

# **GYAKORLATORIENTÁLT SZOCIÁLIS MUNKA AZ ÓVODÁBAN ÉS ISKOLÁBAN**



**Tankönyv**

**Gál Ferenc Főiskola  
Egészség- és Szociális Tudományi Kar  
2019**

COPYRIGHT: 2019,  
Gál Ferenc Főiskola Egészség- és Szociális Tudományi Kar

## **GYAKORLATORIENTÁLT SZOCIÁLIS MUNKA AZ ÓVODÁBAN ÉS ISKOLÁBAN**

SZERKESZTŐ:  
Dr. Homoki Andrea

SZERZŐK:  
Bíró Gyula, Hóhn Ildikó, Rácz Tünde,  
Segal Hajnalka, Szabó Szilvia, Takács Tímea

KIADVÁNSZERKESZTŐ:  
Borbola Gábor

ISBN:  
978-615-5256-66-0

Gyula • 2019

---

---

### **Creative Commons NonCommercial-NoDerivs 3.0 (CC BY-NC-ND 3.0)**

A szerzők nevének feltüntetése mellett nem kereskedelmi céllal szabadon másolható, terjeszthető, megjelentethető és előadható, de nem módosítható.

### **TÁMOGATÁS:**

Készült az EFOP-3.5.2-17-2017-00003 számú, *„Duális és gyakorlatorientált felsőoktatási képzések fejlesztése és oktatási innováció a szociális munka és a segítő szakmák terén a Dél-alföldi régióban”* című projekt keretében.

# ELŐSZÓ

A köznevelési intézményekben megvalósított szociális segítő tevékenységet közlekedési csomópontként értelmezhetjük, melynek középpontjában a segítő szociális munkás, szociálpedagógus, pedagógus, gyermekvédelmi feladatokat ellátó szakember áll. A képi metafora utal arra, hogy a segítőnek, akármilyen végzettséggel tölti is be a feladatát multidiszciplináris tudással kell rendelkeznie annak érdekében, hogy képessé váljon komplex módon segíteni az iskola aktorainak az iskolai csoportokba és közösségekbe való sikeres beilleszkedését, az egyéni-környezeti-társas eredményességet elősegítő preventív eszközök és módszerek pontos szükségletközpontú választásával és szakszerű alkalmazásával.

A szerkesztett tankönyvből az olvasó megismerheti a szociális segítőket, óvodai, iskolai szociális munkások, egyéb szociális és pedagógiai végzettséggel bíró szakemberek felé támasztott jogi és szakmapolitikai, szakmai készségekkel kapcsolatos előírásokat, elvárásokat, melyekkel a törvényi előírásoknak és a valós szubjektív egyéni és közösségi szükségleteknek megfelelő szolgáltatást nyújthatnak. Az 1997. évi XXXI. számú „A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról” szóló törvény 15/1998. (IV. 30) NM végrehajtási rendeletében, a szociális segítő szolgáltatás céljaként jelenik meg az, hogy a gyermek veszélyeztetettségének megelőzése érdekében a szociális segítő munka eszközeivel támogatást kell nyújtani a köznevelési intézménybe járó gyermeknek, a gyermek családjának és a köznevelési intézmény pedagógusainak, az intézményben megjelenő egyéb szakembereknek.

Az óvodai és iskolai szociális segítő egyéni, csoportos, és közösségi szociális munkát végez, valamint támogatja a köznevelési intézményeket a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatai ellátásában.

A tankönyv a fenti célokhoz igazodó elméleti alapismereteken túl hasznos gyakorlati útmutatókkal szolgál az óvodai, iskolai szociális segítést végző szakembereknek és a társszakmák képviselőinek.

(A szerkesztő)

# TARTALOMJEGYZÉK

<b>Előszó</b> .....	<b>III</b>
<b>Tartalomjegyzék</b> .....	<b>IV</b>
<b>1. Gyermekjólét és gyermekvédelem</b> .....	<b>2</b>
1.1. A gyermekvédelem története, jogszabályi háttere.....	2
1.1.1. A gyermekvédelem meghatározása .....	2
1.1.2. A gyermekvédelem kialakulásának nemzetközi története, társadalmi háttere .....	2
1.1.3. A gyermekvédelem nemzetközi szabályozása .....	4
1.1.4. Gyermek jogaihoz kapcsolódó egyéb szabályozások.....	5
1.1.5. Gyermekvédelem fejlődése Magyarországon .....	5
1.2. A gyermekvédelmi jelzőrendszer .....	8
1.2.1. Prevenció a gyermekvédelemben, a jelzőrendszer tagjai .....	8
1.2.2. A jelzőrendszer működtetése .....	9
1.2.3. A jelzőrendszer működtetésének általános alapelvei .....	10
1.2.4. Miért kell ismernie a jogszabályokat az óvodai-iskolai szociális segítőnek?.....	11
1.2.5. Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység.....	12
1.2.6. Az észlelő- és jelzőrendszeri tanácsadó feladatköre, munkamódszerei .....	13
1.2.7. A család- és gyermekjóléti szolgálat és a család- és gyermekjóléti központ együttműködése .....	14
1.2.8. Működést szabályozó dokumentumok .....	14
Irodalomjegyzék.....	15
Szakirodalmi jegyzék .....	15
Jogszabályok .....	15
Webhelyek.....	16
<b>2. Köznevelés rendszere</b> .....	<b>17</b>
Bevezetés.....	17
2.1. Az intézményi fenntartás gyakorlata. Az oktatási rendszer szerkezete és az oktatás irányítása.....	18
2.1.1. Köznevelés .....	19
2.1.2. Szakképzés .....	19
2.1.3. Felsőoktatás.....	20
2.1.4. Felnőttképzés .....	20
2.2. A köznevelési rendszer szerkezete .....	21
2.2.1. Óvoda .....	21
2.2.2. Alapfokú oktatás .....	22
2.2.3. Középfokú oktatás .....	22

2.2.4. Második esély programok és felnőttoktatási programok .....	24
2.2.5. A sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók oktatási ellátása és a pedagógiai szakszolgálatok .....	24
2.3. A nem állami fenntartású köznevelési intézmények .....	25
2.3.1. Magánintézmények a felsőoktatásban .....	25
2.3.2. Nem formális oktatást és képzést kínáló magán-intézmények .....	26
2.3.3. Külföldi oktatási intézmények .....	27
2.4. A köznevelés tartalmi szabályozása .....	27
2.4.1. A tanterv meghatározása .....	27
2.4.2. A Nemzeti alaptanterv .....	30
2.4.3. A kerettantervek .....	32
2.4.4. A pedagógiai program. Helyi tanterv .....	32
2.5. A tanárképzés változása. Tanári kompetenciák .....	33
2.6. Az iskola, mint szervezet .....	34
2.6.1. A szervezet fogalma, értelmezése .....	34
2.6.2. Az iskola szervezete, struktúrája .....	35
2.7. Az iskola eredményessége és az iskola fejlesztése .....	37
2.8. Család- és oktatás .....	39
2.9. Oktatási egyenlőtlenség – az oktatás méltányossága .....	40
2.10. A multikulturális oktatás-nevelés „jó gyakorlatai” .....	41
2.11. Tehetséggondozás a pedagógia gyakorlatában .....	43
Ellenőrző kérdések, feladatok .....	47
Irodalomjegyzék .....	48
<b>3. Cigányok és az iskola .....</b>	<b>51</b>
3.1. Romológiai körkép .....	51
3.1.1. Nemzeti és etnikai kisebbségek .....	51
3.1.2. Cigányok története Magyarországon .....	51
3.2. Cigányok törzsek felosztása .....	54
3.3. A romák kultúrája .....	55
Népköltészet .....	55
Mesék .....	55
Köszöntők, koledálás .....	55
Balladák .....	55
Eredetmondák .....	55
Zeneművészet .....	56
Táncok .....	56
Filmek .....	56
Képzőművészet .....	56
Műköltészet .....	56
3.4. Romák és az oktatás .....	57
3.4.1. Iskolai lemorzsolódás .....	57

3.4.2. Korai iskolaelhagyók adatai régióként.....	58
3.4.3. Mit értünk iskolai lemorzsolódás alatt? .....	59
3.4.4. Felzárkózás segítő programok .....	60
3.5. Esélyegyenlőség – esélyegyenlőtlenség.....	62
3.5.1. Jogszabályi háttér, fogalmak .....	62
3.5.2. Romákkal kapcsolatos előítéletek Európában és Magyarországon.....	63
3.6. esélyegyenlőség és hátránycsökkentés .....	64
3.6.1. Feszültségforrások a mindennapokban (szocializációs különbségek).....	65
3.6.2. Hátránykompenzálás.....	66
3.7. Segítségnyújtás roma programokban .....	67
3.7.1. Tudáshiány és tudásszerzés .....	67
3.7.2. Mobilitási problémák.....	68
3.7.3. Rehabilitálás kérdései .....	68
3.7.4. Kompetenciák .....	69
3.7.5. Személyes háttér .....	70
3.7.6. Negatív tapasztalatok.....	70
3.7.7. Segítők az iskolában.....	70
Irodalomjegyzék.....	71
<b>4. Konfliktus és konfliktuskezelés.....</b>	<b>72</b>
4.1. A konfliktus fogalma, a konfliktusok típusai .....	73
A konfliktusok típusai .....	73
4.2. A konfliktust mélyítő és mérséklő tényezők.....	75
4.2.1. Az előítélet .....	75
4.2.2. Az előítélet csökkentésének / megszüntetésének módjai .....	76
4.2.3. Kommunikáció, asszertivitás .....	76
4.3. A konfliktusok megoldásának módszerei .....	77
4.3.1. A konfliktuskezelés öt stratégiája.....	77
A konfliktusmegoldás lépései.....	79
4.4. Erőszakmentes konfliktuskezelés .....	79
4.4.1. Bátorító pedagógia .....	79
4.4.2. A mese, báb, játék alkalmazása a konfliktusok feloldásában.....	80
4.4.3. A mediáció szerepe a konfliktuskezelésben.....	81
4.4.4. A resztoráció (jóvátétel) szerepe a konfliktus-kezelésben.....	82
4.5. A konfliktusok speciális megnyilvánulási formája: a bántalmazás.....	84
4.5.1. A kortársbántalmazás formái .....	84
4.5.2. Szerepek .....	85
4.5.3. A bántalmazás okai .....	87
4.5.4. A bántalmazás hatásai.....	87

4.6. A bullying prevenció és kezelési lehetőségei .....	88
4.6.1. Mit tehetünk az áldozatok érdekében? .....	89
4.6.2. Programok a bullying kezelésére .....	90
4.6.3. Egyéb programok .....	95
Összefoglalás .....	96
Ellenőrző kérdések .....	97
Irodalomjegyzék .....	97
Szakirodalmi jegyzék .....	97
Ajánlott oktatófilmek .....	98
Ajánlott filmek .....	98
<b>5. Szociális szerepjáték .....</b>	<b>99</b>
Bevezető .....	99
5.1. A csoportozás alapfogalmai .....	100
5.1.1. A csoportokkal végzett munka .....	100
5.2. Csoport összeállítása .....	101
5.3. Csoport tervezése .....	101
5.4. Csoportvezetés a gyakorlatban .....	102
5.5. Játékgyűjtemény .....	111
Csoportalakulással összefüggő gyakorlatok (ismerkedés, bemelegítő, kapcsolatteremtő gyakorlatok) .....	111
A csoporton belüli együttműködés fejlesztésére alkalmas játékok .....	114
Értékrend tisztázását segítő gyakorlatok .....	122
Kommunikációs készség fejlesztését szolgáló gyakorlatok .....	124
Konfliktus kezelő készség fejlesztését segítő gyakorlatok .....	128
Társas hatékonyság fejlesztését szolgáló gyakorlatok .....	129
Csoportzárás játéka .....	132
<b>6. Iskolai mentálhigiéné és egészségfejlesztés .....</b>	<b>135</b>
Bevezetés .....	135
6.1. Az iskolai mentálhigiéné fogalma, módszerei .....	135
Preventív szemlélet az iskolában .....	137
6.1.1. Célcsoportok: gyerekek, szülők, pedagógusok .....	137
6.1.2. A mentálhigiéné módszerei .....	138
6.2. A lelki egészséget támogató személyiségtényezők .....	142
6.2.1. Reziliencia .....	142
6.2.2. Empátia .....	142
6.2.3. Mentalizáció .....	143
6.2.4. Érzelmi intelligencia (EQ) .....	144
6.2.5. Hatékony kommunikáció .....	144
6.3. Hátrányos helyzet és lelki egészség .....	145
6.4. Fejlődési zavarok és mentális rendellenességek gyermek- és serdülőkorban .....	146

6.4.1. Autizmus spektrum zavar – A „furcsa” gyermek .....	148
6.4.2. Beilleszkedési zavarok – A "problémás" gyermek .....	149
6.4.3. Az érzelmi élet zavarai – A „túl jó” gyermek .....	153
6.4.4. Teljesítmény zavarok – A "rosszul teljesítő" gyermek.....	156
6.4.5. Hangulatzavarok (depresszió) – A „szomorú” gyermek .....	156
6.4.6. Az önsértés.....	157
6.4.7. Krízishelyzetek gyermek és serdülőkorban.....	158
6.5. Életmód, egészségmagatartás, egészségfejlesztés .....	159
6.6. Közösségfejlesztési lehetőségek .....	159
Összefoglalás .....	164
Ellenőrző kérdések.....	164
Irodalomjegyzék.....	165
Melléklet .....	166
<b>7. Pedagógusok és a gyermekvédelmi szakemberek együttműködése .....</b>	<b>169</b>
Bevezetés.....	169
7.1. jogi háttér anyagok.....	170
7.1.1. Jogszabályok.....	170
7.1.2. intézményi háló .....	170
7.2. Jelzőrendszer.....	171
7.3. Kérdezés és tárgyalás technika - asszertív kommunikáció .....	172
7.3.1. Kérdezéstechnika .....	172
7.3.2. Tárgyalás technika, visszajelzés.....	173
7.3.3. Kommunikációs stílusok .....	175
7.3.4. Nemet mondás.....	176
7.3.5. Három alternatíva szabály.....	177
7.4. mediáció, faszilitáció alapismeretek.....	179
7.4.1. Mediáció.....	179
7.4.2. Faszilitáció .....	180
7.5. Intervenciós eszköztár.....	181
7.5.1. Tanult szakmai módszerek leltára .....	181
7.5.2. Egyéni túlélő készlet leltárba vétele .....	181
7.5.3. Tapasztalaton alapuló ismeretek tudatosítása.....	181
7.5.4. Szakmai fórumok és szakemberek hálója .....	182
7.5.5. Meghívó és workshop terv.....	182
Irodalomjegyzék.....	187
Ajánlott oktató filmek.....	187
Szakirodalmi jegyzék .....	187
Ajánlott filmek.....	187
<b>8. Iskolai projekttervezés .....</b>	<b>188</b>
8.1. Az iskolai projektoktatás, a korszerű új oktatási stratégia.....	188



8.2. A projektorientált tanulás jellemzői .....	192
8.3. Az iskolai projektek jellemzői .....	193
8.4. A projektmódszerrel fejleszhető kompetenciák.....	195
8.5. A projektoktatás technikái .....	196
8.6. A projektek megvalósítása .....	196
8.6.1. A projekt tervezése.....	197
8.6.2. A projekt szervezése .....	200
8.6.3. A projekt kivitelezése .....	201
8.6.4. A projekt zárása, értékelése .....	202
8.6.5. A projektcsoporthoz, a csoportműködés jellemzői szabályai.....	204
8.7. Az iskolai projektorientált oktatás előnyei és nehézségei.....	206
8.8. A projekt rendszerű oktatás jellemző problémái .....	207
8.9. A projekt integrálása a normál iskolai munkába .....	208
Ellenőrző kérdések, feladatok.....	209
Irodalomjegyzék.....	210
<b>9. A szociális munka keretei .....</b>	<b>213</b>
Bevezetés.....	213
9.1. A szociális munka története .....	213
9.1.1. A segítség kezdetei.....	213
9.1.2. A szociális munka kialakulása Magyarországon- út az iskolai szociális munkához .....	215
9.1.3. A szociális munka főbb területei .....	216
9.2. iskolai szociális munka meghatározása.....	218
9.2.1. A szociális munka és iskolai szociális munka fogalma.....	218
9.2.2. A humán öko-rendszer (Welch).....	218
9.2.3. Az iskolai szociális munka modelljei .....	221
9.3. A szociális munkához szükséges tudás és készségek rendszere .....	222
9.3.1. Alapvető ismeretek .....	222
9.3.2. Alapvető készségek .....	222
9.4. A szociális munka értékei és dilemmái.....	223
9.4.1. A szociális munka értékei.....	223
9.4.2. A szociális munka dilemmái .....	223
9.5. Etikai kódex .....	225
9.5.1. A kódex megalkotásának előzményei.....	225
9.5.2. A kódex tartalma .....	225
9.6. Az iskolai szociális munkás a rendszerben.....	228
Összefoglalás .....	233
Irodalomjegyzék.....	234
Ajánlott oktatófilmek .....	234
Szakirodalmi jegyzék .....	234
Ajánlott filmek.....	234

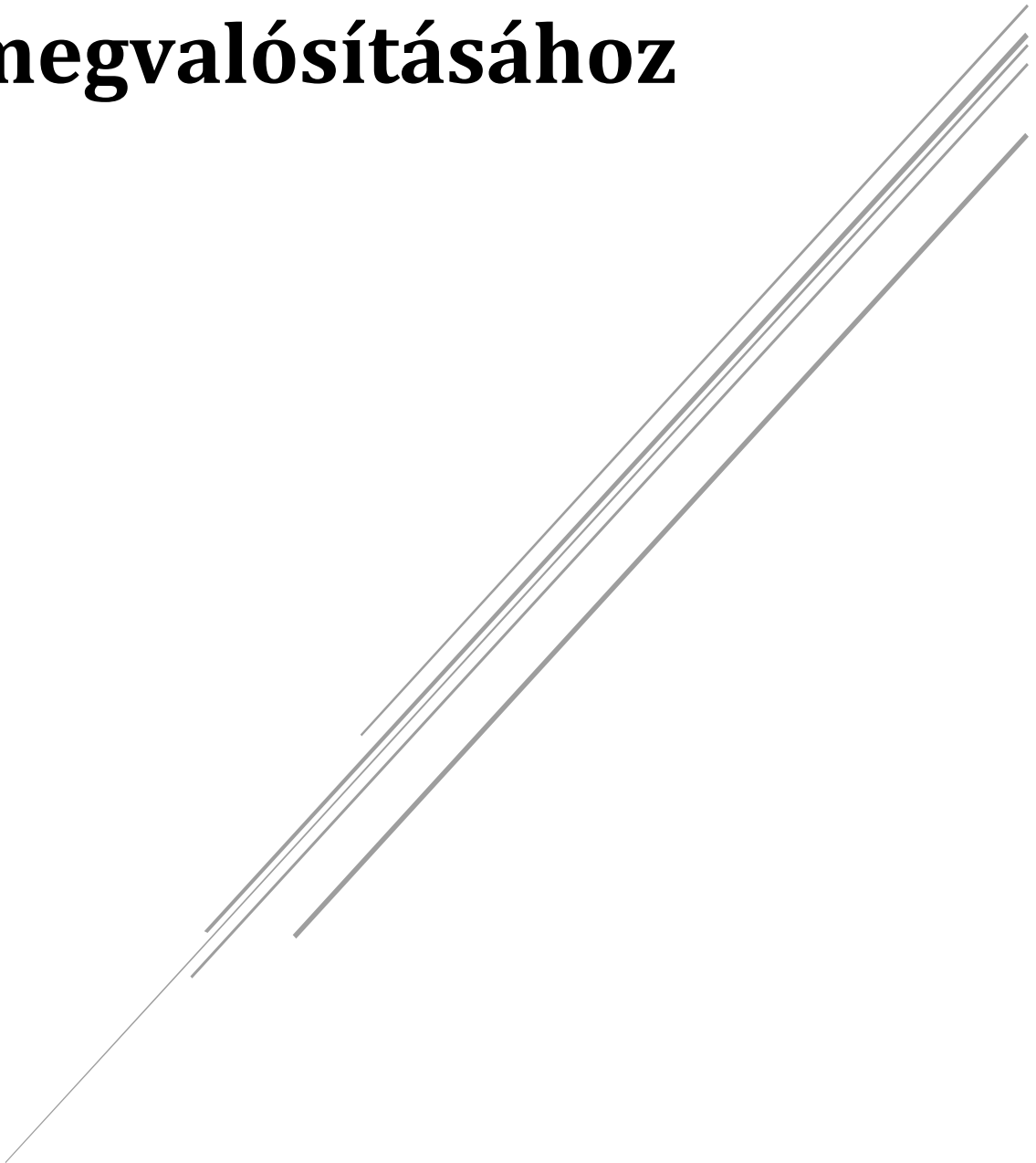
<b>10. A szociális munka módszerei.....</b>	<b>235</b>
Bevezetés.....	235
10.1. Beszéljünk az esetmunkáról és a csoportmunkáról! .....	235
10.1.1. Esetmunka és /vagy csoportmunka.....	235
10.2. Beszéljünk a tanulásról és a nehézségekről! .....	238
10.3. Beszéljünk a segítő kapcsolatról! .....	242
10.4. Beszéljünk a problémákról! .....	245
10.5. Beszéljünk a gyerekekről – a „Beszéljünk a gyermekekről” módszer kapcsán.....	246
A “Beszéljünk a gyermekekről “ megbeszélések tartalma .....	247
10.6. Beszéljünk a családokkal! - család Konzultációs alapok .....	248
10.7. Beszéljünk az érzelmekről! - egyéni módszerek .....	249
A Maci Kártyák használata .....	249
Ellenőrző kérdések.....	250
Irodalomjegyzék.....	251
<b>11. Gyerekjogok .....</b>	<b>252</b>
Bevezetés.....	252
11.1. Gyerekjogi egyezmény.....	253
11.1.1. Történet.....	253
11.1.2. ENSZ gyerekjogi egyezmény.....	253
11.1.3. Jog és kötelezettség.....	254
11.2. Gyerekjogok gyereknyelven .....	254
11.3. Óravázlatok .....	255
11.3.1. Óvodás korcsoport.....	255
11.3.2. Általános iskola alsó tagozat óraterve .....	256
11.3.3. Általános iskola felső tagozat .....	258
11.3.4. Középfokú intézmény .....	261
11.4. Ellenőrző feladatok és megoldási kulcsok.....	263
1. Anna elfoglalt .....	263
2. Daniel dolgozik.....	264
3. Helga szülei válnak.....	264
4. Bence édesapja .....	264
5. Beát Facebookon... ..	265
6. Kortárs gúnyolás .....	265
7. Szülők zenélni kényszerítenek .....	265
8. Kivel barátkozhatsz.....	266
9. Válás után kapcsolattartás .....	266
10. Belenéztek a naplóba .....	266
11. Online abúzs.....	267
12. Diszkrimináció-bórszín.....	267
11.5. Kihez irányítsam a gyereket? .....	267

11.5.1. Jogsabályok .....	267
11.5.2. A gyakorlatban .....	268
Irodalomjegyzék.....	268
Ajánlott oktató filmek .....	268
Szakirodalmi jegyzék .....	269
Ajánlott filmek.....	269
<b>Fogalomtár.....</b>	<b>270</b>
<b>Ábrajegyzék.....</b>	<b>273</b>
<b>Táblázatjegyzék .....</b>	<b>274</b>



# **I. RÉSZ**

## **Általános ismeretek az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység megvalósításához**



# 1. GYERMEKJÓLÉT ÉS GYERMEKVÉDELEM

HÓHN ILDIKÓ

## 1.1. A GYERMEKVÉDELEM TÖRTÉNETE, JOGSZABÁLYI HÁTTERE

### 1.1.1. A gyermekvédelem meghatározása

Sokféleképpen határozták már meg a gyermekvédelem fogalmát. Ezek közül én néhányat emelnék ki.

*„A gyermekvédelem a gyermek testi, szellemi, erkölcsi, anyagi érdekeit előmozdító szociális, jogi, egészségügyi és pedagógiai tevékenységek és intézkedések összessége.” (Új Magyar Lexikon, 1962.)*

*„A gyermekvédelem fogalmát többféle értelemben használjuk. Leggyakrabban és legáltalánosabban azt a speciális gyermekvédelmi tevékenységet értjük alatta, ami az elárvult, az elhagyott, vagy veszélyeztetett helyzetben lévő gyermek, fiatalkorú felkarolására, pártfogására, védelmére irányul. A speciális gyermekvédelem csupán része a tágabb tartalmú általános gyermek- és ifjúságvédelemnek, amely kiterjed a gyerekek, a fiatalok szocializációjában szerepet játszó intézményekre – mint a család, az iskola, az ifjúsági szervezetek stb.- felőli a gyerekek, az ifjúság fizikai, szellemi, erkölcsi, valamint munkára nevelésének valamennyi területét.” (Hanák, K. Társadalom és Gyermekvédelem, 15.)*

*„A mai definíciók szerint a gyermekvédelmen egy adott ország azon komplex tevékenységrendszerét értjük, melyet a gyermeki szükségletek és jogok minél maradéktalanabb érvényesíthetősége érdekében alakítanak ki – probléma megelőző és problémakezelő céllal.” (Volentics. A. Gyermekvédelmi alapismeretek)*

### 1.1.2. A gyermekvédelem kialakulásának nemzetközi története, társadalmi háttere

*„Régészeti kutatások bizonyítják, hogy az idő végtelen messzeségében, már körülbelül hárommillió évvel ezelőtt eszközkészítő előemberek éltek a földön. A nevelés, a tapasztalatátadás, a tudatos tanítás csíráit is itt kereshetjük. A mindennapi élettől elkülönült, szervezett oktatás kezdetben nem létezett, a kőeszközök készítésének fortélyai apáról fiúra hagyományozódtak át.” (Pukánszky, Németh, 1996)*

Különbféle korokban és különböző kultúrákban mindig is volt nevelés, oktatás, jelentős szerepet kapott a testi nevelés, melynek eredményéről különböző erőpróbákon adtak számot. A gyermekek a kis közösségek szokásaival, hagyományaival, meséivel is megismerkedtek. Ezek a tudások készítették fel őket a felnőtt társadalmi életre. Ezek az elemek voltak az iskolai nevelés csírái. Az őskortól a XVIII. századig a nevelésnek számos formája létezett. <http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/>

A XVIII. századtól több európai országban megkezdődött a nevelés intézményesülése, a pedagógia önálló tudománnyá fejlődése. Ideológiai hátterét a felvilágosodás, szakmai hátterét a pszichológia fejlődése adta. A különböző szellemi áramlatok erősödésével bizonyos fajta rendszerezettség iránti igény jelent a katolikus és a protestáns egyházak részéről. Szerepet kaptak az oktatásban az egyházak, pl. kolostorokban foglalkoztak a gyermekek nevelésével. A XIV. században bekövetkezett ipari forradalom következtében létrejött társadalmi változások (polgárosodás, képzett munkaerő iránti igény, urbanizáció) magával hozta a szervezett, tömeges oktatás igényét. Európában megerősödött az állam szerepe és az egyházak, községek, a család, illetve magánosok mellett az állam egyre több feladatot vett át az oktatás terén. Állami felügyeletet vezettek be és jogszabályokat alkottak az oktatás általánossá tétele érdekében. Franciaországban 1870. évi népoktatási alaptörvény megalkotta az elismert iskola (elemi iskola) státuszát. Németországban 1873-ban alkották meg az első iskolakötelezettségről szóló törvényt.

*"A gyermekvédelem értékhatátere azt az értéktételezett tudást és felfogást jelenti, amely alapján az egyes gyermekvédelmi modellek konstruálódnak."*(Domszky 2009)

Az európai gyermekvédelem történetét, mely szorosan kapcsolódik az oktatás intézményesüléséhez a szakirodalom három szakaszra osztja:

1. mitikus szakasz
2. ontológiai<sup>1</sup> szakasz
3. funkcionális szakasz

- A mitikus szakasz (az 1700-as évekig tart) felfogása szerint a gyermek nem önálló személyiség. Hogy milyen felnőtt válik belőle, az külső tényezőknek, környezetének a hatása. Ezen filozófián alapult a gyermek nevelőszülőkhöz történő kihelyezése, ahol majd a gyermek az új családja hatására megváltozik.
- A második szakasz célja a gyermek minél gyorsabb felnőtté válása, mégpedig a felnőtt társadalom fegyelmezett tagjává. A normakövető magatartás kialakítását, és a korábbi család káros befolyásának csökkentését szolgálták a szegregáltan működő, nagy létszámú gyermekotthonokban történő kollektív nevelés körülményei. Az egyént állították a középpontba, az ő korrekciója volt a cél. az ontológiai szakasz felfogása nem foglalkozott a gyermekek praktikus, a mindennapi életben történő eligazodáshoz fontos ismeretek, képességek fejlesztésére és a megfelelő értékrend kialakítására sem. Súlyos problémát okozott a nagy létszámú nevelőotthonokban kialakuló hierarchia. A kollektív nevelés háttérbe szorította az egyén fejlődését és szinte esélytelenné váltak (praktikus ismeretek nélkül) a rendszerből való kikerülésre. A mai kutatások szerint a gyermeki lét és a társadalmi mobilitás fontosnak tartott szegmensei, mint a szabadidő eltöltése,

---

<sup>1</sup> Görög eredetű szó, jelentése egy filozófiai tanításra utal, mely a lét legáltalánosabb törvényeiről szól

iskolai teljesítmény, pályaválasztás (munka, szakmaszerzés) háttérbe szorult a hozzá kapcsolódó értékekkel együtt. az 1930-as években a pszichológia fejlődése, és különféle terápiás elméletek, majd az 1970-es években a szociál-ökológiai elméletek megjelenése vezetett lassan az egyén középpontba állításával a harmadik szakaszhoz.

- A funkcionista szakasz felfogása szerint a gyermek a környezet része, annak káros hatásaitól érintett, de önállóan fejlődő személyiség. Jelentős előrelépés, hogy a problémák vérszerinti családban történő megoldása előtérbe kerül és az életre való felkészítés is nagyobb hangsúlyt kap. Az új elvek megvalósítása már nem valósítható meg azokban a nagy létszámú szegregált környezetben, ahol eddig éltek a gyermekek ezért az új intézményi elhelyezésnél családszerű feltételek biztosítására próbáltak törekedni és egyre nagyobb hangsúlyt kapott a szociális munka, bár talán túlzóak voltak az elvárások a szakemberek felé.

### 1.1.3. A gyermekvédelem nemzetközi szabályozása

Az oktatás intézményesülésével, a különféle szakemberek (pedagógusok, gyermekkortörténet kutatók) szemléletformáló munkásságával megteremtődött a gyermeki a gyermekjogi mozgalmak elméleti, tudományos alapjai.

A gyermeki jogok érvényesülésnek egyik első eseménye volt Mentsétek meg a Gyermekeket (Save the Children Fund)<sup>2</sup> elnevezésű szervezet megalakulása volt, az I. Világháború menekült gyermekei helyzetének javítására. A Gyermekek Chartáját tekinthetjük 1989-es gyermekjogi egyezmény előzményének. Az 1924. szeptember 24-én Népszövetség közgyűlése által elfogadott dokumentum Genfi Nyilatkozat néven vált ismertté.

Ez a rövid dokumentum még nem tekinthető szorosan véve jogszabálynak, de lefekteti a legfontosabb alapelveket. A Genfi Nyilatkozat a gyermekjogi egyezményig háttérbe szorult, helyette az Egyesült Nemzetek Szervezete (ENSZ) Közgyűlése 1948-ban elfogadta az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatát, ami ugyan tartalmazott néhány gyermekek védelmére vonatkozó rendelkezést, de nem emelte ki kellő súllyal a gyermekek szükségleteit. A nemzetközi jogalkotás következő eseménye az 1959-ben, tíz év elteltével végre megszületett a kifejezetten a gyermekek jogait előtérbe helyező Gyermekek Jogairól szóló Nyilatkozat, mint pl. az ingyenes alapfokú oktatáshoz való jogot.

*1989. november 20-án az ENSZ Közgyűlése elfogadta a Gyermek Jogairól szóló Egyezményt, és 1990. január 26-án megnyitotta aláírásra.*

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99100064.TV>

Az egyezmény jelentőségét mutatja, hogy az egyezmény a korábbi nemzetközi dokumentumokkal ellentétben a New York-ban megkötött egyezmény kötelezi a részes államokat arra, hogy a benne foglaltakat betartására. Hazánk vonatkozásában az Egyezmény

---

<sup>2</sup> Balkán országokban és Oroszországban a menekült gyerekek katasztrofális helyzetét, és felismerve, a gyermekek érdekében nemzetközi összefogásra szólított fel és külön szabálygyűjteményt dolgozott ki. A Gyermekek chartáját. 1924. szeptember 24-én fogadta el a Népszövetség közgyűlése, és Genfi Nyilatkozat néven vált ismertté.



1991. november 6. napjától hatályos. Az egyezmény III. részben és 54. cikkelyben ír a gyermeki jogokról. A New York-i Egyezmény, mint a gyermeki jogok „nemzetközi törvénykönyve” számos fogalmat jogi fogalmat határoz meg, melyek a ratifikáló nemzetek saját jogalkotásának alapjául szolgáltak.

#### 1.1.4. Gyermek jogaihoz kapcsolódó egyéb szabályozások

Az 1950-ben elfogadott *Emberi Jogok Európai Egyezménye* a gyermekek jogait is érintve „a magán- és családi élet tiszteletben tartásáról” rendelkezik, majd az 1952-es Kiegészítő 1. Jegyzőkönyve az oktatáshoz való jogot érinti. Az Egyezmény 1984-ben kelt 7. Kiegészítő Jegyzőkönyve házastársak közti egyenjogúságról rendelkezik a 11. a panasztétel jogáról szól. Az érintett témák természetesen jelentősen érintik a gyermekek helyzetét a családban.

A gyermeki jogok kifejezett deklarálása mellett egyéb területeket is érint, ami érinti a gyermekeket is, pl. munkavállalás kérdése. A Torinóban, 1961-ben elfogadott *Európai Szociális Karta* a szociális jogok védelmével foglalkozik. A Kartát 1996-ban kibővítették, (*Módosított Európai Szociális Karta*) melynek következtében a gyermeki jogok biztosításának egyik legjelentősebb egyezménye lett Európában.

Az *Európa Tanács* 2000-ben fogadta el 1347/200/EK tanácsi rendelet, a családjogi tárgyú bírósági határozatok kölcsönös elismeréséről szól. 2005. március 1-jétől (Dánia kivételével) az Európai Unió minden tagállamában a Tanács 2201/2003/EK (az „új Brüsszel II.”) rendeletét kell alkalmazni. A Rendelet előírja, hogy a szülői felelősség tárgyában hozott határozatot el lehet ismerni, és végre kell hajtani egy másik tagállamban egyszerű és egységes eljárás segítségével.

1996. évi Hágai Egyezmény mely hazánkban 2006. május 1-jén hatályba a gyermekek személy és vagyonvédelmével foglalkozik.

A gyermek jogainak specifikus jellege folytán e jogok elismertetése hosszú és kitartó küzdelem eredménye. Ebben a nemzetközi küzdelemben jelentős mérföldkő az 1989-ben, New Yorkban elfogadott a Gyermek jogairól szóló Egyezmény.

#### 1.1.5. Gyermekvédelem fejlődése Magyarországon

A gyermekek védelme Magyarországon is azokra a gyermekekre, pl. az árvákra vonatkozott először, akiket a család, a rokonság, vagy a helyi közösség nem tudott ellátni. A középkorban a beteget, öreget ellátó intézmények mellett az árvák számára is alakultak intézmények. III. Károly közigazgatási átalakítása, (községek szerepe) következtében a szegények, gyermekek ellátása a községek feladata lett. (1924), melyet a 1871. évi XVIII. törvénycikk a községek rendezéséről megerősíti.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> 1871. évi XVIII. törvénycikk a községek rendezéséről II. FEJEZET A községi hatóságról és illetőségről 10§a c) lelcenek, vagy általában oly egyének, kiknek születési helye nemtudatik, azon községhez tartozóknak tekintetnek, a melyben találtattak, vagyaz utóbbi időkben leghosszabb ideig tartózkodtak

<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=87100018.TV&targetdate=&printTitle=1871.+%C3%A9vi+XVIII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev>

Az 1886-ban megjelent XXII. törvénycikk próbálja rendezni, az egyház és az állam szerepét a gyermekvédelemben, és a községek szerepét ismételten megerősíti.

<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=88600022.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fkeyword%3D1870.%2520%25C3%25A9vi%2520X.%2520t%25C3%25B6rv%25C3%25A9nycikk>

Számos szakirodalom, mely a magyar gyermekvédelemmel foglalkozik, megemlíti, a hazai rendszerben ma is érezhető és a második, ontológiai szakaszból visszamaradó nehézségeket, elismerve a jelen kor erőfeszítéseit azok javítására. Abban is egyetértenek a szakemberek, hogy Magyarországon a gyermekvédelem átfogó rendszere az 1901-ben megszületett, a gyermekek védelmét átfogóan szabályozó törvénycikk. A Széll Kálmán nevéhez kapcsolódó dokumentum elismeri az anyagi védelem nélküli gyermekek állami oltalom alá helyezését.

<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=90100008.TV&targetdate=&printTitle=1901.+%C3%A9vi+VIII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev>

### ***Gyermekvédelem 1901 és 1945 között***

1901. évi VIII. és XXI. törvénycikk értelmében gyermekmenhelyeket (lelenczintézetek) állítanak fel, melynek költségeit az Országos Betegápolási alap finanszírozza. A törvénycikk elsősorban az anyagi javak nélkül élő gyermekről szól, az erkölcsi "romlásnak kitett" gyermekekre 1906-ban terjesztik ki. A kor egészségügyi problémáiból adódó gyermekhalandóság miatt a gyermekvédelem főleg a gyermekekre, közülük is a hét év alattiakra vonatkozott elsősorban. A Tanácsköztársaság idején kimondták, hogy a gyermekvédelem állami ügy. Ebből következően a gyermekvédelem színterei az intézmények voltak, és jelentős elemét képezte az egészségügy. Miután felismerték a családi nevelés fontosságát a 12 év feletti gyermekeket nevelőszülőknél helyezték el. Felállították az árvaszékeket, melyek tevékenysége sok kritikát kapott a felületes munkavégzése elhamarkodott döntései miatt. A problémakezelő alapú gyermekvédelem létrehozott egy gyermekvédelmi rendszert, mely bentlakásos intézményekkel és területi gondozási formákkal segített. A II. Világháború veszteségei az egész társadalmat érintették.

### ***Gyermekvédelem 1945 és 1990 között***

A háborút követően az újjáépítés szakasza következett. A súlyos gondok közepette is foglalkoztak a gyermekek helyzetével. A 6300/1945. sz. M. E. rendelet előírta a községi szociálpolitikai bizottságok létrehozását, a megyeszékhelyeken pedig törvényhatósági bizottságok szervezését (Volentics 1999). a szemléletváltást, mely ezt a korszakot jellemezte bizonyítják a szakkifejezésekben történt változások is, mint pl. „állami gyermekvédő intézet” kifejezés mely a menhely fogalmát váltotta fel. Elkezdődött egy országos mentálhigiénés gondozási célú intézményrendszer felállítása a nagyobb városokban (Eger, Miskolc, Szeged, Debrecen). Rövidesen jogszabályi intézkedések is erősítették a gyermekvédelmet. 1952. évi IV. törvény rendelkezik a családról, az örökbefogadásról, a szülői felügyeletről és a gyámságról is.

<http://ndi-szip.hu/Controls/DownloadEDoc.aspx?attId=4de86763-ae82-4e4b-bfc9-a4d2d148d580>

Az intézményrendszereket újonnan megjelenő társadalombiztosítási formák, szociális ellátások, vállalati bölcsődék és óvodák egészítik ki. Az 1970-es évektől az állam vette a kezébe a gyermekvédelmet és ellenőrző szerben is megjelent. Létrejött az Országos Ifjúságpolitikai és Oktatási Tanács (OIOT). Ekkorra már széles körben működtek a pályaválasztási és nevelési tanácsadók, családsegítő központok, lelkisegély-szolgálatok. A gyermekvédelmi rendszer bontakozó intézményei speciális és nevelőotthonokra differenciálódtak.

### **Gyermekvédelem 1990 és 1997 között**

A gyermekvédelem ezen szakasza, a gyermekek jogainak elfogadásáról, elfogadtatásáról szól. A korábban már említett különféle nemzetközi egyezmények megalapozták a hazai társadalmi szemlélet és jogszabályi változások lehetőségét. 1991. évi LXIV. törvény kihirdeti és elfogadja a New Yorkban aláírt egyezményt és kötelezi magát a gyermekek érdekében tett intézkedések bevezetésére. Felismerve, hogy a gyermekek jogai nem szabályozhatók egyetlen törvényben ill. kiszolgáltatott helyzeténél fogva a gyermekeket érintik a családra vonatkozó szabályozások, ezért más jogszabályokban is megjelentek gyermekeket érintő (védő) intézkedések pl. Munka Törvénykönyve, Büntető Törvénykönyv.

