szervezésével segíti az ifjúsági korosztályhoz tartozó, adaptációs nehézségekkel küzdő fiatalokat. Egyéni, csoportos és közösségi munkaformával dolgozik. Közösségi munka során főleg a közösségfejlesztés módszertanát használja (Varga és Vercseg, 2001). A szociálpedagógus-képzés során elméleti és gyakorlati tanegységek segítik a közösségi munka elsajátítását. 2014-ben fejeződött be a kutatócsoportunk által végzett kutatás, amelynek részeként az újonnan megjelenő IKT eszközök segítségével létrejövő kapcsolati hálózat szerveződési sajátosságait tártuk fel. Vizsgáltuk, hogy a különböző réteghelyzetű csoportok közösségi kapcsolatai, szerveződési sajátosságai milyen tőkekonverziós lehetőségeket jelenthetnek a különböző rétegződési tényezők mentén leírható társadalmi csoportok számára. Az online hálózatok törvényszerűségeinek ismerete hozzásegít bennünket, hogy megérthessük az így létrejött szerveződések működését.

A közösségi hálózatok, a virtuális közösségek egy nagy társadalmi térben jönnek létre és működnek. Ezt a társadalmi teret Magyarországon is az egyenlőtlenség jellemzi. A közösségi hálózatok sajátosságai vajon összefüggésben vannak-e a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésével? Hogyan szerveződnek ezek az új közösségek, és milyen következményei vannak ennek a szerveződésnek? Kutatási eredményeink megerősítették a szakirodalomban is felbukkanó „kisvilág-elmélet" jelenlétét, amely új módszerek bevezetését teszi szükségessé a közösségi munkában. A közösségfejlesztés módszertana mellett fontos lesz a közösségi kapcsolatok sajátosságaira építő módszertan bevezetése és oktatása is. A tanulmányban arra vállalkozunk, hogy bemutassuk azokat a kutatási eredményeinket, amelyek alátámasztják, mennyire fontos a közösségi hálózatok szerveződési sajátosságainak ismerete. Ez az ismeret, és ennek oktatása bővítené a közösségi munka elsajátítását támogató tanegységek tartalmát a szociálpedagógus-képzésben.

[7] Korábban megjelent: Hadnagy József (2015): Egy kutatás eredményeinek hatása a szociálpedagógus-képzésben folytatott közösségi munka tanegység oktatására. In Torgyik Judit (szerk.) *Százarcú pedagógia*. International Research Institute, Komárno.

7.1. A lokalitástól a virtuális közösségekig

Az IKT eszközöknek köszönhetően új közösségek jelennek meg. Ezen eszközök térnyerését megelőzően a közösség fogalmának meghatározása során a szomszédság és a lokalitás igen fontos tényezők voltak. E két fogalom az emberek közötti kapcsolat minőségét jelenti egy adott helyen, bizonyos csoportokhoz tartozva. Ezt a gondolatot Varga és Vercseg azzal egészítik ki, hogy a lokalitásról kettős aspektus szerint gondolkodnak. Egyrészt egy fizikai térként említik, másrészt pedig mint pszichikai viszonyrendszerről gondolkodnak. Azt is mondják, hogy az egyén – kapcsolatrendszerének sajátosságaiból adódóan – nem csak a szomszédságban rejlő kapcsolataira támaszkodik (Varga és Vercseg 1998). Az IKT eszközök térhódításával erre már nincs is feltétlenül szüksége, azaz a telefonon, interneten, közösségi oldalakon, elektronikus levelezésen keresztül kapcsolódik közösségekhez, és ezen kapcsolatokon keresztül éli életének egy részét. Ez a közösségi szerveződési egység azonban már nem egyértelműen írható le a szomszédság és a lokalitás fogalmaival. A közösségi hálózatokban minták alakulnak ki, amelyek befolyásolják a hálózaton belüli források elosztását, áramlását. Ezek a hálózatok nem kötődnek a lokalitáshoz és jellegzetességük, hogy szupportív, támogató jelleggel rendelkeznek az egyén életében. A hálózatok támogató jellege többdimenziós, hiszen érzelmi támaszt nyújthatnak, materiális segítséget biztosíthatnak és közben információk is megjelennek. Hogyan szerveződnek ezek a hálózatok? Hogyan jönnek létre a közösségi kapcsolatok?

7.2. Szerveződési sajátosságok a közösségi hálózatok kialakulása során

A közösségi hálózatok sajátosságainak vizsgálatát megelőzte a matematikában ismert gráfok vizsgálata. Két kiváló matematikus, Erdős és Rényi kísérletet tett arra, hogy leegyszerűsítve szemléltesse a hálózatok működésének sajátosságait. Azt feltételezték, hogy a gráfokban rejlő, pontok és élek által létrejövő hálózatok szerveződése véletlenszerű. A természet azonban más törvényszerűséget mutat, és a társas szerveződések is eltérnek a véletlenszerűségtől (Barabási 2013, 26).

Lehetséges olyan hálózat, amely segíti az egyének működését és előre jutását, és lehetnek olyan hálózatok is, amelyek egyenlőtlenséghez vezetnek. Láthatjuk tehát, hogy a hálózatok – szerveződési sajátosságaikból adódóan – magukban hordozzák az egyenlőtlenségeket. A társas szerveződések, és az így létrejövő közösségi hálózatok sem véletlenszerűek. Barabási (2013) vizsgálatai

azt támasztják alá, hogy a komplex hálózatok olyan alapvető szerkezettel jellemezhetők, amelyek egyetemes alapelvek szerint működnek:

- A hálózatot viszonylag kis létszámú csomópont uralja;
- Ezek a csomópontok viszonylag erősen kapcsolódnak más csomópontokhoz;
- A csomópontok – „középpontok" – nagymértékben befolyásolhatják a hálózat működését: ellenállóvá tehetik véletlen hibákkal szemben, ugyanakkor sebezhetővé összehangolt támadásokkal szemben.

A társas szerveződésekben megjelenő kapcsolati háló a fentiek figyelembevételével tehát nem más, mint emberek szervezett összessége, amely kétféle elemet tartalmaz: embereket és az emberek között szerveződő kapcsolatokat (Christakis és Fowler 2010, 29–36).

A hálózatok „kapcsolatrendszere" – azaz ki hol helyezkedik el benne – a hálózatok sajátossága. Az emberek mindig egy meghatározott helyet foglalnak el az őket körülvevő, spontán előforduló és folyamatosan fejlődő kapcsolati hálóban. A spontán módon kialakuló hálózatoknak mindig van struktúrája, bonyolultsága, funkciója, lendülete.

Az viszont fontos kérdés, hogy hogyan jönnek létre, milyen szabályszerűséget követnek, és milyen célt szolgálnak ezek a hálózatok. A hálózatok két fontos tulajdonsággal rendelkeznek, ezek a *kapcsolat* és a *terjesztés*. A hálózatban lévő egyének kapcsolódnak egymáshoz, és információkat, sőt még érzelmeket, érzelmi állapotokat is terjeszthetnek.

A kapcsolat által kialakult szerkezetnek, illetve az így kialakult hálózat működésének, azaz a terjesztésnek vannak szabályai:

- Az ember állandóan alakítja, módosítja a kapcsolati hálót.
- Homofília jelensége: tudatosan vagy ösztönösen arra törekszünk, hogy hozzánk hasonlókkal alakítsunk ki kapcsolatokat.
- Hálózatunk felépítése döntéseink eredménye.
- Mi dönthetjük el, hány emberrel kívánunk kapcsolatot létesíteni.
- Befolyásolhatjuk a családtagjaink és barátaink között fennálló kapcsolatrendszer sűrűségét.
- Eldönthetjük, hogy milyen mértékben kívánunk a kapcsolati háló középpontjában lenni.