Az alaptörvény<sup>4</sup>, mint a jogbiztonság legfőbb forrása leszögezi, hogy a fennmaradásának alapja család, ezért fontos a családok, gyermekek védelme. Rendelkezik arról is, hogy a gyermekeket külön jogszabályban védi a magyar állam.

Az 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.TV - lbj0id1f14> célja

*1. § (1) E törvény célja, hogy megállapítsa azokat az alapvető szabályokat, amelyek szerint az állam, a helyi önkormányzatok és a gyermekek védelmét ellátó természetes és jogi személyek, továbbá jogi személyiséggel nem rendelkező más szervezetek meghatározott ellátásokkal és intézkedésekkel segítséget nyújtsanak a gyermekek törvényben foglalt jogainak és érdekeinek érvényesítéséhez, a szülői köteleességek teljesítéséhez, illetve gondoskodjanak a gyermekek veszélyeztetettségének megelőzéséről és megszüntetéséről, a hiányzó szülői gondoskodás pótlásáról, valamint a gyermekvédelmi gondoskodásból kikerült fiatal felnőttek társadalmi beilleszkedéséről.*

Széles körűen szabályozza a gyermekek pénzügyi és természetbeni ellátását, ismerteti a gyermekek, szülők jogait, köteleseit, a gyermekvédelem rendszerét

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.TV>

A 2011. évi CCXI. törvény a családok védelméről az alábbi területeket szabályozza:

1. A családi jogállás és az abból eredő főbb kötelezettségek és jogok
2. Szülői kötelezettségek és jogok
3. A családban élő gyermek kötelezettségei és jogai
4. A család és a gyermekvállalás védelme a foglalkoztatás terén
5. A családok és a gyermekvállalás állami támogatása

---

<sup>4</sup> Magyarország Alaptörvénye (2011. április 25.)

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100211.TV>

A jogi szabályozás feladata, hogy biztosítsa a családban felnövő és gyermekvédelem rendszerébe bekerülő gyermekek jogait egyaránt. A jogszabályok mellett egyéb, kapcsolódó szervezetek is segítik a gyermekek jogainak érvényesülését.

## **Törvényi változások napjainkig**

A törvényi változások első szakasza 2015-ben kezdődött, amikor a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról szóló 1993. évi III. törvény, a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény, a sportról szóló 2004. évi I. törvény, valamint egyes kapcsolódó törvények módosításáról szóló 2014. évi CI. törvény 2015. január 1-jétől előírta, hogy családsegítés csak gyermekjóléti szolgáltatással egy szolgáltató keretében hozható létre.

A gyermekjóléti szolgáltatás megerősítésére tett következő lépés annak előírása volt, hogy a családsegítés csak a gyermekjóléti szolgáltatással integráltan működhet: család- és gyermekjóléti szolgálat, vagy család- és gyermekjóléti központ keretében. Ennek alapján, az egyes szociális és gyermekvédelmi tárgyú törvények módosításáról szóló 2015. évi CXXXIII. törvény 2016. január 1-jétől hatályba lépő módosító rendelkezéseinek értelmében, a család- és gyermekjóléti szolgálat, illetve központ a jelenlegi családsegítés és gyermekjóléti szolgáltatás bázisán, annak erőforrásai hatékonyabb elosztásával, kötelező önkormányzati feladatként jött létre. Lényeges elem, hogy a család- és gyermekjóléti szolgálatra, illetve központra vonatkozó előírásokat részben az Szt. és részben a Gyvt. tartalmazza. A két jogszabály előírásait együttesen kell figyelembe venni.

Az így létrejött kétszintű család- és gyermekjóléti szolgáltatással együtt számos változás ment végbe az észlelő- és jelzőrendszer szabályozásában is. A változó keretrendszerben megvalósuló jelzőrendszeri munka szabályait az egyes szociális és gyermekjóléti tárgyú miniszteri rendeletek módosításáról szóló 55/2015. (XI.30.) EMMI rendelet tartalmazza, mely önálló fejezetben tárgyalja az észlelő- és jelzőrendszer szabályozását.

## **1.2. A GYERMEKVÉDELMI JELZŐRENDSZER**

### **1.2.1. Prevenció a gyermekvédelemben, a jelzőrendszer tagjai**

Az 1997. évi XXXI. Törvény megállapította azokat az alapvető szabályokat, amelyek szerint segítséget nyújtanak az állam, a helyi önkormányzatok és a gyermekvédelmi szervek a gyermekek törvénybe foglalt jogainak és érdekeinek az érvényesítéséhez. A gyermekvédelmi törvény egyértelműen a preventív gyermekvédelmet erősíti.

A Gyvt. 2.-és 17. § részletesen meghatározzák, milyen szereplők (természetes és jogi személyek) járnak el törvényi felhatalmazásuk alapján a gyermekek védelmében.

A Gyvt. 2. § (1) bekezdése a helyi önkormányzatokat, gyámhivatalokat, bíróságokat, rendőrséget, ügyészséget, pártfogó felügyelői szolgálatot nevesíti. A Gyvt. 17. § (1) bekezdésében pedig a következő felsorolás szerepel:

- a) az egészségügyi szolgáltatást nyújtók, így különösen a védőnői szolgálat, a házi orvos, a házi gyermekorvos.
- b) a személyes gondoskodást nyújtó szolgáltatók.
- c) a köznevelési intézmények.
- d) a rendőrség.
- e) az ügyészség.
- f) a bíróság.
- g) a pártfogó felügyelői szolgálat.
- h) az áldozatsegítés és a kárenyhítés feladatait ellátó szervezetek.
- i) a menekülteket befogadó állomás, a menekültek átmeneti szállása.
- j) az egyesületek, az alapítványok és az egyházi jogi személyek.
- k) a munkaügyi hatóság,
- l) a javítóintézet,
- m) a gyermekjogi képviselő,
- n) a gyermekvédelmi és gyámügyi feladatkörében eljáró fővárosi és megyei kormányhivatal,
- o) az állam fenntartói feladatainak ellátására a Kormány rendeletében kijelölt szerv.

A Gyvt. 17. § (2) bekezdésének a) és b) pontja alapján, a fentiekben meghatározott intézmények és személyek kötelesek egyrészt jelzéssel élni a gyermek veszélyeztetettsége esetén a gyermekjóléti szolgálatnál, másrészt hatósági eljárást kezdeményezni a gyermek bántalmazása, súlyos elhanyagolása vagy egyéb más, súlyos veszélyeztető ok fennállása, vagy a gyermek önmaga által előidézett súlyos veszélyeztető magatartása esetén.

## 1.2.2. A jelzőrendszer működtetése

A gyermekjóléti szolgálat a 15/1998. évi NM. Rendelet (továbbiakban NMr.) értelmében olyan észlelő-és jelzőrendszert működtet, amely lehetővé teszi a gyermekeket általában veszélyeztető okok feltárását, valamint az egyes gyermek veszélyeztetettségének időben történő felismerését. Ennek keretében:

- a) figyelemmel kíséri a településen élő családok, gyermekek, személyek életkörülményeit, szociális helyzetét, gyermekjóléti és szociális ellátások, szolgáltatások iránti szükségletét, gyermekvédelmi vagy egyéb hatósági beavatkozást igénylő helyzetét,
- b) a jelzésre köteles szervezeteket felhívja jelzési kötelezettségük írásban - krízishelyzet esetén utólagosan - történő teljesítésére, veszélyeztetettség, illetve krízishelyzet észlelése esetén az arról való tájékoztatásra,
- c) tájékoztatja a jelzőrendszerben részt vevő további szervezeteket és az ellátási területén élő személyeket a veszélyeztetettség jelzésének lehetőségéről,
- d) fogadja a beérkezett jelzéseket, felkeresi az érintett személyt, illetve családot, és a szolgáltatásairól tájékoztatást ad,
- e) a probléma jellegéhez, a veszélyeztetettség mértékéhez, a gyermek, az egyén, a család szükségleteihez igazodó intézkedést tesz a veszélyeztetettség kialakulásának megelőzése, illetve a veszélyeztetettség megszüntetése érdekében,
- f) veszélyeztetettség esetén kitölti a gyermekvédelmi nyilvántartás vonatkozó adatlapjait,

- g) az intézkedések tényéről tájékoztatja a jelzést tevőt, feltéve, hogy annak személye ismert, és ezzel nem sérti meg a Gyvt. 17. § (2a) bekezdése szerinti zárt adatkezelés kötelezettségét,
- h) a beérkezett jelzésekről és az azok alapján megtett intézkedésekről heti rendszerességgel jelentést készít a család- és gyermekjóléti központnak,
- i) a jelzőrendszeri szereplők együttműködésének koordinálása érdekében esetmegbeszélést szervez, az elhangzottakról feljegyzést készít,
- j) egy gyermek, egyén vagy család ügyében, az esetmenedzser, esettől függően a kijelölt járási jelzőrendszeri tanácsadó részvételével, lehetőség szerint az érintetteteket - beleértve az ítélőképessége birtokában lévő gyermeket - és a velük foglalkozó szakembereket is bevonva esetkonferenciát szervez,
- k) éves szakmai tanácskozást tart és éves jelzőrendszeri intézkedési tervet készít, és
- l) a kapcsolati erőszak és emberkereskedelem áldozatainak segítése érdekében folyamatos kapcsolatot tart az Országos Kríziskezelő és Információs Telefonszolgálattal.

### 1.2.3. A jelzőrendszer működtetésének általános alapelvei

**Szakmai szabályozottság elve:** A Gyvt. felhatalmazása alapján a gyermekjóléti szolgálat észlelő- és jelzőrendszert szervez és működtet, mely lehetővé teszi a gyermekeket veszélyeztető okok feltárását, valamint az egyes gyermek veszélyeztetésének időbeni felismerését.

**Információk felelős kezelésének elve:** A gyermekjóléti szolgálat az észlelő- és jelzőrendszer keretein belül figyelemmel kíséri a településen élő gyermekek életkörülményeit, szociális helyzetét és a szolgáltatások, ellátások iránti igényt. Az innen származó adatokat nyilvántartja és a jogszabályokban rögzített módon használja fel.

**Egyéni szükségletek figyelembevételének elve:** Az észlelő- és jelzőrendszer tagjaitól érkező jelzéseket a gyermekjóléti szolgálat fogadja és a gyermek veszélyeztetettségének mértékéhez, valamint a gyermek, család szükségleteihez igazodóan segítséget nyújt, és/vagy intézkedésekre tesz javaslatot.

**Komplexitás elve:** A gyermeknek joga van ahhoz, hogy a védelme érdekében eljáró, a gyermekvédelem valamennyi területét képviselő szakember – különösen a gyermek bántalmazásának felismerése és megszüntetése érdekében – egységes elvek és módszertan alkalmazásával járjon el.

**Kötelezőség elve:** A jelzőrendszeri tagok számára a gyermek érdekében összehívott esetmegbeszélésen (esetkonferencián vagy szakmaközi megbeszélésen), vagy egyéb konzultáción a részvétel megkövetelhető és elvárt.

**Objektivitás elve:** A személyes kapcsolatok minősége nem lehet befolyásoló hatással a szakmai szintű jelzőrendszeri együttműködésre.

**Szakmai felelősség elve:** A jelzőrendszer működésében a jelzés nem választás kérdése, minden a gyermekkel kapcsolatba kerülő szakember köteles írásban jelezni, ha bármilyen, a gyermeket érintő, veszélyeztető körülményt észlel, –vagyis nem csak azokat az eseteket, amikor súlyos veszélyeztetettség áll fenn–ennek elmulasztása szankcionálható, illetve a kapcsolódó ágazati jogszabályokban is szerepelnek a Gyvt.-vel összhangban lévő, erre vonatkozó rendelkezések.

**Felelősség elve:** A jelzőrendszer működésében a jelzés nem választás kérdése, minden a gyermekkel kapcsolatba kerülő szakember köteles írásban jelezni, ha bármilyen, a gyermeket érintő, veszélyeztető körülményt észlel, –vagyis nem csak azokat az eseteket, amikor súlyos veszélyeztetettség áll fenn– ennek elmulasztása szankcionálható, illetve a kapcsolódó ágazati jogszabályokban is szerepelnek a Gyvt.-vel összhangban lévő, erre vonatkozó rendelkezések.

### ***Főbb szabályok***

Fontos, hogy az észlelő-és jelzőrendszer tagjai kialakítsák együttműködésük szabályait, melyeknek összhangban kell lenniük a szociális munka etikai elveivel és a gyermekvédelem alapelveivel.

A hatékony működés érdekében célszerű a szociális szakmán belül kidolgozott, elfogadott egységes fogalomhasználatot megismerni, egyeztetni, összehangolni a társszakmák képviselőivel, mely a további együttműködés során nagymértékben segíti az eredményes munkát.

A gyermekjóléti szolgálat összehívja a veszélyeztetettséget észlelő- és jelzőrendszer tagjait évente minimum hat alkalommal szakmaközi megbeszélésre, előre meghatározott a jelzőrendszer munkáját segítő témakörökben, abból a célból, hogy erősítse az észlelő- és jelzőrendszer működését.

Az észlelő- és jelzőrendszer találkozásairól minden esetben emlékeztető készül, amely tartalmazza az időpontot, helyet, a találkozás témáját, célját, az elhangzottak rövid összefoglalását, az információkat, javaslatokat, véleményeket, megállapításokat és a soron következő találkozás tervezett időpontját.

## **1.2.4. Miért kell ismernie a jogszabályokat az óvodai-iskolai szociális segítőnek?**

A jogszabályok ismerete lehetőséget és egyben határokat is jelent a segítő számára. A hatályos jogszabályok erőforrásként szolgálhatnak egy-egy probléma megoldásában. Ugyanakkor azért is fontos ismerni a jogi kereteket, mert ezek megszabják a segítség lehetőségeit, formáit és határait.

Fontos, hogy a segítő ismerje a jogszabálykeresés hiteles forrásait. Ma már a Magyar Közlöny papír alapú formája nem mindenhol elérhető, és az interneten történő keresés gyorsabb is, ezért inkább ezt használjuk.

Javasolt jogszabály keresési hely a Nemzeti Jogszabálytár <http://www.njt.hu/> az öt évnél régebbi jogszabályok visszakeresését az igénylés menüpontban tudjuk megtenni. A hatályos jogszabályok keresését számos szempont szerint megtehetjük, évszám, tartalom, vagy akár tárgyszóval is.

Amennyiben más módon (információ hiányában) keresünk jogszabályt, ügyeljünk arra, hogy az oldal a hatályos változatot tartalmazza.

Gyakori probléma a jogszabályok értelmezése. Ebben az illetékes minisztérium, mint jogalkotó, vagy az illetékes hatóság, mint jogalkalmazó lehet a segítségére a szociális segítőnek.

Feladat: Keresse meg a hallgató a Nemzeti Jogszabálytárban az 1997. évi XXXI. törvény 39. § és olvassa el annak tartalmát.

### 1.2.5. Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység

A társadalmi változások az utóbbi években nagyon sok olyan típusú problémát hoztak a felszínre, amelyek a gyermekek első közösségébe kerülésük során is felszínre törnek. Ilyen pl. az óvodáskorban az együttélés, a társas érintkezés szabályait kevésbé ismerő gyermekek számának megugrása, a hiperaktív és pszichés problémákkal küzdő gyermekek beilleszkedési zavarai, az agresszió megjelenése már kiskorban. Az iskolákban már korábban érzékelték a pedagógusok a negatív tendenciák emelkedését, de az elmúlt 1-2 évben érezhetően letolódott a fiatalabb korosztályra is az olyan típusú problémák megjelenése, ami korábban nem fordult elő.

A pedagógusok nehezen kezelik ezeket az eseteket, különösen akkor, amikor a problémás gyermekek szülei elutasítják, nem hajlandók együttműködni az intézménnyel a mindenki számára elfogadható megoldáson. Ezek hátterében a szakemberek által jól ismert tényezők állnak: a nagycsaládok szétesése, a klasszikus családmódel megváltozása, illetve a hagyományos családi funkciók megváltozása, diszfunkcionális családok számának emelkedése. Sok esetben hiányoznak a szülők nevelési-gondozási mintái, készségei, kommunikációs-konfliktuskezelő modelljei. A gyermekkel és a családdal folytatott preventív tevékenységek ellátásához az óvodákban és az iskolákban a szakembereknek, pedagógusoknak erre sem elegendő idejük, sem megfelelő szakmai kompetenciájuk nincsen, hiszen ez a feladat túlmutat szakmai munkakörükön.

A köznevelési intézményekben az óvodai és iskolai segítés, mint professzionális szociális, gyermekjóléti szolgáltatás megjelenése ezt a helyzetet orvosolja. A szociális munkás napi szintű jelenléte, tevékenysége a hangsúlyt a prevencióra helyezi, segít a veszélyeztetettség kialakulásának megelőzésében, kompetenciát fejleszt, közvetít a gyermek és szülő, a gyermek és tanár, a szülő és tanár közti konfliktusok rendezésében, kapcsolatot épít- és tart a társintézményekkel. A szociális szakember bevonása a problémás helyzetek felismerésében és megoldásában kiegyensúlyozottá teheti a köznevelési intézmény belső életét, segíti a gyermekek szocializációját, és javíthatja az iskolai teljesítményüket is.

Az óvodai és iskolai szociális segítő rendelkezik azokkal az ismeretekkel, illetve készségekkel, amelyek lehetővé teszik számára, hogy a gyermek fejlődését veszélyeztető problémákat korán felismerje, és azok elhárítása érdekében hatékony segítséget nyújtson az érintetteknek.

A segítő munka során nyújtott általános és speciális szolgáltatások célja a szociális munka módszereinek és eszközeinek felhasználásával az óvodás és iskoláskorú fiatalok egészségfejlesztése, sikeres iskolai előmenetelük támogatása, illetve veszélyeztetettségük megelőzése.

Az óvodai és iskolai szociális segítő olyan szakember, aki elsődlegesen a gyermekek, tanulók veszélyeztetettségének megelőzésével, egészségfejlesztésben való közreműködéssel, prevencióval foglalkozik. Aktív résztvevője a gyermekvédelmi jelzőrendszer működtetésének, illetve a felmerülő életvezetési, szociális problémák megoldásához nyújt segítséget az óvoda gyermekeinek, az iskola diákjainak, igény szerint pedagógusoknak, a nevelő-oktató munkát segítő szakembereknek, valamint szülőknek egyaránt.



### 1.2.6. Az észlelő- és jelzőrendszeri tanácsadó feladatköre, munkamódszerei

- Személyes kapcsolatépítés, találkozás, munkaértekezlet során azon szereplőkkel, akik az esetkezelésben szerepet vállalnak.
- Ismertető anyagok készítése az intézmény feladatainak bemutatására.
- Szakmai, szakmaközi értekezlet szervezése, lebonyolítása, azokon való részvétel.
- Esetmegbeszéléseken, esetkonferenciákon történő részvétel.
- Konfliktuskezelési, mediációs technikák (nem mediáció) alkalmazása a munka során.
- Dokumentációs rendszer ismerete, bemutatása, tájékoztatás, szakmai segítségnyújtás (ki mikor mit tölt, hova és mikor továbbít).
- Szükség esetén a központ vezetőjének támogatása a döntéshozatalban a jelzés minőségének, súlyosságának megítélésben. A hatósági intézkedéssel érintett gyermekek gondozása során a beérkező jelzések minősége (meglévő probléma kezeléséhez kapcsolódó jelzés, új probléma észlelésével kapcsolatos jelzés, stb.) szerinti tanácsadás, hogy a szolgálat bevonása, tájékoztatása milyen módon történjen. pl. Jelzés másolatának hivatalos továbbítása a szolgálat, gondozásba bevont családsegítője felé.
- A jelzőrendszeri tagok megelégedettségét növeli, ha látják, hogy jelzésüket nem hiába tették meg, a családsegítő felvette a kapcsolatot az érintett családdal. A munka fontos része, hogy a jelzéstevő és a családdal foglalkozó családsegítő kapcsolata a jelzés megtételével ne merüljön ki. A szakmaközi megbeszélések alkalmával a jelzőrendszer tagjai a saját munkaterületükön feltárt problémákról, nehézségekről is beszámolnak egymásnak. A szakmaközi megbeszélések alkalmával a jelzőrendszeri tagok a saját munkamódszerekben kutatva próbálnak megoldási lehetőségeket felvázolni annak érdekében, hogy a probléma megoldódjon. A szakmaközi megbeszélések más célt is szolgálnak, hiszen szupervíziós tényezővel is bírnak. A szakmai dilemmák közös megbeszélése, a szakmai elakadások orvoslása mellett a szakembereknek visszacsatolást, megerősítést biztosít. Kiemelten fontos az egyes szakmai feladatok elkülönítése, ezért a szakmai kompetenciákat és a pontos tevékenységeket jól érthetően kell meghatározni.

Nagyon fontos, hogy a közös munka során erőterbe kerüljenek a szakemberek között ki milyen feladatkörre, klienscsoporttal kapcsolatos tevékenységre specializálódott. Minden esetben biztosítani kell a jelzőrendszeri tagokkal a kapcsolattartást. Az alá-fölérendeltségi viszony megszüntetésének jó alapja, hogy a szakmaközi megbeszélések alkalmánál a különböző területen dolgozó szakemberek saját szakmai munkájukról beszámoljanak, egymás tevékenységébe betekintést nyerjenek. Kiemelten fontos, hogy minden szükséges információt a jelzőrendszeri tagok az érintettek rendelkezésére bocsátsanak, és ne egymás mellett, hanem együtt dolgozzanak, hiszen az információáramlásnak az akadályoztatása késlelteti az esetek megoldását és az esetleges beavatkozási lehetőséget.

A jelzőrendszer hatékony működése kapcsán nem mellékes a központok és a szolgálatok kapcsolata, együttműködése. A már említett szakmai ajánlás erre a munkakapcsolatra is kitér és leírja azokat a tevékenységeket, amelyek mentén együtt kell működniük.

### 1.2.7. A család- és gyermekjóléti szolgálat és a család- és gyermekjóléti központ együttműködése

A család- és gyermekjóléti szolgálat és a család- és gyermekjóléti központ együttműködése az alábbi tevékenységek mentén valósul meg:

- A települési jelzőrendszer kiépítése és működtetése.
- A gyermek, egyén vagy család ügyében beérkezett jelzés, intézkedés (speciális szolgáltatás biztosítása, hatósági intézkedés kezdeményezése), esetkonferencia, esetmegbeszélés, szakmaközi megbeszélés, éves szakmai tanácskozás megszervezése és lebonyolítása.
- A jelzőrendszer kiépítése és működtetése során jelentkező konfliktusok, nehézségek meg vagy feloldásához a jelzőrendszeri tanácsadó szakmai segítséget nyújt a jelzőrendszeri felelős számára. Ez a probléma jellegétől függően történhet szakmai tanácsadás keretében vagy a jelzőrendszeri tag(ok) együttes, személyes felkeresésével is.
- A jelzőrendszeri jelzésekkel kapcsolatos további teendők meghatározása érdekében szükséges a család- és gyermekjóléti szolgálat és a család- és gyermekjóléti központ szakemberének közös munkája
- A család- és gyermekjóléti szolgálat által szervezett szakmaközi megbeszélés és az éves szakmai tanácskozás szakmai támogatása többféle módon valósulhat meg: a heti jelentések alapján javaslatot tehet a megbeszélések témáira, megadott témában jártas szakemberek meghívására, személyesen részt vehet a megbeszéléseken.

A család- és gyermekjóléti központ rendszeresen információt és tájékoztatást nyújt a család- és gyermekjóléti szolgálatok számára. Ennek érdekében folyamatosan gyűjti és rendszerezi az igénybe vehető támogatásokról és szolgáltatásokról szóló adatokat, tájékoztatást nyújt a jogszabályváltozásokról, segítséget nyújt intézményi dokumentációk (szakmai program, szakmai beszámoló, jelzőrendszeri intézkedési terv) elkészítéséhez és a szociális segítő munka során felmerülő elakadások, problémák megoldásához.

### 1.2.8. Működést szabályozó dokumentumok

- Az észlelő és jelzőrendszer működését, működtetését különböző dokumentum szabályozza, amelyek egymásra épülve rendszerbe foglalják a vonatkozó jogi és szakmai szabályokat.
- A jelzőrendszer szakmai kereteit, működésének és működtetésének szabályait a „Szakmai ajánlás a család- és gyermekjóléti szolgáltatás által működtetett észlelő- és jelzőrendszer működésének és működtetésének szabályairól” című dokumentum tartalmazza.
- A „Protokoll a család- és gyermekjóléti szolgáltatás által működtetett észlelő- és jelzőrendszer folyamatairól” című dokumentum tartalmazza a fenti keretben meghatározott, ágazatközi együttműködésben megvalósuló jelzések folyamatát, annak szakmai szabályait.
- Módszertani útmutató - A gyermekvédelmi észlelő-és jelzőrendszer kapcsán a gyermek bántalmazásának felismerésére és megszüntetésére irányuló szektorsemleges egységes elvek és módszertan – EMMI 2016.

## IRODALOMJEGYZÉK

### Szakirodalmi jegyzék

dr. Katonáné dr. Pehr Erika – dr. Herczog Mária (szerk.) A gyermekvédelem nagy kézikönyve, Complex Kiadó 2011.

FOGALOMTÁR Család-és gyermekjóléti szolgálatok és központok feladataihoz kapcsolódóan, Nemzeti Rehabilitációs és Szociális Hivatal Szociális Szakmafejlesztési Főosztály 2016.

Fővárosi Módszertani Gyermekvédelmi Szakszolgálat: "... sokan vagyunk egyedül ..." – Utógondozás, utógondozói ellátás. Budapest, 2010. FŐTEGYESZ, 89. o. + mell. (Módszertani Kiadványok I.)

Hanák Katalin: Társadalom és gyermekvédelem, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1983.

Herczog Mária: A gyermekvédelem dilemmái, Pont Kiadó, Budapest 1997.

Kothencz János: Róluk... értük... I-II. Szeged, 2009. ÁGOTA Alapítvány

Módszertani útmutató - A gyermekvédelmi észlelő-és jelzőrendszer kapcsán a gyermek bántalmazásának felismerésére és megszüntetésére irányuló szektorsemleges egységes elvek és módszertan, EMMI 2016.

Protokoll - A család- és gyermekjóléti szolgáltatás által működtetett észlelő- és jelzőrendszer folyamatairól, EMMI 2016.

Pukánszky Béla, Németh András, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. 1996.

Rácz Andrea: A hazai gyermekvédelem fejlődése a nemzetközi tendenciák tükrében Esély 2010/6

Rácz Andrea: A gyermekotthoni nevelés kihívásai, a nagykorúságuk előtt álló fiatalok jövőképe. Kapocs, 2006. 5. évf. 4. sz. (25. köt.) 14-31. o.

Szakmai ajánlás - A család- és gyermekjóléti szolgáltatás által működtetett észlelő- és jelzőrendszer működésének és működtetésének szabályairól, EMMI 2016.

Új Magyar Lexikon, Akadémiai Kiadó, Budapest 1962.

Volentics Anna: Gyermekvédelem és reszocializáció, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1996. 281 o.

Volentics Anna: Gyermekvédelmi alapismeretek, Grafika, Budapest 1993.

### Jogszabályok

1901. évi VIII. törvénycikk az állami gyermekmenhelyekről

1952. évi IV. törvény A házasságról, a családról és a gyámságról

1959. évi IV. törvény a Polgári Törvénykönyvről

1978. évi IV. törvény a Büntető Törvénykönyvről

1992. évi XXII. törvény a Munka Törvénykönyvéről

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

1997. évi CLIV. törvény 1997. évi CLIV. törvény az egészségügyről

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról

1997. évi XXXI. törvény gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló

1998. évi LXXXIV. törvény a családok támogatásáról

2011. évi CXXI. törvény a családok védelméről

304/B/1995. AB határozat

## Webhelyek

<http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/>

[http://epa.oszk.hu/02900/02943/00058/pdf/EPA02943\\_kapocs\\_2013\\_3\\_10-19.pdf](http://epa.oszk.hu/02900/02943/00058/pdf/EPA02943_kapocs_2013_3_10-19.pdf)

<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=90100008.TV&targetdate=&printTitle=1901.+%C3%A9v+i+VIII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev> Magyar joganyagok

## 2. KÖZNEVELÉS RENDSZERE

BÍRÓ GYULA

### BEVEZETÉS

A magyar köznevelést a 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről szabályozza, ami a Magyar Közlöny 2011/162. számában jelent meg. A törvényt az Országgyűlés a 2011. december 19-i ülésnapján fogadta el.

„A törvény célja olyan köznevelési rendszer megalkotása, amely elősegíti a gyermekek, fiatalok harmonikus lelki, testi és értelmi fejlődését, készségeik, képességeik, ismereteik, jártasságaik, érzelmi és akarati tulajdonságaik, műveltségük életkori sajátosságaiknak megfelelő, tudatos fejlesztése révén, és ezáltal erkölcsös, önálló életvitelre és céljaik elérésére, a magánérdeket a köz érdekeivel összeegyeztetni képes embereket, felelős állampolgárokat nevel. Kiemelt célja a nevelés-oktatás eszközeivel a társadalmi leszakadás megakadályozása és a tehetséggondozás.” (2011. évi CXC. törvény 1. § (1))

A törvény úgy rendelkezik, hogy a köznevelés közszolgálat, amely a felnővekvő nemzedék érdekében megteremti a magyar társadalom hosszú távú fejlődésének feltételeit és amelynek garanciáit az állam biztosítja. A köznevelés egészét a tudás, az igazságosság, a rend, a szabadság, a méltányosság, a szolidaritás erkölcsi és szellemi értékei, az egyenlő bánásmód, valamint a fenntartható fejlődésre és az egészséges életmódra nevelés határozza meg. A köznevelés egyetemlegesen szolgálja a közjót és a mások jogait tiszteletben tartó egyéni célokat.<sup>5</sup> Az intézmények pedagógiai kultúrájában hangsúlyos elemként jelenik meg az egyéni bánásmódra való törekvés, a gyermek elfogadása, az életkorhoz szabott követelmények, a gyermekek fejlődését biztosító kritériumorientált értékelés, a bizalom, a szeretet, az empátia.

„Az Alaptörvényben foglalt ingyenes és kötelező alapfokú, ingyenes és mindenki számára hozzáférhető közép fokú nevelés-oktatáshoz való jog biztosítása az érettségi megszerzéséig, valamint az első szakképesítésre történő felkészítés a magyar állam közszolgálati feladata.” (2011. évi CXC. törvény 2. § (1))

Jogszabályi háttér:

2012. évi CXXIV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény módosításáról – Magyar Közlöny 99. szám 2012. július 24.

---

<sup>5</sup> 2011. évi CXC. törvény 1. § (2)

Klebelsberg Intézményfenntartó Központtól szóló 202/2012. (VII. 27.) Korm. rendelet – Magyar Közlöny 102. szám

A Kormány 2012. szeptember 1-jével központi hivatalt hozott létre.

2012. évi CLXXXVIII. Törvény, a köznevelési feladatot ellátó egyes önkormányzati fenntartású intézmények állami fenntartásba vételéről – Magyar Közlöny 164. szám, 2012. december 7.

A köznevelés három képzési szakaszra osztott – alapkú nevelés-oktatás alsó (1-4. évfolyam) és felső tagozatára (5-8. évfolyam), továbbá a középfokú nevelés-oktatásra (9-12. évfolyam) – 12 egységes évfolyamon történik. Kétpólusú háromszintű tantervi szabályozás jellemzi.

A köznevelési rendszer szerkezetének megőrzése mellett jelentős változások történtek a köznevelés szabályozásában, tartalmában.

Az állam centralizálással, állami fenntartásba vett intézményrendszerrel törekszik az országosan egységes színvonal megteremtésére. Bevezetésre került többek közt a mindennapos testnevelés, a hit- és/vagy erkölcsoktatás, Híd-programok, az érettségi közösségi szolgálathoz kötése.

## 2.1. AZ INTÉZMÉNYI FENNTARTÁS GYAKORLATA. AZ OKTATÁSI RENDSZER SZERKEZETE ÉS AZ OKTATÁS IRÁNYÍTÁSA

Magyarország Alaptörvénye deklarálja a lelkiismereti és vallásszabadságot, a véleménynyilvánítás, a tudományos kutatás és a tanítás szabadságát, a nemzetiségek számára a kulturális identitás megőrzésének szabadságát és az anyanyelvű oktatáshoz való jogát. Az Alaptörvény kimondja, hogy minden magyar állampolgárnak joga van a művelődéshez, s ezt a jogot az állam a közművelődés kiterjesztésével és általánosításával, a mindenki számára hozzáférhető ingyenes és kötelező alapkú, ingyenes középfokú oktatással, és a képességei alapján mindenki számára hozzáférhető felsőfokú oktatással biztosítja.

Az oktatás és képzés kormányzati irányítása megosztott. A köznevelésért és felsőoktatásért az Emberi Erőforrás Minisztérium a felelős, mely egy olyan integrált tárca, amely több ágazat, az oktatás mellett az egészségügy, a szociális, család- és ifjúságügy, a társadalmi felzárkózás, a kultúra és a sport irányítását is ellátja. A minisztérium a társadalmi felzárkózásért való felelőssége körében, felelős a gyermekek, különösen a hátrányos helyzetűek és a romák oktatási esélyegyenlőségének biztosításáért. Az ágazatokhoz kapcsolódó szakmai, politikai irányítási feladatokat államtitkárok végzik, a köznevelés és felsőoktatás esetében az oktatásért felelős államtitkár.

A szak- és felnőttképzés irányításáért 2018 májusától az Innovációs és Technológiai Minisztérium a felelős (korábban a Nemzetgazdasági Minisztérium volt). A szakmai és politikai irányítási feladatokat a foglalkoztatáspolitikáért felelős államtitkár végzi. Az oktatás és képzés irányítását, szervezését, fenntartását és finanszírozását a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény, a felsőoktatásról a 2011. évi CCIV. törvény, a szakképzésről a 2011. évi CLXXXVII. törvény, a felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvény foglalja keretbe.

### 2.1.1. Köznevelés

A köznevelési törvény megteremtette a köznevelés-irányítás, az iskolafenntartás és a tartalmi szabályozás nagyfokú centralizáltságát. A Magyarországon 1990-től szélsőségesen elaprózott és számos nehézséggel küzdő 3200 települési önkormányzat helyett 2013-ban az óvodáztatás utáni alap- és középfokú oktatás megszervezését és fenntartását, majd 2016-tól működtetését is a központi intézményfenntartó intézmény (Klebelsberg Központ) és az irányítása alatt működő tankerületek vették át. A reform tapasztalatai alapján a 2016-2017-es tanévtől a fenntartás a járási szintű központok feladata lett. Jelenleg a Klebelsberg Központ 60 tankerület támogató koordinációját végzi. Az óvodák fenntartása a helyi önkormányzatok feladata maradt. Ugyanakkor köznevelési intézményeket az állami szervek mellett egyházak, gazdálkodó szervek, alapítványok, egyesületek, kisebbségi önkormányzatok, magánszemélyek is alapíthatnak.

### 2.1.2. Szakképzés

A Szakképzési törvény (2011) megerősítette a duális szakképzést, a gyakorlati képzés nagyobb hangsúlyt kapott. A 2016-2017-es tanévtől mind a képzési szerkezet, mind a tartalomszabályozás jelentősen megváltozott. Bevezették a 4+1 éves képzést folytató szakgimnáziumot és a 3+2 éves képzést folytató szakközépiskolát. Az 5 éves szakgimnáziumi programok érettségivel és szakképesítéssel zárulnak. A szakközépiskolában a 3 éves szakképző évfolyam után a tanuló dönthet arról, hogy a szakképzettsége beszámításával további 2 éves képzésben érettségit szerez. A szakiskola és a készségfejlesztő speciális szakiskola a többi tanulóval sajátos nevelési igénye miatt együtthaladásra képtelen, illetve a közép súlyos értelmi fogyatékos tanulókat felkészíti a szakmai vizsgára, és munkába álláshoz, életkezdéshez szükséges ismereteket nyújt. A szakképzés az Országos Képzési Jegyzékben szereplő, államilag elismert szakképesítésről szóló bizonyítvány kiadásával zárul. A felsőoktatásba való belépésre, csak az érettségi sikeres megszerzése jogosít fel (a szakképesítés nem).

A középfokú szakképzésben 2012-ig az önkormányzati fenntartók intézményeibe járt a diákok nagy többsége. A megyei önkormányzat által fenntartott iskolák 2012 elején, a települések által fenntartott iskolák 2013 januárjában állami fenntartásba kerültek, a mezőgazdasági szakképző iskolák többségét a Földművelésügyi Minisztérium tartja fenn. A szakképzésről szóló törvény 2015-ben született rendelkezései megteremtették a szakképzés új fenntartói struktúráját. Az állami fenntartású szakképzés az Emberi Erőforrás Minisztériumtól a Nemzetgazdasági Minisztérium fenntartásába került. 2015. július 1-jén 44 szakképzési centrum jött létre. A szakképzési centrumok szakmailag önállóan működő és gazdálkodó költségvetési szervek. Önálló költségvetési szervként – önálló előirányzattal és kötelezettségvállalással rendelkeznek, ezért az új fenntartói struktúrában a korábbiakhoz viszonyítva lényegesen nagyobb gazdasági mozgástér nyílt meg számukra, mely elsősorban a napi működést és a fejlesztési beruházások rugalmasabb megvalósítását segíti elő. A szakképző centrumok a szakképzéssel összefüggő feladataikat a szakképző iskolai feladatot ellátó tagintézményeik keretében látják el. A szakképzési centrum kollégiumi alapfeladatot, továbbá nevelő- és oktatómunkához kapcsolódó, nem köznevelési tevékenységet is elláthat. Részt vehetnek az iskolai rendszeren kívüli államilag támogatott felnőttképzésben is.

A szakképzési centrumok fenntartója a nemzetgazdasági miniszter (2018. május 22-től az innovációs és technológiai miniszter). Feladatkörébe tartozik a stratégiai kérdések kidolgozása, a szakképzési centrumokkal kapcsolatos jogszabályok előkészítése, a költségvetés megtervezése és a főigazgatók kinevezésének előkészítése. A szakképzési centrumokkal kapcsolatos középszintű fenntartói jogköröket a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal látja el a szakképzésről szóló törvény 2016-os módosításának megfelelően.

### 2.1.3. Felsőoktatás

A nemzeti felsőoktatás célja a nemzet szellemi és gazdasági fejlődésének biztosítása, átlátható, versenyképes, elméleti és gyakorlati oktatás nyújtása, tudományos alap- és alkalmazott kutatást végzése, az innováció, továbbá az oktatói-kutatói utánpótlás nevelése. A felsőoktatást ágazati törvény szabályozza (Felsőoktatási törvény, 2011), amelyhez végrehajtási kormányrendeletek kapcsolódnak. Ezek tartalmazzák a felsőoktatás működésére vonatkozó fontosabb előírásokat és szabályokat. Ezekhez számos további, részszabályokat megállapító kormányrendelet és miniszteri rendelet kapcsolódik. A felsőoktatási intézmények önállóak, önállóságuk elsődlegesen az oktatási, tudományos, kutatási tevékenységre terjed ki. A felsőoktatás ágazati irányításában kulcsszerepet játszik a kormány és a felsőoktatásért felelős miniszter, amely szervezési, fejlesztési, törvényességi ellenőrzési feladatokat lát el, továbbá – az állami felsőoktatási intézmények vonatkozásában – fenntartói jogokat gyakorol.

Magyar felsőoktatási intézményt önállóan vagy más jogosulttal együttesen a magyar állam, országos nemzeti önkormányzat, egyházi jogi személy, Magyarország területén székhellyel rendelkező gazdasági társaság és Magyarországon nyilvántartásba vett alapítvány, közalapítvány vagy vallási tevékenységet végző szervezet, továbbá - a törvény által meghatározott esetekben a rendszeres nemzetközi támogatással működtetett magán felsőoktatási intézmény alapítói, fenntartói jogait gyakorló - fenntartó testület alapíthat. Aki az alapítói jogot gyakorolja, ellátja a felsőoktatási intézmény fenntartásával kapcsolatos feladatokat. A felsőoktatási intézmény az országgyűlés hatáskörébe tartozó állami elismeréssel jön létre. A felsőoktatás ágazati irányításáért az Emberi Erőforrás Miniszter a felelős.