Kutatások azt is bizonyították, hogy a kapcsolati hálóba tartozó személyek számának is van határa, amit a szakirodalom a felfedezője után *Dunbar-számnak* nevez (Csányi, 2003). Ezek alapján meghatározott az – az agy felépítéséből adódóan –, hogy hány személyt vagyunk képesek bekapcsolni a személyes hálózatunkba, akikkel valamilyen kapcsolatot is fenntartunk. Az így létrejött közösségi hálózat az alábbi sajátosságokkal rendelkezik:

- A kapcsolati hálónkban elfoglalt helyünk hatással van ránk.
- Megjelennek a tranzitív kapcsolatok, azaz barátaink barátai is kerülhetnek barátságba egymással. Így minél több barátunk van, annál kevesebb lépés kell ahhoz, hogy személyeket elérjünk vagy információkhoz jussunk.
- Fontos, hogy mi áramlik a kapcsolatokon keresztül; működik a „megfertőzés" jelensége, azaz barátaink hatással vannak ránk.
- Hiperdiadikus terjedés jellemzi a kapcsolati hálózatot, ami azt jelenti, hogy a hatások az egyének láncolatán keresztül az egyén kapcsolatain túlnyúlnak.
- A hálózatoknak makroszintű tulajdonságai vannak, azaz új, az egészre jellemző tulajdonságaik jelennek meg, amelyek a részek közötti kölcsönhatásokra, a közöttük fennálló kapcsolatokra vezethetők vissza.

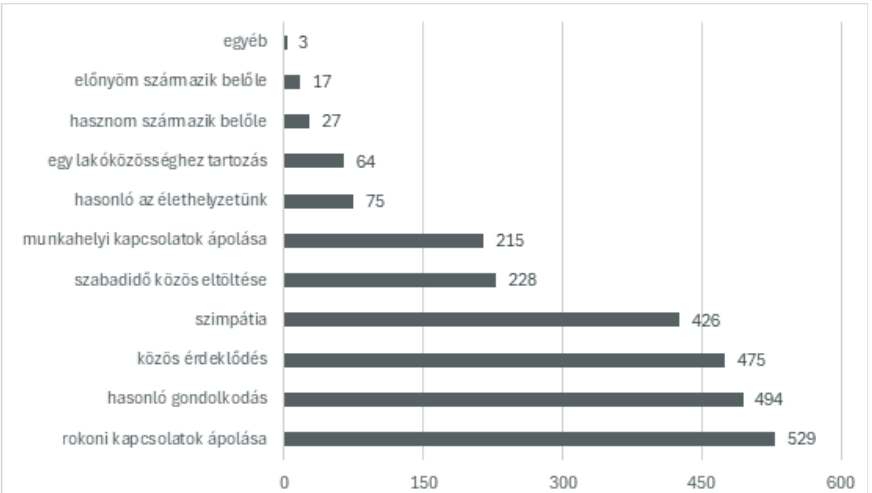
A fentiekből láthatjuk, hogy a hálózati sajátosságoknak köszönhetően kapcsolati hálónk, továbbá az így létrejövő közösség fantasztikus lehetőségeket biztosít a tagok számára. A kapcsolati hálózatokban ugyanakkor jelen van az egyenlőtlenség is. Vajon a társadalom különböző réteghelyzetéből származó egyének kapcsolati hálója ugyanazt az egyenlőtlenséget biztosítja a tagok számára? Hogyan szerveződnek a közösségi kapcsolatok a különböző iskolai végzettséggel, településtípussal, vagyoni helyzettel leírható rétegek esetében? Lehet-e közösséget fejleszteni a kapcsolati háló szerveződési sajátosságainak ismerete nélkül? Ezt követően bemutatjuk a közösségi hálózatokhoz kapcsolódó kutatási eredményeinket.

7.3. Infokommunikációs technikai eszközökön keresztül létrejövő közösségek szerveződési sajátosságai

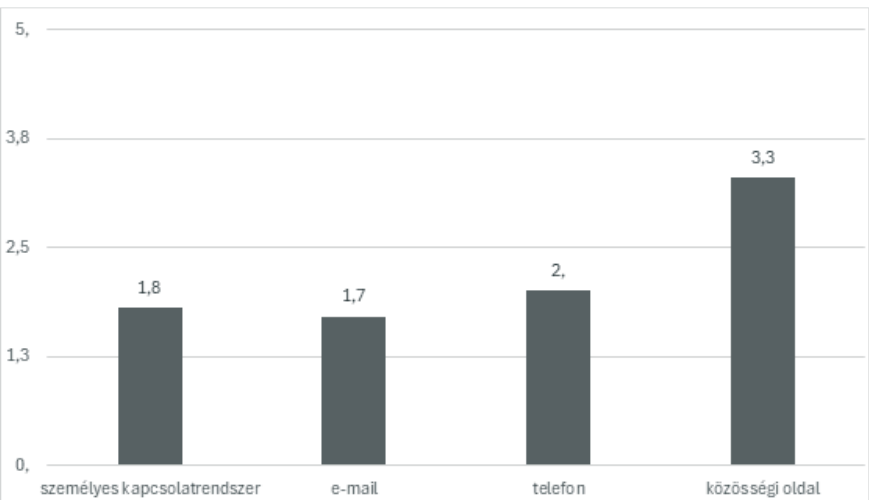
Kutatásunk során megvizsgáltuk a különböző társadalmi csoportok IKT eszközökön keresztül létrejövő kapcsolati hálózatát. Arra voltunk kíváncsiak, hogy különböző magyarázó változók mentén – nem, kor, jövedelmi viszony, lakóhely, gazdasági aktivitás, iskolai végzettség – mutatnak-e eltérést a vizsgálati minta válaszadói. Tettük ezt azért, mert az IKT eszközöknek köszönhetően új közösségek jönnek létre. A hagyományos közösségekkel nagyon sok társadalomkutató foglalkozott már, azonban az új infokommunikációs technológia megjelenésével és elterjedésével új lehetőségek nyíltak meg az egyének előtt arra, hogy kapcsolati hálójukon keresztül különböző közösségekhez kapcsolódjanak. A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésében a fent említett és általunk használt magyarázó változók kiemelt jelentőséggel rendelkeznek. Mivel az IKT eszközöknek köszönhetően az új közösségek esetében eltűnik a lokalitás fogalma, fontos egyrészt megvizsgálnunk azt, hogy milyen sajátosságai vannak az újonnan kialakult közösségeknek; másrészt érdemes feltárni azokat a különbségeket, amelyek a magyarázó változó mentén kialakult rétegek között jelentkeznek az új eszközök segítségével létrejövő kapcsolati hálózat, a közösségi kapcsolatok szerveződése során. Mivel a mobiltelefon, a közösségi oldalak, az e-mail rendszer már a mindennapokhoz tartozó eszközöknek bizonyulnak, a vizsgálatunk során feltárt sajátosságok tudatosításával hozzájárulhatunk ezen eszközök még átgondoltabb használatához. A lenti eredmények segítik a szociálpedagógus-képzésben meglévő, a közösségi munka elsajátítását célzó tanegységek tartalmának újítását, aktualizálását is.

Először nézzük meg, hogy a személyes kapcsolati hálózatnak milyen szervező tényezőit emelték ki a válaszadók, hiszen ehhez képest hasonlíthatjuk majd össze az IKT eszközök segítségével létrejövő hálózatok sajátosságaival.

A fenti ábrán láthatjuk, hogy kiemelkedik a rokoni kapcsolatok ápolása mint a közvetlen találkozással járó személyes kapcsolatok hálózatának szervező ereje. Személyes kapcsolataink hálózatát tehát főleg a rokoni, baráti kapcsolatok mentén szervezzük. A rokoni, baráti kapcsolatok az *erős kapcsolatokkal* jellemezhető kategóriába tartoznak. Az ezekben a kapcsolatokban rejlő lehetőségek – információ, gazdasági tőke, kapcsolati tőke – nap mint nap elérhetőek az egyén számára, és ezek a lehetőségek nyíltak a kapcsolati háló tagjai számára. Emellett lesz nagyon fontos a *gyenge kapcsolatok* erejében rejlő lehetőségek megjelenése is a kapcsolati hálóban. Jelen van a *változó közösségiség* felfogásának jelensége is,



4. Ábra/táblázat: A személyes kapcsolati rendszer legfontosabb alakító, meghatározó tényezői



5. Ábra/táblázat: Közösségi hálózat kiterjedése különböző IKT eszközöknek köszönhetően (Átlagok 5-ös skálán)

hiszen az egy lakóközösséghez történő tartozás válasz elenyésző. Valóban új közösségek jelennek meg az egyén életében. Új eszközök használata jellemzi az egyéneket, és ezek használata során új közösségek szerveződnek. Nézzük meg, mi jellemzi a válaszadókat az IKT eszközökön keresztül létrejövő kapcsolati háló

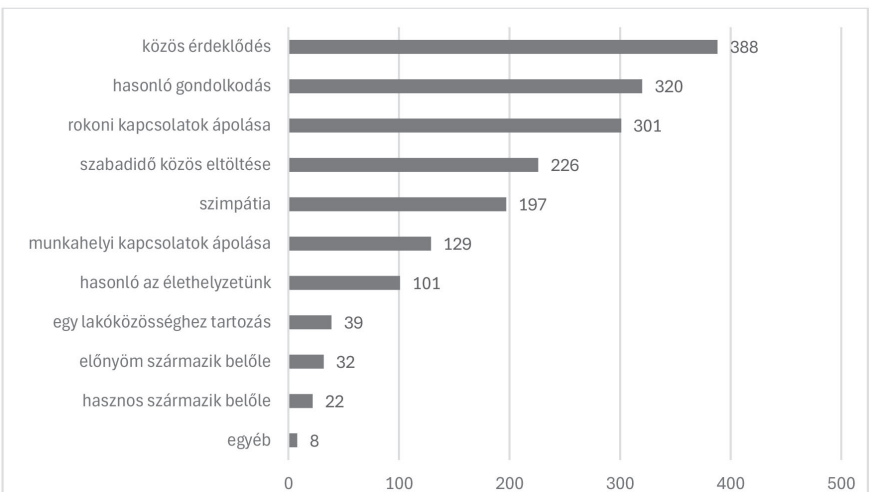
kiterjedése tekintetében, hiszen, ha nem fontos a lokalitás, akkor látnunk kell, hogy az új eszközök segítségével mennyire jellemző a közösséghez kapcsolódás.

Mind a személyes kapcsolatrendszernél, mind pedig az e-mail, telefon és a közösségi oldal alapú kapcsolatrendszernél az átlagértékeket tüntettük fel. Ezek az egyes válaszlehetőségek átlagait jelentik, amely átlagok mögött a kapcsolati hálóban lévő személyek száma áll, és ez a hálózat kiterjedéséről szolgáltat információt.

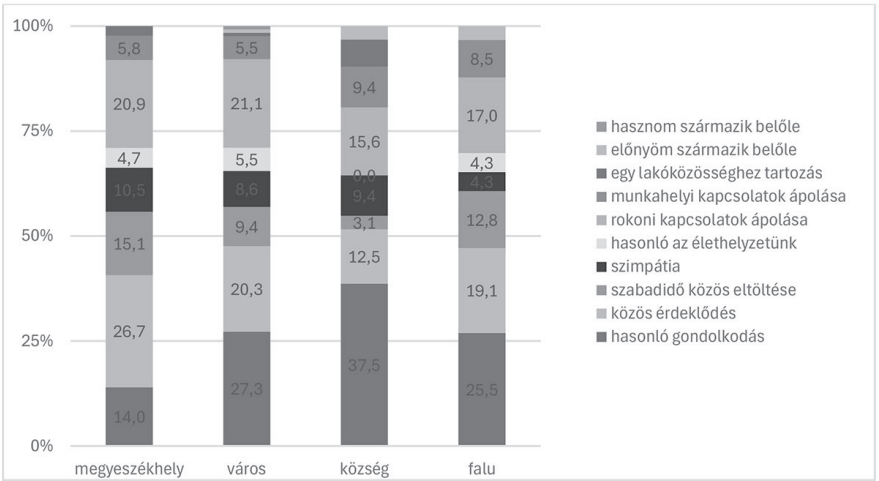
Láthatjuk, hogy a közvetlen találkozással járó személyes kapcsolatrendszer átlagértéke 1,8, ami arról árulkodik, hogy a válaszadók átlagosan inkább 50–100 közötti kapcsolattal rendelkeznek, és bár nem éri el a 100 főt, de biztosan több mint 50 fő tartozik az így létrejövő kapcsolati hálóba. Közel hasonló a helyzet az e-mail rendszer segítségével létrejövő kapcsolati hálónál is, hiszen 1,7 átlag esetében több fő kapcsolódik az egyén hálózatába, mint 10–50 fő, de kevesebb, mint 100 fő. Tehát az e-mail rendszeren keresztül működtetett kapcsolati hálózat kiterjedése nagyon hasonlít a személyes kapcsolati rendszer kiterjedésére. Már csak az a kérdés, hogy mekkora átfedés van/lehet a személyes kapcsolati háló és az e-mail rendszer segítségével létrejövő kapcsolati háló között? Ez a kérdés azonban izgalmas minden más IKT eszköz segítségével kialakított kapcsolati háló esetében is. A telefonon keresztül kialakított és működtetett kapcsolati háló kiterjedése már nagyobb, mint a közvetlen találkozással járó személyes kapcsolati háló. A telefonnal átlagosan 100 főt kapcsolnak be a válaszadók a közösségi hálózatukba, azaz több fővel tartanak kapcsolatot nem személyes találkozásokon keresztül. *Csányi* megállapításai jutnak eszünkbe, aki azt mondta, hogy a primátákra jellemző kurkászást felváltotta a „szociális kurkászás" (Csányi 2003). Ha az emberek ugyanannyi időt fordítanának szociális kurkászásra, mint az emberszabásúak, akkor a nap jelentős részét kapcsolataink ápolásával töltenénk. Ez természetesen nem lehetséges, az IKT eszközök azonban segítséget nyújtanak abban, hogy személyes találkozás nélkül ápoljuk kapcsolatainkat. A fenti ábrán kiemelkedik a közösségi oldalak átlagértéke. A 3,3 átlag azt jelenti, hogy a válaszadók átlagosan több mint 200 kapcsolattal rendelkeznek a közösségi oldalakon létrejövő közösségeikben. Ennyi főt tartalmaz az a közösség, amelynek részeseivé válnak közösségi oldalakon. Tudjuk, hogy ez a közösségi szerveződés tudatos döntések sorozata, hiszen az egyén dönt, hogy hová csatlakozik, és dönt abban is, hogy kit vesz fel saját közösségi oldalára. Milyen szervezőerők alapján történik mindez? (Lásd a 6. ábrát a következő oldalon.)

Az elméleti áttekintésben láthattuk, hogy a homofília jelenségének szerepe van a kapcsolati háló kialakítása során. A hasonlósági elv alapján történő kapcsolatok szerveződésekor olyan személyek csatornázódnak be az egyén

kapcsolati rendszerébe, akik valamiben hasonlítanak rá. A diagramból kitűnik, hogy a vizsgálati mintában szereplő válaszadók jelentős része a közös érdeklődést és a hasonló gondolkodást jelölte meg, mint a közösségi oldalak esetében fennálló kapcsolati háló szervezése mögött rejlő okot. A közösségi oldalaknak köszönhetően az egyén tőle teljesen eltérő tulajdonságokkal, sajátosságokkal rendelkező emberek által szerveződött közösségek tagja lehet, ugyanakkor az egyének bezáródnak egy olyan világba, amelynek köszönhetően korlátozott lesz számukra a javakhoz való hozzájutás. Így a kapcsolataikban rejlő lehetőségeket, amelyek tőkekonverziós folyamatok megvalósításában is segíthetnék őket, saját maguk korlátozzák. Vajon van-e különbség bármilyen demográfiai jellemző tekintetében a fent bemutatott, és a mintára összességében érvényes közösségi oldalon keresztül létrejövő közösségek alakító tényezői között? A lenti diagram erre ad választ, hiszen településtípus alapján mutatja meg a közösségi oldalakon keresztül létrejövő közösségek szervezőereje közötti különbséget.