### 2.1.4. Felnőttképzés

A felnőttképzés célja, „hogy a hazánkban élő személyek meg tudjanak felelni a gazdasági, kulturális és technológiai fejlődés kihívásainak, eredményesen kapcsolódhassanak be a munka világába, sikeresek lehessenek életük során, és a felnőttkori tanulás és képzés segítségével az életvitel minősége javulhasson, szükség van a szakmai, a nyelvi és a támogatott képzések szervezetségének növelésére, tartalmuk minőségének és megvalósításuk ellenőrzésének erősítésére”.<sup>6</sup>

A magyarországi felnőttoktatás és felnőttképzés funkciója kettős. Ha a felnőttek oktatása a köznevelés intézményeiben szerveződik, a köznevelési törvény szabályozza (2011. évi CX. törvény), ha a felsőoktatásban folyó képzésről van szó, akkor a felsőoktatási törvény hatálya alá tartozik (2011. évi CCIV. törvény). A felnőttképzés kifejezés a felnőttek iskolarendszeren

---

<sup>6</sup> 2013. évi LXXVII. felnőttképzési törvény



kívül folyó tanulásának szervezésére vonatkozik. A felnőttképzési törvény (2013) hatálya csak azokra a képzési programokra terjed ki, amelyeket állami forrásból vagy uniós projektekből finanszíroznak, illetve amelyekért az állam felelősséget vállal. A törvény 4 csoportra (képzési körre) osztja ezeket a programokat:

- 1. képzési kör: az államilag elismert (az Országos Képzési Jegyzékben szereplő) szakmai képesítést nyújtó A körös képzési programok,
- 2. képzési kör: úgynevezett egyéb szakmai képzések, avagy a Kamara által nyilvántartott, úgynevezett B körös képzések,
- 3. képzési kör: idegen nyelvi kurzusok
- 4. képzési kör: egyéb támogatott képzések (pl. felzárkóztató programok, általános kompetencia-fejlesztő tréningek, támogatott munkahelyi képzések).

A törvény szerint a képzésszolgáltatók akkor szervezhetnek a fenti körbe tartozó képzési programot, ha a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásában szerepelnek.

A felnőttképzés 2013-as szabályozási rendszerének működtetésében szerepe van a köztestületként meghatározott, közigazgatási hatáskörökkel is felruházott Magyar Kereskedelmi és Iparkamarának.

A Kamara a felnőttképzési törvény szakmai képzésekkel összefüggő kérdéseiben bizonyos esetekben kizárólagos döntési kompetenciákkal rendelkezik, így a felnőttképzésben megfelelő módon tudja érvényesíteni a gazdaság érdekeit.

A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal a felnőttképzés tekintetében részt vesz a felnőttképzés-politika tervezésében, megvalósításában és monitorozásában, a felnőtt tanulóhoz kapcsolódóan különféle szakértői bizottságokat működtet. Ellátja a felnőttképzést folytató intézmények tevékenységének engedélyezésével, ellenőrzésével, a nyelvi programkövetelmények nyilvántartásba vételével, a felnőttképzési szakértők tevékenységével kapcsolatos feladatokat.

## 2.2. A KÖZNEVELÉSI RENDSZER SZERKEZETE

Magyarországon minden állampolgár számára a tankötelezettség erejéig kötelező, ingyenes köznevelési intézményrendszert működtet az állam az óvodától a középiskoláig.

### 2.2.1. Óvoda

**Az óvoda** 3 éves kortól az iskolába lépésig nevelő intézmény. Az új köznevelési törvény értelmében azt a gyermeket is felveheti az óvoda, aki fél éven belül betölti a harmadik életévét, ha a körzetbe tartozó 3 évesek felvétele után még van szabad hely. Jelenleg a gyermekeknek ötödik életévük betöltésétől kötelező napi 4 órában óvodai foglalkozáson részt venni. 2014. szeptember 1-től azonban az augusztus 31-ig a 3-dik életévüket betöltött gyermekek számára kötelező lesz az óvodai foglalkozás, ami alól – a szülő kérésére – a település jegyzője adhat felmentést. Magyarországon az óvodai nevelés tipikusan integrált, egész napos foglalkozás keretében zajlik. A fenntartó az óvodában heti tizenegy órás időkeretben köteles megszervezni a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek fejlesztő, valamint a

sajátos nevelési igényű gyermekek egészségügyi, pedagógiai célú habilitációs, rehabilitációs foglalkoztatását.

A tankötelezettség 6-tól 16 éves korig tart. 2013-tól az adott év szeptember 1-én tankötelessé válik minden gyermek, aki augusztus 31-ig a hatodik életévét betöltötte. A köznevelési törvény (2011) előrehozza és szigorítja az iskolába lépés kötelező időpontját azzal, hogy csak az iskolaérettséget megállapító óvoda véleménye alapján lehet – legfeljebb egy évvel – elhalasztani a kötelező iskolába lépést. Ugyanakkor a törvény lehetővé teszi, hogy a gyermek hatodik életéve betöltése előtt iskolába lépjen, ha azt a szülő kéri és a gyermek fejlettsége ezt indokolja.

## 2.2.2. Alapfokú oktatás

**Az alapfokú oktatás** többségében 8 osztályos általános iskolákban történik, mely magában foglalja az elemi szintű, illetve az szintű alsó középfokú iskolázási szakaszt. Az ISCED 1-es szintű általános iskolai szakasz az 1-4. osztályokig terjed, míg az ISCED 2-es szintű alsó középfokú oktatás 5-8. osztályig tart. A középfokú oktatási intézmények is indíthatnak ISCED 2-es szintű alsó középfokkal kezdődő és ISCED 3-as szintű felső középfokkal záródó programokat (5. osztálytól 12-ig, illetve 7-től 12-ig, ezek az ún. 6 és 8 osztályos középiskolák). A nyolcadik osztály sikeres befejezése alapfokú végzettséget tanúsít. Az általános iskola befejezése után a diákok középfokú oktatási intézményben folytathatják tanulmányaikat: gimnáziumban, szakgimnáziumban, szakközépiskolában, illetve szakiskolában.

## 2.2.3. Középfokú oktatás

A középfokú iskolákba központi vizsgaeljárás alapján történik a felvétel. Azoknak a tanulóknak, akiket nem vesznek fel középfokú iskolába, vagy nem tudják befejezni a nyolcadik osztályt, de még tankötelesek, ún. hídprogramokat szerveznek, amelyekben felkészítik őket a szakiskolai továbbtanulásra.

A Hídprogramok egyévesek. A Köznevelési és Szakképzési Hídprogramok segítséget nyújtanak a tanulónak a középfokú nevelés-oktatásba, szakképzésbe való bekapcsolódáshoz vagy a munkába álláshoz, valamint az önálló életkezdéshez szükséges ismeretek megszerzéséhez.

**A középfokú oktatás** több mint fél évszázada jellemzően a 8 osztályos általános iskolai oktatás után, a 9. évfolyamtól kezdődően szerveződik. Az általános iskolát követően az általános oktatási célú, gimnáziumi, a szakképzési célú szakgimnáziumi és a szakközépiskolai, illetve a speciális jellegű szakiskolai programokra jelentkezhetnek a gyerekek. A gimnáziumi, szakgimnáziumi programok érettségivel járó sikeres elvégzése a felsőoktatásba való belépésre jogosít. A 3 éves szakközépiskolai végzettség az Országos Képzési Jegyzékben szereplő, államilag elismert valamely szakképesítésről szóló bizonyítvány kiadásával végződik, felsőoktatásba való belépésre nem jogosít. Ebben az iskolatípusban mód van további 2 év alatt a felsőoktatásba való belépésre jogosító érettségit szerezni.

**A gimnázium** négy, hat vagy nyolc - nyelvi előkészítő évfolyam esetében öt, hét vagy kilenc - évfolyammal működik. A gimnáziumban általános műveltséget megalapozó, valamint érettségi vizsgára és felsőfokú iskolai tanulmányok megkezdésére felkészítő nevelés-oktatás folyik. A gimnáziumi tanulmányokat lezáró országosan egységes érettségi vizsga egyben a felsőoktatási intézményekbe történő felvételi vizsga része is.

**A szakgimnázium** szakmai érettségi végzettséget ad és ehhez kapcsolódó szakképesítés megszerzésére, szakirányú felsőfokú iskolai továbbtanulásra, szakirányú munkába állásra készít fel. 4 általános műveltséget megalapozó középiskolai évfolyama és az Országos Képzési Jegyzékben meghatározott számú szakképzési évfolyama van, ahol szakmai elméleti és gyakorlati oktatás is folyik. A szakgimnáziumban az Országos Képzési Jegyzékben meghatározott szakképesítések köréhez kapcsolódóan tehető szakmai érettségi vizsga, illetve szerezhető meghatározott szakképesítés.

A szakközépiskolának öt évfolyama van, amelyből három, az adott szakképesítés megszerzéséhez szükséges közismereti képzést és szakmai elméleti és gyakorlati oktatást magában foglaló szakképzési évfolyam, valamint további kettő, érettségi vizsgára felkészítő évfolyam. A szakközépiskolában az Országos Képzési Jegyzékben meghatározott szakképesítések körében a szakképzési kerettanterv szerint folyhat szakképzés. A szakközépiskolában államilag elismert szakképesítést szerzett tanuló dönt arról, hogy továbbtanul-e az érettségi vizsgára felkészítő további két évfolyamon.

**A szakiskola** a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai nevelés-oktatása céljából a szakiskola a többi tanulóval sajátos nevelési igénye miatt együtt haladásra képtelen tanulókat készít fel szakmai vizsgára. A szakiskolában az Országos Képzési Jegyzékben meghatározott szakképesítések körében - a sajátos nevelési igény jellegétől függően - a szakképzési kerettanterv vagy a speciális kerettanterv szerint folyhat szakképzés. A szakmai vizsgára történő felkészítésre vonatkozó további rendelkezéseket a szakképzésről szóló törvény határozza meg. A szakiskolában az évfolyamok száma a speciális kerettanterv szerint meghatározott.

A köznevelési törvény és a szakképzési törvény együttesen rendelkezik a tanulmányok elismeréséről, illetve beszámításáról a nem-hagyományos tanulói utat bejáró tanulók számára. Ezek a rendelkezések javítják az iskolarendszer átjárhatóságát a középfokú oktatásban, és lehetővé teszik a tanulók számára a pályamódosítást. Így például a szakiskolában szakképesítést szerzett tanulók számára biztosított az érettségihez vezető továbbtanulás lehetősége szakközépiskolában, érettségire felkészítő programban. Ugyanakkor a gimnáziumban érettségizettek – egy évvel hosszabb program keretében – emelt szintű szakképzésben OKJ szakképesítést szerezhettek.

**A posztszekunder szakképzés** 1-2 éves programjait a kilencvenes évek második felétől vezették be. Kisebb részben fizikai, nagyobb részben szellemi szakmákra folyik ezekben a képzés. Az iskolarendszerben a szakgimnáziumokban folyó posztszekunder szakképesítések száma az elmúlt években valamivel meg is haladta a felsőközépfokú szakképzésben kiadott szakképesítések számát.

A felsőoktatási intézmények (egyetemek, alkalmazott tudományok egyetemei, főiskolák) széles körben nyújtanak felsőfokú programokat. Ezek lehetnek felsőoktatási szakképzési, alapképzési, mesterképzési, osztatlan képzési programok, illetve doktori képzések. A felsőoktatásban a képzés nappali, esti és levelező formában, továbbá távoktatásként is folyhat. A felsőfokú szakképzés, az alap- és mesterképzés mellett, a felsőoktatási intézmények szakirányú továbbképzéseket is indítanak. A doktorképzés (Ph.D., DLA) nappali és levelező rendszerű képzésben is létezik. A szakirányú továbbképzések legnagyobb részét levelező rendszerű képzések.

A felsőoktatási szakképzés érettségire épülő felsőoktatási végzettséget nem adó képzési forma. A végzettség és képesítés birtokosa kiléphet a munkaerőpiacra, vagy kreditbeszámítással az

alapképzésben folytathatja tanulmányait. Az alapképzések elsősorban 3-4 évig tartanak, erre épülnek az 1-2 évig tartó mesterképzések. A doktori képzések 2 plusz 2 évig tartanak. Az egymásra épülő, ciklusos képzési szerkezettől eltérően néhány szakterületen ún. osztatlan mesterképzések zajlanak, amelyek egyből mester diplomához vezetnek. Ilyenek például az orvosképzések, az építészképzések, a jogászképzések, egyes művészeti képzések, stb.

#### **2.2.4. Második esély programok és felnőttoktatási programok**

Azok számára, akik végzettség vagy szakképesítés nélkül lemorzsolódtak a nappali oktatásból, ifjúsági felzárkóztató programokat, illetve felnőttoktatási programokat szerveznek.

A felzárkóztató programok közül kiemelendő az új köznevelési és szakképzési törvény nyomán bevezetendő Hídprogram, amely a középfokú oktatásba való átmenetet segíti azon tanulók számára, akik az alafokú végzettséget nem szerzik meg az általános iskolában, vagy olyan gyenge eredménnyel végzik el azt, hogy nem nyernek felvételt középfokú általános, illetve szakképzésbe. Ezek a programok célzott fejlesztést kínálnak, és céljuk a tanulónak a középfokú oktatásba való visszavezetése.

A felnőttoktatásban és képzésben azok vehetnek részt, akik a tankötelezettséget teljesítették. A felnőttoktatási programok azon felnőttek számára nyújtanak második esélyt, akik az alafokú oktatásból lemorzsolódtak, illetve a nappali képzésben megszerzett végzettségüknél magasabb iskolai végzettséget szeretnének szerezni, többnyire munka mellett. Ezen programok között vannak alfabetizációs programok, vannak az alafokú iskolai végzettség megszerzésére irányuló általános és szakképző programok, továbbá a gimnáziumi, a szakközépiskolai, illetve a szakiskolai végzettség megszerzésére felkészítő programok. Ez utóbbiak az érettségi vizsgára, illetve szakképesítő vizsgára készítik fel a jelentkezőket, akik a nappali programokban tanulókkal együtt, azonos feltételekkel vizsgázhatnak le.

#### **2.2.5. A sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók oktatási ellátása és a pedagógiai szakszolgálatok**

A sajátos nevelési igényű gyermekek nevelése és oktatása – a sajátos nevelési igény természetének megfelelően – normál oktatási intézményben integráltan, vagy speciális fejlesztésre szakosodott gyógypedagógiai intézményben szegregáltan történik. Általános elv, hogy a speciális nevelési igényű gyermekek társadalmi beilleszkedése szempontjából az együttnevelés előnyben részesítendő. Ugyanakkor az együttnevelés csak befogadó közegben, és a beilleszkedéshez szükséges készségek fejlesztése révén eredményes. Ennek érdekében működnek a pedagógiai szakszolgálatok a tanulásban való nehézség okainak, természetének feltárására, illetve kezelésére. Ilyen szakszolgálat a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság, amelyik kisgyermekkorától vizsgálja a rászoruló gyermekeket, dönt arról, hogy a gyermeknek szüksége van-e korai fejlesztésre, speciális intézményben történő elhelyezésre, meghosszabbított óvodai nevelésre vagy egyéb gyógypedagógiai szakellátásra.

Az érzékszervi fogyatékos gyermekek és bizonyos típusú mozgássérülések megkívánják a hosszantartó speciális fejlesztést, ami a sikeres integrációhoz szükséges. Ehhez speciális gyógypedagógiai intézmények állnak rendelkezésre, amelyek bejáró vagy szükség esetén intézeti elhelyezéssel biztosítják a sajátos szükségletnek megfelelő fejlesztést és egyúttal az iskolai követelményeknek megfelelő tanítást. Ilyenek például a siketek, a vakok számára

létesített iskolák, a konduktív pedagógiai intézmények. A szülő igénye szerint otthon vagy intézményben biztosítják a súlyos fogyatékos gyermekek számára a fejlesztő foglalkozásokat, lehetőségek határáig az önálló életvezetéshez szükséges készségek elsajátítását.

A sajátos nevelési igényű gyermekek ellátására logopédiai szolgáltatás, nevelési tanácsadás, korai fejlesztő és gondozó szolgáltatás, konduktív pedagógiai ellátás, gyógytestnevelés, iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás működik.

Az integráltan nevelt sajátos nevelési igényű tanulókat utazó gyógypedagógus szolgálat, vagy telepített gyógypedagógusok látják el helyben, az iskolában.

## 2.3. A NEM ÁLLAMI FENNTARTÁSÚ KÖZNEVELÉSI INTÉZMÉNYEK

A kisgyermekkorai nevelés, az iskolai nevelés és a szakképzés megszervezése, a köznevelési intézmények fenntartása és működtetése állami feladat. Ugyanakkor a tanulás és tanítás szabadságának alkotmányos elvéből, a lelkiismereti és vallásszabadsághoz való jogból következően köznevelési intézményt egyházak, alapítványok, magántársaságok és más jogi személyek is létrehozhatnak, működtethetnek. Az egyházi és magánintézmény a fenntartójával kötött köznevelési szerződés keretében láthat el állami köznevelési feladatot. A köznevelési szerződés keretei között a nevelés és oktatás a gyermekek, tanulók számára térítésmentessé válik, továbbá a gyermekek, tanulók felvételére alkalmazni kell azokat a szabályokat, amelyek az állami nevelési-oktatási intézményekre vonatkoznak.

Ennek feltétele, hogy:

- eleget tegyen a vonatkozó jogszabályi követelményeknek, a formális oktatás - megszervezési szabályainak,
- feleljen meg a tartalomra vonatkozó előírásoknak, az országos hatályú dokumentumoknak, így az Óvodai Alapprogramnak, a Nemzeti Alaptantervnek, az érettségi követelményeknek, és a szakképzés és felsőoktatás képzési programjainak,
- eleget tegyen a tanári képesítésekkel kapcsolatos előírásoknak,
- eleget tegyen az oktatás körülményeire vonatkozó előírásoknak.

### 2.3.1. Magánintézmények a felsőoktatásban

A felsőoktatási intézmények alapítására, működtetésére, állami elismerésére a fenntartótól függetlenül egységes szabályok vonatkoznak. Felsőoktatási intézményként olyan szervezet hozható létre, illetve működhet, amelyet felsőoktatási feladatok ellátására létesítettek és az Országgyűléstől megkapta az állami elismerést. Állami elismerést az a felsőoktatási intézmény kaphat, amelyik rendelkezik a feladati ellátáshoz szükséges feltételekkel, legalább két tanulmányi területen, illetve tudományterületen, legalább négy szakon alapképzést, vagy alap- és mesterképzést, vagy alap-, mester- és doktori képzést, vagy mester és doktori képzést jogosult folytatni. Magyarországon elismert diplomát csak államilag elismert felsőoktatási intézmény adhat ki.

Az állam által fenntartott felsőoktatási intézmények mellett egyházi és magán fenntartású felsőoktatási intézmények is működnek Magyarországon. A miniszter törvényességi ellenőrzést gyakorol a nem állami felsőoktatási intézmények fenntartói tevékenysége felett.

Az egyházi és magán felsőoktatási intézmények finanszírozásához a magyar állam azzal járul hozzá, hogy ezekben az intézményekben is „megrendelhet” állami ösztöndíjas férőhelyeket. Az egyes szakokon biztosított állami ösztöndíjas helyek számát évente kormányrendeletben határozzák meg. Az állami ösztöndíjak mellett kutatási szerződése támogatott helyek képzési területenkénti elosztását évente határozzák meg. Szerződéses alapon további támogatás is kaphat az intézmény egyes oktatási szolgáltatásai után, így például a tanártovábbképzések után, vagy kutatásra.

Magyarország területén természetes, jogi személy vagy jogi személyiséggel nem rendelkező szervezet a felsőoktatási törvényben meghatározott (engedélyezési, működési) feltételek hiányában felsőoktatási tevékenységet nem folytathat.

### **2.3.2. Nem formális oktatást és képzést kínáló magán-intézmények**

A nem-formális oktatás és képzés Magyarországon a felnőttképzés keretében történik. A 2013-as felnőttképzési törvény 4 képzési kört sorol a törvény hatálya alá.

Az A típusú körbe sorolt képzések az iskolai szakképzésben is megszerezhető, államilag elismert, az Országos Képzési Jegyzékben szereplő szakképesítések megszerzésére irányuló iskolarendszeren kívüli képzések.

A B típusú körben az államilag nem elismert, az OKJ-ében nem szereplő, egyéb szakmai képzésként azonosítható programok szerepelnek, amelyeknek programkövetelményeit a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara speciális eljárás keretében engedélyezi, és ennek alapján a képzés végén tanúsítványt adnak ki.

A C típusú körbe tartozó idegen nyelvi képzések, amelyeket szintén engedélyezett programkövetelmények alapján lehet végezni. A D körös úgynevezett „egyéb képzések”, amelyek nem szakmai, hanem pl. felzárkóztató, kompetencia fejlesztő engedélyezett képzések (nem tartoznak hozzájuk programkövetelmények).

A szabályozott, de a felnőttképzési törvény hatálya alá nem tartozó tevékenységek közé tartoznak a hatósági képzés és a kötelező továbbképzési rendszerek.

Egyes szakmák kötelező továbbképzési rendszerei, amelyek 4-5-7 éves periódusokban teszik kötelezővé ajánlott programokban való részvétellel megszerezhető adott számú kredit vagy pont összegyűjtését. Ilyen elkülönülő rendszert alkot a pedagógusok kötelező továbbképzési rendszere, a köztisztviselői, az egészségügyi dolgozókat érintő, illetve a jogászokat vagy a könyvelőket érintő kötelező továbbképzés (a nyilvántartásról, a képzésben résztvevő intézmények köréről és a programokról mindegyik esetben külön jogszabály rendelkezik).

A felnőttképzési törvény hatálya alá nem sorolt, nem szabályozott, úgynevezett „szabad piaci” szolgáltatásként működő felnőttképzések közé általában a nem támogatott munkahelyi, illetve szűkebben a vállalati képzések sorolhatók.

A felnőttképzés 2013-as szabályozási rendszerének működtetésében jelentős szerephez jutott a köztisztületként meghatározott és így közigazgatási hatáskörökkel is felruházott Magyar

Kereskedelmi és Iparkamarának. Szakmai szervezetként és a gazdaság szereplőinek általános érdekérvényesítőjeként a kamara a gazdaság igényeivel kapcsolatban megfelelő információkkal és rálátással rendelkezik, így képesek az üzleti/gazdasági képzésekkel összefüggő tartalmi és strukturális igények megjelenítésére. Fontos szerepük van abban is, hogy a képzések támogatásának meghatározásakor figyelembevételre kerüljenek a gazdaság igényei. Mindezeknek megfelelően a felnőttképzési törvény a szakmai képzésekkel összefüggő kérdésekben lényeges jogkörökkel, bizonyos esetekben kizárólagos döntési kompetenciákkal ruházza fel a kamarát.

### 2.3.3. Külföldi oktatási intézmények

Külföldi állam saját oktatási törvénye szerint oktatási intézményt működtethet Magyarországon. Ezeket az intézményeket államközi kulturális egyezmények hozzák létre, és kölcsönösen elismert diplomát adnak ki. Ezen intézmények finanszírozása az adott kétoldalú egyezmény függvénye. A külföldi állam által finanszírozott felsőoktatási intézményekre is vonatkozik a működési engedély, illetve az állami elismerés kötelme.

## 2.4. A KÖZNEVELÉS TARTALMI SZABÁLYOZÁSA

### 2.4.1. A tanterv meghatározása

A nevelés és oktatás szabályozó dokumentuma a tanterv. Több meghatározásával találkozhatunk a szakirodalomban, és az értelmezési keretek változásának történetisége is nyomon követhető. Néhányat kiválasztottunk a definíciók közül a teljesség igénye nélkül.

Szabó (1985) értelmezésében a tanterv a tervezés dokumentuma, a tudás társadalmi elosztásának legfontosabb szabályozó eszköze.<sup>7</sup>

Falus-Szivák (2004) meghatározásában „Oktatásirányítási és pedagógiai dokumentum, amely típusától függően különböző mértékben tartalmazza és szabja meg az oktatási folyamat leglényegesebb elemeit: célokat, tananyagot, követelményeket, módszereket, eszközöket, tanítási és tanulási feladatokat, értékelési eljárásokat.”

Ballér (1996) definíciójában olyan pedagógiai dokumentum, ami előírja az iskolai tanítást-tanulást meghatározó értékrendet, cél-és követelményrendszert, műveltségi tartalmakat és elrendezésüket.

Hunyadi-M. Nádasi szerint „A tanterv az oktatás gyakorlatának, irányításának és ellenőrzésének alapvető nyomtatott dokumentuma. Tartalmazza az oktatás tartalmát, az iskolai oktatás céljait általában, az egyes tantárgyak tanításának céljait konkrétan, a tanulók

---

<sup>7</sup> Szabó László Tamás (1985): A „rejtett tanterv”. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 201 p.

tudásával kapcsolatos követelményeket, a felhasználható időt, a pedagógus megvalósítandó feladatait”. (Hunyadi-M. Nádasi 2000:69)

Báthory (2000) olvasatában pedagógiai dokumentumként az iskolai műveltség foglalat, közvetítő eszköz a kultúra és az iskola, a kultúra képviselői és a tanárok között.

A tantervek klasszifikálása különböző aspektus alapján történhet. (Ballér 2003)

Hatáskörük függvényében beszélhetünk **központi, helyi és kétpólusú tantervről**. A központi tanterv országos, területi, fenntartói iskolákra érvényes előírásokat foglal magába. A helyi tanterv csak az egyes iskolákra érvényes szabályozó dokumentum. A kétpólusú tanterv a kereteit és az alapjait tekintve az országos előírásokat követi, azonban a részleteiben a helyi intézményi szuverenitást képviseli.

A tartalom jellegéből kiindulva **tananyag- ismeretközpontú, tevékenység-, képességközpontú, teljesítmény-, követelmény-központú, valamint folyamatközpontú tanterveket** különböztetünk meg. Amennyiben a műfaji jellegeket vizsgáljuk, elkülöníthetünk a sillabuszt, ami a tananyagot csak vázlatosan adja meg. A tantervi rendszer az oktatási célokat és a tananyagok kiválasztásának, elrendezésének és feldolgozásának az összefüggéseit tartja szem előtt. A curriculum felöleli az oktatás egész folyamatát a céloktól az eredményekig. Az alaptanterv az oktatás központilag meghatározott dokumentuma, fundamentumát képezve a helyi, iskolai tantervek kialakításának, valamint a taneszközök, ellenőrzések és értékelések számára. A kerettanterv a különböző iskolatípusokra, tantárgyakra, tantervi modulokra határozza meg a kötelező tananyagot és követelményeket.

A tanterv megvalósulásának a szubjektivitását alapul véve a deklarált tanterven belül elkülönül az ún. „lefordított tanterv” (translated curriculum”) (Ballér, 2003), azaz az a tanterv, ami a tanárok és a tanulók gyakorlatában megvalósul, azaz az ő szintjükön értelmezett, illetve az elsajátított tanterv, ami a tanuló előzetes tudását, környezetének hatásait, valamint az előírt műveltség tanári értelmezését tartalmazza.

A **rejtett tanterv** (Szabó, 1985) azokat a pszichikus képződményeket (viselkedési sajátosságok, reakciómódok, attitűdök), foglalja magába, amiket a tanulók bár szervezett, intézményes tanulás keretében sajátítanak el, azonban a tartalma a deklarált tantervben nincs megfogalmazva.

Látható tehát, hogy akár szűkebb, akár tágabb kontextusban értelmezi a szakirodalom a tanterv fogalmát, abban minden esetben egyetértenek, hogy a legfontosabb szabályozó dokumentumnak tekintik. Olyan oktatáspolitikai eszköz tehát, ami tükrözi a társadalom elvárásait és közös műveltségi alapot kíván teremteni.

A tanterv az állami oktatásirányítás jellege szerint lehet adott iskolatípusra, iskolafokra vonatkozóan országosan egységes, ezek és a módosításai, valamint a fenntartói tantervek egymás mellett élhetnek; az iskolák helyi tantervvel is dolgozhatnak.

Központosított, egységességre törekvő oktatásirányítás esetén, amikor az állam a kizárólagos iskolafenntartó, a tanterv is egységesen érvényes adott iskolatípuson belül valamennyi iskolára. Az országos tanterveket a mindenkori iskolaügyért felelős minisztérium készítteti el és jelenteti meg. Az elfogadott tanterveket országgyűlési vagy kormány, vagy miniszteri döntés alapján vezetik be az iskolákba.

A pluralizmust kívánatosnak tartó oktatásirányítás esetén az egységes tantervek mellett természetesen azok módosított változatai és a fenntartói tantervek is jelen vannak. ezek



viszonya az állami tantervhez mindig szabályozott. Az állami oktatásirányítás lehetővé teheti vagy előírhatja az egyes iskoláknak az egyedi tanterv szerinti működést. 1998-ra minden iskola létrehozta a Nemzeti Alaptanterv (Nat) alapján a pedagógiai programjában rögzített célokkal összhangban saját helyi tantervét.

A tanterv koncepciója szerint lehet bemenetre vagy kimenetre orientált (Hunyadi-M. Nádasi 2000):

A bemenetre orientált (input) tanterv a feldolgozandó oktatási tartalomra koncentrál. Fontos az egységes tartalmi tudás, a tanári munka szabályozása. Részletesen meghatározzák a feldolgozandó anyagot és az arra szánt időt.

A kimenetre (output) orientált tanterv a tanulók által elérendő követelményekre koncentrál. A követelményeket vagy azok egy részét úgy határozzák meg, hogy meghatározó szerepet kap az elérésének kiválasztásában a pedagógus.

A tanterv az oktatási tartalom kifejtettsége szerint lehet:

- részletezett,
- kerettanterv.
- kombinált.

A részletezett tanterv a feldolgozandó oktatási tartalomra nézve leíró jellegű. A kerettanterv a tananyagot nagyobb egységeiben adja meg, ezzel biztosítja a pedagógus önálló döntéseit.

A tananyag a tantervekben tárgyakba vagy műveltségterületekbe rendezhető horizontálisan. Magyarországon az előző honosodott meg, de olyankor, amikor a tanulók egységes világszemléletére, az összefonódó területek bemutatására törekszenek, műveltségterületek meghatározására is sor kerül.

Hazánkban kétpólusú tantervi irányítás működik. Ez azt jelenti, hogy a tervezés kérdéseiben (célok, tartalmak kiválasztása, tananyag elrendezése) központi és helyi döntések egyaránt érvényesülnek. A központi és a helyi döntések aránya, tere azonban oktatáspolitikától függően válthat.

A magyar tantervi szabályozás a rendszerváltás után háromszintűvé vált (Vágó és Vass, 2006). A tanterveket és egyéb tartalmi szabályzó eszközöket (az egyes pólusokon és szinteken) az 1. táblázat mutatja.

2-1. táblázat: A magyarországi tantervek rendszere a rendszerváltás után

Központi pólus		Helyi pólus
1. szint	2. szint	3. szint
NAT 1995	Kerettanterv 2000	Helyi tantervek, pedagógiai programok 1997-től
NAT 2003	Kerettantervek 2004 (központi kidolgozású és alternatív változatok)	Felülvizsgálat
NAT 2007	Kerettantervek 2008 (központi kidolgozású és alternatív változatok)	Felülvizsgálat
NAT 2012	Kerettantervek (1-2 változat iskolafokozatonként és tantárgyanként)	Felülvizsgálat

## 2.4.2. A Nemzeti alaptanterv

A Nemzeti alaptanterv (NAT) a fejlesztési követelményeket és a minimális tartalmi követelményeket meghatározó központi alaptanterv. A Nemzeti alaptantervet 1995-elfogadták el. A NAT:

- Az oktatásirányítás jellege szerint egységes.
- Az oktatásra irányuló.
- Kimenetre orientált.
- Az oktatási tartalom meghatározása keretjellegű.
- Az oktatás tartalmának horizontális elrendezése komplex műveltségi területekben történik.
- A tananyag vertikális elrendezésében döntően a lineáris és koncentrikus elrendezés kombinációja érvényesül.
- A tananyag és a követelmények felosztása egy-egy műveltségi területen belül maradvá, életkori ciklusokhoz kötődik.
- Az oktatás időbeli kereteit egy-egy műveltségi területre vonatkozóan csak százalékos arányaiban határozza meg.

Ez alapján kellett elkészíteni az egyes iskolák helyi tantervét. (Hunyady-M. Nádasi, 2000)

A 2012. május 16-i Kormányrendelet újra definiálta a NAT-ot, az értékközvetítést hangsúlyozva a nevelési-oktatási folyamatban. A NAT 2012 által kiemelt fejlesztési területek és nevelési célok:

- Erkölcsi nevelés
- Nemzeti azonosságtudat, hazafias nevelés
- Állampolgárságra, demokráciára nevelés
- Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése
- A testi és lelki egészségre nevelés
- A családi életre nevelés
- Felelősségvállalás másokért, önkéntesség
- Fenntarthatóság, környezettudatosság
- Pályaorientáció
- Gazdasági és pénzügyi nevelés
- Médiatudatosságra nevelés
- A tanulás tanítása

A kompetenciafejlesztésben, műveltségközvetítésben és tudásépítésben az alábbi kulcskompetenciákat jelölték ki:

- Anyanyelvi kommunikáció
- Idegen nyelvi kommunikáció
- Matematikai kompetencia
- Természettudományos és technikai kompetencia
- Digitális kompetencia
- Szociális és állampolgári kompetencia
- Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia
- Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség
- A hatékony, önálló tanulás

A közműveltség és a tartalmak tekintetében kiemelt szempontokként jelenik meg a közösségi értékű elismert, lényeges és továbbépíthető tudás, a képességek, készségek, ismeretek olyan rendszere, mely lehetővé teszi az alapvető természeti/társadalmi jelenségek, folyamatok, összefüggések megismerését és megértését. A tudás folyamatosan és koncentrikusan bővül (Kaposi, 2013).

A NAT az alábbi műveltségterületeket határozza meg:

- Magyar nyelv és irodalom
- Idegen nyelvek
- Matematika
- Ember és társadalom
- Ember és természet
- Földünk – környezetünk
- Művészetek
- Informatika
- Életvitel és gyakorlat
- Testnevelés és sport

Jelenleg folyik a Nemzeti Alaptanterv megújítása megújításáért Hajnal Gabriella, az állami iskolafenntartó vezetője felel.

### 2.4.3. A kerettantervek

A kerettanterv részletes, tantárgyra és évfolyamokra vonatkozó követelményeket meghatározó tanterv.

„A NAT-ban foglaltak érvényesülését a kerettantervek biztosítják. Az egyes iskolatípusokban és oktatási szakaszokban a kerettantervek tartalmazzák: a nevelés és oktatás céljait, a tantárgyi rendszert, az egyes tantárgyak témaköreit, tartalmát, a tantárgyak egy vagy két évfolyamra vonatkozó követelményeit, továbbá a tantárgyközi tudás- és képességterületek fejlesztésének feladatait, és meghatározzák a követelmények teljesítéséhez rendelkezésre álló kötelező, valamint az ajánlott időkeretet.” (NAT 2012). A 2012. novemberi Miniszteri rendelet alapján az alábbi kerettantervek léteznek:

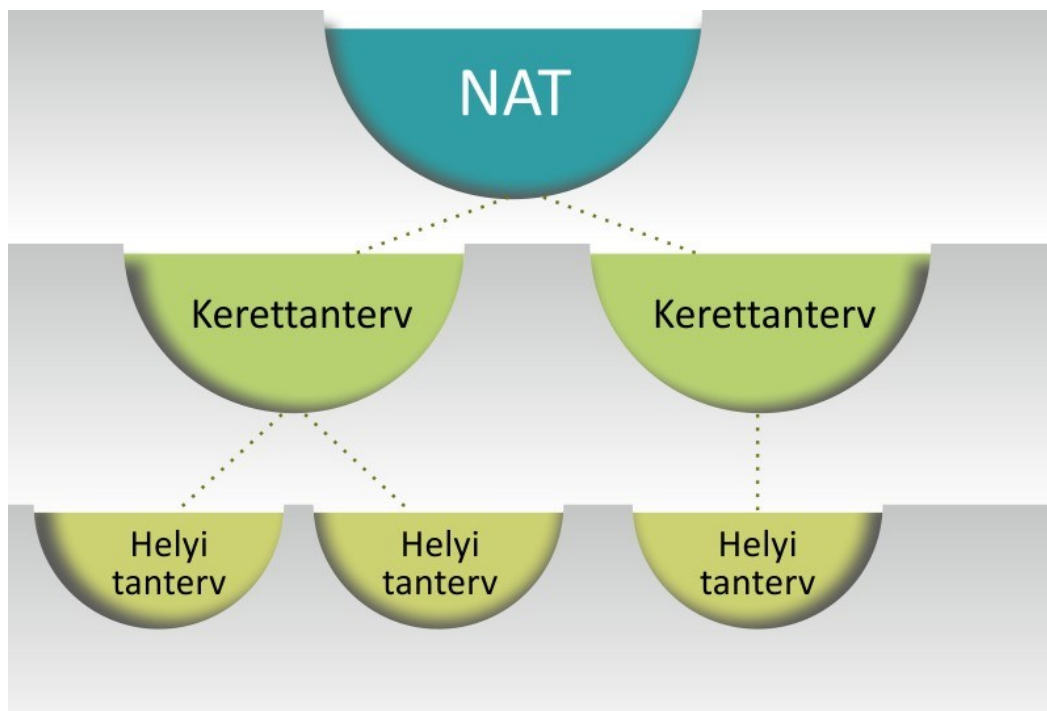
- alsó tagozat
- felső tagozat
- négy évfolyamos gimnázium
- hat évfolyamos gimnázium
- nyolc évfolyamos gimnázium
- szakközépiskola
- szakiskola

### 2.4.4. A pedagógiai program. Helyi tanterv

A pedagógiai program funkciója a helyi tervezés. A pedagógiai program egyrészt megnevezi az egyes intézményre, szellemiségére jellemző értékeket, célokat, alapelveket (differenciálás, egészségfejlesztés, környezeti nevelés), másrészt megadja az intézmény helyi tantervét, a felhasznált taneszközöket, esetleg az értékelési rendszert is. Megjelenik benne az extra curriculum tervezése is. Gyakori, hogy helyzetfelméréssel indul a dokumentum (a tanított populáció és a környezet jellemzése, az iskola hagyományai).

A pedagógiai program részeként a helyi tanterv részletes tananyagot közöl, kijelöli a követelményeket az egyes évfolyamok végén. Pontosabban meghatározza az óratervet is, azaz hogy az adott intézményben milyen tantárgyakat tanítanak és milyen óraszámokban. Ez a döntés központilag korlátozott: az intézményi óratervek a NAT (és a kerettantervek) időarány-javaslatára épülnek. Az intézményes nevelésre fordítandó időkeretet a köznevelési törvény határozza meg.

A helyi tanterv az iskolák pedagógiai programjának szerves részét képezi, a helyi sajátosságoknak, az iskola arculatának megfelelően kialakított, ám a kerettantervekben meghatározottakat figyelembe vevő tanterv.



2-1. ábra: A köznevelés tartalmi szabályozása<sup>8</sup>

## 2.5. A TANÁRKÉPZÉS VÁLTOZÁSA. TANÁRI KOMPETENCIÁK

A tanárképzés több jelentős átalakuláson ment keresztül az utóbbi években. 2006-tól a kontinentális képzési hagyomány duális rendszerét felváltotta a bolognai folyamat által meghatározott kétciklusú tanárképzés. A hároméves első szakaszt (BA/BSc) követő kétéves mesterképzést (MA/MSc) követően szerezhették meg a hallgatók a tanári képesítést. A tanárképzés kimeneti követelményeiben az alábbi tanári kompetenciák vannak:

- a tanulói személyiség fejlesztése
- tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
- a pedagógiai folyamat tervezése
- a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztése
- az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztése
- a tanulási folyamat szervezése és irányítása
- a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazása
- szakmai együttműködés és kommunikáció
- szakmai fejlődésben elkötelezettség, önművelés

<sup>8</sup>[http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline\\_pedpszi/15\\_iskola\\_a\\_tarsadalomban/4235\\_pedagogiai\\_programhelyi\\_tanterv.html](http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline_pedpszi/15_iskola_a_tarsadalomban/4235_pedagogiai_programhelyi_tanterv.html)

A pedagógus életpályamodellben a pedagógusoknak ezeken a kompetenciákon belül kell megmutatniuk fejlődésüket. A pedagógus életpályamodellt 2013. szeptember 1-jén vezették be. A 326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet szabályozza egyfelől a pedagógusok foglalkoztatásának feltételeit, minősítésének módját, bérezését, munkaidejét. Ehhez kapcsolódóan 2014 tavaszán megkezdte működését a pedagógusminősítési rendszer, melynek célja a közoktatás minőségfejlesztése. A minősítésben a pedagógusok és intézményvezetők mellett a tanfelügyelet játszik meghatározó szerepet. Ötvözi a külső és az önértékelés nyújtotta lehetőségeket. A minősítés három fő tárgya az óralátogatás, az e-portfólió és annak védelme, valamint az intézmény pedagógusra vonatkozó önértékelése. (Tóth – Fűrész, 2014)

Az életpályamodell az alábbi szinteket jelöli meg (Kotschy 2011):

0. szint: a gyakorlatra bocsátás feltétele
1. szint: a diplomás tanár
2. szint: a véglegesített tanár
3. szint: a tapasztalt tanár
4. szint: a kiváló tanár
5. szint: a mestertanár. (Bővebben: Kotschy 2011)

A bolognai rendszerű képzést 2013-tól ismét az osztatlan tanárképzés váltotta fel, azaz a tanárjelöltek már tanulmányaik kezdetétől a tanári pályára készülhetnek.

A köznevelés átfogó megújítását segíti a 2014 júniusában megalakult Nemzeti Pedagógus Kar. A kar a köznevelési intézményekben pedagógus munkakörben foglalkoztatottak önkormányzattal rendelkező testülete. Fő feladata a közösségi szolgálat szervezése és a Pedagógusok Etikai Kódexének elkészítése, véleményezési és javaslattevési jogkörrel rendelkezik a pedagógusképzést és köznevelést érintő jogszabályokkal kapcsolatban, együttműködhet más szakmai szervezetekkel.

## 2.6. AZ ISKOLA, MINT SZERVEZET

### 2.6.1. A szervezet fogalma, értelmezése

A „szervezés” szó az egy célra irányuló tevékenységek megszervezését jelöli. A szervezés összehangolja a tevékenységet végzők bizonyos célra irányuló cselekvéseit, koordinálja együttműködésüket. Kozma (1999) rámutat arra, hogy a szervezetek kialakulásának a koordináció állandósulása az alapja. Szociológiai fogalmi meghatározások hangsúlyozzák, hogy szervezetet konkrét – alapvetően munkamegosztási, célok érdekében hoznak létre, meghatározott térben (épületben, fizikai környezetben) helyeznek el, működését előre megtervezik, formális előírásokkal szabályozzák (Farkas, 2003; Giddens, 2003; Kozma, 1999).

## Szervezetdefiníciók

Az alábbiakban közzétesszük a „szervezet” néhány definícióját:

„Két vagy több ember szándékosan összehangolt tevékenységeinek rendszere” (Klein, 2001).

„A szervezet nem más, mint az egymással függőségi viszonyban álló csoportok hálózata, melyben a különböző csoportok közti kapcsolatokat az egymás közti verseny (és az ebből adódó versengő, kompetitív stratégiák), illetve az együttműködés (a kooperatív stratégiák) jellemzik” (Mastenbroek, 1991).

„A szervezet, a társadalmi és gazdasági folyamatok realizálásának feltételeit (ember, eszköz, infrastruktúra stb.) és kereteit (jogi, pénzügyi) biztosító, tudatosan kiépített rendszer (kommunikációs, információs, hatalmi stb.)” (Berde, 2009).

A szervezetek jellemzői:

- többcélú sok funkciós rendszer.
- számos alrendszerből áll (csoportok).
- dinamikus.
- méret.
- forma.
- struktúra,
- funkció.

### 2.6.2. Az iskola szervezete, struktúrája

A szervezet több személy tevékenységének ésszerű koordinációja valamely közös, kinyilvánított szándék vagy cél megvalósítására a munkamegosztás és a tevékenységi körök megosztása, a tekintély és a felelősség hierarchia alapján. (Schein, 1978)

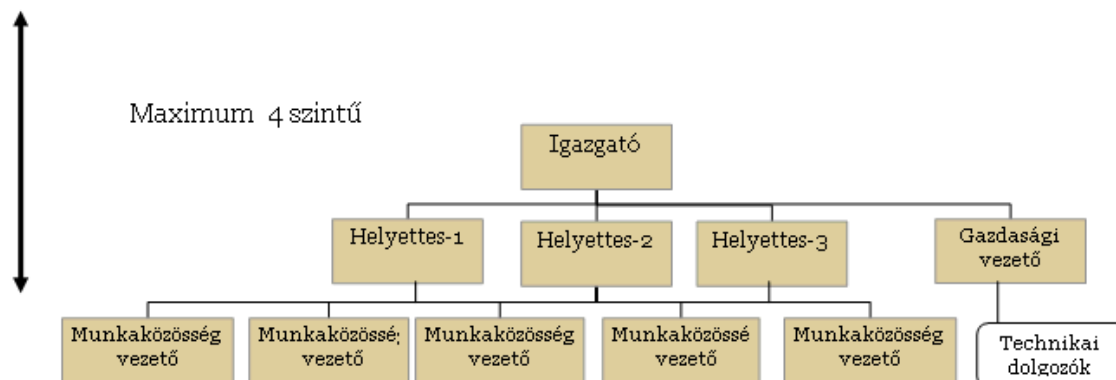
Az iskolák szervezetek, mert:

- létezik egy vagy több átfogó, közös cél, aminek az érdekében működnek,
- a tagjaik között munka- és felelősség-megosztás van, ez teszi lehetővé a célok elérését,
- alkalmazottaik együttműködve, összehangoltan tevékenykednek,
- a feladatok és felelősség megosztása révén különböző szerepek alakulnak ki bennük (pl. testnevelést tanító tanárok, a természettudományi munkaközösség vezetője, a diákönkormányzat segítője, a felsős igazgatóhelyettes, gazdasági vezető, iskolatitkár),
- felépítésükben, struktúrájukban megragadhatók bizonyos hierarchikus viszonyok: vannak beosztottak, vezetők.

A köznevelési intézményekben az alábbi szervezeti struktúrákkal találkozhatunk:

- egyvonalas szervezetek—jellemzője, hogy az alárendelt szervezeti egységek csak egy felsőbb egységtől kaphatnak utasítást (pl.: lineáris szervezet)
- többvonalas szervezetek—jellemzője előbbivel szemben, hogy az alárendelt egységeket több felsőbb szervezeti egység is utasíthatja (Pl.: funkcionális- vagy mátrix szervezet)

Az iskolák hagyományos szervezete általában lineáris szervezet, és annak is a 2. ábrán bemutatott lapos szervezeti változata.



2-2. ábra: Az iskola lapos, maximum szervezeti változata

Az iskolai szervezetet tervszerűen és a munkamegosztási céloknak alárendelten alakítják ki. Működését tervekkel és előírásokkal szabályozzák. A szervezet nemcsak egyénekből áll, hanem pozíciók együttese is egyben, így működése a konkrét személyektől függetlenül hosszú távon biztosított. A pozíciókat betöltőkkel szemben tanúsított elvárások a szerepek, melyeket az egyének formálnak meg.

A szerepek betöltése függ a személyiségektől, ezért az azonos szervezeti típusok a formális (hivatalos) kapcsolatok mentén is egyedi sajátosságokkal bírnak. A személyes indíttatásból kialakult informális (nem hivatalos) kapcsolatok tovább differenciálják a szervezet egyedi működését és légkörét. Ezért azt mondhatjuk, hogy nincs két egyforma iskolai szervezet akkor sem, ha szervezeti egységeik réteg-specifikus jellemzőik alapján megegyeznek.

Az iskolavezetés céljai és tevékenységei általánosan három területre koncentrálódnak: a menedzselésre, a fenntartásra és a tanulók mérhető eredményességére. Az igazgatók döntően menedzseri feladatokat látnak el, míg a többi területen az igazgatóhelyettesek szerepe bővült. A szervezeti adaptációs folyamatok erősödése miatt a középvezetés (munkaközösség-vezetők, osztályfőnökök) meghatározó szervezeti szint lett az iskolákban.

A funkcionalitás markáns meghatározója jó iskolai légkör, mely alapvetően a jó kapcsolatokon, bizalmon és kölcsönös tiszteleten múlik. A légkört a szerepek betöltése, a szerepkonfliktusok föloldása, a vezetés stílusa jelentősen befolyásolja. A pedagógusok lelki egészségének és teljesítőképességének megőrzését elősegíti a jó légkör, a döntésekben való részvétel és a személyes célok elérhetősége, a kiszámítható működés.



## 2.7. AZ ISKOLA EREDMÉNYESSÉGE ÉS AZ ISKOLA FEJLESZTÉSE

Az iskolai eredményesség fogalma relatív, és az objektív, viszonylag könnyen mérhető dimenziókon túl több olyan tényezője is lehet, amelyet a tanulói teljesítményméréseken, érettségi és felvételi statisztikákon, valamint versenyeredményeken alapuló iskolai rangsorok nem jeleznek.

Az iskola világát meghatározza az a szociokulturális közeg, amely körülveszi. Az iskolai eredményesség értelmezésében sajátosan keverednek a hagyományos elemek (tanulmányi eredmény) és a szociokulturális közeg által meghatározott iskolaszpecifikus szempontok.

Az iskolai eredményesség vizsgálatának nemzetközi tapasztalatai azt mutatják, hogy különösen négy tényező; az iskolai infrastruktúra, az iskolavezetés, a pedagógus pedagógiai munkája (különösen pedagógiai értékelése), valamint az eltérő tanulói összetétel játszik szerepet az iskola eredményességének, hatékonyságának alakulásában. A kutatások e tényezők tekintetében olyan fontos jelenségeket tártak fel, mint például a tanulók osztálytermi elhelyezkedése, ami fokozhatja a köztük lévő kommunikációt elősegítve a kooperatív viselkedést, vagy lehetővé tették az olyan vezetői jegyek azonosítását is, melyek alapján leírhatóvá vált a transzformációs vezető típusa, aki kulturális változást képes elérni az iskolában. Ennek a kulturális változásnak része a kollegialitás, a folyamatos jobbításra való törekvés és a közös tervezés. A pedagógus tanulásszervezési, tananyagot kijelölő-feldolgozó, tanulókat csoportba soroló munkáján túl, az elvárásait közvetítő értékelő tevékenysége meghatározó a tanulói teljesítményekben, a mérhető eredményességben. A PISA – vizsgálatok fényében a heterogén összetételű, 15 éves korukig együtt tartott tanulói populációk teljesítményei jobbak a korábban szétválogatott populációkéénál. A legmeglepőbb eredménye a vizsgálatoknak a minőség és méltányosság együtt járása. (Lannert, 2006a)

A minőségi oktatás és az esélyegyenlőtlenségek csökkentése hozzájárul a tanulói teljesítményekben mérhető jobb eredmények eléréséhez, azaz a jó színvonalú tanítás mellett, a különböző szempontból hátrányos helyzetű tanulók jobb tanulási teljesítményeinek elérése is megvalósul.

A kvalitatív jellegű eredményesséértelmezések közül meghatározó:

- - a jó iskolai légkör biztosítása, amely közvetett módon jelentősen hozzájárulhat a tanítás és a tanulás minőségének javulásához
- - az iskola nevelő, értékrendet átadó, szocializáló szerepe, amely a tanulók életben való boldogulásához, társadalmi beilleszkedéséhez elengedhetetlen.

Az iskolai eredményesség hagyományos mérőszáma a tanulói teljesítmény-mérések korlátaira és a hozzáadott érték számítások fontosságára hívja fel a figyelmet kapcsán megfogalmazódott kritika, amely szerint az átlagpontoszámok önmagukban, a tanulók társadalmi háttérére történő kontrollálás nélkül nem alkalmasak az iskola tanulói eredményekhez való hozzájárulásának pontos kimutatására. A tanulói teljesítmények alakulását a tanítás minősége mellett több, a középiskola számára külsődleges tényező – a diákok családi háttere, kulturális és anyagi tőkével való ellátottsága, az általános iskolai oktatás színvonala – is befolyásolja.

Az intézményi eredményességet befolyásolhatja az iskolák közötti felvételi szelekció is. Míg a gimnáziumok között a magasabb presztízzsel rendelkező, többnyire szerkezetváltó intézmények válogatják ki a jobb családi háttérrel és jobb képességgel rendelkező tanulókat, biztosítva így a jó eredményességi mutatóikat, addig a szakképzés struktúrájának átalakulása

miatt egyes megszűnő képzések következtében egy-egy intézmény nagy eséllyel veszti el potenciális beiskolázási célcsoportját.

Az intézményi eredményességet befolyásoló tényezők között fontos megemlíteni a pedagógusok munkáját, az általuk termelt hozzáadott értéket is. A tanítás színvonalának növelése jelentős részben belső intézményi folyamatokon múlik, de a külső körülmények is meghatározóak, így a tanulói összetétel, az adminisztratív leterheltség. A tanulókkal való személyre szabott foglalkozás elősegítése érdekében többek között az iskolai segítő személyzet létszámának növelése, valamint a csoportbontás lehetőségének kiterjesztése lehet célravezető. Az utóbbi intézkedések mindenekelőtt az általános iskolából lemaradással érkező, hátrányos helyzetű környezetből származó, és/vagy sajátos nevelési igényű tanulók eredményeire lehetnének jelentős hatással.

A tanulói eredményesség növelésének egyik fontos eleme a tanulók motiválása, folyamatos pozitív megerősítése, sikerélményhez juttatása, a bármely téren elért eredményeik elismerése. Ennek révén megtörhető a sok esetben már az általános iskola megkezdése óta tartó tanulmányi kudarcok sorozata, és a lemorzsolódás veszélye által leginkább fenyegetett diákok megnyerhetőek az iskola céljainak. A tanulók motiválását, érdeklődésének felkeltését, kreativitásuk kibontakoztatását sikerrel támogathatják az alternatív tanítási módszerek (pl.: csoportmunka, projekt módszer) alkalmazása, valamint az IKT-technológia fokozottabb igénybevétele a tanítás folyamatában.

Az intézményi eredményesség növelése érdekében kiemelt figyelmet szükséges fordítani a tanárképzés gyakorlatközpontú megújítására, a folyamatos szakmai és módszertani továbbképzések biztosítására, valamint a kezdő pedagógusok tapasztaltabb kollégák általi mentorálására.

Feltehető a kérdés, hogy az intézményi eredményesség, a hatékony iskolaműködés realizálása érdekében milyen iskolafejlesztési lehetőségek tekinthetők meghatározónak?

Az iskolafejlesztésben felhalmozott tudás alapján sikeresnek ígérkező intézményi fejlesztést – Hopkins (2001) munkája alapján – Bognár (2004) szerint a következők jellemzik:

- Tanulói teljesítményre összpontosít: koncentrálás a tanulói teljesítményre és a diák tanulási fejlődésére.
- Érintettek aktív részvételére épít: a változási folyamatban érintettek tudással, képességekkel való felruházása, hogy a változtatás képviselőivé válhassanak.
- Összefüggés-specifikus: a sajátos helyzet és feltételek figyelembevétele, kontextus elemzésére épülő stratégia biztosítása.
- Természetében rejlik a kapacitásépítés: vagyis folyamatos fejlődésre képes, ezt támogató és célként tételező szervezet kialakítása,
- Implementációra figyel: az osztálytermi folyamatokra és a diák tanulására összpontosít.
- Stratégiai beavatkozásra épül: az iskola vagy a rendszer helyzetének javítására irányuló hosszú távú program készül, középtávú eredményelvárásokkal és ezeknek megfelelő fejlesztési prioritásokkal.
- Kívülről támogatott: vagyis kiépíti a különböző szervezetek támogató és segítő rendszerét, valamint támogatja olyan hálózatok létrejöttét, melyek segítik a jó gyakorlat terjedését.
- Rendszerben gondolkodik: vagyis a társadalmi és politikai környezet realitását, amit felismer, s egyben azt is, hogy a külső változásokhoz alkalmazkodni kell a célelérés érdekében, amihez a rendszeren belüli kreativitásra és együttműködésre van szükség.

Az iskolafejlesztés kulcskomponensei között láthatjuk az eredményes iskola és az iskolafejlesztés kutatásainak összekapcsolódását, a szervezetfejlesztés eredményeit, a tanárok viszonyulását a változtatásokhoz, a nevelőtestület tanulását, az iskolafejlesztés belső feltételeit, valamint az azt elősegítő stratégiákat. (Bognár, 2004)

## 2.8. CSALÁD- ÉS OKTATÁS

„A szociológia társadalmi intézménynek nevezi a normák és értékek valamilyen egymással összefüggő tevékenységekre vonatkozó elfogadott rendszerét, amelyek a társadalmi életet szervezik oly módon, hogy a társadalom tagjai a társadalom számára fontos funkciókat ellássák. Ilyen társadalmi intézmények: a család, az oktatási rendszer, a gazdasági rendszer (vállalatok stb.) és a kormányzat, a politikai intézmények. Némelykor ide sorolják a vallást is.” (Andorka, 1997:351)

Megállapíthatjuk, hogy a társadalom legfontosabb társadalmi intézményei közé tartozik a család, a rokonság és a házasság is. A család társadalmi intézmény, de egyúttal szocializációs közeg is. A különböző társadalmi-gazdasági és kulturális háttérű családok gyerekei valamennyien hosszú szocializációs szakaszon mennek keresztül.

A jól szocializáló család az iskolai sikeresség fontos összetevője. A jól szocializáló család jellemzője, hogy a család betölti funkcióit, jól működik. Vajon miért? Egyértelműen a benne található pozitív töltetű érzelmi köteléktől. A szociális tanulást ugyanis áthatja a gondozás során kialakult érzelmi kötődés, a kialakult szeretetkapcsolat. A szegény, de jól szocializáló családok gyermekei számára a családi fészek, az otthon biztos támpont, előnyösebb egy kötelezően bentlakásos intézménynél, még akkor is, ha az egészségügyi és táplálkozási szempontból jobb körülményeket biztosítana számukra, mert a személyre szóló szeretetkapcsolatok nem pótolhatók.

A társadalmi pozíció mutatja meg a család társadalomban elfoglalt helyét, leggyakrabban a szülők foglalkozása, iskolai végzettsége, lakóhelye és jövedelme alapján. Ezek utalnak a család társadalmi helyzetére, másként társadalmi státuszára. A család társadalmi pozíciójához kapcsolhatunk még olyan mutatókat is, mint a család nemzetiségi, vagy vallási csoport-hovatartozása. A mutatók társadalmi-gazdasági és kulturális jellemzők leírását teszik lehetővé. Többek között azt, hogy milyen, az iskolai pályafutást meghatározó eltérések lehetségesek társadalmi pozíciók szerint a családi szocializációs funkciókban. Megmutatkozik mindez a nyelvi készségek elsajátításában, de az iskolázással, tudással kapcsolatos beállítódásokban és a kulturális tőke gyarapításának eszközeiben is. Ennek alapján valószínűsíthető, hogy a társadalmi pozíció alapján eltérő családi háttérű tanulók előnyös, illetve hátrányos helyzetűek lesznek az iskolában a jó teljesítmények elérése szempontjából. Maga az iskola is a középosztályi, vagy magasabb státuszú családok értékeit hozza összefüggésbe a tanulással, az alkalmazóképes tudással.

Az alacsonyabb társadalmi státuszú (pozíciójú) családból származó, hátrányos helyzetű gyermek gyengébb tanulmányi teljesítménye, iskolai sikertelensége azonban nem megváltoztathatatlan következménye társadalmi helyzetének. Az eredményes iskola feltételezi a hátrányos helyzetű tanulók teljesítményének és iskolai sikerességének növelését. Ebben kulcsszereplő a pedagógus, aki szakmai kompetenciáinak működtetésével képes a

tanulói teljesítmények fokozására, függetlenül a tanuló társadalmi-gazdasági és kulturális háttérétől.

## 2.9. OKTATÁSI EGYENLŐTLENSÉG – AZ OKTATÁS MÉLTÁNYOSSÁGA

Az emberi társadalmakban megfigyelhető egyéni és társadalmi egyenlőtlenségek leképeződését láthatjuk az oktatási rendszerekben, az iskola világában. Az oktatási egyenlőtlenségek értelmezhetők a bemenetek, az iskolákhoz és oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférés, az iskolai teljesítmények és az oktatási rendszerben való továbbhaladás, valamint a megszerzett iskolai végzettségek, azaz a kimenetek mentén. Minél nagyobb különbség a fenti szakaszokban mérhető adatok alapján a különböző tanulói csoportok között, annál nagyobb az egyenlőtlenség az oktatási rendszerben.

A hazai oktatási egyenlőtlenségek alakulásának strukturális okai között a szegregációt és az erős szelekciót tartjuk számon, de nyilvánvalóan az oktatás minősége is az oki tényezők között szerepel. Az oktatási egyenlőtlenségek területei, vagy dimenziói a települési, a nemek közötti, az intézmények és képzési programok közötti, a roma tanulókat érintő, valamint az egyéni különbségek mentén leírható egyenlőtlenségek.

A nagyobb egyenlőtlenségek csökkentik az oktatási rendszer teljesítőképességét, nemzetközi versenyképességét és arra utalnak, hogy a rendszer minőségi problémákkal küzd. Csak a magas minőségi szolgáltatást nyújtó oktatás képes jelentős mértékben hozzájárulni a gazdasági növekedéshez és a társadalom jóllétéhez. A magas minőségi oktatást nyújtó rendszerek sajátossága, hogy egyben méltányosak is.

A méltányosság nem pusztán a társadalmi igazságosság alapelve, hanem olyan valós oktatási gyakorlat, amelyik minőségi szolgáltatásokkal csökkenti az iskolai kudarcot, erősíti az egyének és a társadalmak képességeit, biztosítja a hozzáférés egyenlőségét akár a felső középfokú oktatási szolgáltatásokhoz is. A méltányos oktatás sajátossága, hogy az ott szerzett iskolai tapasztalatok ellensúlyozni képesek a kedvezőtlen szociális háttér hatásait, növelik a sikeres továbbhaladás illetve a munkapiaci esélyeket.

Fentiek értelmében a pedagógus kiemelt feladata lehet az iskolai lemorzsolódás csökkentése, a közösségfejlesztés, az életpálya-építési és a szociális kompetenciák, az érzelmi intelligencia fejlesztése. Az iskola kiemelt szerepet vállalhat az olyan jó gyakorlatok kialakításában, illetve adaptálásában, melyek hozzájárulhatnak az oktatási egyenlőtlenségek megelőzéséhez, felszámolásához. Az intézménynek a tanulói, iskolai eredményesség növelése érdekében építenie kell a szülőkkel, családokkal, szociális segítőkkel, kialakított kapcsolataira.

## 2.10. A MULTIKULTURÁLIS OKTATÁS-NEVELÉS „JÓ GYAKORLATAI”

„A multikulturális nevelés a nevelés azon területeként definiálható, amelynek fő célja egyenlő nevelési-oktatási lehetőségek biztosítása a különböző rasszokhoz, nemekhez, etnikai és kulturális csoportokhoz, szociális osztályba tartozó diákok számára. Az egyik legfontosabb célja, hogy valamennyi diákot olyan tudás, attitűdök, viszonyulások és képességek kialakításához segítse hozzá, amelyek egy plurális, demokratikus társadalom hatékony működéséhez szükségesek, s hogy a különböző csoportokból származó emberek közötti interakciók és kommunikációformák sikeresen működjenek a társadalomban és a morál terén, a mindenki számára előnyös, közös jót szolgálva.” (Banks és Banks, idézi Torgyik, 2008)

A multikulturális iskolák jellemzői (Banks, 1999):

- az iskolavezetésnek és a tanároknak magas elvárásai és pozitív attitűdjei vannak a diákok irányában, továbbá pozitívan, törődően és támogatóan reagálnak rájuk,
- a formalizált tanterv reflektál a tapasztalatokra, kultúrákra, és az etnikai és kulturális csoportok sokféle nézőpontjára, akárcsak a nemekére,
- a tanárok tanítási stílusa illeszkedik a tanulók tanulási, kulturális és motivációs stílusához,
- a tanárok tisztelik a tanulók anyanyelvét és dialektusát,
- az iskolában alkalmazott tananyagok bemutatják az eseményeket, helyzeteket, fogalmakat a különböző rasszok, etnikai és kulturális csoportok nézőpontjából,
- az iskolában alkalmazott értékelési és tesztelési eljárások kulturálisan érzékenyek és azt eredményezik, hogy arányosan jelennek meg a színes bőrű diákok a tehetségesek osztályaiban,
- az iskolai kultúra és a rejtett tanterv tükrözi a kulturális és etnikai sokszínűséget,
- az iskolai tanácsadóknak magas elvárásaik vannak az eltérő rasszokból, etnikai és nyelvi csoportokból származó diákokkal szemben és segítik őket, hogy pozitív karrier célokat fogalmazzanak meg és realizáljanak.

Osztva Torgyik (2008) véleményét, azt mondhatjuk, hogy az iskola akkor lesz multikulturális, ha kulturálisan és szociálisan elfogadó légkört teremt, tekintettel van az intézményhasználók heterogenitására és egységesen minden dolgozóra érvényes, kultúraérzékeny szemlélettel rendelkezik. A multikulturális iskola kiemelt figyelmet fordít a fiúk és lányok, a különböző társadalmi rétegekből érkező, különböző vallású, eltérő családi és vagyoni helyzetű, különböző képességű, eltérő etnikai háttérű, továbbá a nyelvi különbségeket mutató gyerekek sajátos és közös szükségleteire és igényeire.

A multikulturális iskola további sajátossága, hogy materiális kultúrája (iskolaépület, terek és tantermek, berendezések, udvar) tisztaságot, barátságosságot mutat, a díszítő elemek, a falújságok, plakátok, képek és a diákok munkái tükrözik az iskola kulturális és etnikai sokszínűségét. Ezt a sokszínűséget megjelenítheti a nevelőtestület, az iskola dolgozói közössége is, hiszen fontos a kisebbségi tanárok foglalkoztatása, alapvetően a példaadás és a szülőkkel való kapcsolattartás miatt. (Utóbbi főként kommunikációs, nyelvi nehézségek esetén kiemelt jelentőségű.) Kulcsfontosságú kulturális sajátossága a multikulturális iskolának a szülők bevonása az iskola tevékenységeibe, illetve a jó kapcsolatok fenntartása a helyi kulturális, etnikai és vallási közösségekkel (Lesznyák – Czachesz, 1998).

Halász Gábor (2008) szerint az oktatást világszerte és hazánkban is olyan változások jellemzik, amik a jövőben is elkerülhetetlenül jelen lévő társadalmi – gazdasági kihívásokkal függenek össze. Ezek az oktatási változások a demográfiai változásokhoz való alkalmazkodásban, a fokozódó társadalmi heterogenitásra adott válaszokban, az eredményes tanulás és a kompetenciafejlesztés szükségességében, a növekvő komplexitás kezelésében és a tanárok, mint humán erőforrások fejlesztésében érhetőek tetten.

Magyarországon az egyik legnagyobb oktatási kihívást jelentő feladat a roma tanulók integrációja, ami feltételezi az iskolák nevelési-oktatási módszertani megújulását. Vannak olyan intézmények, melyek sikeresek a roma tanulók oktatásában, annak köszönhetően, hogy pedagógiai módszereiket a nagyfokú heterogenitással jellemezhető tanulócsoportok oktatásához igazították. Ezek az intézmények innovatívak, s az itt dolgozó pedagógusok szakmai feladatuknak tekintik a tanulási nehézségek vagy a magatartási problémák megértését és megoldását. (Halász, 2008)

Ugyancsak ezt a szakmai feladatvállalást látjuk, ha az Integrációs Pedagógiai Rendszert (IPR) bevezető innovatív iskolák körében végzett – Kézdi Gábor és Surányi Éva által publikált – hatásvizsgálatot nézzük. A szerzők szerint ezek az intézmények sikeresebbek voltak, mint a hasonló, IPR - t nem bevezető kontroll-iskolák. Az IPR - iskolákban csökkentek az etnikai előítéletek, javultak a tanulók tanulmányi eredményei és továbbtanulási esélyei, valamint önértékelésükre is pozitív hatással volt a program. A kutatók hangsúlyozták, hogy a sikerek hátterében több egymással összefüggő mechanizmus állhat, és ezek közül az integrációt, továbbá a személyközpontú, tanulói autonómiát megerősítő pedagógiát emelik ki. (Kézdi – Surányi, 2008). Az IPR elemei között szerepelnek a multikulturális tartalmak – interkulturális nevelési szemlélet –, a projekt módszer és a kooperatív tanulás, ami meghatározó tanítási stratégiája a multikulturális nevelésnek.

További eredményes programok<sup>9</sup>:

- *Komplex Instrukciós Program*
- *Logikai Táblajáték Program*
- *Generációk Közötti Párbeszéd Program*

A Komplex Instrukciós Program olyan tanítási módszer, mely lehetővé teszi a tanárok számára a magas szintű csoportmunka szervezését olyan osztályokban, ahol a tanulók közötti tudásbeli különbség és kifejezőkészség tág határok között mozog. A kötelező tanórai és nem kötelező tanórán kívüli logikai- és táblajáték-foglalkozások fő célkitűzései között szerepel a gyerekek értelmi képességének, fejlesztése, a szabadidő igényes, tartalmas eltöltése, a társas élet, a szociabilitás erősítése, a rendszeres megmérettetés, versenyzés és a hagyományápolás.

A Generációk Közötti Párbeszéd Program célja, hogy a gyermek és a felnőtt egymástól tanuljon, kapcsolat alakuljon ki a generációk között, megismerjék egymást, a múltat, és beszéljenek a jövőről. A program célzottan szolgálja a gyermekek és családtagjaik közötti kommunikációt. Ennek a kooperatív technikákon alapuló tanulási módszernek elsődleges célja a szociális kompetenciák fejlesztése. A tanulók csoportokba szerveződve, különféle szerepeket vállalva, felnőttel együttműködve szereznek információt a környező világról, az emberekről. A Program fontos célja továbbá, hogy a szülő – a megszólításán keresztül – fontosnak érzi az iskolát,

---

<sup>9</sup> [http://www.komplexinstrukcio.hu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=62&Itemid=102](http://www.komplexinstrukcio.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=102)

támogatja gyermekét az iskolába járásban, tudja, hogy az iskola megfelelő hely gyermeke képzéséhez.

A csoportok megalakításakor figyelembe kell venni a tanulók előzetes tudását, érdeklődését, intelligenciáját, amely utóbbi a Gardner-féle többszörös intelligencia elméletén alapul.

Napjainkban az iskolai lemorzsolódás csökkentését segítő programok térnyerése figyelhető meg. A programok megvalósítását EU-s pályázati források segítik (EFOP 3.1.5) A köznevelés valamennyi intézménytípusában, és a felsőoktatásban is lehetőség nyílt a programok bevezetésére.

## 2.11. TEHETSÉGGONDOZÁS A PEDAGÓGIA GYAKORLATÁBAN

### *Tehetségdefiníciók*

„A tehetség alatt egy olyan ”komplex, nem egységesen definiálható tulajdonságcsoporthoz tartozó le, amely legáltalánosabban valamely, társadalmilag hasznos tevékenységnek az átlagosnál magasabb színvonalú elvégzésére tesz képpessé” (Herskovits, 2005).

„A tehetség nem egyszerűen a képességek kiemelkedő volta, hanem sajátos attitűd és viszonyulás, amelynek alapja, a kiemelkedő teljesítményhez vezető szokásostól eltérő észlelést és reakciómódot adó különleges idegrendszer.” (Gyarmathy, 2010; 221. o.).

A 2011. évi köznevelési törvény a kiemelt figyelmet igénylő tanulók körébe emeli a tehetséges gyermekeket, fiatalokat, elismerve azt, hogy a nevelési folyamatban a hátrányos helyzetű, a tanulási nehézséggel/zavarral küzdő tanulók mellett a kiemelt képességű, tehetséges gyermekek is egyéni adottságokkal rendelkeznek, ebből fakadóan sajátos szükségleteiknek és adottságaiknak megfelelő bánásmód igényelnek.

A tehetséges gyermekek azonosítása és fejlesztése egyre nagyobb jelentőséget nyer az iskolai nevelés folyamatában, s a pedagógusoktól is felkészültséget követel. A tehetség óriási érték, kibontakoztatása társadalmi, gazdasági jelentőségű. Az általános iskolák, középiskolák egyre nagyobb számban vállalják fel a tehetséges gyermekek gondozásának, fejlesztésének feladatát és kapcsolódnak be országos szintű szakmai kezdeményezésekbe, programokba.

A tehetséggondozás komplex feladat. Az alábbiakban három típusát: a gazdagítás (dúsítás), a kiválogatás (elkülönítés), ill. a gyorsítás (léptetés) alapjait ismertetjük.

A gazdagítás célja a képességek kötelező tananyagon túli fejlesztése.

Passow (1958; idézi Kiss és Balogh, 2004) a gazdagításnak négy fajtáját különíti el:

- mélységében való gazdagítás (több lehetőség kínálata a tudásuk alkalmazására).
- tartalmi gazdagítás (a tananyag a tanuló érdeklődéséhez igazítása).
- a feldolgozási képességek gazdagítása (feldolgozási és kritikus gondolkodás fejlesztése).
- a tempóban történő gazdagítás.

Renzulli(1977; idézi Tóth, 2003) gazdagítási triász 3 szintre tagolódik.

- Az I. típusú gazdagítás az általános felfedező élményeket biztosítja, tananyagon kívüli témával találkozhatnak a gyerekek, cél a gyerekek érdeklődési körének tágítása.
- A II. típusú gazdagítás keretében csoportos gyakorlatok révén az alkotó munkához szükséges gondolkodási és érzelmi készségek felkészítése történik.
- A III. típusú gazdagítás a valódi problémák egyéni vagy kiscsoportos megoldását jelenti. Ez utóbbi a tehetségazonosítás legbiztosabb módja.

A gazdagítás elveinek megvalósítására kiválóan alkalmas a projekt módszer (Gyarmathy, 2012). A pedagógiai projekt (Nádasi, 2003; idézi Gyarmathy, 2012) egy összetett, akár a mindennapi életből származó téma, a téma feldolgozásához kapcsolódó célok, feladatok meghatározása, a módszerek kijelölése, az eredmények bemutatása, értékelése. A projekt megvalósítása a gyermekek önálló munkavégzésén alapszik, a pedagógus csak szakértőként vesz részt a munkában. A tehetséggondozó projekt akkor lehet valóban fejlesztő hatású, ha intellektuális kihívást jelent, ha igényli a logikai következtetést, ismeretek rendszerezését és alkalmazását. Igényli a kreativitást és fejleszti a társas készségeket (az önértékelés, a vezetés, az együttműködés, de a vita és az érvelés készségét is) (Gyarmathy, 2012).

A tehetséggondozás másik lehetősége a kiválogatás, ahol szegregált formában a tehetséges tanulók külön osztályban, iskolában haladhatnak. A tanulók elkülönítése kortársaiktól ugyanakkor megosztja a szakemberek véleményét.

A tehetséggondozás harmadik formája a gyorsítás. A tehetséges tanulók gyorsabban fejlődnek, mint a kortársaik, ezért szükséges a számukra megfelelő haladási ütem biztosítása. Ennek formája lehet pl. a korábbi iskolakezdés, az osztályléptetés, speciális osztályok indítása, a tanulmányi idő lerövidítése (Balogh, 2006).

Az Országgyűlés 2008-2028-ig tartó időszakra állami programként határozta meg a tehetséggondozást. Határozatával elkötelezettségét fejezte ki a tehetséges gyermekek, fiatalok hosszú távú segítésére, folyamatos fejlesztésére, valamint kiszámítható támogatására.

A Nemzeti Tehetség Program végrehajtásának és a tehetségek segítésére szolgáló programoknak nyomon követésére, hatékonyságuk növelésére a Kormány létrehozta a Nemzeti Tehetségügyi Koordinációs Fórumot.

A Program megvalósításában részt vevő szervezetek közül hívjuk fel néhányra az alábbiakban a figyelmet:

Csermely Péter, biokémikus, hálózatkutató nevéhez fűződik a Tehetségpont hálózat kialakítása, mely hálózaton belül tehetséggondozó iskolák szerveződnek.

„A Tehetségpontok alapfeladata a tehetségek felfedezése, azonosítása, a tanácsadás, a pályaorientáció, a lehetőségek, az információk személyre szabott megmutatása a tehetséges fiataloknak. Fő céljuk, hogy hatékony segítséget adjanak az érdeklődő fiataloknak tehetségük felismeréséhez és kibontakoztatásához, ennek érdekében juttassanak el hozzájuk minél teljesebb és minél személyesebb információkat a különböző tehetséggondozó lehetőségekről. Figyelemmel kísérik az intézményi, helyi, térségi és regionális tehetséggondozó kezdeményezéseket és segítik ezeket abban, hogy minél intenzívebb kapcsolatrendszer tudjanak kiépíteni egymással, a tehetséges fiatalokkal, a tehetséges fiatalok környezetével, a tehetséggondozásban jártas szakemberekkel, és a tehetséggondozást segítő önkormányzati, egyházi, civil szervezetekkel, vállalkozásokkal és magánszemélyekkel...”



(<http://tehetseg.hu/tehetsegpontokrol>)

Magyarország tehetséges fiataljait köti össze az EU-s támogatással indult Tehetséghidak Program kiemelt projekt. A Tehetséghidak Program jelenleg II. szakasza zajlik, ennek fő célkitűzései: a tehetségsegítő programok módszertani bővítése, a tehetséges fiatalok számára egyéni személyiségtámogatás, pályaorientációs tanácsadás, képzés, versenyzés, tapasztalatszerzés támogatása az Európai Unióban. Célul tűzi ki a hátrányos helyzetű illetve sajátos nevelési igényű tehetséges fiatalok támogatását; a munkaerőpiac kapcsolatok támogatását, képzések, informatikai esélynövelő és hátránykompenzáló lehetőségek kifejlesztését, szemléletformálást (<http://tehetseghidak.hu/bemutakozik-tehetseghidak-program>).

A Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, a MATEHETSZ (<http://matehetsz.hu/>) (elnöke Dr. Balogh László, pszichológia-tudományok kandidátusa) célja, hogy támogassa a magyarországi és határon túli magyar tehetségsegítéssel foglalkozó szervezetek egyeztetését, támogatási lehetőségek biztosításával segítsék és alakítsák a magyar tehetséggondozás rendszerének további fejlődését.

A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács civil kezdeményezésre létrejött olyan független szervezet, amely munkájában koordináló, irányt mutató, esetenként szervező feladatokat lát el (<http://tehetsegpont.hu/az-ntt-fo-celkituzesei>).

A magyar tehetségmozgalom történetében egyedülálló kezdeményezésként jött létre 2000-ben az Arany János Tehetséggondozó Program, melynek keretében középiskolák vállalkozhattak a tehetséges, kistelepülésen élő hátrányos helyzetű tanulók speciális felkészítésére. A programról bővebben a <http://www.ajtp.hu> honlapon tájékozódhat.

A hazai tehetséggondozás nemzetközi elismertséget is élvez. 2012-ben Csermely Péter akadémikust, a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács elnökét, a Semmelweis Egyetem professzorát választotta elnökévé az Európai Tehetségtanács (ECHA), vezetőségi tagjai között több magyar szakember is dolgozik, Gyarmathy Éva pedig a World Council for Gifted and Talented Children magyar képviselője.

A hátrányos helyzetű megjelölést abban az értelemben használjuk, amikor a tanuló nagyon szerény körülmények között él, tehát a család alacsony szocioökonómiai státusza miatt tekinthetjük hátrányos helyzetűnek. A következőkben Tóth László (2002) nyomán foglaljuk össze a hátrányos helyzetű tanulók jellemzőit:

Testi fejlődésük sokszor nem kielégítő, mivel a család annyira szegény körülmények között él, hogy nem tudják gyermekeik számára biztosítani a megfelelő és a testi fejlődésükhöz nélkülözhetetlen táplálékbevitelt. Számos esetben orvosi ellátást sem tudnak igénybe venni, mivel nem tudják fizetni a társadalombiztosítást. Egészségtelen körülmények között laknak, teljesen kilátástalan számukra, hogy jobb körülmények közé kerüljenek.

Jellemző ezekre a családokra, hogy a szülők nevelési ismereti nagyon hiányosak, gyakran nélkülözniük kell a szülői szeretetet, gondoskodást, odafigyelést.

Mivel a szülők nem tudnak megadni számukra olyan lehetőségeket, tapasztalatokat (élmények, ismeretek, megfelelő stílusú kommunikáció, információ), melyet középosztálybeli társaik megkapnak, így eleve már hátránnyal kezdik az iskolát.

Kevésbé motiváltak a jó iskolai teljesítmény elérésére, mivel a szüleik számára sem fontos az iskolai munkában való jó szereplés. Gyakran megfigyelhetjük, hogy a szülők is rossz tanulók

voltak, képzetlenek, iskolai kudarcukért a tanáraikat hibáztatják. Így az iskolával szemben kialakult negatív viszonyulásukat közvetítik a gyermekük felé is.

Pályaválasztásuk sem átgondolt. Az iskolai kudarcok következtében a hátrányos helyzetű gyerekek már viszonylag korán szeretnének kikerülni az iskolából, és a szülei is arra biztatják őket, hogy mielőbb keresőképeseek legyenek. Gyakran megfigyelhetjük, hogy iskolázatlanul vállalnak munkát, korán családot alapítanak, amely fenntartja a hátrányos helyzetet.

A hátrányos helyzetű tanulók jövő-orientációja is rövidebb távú, elsősorban a jelen élethelyzetükre koncentrálnak, jövőre vonatkozó terveik kevésbé átgondoltak és kidolgozottak. A tanulásban később megtérülő hasznokat ezért nem tartják fontosnak, így a tanulás, mint érték sem jelent számukra motivációt. Megfigyelhetjük, hogy ezek a tanulók gyakrabban választanak azonnali kisebb jutalmakat (N. Kollár és Szabó, 2004).