6. Ábra/táblázat: A közösségi oldalak kapcsolati rendszerének legfontosabb alakító, meghatározó tényezői



7. Ábra/táblázat: A közösségi oldalak kapcsolati rendszerének legfontosabb alakító, meghatározó tényezői településtípusonként

Az ábrán láthatjuk, hogy a hasonló gondolkodás alapján szerveződő közösségi oldalakon alakuló közösségek eltérést mutatnak településtípusok tekintetében. Mindegyik településtípust képviselő válaszadó esetében a hasonló gondolkodás a legfontosabb, azonban a községek esetében a legnagyobb ezen válaszok aránya. A községet képviselő válaszadók 37,5%-a tartja a hasonló gondolkodást a közösségi oldalakon keresztül kialakított kapcsolati rendszere legfontosabb alakító tényezőjének. A falun élő válaszadók is magas arányban gondolják ezt a sajátosságot közösségi alakító tényezőnek. Amennyiben a két legkisebb településtípus válaszainak arányait figyelembe vesszük, úgy kiemelkedik a kisebb települések válaszadói esetében a hasonlóság fontossága akkor, amikor valamilyen közösségi oldalon közösséghez kapcsolódnak, vagy szervezik saját közösségüket. A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése szempontjából a kisebb településről származó egyének veszélyeztetettebbek. A kapcsolati tőke átváltásának lehetősége más tőketípusra a hasonlósági elv alapján szerveződő közösségek tagjai számára korlátozó tényező lehet.

Persze más demográfiai sajátosság eredményeinek bemutatására is szükség lenne, erre azonban terjedelmi okok miatt itt nincs lehetőségünk.

7.4. A kutatás eredményeinek hatása a szociálpedagógus-képzésben megjelenő közösségi munka tanegység tartalmára

Az IKT eszközök térhódításával új közösségek jönnek létre, amelyek közösségszerveződési szabályai részben hasonlítanak, részben eltérnek az offline közösségek szerveződési szabályaitól. Az ezek segítségével létrejövő közösségi hálózatok kiterjedése jelentősen nagyobb, mint a személyes kapcsolatok során létrejövő közösségeké. Az IKT eszközökön keresztül létrejövő közösségek esetében is a hálózatkutatás elméletéből ismert szervezőerők jelennek meg, amelyek magukban hordozzák az egyenlőtlenség lehetőségét.

A hasonlósági elv közösségszervező ereje korlátokat állít a hagyományos közösségfejlesztő folyamat elé, és kellő figyelem híján a segítés során a segítői beavatkozás erősíti bizonyos közösségek elszigetelődését, bezáródását „kisvilágukba".

A képzésbe be kell illeszteni olyan új módszertani elemeket, amelyek lehetővé teszik az IKT eszközökön keresztül létrejövő közösségek feltérképezését, becsatornázását, és a „kisvilág" jelenségnek köszönhető tőkekonverziós nehézségek leküzdését.

Az IKT eszközök segítségével létrejövő közösségek tagjait nem jellemzi a hálózatukban rejlő lehetőségek tudatos kiaknázása, így segíteni lehet őket „közösségi hálózatok tanácsadás" szociális intervencióval, amelynek módszertanát ki kell dolgozni. Ez hatással lesz a közösségi munka módszertanának gazdagodására is.

A közösségi munka hagyományos elméletét ki kell egészíteni a közösségi hálózatok szerveződési szabályszerűségeinek elméletével. Minél jobban értjük a közösségi hálózatok mögött rejlő tudatos szervezőerőket, annál nagyobb esélyünk van a professzionális, adekvát intervenciók megtervezésére.

Irodalomjegyzék

Barabási Albert László (2013): *Behálózva*. Helikon, Budapest.

Csányi Vilmos (2003): *Az emberi természet*. Vince Kiadó, Budapest.

Christakis, Nicholas A. – Fowler, James H. (2010): *Kapcsolatok hálójában*. Typotex, Budapest.

Varga A. Tamás – Vercseg Ilona (2001): *Közösségfejlesztés*. NKA; Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest.

8. Roma Szakkollégiumi érzékenyítés a felsőoktatásban. Jelenlét szakmai program Eger-Szalapart romatelepen

Egy beavatkozás eredményeinek bemutatása[8]

A magyar társadalom legégetőbb problémája az egyenlőtlenségek mindenre kiterjedő növekedése. Sokféle egyenlőtlenség létezik, de a leginkább meghatározó a fizikai és a társadalmi életesélyek egyenlőtlensége. A fizikai életesélyek egyenlőtlensége azt fejezi ki, hogy a társadalmi és települési hierarchia, a pénz, a hatalmi viszony milyen mértékben határozza meg, hogy ki hány évet, milyen/mennyire kényelmes körülmények között él, vagyis hogyan éli/élheti életét.

A társadalmi életesélyek egyenlőtlenségei magukban foglalják azt, hogy amikor beleszületünk egy családba, egyenlőtlenek az esélyeink mindenre: iskoláztatásra, kapcsolatokra, lakásra, jó munkahelyre – összességében egyéni képességeink kibontakoztatására.

A helyhezkötöttség, a pénztelenség a szegények többségét kirekeszti az óvoda- és az iskolaválasztás lehetőségéből. Az iskolai hátrányokat befolyásoló tényezők közé tartoznak az otthoni körülmények, a lakás állapota, a hiányzó vagy alacsony jövedelmek, a szülők kulturális tőkéjének szűkössége. Miközben a társadalomban összességében nő a közép- és felsőfokon továbbtanulók aránya, a szakképzetlen családok gyermekeinek, a munkanélküli családok gyermekeinek, a szegénycsaládból indulóknak, a válságövezetben/hátrányos településeken élőknek, cigány családok gyermekeinek csökken a továbbtanulási és szakmaszerzési esélye (Ferge 2000).

Ezek a gyermekek hátrányos helyzetből indulnak. A *hátrányos helyzet* szóösszetétel az 1960-as években szociálpolitikai kifejezésként jelent meg először, majd vált a társadalomtudományok szakkifejezésévé. A pedagógiában azokat a gyermekeket tekintik hátrányos helyzetűnek, akik olyan gazdasági, kulturális

[8] Korábban megjelent: Hadnagy József – Pacsuta István (2022): Roma Szakkollégiumi érzékenyítés a felsőoktatásban – Jelenlét szakmai program Eger-Szalapart romatelepen. Egy beavatkozás eredményeinek bemutatása. In K. Nagy Emese – Szabó-Tóth Kinga (szerk.) (2022): *Útkereső. Kutatások az Észak-Magyarországi régió felemelkedésért.* Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.

és társadalmi státuszúak, amely az iskolai előrehaladást nehezíti. Tekintettel arra, hogy számos kutatás igazolja a származás és az iskolai teljesítmény közötti összefüggést, így ezek a gyermekek nem kerülnek magasabb társadalmi pozícióba, mint a szüleik, azaz egy újratermelődési folyamat konstatálható, számukra jóval szűkebbek a mobilitás csatornái.

8.1. A Jelenlét szakmai program

Jelen tanulmányban egy szakmai jelenlét keretei között megvalósított program tapasztalatait összegezzük. Ez a *Jelenlét* szakmai program Eger-Szalapart romatelepen, amely arra hivatott, hogy a fentebb vázolt társadalmi folyamatok káros hatásait kompenzálja.

Kijelenthetjük, hogy a bevezetésként vázolt problémák a hátrányos helyzetből érkező gyermekeket és szüleiket az oktatási rendszerrel szemben bizalmatlanná, motiválatlanná teszik, életstratégiáikban nem jelenik meg lehetséges megoldásként az iskoláztatás a hátrányos helyzetükből való kitörésre. A pedagógusoknak jelentős szerepe van a szegénységben élő roma gyermekek felzárkóztatásában, pozitív diszkriminációval esélyegyenlőségük növelésében.

A tapasztalt káros hatások kompenzálására született meg az az elképzelés, hogy a leendő szakemberek – a pedagógus-, tanító- és csecsemőgondozó szakos hallgatók – bevonásával érzékenyítő tréninget szervezzünk az egyetemen annak érdekében, hogy szakmai jelenlét programmal segítsük a szegregátumban élő fiatalok családi szerepeit, és csökkentsük az iskolai lemorzsolódást. Ennek eredményeként csökkentsük a távolságot a közoktatás, köznevelés rendszere és a hátrányos helyzetűek között. A jelenlét helyszíne a Szala városrész Eger szegregátumában. Az érzékenyítő felkészítés végére kialakultak azok a párok, akik roma szakkollégisták és nem roma szakkollégisták képviselőiként képesek voltak felismerni a feladatokat a szegregátumban, és készen álltak a kapcsolat felvételére a tapasztalati szakértőkkel. 18 hallgató vitte végig a szakmai programot, akik párban dolgozva, 10-15 családdal alakítottak ki szakmai kapcsolatot. Ezekben kezdetben nagy szerepet játszottak a tapasztalati szakértők, akik hatan állandó kapcsolatban voltak azzal a 10-15 családdal, akiket sikerült bevonnunk az együttműködésbe. Hosszú időbe telt, mire kialakult a bizalmi kapcsolat. A csecsemőgondozáshoz kapcsolódó ismeretek, tanácsok intervencióit kezdetben nehezen fogadták a szülők, azonban a korrepetálásra irányuló foglalkozások és a tapasztalati szakértők folyamatos bevonása segítette a kapcsolat elmélyülését. Mindezek mellett a terepen lévő szakemberek bevonásával folyamatos szupervíziót és szakmai mentálhigiénés tanácsadást tartottunk.

8.2. A beavatkozás tapasztalatai

A tapasztalatokra vonatkozó kijelentések, a programmal kapcsolatos eredmények alapjául a hallgatók által havi rendszerességgel elkészített beszámolók szolgáltak. A folyamatos szakmai jelenlét résztvevőit olyan szakok hallgatóiból válogattuk ki, amely szakok elvégzésével képződött szakemberek nagy valószínűséggel kerülnek kapcsolatba hátrányos helyzetű gyerekekkel. Tanító- és kisgyermeknevelő, csecsemőgondozó szakos hallgatók között végeztük a toborzást abból a megfontolásból, hogy ezek a hallgatók tanulmányaik során egyrészt már szereztek olyan ismereteket, amelyekkel szakmailag tudják támogatni a Szalaparton élőket, másrészt viszont nem valószínű, hogy képzésük során találkozhatnak olyan szituációkkal, élethelyzetekkel, amelyeket itt megismerhetnek.

Minden hallgató mellé társult egy Egri Roma Szakkollégiumi tag, akiknek megfelelő helyismerete (gyakran családokkal való ismeretsége is) rendelkezésre állt korábbi korrepetálások, társadalmi felelősségvállalást megvalósító programok révén. Szerencsés együttállásnak bizonyult, hogy a szakkollégiumi hallgatók között változatos volt a végzett szakok palettája, így szinte bármilyen tárgybeli hiányosság esetén megfelelő szakos hallgató tudott segíteni, vagy tanácsokat adni.

Az is megemlítendő, hogy a szociálpedagógia szakos hallgatók jelenléte a segítő szakmák attitűdjeit is megjelenítették a beavatkozás során, jó kommunikációs készségeik, képzettségük nagyban hozzájárult a gördülékenyebb lebonyolításhoz. A jelenlét megkezdése előtt érzékenyítő tréninget szerveztünk a résztvevő hallgatók számára annak érdekében, hogy előítéleteikre, a többségi társdalomhoz való tartozásukból eredeztethető beidegződéseikre felhívjuk a figyelmet. További célunk volt, hogy a rájuk váró feladatokra felkészüljenek, megfelelő attitűddel érkezzenek a terepre. Külön figyelmet szenteltünk a lemorzsolódás megelőzésének: több alaklommal monitoroztuk, hogy bármelyik hallgatónak van-e, lesz-e bármilyen averziója a végzett tevékenységgel, a körülményekkel kapcsolatban. A gondos toborzásnak köszönhetően a hallgatói elköteleződéssel a későbbiek során sem volt probléma.

A helyszínen a helyi lakosságból jelentkező „tapasztalati szakértők" biztosították a könnyebb kapcsolatteremtést, igyekeztek a hallgatók munkáját segíteni. Ezen tapasztalati szakértők segítségével kerültek kiválasztásra a résztvevő családok, lemorzsolódásuk esetén ők tettek javaslatot a következő bevonható családra.

A kapcsolatfelvétel összességében zökkenőmentesen zajlott, a fogadó családok készségesek, együttműködők voltak. Ez jelentős részben a közösségből kikerülő tapasztalati szakértők munkájának köszönhető. Egy-két esetben fordult elő, hogy

a résztvevő család számos tagja közül „kijelöltek" egy fiatalt, akit a beavatkozás „elszenvedőjeként" leültettek a hallgatók elé, hogy vele foglalkozhatnak – ezek a családok a második alkalomra kikerültek a programból, pótlásukról gondoskodtak. Természetesen ezek a „kudarcok" a hallgatók beszámolóiban is visszaköszöntek, negatív érzések társultak ehhez az élményhez: „Az első családnál érő kudarc csalódást okozott, úgy éreztem, hogy nem voltam kellően összeszedett, azért nem szeretnék azt, hogy ott legyünk.". A beavatkozást folyamatos szupervízió kísérte, így ezeket a tapasztalatokat sikerült feldolgozni, a hallgatók csalódottsága enyhült, a program végén készült beszámolókban már nyoma sem volt.

8.3. A motiváció

Ahogy korábban említettük, kevés kivételtől eltekintve hallgatóink kedvező fogadtatásban részesültek. Ez abban is megnyilvánult, hogy a rájuk bízott gyerekek megfelelően motiváltnak bizonyultak. Az iskolai kereteken kívüli tanulás elfogadhatóbb volt számukra, ha egyéni gondoskodásban, kiemelt figyelemben volt részük. A hátrányos helyzetű családok számos okból kifolyólag kevesebb figyelmet tudnak fordítani gyermekeik tanulmányaira. Abban az esetben is igaz ez, ha nem a korábbi generációk sikertelenségének élménye hátráltatja, hogy az oktatásba fektetett erőfeszítéseket megtérülőnek ítéljék. A szülők kulturális tőkével való ellátottsága, az otthon körülményei és egyéb tényezők lehetnek befolyásoló tényezők. Többször felmerült az információhiány, a pályaismeret hiányosságai is. A célcsoport tagjai tudják ugyan, hogy valamit tanulni kellene, de hogy ezt milyen formában, hogyan tehetik meg, arról nincs kellő ismeretük. „Sikerült pontosítani és eldönteni, hogy melyik az a szakma, amelyik jövedelmező számára és szívesen csinálná." – A céloknak egy ilyen jellegű körvonalazása nagyban hozzájárult ahhoz, hogy egy 16 éves, épp gyermekét váró édesanya visszatérjen az oktatás világába. Tehette ezt úgy, hogy számára adott volt a támogató légkör, családja igyekezett ebben segíteni: „A 16 éves anyuka nyitott, őszinte. Elmondta, hogy mivel még fiatal, szeretne továbbtanulni. Anyukájával együtt tervezik a jövőt, hogy ha a lánya visszamegy az iskolába, ki fog a babára vigyázni… Elmondtam neki, hogy szerintem mi az a szakma a 3 megjelölt közül, amivel tuti lesz majd munkája. Akkor felcsillant a szeme, és nagyon elhatározta magát, hogy befejezi az általános iskolát, és szakmát szerez."

A hiányzó ismereteken túl fontos motiváló tényező volt, hogy bizalmi kapcsolatok alakultak ki a hallgatók és a gyerekek, családok között. Ebben a bizalmi kapcsolatban a hallgatók a „többségi társadalom" képviseletében, annak oktatási rendszerében sikeres példaként jelennek meg, ezáltal motiváló hatásuk

közvetlenül érvényesülhet. Egy egyetemi hallgató kis túlzással „szaktekintélynek" számít, aki végigjárta a sikerhez vezető utat, hasznos tanácsokkal szolgálhat a gyermekek számára. Ezekben a kapcsolatokban szívesebben nyílnak meg a gyermekek is: „Nem egy letudásra váró feladatként kezeli a beszélgetéseinket, hanem aktívan beleáll a kommunikációba, szívesen tárja elénk az elképzeléseit és a félelmeit egyaránt." A bizalmi szál szinte minden hallgatónál említésre került. Maguk a foglalkozások is ennek megalapozásával kezdődtek: „Elnyertem a bizalmukat, hallgatnak rám, mint jó példára, aki felkészíti őket a lemorzsolódott tárgyakból… Motiváltabbnak és pozitívnak látom őket egy hónap után, feldolgozták és tudatosították magukban, muszáj tanulni és felkészültnek lenni."