Serdülőkorban gyakrabban élnek át szerepbizonytalanságot, súlyosbíthatja a helyzetet, hogyha valamely kisebbségi csoport tagjai. A sorozatos kudarcélmények, és visszautasítás hatására még alacsonyabbá válhat az önértékelésük, és identitásfejlődésük is veszélybe kerülhet.

A hátrányos helyzetű megjelölést abban az értelemben használjuk, amikor a tanuló nagyon szerény körülmények között él, tehát a család alacsony szocioökonómiai státusza miatt tekinthetjük hátrányos helyzetűnek. A következőkben Tóth László (2002) nyomán foglaljuk össze a hátrányos helyzetű tanulók jellemzőit:

Testi fejlődésük sokszor nem kielégítő, mivel a család annyira szegény körülmények között él, hogy nem tudják gyermekeik számára biztosítani a megfelelő és a testi fejlődésükhöz nélkülözhetetlen táplálékbevitelt. Számos esetben orvosi ellátást sem tudnak igénybe venni, mivel nem tudják fizetni a társadalombiztosítást. Egészségtelen körülmények között laknak, teljesen kilátástalan számukra, hogy jobb körülmények közé kerüljenek.

Jellemző ezekre a családokra, hogy a szülők nevelési ismereti nagyon hiányosak, gyakran nélkülözniük kell a szülői szeretetet, gondoskodást, odafigyelést.

Mivel a szülők nem tudnak megadni számukra olyan lehetőségeket, tapasztalatokat (élmények, ismeretek, megfelelő stílusú kommunikáció, információ), melyet középosztálybeli társaik megkapnak, így eleve már hátránnyal kezdik az iskolát.

Kevésbé motiváltak a jó iskolai teljesítmény elérésére, mivel a szülei számára sem fontos az iskolai munkában való jó szereplés. Gyakran megfigyelhetjük, hogy a szülők is rossz tanulók voltak, képzetlenek, iskolai kudarcukért a tanáraikat hibáztatják. Így az iskolával szemben kialakult negatív viszonyulásukat közvetítik a gyermekük felé is.

Pályaválasztásuk sem átgondolt. Az iskolai kudarcok következtében a hátrányos helyzetű gyerekek már viszonylag korán szeretnének kikerülni az iskolából, és a szülei is arra biztatják őket, hogy mielőbb keresőképeseek legyenek. Gyakran megfigyelhetjük, hogy iskolázatlanul vállalnak munkát, korán családot alapítanak, amely fenntartja a hátrányos helyzetet.

A hátrányos helyzetű tanulók jövő-orientációja is rövidebb távú, elsősorban a jelen élethelyzetükre koncentrálnak, jövőre vonatkozó terveik kevésbé átgondoltak és kidolgozottak. A tanulásban később megtérülő hasznokat ezért nem tartják fontosnak, így a tanulás, mint érték sem jelent számukra motivációt. Megfigyelhetjük, hogy ezek a tanulók gyakrabban választanak azonnali kisebb jutalmakat (N. Kollár és Szabó, 2004).

Serdülőkorban gyakrabban élnek át szerepbizonytalanságot, súlyosbíthatja a helyzetet, hogyha valamely kisebbségi csoport tagjai. A sorozatos kudarcélmények, és visszautasítás hatására még alacsonyabbá válhat az önértékelésük, és identitásfejlődésük is veszélybe kerülhet.

## ELLENŐRZŐ KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Melyek a magyar köznevelési rendszerben működő intézménytípusok?
2. Mely intézmények nem tartoznak a magyar köznevelés rendszeréhez? Válassza ki a megfelelőket!
  - egyetemek, főiskolák
  - alapfokú művészeti iskolák
  - középiskolák
  - bölcsődék
  - kollégiumok
3. Nevezze meg a köznevelési rendszer különböző intézményeinek speciális feladatait!
4. Soroljon fel legalább öt olyan társadalmi intézményt, amellyel az iskolák kapcsolatot tartanak!
5. Melyek a köznevelés tartalmi szabályozói?
6. Döntse el, hogy igaz vagy hamis az alábbi állítás!

A magyar köznevelés szabályozása hárompólusú, kétszintű tantervi szabályozáson keresztül valósul meg. (igaz/hamis)
7. Melyik elem igaz a magyar köznevelés tantervi szabályozására? Válassza ki a megfelelőket!

kétpólusú / vezérlésen alapul / háromszintű
8. Melyik állítás igazak az oktatási folyamat felépítésére? Válassza ki a megfelelőket!
  - Tervezési, interaktív és elemzési fázisból épül fel.
  - Az alapvető didaktikai feladatok egymást követő, összefonódó, tudatosan tervezett és megvalósított rendszere.
9. Milyen szervezeti struktúrákkal találkozhatunk a köznevelési intézményekben?
10. A hatékony iskolaműködés realizálása érdekében milyen iskolafejlesztési lehetőségek tekinthetők meghatározónak?

11. Nevezze meg a jól szocializáló család főbb ismérveit, különös tekintettel az iskolai eredményességre!
12. Melyek a multikulturális iskolák főbb jellemzői?
13. Milyen tanulószervezési eljárásokat, illetve módszereket/programokat ismer, melyek alkalmazása sikerrel támogatja az integrációt?
14. Milyen tehetséggondozási típusokat ismer?
15. Nevezzen meg néhány tehetséggondozást támogató programot!

## IRODALOMJEGYZÉK

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. In: Magyar Közlöny 2011/162.

Andor Mihály – Liskó Ilona: Iskolaválasztás és mobilitás. Budapest, Iskolakultúra, 2000.

Andorka Rudolf: Bevezetés a szociológiába. Budapest, Osiris Kiadó, 1997.

Ballér Endre: A tanterv. In: Falus Iván (szerk.) Didaktika. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003, 193-218. o.

Ballér Endre: Tantervelméletek Magyarországon a 19-20. században. Budapest, Országos Közoktatási Intézet Kiadó, 1996.

Balázi Ildikó – Horváth Zsuzsanna (2011): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Jelentés a magyar közoktatásról, 2010. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

Balázi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó – Vadász Csaba (2013): PISA 2012 Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal.  
[http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi\\_meresekek/pisa/pisa2012\\_osszefoglalo\\_jelentes.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresekek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf)

Czachesz Erzsébet: Multikulturális nevelés (szócikk). In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): Pedagógiai Lexikon. II. kötet. Budapest, Keraban Könyvkiadó, 1997. 499-500.o.

Czike Bernadett (szerk.): Bevezetés a pedagógiába. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 1996.

Cs. Czachesz Erzsébet – Radó Péter: Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2003. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 2003. 349-376.o.

Csapó B. (szerk., 2012): Mérlegen a magyar iskola. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. URL:  
[URL:http://www.ntk.hu/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id=11131&folderId=23648832&name=DLFE-24695.pdf](http://www.ntk.hu/c/document_library/get_file?p_l_id=11131&folderId=23648832&name=DLFE-24695.pdf)

Gyökös Eleonóra – Szemerszki Marianna (2014): Hol tart ma az oktatáseredményességi kutatás? Új Pedagógiai Szemle, 64. 1-2. sz. 43-64.  
[http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/upsz\\_beliv\\_2014\\_1-2\\_lr.pdf](http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/upsz_beliv_2014_1-2_lr.pdf)

Halász Gábor (2000): Az oktatás minősége és eredményessége In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról, Országos Közoktatási Intézet. Budapest, 303-327.

Horn Dániel (2005): Az eredményességet befolyásoló iskolai tényezők. <http://www.ofi.hu/tudastar/2-vitaforum/eredmenyessaget>

Liskó Ilona – Fehérvári Anikó (1998): Felvételi szelekció a középfokú iskolákban. Oktatáskutató Intézet. Budapest, Kutatás Közben 219.

McKinsey&Company (2007): Mi áll a világ sikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének a hátterében? Letölthető: [http://www.onfejleszttoiskolak.hu/2008/mckinsey\\_magyar.pdf](http://www.onfejleszttoiskolak.hu/2008/mckinsey_magyar.pdf)

Keller Judit – Mártonfi György: Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 2006. 377-411.o.

Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: Általános iskolai szegregáció. – Okok és következmények. In: Kertesi Gábor: A társadalom peremén. – Romák a munkaerőpiacon és az iskolában. Budapest, Osiris Kiadó, 2005. 313–376.o.

Kézdi Gábor – Surányi Éva: Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai. A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007. Kutatási összefoglaló. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008.

Lannert Judit: Eredményesség az általános iskolában. In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): Eredményes iskola. Adatok és esetek. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 2006b. 43-63.o.

Lesznyák Márta – Czachesz Erzsébet: Multikulturális oktatáspolitikai koncepciók. In: Czachesz Erzsébet: Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító és tanár szakos hallgatók számára. Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió, 1998. 7-18.o.

Szekszárdi Júlia: Az iskolák belső világa. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 2006. 279-312.o.

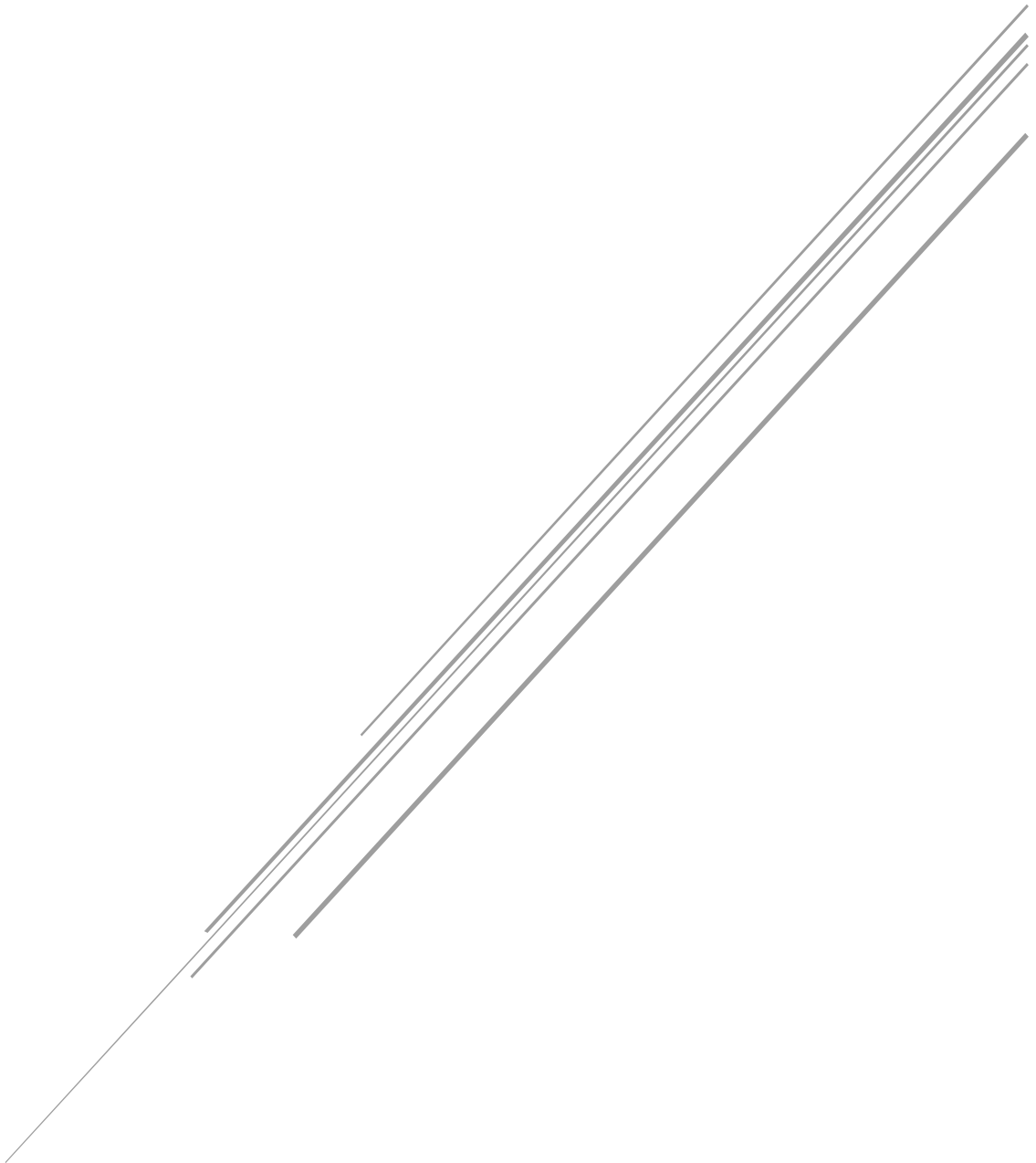
Torgyik Judit: Multikulturális nevelés, interkulturális tartalmak. In: Torgyik Judit (szerk.): Multikulturális tartalmak a pedagógiában. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008. 9-24.o.

Török Balázs – Szekszárdi Júlia – Mayer József: Az iskolák belső világa. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2011. 273-294.o.

Weszely Ödön: Pedagógia. A neveléstudomány rendszere rövid összefoglalásban. Budapest, Révai Kiadás, 1905.

## **II. RÉSZ**

# **Szociális csoportmunka gyakorlata**



## 3. CIGÁNYOK ÉS AZ ISKOLA

SZABÓ SZILVIA

### 3.1. ROMOLÓGIAI KÖRKÉP

#### 3.1.1. Nemzeti és etnikai kisebbségek

A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII. törvény értelmében nemzeti és etnikai kisebbség minden olyan, a Magyar Köztársaság területén legalább egy évszázada honos népcsoport, amely az állam lakossága körében számszerű kisebbségben van, tagjai magyar állampolgárok és a lakosság többi részétől saját nyelve és kultúrája, hagyományai különböztetik meg, és egyben olyan összetartozás-tudatról tesz bizonyosságot, amely mindezek megőrzésére, történelmileg kialakult közösségeik érdekeinek kifejezésére és védelmére irányul.

A magyar jog jelenleg 13 nemzeti és etnikai kisebbséget ismer el (bolgár, cigány, görög, horvát, lengyel, német, örmény, román, ruszin, szerb, szlovák, szlovén, ukrán), de a fenti feltételeknek megfelelő bármely más csoport is kérheti elismerését legalább 1000, magát a kisebbséghez tartozónak valló választópolgár által benyújtott népi kezdeményezés útján. (1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól)

A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól az 1993. évi LXXVII. törvény rendelkezik, miszerint a kisebbségeknek joguk van a kisebbségi léthez és a kisebbségként történő fennmaradáshoz. Tilos a kisebbségek beolvasztására, a nemzeti vagy etnikai arányok megváltoztatására, a kisebbségek erőszakos kivagy áttelepítésére törekvés, a kisebbségi csoportok vagy személyek hovatartozása miatti üldözése vagy jogai gyakorlásának akadályozása.

A diszkrimináció általános tilalmából fakadóan az emberi és állampolgári jogok bármiféle megkülönböztetés nélkül megilletik a nemzeti vagy etnikai kisebbséghez tartozó polgárokat is, bármilyen hátrányos megkülönböztetésük szigorúan tilos. Éppen ezért a nemzeti és etnikai kisebbségi csoportokat és azok tagjait speciális büntetőjogi védelem is megilleti: a Btk. büntetni rendeli ugyanis a népirtást, az apartheidet, a nemzeti, etnikai, faji vagy vallási csoport tagja elleni erőszakot, valamint a közösség elleni izgatást.

#### 3.1.2. Cigányok története Magyarországon

A Magyarországon élő nemzetiségek számaránya viszonylag alacsony a hivatalos népszámlálások szerint. A nemzetiségi szervezetek becslései a népszámlálás eredményénél magasabb számot mutatnak, amibe a származás figyelembevétele is közrejátszhat.

Magyarországon a romák alkotják a legnépesebb kisebbséget. Jelenleg 570-650 ezer főre becsülik a cigányok számát, de egyes vélemények 800 ezer–1 millió fős lélekszámra utalnak. A szakirodalomban elfogadott definíció a következő: „*cigány az, akit a nem cigány környezete – különböző ismérvek (például életmód, antropológiai jelleg) alapján – cigánynak tart.*” (Kocsis K. – Kovács Z, 2001.)

De vajon kik azok, akiket a környezet cigánynak tekint? A cigány nemzetiségi adatokról című cikk szerint „*a környezet a barna bőrűeket és ezen túlmenően a cigány származásúakat tartja cigánynak. Azokat, akiknek a szülei cigányok, általában a félcigányokat is, még akkor is, ha a személy nem vallja magát cigánynak. Természetesen vannak olyan emberek, akik el tudják titkolni cigány származásukat.*” (Kemény – Janky – Lengyel, 2004.)

A romák őshazájának helye az indiai szubkontinens észak-nyugati területe: Pandzsab. Érdekes a szóösszetétel jelentése: pandzs = öt, ab = folyó. Valóban, ha térképre nézünk, e területen az öt folyó vidékét találjuk, az Indust és annak mellékfolyóit. (A mai beszélt magyarországi cigány nyelvjárásokban is az ötös számjegyet pandzs-nak mondják a romák). A lassú, de folyamatos elvándorlás a Krisztus utáni 5. században kezdődött. Mint minden felkerekedésnek, a romák elindulásának is külső okai voltak, jelen esetben a hódító népek betöréseivel kapcsolatban választották a passzív rezisztenciát a nyílt konfrontációval szemben, amely a hadviselést jelentette volna. (Dr. Várnagy E, 1992.)

A félnomád vándorélet első megszakítása a korabeli Perzsia volt. A nyelvi rétegvizsgálatok a letelepedéssel kapcsolatos perzsa jövevényszavak a roma ősi alapszókinccs mellett, arra ráragadva kb. másfél évszázados tartózkodásra utalnak Perzsia területén, melynek a fenyegető mongol betörések vettek véget. A továbbvándorlás délnyugati irányt vett, Örményországba jutottak el a romák.

Fontos állomása volt ez az ország a romák életében, hiszen itt találkoztak először a kereszténységgel. Ez egyházi közösségben való felszabadulás motiválhatta őket, a több, mint 400 éves letelepedésre az örmények között. A viszonylagos letelepedés azonban az ezredforduló környékén azonban véget érhetett, mert ebben az időben a szeldzsuk törökök intéztek térhódító támadásokat az 11 örmények ellen. Ennek okaként szedték a romák a „sátorfájukat” és a támadások elől inkább egy menekülő kis csoporthoz csatlakozva elindultak a Balkán-félsziget irányába. A déli irányba haladók eljutottak Egyiptomba (valószínűleg innen a téves hiedelem az egyiptomi eredetről), ahol azonban nem álltak meg, hanem kötődtek egy akkor éppen arra vándorló, Szíriából nyugatra tartó népcsoporthoz.

Egy másik csoport nyugatra tartott, ahol Görögországba érkeztek. Az országon belüli kisebb vándorlások mellett letelepülőnek mondható közösségben egyre inkább jelentkezik csírájában az a termelési forma, melynek során nem csupán a maguk szükségleteinek kielégítésére termelnek (fémművesség, kovácmesterség, kosárfonás, sátorkészítés, stb.), hanem szolgáltató iparként másokat is ellátnak e tevékenységükkel, kezdenek sarjadni a hagyományos cigány mesterségek, melyek aztán évszázadokon át megélhetést biztosítanak a romáknak az európai országokban.

A török hódítás előszelét érezve, kezdetben a keresztény vallású csoportok kezdtek el kisebb csoportokban, északi irányban szivárogni hazánk felé. Ettől az időtől fogva már írott dokumentumok is rendelkezésünkre állnak. Oklevelekből tudjuk például, hogy 1396-ban a pécsi püspök 25 sátoros cigány családnak engedélyezte a letelepedést a városfal tövében, de a tömeges letelepülés ekkor még nem volt jellemző. Ezen változtatott amikor Zsigmond király és császárné un. menlevelet adott ki, amelyek szerint legálisan jöhettek az országba a roma



csoportok. A nagyobb arányú betelepedés igazán csak a hódoltság után, a XVIII. században következett be, a felvilágosult abszolutizmus korában, amikor is Mária Terézia intézkedései nyomán szisztematikusan jöttek a romák főleg az Alföld térségébe. Őket nevezi a szakirodalom az un. kárpáti cigány csoportnak.

A királynő elképzelése az volt, hogy a török hódoltság következtében kipusztult vagy elmenekült magyar lakosság helyére telepíti a romákat. Ezért hívta őket újmagyaroknak. Úgy gondolta jóhiszeműen, hogy a mezőgazdaságban hiányzó munkaerőt velük fogja pótolni. Nem ismervén a romák történetét, vállalkozása sikertelen volt, hisz a félnomád életet élő, a kézműiparba csak éppen belekóstoló romák alig-alig ismerték az állattenyésztést, növénytermesztéssel pedig soha nem foglalkoztak. Ezzel kapcsolatban hozta Mária Terézia azt az intézkedést, hogy a roma kisgyermekeket (2-4 éveseket) ki kell emelni a családból, elvenni a roma szülőktől és magyar parasztcsaládokhoz kell adni, ahol a gyermekkori szocializáció alatt földművelő környezetben fog felnőni, így fognak majd a romák részt venni a magyarországi mezőgazdaság újjáélesztésében. Ennek az elgondolásnak valóra váltása meghiúsult, mivel a roma családok kohéziós ereje erre is kiterjedt, a gyermekekhez való kötődés életfontosságú a roma családokban (ezért vállalkoznak a roma asszonyok a legkritikább esetben abortuszra); megindult az elvesztett gyermekek felkutatása, a gyermekek szökései, a parasztság és a roma lakosság konfrontációja és ebből kifolyólag a vándorlás újra felerősödött. Tehát ez a családpolitikai intézkedés nem a letelepedést segítette elő, hanem annak éppen ellenkezőjéppen a romák továbbvándorlását erősítette, megjelent az üldözöttség tudata, hiszen erőszakkal próbálták megváltoztatni őket.

1773-ban kiadott rendeletben kötelezték a megyéket, hogy minden sátorban éli cigány családnak szilárd lakást építsenek, a sátorokat rombolják le, a szilárd házat otthagyo cigányokat csavargásért büntessék meg.

A beilleszkedés lehetőségeinek megszűntével 1848-49. évben fokozott szerepet kap a cigányság önálló nemzeti fejlődése. Sok közülük nemzetőrként, vagy honvédként szerzett állást. A szabadságharcot követően újra megtiltották a cigányság vándorlását, azt 1867-től belügyminiszteri rendelet tiltotta. A század utolsó évtizedeiben József főherceg jelentős anyagi áldozatok árán megkísérelte a vándorcigányok letelepítését.

A századforduló tájékán elrománosodott nyelvű cigányok érkeztek a Bánátból. Ők magukat beáshnak, vagy vlaxo-rom-nak nevezik.

Hazánkban az oláh-cigányok őrzik legerősebben a nyelvet, a cigány kultúrát, népzénet, hagyományait, szokásaikat. Ők vajdák vezetése alatt érkeztek, erős törzsi-nemzetségi keretekben. Törzseiket évszázadokra vissza tudják vezetni. Anyagi jólétüket lókereskedéssel és fémmunkával teremtették meg.

1916-ban egy rendelet hatására hadizsákmánynak nyilvánították a cigányok lovait, bevonultatták őket a hadseregbe. Problémát jelentett, hogy kit tekintsenek cigánynak. A törvény nem tett eleget kor problémáinak megoldásra, mint például a munkaügyi és szociális gondok. Nyíltan kimondta, hogy nem tekinti teljes értékű állampolgárnak a cigányokat. Tovább nehezítette a romák megélhetését az 1931-ben kiadott rendelet, mely szigorította a vándoripari engedélyek kiadását, ezzel is nehezítve a munkavállalásukat. 1938-ban napvilágot látott egy belügyminisztériumi rendelet, melynek értelmében minden cigányt, gyanús egyénnek kellett tekinteni. (Dr. Várnagy E, 1992.)

A II. világháború nehéz évei nem kerülték el a romákat sem, az 1944-1945-ös években körülbelül 25-30 ezer magyarországi cigányt deportáltak. A cigány holokausztról minden év augusztusában megemlékeznek 1997 óta.

## 3.2. CIGÁNYOK TÖRZSEK FELOSZTÁSA

A romungrók, vagy másképpen magyar cigányok, (hétköznapi nyelvhasználatban muzsikusok) anyanyelve a magyar. Elnevezésük a következőképpen jött létre: rom=cigány ember, férfi (romani nyelven), ungro=magyar (romani nyelven), tehát magyarországi cigány ember. Elnevezésüket az oláh cigányoktól kapták, akiknek anyanyelve a romani. Ez az etnikai alcsoport érkezett a legkorábban (XV-XVI. század) a Kárpát-medencébe. Az a cigány nyelvjárás, amellyel ide érkeztek, ma már csak nyomokban található meg olyan kis nyelvi szigeteken, mint pl. Versend (Baranya megye), vagy Nógrád megye apróbb falvaiban: ez az úgy nevezett kárpáti dialektus.

Az oláh cigány csoportba azokat (itt helyes a roma elnevezés) soroljuk, akik beszélik a romani nyelvet. Az oláh cigányok a XIX. század közepétől, a független Román Királyság megalapítása után vándoroltak Moldvából Erdélybe, majd onnan Magyarországra. Egyes csoportjaik (például a pesterzsébeti colárik, 19 szőnyegkereskedők) csak az I. világháború után kerültek hazánkba. Az oláh cigány csoportba tartozók több etnikai alcsoportba sorolhatók, főleg foglalkozásuk és etnikai hovatartozásuk szerint. A cerhárik, azaz sátorosok és csurárik, azaz rostakészítők oláh cigánynak tartják magukat, sokan közülük kiterjedt erdélyi rokonsággal is rendelkeznek, de meg kell említenünk a mashari (halász), colári (szőnyeges), khelderári (házzal rendelkező), gurvári (késes) etnikai egységeket is. (Az Alföld déli részein élő gurvárik szórványai nem tartják magukat oláh cigánynak.) Magyarországon túlnyomórészt a lovárit (lókereskedők) beszélik a romani anyanyelvű emberek, így hazánkban ez lett a sztenderdizálódott nyelv.

A beás cigányok a Délvidékről, nyelvjárásuk jellege alapján a Bánságból kerültek Magyarországra. A magyar köznyelvben a beás cigányokat legtöbbször teknővájó cigányoknak említik, illetve a Dunántúlon használják az oláh cigány elnevezést is, amely félreértésekhez is vezethet. A beások a hazánkba legkésőbb betelepülő cigány etnikai csoport, az 1800-as évek végén, sőt az 1900-as évek elején érkeztek a mai Magyarország területére. Túlnyomó többségük a dél-dunántúli térségben él.

Összegezve a bevándorlás idejét és a nyelvhasználat módját alapul véve a hazai cigányság főbb csoportjai a következők:

- A romungro cigányok: alkotják a hazai cigányság 2/3-át. A XIV. sz. környékén érkeztek (a legkorábban), szinte teljes mértékben asszimilálódtak, a beolvadás során nyelvüket is elhagyták, magyarul beszélnek.
- Az oláh cigányok: a hazai cigányság kb. 1/4-ét képezik. Ők az „ős-cigányok”, nyelvük a lovári, indiai gyökerekre visszavezethető nyelv, amelyet egész Európában beszélnek.
- A beás cigányok: a hazai cigányság harmadik legnépesebb csoportja, kb. 8%-ra tehető az arányuk). Ők a XVIII-XIX. század folyamán Romániából, a Délvidék felől érkeztek. Nyelvük teljesen elrománosodott, s annak archaikus változatát őrzi máig. Igen erős

identitással rendelkeznek, annak ellenére, hogy a beás nyelvhasználat eltűnőben van (Cserti Csapó, Orsós és Varga, 2011).

### 3.3. A ROMÁK KULTÚRÁJA

A cigányok a vándorlás folyamán az indiai alaprétegre építették rá más népek kultúrájának egyes elemeit, és így minden más néptől eltérő, különböző, sajátos cigány kultúrát hoztak létre.

#### Népköltészet

A roma irodalom is felosztható népköltészeti és műköltészeti művekre: mindkettő a lírai és epikai művek együttese. A roma népköltészet epikai alkotásai közül legfontosabbak a mesék, lírai művek közül, pedig a köszöntők, varázsversek, altatók, keservek, tolvajdalok.

#### Mesék

A mesélésnek fontos feladata még, hogy legtöbbször gyerekeknek, gyerekekhez szól. Nemcsak szórakoztatta a roma anya a gyermekét, hanem a szokásokat is mese formájában kívánta átadni gyermekének, minél előbb megismerjék a hétköznapi szokásvilágot, tehát a mesék a szocializáció szerves részét képezték, a roma élet szabályait, bölcsességeit, szokásait tartalmazták, amelyeket a felnövekvő generációnak kellett tudnia. (romaweb.hu – romacentrum.hu)

#### Köszöntők, koledálás

A romáknál az ünnepek hangulatának alapját az elhangzó köszönések adják, amelyek a résztvevők megérkezésekor hangzanak el. Az ünnepek alkalmával a szobába való minden be- és kilépéskor köszöntötték egymást. Néhány jellemző köszöntés: Istennel hagylak benneteket = „Devlesa mukhav tumen”; Menj Istennel = „Zha Devlesa”

#### Balladák

Az epikus műfaj legismertebbjei a balladák. Néhány közülük annyira népszerű volt, hogy széles körökben is ismerték a szövegét magyar és cigány nyelven egyaránt.

#### Eredetmondák

A cigány hitvilágban a főisten Del. Ő a mindenség teremtője és irányítója, a család oltalmazója, a sors jóra fordulásának előidézője, a termékenység elősegítője, lakhelye a mennyország legfelső rétege. Két húga van. Baxt, aki a Szerencse úrnője és Bibaxt, aki a Szerencsétlenségé. Úgy vélték, hogy a Napot Baxt szülte, a Holdat, pedig Bibaxt. A cigányok népköltészete gazdag

eredetmondákban is, ezekben gyakran megtalálható a fent említett Baxt, Bibaxt, Del és a pokol birodalma amely a démonok tartózkodási helye is.

## Zeneművészet

A cigányok őshazájukban vándorzenészek voltak, melyet magukkal hoztak a Kárpát-medencébe és Európa más területeire is. A többségi társadalom számára az eredeti cigány népzene megismerése csak az 1980- as évektől kezdődött el. De akkor már egy átalakult formában, mivel erre az időre egyre kevesebb volt az olyan hagyományőrző roma közösség, amelyben a mindennapi élet részét képezte volna a hagyományos muzsika.

## Táncok

A tánc mindig is fontos eleme volt a cigányok kultúrájának. Számos táncot vettek át környezetüktől és számosat vett át környezetük tőlük. A tánc az önkifejezésük fontos eszközévé vált. A cigányok táncdallamaikat igen gyakran szájbőgő szólammal is kísérik. Ütőhangszeres effektusokat adnak kanállal, tapssal, kannával, stb. A táncdalok szövege általában vidám, csipkelődő.

## Filmek

A cigányságról készült filmek két nagy csoportra oszthatók: a játékfilmek és a dokumentumfilmek. Napjainkban pl: Brazílok, Lajkó az űrben, Csicska, Viktória Expressz...

## Képzőművészet

Az első alkotók a hatvanas évek végétől, a hetvenes évek elejétől kezdtek megjelenni. A roma alkotók jelentkezésére ösztönző hatással volt a cigány képzőművészet iránt megnyilvánuló társadalmi érdeklődés is. Ez az érdeklődés kedvező lehetőséget teremtett a roma művészértelmisség létrejöttére.

## Műköltészet

A roma irodalom nemcsak népköltészeti alkotásokat, hanem roma szerzők által létrehozott műköltészeti darabokat is tartalmaz. Ezek az alkotások (néhány kivételtől eltekintve) századunk második felében, leginkább az 1970-es évektől kezdve jöttek létre. Ez nem véletlen, hiszen ebben az időszakban zajlott le az a folyamat, melyet néhány történész a romák nemzeti öntudatra ébredésének nevez.

Századunk hetvenes éveitől kezdve jelennek meg a folklór együttesek, a roma nyelven kiválóan szavaló fiatalok, akik már nemcsak magyar költők verseit tárják cigányul a szélesebb tömegek elé. Ebben az időszakban jelenik meg robbanásszerűen a roma képzőművészet Magyarországon,

## 3.4. ROMÁK ÉS AZ OKTATÁS

A roma népesség iskolázottságáról az első adat 1893-ból való. Ekkor a korabeli Magyarország területén élő 280 000 cigány ember 95%-a analfabéta volt. Ez hosszú ideig nem nagyon változott. Az 1961-es párthatározat volt az, amely a cigányság helyzetének javítását tűzte ki célul, így megindult a cigány gyermekek tömeges beiskolázása. Ebből a célból országszerte cigányiskolákat, cigányosztályokat hoztak létre. A nyolcvanas évek végére csaknem teljes körűvé vált a beiskolázottságuk. 43,7%-uk (a nem cigány gyermekek 89%-a) befejezte a nyolc osztályt. A kilencvenes évek elejére ez az arány 45- 50%-ra emelkedett (a többségi társadalomban 100%). Problémát jelentett, hogy míg a 70- 80-as években az általános iskola elvégzése egyértelműen felemelkedést jelentett, a későbbiekben az általános iskolai végzettség már nem jelentett előnyt. A 90-es években a 11 középfokú oktatásban való részvétel a többségi társadalomban szinte általánossá vált, a cigányság esetében még a nyolc osztály elvégzése is csak cél maradt. Ezen időszak pozitívuma, hogy a felsőoktatásba is bekerültek a cigány hallgatók (~2%). (Szabóné, Kármán, 2008).

### 3.4.1. Iskolai lemorzsolódás

A rendszerváltás után két egymással ellentétes tendencia érvényesült a cigány gyerekek iskoláztatása terén. A 80-as évek közepe óta folyamatosan csökkent az iskolaköteles korba lépő évfolyamok létszáma; a kilencvenes évek elejétől kezdve ez már a középfokú iskolákban is éreztette hatását. Ezzel párhuzamosan bevezették a közoktatás normatív finanszírozását, amely a középfokú iskolákat is abban tette érdekelté, hogy minél nagyobb létszámot érjenek el, és a beíratkozott tanulókat lehetőleg minél nagyobb arányban meg is tartsák. Mindez növelte a hátrányos helyzetű, az iskoláztatás terén korábban versenyképtelen társadalmi csoportok (így többek között a cigányság) gyerekeinek bejutási esélyeit a középfokra, illetve ezen belül az érettségit adó középiskolákba, és valamelyest csökkentette a korábban nagyon magas arányú lemorzsolódás veszélyét.

Az Európai Bizottság oktatási prioritásai közé tartozik annak elérése, hogy 2020-ra EU-szerte 10% alá csökkenjen az iskolát túl korán elhagyók aránya. Az Európai Bizottság a tagállamokkal együtt azon dolgozik, hogy átfogó stratégiák megvalósításával visszaszorítsa az iskolai lemorzsolódást, továbbá hogy intervenciós és kompenzációs kezdeményezésekkel bevonja az oktatási és képzési rendszerbe az iskolákból túl korán kikerülő fiatalokat.

Az iskolai lemorzsolódás, valamint a munkanélküliség, a társadalmi kirekesztettség, a szegénység és a rossz egészségi állapot között. Sok oka van annak, hogy a fiatalok egy része tanulmányait félbehagyva kimarad az iskolából. Személyes és családi gondok, tanulási nehézségek, illetve a társadalmi-gazdasági problémák egyaránt szerepet játszhatnak a korai iskolaelhagyásban. Fontos tényező az említetteken túl az oktatási rendszer szerkezete, az iskolákban uralkodó légkör, valamint a tanárok és a diákok közötti viszonyrendszer.

Az Európa Tanács a **korai iskolaelhagyással** kapcsolatban hármas szakpolitikai javaslatot fogalmazott meg:

1. A megelőzést célzó szabályozás lényege, hogy még a probléma kialakulása előtt csökkentse a korai iskolaelhagyás kockázatát.

2. A beavatkozást alkalmazó szabályozás célja, hogy az oktatás és képzés minőségének emelésével, a korai jelzőrendszer jelzéseire adott reakciókkal és célzott – egyéni, csoport vagy intézményi szintű – támogatásokkal próbálják elkerülni a lemorzsolódást.
3. A kompenzáció célja, hogy a korai iskolaelhagyókat vagy az iskolarendszerbe visszavezetve, vagy alternatív körülmények között végzettséghez segítse, munkaerő-piaci és így társadalmi integrációjukat megalapozza.<sup>10</sup>

### 3.4.2. Korai iskolaelhagyók adatai régióknként

A korai iskolaelhagyók régióknkénti alakulását idősorosán vizsgálva azt látjuk, hogy a 2007 és 2014 közötti időszakban a korai iskolaelhagyók száma az amúgy is magas arányokkal jellemezhető Észak-Magyarország régióban növekedett a legtöbbet, míg a Közép-Magyarország régióban csökkent a legmarkánsabban. A Nyugat-Dunántúl és a Dél-Alföld régióban lényegében stagnálás mutatható ki.

3-1. táblázat: A korai iskolaelhagyók aránya 2007 és 2014 között régiók szerint

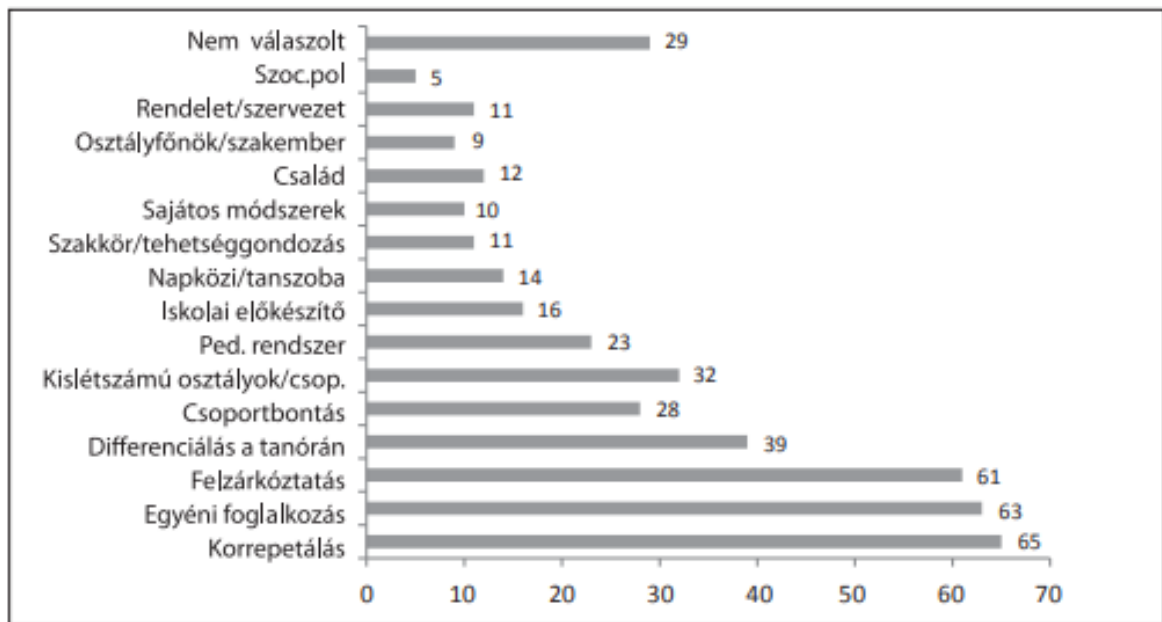
Év	Észak-Magyarország	Közép-Dunántúl	Észak-Alföld	Közép-Magyarország	Dél-Alföld	Nyugat-Dunántúl	Dél-Dunántúl
2007	16,2	10,9	12,9	8,7	8,7	9,6	15,7
2008	15	9,6	15,1	9,6	9,6	10,8	13,6
2009	14,9	14	15	8	9	9,6	13,4
2010	16,5	11,2	13,5	7,9	8	7,9	13,3
2011	15,8	12,3	14	9,8	9,8	7,3	11,3
2012	15,5	11,3	17,4	8,8	9,4	10,3	10,5
2013	18,8	10,4	15,1	7,7	10,4	10,4	15,6
2014	18,4	12,1	14,4	7,2	8,4	9,6	14,4
Változás	2,2	1,2	1,5	-1,5	-0,3	-	-1,3

Forrás: Eurostat Database

Az alábbi ábrán az látszik, hogy a nemzetközi gyakorlattól jelentősen eltérő mértékben az iskolák az adott intézményben lezajló, és többnyire csak a pedagógusok bevonására épülő megoldásokat alkalmazzák nagy gyakorisággal. Az is probléma, hogy ritkán került sor speciális szakemberek vagy olyan megoldások alkalmazására, amelyek képesek lehetnének az iskolai tanítás hatékonyságának növelésére.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Helyzetelemzés és további kutatásra javasolt irányok a korai iskolaelhagyás problémájának hatékony kezelése érdekében. FSZK-OFI Tempus, Budapest. 8. o

<sup>11</sup> KORAI ISKOLAELHAGYÓK ÉS ÚJRAKEZDŐ TANULÓK – Mayer József – OFI – 2016. 46. oldal



3-1. ábra: Az iskolai lemorzsolódás csökkentése érdekében alkalmazott módszerek

(Forrás: Az iskolai lemorzsolódás Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. Nyíregyháza, 2005. 77. o.)