További motiváló tényező a személyre szóló, kiemelt figyelem. A nagycsaládos együttélés keretei között, a sokgyermekes családok nehezebben teremtik meg az egy-egy gyermeknek szóló kiemelt odafigyelés körülményeit. „A gyerekek igényelték a figyelmemet, ugyanakkor az ő figyelmük is folyamatosan fenntartható volt. A dicséret motiválta őket, egyre oldottabban és aktívabban próbáltak a feladatok megoldásába bekapcsolódni." Sajnos ebben némi diszfunkció is felfedezhető, hiszen így a hallgatói jelenléthez kötődik a siker forrása: „Azt láttam, hogy Lilit sok esetben az motiválja, hogy engem lenyűgözzön. Meglehetősen kötődik hozzám az első alkalomtól fogva, így neki szerintem én vagyok a motivációs tényezője."

„Azt gondolom, hogy ez egy rendkívül jó lehetőség a gyerekeknek arra, hogy új módszereken keresztül tanulhassanak, új ismeretekhez jussanak, illetve arra is, hogy új embereket ismerjenek meg a mi személyünkben. A személyes kapcsolat miatt egy bizalmi légkörben lehetnek, és bármivel fordulhatnak hozzánk. Továbbá fontos, hogy valakinek példák lehetnek a korrepetáló hallgatók, ezzel motiválhatjuk a gyerekeket."

Az oktatási rendszerrel kapcsolatos elvárások másik fontos gátja az eltérő kultúra, a korábban említett habitusok eltérése. Ez gyakran a családi hagyományokban, vagy a kortárscsoporton keresztül érvényesül. A hallgatói beszámolók természetesen ennek előfordulását is jelezték: „Orsi nagyon szeret figyelni, és többször szólt már rá ezért az osztálytársaira, amit ők nem vettek jó néven, ezért valószínű próbálják majd kiközösíteni a társaságból. Beszélgettünk arról, hogy érzi magát az ilyen helyzetekben, milyen módon tudja ezeket kezelni." Más hallgató beszámolója alapján: „Tisztában vannak feladataikkal, szimplán nem érzik szükségességét a teljesítésnek. Követik a többiek példáját, miszerint nem tekintik fontosnak a feladatok elvégzését, az órára való tényleges figyelmet." A szupervíziók során ezek a problémák és megoldási lehetőségeik is terítékre kerültek, ahogyan a szülők eltérő motivációinak kérdése is: „Sheronon látszik, hogy örömmel tanul, csak otthon nem igazán fektetnek neki erre hangsúlyt. Ennek ellenére szorgalmas, és lelkes az iskola iránt."

Összességében a gyermekek motivációja megfelelő volt, ennek is köszönhető a program kiváló fogadtatása. A kiépülő bizalmi kapcsolat, a hallgatók által képviselt értékrend megfelelő táptalajt biztosítottak a sikeres együttműködéshez. A veszélyeket abban látjuk, hogy a jelenlét megszakadásával a diákok jövőbeli elképzelései, motivációi háttérbe szorulnak, a hátrányos helyzetre jellemző hátráltató tényezők újra túlsúlyba kerülnek.

8.4. A kiépült kapcsolat folytatására vonatkozó igények

Láthattuk, hogy a létrejött személyes kapcsolatok fontos mozgatórugói lettek a programnak, amely mind a tanulmányok, mind az egyéni életvitel szempontjából kedvező hatásokat fejtett ki. Sajnos ezt a beavatkozást sem kímélte a Covid19 járvány, a korlátozások erre is rányomták a bélyegüket. A szakmai megvalósítók választ előtt álltak. Vagy felfüggesztik a jelenlétet kockáztatva a személyes kapcsolatok minőségét, a már elért eredményeket, vagy a megváltozott viszonyok között megfelelő biztonsági intézkedések mellett akár online jelenléttel folytatják a megkezdett tevékenységeket. A célcsoportban meglehetősen erős félelem mutatkozott, így – jelentős óvintézkedések mellett – tovább zajlott a beavatkozás. Természetesen a problémák nem oldódtak meg a bezárkózással, sőt az online oktatással újabb feladatokkal szembesültek a hallgatók: „A vírushelyzetet követően megszakadt a kapcsolat a családdal, akikkel korábban együtt dolgoztam. Mivel a Szalában élő családok többsége fél a vírustól, nem vállalták a továbbiakban a személyes találkozásokat, ezért az energiánkat a korrepetálásra fókuszáltuk *(Ez online is megvalósíthatónak bizonyult – a szerk.).* Az online oktatás során megnőtt az igény a korrepetálásra, mert sok gyerek eszköztelenül vészelte át ezt az időszakot, és nem tudott bekapcsolódni az oktatási folyamatba." Ma már szakirodalmi tény, hogy az online oktatásra történő átállás épp a hátrányos helyzetűeket érintette a legérzékenyebben. Sem a szülők digitális kompetenciái, sem az eszközellátottság nem volt megfelelő, hogy a családok lemenedzseljék gyermekeik otthoni tanulmányait. Ez a gyermekek motivációjában is megmutatkozott: „Ezt azért tartom fontosnak, mert sok gyereken tapasztaltam, hogy a vírushelyzet adta nehézségek miatt kezdik elveszíteni a motivációjukat. Ha valakinek nem jön a „tanítója", akkor csalódott, és a munkájában is érződik, hogy nem teszi magát úgy oda, ahogy esetleg régebben tette. Természetesen erről egyik hallgatótársam sem tehet, ha valaki lebetegszik, nyilván nem teheti meg, hogy kimegy a közösségbe. Csak mivel ebben a hónapban többnyire én kaptam meg ezeket a „tanár nélküli" gyerekeket, láttam,

milyen hatással van ez rájuk." Ebből a beszámolóból is látszik, hogy a személyes jelenlét ereje milyen meghatározó, hiánya pedig milyen gyorsan erodálja a korábban elért eredményeket.

Mindezeken túl az helyzet újdonsága is megkövetelte a beavatkozás folytatását, mondhatni szerencsés együttállás, hogy a korlátozások idején hallgatóink már a szegregátumban voltak.

8.5. Személyre szabott módszerekre vonatkozó igény

A beavatkozás során az is bebizonyosodott, hogy a célcsoport tagjainak nem csupán korrepetálásra, felzárkóztatásra, életvezetési tanácsokra van szüksége. A közoktatás/köznevelés rendszerében való sikerekhez fontos elem a megfelelő tanulási stratégia és tanulásmódszertan elsajátítása.

„Egy olyan tanítványt kaptam, aki motivált és jól lehet vele haladni, így igyekszem átadni neki azt a tudást, amire szüksége van, sőt annál többet. Meg akarom tanítani megfelelő módszerekkel tanulni." Hallgatóink az első évfolyamon kötelező tárgyként megismerkednek a tanulásmódszertan alapjaival, így számukra nem volt ismeretlen az a helyzet, hogy a motiváltabb diákok is küzdenek hiányosságokkal, erőfeszítéseik inadekvát tanulási módszereik miatt nem térülnek meg. Hallgatóink ebben is hathatós segítséget nyújthattak: „Próbálja az idejét úgy beosztani, hogy legyen ideje átnézni, vagy bemásolni a füzetébe az adott tanagyagokat. Úgy vélem, nagy előrelépés, hogy sikerült realizálni a képességeit és lehetőségeit. Sikerült megoldást találni a tananyagok megszerzésére és elsajátításának lehetséges módjaira."

A kialakult „vírushelyzet" ebben a kérdésben is nagy változásokat idézett elő. Néhány, korábban sikeres módszertan érvényét vesztette, kiemelkedően fontos lett a távoktatáshoz/online oktatáshoz történő alkalmazkodás. Így a problémák halmozottan jelentek meg, hallgatóink egyre több feladattal szembesültek: „Úgy gondolom, fontos beszélgetni az iskolai beilleszkedésről és a csoportos együttműködésről. Ezen felül az IKT kompetenciák fejlesztése a fő célom. A távoktatás során *(a tanulók – a szerk.)* több problémába is ütköztek, és ezek kiküszöbölése érdekében fontosnak tartom ezek további megelőzését. Úgy gondolom, a tervezett célokat elkezdtem megalapozni és a LearningApps-szel sikerült bevezetnem őket a játékos tanulás világába. Jól tudják már ezt használni, és könnyen eligazodnak a különböző feladatok között."