A cigány gyermekek igen magas hányada szegregált körülmények között tanult (1991-ben 32%, 2008-ban 61%). Ez nem csak cigány többségű általános iskolákat és osztályokat, valamint homogén cigány osztályokat jelentett, hanem gyógypedagógiai osztályokat és speciális iskolákat is (míg az összes általános iskolás 3,6%-a részesült gyógypedagógiai oktatásban, addig ez az arány a cigány általános iskolások között 23,2% volt, 2004-ben 799 homogén cigány gyógypedagógiai osztály működött hazánkban). (Szabóné, Kármán, 2008). Ennek a gyakorlatnak a nyomai még ma is fellelhetők.

### 3.4.3. Mit értünk iskolai lemorzsolódás alatt?

A lemorzsolódással veszélyeztetett tanuló fogalma a köznevelési törvény 2015. januári módosításával jelent meg, és a meghatározás szerint azok a diákokat takarja, akiknek az adott tanévben a tanulmányi átlageredménye közepes teljesítmény alatti vagy a megelőző tanévi átlageredményéhez képest legalább 1,1 jeggyel romlott az átlaga.

Fontos szerepe van a családnak, mint támogató környezet és szocializációs színtér nézőpontját ismerni az iskoláról, a képzettségi motivációval kapcsolatban megérthetjük, hogy milyen környezetből érkeznek a tanulók.

„A roma társadalom többsége tisztában van az iskola szocializációs szerepével és a tudástőke megszerzésnek fontosságával. Ugyanakkor a többség azt is gondolja, hogy az igazán fontos dolgokat a családban tanulhatják meg a gyerekek, és hogy a leleményesség fontosabb, mint az, amit az iskolában lehet megtanulni.” (Marketing Centrum, 2009:35.o.)

Hazai viszonylatban a kulturális különbségek kérdése az oktatásban elsősorban a cigány tanulók kapcsán merül föl. A cigány családok a többségi társadalomban megszokottól és elfogadottól eltérő szocializációja, átadott kultúrája és értékrendje részben feszültségeket szül, másrészt pedig tetemes hátrányt jelent a többségi iskolákban tanuló cigány gyermekek

számára. Ennek feloldásában segíthet a kultúraazonos pedagógia, amely közelíti egymáshoz, harmonizálja a családi és az iskolai kultúrát. Lényeges eleme, hogy a tanárok terepmunka szerűen feltérképezik a családok életkörülményeit, így könnyebben megtalálhatják a tanulók kultúrájához, stílusához jobban alkalmazkodó tanítási módszereket (Boreczky, 2014).

### ***Komplex Alapprogram***

Komplex Alapprogram célja:

- A végzettség nélküli iskolaelhagyásra vonatkozó stratégia prevenciók célú beavatkozásainak megalapozása;
- a lemorzsolódás megelőzésére alkalmas, tanulást támogató pedagógiai módszerek kidolgozása, és országos elterjesztése az alapfokú oktatásban résztvevők számára,
- a pedagógiai szemléletváltás elősegítését szolgáló pedagógusképzési és továbbképzési tartalmak megújítása.

Napjainkban az érettségi már-már alapelvárásként jelenik meg a többségi társadalomban. Ezzel egyidejűleg a cigány tanulók esetében ez messze nem jellemző. A roma gyerekek részvétele az oktatásban a 90-es évek második felétől határozottan megnőtt, ami nem csak azt jelenti, hogy általános iskolai tanulmányaikat viszonylag jó eséllyel befejezik, hanem azt is, hogy lényegesen többen kezdenek közülük középfokú tanulmányokat, jellemzően szakiskolákban. Ez a tendencia nagyrészt demográfiai hullámvölgynek és a 14 gyereklelétszámtól függő oktatásfinanszírozás (fejkvóta) bevezetésének köszönhető, mert így az iskolák érdekeltté váltak abban, hogy a beiratkozó gyerekek számát növeljék, és lehetőség szerint akadályozzák meg tanulóik lemorzsolódását. Ennek érdekében több hazai és nemzetközi program is született.

### **3.4.4. Felzárkózás segítő programok**

#### ***Az EU 2020 stratégia***

Az Európa 2020 az Európai Unió 10 évre szóló növekedési stratégiája, a 2000-ben megkezdett Lisszaboni Stratégia folytatása, annak tapasztalatait beépítő új, közösségi gazdaságpolitikai célrendszer és ahhoz tartozó intézkedésterv. Célja nem csupán a válság leküzdése, a stratégia az uniós növekedési modell hiányosságait hivatott megszüntetni, és az intelligensebb, fenntarthatóbb és befogadóbb növekedés feltételeit kívánja megteremteni. Az esélyegyenlőség szempontjából releváns célkitűzések, melyeket 2020-ra az EU egészének teljesítenie kell két területen is megjelenik. Az oktatásban a lemorzsolódási arányt 10% alá kell csökkenteni. A szegénység/társadalmi kirekesztés ellen ható intézkedések sora pedig azt célozza, hogy legalább 20 millióval csökkenjen azok száma, akik nyomorban és társadalmi kirekesztettségben élnek, illetve akik esetében a szegénység és a kirekesztődés reális veszélyt jelent.



## ***Nemzeti Reform Program***

Az Európa 2020 stratégia megvalósításának legfontosabb eszközét tagállami szinten a nemzeti reformprogramok jelentik, melyeket a tagállamoknak minden év áprilisában, a stabilitási/konvergencia programokkal együtt kell elkészíteniük. A nemzeti reformprogramok rögzítik az uniós kiemelt célok alapján megfogalmazott nemzeti célokat, továbbá ismertetik, hogyan kívánják a kormányok a célokat teljesíteni, illetve a növekedést hátráltató akadályokat leküzdeni. A dokumentumok azt is meghatározzák, hogy kik, mikor, milyen intézkedéseket hoznak majd, s hogy ennek milyen költségvetési vonzatai lesznek. A Nemzeti Reform Program az esélyegyenlőségi célcsoportok helyzete javításának szempontjából közvetlen jelentőséggel bíró célkitűzéseket és intézkedéseket tett.

## ***Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia***

A Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia (NTFS) az Európai Bizottság által 2011-ben jóváhagyott „A nemzeti romaintegrációs stratégiák uniós keretrendszere 2020-ig” című dokumentumban foglaltakhoz illeszkedik. Az NTFS a szegénység elleni fellépés érdekében megfogalmazott felzárkózáspolitikát helyezi középpontba, emellett hangsúlyos célja a roma közösségek kirekesztése ellen ható folyamatok megelőzése, felszámolása. A stratégia célja, hogy a szegénység szempontjából meghatározó problématerületek – gyermekszegénység, romák helyzete, hátrányos helyzetű térségek – hosszú távú elképzeléseinek integrálását, kiegészítését, egységes célrendszerben történő kezelését kívánja előmozdítani, figyelemmel, a többi, a társadalmi felzárkózás szempontjából releváns stratégiára, így a gazdaságfejlesztéssel és foglalkoztatáspolitikára, a vidékfejlesztésre, az egészségügyi, szociálpolitikai, közigazgatási elképzelésekre.

## ***„Legyen jobb a gyerekeknek!” Nemzeti Stratégia***

A Legyen Jobb a Gyerekeknek Nemzeti Stratégia szükségességét elsősorban az indokolta, hogy csökkentse a gyermekek és családjaik nélkülözését, javítsa a gyermekek fejlődési esélyeit. A törvény minden gyerekre kiterjed, de értelemszerűen azoknak a gyerekeknek kell prioritást kapniuk, akiknek érdekei a legjobban sérülnek, akiknél a nélkülözések a legjobban korlátozzák fejlődésüket. A Nemzeti Stratégia másik fontos indoka a szegénységi ciklus megszakításának szükségessége, a gyermekek és a társadalom közös távlati érdeke.

## ***Roma Integráció Évtizede Program***

Az Országgyűlés 2007. június 25-én fogadta el a Roma Integráció Évtizede Program Stratégiai Tervről szóló 68/2007. (VI. 28.) OGY határozatot, amely a Kormány feladatául tűzi, hogy a Stratégiai Terv végrehajtására készítsen rövid távú, kétéves időszakokra szóló intézkedési terveket. A Stratégiai Terv négy prioritási területen (oktatás, foglalkoztatás, lakhatás és egészségügy), az egyenlő bánásmód érvényesítésével kapcsolatban, továbbá a kultúra, a média és a sport területén határoz meg átfogó célokat, a célokhoz kapcsolódó konkrét feladatokat, az ezekhez rendelt mutatókat, továbbá a feladatok eléréséhez szükséges intézkedéseket. A nemek közötti esélyegyenlőség megteremtését a négy prioritási területen megfogalmazottakhoz kapcsolódó feladatokon és intézkedéseken keresztül kívánja megvalósítani.

## Nemzeti Ifjúsági Stratégia

Az Országgyűlés 2009-ben fogadta a Nemzeti Ifjúsági Stratégiáról készült dokumentumot (88/2009. (X. 29.) OGY határozat). A Stratégia az ifjúsági korosztályokkal kapcsolatos állami felelősség összefoglalása a 2009-2024. időszakra vonatkozóan. Részletezi az ifjúságpolitika hosszú távú társadalmi céljait, megvalósításukhoz az egyes területeken a horizontális és specifikus célokat, valamint ezekhez kapcsolódó részcélokat határoz meg. A Stratégia megvalósítása kétéves cselekvési tervek mentén történik, a 2012-2013. évi cselekvési tervről az 1590/2012. (XII. 27.) Korm. határozat rendelkezik.

## 3.5. ESÉLYEGYENLŐSÉG – ESÉLYEGYENLŐTLENSÉG

### 3.5.1. Jogszabályi háttér, fogalmak

Az egyenlő bánásmód követelményének szabályozása Magyarországon háromszintű. Az **Alkotmány** általános érvénnyel mondja ki a hátrányos megkülönböztetés tilalmát. Az **egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló törvény** a jogrendszer egésze számára ad részletesebb útmutatást a követelmény értelmezéséhez. Végül számos ágazati jogszabály (Munka Törvénykönyve, közoktatási és felsőoktatási törvény, egészségügyi törvény, stb.) utal az egyenlőségi törvényre, és állapít meg további, csak az adott területen érvényes szabályokat. burkolt személyiségelméletek és használatuk.

### *Jogellenes elkülönítés*

A magyar szabályozásoknak megfelelően tilos az elkülönített oktatás, illetve a szabályozás különös hangsúlyt fektet az alacsonyabb színvonalú oktatásra való korlátozás tilalmára.

Az Ebktv. 10. § (2) bekezdése értelmében „jogellenes elkülönítésnek minősül az a magatartás, amely a 8. §-ban meghatározott tulajdonságai alapján egyes személyeket vagy személyek csoportját másoktól – anélkül, hogy azt törvény kifejezetten megengedné – elkülönít.

### *Egyenlő bánásmód elve*

Az egyenlő bánásmód elve azt követeli meg a jogalkotótól és jogalkalmazótól, hogy a hasonló helyzetben lévő személyeket azonos módon kezelje, és az eltérő helyzeteket pedig különbözőképpen szabályozza, értékelje.

**Az esélyegyenlőség fogalma:** Az egyenlő esélyek biztosítása azt a végső célt szolgálják, hogy gyermekek- egyenlő eséllyel érvényesülhessenek az élet legkülönbözőbb területein - oktatás, egészségügy, szociális biztonság stb. -, de legalábbis csökkenjenek az őket érő hátrányok. A hátrányban szenvedő embernek jobb feltételeket kell biztosítani, nem egyenlő feltételeket. Az esélyegyenlőség fontossága az oktatásban: - az igazságos és befogadó oktatás az egyik leghatásosabb eszköz a társadalom egyenlőbbé és méltányosabbá tételére.

**Sztereotípiá:** emberek egy csoportjának vagy osztályának személyiségjegyeiről, tulajdonságairól, külső megjelenéséről alkotott séma (tulajdonság-együttes, amelyet

jellemzőnek tartunk egy csoportra, egy társadalmi csoport és tagjai jellemzőiről vallott hiedelem).

**Előítélet:** szilárd pozitív vagy negatív attitűd, téves, vagy nem teljes információkból származó általánosításokon alapuló előzetes ítéletalkotás, benne egy társadalmi csoport és tagjai (+) vagy (-) értékelésével.

**Szegregáció jelentése:** Az egyes társadalmi csoportok merev elkülönítése.

**Oktatási szegregáció:** Az oktatásban a szegregáció valamely tanulói csoport elkülönített, szeparált oktatását jelenti.

**Attitűd:** Az attitűd a tapasztalat révén szerveződött mentális és idegi készenléti állapot, amely irányító vagy dinamikus hatást gyakorol az egyén reagálására mindazon tárgyak és helyzetek irányában, amelyekre az attitűd vonatkozik.”

### 3.5.2. Romákkal kapcsolatos előítéletek Európában és Magyarországon

A romákkal kapcsolatos előítéletekre vonatkozólag számos tanulmányt készült már eddig. A rendszerváltást követő első években erősödött a romaellenesség Magyarországon, de néhány évvel később már csökkentés volt tapasztalható az elutasítás nyílt kifejeződésében. A kétezres évektől a fokozódó társadalmi, majd gazdasági válság révén kialakult feszültségek hatására az előítéletesség mértéke újra növekedni kezdett. A Magyar Pszichológiai Szemlében megjelent egyik kutatás szerint: *a romákkal szembeni elutasítás annyira elterjedtté vált, kifejezése oly felszabadult és nyílt, hogy az előítéletességgel általában összefüggő tényezők alapján a romaellenesség nem bejósolható. A romákkal szembeni előítéletek csökkentésére irányuló törekvéseknek tehát figyelembe kell venniük, hogy ma Magyarországon a romaellenesség nem ütközik morális akadályokba.*<sup>12</sup>

A romákkal kapcsolatos előítéletek megjelenése – ahogyan látjuk – nem egyedi jelenség, a legtöbb európai országban előfordulnak. Az 1990-ben bekövetkezett rendszerváltozás előtt számos olyan intézkedés történt, mely alapvetően másféle beavatkozásokat, megoldásokat követel Kelet-Európában, mint amilyeneket a szocialista blokkon kívül lévő országokban várhatunk. Magyarországon az 1950- es évektől rendeleti – karhatalmi úton történt meg a romák letelepítése, majd az 1980-as években a romatelepek felszámolása is megtörtént. A diktatúra ideológiai hátteréhez kapcsolódó beavatkozások (lakhatás, felügyelet, csoportosulások felszámolása, munkába állítás) megtörténtek, de a társadalmi integrációt nem szorgalmazták, hiszen minden olyan lépés, mely kockázattal, ellenállással járt volna, kerülendő volt.

A romák az egyik legtöbb negatív sztereotípiával megbélyegzett társadalmi csoport. A többségi társadalom felelőssége, hogy a negatív attitűdöt megváltoztassa, aminek egyik elengedhetetlen

---

<sup>12</sup> Keresztes-Takács, Orsolya és Lendvai, Lilla és Kende, Anna (2016) Romaellenes előítéletek Magyarországon: Politikai orientációtól, nemzeti identitástól és demográfiai változóktól független nyílt elutasítás. Magyar Pszichológiai Szemle, 71 (4). pp. 609-627.

eszköze, hogy az iskolákban korrekt információval találkozzanak a tanulók a romákkal kapcsolatban.

Az **Európai Unióban** először az Európa Tanács ismerte fel azt a problémát, hogy a tagállamokban élő romák többsége az adott állam állampolgára ugyan, de az egyes, alkotmányok által biztosított jogosítványokkal ez a csoport nem tud megfelelően élni, vagyis a mindenki számára biztosított jogokat nem képesek minden esetben hatékonyan gyakorolni. Folyamatos diszkriminációnak vannak kitéve, az egyes állami hatóságok nyíltan ugyan nem zárják ki a jogok gyakorlásából őket, de folyamatosan a többi állampolgártól eltérően kezelik csoportjukat. Az egyenlőség elvéből fakadó állami kötelezettség sok helyen sérül. Az Európa Tanács napjainkig több, a romák helyzetével foglalkozó jogi kötelező erővel nem rendelkező határozatot és ajánlást fogadott el.

### 3.6. ESÉLYEGYENLŐSÉG ÉS HÁTRÁNYCSÖKKENTÉS

Több kutatásban is bizonyítást nyert, hogy a hazai oktatási rendszerben nagymértékben a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása határozza meg a gyerekek iskolai eredményességét, ez tehát az OECD országok közül az esélyegyenlőséget legkevésbé biztosító rendszerek egyike. A magasabb társadalmi státuszú tanulók iskolai elvándorlása (szabad iskolaválasztás), a területi elkülönülés és az iskolarendszer szelektivitásának eredményeképpen a roma tanulók túlnyomó többsége kirekesztődik a minőségi oktatásból. Ez azt jelenti, hogy az oktatás színvonala rosszabb, a szaktanárok által megtartott órák száma alacsonyabb, más helyi iskoláknál és osztályoknál gyengébb felszereltségűek az érintett intézmények. Ennek következtében a meglévő társadalmi különbségek erősödnek, újratermelődnek. 2004 óta mintegy 34%-kal emelkedett a roma többségű iskolák száma. A teljes szakos ellátottság ezen iskolák 70%-ban megoldatlan. További gondot jelent, hogy az alap, illetve továbbképzések során a pedagógusokat nem készítik fel a hátrányos helyzetű, vagy eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező gyerekek oktatására, nevelésére, továbbá a szülőkkel való együttműködésre. Emellett az oktatás a munkaerő-piaci részvételhez szükséges alapkészségeket nem biztosítja megfelelőképpen, mint ahogyan az egészségkultúrát és az egész életen át tartó tanulást sem alapozza meg (KIM, 2011).

A konfliktus és agressziókezelés kiemelt területe lett az elmúlt években a magyar romaügynek, valamint a munkaerő-piaci folyamatoknak. Egyre többször szembesülünk azzal, hogy a munkahelyeken, vagy a mindennapi környezetünkben (boltban, úton, utcán, kulturális helyszíneken, játszótéren, otthonunkban) konfliktusok alakulnak ki, melyek megoldására meglehetősen nehéz feladat. Ha a konfliktusok kialakulásának okait vizsgáljuk, érdemes megnéznünk, hogy mi vezet odáig, hogy két ember között elvész az összhang megteremtésének lehetősége. Még izgalmasabb, hogy milyen feszültségek jönnek létre azokban az esetekben, amikor új személy jelenik meg egy munkahelyen. A szocializáció elakadása gyakori azoknál, akik kiszorulnak a munkaerő-piacról, és ezt tetézi az is, ha a munkahelyre, a munkára való szocializáció szintje alacsony, vagy a környezet, a tapasztalatok negatív attitűdöket alakított ki a munkavállalással, a foglalkoztatókkal kapcsolatban. A másik gyakori probléma, hogy az új munkahelyre érkezők nincsenek tisztában azokkal a technikákkal, melyek segítenék őket az új közeg írott és íratlan, hierarchikus és közösségi szabályainak megismerésével, a beilleszkedés

egyéni felelősségével. Ezek mind olyan konfliktusforrások, melyek nincsenek összefüggésben az etnikai hovatartozással, vagy az előítéletekkel.

### 3.6.1. Feszültségforrások a mindennapokban (szocializációs különbségek)

Az utóbbi évtizedben több jelentős lépés is történt a cigány tanulók esélyegyenlőségének javítására. A jogszabályi háttér legfontosabb eleme a köznevelési törvény, amely rendelkezik a kötelező óvodáztatásról, az egész napos iskoláról, valamint a köznevelési és szakképzési hídprogramok rendszeréről (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről).

Vannak rajtuk kívül álló, és tőlünk is függő feszültségforrások, melyek ismerete nélkül nem boldogulhatunk. Nézzük meg, hogy mi minden lehet feszültség okozója egy munkaerő-piaci helyzetben:

- Családon belüli problémák
- Munka elvesztése
- Indulás előtti konfliktus a családtagokkal
- Folyamatos pénzügyi gondok
- Külső kötelezettségek teljesítésének határideje • Felborult életritmus
- A „munka nélkül lét” nyomása
- Szociális környezet negatív hozzáállása
- Félelem a feketegazdaságban lévő munka elvesztésétől
- Félelem a családi pozíció elvesztésétől

A feszültségforrások másik kiinduló pontja az érdekütközések. A munkavállalók, munkát keresők, valamint a munkaadók a mindennapi életben egymástól nagyon eltérő érdekek mentén élik mindennapjaikat. A feszültségforrások csökkentésére, sokszor csak külső segítség igénybevételével, mediációs technikákkal megoldhatók. A megoldás sajnos nem minden esetben érdeke mind a két félnek, hiszen egy feszült munkaerő-piaci helyzetben a foglalkoztatók sokkal egyszerűbben, könnyebben cserélik le „problémás” munkavállalóikat, mint korábban. A konfliktusok kialakulása szinte mindig érdekütközéseknél vagy személyes ellentéteknél figyelhető meg. Az érdekütközések az életből magából adódik, hiszen az emberek eltérő módon reagálnak a különféle helyzetekre, és igyekeznek a saját nyereségüket maximalizálni minden egyes szituációban. A személyes ellentétek könnyen vezethetnek konfliktusok kialakulásához. Itt mindig a másik ember iránti ellenszenv megnyilatkozásáról lehet szó, ami az agresszió egyik kiváló táptalaja. Tudomásul kell vennünk, hogy ahogyan nekünk sem lehet mindenki szimpatikus, úgy mi sem lehetünk mindenkinek az. És bár emberként el kell fogadnunk, hogy olyan rászorulókkal foglalkozzunk, akinek az elfogadása számunkra nehézséggel jár, fordított helyzetben nem várhatjuk el ezt magától értetődő módon. Ha ilyen ellentéttel, antipátiával találkozunk, érdemes megkeresni annak okait, felszámolni azokat, vagy ha ez nem lehetséges, akkor csak a környezet, a személyek cseréje, új munkahely keresése segíthet. Jó lenne, ha idáig nem kellene eljutni. Vannak, elkerülhető, és elkerülhetetlen konfliktusok. Az társadalmi és személyes fejlődésünk alapja és mozgatórugója a folyamatos összeütközés. Ilyen tekintetben tehát a konfliktus jó is lehet. A mindennapokra lefordítva, ez annyit tesz, hogy például egy jogszabály – értelmezés körüli konfliktus pozitív eredménye, hogy hosszú távra lehet rendezni és meghatározni az adott ügyek intézésének módját. Azok, akik szerepet játszottak a hosszú távú megoldás megszületésében már kevésbé fogja pozitívan

megélni ezt a konfliktust, különösen akkor, ha az valamelyikük számára negatív következményekkel járt (elég csak a lelki kihatásokra gondolni). Az elkerülhető konfliktusok felismerése már sokkal több figyelmet érdemel. A mindennapok gyakorlatában megfigyelhető a Pygmalion effektus működése. Ez a saját magát beteljesítő jóslat, vagyis a sztereotip gondolkodás minősített megjelenése. Ha egy munkáltató – korábbi tapasztalatai alapján – eleve negatív hozzáállást feltételez a munkavállaló részéről, az jó eséllyel teljesíti is előzetes „elvárásait”. Különösen így van ez, ha illetően „elvárásokat” valamilyen módon közvetíti is felé. Az elkerülhető konfliktusok a frusztráció megjelenéséből adódóak között nagy számban lelhetők fel. Egyáltalán nem törvényszerű, hogy a feszültségforrások konfliktusokká fejlődjenek, ha időben felismerjük őket, és tudunk tenni a leküzdésük érdekében. stratégiák a konfliktuskezelésben

Az egyéni konfliktuskezelő stratégiáink meglehetősen változatosak, mégis vannak olyan alaptípusok, melyek jól azonosíthatók. Most egy öt típusból álló rendszert ismerhet meg, mely segítségére lehet saját, illetve mások konfliktusainak megoldásában. Természetesen ezek ritkán fordulnak elő vegytisztán, legtöbbször egyensúlyozunk az önérvényesítő és önálvétető stratégiák között, illetve egyes esetekben megjelenik az agresszió. Romákat segítő (iskolai) programok.

### 3.6.2. Hátránykompenzálás

Noha az integrált oktatás intézményi szinten nagymértékben elterjedt, egyelőre nem javultak szignifikánsan a lemorzsolódási ráták és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi eredményei. Ennek érdekében jöttek létre az úgynevezett felzárkóztató és tanoda programok.

#### ***Tanoda***

A tanoda „az inkluzív nevelés szemlélete mentén kialakított és alkalmazott pedagógiai tevékenységek rendszere, amely hozzájárul ahhoz, hogy az alap- és középfokú köznevelési intézményekben tanuló, különböző társadalmi helyzetű, kulturális hovatartozású és egyéni adottságú tanulók tanulmányaikban sikeresen haladjanak előre az iskolában és ezen keresztül megvalósuljon társadalmi mobilitásuk” (Részletek a Tanoda program sztenderdből).

A Tanodák a hátrányos helyzetű gyermekek oktatásának-nevelésének nem formális tanulási színterei, amelyek uniós forrásból támogatott fejlesztésekként jöttek létre, standardizált modell alapján. A TÁMOP 3.3.5 „Tanoda programok támogatása” című konstrukció fő célja a halmozottan hátrányos helyzetű, roma, valamint a gyermekvédelmi gondoskodás alatt álló és a migráns tanulók iskolai lemorzsolódásának csökkentése és továbbtanulási lehetőségeik megerősítése (érettségit adó középiskolában és lehetőleg felsőoktatásban történő továbbtanulás) volt. A tanoda egyik legfontosabb jellemzője, hogy olyan önkéntes (a gyerekek és szülei által saját elhatározásból választják) tanulást segítő és menedzselő oktatásszervezési forma, amely alkalmazkodik a résztvevők személyes oktatási igényeihez és, amely a formális iskolai keretekbe történő integrálódás esélyét növeli.

A tanoda iskolán kívüli, délutáni, esetleg hétféligi vagy a nyári szünetekben szervezett programokat biztosít hátrányos helyzetű tanulóknak, fiataloknak.

## **Útravaló Ösztöndíjprogram**

Az Útravaló Ösztöndíjprogram célja a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű, köztük roma tanulók iskolai sikerességének elősegítése, motivációjuk és önértékelésük erősítése mentori támogatással.

## **Roma lányok korai iskolaelhagyásának megelőzése**

A program a hátrányokkal küzdő, elsősorban roma lányok iskolai lemorzsolódásának csökkentését és továbbtanulási esélyeik növelését célozza. További cél a lemorzsolódással veszélyeztetett lányok tanulási motivációjának és családjaik tanulást szorgalmazó magatartásának erősítése, családalapítási és gyermekvállalási életkorok későbbre halasztása, egészségi állapotuk javítása, valamint áldozattá válásuk valószínűségének csökkentése.

## **3.7. SEGÍTSÉGNYÚJTÁS ROMA PROGRAMOKBAN**

Azon szakemberek képzéséhez, akik romák integrációjával, roma programokkal foglalkoznak, tisztában kell lenniük azzal is, hogy – az előítéleteken kívül – milyen nehézségek akadályozhatják a bejutást, a sikeres integrációt. Ha a segítő személyek, mentorok valós segítséget szeretnének nyújtani, úgy szükségük lesz egy precíz, ok-okozati összefüggést leíró rendszerre, melyen keresztül a segítségnyújtás elvégezhető. Mint korábban is említettük, csak komplexen lehet egy embert tekinteni, hiszen a problémákra, azokat lecsupaszítva, nem lehet megfelelő segítséget adni, a fejlődés mértéke és iránya nem lehet ellentétes az egyén egyéb irányú

- képességeivel.
- adottságaival.
- helyzetével.
- elképzeléseivel.

Ezzel együtt figyelemmel kell lennünk arra, hogy a feltárt problémák megoldási időrendje, a reintegráció kapcsán releváns, az kihatással van az élethelyzet változásra, illetve azok időrendje szinergikus hatással lehetnek az egyén élethelyzetének változására. Ennek megfelelően mindenképpen szükséges a vertikális és horizontális tényezőket egységesen szemlélni. A munkaerő-piaci hátrányoknak vannak külső és belső tényezők, melyek csak együttesen értelmezhetők.

### **3.7.1. Tudáshiány és tudásszerzés**

Talán nem kell különösebb belátási képesség ahhoz, hogy felmérjük: a modern társadalom, valamint az ehhez kapcsolódó modern munkaerő-piac alapvető elvárása, hogy jól képzett, szakmájában elméleti és gyakorlati ismeretekkel is rendelkező munkavállalókra van szüksége. Így a munkaerő-piaci adaptációja annak lesz sikeres, aki képes kielégíteni ezeket az elvárásokat. Milyen hátrányok értelmezhetők itt:

- nem rendelkezik 8 általános végzettséggel

- nincs szakképzettsége
- nincs piacképes, használható, művelhető szakképesítése
- nincsenek szakmáját kiegészítő ismeretei
- nincs szakmájához köthető gyakorlata

A munkaerő-piaci képzéseket pályaaorientációs technikák alkalmazásával segíthetjük elő. A munkavállalók pályaaorientációja csak abban az esetben lehet eredményes, ha holisztikus módon történik az egyéni életút egyengetése. Ennek alapvető feltétele, hogy az orientációban részt vevő személy:

- megmaradt, meglévő képességeit.
- személyiségét.
- érdeklődését.
- jelenlegi körülményeit.
- korábbi munkatapasztalatait.
- a helyi munkaerő-piac realitásait,
- valamint az elérhető képzési irányokat

egyszerre képes figyelembe venni.

### 3.7.2. Mobilitási problémák

A mobilitás nem mást fed le, mint hogy az adott személy milyen messzire hajlandó elutazni azért, hogy munkát találjon. Ennek a távolságnak többféle összetevője van, melyre egyrészt a család, másrészt az anyagi viszonyok is kihatással vannak. Megfigyelhető, hogy míg Magyarországon viszonylag kicsi a munkaerő vándorlási kedv, addig a többi európai államban sokkal nagyobb a mobilitási mutató, az amerikai kontinens fejlettebb részének szokásairól nem is beszélve. A mobilitási kedv is kétfelé választható. Egyrészt van a gazdasági mobilitás, ahol a szegényebb területekről a gazdagabbak felé indul el a munkaerő áramlása, másrészt az egzisztenciális mobilitás, ahol a jól jövedelmező, jobb karrier lehetőségekkel kecsegtető állásajánlatok miatt történik meg a lakóhely megváltoztatása (a második nálunk még meglehetősen gyermekcipőben jár). Az egzisztenciális mobilitás egyik fajtája a vendégmunka, mely nyomokban, de kezd elterjedni hazánkban is. A mobilitás másik összetevője a munkaidő időtartamának és felépítésének kérdése, melyről gyakorta feledkeznek meg, és mely legalább annyira súlyos probléma, mint maga az utazás, utaztatás. A mobilitási problémákról akkor beszélünk, ha:

- a településen nincs vállalható munkahely
- a családtól való távol tartózkodás, költözés nem megoldható
- a településről, 45 percnyi utazásra nincs fellelhető munkahely
- a személy egészségügyi okok miatt nem képes az utazásra
- a személy csak meghatározott időkeretben képes munkát vállalni

### 3.7.3. Rehabilitálás kérdései

A rehabilitás, vagyis a rehabilitáció mértéke nagyon lényeges kérdés az elhelyezkedés, az elhelyezhetőség szempontjából. A rehabilitációnál megkülönböztetjük az orvosi rehabilitációt, a munkaerő-piaci rehabilitációt, és érdemes lenne a további fogalmakat is bevezetni, hiszen a



rehabilitáció nem csak az egészségváltással kapcsolatos fogalomkörön értelmezhető, hanem egyéb esetekben is. Rehabilitációs problémákról akkor beszélünk, ha:

- munkaerő-piaci értelemben a rehabilitációja nem teljes [megmaradt képességeit nem képes teljes egészében kihasználni]
- nem képes ellátni a szakmájához kapcsolódó összes tevékenységet
- megmaradt képességei nem illeszkednek a munkáltatói elvárásokhoz
- állapota az emberekben ellenérzést vált ki [hiányzó testrészek, hegek, stb.]
- munka mellett folyamatos vagy részleges kezelésre szorul.

### 3.7.4. Kompetenciák

A kompetencia fogalmát az EU Bizottsága 2003-ban kezdte kibontani, és akkor egy nyolc pontból álló programsort fogadtak el, mely tényező mentén képzelik el a kompetencia fogalmát. Ezek a következők:

1. Anyanyelvi kommunikáció
2. Kommunikáció idegen nyelven
3. Alapkompetenciák
  - a. Számтан
  - b. Matematika
  - c. Tudomány és technika/technológia
4. Informatika
5. Tanulási képesség
6. Társadalmi kompetenciák
  - a. Interperszonális és állampolgári kompetenciák
  - b. Állampolgári kompetenciák
7. Vállalkozói kompetenciák
8. Kulturális tudatosság

Ezek a kompetenciák mind olyan területek, melyek szükségesek, de nem elégségesek a munkahelyen való megmaradáshoz. Ezekhez a kompetenciákhoz csatlakoznak még azok a kiegészítő képességek, melyek lehetővé teszik a szakmában történő munkavégzést, a munkahelyi integrációt. Kompetenciabéli problémákról akkor beszélhetünk munkaerő-piaci tekintetben, ha az egyén:

- kommunikációs képességei nem tökéletesek
- adaptációs, tanulási képességei csorbultak
- tudományos-technológiai ismeretei, képességei korlátozottak
- álláskeresési, megtartási ismeretei korlátozottak
- munkavégzéshez kapcsolódó képességei nem kielégítőek, de fejleszthetők

Képességfejlesztő foglalkozásokon az egyes, kompetencia alapú képességek fejlesztése, a munkavégzéshez kapcsolódó, szükséges kompetenciákra kell, hogy hangsúlyt fektetni. Az egyes munkakörök kiegészítő kompetenciáit meghatározva kell a fejlesztési irányokat kijelölni, az elvárható minimális mértéket meghatározni, és a lemaradottakat felzárkóztatni.

### 3.7.5. Személyes háttér

A háttér nem más, mint az a befolyásoló mező, melyet a család, vagy éppen a családhoz való tartozás jelent az egyes ember számára. A család lehet pozitív segítségnyújtó, és belső indíttatásával segítheti az egyént a munkaerőpiacon, de lehet visszahúzó erő is, és saját szabályrendszerével akadályozhatja az elhelyezkedést, a munkában maradáást. A családdal kapcsolatos attitűdünk nagyban befolyásolja a munkához való hozzáállásunkat. A család-munkahely konfliktus egészséges megoldása, ideális esetben, egy nyugalmi helyzetet képes teremteni az egyén körül, de bármelyik elvárásának a túlhangsúlyozása, súlyos nehezítő körülményként vetül a munkavállalásra.

### 3.7.6. Negatív tapasztalatok

A munkavállalás, munkakeresés alatt, nagyon sok negatív élmény érheti az egyéneket, melyek feldolgozásához, rendezéséhez, és a munkáltatókhoz kapcsolódó attitűd megváltozásához hozzá kell járulnia a munkaerő-piaci programoknak is. Sajnos erre viszonylag kevés energiát és időt szánnak a humán szakemberek, pedig a téma súlyosságát jelzi, hogy évről évre több ember fordul el a vállalkozói szférában történő munkavállalástól, és igyekszik a jóval kisebb jövedelmezőséget jelentő közszféra felé, még akkor is, ha az ottani munkavégzés csak szezonális, vagy eseti jellegű. A for-profit szervezetek megjelenése nagyon sok konfliktust okozott a paternalista munkahelyi hagyományokhoz szokott munkavállalói rétegeknek, és ezeket a hagyományokat nagyon sokszor a következő generációk is örökölték.

### 3.7.7. Segítők az iskolában

Nagyon fontos beszélni az egyén, a pedagógus helyzetéről is. Az alapképzésben viszonylag kevés szó esik arról, miként kell megközelíteni a roma-integrációt, milyen módszertani és kommunikációs felkészültséget igényel ez a munka. A gyakorlatok jellemzően válogatott „gyerekanyagot” biztosító gyakorló iskolákban vannak, ahol nem igazán jelenik meg a cigánykérdés. A képzés végeztével aztán sokk-ként éri a pályakezdőket a helyzet. Még több évtizedes tapasztalattal is nehéz kezelni a növekvő arányban megjelenő hátrányos helyzetű cigány tanulókat – valamint szüleiket.

Az iskola megnövekvő feladatát abban látom, hogy az integráció folyamatot új alapokra helyezze, a helyi közösség erejét felhasználva és a közösség fejlődését is támogatva. Ez túlmutat az iskola jelenlegi tevékenységén, de meghatározó jellegű lehet. Ezen a területen az iskola nem lehet „magányos hős”, széleskörű együttműködésre van szükség, (család bölcsőde, óvoda, iskolák, közművelődési intézmények, gyermekvédelem, szociális munka), amelyben az iskola vezető szerepet kell vállaljon, mert a folyamat megvalósítása pedagógiai módszereket, eljárásokat kíván. A cigány etnikumhoz tartozó tanulók arányának gyors növekedése a közoktatási vezető szempontjából is komoly kihívás, amely új helyzetet teremt, pedagógiai-módszertani ismereteket, innovatív szemléletet és kooperációra való képességet egyaránt igényel.

A roma tanulók iskolai helyzete évtizedekre visszamenően problémásnak tekinthető. A többségi társadalomtól eltérő életmódjuk, szociokulturális háttérük, értékrendjük és szokásaik miatt a roma tanulók komoly hátrányokkal indulnak. Ennek köszönhetően az elmúlt évtizedekben hallottunk már roma gyerekekkel feltöltött „kiszegítő iskolai” osztályokról, és

szegregált, a többségi tanulóktól külön szervezett osztályokról egyaránt. A jelen oktatáspolitikai törekvései egyértelműen a roma tanulók felzárkóztatását és integrációját célozzák, a hátránycsökkentés feladata már a bölcsőde szintjén is megjelenik, és a köznevelés egészére jellemző. A hiányzó mintákat és motivációs bázist azonban az iskola nem tudja pótolni, azokat a tanuló a családból hozza – vagy nem. A ma középiskolás roma generációnak nehéz dolga van, ők azok, akik eljutnak ugyan a középiskolába, de nincs előttük (vagy csak elvétve akad) megfelelő minta a tanulás, pályaválasztás terén.

Itt kerülnek képbe az iskolai szociális segítők, akik ennek az új, széleskörű együttműködésnek az összekötő kapcsai az iskola és a különböző ellátások között, híd a szülő – gyermek – pedagógus között és professzionális tudásával támogatója az iskolában tanulók fejlesztésének, fejlődésének, a meghatározásra kerülő célok elérésének.

## IRODALOMJEGYZÉK

Tananyag a TÁMOP 1.3.1. kiemelt projekt 3.1 alprojekt roma referensek és roma civil szervezetek közös képzéséhez – Szerző: Gaál Roland, Foglalkoztatási Hivatal Budapest 2011.

Ambrus P.(2001): Cigányság és iskola Iskolakultúra Pécs 8. 7-12.

Babusik F.(2005): Az esélyegyenlőség korlátai Magyarországon L'Harmattan Kiadó Budapest

Cserti Cs. T.(2002): A cigány népesség története és szociokulturális helyzete Magyarországon a kutatások tükrében In: A roma közösség kultúrája és iskolai pszichológiája (szerk): László J.,Forray R. PTE BTK. Pszichológiai Intézet – Romológia Tanszék Pécs

Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek BWP 2006/6. Corvinus Egyetem

Babusik Ferenc: Késői kezdés, lemorzsolódás – Cigány fiatalok az általános iskolában

Papp Z. Attila: Roma tanulók az általános iskolában

Pik Katalin: Cigány gyerekek és az óvoda esete

2011. évi CX. törvény a nemzeti köznevelésről.

2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól.

Boreczky Ágnes (2014): Multikulturalizmus- multikulturális pedagógia. In: Gordon Győri János (szerk. 2014): Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára- A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban. 21-35.o. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó

Hüse Lajos (2015): Roma tanulók iskolai attitűdjeit befolyásoló tényezők. Nyíregyháza, IMI Print Kft

KIM Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság (2011): Nemzeti társadalmi felzárkózási stratégia- mélyszegénység, gyermekszegénység, romák.

## 4. KONFLIKTUS ÉS KONFLIKTUSKEZELÉS

TAKÁCS TÍMEA

*gyermek – és ifjúsági klinikai szakpszichológus*

*A tantárgy célja, hogy áttekintse a konfliktusok típusait, és az alapvető konfliktus megoldási módokat. A konfliktusok háttérében álló okok (pl. előítélet, agresszió átvitel, versengés) megismerése közelebb vihet bennünket az iskolai agresszió megértéshez. A megfelelő konfliktuskezelés általános tényezőinek (asszertivitás, empátia, kooperáció, erőszakmentes kommunikáció) ismerete és fejlesztése preventív hatásuk miatt fontos. A konfliktusok adekvát kezelésének speciális módjait jelenti a játékok, mesék alkalmazása, a jóvátételi, mediációs technikák használata.*

*Az iskolai konfliktusok speciális formája a bántalmazás jelensége. A tantárgy speciális célja a kortársbántalmazás (bullying, cyberbullying) jeleinek, formáinak, okainak, hatásainak megismertetése. Továbbá a prevenció és a megoldások egyéni és szervezeti módjainak az áttekintése. A bullying megelőzésének és kezelésének néhány jó gyakorlatát is áttekinti a fejezet.*

Az óvodai, iskolai szociális segítő feladatai közé tartozik az iskolai csoportokban, közösségekben jelentkező nehézségek, problémák (agresszió, kirekesztés, bullying) megoldásának támogatása, a hatékony életvezetés készségeinek fejlesztése, az intézményi beilleszkedés segítése, az egyének és családok megfelelő konfliktuskezelésének támogatása. Fentiek miatt a szociális segítő szakembernek ismernie kell a konfliktusok megnyilvánulási formáit és kezelési lehetőségeit. Bár egyes konfliktuskezelési módok az alapvégzettségen túl speciális képzettséget, jártasságot igénylenek (mediáció, csoportvezetés), a szociális segítő téma iránti érzékenysége, elkötelezettsége, szaktudása, megfelelő reagálása egyaránt komoly preventív erővel bírhat. A helyi igények felmérése körvonalazza, hogy milyen jellegű preventív/ korrektív beavatkozásokra (szocializációs hátrányok csökkentése, szociális készségfejlesztés, iskolai lemorzsolódás csökkentése, problémák mérséklése, bántalmazáskezelés) van leginkább szükség egy intézményben. A konfliktusok mérséklése az intézményi légkört pozitívan képes befolyásolni. A barátságos, biztonságos iskolai légkör vonzóvá teszi az intézményt és a benne dolgozók, tanulók lelki egészségére is pozitív hatást gyakorol. A konfliktuskezelés témájában megkerülhetetlen tény, hogy a kortársbántalmazások elterjedtsége és komoly negatív kihatásai még mindig nem kapnak kellő figyelmet az oktatás szereplőinél.

A konfliktusok széles spektrumát szereplők (diákok, tanár-diák, szülő-tanár), a konfliktus jellege (rejtett vagy nyílt agresszív), időbelisége (egyszeri vagy krónikusan elhúzódó), mértéke, a résztvevők életkora (pl. kisgyermekeknél az impulzív, reaktív agresszió megjelenése valószínűbb, míg a nagyobbaknál, serdülőknél a zaklatás vagy csoporthoz köthető erőszak. (Haddad, 2017) )árnyalja.

Az iskolai szintéren megjelenő nyílt konfliktusok, agresszív megnyilvánulások háttérében családi, szocializációs hiányosságok, értékorientációs zavarok, negatív szerepminták, sorozatos kudarcok állnak. Környezeti tényezők, mint például családon belüli erőszak,

bántalmazás, elhanyagolás krónikus frusztrációt, stresszt eredményeznek, valamint az agressziót, mint megoldásmódot prezentálják és nehezítik az impulzuskontroll és érzelemreguláció fejlődését. A bántalmazást átélt gyermek tapasztalatai alapján bizalmatlan a környezetével, társas viszonyulásmódja ellenséges, védekező. (Haddad, 2017)

Az agresszivitást kiválthatják iskolai élmények is: frusztrációk, fokozott stressz (pl. túlzott szigor, túlkövetelő attitűd), versengés, teljesítményhajsza, kedvezőtlen légkör, diszkriminálás, vagy helyzeti tényezők, mint igazságtalanság, provokáció vagy éppen a zsúfoltság. (Szekszárdiné, 1993, Haddad, 2017)

Előfordulhat, hogy az agresszív viselkedés megjelenése mögött valamilyen mentális rendellenesség vagy sérülékenység áll. A kognitív és verbális készség hiányosságai, az intellektuális elmaradás, a fokozott érzékenység, szorongás, impulzuskontroll nehézségei, alacsonyabb ingerküszöb, a végrehajtó működések deficitei, hiperaktivitás, szenzoros érzékenység olyan tényezők lehetnek amelyek növelhetik az agresszív viselkedés, dühkitörés megjelenésének valószínűségét. Mentálisan beteg fiatalok gyakran válnak áldozataivá bántalmazásnak. (Haddad, 2017)

Az intellektuális elmaradás esetén a mentális kontroll hiánya, az alternatív lehetőségek felismerésének korlátai, a gondolkodás rugalmatlansága vezethetnek agresszív jellegű konfliktusokhoz. Fel nem ismert vagy nem megfelelően támogatott tanulási zavar esetén gyakoriak a sorozatosan elszenvedett kudarcélmények. A krónikus frusztrációk a teljesítmény nehézségeiből, az ennek nyomán kialakuló másság érzésből vagy esetlegesen a társak hecceléséből táplálkozhatnak. A szóbeli készségek fejletlensége, a megértés esetleges korlátai vagy az alacsonyabb frusztrációs tolerancia tovább nehezítik az adekvát konfliktuskezelés lehetőségét.

Láthatjuk, hogy a megjelenő agresszió, konfliktus heterogén háttéren jelenhet meg. A konfliktus rendezése érdekében fontos a valódi okok tisztázása, az indítékok megtalálása.

## 4.1. A KONFLIKTUS FOGALMA, A KONFLIKTUSOK TÍPUSAI

A konfliktus szó jelentése ütközés. A konfliktusok az emberi élet velejárói, kikerülni őket lehetetlen. A konfliktus szó jelentésértartalma a köznyelvben leginkább negatív. Pedig a konfliktus az igények tisztázását, a változások lehetőségét is magában hordozza.

A konfliktusok megelőzése, kezelése a társas élet minősége szempontjából kulcskérdés. A megfelelő konfliktuskezelés mentálhigiénés szerepe óriási.

### A konfliktusok típusai

Az egyénen belül megjelenő konfliktus az **intrapszichés** konfliktus. Ilyen helyzet amikor igényeink, vágyaink, cselekedeteink és értékrendünk, belső szabályrendszerünk egymással összeütközésbe kerül. Az ennek kapcsán átélt érzés a bűntudat érzése.

A személyek közötti konfliktusnak (**interperszonális** konfliktus) két alapvető típusát különböztetjük meg: az érték és az érdekkonfliktust. Az **értékkonfliktus** vallási, politikai, morális, kulturális értékkülönbözőségeken mentén alakul ki. Erősen én-közeli, személyes

vélemények melyek ütközése nagy indulatot képes generálni. Az értékkonfliktusok megoldása az elfogadás, tolerancia.

Az **érdekkonfliktus** (pl. pozíció harc a munkahelyen) különböző szükségletek mentén alakul ki forrásszűkösség (pénz, jólét, hatalom, befolyás, teljesítmény, siker) hátterén.

A **csoportközi** konfliktusok éles megnyilvánulása a háború.

Megkülönböztetünk továbbá **valódi** és **álkonfliktust**, illetve **rejtett konfliktust**. Az álkonfliktus valamit fed. Az elégtelenül definiált érdekek ütközése kapcsán a felek úgy érezhetik szükségük van a konfliktusra.

A **konstruktív konfliktus** egyenlő felek között, elősegíti a változást, fokozza a kreativitást, energiát szabadít fel. Konstruktív konfliktus esetén a felek között eltérőek a célok, de az értékek, alapelvek, a „játékszabályok” közösek. A jó konfliktus nem személyeskedő (leválasztja az egyént a problémáról), megoldás kereső, elősegíti a célok megvalósulását, enyhíti a feszültséget az egyéneknél.

A **destruktív konfliktus** elszigeteli a résztvevőket (pl. válási konfliktus), "tiszteletlen versenyt" teremt. A feltételek egyenlőtlenek, a kapcsolatot bizalmatlanság, gyanakvás hatja át. A játékszabályokban kis fokban mutatkozik csak egyetértés. Az egyik fél egyoldalú előnyöket élvez (pl. hatalmi fölény). Az indulatok nem mindig állnak arányban a probléma súlyával. Az indulat mértéke függ a felek mentálhigiénés állapotától, személyiségétől, illetve kapcsolatuk minőségétől. A rossz konfliktus polarizálja a véleményeket, mélyíti az indulatokat, védekező magatartást eredményez, amely a megoldások gátját képezheti. A destruktív konfliktus szétzilálja a kapcsolatokat.

Az iskolai osztályokban kialakuló konfliktusok minősége, tartalma, gyakorisága függ az osztály életkorától (pl. kamaszoknál gyakoribb a tanár-diák konfliktus), szociális helyzetétől, a tanulók és a közösség érettségétől, a csoport társas légkörétől. A csoportdinamika, illetve az osztály feszültségi szintje szintén meghatározó tényező a konfliktusok kibontakozásában. A konfliktusok pozitív hatása lehet az igények tisztázása, a változások beindítása, valamint megfelelő konfliktuskezelés esetén sokat tehetnek hozzá az egyén önismeretéhez, szociális készségfejlődéséhez.

A rejtett problémák felszínre kerülése, tudatosítása, tisztázása és megoldása energetizáló, kapcsolati minőséget javító hatással bír. (Szekszárdiné, 1993)

## 4.2. A KONFLIKTUST MÉLYÍTŐ ÉS MÉRSÉKLŐ TÉNYEZŐK

4-1. táblázat: A konfliktust mélyítő és mérséklő tényezők

A KONFLIKTUST MÉLYÍTŐ TÉNYEZŐK	A KONFLIKTUST MÉRSÉKLŐ TÉNYEZŐK
Különböző célok és vélemények	Közös cél
Verseny, rivalitás	Együttműködés
Nem megfelelő (hangnem)/elégtelen kommunikáció	Meghallgatás, megpróbálni megérteni a konfliktusban részt vevő feleket Nyílt kommunikáció, személyes igények tisztázása mindkét félnél
Fenyegetés, szóbeli bombázás, kritika	Tisztelet, én-közkések
Személyiségproblémák (merev megoldásmódok, decentralás hiánya, önkontroll problémák, indulatkezelési nehézségek, előítéletes gondolkodás)	Érzékenység, empátia, tolerancia
Régi megoldatlan problémák	Kiegyensúlyozott személyiség

### 4.2.1. Az előítélet

Az előítéletek a konfliktusok rendezésének gyakorta útjában állnak. Az előítélet általános negatív vélekedés egy csoportról (vallási, nemzeti, etnikai), melyhez erős negatív érzelmek kapcsolódhatnak. Az előítéletek torzító, elszigetelő hatása megnehezíti az objektív személyészlelést.

Az előítélet okai sokfélék lehetnek egyeseket az öngazolás szükséglete (pl. gyarmatosítók esetén az elnyomottak leértékelése) készítet az előítéletes gondolkozásra. A korlátozott javakért (anyagi javakért, területért, hatalomért, gazdasági, politikai konkurencia) folytatott verseny a nyertes-vesztes szituáció miatt szintén előítélet keltő lehet. Másoknál az előítélet eredhet a status és hatalom iránti igényből: Erősen frusztrált csoportok (hátrányos helyzetűek, alacsony, romló társadalmi – gazdasági statussal rendelkezők) előítéletesebbek, mert előítéleteik révén fölényben érezhetik magukat. A leszakadó rétegeket fokozottan terhelő frusztráció növeli a düh, harag érzését. Továbbá az előítéletek megjelenése valószínűbb, a zárt, sematikus gondolkodású, leegyszerűsített világgéppel rendelkező embereknél. Az előítéletek kialakulásában kulcsszerepe van a családban tapasztalt, mintáknak, nevelésnek. Elképzelhető, hogy a szülők maguk is előítéletesek, előítélettől terhelt gondolataik a családi diskurzusban megjelennek. A szülők előítéletes gondolkodása a világban való eligazodás támpontjaként szolgál a gyermeknek közvetlen negatív tapasztalatok nélkül is. A szülői mintával azonosulva

a gyermek is előítéletessé válhat. Az adorno-i előítéletes személyiség kialakulásában a szigorú nevelés, a feltétlen engedelmesség követelménye, a nevelésben alkalmazott büntetés frusztratív és modell hatása erősíti fel az agresszív tendenciákat. Az agresszió levezetésének egy lehetséges módja az agresszió átvitel a gyengébbek felé. Az agresszió átvitel a magyarázata annak is hogy az iskolai zaklatás áldozatainak egy része kettős szerepben van, mivel más csoportban, ahol fölényben érzik magukat bántalmazóként működnek.

Az előítéletes személyiség jellemzői:

- Tekintélyelvű személyiség, aki erős tisztelet mindenféle tekintély iránt
- Gyűlöletre való hajlam
- Merev gondolkodás
- Gyanakvás
- Híve a megtorlásnak
- Nem tűri a gyengeséget
- Konvencionális értékrendszer

A bűnbakelmélet szerint az előítéletes viselkedés célja a csoportban felhalmozódott agresszió kanalizálása. Az áldozaton levezetett agresszió segíti a csoport egyensúlyának fennmaradását. Az előítélet, mint csoportnorma a konformitás révén szintén növelheti az előítéletességet. Törvények is legalizálhatnak előítéleteket. (pl. fehérek, feketék elkülönítése) (Csepeli, 1993)

## 4.2.2. Az előítélet csökkentésének / megszüntetésének módjai

Az előítéletek csökkentésének jogi (jogi egyenlőség), szociálpszichológiai (kölcsonös függés, együttműködés, az egyenlő pozíció alapján folytatott közvetlen kontaktus, az elkülönítés megszüntetése), nevelési (empátia megtapasztalása, előítéletmentes mintákkal való azonosulás) eszközei ismertek. Az oktatási, nevelési gyakorlatban a kooperativitás fejlesztése, kooperatív módszerek alkalmazása, a szegregáció helyett az integrált nevelés lehetőséget teremt a közvetlen érintkezésre, egymás jobb megismerésére és ezáltal az előítéletek mérséklésére. Egyéb társadalmi törekvések között említhetjük az integrált lakótelepek létrehozását, illetve a médiatartalmakban az előítélettől sújtott csoportok pozitív szereplőként való bemutatását.

Az előítéletesség csökkentésében az iskola dolgozóinak hiteles elfogadó, másságot, különbözőséget toleráló megoldásmintái alapvetőek lehetnek.

## 4.2.3. Kommunikáció, asszertivitás

A konfliktusok rendezésében alapvető a nyílt, kölcsönös kommunikáció. A kommunikáció minősége alapvető a konfliktus rendezése, fennmaradása, esetleg mélyülése szempontjából.

Az asszertivitás (önérvényesítés) az igények világos kifejezése segíti a konfliktusok rendezését. Az asszertív kommunikáció lényege, hogy érvényesíteni tudjuk saját érdekeinket, anélkül, hogy a másoknak kárt, sérelmet okoznánk. Az asszertív kommunikáció abban segít, hogy kifejezzük, érvényre juttassuk az álláspontunkat konfliktushelyzetben. Az asszertív kommunikációban az érzések (a másik fél tettei milyen pozitív/negatív érzelmi élményt szereztek nekünk), és szükségletek kifejezése én-közlések (én üzenetek) formájában történik. Hasznos a pozitív kérés (Szeretném, ha... , Örülnék, ha....., Hálás lennék, ha...).



Egyéb kommunikációs tényezők is haszonnal alkalmazhatók a konfliktushelyzetek rendezésében. Ilyen tényező lehet az aktív hallgatás, a megerősítő reagálás, „ajtónyitó” segítő kérdések vagy nyitott kérdések alkalmazása, valamint az átkeretezés. Az átkeretezés során a másik fél közléseit átalakítjuk, olyan módon, hogy semlegesebb, kevésbé konfrontatív nyelvezetet használunk, ami segítheti az indulatok kezelését.

Az én-üzenetek szintén hozzájárulnak az agressziómentes kommunikációhoz. Azzal, hogy a saját érzéseinket, igényeinket, gondolatainkat fogalmazzuk meg elkerüljük, hogy a másikat hibáztassuk, kritizáljuk, így őt sem kényszerítjük védekezésre.

## 4.3. A KONFLIKTUSOK MEGOLDÁSÁNAK MÓDSZEREI

*„Nálunk van vitakultúra.”*

*15 éves kamaszlány*

A konfliktus megoldó készséget a családi szocializáció során sajátítjuk el. A szülőktől jövő modellhatások szerepe elsődleges (konfliktuskezelési minták a családban). A másodlagos szocializációs színtereken a felnőttek és a kortársak szolgálnak mintaként a konfliktuskezelésben.

A fejlett konfliktusmegoldó készség az egyén és a közösség számára egyaránt haszonnal bír. A jó konfliktuskezelés növeli a sikeres társas kapcsolatok esélyét és javítja az egyén mentálhigiénés állapotát.

A hatékony konfliktusmegoldáshoz szükséges: az erőszak okainak és következményeinek tudatosítása, az egymás iránti tisztelet, egymás érdekeinek figyelembevétele és a nyílt kommunikáció.

Thomas és Kilman elméletében a saját szükségletekre való figyelem és a másik szükségleteire való odafigyelés szerint öt konfliktuskezelési stratégiát különíthetünk el. (Mihalecz, Csizmadia, 2014) Fontos megjegyezni, hogy nincsenek alapvetően jó vagy rossz konfliktuskezelési technikák. Alkalmazásuk hatékonysága azon múlik, hogy a megfelelő helyzethez illesztve használjuk-e őket.

### 4.3.1. A konfliktuskezelés öt stratégiája

Konfliktuskezelési módok – 5 stratégia

- konfliktuskerülő
- alkalmazkodó
- kompromisszum kereső
- versengő
- probléma megoldó

### ***Konfliktuskerülő***

- passzív, visszahúzódás, kivárás, a veszély elkerülése
- diplomatikusan

Milyen helyzetben hasznos?

- A probléma jelentéktelen v. átmeneti
- mások hatékonyabban tudják megoldani a konfliktust
- a további infók gyűjtése több előnnyel kecsegtet, mint az azonnali döntés (elhalasztott beavatkozás)
- nem látunk esélyt, hogy szándékaink érvényesüljenek
- a konfrontációval járó kár > mint az előnyök

### ***Alkalmazkodó***

- lemondás az érdekek, vágyak érvényesítéséről
- ok: félelem, kényszer, v. hosszabb távú érdek

Milyen helyzetben hasznos?

- Belátjuk, hogy tévedtünk és elfogadjuk a jobb álláspontot
- a probléma sokkal fontosabb a másik számára mint a mi számunkra
- a verseny folytatása csak ártana a helyzetünknek

### ***Kompromisszum kereső***

- egyenrangú felek között, mindkét fél számára kielégítő (a vágyottnál kicsit rosszabb) megoldás

Milyen helyzetben hasznos?

- Problémák időleges rendezésére
- kielégítő megoldás keresése, időkényszer esetén

### ***Versengő (fokozottan önérvényesítő)***

- Konfliktus=harc
- Megegyezés nincs
- Győztes-vesztes helyzet

Milyen helyzetben hasznos?

- Gyors cselekvést igénylő helyzetekben
- Népszerűtlen megoldások bevezetése
- Ha visszaélnék a nem versengő viselkedés nyújtotta előnyökkel (önvédelem)

### ***Problémamegoldó/együttműködő***

- győztes-győztes helyzet
- együttműködés, szimmetrikus kölcsönös függés (pár, munkatársak)
- mindkét fél érdekei, szükségletei, meggyőződése érvényesül
- kölcsönösen elfogadják a másik fél önérvényesítését /vállalják az ön alávetést
- egymás cselekvéseit pozitívan értékelik

- empátia, együttműködés
- a legjobb megoldási alternatívát keresik

## A konfliktusmegoldás lépései

1. A konfliktus felismerése, meghatározása
2. döntés az együttműködésről
3. a szükségletek, érdekek, értékek, nézőpontok feltárása, meghatározása (elfogadó légkör szerepe!)
4. a konfliktusmegoldás módjainak feltérképezése (alternatív javaslatok gyűjtése)
5. megállapodás (mindkét fél számára legyen elfogadható!), terv a megvalósításhoz

## 4.4. ERŐSZAKMENTES KONFLIKTUSKEZELÉS

### 4.4.1. Bátorító pedagógia

*„A nevelés olyan munka, amely bizakodást, optimizmust kíván.”*

Az iskolai tanár-diák konfliktusok leggyakoribb oka a tanuló szabályszegése, ellenállása, tiszteletlen, engedetlen viselkedése. A nehezen kezelhető gyermekek zavarják a tanítási órát, agresszíven viselkednek, magatartásukkal nem csak a tanárt, de társaikat is zavarják és nehezítik az osztályuk tanulmányi előrehaladását.

A bátorító pedagógia ezekre a nehéz helyzetekre próbál reagálni és alternatív megoldást kínálni.

A bátorító pedagógia koncepcióját az individuálszichológiai irányzat fogalmazta meg. Az irányzat kulcsfogalma a mindenki által ismert kisebbségi érzés, illetve a kevésbé ismert közösségi érzés fogalma. A közösségi érzés annak tudata, hogy az egyén egyenértékű társaival, velük szimmetrikus pozícióban van. A közösségi érzés segíti a jó beilleszkedést és közösségi viselkedést. A vélt vagy valós, tulajdonított kisebbségi érzés (iskolai kudarcok, gyengébb fizikum, szociális hátrányok, egészségügyi problémák) következtében elindul egy kompenzációs mechanizmus, a fölénykeresés. A kompenzáció túlkompenzációhoz vezet, a közösség fölé kerekedés újra akadályává válik a közösségi érzés megtapasztalásának. Példa: a tanulási kudarcokkal küzdő gyermek, folyamatos frusztráció miatt sikertelennek, bizonytalanak érzi magát. A többiekkel alig képes tartani a tempót. Figyelmet, megerősítést, sikereket szeretne, ehelyett korholást kap, lemarad a tanulásban. Tanulási motivációja egyre gyengébb.

Szeretne valamivel kitűnni. Bátran viccelődik, beszélget az órán. A többiek nevetése megerősíti, közösségi pozícióját javítja. A tanár tehetetlen. Tehetetlen? Ha a pedagógus képes látni a viselkedés mozgatórugóit, ha képes megérteni, átlátni a tanuló helyzetét megtalálhatja a megfelelő megoldást.

Az individuálszichológiai pedagógia a helyes megértést hangsúlyozza, Adler szerint a jó megértés automatikusan megnyitja a pedagógiai cselekvés lehetőségeit. (Rüedi, 1998) A

megértés itt azt jelenti, hogy tisztán lássuk miért viselkedik az adott (zavaró) módon a gyermek. Mi a viselkedés oka? Frustráció? Sikertelenség? A tanulmányi lemaradás miatt érzett másság? A tanulási motiváció elvesztése? Mi a viselkedéssel elérni kívánt cél? Figyelemfelkeltés? Ingerkeresés? Unaloműzés? Az őt frusztráló tanár viszontfrusztrálása?

A problémakezelés menete (Rüedi, 1998):

- a problémás gyermek előtörténetének felderítése
- megbízás egy tisztséggel az osztályban Cél:adaptív működéshez kapcsolódóan kap figyelmet, fontos szerepe van
- a tisztséggel kapcsolatos érdeklődés felkeltése
- a diák segítése a számára nehezebb tantárgyakban (lehetőségek:korrepetálás, tanuló pár alkalmazása, tanoda szervezése, cél: kudarcok mérséklése, viszonylagos sikerélmények biztosítása)
- a diák jó oldalait kiemelni, megerősíteni, (cél: sikerélmények biztosítása, annak érzete, hogy „jó vagy”)
- a haladás iránt felkelteni az osztály érdeklődését

A bátorító pedagógia nevelési fogásaiban a példaadás, az egyezkedés, a játék, a cselekedtetés, a megbeszélés, a megértésre való törekvés (mit miért szeretnénk elérni, a gyermek értse is a változások lényegét), a kíméletes bírálat, a jó oldalak kiemelése, a humor egyaránt szerepet kap. A bátorító pedagógia szemlélete jól használható a szociális segítő tevékenységben.

#### 4.4.2. A mese, báb, játék alkalmazása a konfliktusok feloldásában

A játék a gyermek természetes önkifejezési eszköze. A játékban megjeleníthetők, kifejezhetők, lereagálhatók a konfliktusok csökkentve ezzel a gyermekben a feszültséget. A játék korrektív megoldások bemutatására, kimunkálására, az érzelmek és viselkedés megváltoztatására is lehetőséget kínál. (Polcz, 1999)

A játék haszna:

- a konfliktus megjelenítése
- adekvát, alternatív, korrektív megoldásokat kínál
- a feszültség feloldása

A játékba lépés formái:

- együtt játszás
- játék hívás
- szituáció nyújtás

Az eljátszás módja:

- valóság-hű lejátszás (feszültség levezetés, közlés, a gyermek kontrollálja az eseményeket)
- szerep megfordítás (agresszió levezetés, impulzus kiélés, igazságtevés, élményfeldolgozás, feszültségcsökkentés)
- korrigálva az eredeti eseményeket (a korrekciós játék kísérlet a nehézséget okozó élmény pozitív megoldására, feldolgozására)

A mese, báb, játék alkalmazása elsősorban óvodás illetve kisiskolás korosztálynál ajánlott.

### 4.4.3. A mediáció szerepe a konfliktuskezelésben

A mediáció szó közvetítést, békéltetést, egyeztetést jelent. A mediáció speciális konfliktuskezelési módszer, melyben a felek vitájában egy semleges harmadik személy (a mediátor) jár közben. A mediáció mindkét fél közös beleegyezésével történik. A mediátor szerepe, hogy segít tisztázni a konfliktus természetét, valamint segít olyan megoldást találni, ami mindkét fél számára kielégítő. A megegyezés részleteiről a felek döntenek. (Barczy, Szamos, 2002)

Mediációt célszerű alkalmazni, ha a felek között a párbeszéd elakadt, nincsenek megoldási ötleteik, de szeretnének megegyezni, ha felnőtt felelősségvállalással maguk akarnak dönteni saját ügyükben. A mediáció célja a személyes szükségletek, célok elérése és az elfogadható kapcsolat fenntartása a másik személlyel.

A mediáció a nyerő-nyerő pozíció megteremtésére törekszik miközben figyelembe veszi a felek szükségleteit, együttműködésre, a megoldások kimunkálásában aktivitásra serkenti a résztvevő feleket.

A mediátor attitűdjei (Barczy, Szamos, 2002):

- pártatlan, objektív, mindkét felet erősíti
- nyugodt, bátorító
- figyelmes
- nem ítélező
- határozottan képes kézben tartani az indulatokat

A mediáció folyamata (Lovas, Herczog, 2002):

- a helyzet létrehozása
  - a mediátor nem ítélező, elfogadó, a felek számára biztonságot teremtő munkalétkört kell teremtsen (segíti a kliensek megnyilatkozását)
  - elvárások tisztázása (konfliktusban lévő felek és a mediátor elvárásai)
  - hangsúly a szükségleteken (ki milyen szükségletet szeretne kielégíteni)
  - énközlések, érzelemkifejezések támogatása
  - megerősíteni a megoldásra való hajlandóságot (a szemben álló felek pozícióját átfordítani a problémamegoldó felek helyzetébe)
- az egyezkedés lépései
  - adjunk lehetőséget a feleknek, hogy elmondják, amit akarnak (mindkét fél egyenlő időt kap, hogy félbeszakítás nélkül kifejthesse szempontjait)
  - a mediátor feladata:
    - figyelmes hallgatás, információgyűjtés
    - a rugalmasság és előrehaladás támogatása mindkét félnél
    - felerősíteni a felek javaslatait
    - alternatívák kimunkálása, javaslatok
    - döntés, megállapodás a felek között
- lezárás
  - hogyan működnek a megállapodások (élhető, működtethető)

A mediáció előnye, hogy mindenki maga képviseli az érdekeit (mindenki maga határozza meg mit fogad el, meddig megy el az egyezkedésben), a kölcsönös előnyök keresése, mindenki által elfogadható megoldásokra való törekvés, a felek megállapodásra törekszenek nem harcra, a döntést a felek közösen hozzák meg (nem kívülről jön), sajátjuknak érzik, egyet értenek vele, ezért jobban be is tartják, kevesebb időköltöttség, a konfliktust követően rövid időn belül alkalmazható, tehermentesíti az igazságszolgáltatást.

(Lovas, Herczog, 2002)

A mediáció alkalmazási területei:

- iskolai
- családi
- kisebbségi csoportokkal folytatott
- büntetőintézeti
- szervezeti

### ***Mediáció alkalmazása az iskolában (diákmediáció vagy kortárs közvetítés)***

Leggyakrabban diák-diák konfliktusok megoldását segítik diák mediátorok, de részt vállalhatnak diák-tanár, esetleg tanár-szülő közötti közvetítésekben is (utóbbinál segítő felnőtt bevonása szükséges lehet). A diák mediátorok speciális feladata az iskolában megjelenő kisebbségi problémák kezelése, feloldása.

Az iskolában létrehozható diákmediációs stáb, mely összefogja a toborzást, képzést, működést, valamint a diák mediátorok segítését. A diák mediátorok kiképzéséhez, a mediációs stáb működtetéséhez felnőtt segítő részvétele szükséges. A speciálisan kiképzett diák mediátorok párokban dolgoznak iskolai szünetekben, ebédszünetben, játékidőben tevékenykednek. A mediációban a felek részvétel önkéntes.

Az iskolai mediáció előnyei: a mediáció, mint konfliktusfeloldási minta beépülhet a konfliktuskezelésbe, a felekben csökken a félelem és ellenségesség érzés, nő a felelősség érzés, hatékonyabbá válik a kommunikáció és a kooperáció, javul az iskola légköre. (Barczy, Szamos, 2002)

#### **4.4.4. A resztroráció (jóvátétel) szerepe a konfliktuskezelésben**

A resztroratív eljárás a jóvátétel-elvű (helyreállító) igazságszolgáltatásban az 1970-es évektől alkalmazott gyakorlat. A technika lényege, hogy elsődlegesen nem a büntetésre, hanem a jóvátételre helyezi a hangsúlyt. A jóvátétel az áldozat és az elkövető szempontjából is előnyös megoldásnak tekinthető. Az elkövető felvállalja tettét (felelősségvállalás), megismeri tettének az áldozatra gyakorolt hatását (szempontváltás, szembesülés) és késznek mutatkozik a jóvátétel vállalására (aktív helyreállítás, tevékeny megbánás, jó cselekedet, korrekció). Az áldozat az elszenvedett károkért jóvátételben részesül. A jóvátételi eljárás fontos eleme a sértett segítése, erősítése abban, hogy le tudja zárni magában a történeteket. A felek részvétele az eljárásban önkéntes. A folyamatot képzett mediátor / facilitátor vezeti. Az áldozat és az elkövető strukturált párbeszédben kimunkálnak egy megállapodást („jóvátételi terv”), amit

írásban rögzítenek. Az elkövető vállalásában megjelennek a sértett igényei, elvárásai. A megállapodások teljesülése az utánkövetés során ellenőrizhető. (Barczy, Szamos, 2002) (Béres-Deák és mtsai, 2016)

A resztoratív technika célja a megbillent kapcsolati egyensúly helyreállítása. A cél eléréséhez szükséges, hogy az elkövető belássa tettei következményét, felelősséget vállaljon a tettért. További cél, hogy megelőzzük, hogy újra elkövesse a cselekményt valamint a reintegráció, tehát az elkövető visszafogadása a közösségbe.

A resztoratív technika jellemzői:

- kiindulás: a közösség által alkotott normák, szabályok
- a konfliktus rendezésébe be kell vonni az áldozatot és az elkövetőt.
- aktivitás, elköteleződés szükséges
- családok és intézmény közös problémamegoldása
- az elkövető (normaszegő viselkedést mutató) beismerése, felelősségvállalása
- megállapodás a jóvátétel tartalmáról, módjáról, menetéről
- jóvátétel: a kár helyreállítása (bocsánatkérés, a környezet rendbetétele, magatartási változások)

A resztoratív eljárások lényegi eleme, hogy meggyógyítják az érzelmi sérüléseket és átalakítják a kapcsolatokat. Egyszerre foglalkoznak az áldozattal és az elkövetővel, aki sok szempontból maga is halmozottan segítségre, támogatásra szoruló egyén.

A jóvátételi eljárás előnyei közé sorolható, hogy az áldozatok szorongása, félelmei csökkennek, a visszaesés mértéke csökken, az eljárás nem stigmatizál, az elkövető közösségi integrációja kevésbé sérül. (Barczy, Szamos, 2002) (Béres-Deák és mtsai, 2016)

A megtorló szemlélet egy sérelem esetén olyan kérdésekre keresi a választ mint hogy Ki tette? Miért tette? Ki fog dönteni? Mit érdemel? A megtorló szemlélet hibát keres, a múltra fókuszál, az elrettentést a büntetés függvényének tekinti.

A helyreállító megközelítés szerint felmerülő kérdések: Mi történt? Ki érintett? Hogyan érintette? Mit kell tenni?

A helyreállító megközelítés a sérelmet keresi, múltra, jelenre és jövőre egyaránt fókuszál, a belátásra, az egyén felelősségére épít. A jóvátételi eljárás a zaklató kamaszokkal, fiatalkorú bűnözőkkel való konfliktuskezelés és nevelés hatékony közösség alapú módszere. A kamaszokkal végzett pedagógiai munkában kiemelten fontos, hogy a normaszegő viselkedésre milyen intézményes válasz érkezik. *„Fontos, hogy a gyermekek minden ilyen normaszegés esetén következetes elítélő reakciót kapjanak – a tettük vonatkozásában, de ne a személyük egészében. A normaszegő, zaklató kamasznak meg kell adni a lehetősége, hogy tettét értelmezze, felmérje, megértse, és a megoldásban aktívan szerepet vállalva jóvátehesse.”*(Béres-Deák és mtsai, 2016. 22. o)

A technikát speciálisan képzett mediátorok, diák mediátorok alkalmazhatják.

A resztoratív technikák alkalmazási területei (Negrea, 2012):

- lakóközösségek
- oktatás
- gyermek és családvédelem
- igazságszolgáltatás
- büntetés végrehajtás

## 4.5. A KONFLIKTUSOK SPECIÁLIS MEGNYILVÁNULÁSI FORMÁJA: A BÁNTALMAZÁS

*“Úgy kell cselekednem másokkal, ahogyan szeretném, hogy velem is cselekedjenek!”*  
Platón

A kortársbántalmazásra két kifejezést használunk. A bullying vagy szekírozás és a mobbing vagy pszichoterror. A mobbing, jelentése: egy **csoporthoz** az egyénnel szemben tartósan, hosszú időn keresztül alkalmazott lelki terrorja. (Iskolára, munkahelyre vonatkoztatva is használják a kifejezést.) A bullying kifejezés fordítása a magyar szakirodalomban szekírozás, zaklatás.

A kortársbántalmazás, iskolai zaklatás meghatározásaiban közös, hogy a nyílt vagy rejtett formában megjelenő agresszió rendszeresen visszatérő, folyamatos viselkedési sorozatnak tekinthető, mely esetenként komoly pszichés károkozással jár.

Az iskolai zaklatás négy ismertető jegye: az egyenlőtlen erőviszonyok, a fájdalom okozás szándéka, a másik feletti hatalom, és a rendszeresség. (Coloroso, 2014)

### 4.5.1. A kortársbántalmazás formái

A bántalmazás lehetséges formái:

- Fizikai erőszak (verés)
- Viselkedéses erőszak (tönkretenni valakinek a használati tárgyait)
- Verbális erőszak (gúnyolódás, csúfolódás, megalázás, megszégyenítés)
- Kapcsolati (szociális) erőszak (kirekesztés, kibeszélés)

Érdekes már a verbálisan megjelenő agresszióra figyelni, hiszen a kezdeti verbális agresszió később átcsaphat fizikai erőszakba. Az érzelmi bántalmazásnak tekinthető kirekesztés, csúfolódás lélektani hatásai nem csupán az áldozatra nézve károsak, hanem a többi tanuló (szemlélő) biztonságérzetét is aláássák.

Az érzelmi bántalmazás nem csak a kortársak részéről érheti a tanulót az iskolában, hanem a pedagógus kritikus, cinikus, megalázó, meggondolatlan szavai is komoly károkat okoznak. Ezek az agresszívnek tekinthető kommunikációs minták azután nem kívánatos mintaként szolgálhatnak a zaklató viselkedésű diákoknak.

Amikor a pedagógus/segítő/felnőtt szemlélő szerepbe kerülve nem reagál a nyílt vagy burkolt agresszió megjelenésére, akkor jóváhagyja azt, valamint egyúttal magára hagyja az áldozatot.

A bántalmazás legújabb formája a cyberbullying. Meghatározását tekintve a cyberbullying olyan ellenséges, zaklató és ismétlődő károkozó magatartást jelent, melyet valamilyen elektronikus eszköz közvetít. Megjelenési formái: bántó, gyűlölködő tartalmak küldése, pletykák online terjesztése, valamint megszégyenítő képek, videók megosztása az interneten. A bántalmazások online formái a nagy nyilvánosság, a menekülés lehetetlensége, a térben, időben kiterjesztett fenyegetettség miatt az áldozatoknak komoly érzelmi károkat okoznak. A zaklató, támadó sokszor névtelen, ismeretlen marad. A bántalmazók viselkedésében az anonimitás, a személyes közvetlen kontaktus hiánya miatt még kevésbé érvényesül a kontroll. Az elkövetők (gyakran lányok) bagatellizálva élik meg tettük súlyát. Az internetes zaklatás a



kiszolgáltatottság, a védekezésképtelenség révén az áldozatoknak nagy érzelmi károkat okoz. Az elkövetők és az áldozatok átfedést mutatnak a bullying elkövetőivel és áldozataival.

A cyberbullying megjelenési formái:

1. Konkrét személy ellen irányuló internetes zaklatás, rágalmazás, befeketítés
2. Internet, mobiltelefon segítségével szövegek, képi tartalmak továbbítása, melyek alkalmasak egy személy megzavarására és kínos szituáció előidézésére.
3. Mobiltelefonnal fotózott kellemetlen képek internetes terjesztése
4. Nem valós info terjesztése egy másik személyről
5. Konkrét személy nevében kommunikál másokkal
6. Sexting (mások meztelen képeinek terjesztése a világhálón)

Amint a cyberbullying esetében is látjuk az iskolai zaklatás nem feltétlenül az iskolában zajlik, viszont az iskolai kortárs közösségre vezethető vissza és hatással van az iskolai légkörre. (Béres-Deák és mtsai, 2016)

## 4.5.2. Szerepek

Három alapvető szerep jelenik meg a bántalmazó közösségben. A zaklató, a szemlélők és az áldozat.

### ***A zaklató***

Az elkövetőt gyakran jellemzi az empátia, megértés hiánya (mentalizációs deficit), fölénykereső, agresszív magatartás. A zaklatók szeretnek uralkodni mások felett, erősen vágnak a figyelemre, saját igényeik, vágyaik dominálnak, ezzel szemben nehezükre esik az áldozat szerepébe képzelni magukat, áldozataik szükségleteivel, jogaival, érzéseivel nem foglalkoznak. Gyakori, hogy nem vállalják a felelősséget tetteikért. Áldozataikat hibáztatják, bírálják. Saját viselkedésük hatásaira a kevéssé látnak rá. (Coloroso,2014) A zaklató magatartása tanult magatartás. A tanulási folyamatban a környezeti hatások, modellek (a környezet részéről eltúrt vagy támogatott agresszió, médiahatások) komoly szerepet játszanak. A zaklatóknak meg kell neki tanítani, hogyan ne zaklassa társait. Ehhez új szemléletmód, készségegyüttesek kialakítása szükséges pl. szociális , kommunikációs készségek fejlesztése.

### ***A szemlélők (kívülállók)***

A **szemlélők** (a közösség többsége), akik sodródnak az eseményekkel, passzivitásuk kiszolgálja a bántalmazót. Bár nem feltétlen tartják helyesnek a bántalmazó viselkedését, egy részük képes látni a helyzet által hordozott problémát, érdemben mégsem szállnak szembe az agresszorral. A fenti viselkedésük célja az önvédelem, alkalmazkodás a torzult helyzethez. Nem szállnak szembe a hangadóval, hogy ne kerüljenek ők az áldozat szerepébe. A szemlélők passzív magatartása legalizálja a bántalmazó viselkedést. A bántalmazás prevenciós programok egy része a szemlélőket bevonva, passzivitásukat, jelző aktivitásba fordítva próbálja a hatékonyságot fokozni. A felismerés, tudatosítás, cselekvés kulcskérdés lehet a prevencióban. A zaklatási eseményeket jelezni kell, annak érdekében, hogy a zaklató ne folytathassa a bántalmazó viselkedést. A gyerekek akkor tudják, hogy érdemes jelezni, ha szövetségesként

tekinthetnek a felnőttekre. Mi a különbség az árulkodás és a jelzés között? Az árulkodás, ha egy gyereket bajba sodor, bár senki nem volt veszélyben. A jelzés, ha ezzel segít egy bajba jutott társán. (Coloroso, 2014)

Újabb vizsgálatok szerint a szemlélők csoportja nem homogén. A szakirodalom a szemlélők csoportjában megkülönböztet segítő beavatkozókat, akik békítő vagy segítségkérő módon beavatkozni próbálnak, csatlakozó beavatkozókat, akik a zaklató viselkedése mellé állnak illetve a tényleges szemlélőket. (Vassné Figula, 2008)

A zaklatások észlelése a szemlélőkben is számos negatív érzést kelthet: büntudat, lelkiismeret furdalás, tehetetlenség, félelem, bizonytalanság.