Ennél speciálisabb problémák is említésre kerültek a beszámolókban. Az egyéni élethelyzetek nagyon hamar felhívták a figyelmet arra, hogy a gyermekeknek

nemcsak a tanulmányaival, hanem esetlegesen más problémáival is foglalkoznunk kell: „A kislány eléggé érzékeny, és úgy vettem észre, hogy társaságban nehezen működik együtt. Társaival nem tud könnyen kommunikálni, ebből több konfliktusa is származik. Ezeket az eseteket többféleképpen kezeli: elfordulással, daccal vagy érzelmi kirohanásokkal. Ezen felül viszont egy végtelenül kedves és okos kislány." A beszámolóból az is kiderül, hogy ennek a feszültségnek az oka abban keresendő, hogy a szülők épp büntetésüket töltik egy büntetés-végrehajtási intézetben. Ilyen esetekben a végzés előtt álló szociálpedagógus-hallgatók szakszerű viselkedéskorrekciós módszereket tudtak ajánlani, amelyekkel ezek az érzelmi kitörések kezelhetővé váltak.

Jól látható, hogy a megtervezett jelenlét elemeit csak nagyobb körvonalakban lehetett előre meghatározni. A helyi igényekre reagáló beavatkozások lényege, hogy a rendelkezésünkre álló erőforrások (jelen esetben a hallgatók képzettsége és a szakmai háttér) rugalmas felhasználására van szükség. A problémák meglehetősen sokszínű halmaza, amelyekkel a gyermekek és családjaik küzdöttek, sokszínű beavatkozási módszereket igényelt. Mindezek mellett a kialakult járványügyi helyzet újabb kihívásokat állított a csapat elé. Nagyon nagy erőforrásnak bizonyult a hallgatók változatos összetétele: a tanító- és csecsemőgondozó szakos hallgatókat hatékonyan segítették az Egri Roma Szakkollégium számos karán és szakán tanuló hallgatótársak – ebből eredően jól tudtunk reagálni a változó igényekre, a megváltozott környezeti hatásokra.

8.6. A hallgatók motivációja, „belső célok" megvalósulása

A program céljainak egy jelentős része „befelé" irányult. A szakkollégiumi hallgatók bevonásával a Szakkollégium célkitűzéseinek egyike erősödött, azaz a hallgatók társadalmi felelősségvállalása aktívabbá vált. Ahogy egy beszámolóban olvasható: „Úgy gondolom, hogy fiatal roma egyetemistaként fontos ilyen kezdeményezésekben részt vennem, és segítenem a fiatalabb generációt. Az életem során nekem is sok támaszom, segítségem akadt, és szeretnék én is ilyen jellegű munkát folytatni. Úgy vélem, ez a program elősegíti a személyes fejlődésemet, és teret ad egy olyan közös együttműködésnek, amivel segíthetek másokon."

A beavatkozás eredménye továbbá, hogy szakkollégiumunk társadalmi környezetbe történő beágyazottsága növekedett, újabb felületen valósult meg. Ez a beágyazottság az egyetemünk felé is gazdagodott, hiszen ezáltal különböző szakon tanuló hallgatók megszólítása is megtörtént, betekintést nyerhettek a szakkollégium munkájába, kultúrájába. További cél, hogy azon szakok hallgatói,

akik munkájuk során nagyobb valószínűséggel kerülnek kapcsolatba hátrányos helyzetűekkel, ismereteikben és attitűdjeiket illetően is felkészültebben kerüljenek ki a képzésből.

A beszámolókból kiderült a hallgatók egyéni motivációja is. Leginkább a saját szakmai tapasztalat gyűjtése dominált, hiszen így „éles helyzetben" is kipróbálhatták a padsorokban, vagy gyakorlati helyeken szerzett ismereteiket: „Ez egy jó lehetőség arra, hogy az egyetemen tanultakat a gyakorlatban is elsajátítsam." Más megfogalmazásban: „[…] és tudtam, hogy ez jó lesz nekem, hiszen szakmám terén ez nagyon nagy előre jutás lehet".

Több hallgató esetén megfigyelhető volt, hogy szakmai kihívásként élte meg a programban való részvételt: „Olvastam szakirodalmat, helyi kollégákkal beszélgettem, próbáltam előzetes ismereteket szerezni a gyerekekkel kapcsolatban. Lehetőségem nyílt egy fórumon részt venni, ahol kicsit közelebbről megismerkedtem a családokkal, magával a közösséggel. Sikerült megegyeznem a társammal a koncepcióról és a tanítási stílusról. Kidolgozott ötletekkel vártuk a gyerekekkel való találkozást." A hallgatók motivációjának ékes bizonyítéka, hogy szakmai, módszertani ismereteiket is bővítették annak érdekében, hogy kellően helyt tudjanak állni a beavatkozás során. Azonban nem csak ismeretekben jelentett feladatot a hátrányos helyzetűekkel végzett munka: „Szakmai kihívásnak éreztem azt, hogy hogyan fogom elmondani sértés nélkül, amit a gyermekneveléssel kapcsoltban esetleg látok majd."

A végzős hallgatók bizonytalansága, a munkahellyel kapcsolatos bizonytalanságok is megjelenek: „Harmadéves, tanítószakos hallgatóként még mindig bizonytalan vagyok, vajon tudok-e kellő segítséget nyújtani egy-egy tananyag feldolgozásában, tudok-e elég motiváló és színes lenni a gyerekek számára, sikerül-e megtalálnom a közös nevezőt ahhoz, hogy eredményesen tudjunk úgy együtt dolgozni, hogy munkámmal segítsem a gyermekek tanulmányi előrehaladását, és még véletlenül sem zavarjam sem az iskolában folyó, jövőbeli kollégám munkáját, sem pedig a tanulókét."

Ezen túl az egyéni, érzelmi motivációk is megfigyelhetők: „Nagyon szerettem volna segíteni nekik, és egy kicsit hasznos lenni."; „Engem ez boldoggá tesz, hiszen ebben tudok neki segíteni.".

A várakozásoknak megfelelően a hallgatók jelentős részét a szakmai motívumok mozgatták, eleinte jellemzőbb volt az „önös" irányultságú megnyilatkozás. A program elemeinek, a szakkollégium munkásságának megismerésével előtérbe került a társadalmi felelősségvállalás, a segítő szándék a hátrányos helyzetű gyermekek és szüleik irányában.

8.7. Összegzés

A beszámolók alapján kijelenthetjük, hogy a program mind a belső, mind a külső célkitűzéseit teljesítette annak ellenére, hogy a Covid19 járvány jelentősen megnehezítette a jelenlétre épülő beavatkozás megvalósulását. Az elhivatott szakmai stábnak, a kellő motivációval rendelkező hallgatóknak és diákoknak, családoknak köszönhetően a nehezített körülmények között is sikerült elérni a kitűzött célokat.

A Szalaparton élő közösség mindennapjaiba sikerült egy olyan programot eljuttatni, amely a kellő motivációval rendelkező gyermekek pontosabb célkitűzésekkel, tanulásmódszertani és viselkedésbeli korrekciók mellett sikeresebbé válhatnak tanulmányaik során.

Hallgatóink számos területen szerezhettek tapasztalatokat mind szakmájukat illetően, mind a hátrányos helyzetre vonatkozóan. A beavatkozás eredményeként a végzés előtt álló hallgatók megismerhették azokat az életkörülményeket, életstratégiákat, amelyeket a hátrányos helyzetből érkező diákok „cipelnek" magukkal, amelyek nehezítik iskolai pályafutásukat. Ezeknek a tapasztalatoknak a birtokában szakmai tevékenységük során, a közoktatás, köznevelés rendszerében adekvátabb módon fordulhatnak azon gyermekek és szüleik felé, akik nehezebb élethelyzetből érkeznek. Mindezeken túl értékes szakmai tapasztalatokkal és attitűdbeli változásokkal gazdagodhattak, hiteles bepillantást nyerhettek egymás szakmájába, ami későbbi gyümölcsöző együttműködések alapjává válhat. Ahogy egy hallgató megfogalmazta: „A kettőnk tanulmánya *(szociálpedagógia és tanító – a szerk.)* jó alap lehet arra, hogy új nézőpontból, de mégis az iskolai oktatás tematikájához (és természetesen a gyerekek igényeihez) igazítva fejlesszük a gyerekeket.".

Szakkollégiumunk számára fontos eredmény, hogy társadalmi beágyazottságunk mind a város egyik szegregátumában, mind pedig intézményünkben jelentősen erősödött, szakkollégiumi tagságunk társadalmi felelősségvállalása tovább szélesedett.

A fentebb bemutatott tapasztalatok alapján nem kérdéses az ilyen jellegű, jelenléttel járó beavatkozások hasznossága. A hátrányos helyzetben felnövekvő gyermekek és szüleik számára egyre inkább járható útnak tűnik az oktatáson keresztül történő társadalmi mobilitás. Az, hogy ez elérhető és járható út legyen, arra van szükség, hogy az ilyen beavatkozásokkal ezt a motivációt, jövőtervet segítsük megvalósítani, a hiányzó erőforrásokat (pl.: kulturális tőke, kiemelt egyéni figyelem, módszertani útmutatások) pótolni képes programok rendelkezésre álljanak. Bebizonyosodott, hogy hátrányokkal küzdő gyerekek

esetén a személyesebb, nagyobb figyelemmel élő foglalkozásokra különös igény mutatkozik. Ezeknek a módszertana kisebb szerepet kap a képzésekben – ezt a hiányosságot az ehhez hasonló, terepen végzett, szakmai felügyelettel megtámogatott programok pótolhatják.

Végezetül egy hallgatói beszámoló igen lényegre törő részlete: „Megerősített, hogy szükség van a szakmai programra, hatékonyabb és eredményesebb lehet egy kötelező foglalkozásnál. Személyes kapcsolatokat alakíthatunk ki, az érzelmi kötődések segítségével még hatékonyabb támogatás nyújtható a szakmai programban önként résztvevő gyermekek számára. A gyermekek biztonságos, őket támogató környezetben megoszthatják problémáikat, meghallgatják őket, bizalommal fordulhatnak a programban résztvevőkhöz. Láthatnak jó példákat saját életük, céljaik további alakításához. A gyerekek egyéni foglalkoztatásban részesülnek, ahol csak rájuk figyelnek. A program megvalósítása oldott légkörben történik, a gyerekek motiválhatóak, értékelik a rájuk fordított személyes perceket.”.

A szakmai program megvalósítása több területen is sikert hozott. Hiába a pandémia és a rendkívüli helyzet, a hallgatók, a Roma Szakkollégium tagjai, a tapasztalati szakértők, a bevont családok és a gyermekek oldaláról érkező visszajelzések mind arról tanúskodnak, hogy érdemes volt kísérleti jelleggel kipróbálni ezt a programot, és óriási az igény a folytatásra.

A hallgatói motivációk és a kiválasztási folyamat során nem tapasztaltunk ellenállást abban a tekintetben, hogy a roma és a nem roma hallgatók együtt dolgozzanak a hátrányos helyzetű családok és ott nevelkedő gyermekek esélynöveléséért. Mind a Roma Szakkollégiumból, mind pedig az egyetem tanárképző karához kapcsolódó szakokról többen is jelentkeztek a kezdő érzékenyítést célzó felkészítőre. Itt szembesültek azzal a ténnyel, hogy nincs reális rálátásuk a hátrányos helyzetre és a mélyszegénységben élő emberek élethelyzetére.

A fentiekből is látszik, hogy a program szerves részét képező szupervízióra, esetmegbeszélőkre igen nagy szükség volt. A hallgatók által megtapasztalt élethelyzetek és a tanulmányi lemorzsolódást csökkentő beavatkozások nehézségei nagy kihívások elé állították őket, és szakmai támasz nélkül ez a folyamat kevésbé lett volna sikeres.

A pandémia okozta nehézségek leginkább az online kapcsolattartásban jelentek meg. A szülők zárkózottabbak lettek, a mélyszegénység adottságai miatt csak külső segítséggel – mobiltelefonok, más IKT eszközök beszerzése adományokból – valósulhatott meg a szakmai kapcsolatok fenntartása, a szakmai program folytatása. Ennek megoldásában a város is részt vett, így a programunk szervesen integrálódott az Eszterházy Károly Egyetem és Eger városának életébe is.

Irodalomjegyzék

Csongor Anna (1991): A cigánygyerekek iskolái, különös tekintettel a telepi gyerekekre. In Mészáros Ágnes – Utasi Ágnes (szerk.): *Cigánylét*. Műhelytanulmányok. MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest (179–200).

Ferge Zsuzsa (2000): *Elszabaduló egyenlőtlenségek*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest.

Forray R. Katalin (2009): Értelmiségképzés – cigány diákok a felsőoktatásban. In Bugár, Gyöngyi, Farkas, Ferenc (szerk.): ELkötelezettség és sokoldalúság. Tanulmánykötet Barakonyi Károly tiszteletére. PTE KTK, Pécs, 273–278.

Gazsó Ferenc (1999): A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer. In Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom II.* JPTE, Pécs.

Halász Gábor – Lannert Judit (2011): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Havas Gábor – Liskó Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Új Mandátum, Budapest.

Kemény István (1996): *A romák és az iskola*. Educatio, Budapest.

Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2004): *Általános iskolai szegregáció – okok és következmények*. Budapesti Közgazdaságtani Füzetek. http://mek.oszk.hu/02500/02510/02510.pdf (utolsó letöltés: 2024.10.07.)

Lannert Judit (2003): A továbbtanulási aspirációk társadalmi meghatározottsága. In Lannert Judit (Szerk.): *Hogyan tovább?* OKI, Budapest.

Lannert Judit (2004): A társadalmi kirekesztődés folyamata az oktatásban. In Monostori Judit (szerk.): *A szegénység és a társadalmi kirekesztődés folyamata*. KSH, Budapest.

Pierre Bourdieu (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Fordította Ádám Péter, Ferge Zsuzsa, Léderer Pál, Gondolat, Budapest.

Pierre Bourdieu (1998): *Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke*. Fordította Lengyel György. In Lengyel György – Szántó Zoltán: *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula Kiadó, Budapest.

Róbert Péter (1986): *Származás és mobilitás*. Társadalomtudományi Intézet, Budapest.

Róbert Péter (1998): „Hipotézisek az oktatás és a társadalmi mobilitás összefüggéseiről." In *Századvég*, Új évfolyam 8.

Róbert Péter (2001): *Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben*. In Meleg Csilla (1999): *Iskola és társadalom II. (szöveggyűjtemény).* JPTE, Pécs.

Schultz, Theodore W. (1983): *Beruházás az emberi tőkébe*. Fordította Tényi György, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Vári Péter – Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Krolopp Judit – Rózsa Csaba – Szalay Balázs (2000): „A tanulók tudásának változása. II. rész. A Monitor '99 felmérés előzetes eredményei." In: *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.

Ábrák és táblázatok jegyzéke

1. Kooperatív tanulócsoport és hagyományos tanulócsoport összehasonlítása / 45. oldal
2. A GYELV-elemzés összegzése / 134. oldal
3. A csoportvezetővé válást támogató képzési modell / 180. oldal
4. A személyes kapcsolati rendszer legfontosabb alakító, meghatározó tényezői / 187. oldal
5. Közösségi hálózat kiterjedése különböző IKT eszközöknek köszönhetően (átlag 5-ös skálán) / 187. oldal
6. A közösségi oldalak kapcsolati rendszerének legfontosabb alakító, meghatározó tényezői / 189. oldal
7. A közösségi oldalak kapcsolati rendszerének legfontosabb alakító, meghatározó tényezői településtípusonként / 190. oldal

Képek jegyzéke

1. kép: Illegális szemét az utcákon / 154. oldal
2. kép: Az első nyilvános lakossági fórumra gyülekezünk / 158. oldal
3. kép: Az ajtótól ajtóig lakossági kérdőív elkészítése a jelentkezőkkel / 160. oldal
4. kép: Lakossági kérdőív kiértékelése / 162. oldal
5–6. kép: Már az aktív mag tagjai mutatják be a kérdőív eredményeit / 163. oldal
7. kép: Az aktív mag egyik tagja kiosztja a SZATECS-jelvényeket a fórumon megjelenteknek / 163. oldal
8. kép: Az elvégzett közös takarítás eredménye – összekovácsolódás / 165. oldal
9–10. kép: Közös sportnap civil szervezetek bevonásával / 165. oldal
11. kép: A SZATECS vezetőségének és az önkormányzati szolgáltató irodák vezetőinek első tárgyalása / 166. oldal