A szemlélők között lehetnek ún. rejtőzködők, akik, bár a közösség számára nem nyilvánvaló, de hasonló helyzetben vannak, mint amiért az áldozatok a zaklatásban részesülnek. (Béres-Deák és mtsai, 2016) A rejtőzködőkre, szemlélőként is fokozottan negatív hatást gyakorolhat a bántalmazás.

## ***Az áldozat***

Az **áldozatok** nem ritkán a csoport peremhelyzetű, magányos egyénei, akik valamilyen látható, feltűnő módon különböznek az érvényes normáktól. Pl. beszéd, alkat, bőrszín, méretek, testi hibák, szemüveg, származás, gátolt viselkedés, a lazaság hiánya, szociális készségek fejletlensége, testi ügyetlenség, gyengébb képességek, hátrányos szociális helyzet. A szegényesebb pszichoszociális alkalmazkodó készség mellett az áldozatokra jellemző a bizonytalanság, szorongás, alacsony önértékelés. Gyakran magányosak, izolálódnak a közösségben. (Nansel és mtsai, 2001)

Az áldozatok nem mindig passzív elszenvedői a zaklatási eseményeknek. Vannak ún. provokáló áldozatok, aki nyugtalan természetüknél fogva gyakran kezdeményeznek verekedést. Az áldozatok más része az őket ért támadásra reagálnak védekezésként vagy megtorlásként agresszióval. Őket nevezi az irodalom agresszív áldozatoknak. (Nansel és mtsai, 2001)

Az áldozatok többnyire nem változtatnak a viselkedési formáikon (rugalmatlan viselkedés?, ellenállás?, dac?), melyek a többséget ellenségeskedésre ingerlik.

Az áldozatok a helyzetükkel való megküzdéshez kialakítanak néhány sajátos viselkedési mintát, így próbálnak a maguk módján megküzdenni nehéz helyzetükkel. **Néhányan aktívan harcolnak az áldozat szerep ellen: a gyanakvó** mindenütt rosszindulatot, gonoszságot feltételez, túl óvatos, bizalmatlan, **a dicsekvő** célja jobbnak feltűnni /hátha úgy elfogadnak/ Anyagi javakat, (valós vagy kitalált) hőstetteket erősen hangsúlyoznak. Arrogánsok, megjátszott öntudattal, fölébe próbálnak kerekedni a többieknek. Ez a viselkedés a többiekben visszatetszést kelt. Mások a népszerűség / jótékony figyelem kedvéért önként vállalnak bizonyos szerepeket pl. az osztály bohóca. Vannak akik **szövetségeket** keresve (megvásárolt barátságok, tanárokkal való fokozott kapcsolatkeresés) próbálják magányos helyzetüket oldani. Megint mások a **menekülést választják**, ebben az esetben az áldozat kerüli az érintkezést a csoporttal, hogy csökkentse az őt ért stresszhatást. A menekülés irányulhat a csoportból kifelé (hiányzás, lógás, betegség, közösségváltás), vagy a zaklatást passzívan tűrő személyek esetén befelé, ahol a fantáziavilágba menekülve éli ki a benne felhalmozódott ellenséges indulatokat. (Dambach, 2001)

### 4.5.3. A bántalmazás okai

A kortársbántalmazás okai között szerepel az intolerancia. Az el nem fogadás háttérben társadalmi hozzáállás, frusztrációk, előítéletek, a félelem /legjobb védekezés a támadás, fölénykeresés/ állhatnak. A bántalmazás oki tényezői között említhetjük az unatkozó, iskolai sikerekben gátolt tanulók ingerkereső, feltűnni vágyó viselkedését.

A bántalmazás a közösségen belül tulajdonképpen a bűnbakképzés klasszikus dinamikáját követi, a közösségben keletkező feszültség kanalizálódik el a bántalmazáson keresztül. A közösség előnyei tehát az agresszió levezetése, a feszültség csökkenése, unaloműzés, szórakozás /ingerkeresés/, valamint a félelmek leküzdése.

A bántalmazás eseteiben gyakori, hogy mind a zaklató, mind az áldozat részéről találhatunk hiányokat a szociális készségek területén. A jó társas készségek, beilleszkedés, barátságos, kedves viselkedés, az önbizalom segítenek az áldozattá válás elkerülésében. A szociális készségek fejlesztése, a társak iránti érzékenyítés alapvető fontossággal bír a bántalmazás kezelésében.

A bántalmazás ellenszerei (Coloroso,2014):

- önbizalom
- barátságos viselkedés
- beilleszkedési képesség
- egy igazi barát

### 4.5.4. A bántalmazás hatásai

A bántalmazás komoly pszichés károkat okoz. Hatásai nem ritkán igen hosszú távon is érezhetőek.

Az áldozatok a többnyire tartós bántalmazás nyomán komoly pszichés stresszt szenvednek el, szubjektív szenvedésük is igen nagy mértékű. Kirekesztettségük révén számos sajátos viselkedéses jegy, súlyosabb esetben akár klinikai jelentőségű tünet is megjelenhet náluk. Az áldozatokra jellemző lehet a bántalmazás nyomán:

- Sértődékeny
- Agresszív
- Nehezen viselik el a kritikát
- Folyton elismerésre vágynak
- Csoportban nem mernek megszólalni
- Csökkent önértékelés
- Gyakoribb betegségek
- Pszichoszomatikus tünetek, fejfájás
- Szorongás
- Depresszió
- Öngyilkosság
- Tartós hiányzás az iskolából /menekülés/
- Iskola elutasítás
- Közösségváltás

## 4.6. A BULLYING PREVENCIÓS ÉS KEZELÉSI LEHETŐSÉGEI

*„Csak holisztikus szemléletű gyermekjogi megközelítésben működnek a jó gyakorlatok, a tiltás, a korlátozás, fenyegetés nem hoz eredményt.”*

*Herczog Mária*

A bántalmazás kezelés holisztikus szemlélete megkívánja az iskolai szociális segítő, pedagógus, iskolapszichológus, gyermekjólét együttműködését.

A legtöbb agresszió főként nagy létszámú, a személytelenségnek több teret adó főleg fiúkat beiskolázó szakiskolákban jelenik meg. (Rose, 2010) Az iskolai agresszió mértékéről nem állnak rendelkezésre pontos statisztikák. Ennek oka, hogy egyes zaklatási formák nehezen felmérhetők (csúfolódás, otromba viccek, pletykaterjesztés), illetve, hogy az áldozatok jelzései is töredékesnek mondhatók. Az áldozatok félnek a megtorlástól, titkolják, szégyellik a problémát, nehezen beszélnek róla, vagy nem kérnek (esetleg kérnek, de nem kapnak! és ez duplán traumatizáló körülmény lehet) segítséget. Az áldozatok környezetében (szülők, pedagógusok, kortársak részéről) gyakori az esetek bagatellizálása („Ne is foglalkozz vele!”), az üres vigasztaló frázisok ismételtetése, vagy egyszerű önvédelmi tanácsok hangoztatása (Kerüld el!). A fenti jó szándékú mondatok a krónikusan fennálló bántalmazási helyzetek esetén inkább a tehetetlenség jelei, mint valódi segítségek. Fontos leszögezni, hogy **a bántalmazások kivédése, kezelése mindig a felnőtt, intézményi környezet feladata!** Az áldozatok érdekérvényesítési képessége szegényes. A segítségforrások hiányosak. Az iskolák szemléletében még mindig nem kap kellő figyelmet a bántalmazáskezelés kérdése. Kevés iskolának van kialakult stratégiája a bántalmazások megakadályozására. A szemléletbeli változásnak vannak az intézményi téren megmutatkozó jó gyakorlatai, de ezek megjelenése még mindig szigetszerű jelenségnek tekinthető. Ezért fontos, hogy az óvodai, iskolai szociális segítő legyen érzékeny a bántalmazás problémájára, ismerje és ismertesse meg az iskola dolgozóival, diákjaival és kompetenciahatárain belül alkalmazza az egyéni és közösségi jól-lét érdekében a megismert konfliktuskezelési technikákat.

Az iskolai zaklatások kivédésében, kezelésében egyéni és közösségi stratégiákat alkalmazhatunk. A legeredményesebbek azok a programok, ahol az átfogó, egész intézményt érintő és az intézmény egységes támogatását élvező beavatkozások történnek.

Az egyének szintjén az értékorientáció segítése, érzékenyítés, problématudatosítás, szociális készségfejlesztés, esetenként a megoldásfókuszú beszélgetésvezetés, az áldozatok számára támogató beszélgetés kínálkozik feladatnak. Célcsoport: szülők, diákok, pedagógusok.

Közösségi szinten az intézményi kis közösségek fejlesztése, normák, megfelelő attitűdök tudatos kialakítása vagy egységes alapú, átfogó intézményi beavatkozások (normák, protokollok, megoldási metódusok kialakítása, bevezetése, alkalmazása, a közösség légkörének biztonságossá, barátságossá tétele) lehetségesek. Működtethető iskolai jelzőrendszer, kialakítható egységes eljárásrend bántalmazások kezelésére. Az osztályterem barátságos légköre, az osztályban uralkodó az áldozatokat védő, a kegyetlenkedést tiltó normák nagyon hatásosak. Ha az együttműködésre, egymás segítésére nyitott tanulók vannak túlsúlyban a közösségben az elkövető nem tud érvényesülni.

A kooperáció képessége jellemzi a jól működő közösséget. Hiszen egy közösség akkor működhet igazán jól, ha a tagjai összefognak, együtt tudnak működni és dolgozni. Fontos továbbá a nyílt, tiszta kommunikáció annak érdekében, hogy a feladatok és a problémák

kellőképpen átláthatóak legyenek, és a felmerült kérdéseket meg tudják beszélni, valamint az egymás iránti tisztelet, az egymásért való felelősségvállalás és egymás segítése.

A nevelésben a **büntetés helyett a fegyelmezés** kerül a fókuszba, melynek elemei: rávilágít a helytelen viselkedésre, a felelősségvállalás fontosságát hangsúlyozza, a megoldásra, békülésre, jóvátételre, kiengesztelésre törekszik, valamint nem tesz kárt a zaklató emberi méltóságában. Figyelembe veszi az agresszió súlyosságát és az indítékot. (Coloroso, 2014) A fegyelmezés célja, hogy a zaklató felismerje tettei következményekkel járnak, valamint, hogy adaptívabb működésmóddal vegyen részt a társas kapcsolataiban. (Coloroso, 2014) Az iskolai eljárásokban a fegyelmi eljárás felváltása resztoratív technikákra hosszabb távú megoldási lehetőség lehet. Ha a zaklató cselekmény nem ismétlődik a beavatkozás sikeres volt.

### 4.6.1. Mit tehetünk az áldozatok érdekében?

Kívánatos és kerülendő reakciók Coloroso ajánlásai szülőknek, segítőknek (Coloroso,2014):

Kívánatos reagálás:

- Meghallgatás. cél:a gyermek érzelmeinek, élménymegélésének feltárása
- „Megértelek, hiszek neked, nem vagy egyedül!” cél: az izoláció csökkentése, társas támasznyújtás
- „Nem te tehetsz róla!”cél: önértékelés javítása. A zaklatót megalázó, kegyetlen viselkedésére semmi sem jogosítja fel.
- „Tehetsz ellene!” cél: a kontroll visszaszerzése. Segíthetünk alternatív ötletek kimunkálásában, a helyzet elemzésében.
- Jelenteni kell a zaklatást (konkrétumok megjelölésével: hely, időpont, résztvevők, események és a gyermekre gyakorolt hatás) az osztályfőnöknek vagy az igazgatónak. cél: A zaklatást nem tűrő légkör megteremtése. A zaklatás megfékezése alapvetően a
- felnőttek feladata és felelőssége.

Kerülendő reagálás:

- Ne bagatellizáljuk, vagy magyarázzuk meg a zaklató viselkedését
- ne tanácsoljuk, hogy vágjon vissza (agresszió agressziót szül)
- ne fokozzuk a gyerek félelmét
- ne legyünk túl aktívak (legyünk támaszok, hallgassuk meg a gyereket, jelezzünk az iskola felé, ha szükséges)
- ne találkozzunk személyesen a zaklatóval vagy a szüleivel (bízzuk ezt az iskolapszichológusra), mert gyermekeik védelme könnyen a szülők csatájává válhat

A kortársbántalmazás kivédésének általános prevenció elveit az alábbi felsorolás tartalmazza:

- Egységes iskolai fellépés az erőszak ellen (tanár, diák, szülő, portás, takarító közös szemléletmód)
- Szekírozást tiltó normák
- A zaklató magatartás megakadályozása
- Megfelelő (biztonságos) iskolai légkör
- Fokozott figyelem a szekírozás megjelenésekor
- A szekírozott védelme, támogatása
- A büntetés nem elsődleges (A bántalmazó is segítségre szorulhat)
- Egészséges kapcsolatok építése (csoportszabályok)

- a prevencióban a nevelés-oktatás kulcskérdés (Gácsér, 2003)
- iskolai, tantermi légkör megteremtése, javítása (proaktív körök)

A legkörültekintőbb bántalmazáskezelés esetén is lehetnek olyan gyerekek, sérülékeny áldozatok, vagy akár agresszív zaklatók, akik iskolán kívüli szakmai segítséget is igényelnek. Ez esetben a preventív, hatékony hozzáállás a megfelelő segítségforráshoz (gyermekpszichológus, gyermekpszichiáter) való továbbítása a gyermeknek. Beteg gyermekek kezelését szakemberre kell bízni. (Dambach, 2001, Young, 2018)

A zaklatás elleni fellépés átfogó intézményi programjának kialakítása (Béres-Deák és mtsi, 2016)

1. Az intézmény szilárd elköteleződése a zaklatás ellen (az iskola hivatalos dokumentumban rögzítik, hogy nem tartja elfogadhatónak a bántalmazás egyetlen formáját sem)
2. Intézményi felelősök kijelölése (az intézményi felelős összefog, koordinál, jelez az iskolavezetés felé pl. bántalmazás előfordulásának gyakorisága, további szükséges teendők)
3. A tanárok, iskolai személyzet felkészítése (képzés a pedagógusoknak, érzékenyítés, megismerni a bullying jelenségét, hatását, felismerni a bullying megjelenését)
4. Partnerek bevonása (szülők, DÖK, civilek, rendőrség)
5. Az eljárásrend kidolgozása (SZMSZ, Házirend)
6. A zaklatásos incidensek regisztrálása (regisztrációs minta formanyomtatvány elérhető: Béres-Deák és mtsai (2016) Útmutató az előítélet alapú iskolai zaklatás kezeléséhez című kiadványában 28. o.)
7. Kisebbségekkel kapcsolatos ismeretek integrálása a tananyagba
8. Célzott prevenciók foglalkozások (érezékenyítés a kisebbségek, sérülékeny társadalmi csoportok helyzetére, érzékenyítés a bántalmazás problémájára)
9. Az eredmények értékelése (felülvizsgálat, hatásvizsgálatok, kezelési stratégiák hatékonysága, értékelés, változtatás szükségessége?)

## 4.6.2. Programok a bullying kezelésére

### *Szociális készségfejlesztő program*

Az egészséges kortárskapcsolatok nélkülözhetetlen elemei az empátia, az együttérzés és az a képesség, hogy a diákok mások helyébe képzeljék magukat. (Coloroso,2014) A szociális készségek fejlesztésére mind a bántalmazónak, mind az áldozatnak szüksége lehet. A szociális készségek beszűkült repertoárja nehezíti a konfliktusmentes kapcsolódást. A szegényes szociális készséggyűttessel rendelkező fiatalok könnyen válnak áldozatokká. A zaklatók önszempontú viselkedése a fejlett szociális készségek hiányaira mutat rá.

A szociális készségek fejlesztése során előnyös megtanulni a diákoknak (Coloroso,2014):

- meghallgatni másokat
- véleményt cserélni
- közös célt kialakítani és együttműködni a cél megvalósítása érdekében
- önkontroll képessége (érzelmeik, indulatok kezelése)
- szavaink és tetteink következményekkel járnak
- értelmezni a társas érintkezés jelzéseit (szavak, metakommunikáció, tettek)
- pontosan észlelni, tudatosítani és értelmezni mások hogyan reagálnak a viselkedésünkre
- pozitív visszajelzéseket adni

Segítsünk a gyermeknek mások helyébe képzelni magát. Kérdések, amivel saját és mások mentális állapotaira, reagálására irányíthatjuk a figyelmet:

Mit érezhet a társad ebben a helyzetben? Mire gondolhat? Vajon mit fog tenni? Más gyermek is ezt tenné-e? Hogyan éreznéd magad az ő helyében?

Hogyan reagáltak a többiek, amikor ezt tetted? Mondd el, hogyan reagáltak a társaid a történésekre! Mit éreztél? Mire gondoltál?

Az egyik barátodat megbántottad. Mit mondanál neki? Mit tennél?

A szülők, nevelők feladatai:

- észleli az agresszív, zaklató megnyilvánulást és azonnal közbeavatkozik (felelősségvállalás serkentése)
- lehetőséget teremteni a jó cselekedetre
- fejleszteni a szociális készségeket (empátia, tisztelet, aszertív kommunikáció, békés megoldások)
- médiahatások tudatos kontrollja
- konstruktív, ösztönző tevékenységekbe vonni a gyermeket
- törekvés a jóra (erkölcsi értékrend)

Egy empátia építő program elemei (Goldenberg, Goldenberg, 2008):

- saját érzések tudatosítása, felelősség vállalása azokért, nem másokra kivetítés
- megtanulni odafigyelni másokra, megérteni mások érzelmeit és viselkedési motivációit
- megtanulni meghallgatni a másikat és visszajelezni, hogyan érti amit hallott
- a fenti készségek megtanulása, kiterjesztése és gyakorlati használata a mindennapokban

## ***A kooperativitást támogató elképzelések***

Míg az rivalizálás kiélezi a konfliktusokat, a kooperáció csökkenti a közösségben megjelenő konfliktusok számát. A kooperatív lehetőségek fejlesztésére különféle pedagógiában alkalmazott megoldások léteznek. A mozaik módszer a kooperatív tanulásszervezés egy formája. A mozaik módszer kiscsoportos együttműködés egy közös cél (pl. tananyagrészt feldolgozása) elérése érdekében. A cél elérésének feltétele az együttműködés kialakítása. Az együttműködéshez szükséges egymás meghallgatása, odafigyelés a másokra, a csoporttagok egymást segítik a közös cél megvalósításában. A mozaik módszer alkalmazása, vagy a kiscsoportos projektmunkák készítése remek alkalom a gyerekeknek az együtt dolgozásra,

egymás segítésére, a kölcsönös függés megtapasztalására. Ezek a módszerek amellet, hogy közvetlen kontaktusokat teremtve közel hozzák egymáshoz a tanulókat, arra is lehetőséget teremtenek, hogy a csoporttagok más oldalról ismerjék meg egymást. (Dambach 2003, Aronson, 2009) A mozaik módszer hozzáértő alkalmazás mellett heti egy-egy órában alkalmazva is képes kifejteni jótékony hatását. A mozaikcsoportban tanuló diákok jobban szeretik az iskolát, nő a tanulás iránti motivációjuk, megtanulnak egymásra odafigyelni, megosztani egymással a tudásukat. Az osztálylétkörben a kölcsönös tisztelet kerül előtérbe. (Aronson, 2009) A módszert érdemes már az általános iskola alsó tagozatában bevezetni. (Aronson, 2009) A mozaik módszer alkalmazásának nehézségei közé tartozik a túl éles eszű, vagy az átlagnál lassabban haladó diák problémája, illetve a dominanciára való törekvés. A fenti problémák kezelése elengedhetetlen feltétele a módszer hatékonyságának. (Aronson, 2009)

### ***Mentorprogram (Aronson, 2009) (Young, 2018)***

A **mentorprogramokban** felsőbb éves diákokat rendelnek az újonnan érkező fiatalok mellé, akik segítenek barátkozni, megismerni az iskola közösségét. A felsőbb éves mentordiákok védelmet nyújthatnak a bántalmazó társakkal szemben és megóvják a fiatalabb diákokat a nagyobbak székírozó viselkedésétől (pl. beavatás) is. A diákok bevonása egymás segítésébe felelősséget, feladatot, fontosságot biztosít számukra. (Aronson, 2009)

A támogató rendszerek egy másik formája a '**Pajtás**' rendszer, ami a **kortárstámogatás** egy formája. A Pajtások feladata, hogy óra közti szünetekben proaktívan vegyenek részt a támogató iskolai közösség megteremtésében. Ennek része, hogy segítsék nehezen barátkozó, kiszolgáltatott, magányos, sérülékeny társaikat. A Pajtások felsőbb éves, önkéntes segítő fiatalok, akik jól felismerhetők (sapka, kendő, jelvény, egyen póló vagy pulóver viselése különböztethet meg őket az iskola más diákjaitól). A természetes segítségnyújtásnak ez a fajtája könnyen hozzáférhető a támogatást igénylő gyerekek számára is. (Young, 2018)

Az iskolai, játszótéri önkéntesek előzetes képzésen vesznek részt (Pl. kortárs segítő képzés). Megismerkednek a jó segítség alapvető elveivel és hogy mikor szükséges felnőtt segítség bevonása a folyamatba. A Pajtás rendszer nem csak a segítettek, hanem az önkéntesek számára is fejlesztő hatású. Az önkéntesek összefogása, koordinálása, szakmai segítése, mentálhigiénés gondozása felnőtt segítő feladata. Tehát a programhoz felnőtt felügyelete szükséges. Továbbá szükséges háttérrel biztosítani a segítők által továbbküldeni kívánt gyermekeknek. (Young, 2018) A támogató rendszert bevezető iskolák esetén érezhető, hogy a gondoskodó iskolai közeg kialakítása fontos számukra. (Young, 2018)

### ***A támogató csoport (Young, 2018)***

Sue Young könyve a Megoldásfókuszú iskolák bemutatja, hogyan segítheti a bántalmazáskezelést a támogatócsoport. A Támogató Csoport Megközelítés a kortárstámogató csoport megoldásfókuszú változata. (Young, 2018)

A csoport diákokból szerveződik, akiket néhány hét időtartamig aktívan bevonnak a segítség folyamatába. Céljuk, hogy segítsenek egyik társuknak. A támogatócsoport közös célja, hogy segítséget igénylő társuk szívesebben járjon iskolába.

A megoldásfókusz támogatócsoport gyors és eredményes stratégia, mely hosszú távú hatásokkal is bír. A konfliktuskezelés alapja a nyertes-nyertes helyzet kialakítása. A résztvevők



fontos feladatot visznek véghez azáltal, hogy egy társukat támogatják, figyelmet fordítanak rá. Az érintett diákot pedig pozitív változásokhoz segítik hétköznapi interakciók által (vele ebédelnek, megkérdezik tőle hogy van ma, segítenek neki barátkozni, figyelemmel kísérik, ha kell segítséget adnak, mellé ülni egy órán, beszélgetni vele). A támogatócsoportban való aktív részvétel partnerré teszi a gyerekeket a bántalmazás kezelésben. (Young, 2018) A létrejövő változásokkal kapcsolatos visszajelzést a szülőktől, diákoktól és az érintettől egyaránt kérünk. A módszer főleg általános iskolás korosztályban alkalmazható.

A támogatócsoport vezetésének menete:

- beszélgetés a támogatásra szoruló gyermekkel
- találkozás a támogató csoporttal
- ismételt találkozás a támogatott diákkal
- ismételt találkozás a támogatócsoporttal

A megoldásfókuszú gyakorlat a figyelmet a problémáról a gyerekek meglévő készségeire helyezi, amit bevon a segítség folyamatába.

A támogatócsoportot vezetheti iskolán belüli vagy kívüli szakember. A vezető rendszeresen érdeklődik a csoport tagjaitól, kontaktust tart velük. Megbeszéli milyen jelei vannak, hogy sikeres a támogató működésük (pl. mosolygósabb a társuk, kevesebbet hiányzik, kezdeményez, nem szomorú, jobbak a jegyei, bátrabb lett, stb.) Továbbá megbeszélés tárgya az is, hogy hogyan érzik magukat a gyermekek a támogató munka nyomán. Az önkéntesen segítő kezdet nyújtó gyermekek fontosnak, sikeresnek érzik magukat, munkájuk nyomán pozitív érzésekről számolnak be.

A sikeres küldetéseket oklevelekkel, közös fotókkal jutalmazhatja az iskola, ezek a megerősítések tovább növelik az iskolai támogató légkört. (Young, 2018)

### ***WOWW (Working On What Works) (Berg, Shilts, 2016)***

A WOWW egyfajta megoldásközpontú megközelítés. A megoldásközpontú irányzat (de Shazer, Berg, 2008) a figyelem fókuszát a problémáról a még/már/valaha jól működő területekre, készségekre, képességekre teszi át. A WOWW jelentése: odafigyelni arra, ami működik pl a közösségi kapcsolatok terén. Az elmélet abból indul, ki, hogy ami megfelelően működik, arra nem fordítunk kellő figyelmet. (Ratner, Yusuf, 2015)

A megfigyelők az osztályteremben megfigyelt pozitív dolgokat visszajelzik a diákoknak. A sikerélmények, megerősítések, tudatosítás nyomán az osztálytermi szokások pozitív irányba változhatnak, az osztály közösségi jellege erősödhet. (Ratner, Yusuf, 2015)

### ***Kids' skills (Furman, 2018)***

A Kids' skills játékos, kreatív elemeket használó finn módszer 3-12 éves korú gyermekek részére. A Kids' Skills alapjai a megoldásközpontú szemléletben gyökereznek. A módszer hiányzó készségeket tanít és gyakoroltat be a gyerekek együttműködésére építve. A hiányzó készségek kialakításával, viselkedésbe való beépítésével, szokásszerű használatával az érzelmek kezelése, magatartási problémák leküzdése, osztálylégkör javítása is elérhető. A Kids' skills egyéni és közösségi (akár osztály vagy iskolaközösség) szinten is alkalmazható. Tanárok, pszichológusok, szociális munkások, szülők által használható egyszerű és biztonságos

módszer. A módszer lényege, hogy a problémákat elsajátítandó, hiányzó készségeknek fogják fel. A módszer célja, hogy segítse és bátorítsa a gyerekeket a hiányzó készségek megszerzésében. A megoldásban a gyermekek ötletire, aktivitására épít. A gyermekek bevonása, a feléjük irányuló figyelem, érdeklődés érdekeltté teszi őket a megoldás folyamatába és ez lehet a Kids' skills hatékonyságának magyarázata. (Furman, 2018)

### **Békés iskolák program**

A Békés Iskola Program az iskolai agresszió csökkentését tűzi ki célul. A Békés Iskola programban a bántalmazás megelőzésében és kezelésében is kulcsszerepet kap az **iskola légköre**, a **diákok biztonságérzete és mentalizációs képessége**. Az erőszak okait közösségi és egyéni szinten közelíti meg. A probléma kezelésében ezért intézményes (az iskola, az osztály légköre) és egyéni (empátiát, mentalizálást serkentő) stratégiákat alkalmaz.

A Békés Iskola projekt fő elemei a pozitív, biztonságos iskolai légkör, a nem büntető szándékú, hanem a mentalizáló hozzáállást facilitáló fegyelmezési stratégiák, a példát adó mentorprogramok, valamint az **önbizalmat növelő**, erőszakmentes stratégiákat tanító "Békés harcos" fizikai oktatási program, a reflektivitás növelésére pedig a napi közösségi értékelés használható. Alapvető cél a tudatosság növelése (agresszió megjelenésének felismerése) és az erőszakos viselkedéshez való hozzáállás megváltoztatása. (Allen, Fonagy, Bateman, 2011)

A közösségben megjelenő agresszió nem csak az agresszor és az áldozat ügye, hanem abban mindenki lényeges szerepet játszik. A szemlélők passzivitásukkal, nem beavatkozásokkal, nevetésükkel, vagy éppen cukkolásukkal valamiképp állást foglalnak az agresszív cselekmény kapcsán. Nem vagy alig reagálásuk (a pedagógusok, szülők hasonló passzivitása is!) legalizálja az agresszív viselkedést. Az erőszakos viselkedés nem diádikus, hanem triádikus probléma. A három szerep: az elkövető, az áldozat, a szemlélő. Mindhárom szerepbe kerülhet diák és pedagógus egyaránt. A Békés Iskola projekt célja, hogy a

szemlélőket aktivitásra serkentse, hogy felismerjék és együtt, mint a közösség tagjai megfékezék az agressziót. Az agresszió megfékezéséhez a diákok, tanárok illetve az iskola egyéb dolgozói erősödő mentalizáló működésén, együttérzésén keresztül vezet az út. A **mentorok** olyan jól mentalizáló példaképek (diáktársak, iskolai dolgozók), akik segítik a diákokat a konfliktusmegoldásban, perspektíva váltásban.

A Békés Iskolák program olyan közösséget igyekszik létrehozni, *„amelyben a társas hangulat kedvez annak, hogy mindenki tisztában legyen saját maga és mások mentális állapotával, és együtt érezzen mások szenvedésével.”* (Allen, Fonagy, Bateman, 2011 305. o.)

A biztonságos iskoláknak rendszerszintű stratégiákkal kell rendelkeznie *„Egy iskolát akkor tekintünk biztonságosnak, ha stratégiája toleráns és átlátható, és sokféle kommunikációs csatornát és mintát kínál tagjainak, amelyeken keresztül kifejezhetik érzéseiket és gondolataikat, és arra bátorítja őket, hogy ehhez a stratégiához értelmesen viszonyuljanak. Ha a figyelmeztető jeleket nem túlozza el, de nem is bagatellizálja, és tisztelettudó, demokratikus hangnemet üt meg.”* (Twemlow, Sacco, 2012. 111. o)

A jól működő iskola biztonságos a tanulói és tanárai számára. Stabilitás, nyitott kommunikáció, a másság tisztelete jellemzi. A rendszer munkatársai kezükben tartják az irányítást, ám a rendet nem büntetéssel tartják fenn. A felnőttek mentalizáló működése segíti a gyerekek azonos irányú fejlődését ezért az iskola munkatársainak érzékenyítése elsőrendű prevenciósi feladat. (Twemlow, Sacco, 2012)

Ha a gyermekek biztonságban érzik magukat az iskolában javul a tanulmányi teljesítményük, mivel energiáikat nem az erőszak okozta szorongások, bizonytalanság, védekezés köti le. (Allen, Fonagy, Bateman, 2011) A pozitív iskolai légkörben a diákok örülnek egymás sikereinek, tisztelik, bátorítják egymást, tolerálják, elfogadják az eltérő munkastílust, viselkedést. Az egyének különbözősége a közösség értékévé válik. A diákok jól érzik magukat, mert a közösségük megadja nekik az alapvető valahová tartozás érzését. (Aronson, 2009)

A nem biztonságos iskolai rendszerekben az önkifejezés korlátozása, a problématagadás, a klikkesedés, a kohézió alacsony szintje (távolságtartás a kapcsolatokban), illetve a agresszív, gátlástalan viselkedés gyakorisága jellemző. Ezekre az iskolákra jellemző, hogy hiányzik az egyértelmű kommunikáció, a struktúra és a feladatkörök homályosak, a negatív érzések szabályozatlanul maradnak. (Twemlow, Sacco, 2012)

A gyermekek biztonságérzetét az iskolában meghatározza (Twemlow, Sacco, 2012):

- gyermek és pedagógus közötti kapcsolat minősége
- védelmező felnőttek jelenléte vagy hiánya
- közösségben működő szabályok
- menedékhelyek megléte vagy hiánya
- önvédelmi technikákban való jártasság
- kortárskapcsolatok és barátságok
- altruista tevékenység
- a közösséghez tartozás érzése

Az iskolai bántalmazás prevenciója hatékonyabbá válik, ha az iskola dolgozóinak, diákjainak és a szülőknek egységes álláspontja van a bántalmazás tilalmáról, és a fenti szereplők közösen dolgoznak a bántalmazás kivédésén. (Nansel, Overpeck, Pilla, 2001)

Magyarországon bár egységes gyakorlat nem alakul még ki, több oktatási szinten is vannak hatékony projektek, külföldről adaptált programok a kortársak közötti zaklatás kezelésére, prevenciójára.

A prevenció programokban közös, hogy átfogó, rendszerszintű megoldások mellett az együttműködés és az empátia fejlesztését hangsúlyozzák. Finnországban törvény írja elő, hogy a közoktatásban fel kell lépni az iskolai zaklatás ellen. Kidolgozott óratervek, számítógépes játékok segítik a pedagógusok munkáját. A KiVa Program a közösség bevonását, az empátia fejlesztését hangsúlyozza, kiemeli a szemlélők szerepét és módszereket tanít a zaklatás elleni fellépésre. (Botó, 2018)

### 4.6.3. Egyéb programok

#### *Nyugi ovi program*

A program a pedagógusok érzékenyítésével, informálásával, módszertani segítségével indul, majd egy tematikus történet és játékos feladatok segítségével tanulhatják meg a gyerekek a zaklatás ellenes szabályokat. Érzelmi szinten hangsúlyos az empátia fejlesztése és egymás elfogadásának az erősítése.

## ***Komplex Instrukciós Program***

A módszer az USA-ból származik, lényegét tekintve kooperatív tanulási módszerről van szó, mely négy, öt fős csoportokban dolgozó, különböző társadalmi helyzetű és képességű tanulók együttműködésére épít. A kis csoportos munka lehetővé teszi egymás megismerését, a feladatmegoldáshoz mindenki munkájára szükség van.

## ***Arizona – tréningprogram***

A program három alapszabályra épít: a tanulóknak joguk van a zavartalan tanuláshoz, a pedagógusnak joga van a zavartalan tanításhoz, és mások jogait tiszteletben kell tartani. Ha a fenti nyíltan megfogalmazott iskolai szabályok valamelyikét megszegi a diák, akkor kimehet egy tréningzobába, ahol egy ügyeletes tanár jelenlétében végig kell gondolnia, hogy melyik szabályt sértette meg, ennek mik a következményei önmagára, társára, tanárára nézve és mit kellene változtatnia a viselkedésén és ehhez kinek a segítségét szeretné kérni. Ha a kívánt változások nem jönnek létre, akkor progresszív sorrendben segítő beszélgetés, szülők bevonása, intézményvezetővel való beszélgetés, majd a gyermekjóléti szolgálat felé történő jelzéssel keresik a megoldást a kialakult helyzetre. (Szávai, 2016)

## ***Segítő pár program***

Az iskolai mentor program célja, hogy minden tanuló megkaphassa napi szinten a figyelmet és támogatást. A program része a közösségfejlesztés, a pozitív iskolai- és osztálylégkör megteremtése. A mentorprogram a személyes törődésen keresztül segíti a diákok közérzetének javítását, az iskolához való pozitív viszony kialakítását. (Botó, 2018) A fentiek által mérséklődő mértékű frusztrációs terhelés és a pozitív klíma csökkenti az agresszió mértékét.

## ***„Ébresztő-óra’ program***

Az UNICEF programja, melyben 4-12. osztályosoknak tartanak interaktív előadásokat a gyermekjogokról, a gyermekek helyzetéről a világban, a gyermekeket érintő erőszakról. A program célja az érzékenyítés. (Botó, 2018)

## **ÖSSZEFOGLALÁS**

A konfliktusok észlelése, az azokra történő reagálás a téma iránti érzékenységen, elkötelezettségen, motiváción, a csoport hozzáállásán, illetve az egyéni eszközkészleten múlik. A helyes konfliktuskezelési stratégiák ismerete és napi szintű gyakorlata még hiátussokkal terhelt. A konfliktusok csökkentése, az áldozatok védelme, a zaklatókkal való hatékony foglalkozás, azaz a megfelelő iskolai konfliktuskezelés mentálhigiénés hatása nagy. A barátságos, biztonságos légkörű iskolák a diákok és tanárok számára is komoly lelki egészségvédelmet jelentenek. A biztonságos iskolák jó szocializációs mintáik révén segítenek a hátrányok mérséklésében, csökkenthetik a tanulók lemorzsolódását.

## ELLENŐRZŐ KÉRDÉSEK

1. Ismertesse a hatékony konfliktusmegoldáshoz szükséges alapelveket!
2. Sorolja fel a konfliktuskezelés öt formáját!
3. Mit jelent a destruktív konfliktus fogalma?
4. Ismertesse az előítéletek kialakulásának okait!
5. Milyen módon csökkenthetők az előítéletek?
6. Hogyan alkalmazható a játék és a mese a konfliktusok feloldásában?
7. Milyen kooperativitást fejlesztő módszereket ismer?
8. Mi a resztoratív eljárás lényege?
9. Milyen helyzetben alkalmazható a támogató csoport?
10. Milyen előnyökkel bír a mentorprogram a bántalmazáskezelés terén?

## IRODALOMJEGYZÉK

### Szakirodalmi jegyzék

- Allen, J. G., Fonagy, P., Bateman, A. W., (2011) Mentálizáció a klinikai gyakorlatban, Oriold és Társai, Bp.
- Aronson, E. (2009) Columbine után Az iskolai erőszak szociálpszichológiája, AbOvo Kiadó, Bp.
- Barczy M., Szamos E., (2002) Mediare necess est A mediáció technikai és társadalmi alkalmazása, Animula, Bp.
- Berg, I. K., Shilts, L., (2016) WOWW-megközelítés. Megoldásépítés az iskolában, Solutionsurfers
- Béres-Deák, R., Bognár, Z., Boros, I., Daróczi, G., Dombos, T., Liska, M., Majoros, K., (2016) Útmutató az előítéletes alapú iskolai zaklatás megelőzéséhez és kezeléséhez, Háttér Társaság, Romaversitas Alapítvány, Társaság a Szabadságjogokért, Tett és Védelem Alapítvány, Bp.
- Botó, N., (2018) Tegyük ellene!, Szakdolgozat, Gyula
- Coloroso, B. (2014) Zaklatók, áldozatok, szemlélők: az iskolai erőszak, Harmat Kiadó, Bp.
- Csepeli, Gy., (1993) A meghatározatlan állat Szociálpszichológia kezdőknek és haladóknak, EGO School BT, Bp.
- Dambach, K. E., (2001) Pszichoterror (mobbing) az iskolában, Akkord Kiadó, Bp.
- De Jong, P., Berg, I. K., (2008) Feladattól a megoldásig. A megoldásközpontú interjúzás művészete, Animula Kiadó, Bp.
- Dóczy-Vámos G., (2016) Az iskolai erőszak és zaklatás megelőzésére és visszaszorítására irányuló beavatkozási programok metaelemzése In: Neveléstudomány 2016.2.:67-79. o.
- Furman, B., (2018) Kids Skills, Megoldásközpontú gyermeknevelés a gyakorlatban, Z-Press Kiadó, Miskolc

Haddad, F., Gerson, R., (szerk.) (2017) Hogyan segítsünk krízisben lévő gyermekeknek?, Oriold és Társai, Bp.

Lovas Zs., Herczog M., (2002) Családi mediáció In: Feuer M., (szerk.) (2008) A családsegítés elmélete és gyakorlata, Akadémiai Kiadó, Bp.

Mihalecz G., Csizmadia, R., (2014) Kommunikációs és konfliktuskezelési készségek fejlesztése a családi életre nevelésben In: Komlósi P., (szerk.) (2014) Családi életre és kapcsolati kultúrára való felkészítés, KGRE, L'Harmattan Kiadó, Bp. 108-137. o.

Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S. A székírozás (bullying) mint viselkedési forma az egyesült államokbeli fiatalság körében In: JAMA 2001:I/4

Negrea, V., (2006) Mire jók a konfliktusok? A resztoratív eljárások alkalmazása a nevelési munkában In: Vekerdy T. (szerk.) „VAN más megoldás is Alternatív módszerek a középiskolában”, SuliNova közoktatásfejlesztési és Pedagógus továbbképzési Kht, Bp. 127175

Polcz, A., (1999) Világjáték Dinamikus játékdinamika és játékterápia, Pont Kiadó, Bp.

Puky Iné., (2003) Konfliktusok az óvodában (Esetelemző gyakorlatok). Comenius Bt., Bp.

Ratner, H., Yusuf, D., (2015) Megoldásközpontú coaching gyermekekkel és fiatalokkal: A brief megközelítés, Z-Press Kiadó, Miiskolc

Rose, I., (2010) Az iskolai erőszak Tanulmány az elidegenedésről, bosszúról és jóvátételről, Oriold és Társai, Bp.

Rüedi, J., (1998) Bevezetés az individuálpszichológiai pedagógiába Adler elmélete a nevelés gyakorlatában, Animula, Bp.

Szávai I. (2016) Az Arizona program – avagy egy iskola, ahol szabad kiküldeni a diákokat az órától In: Új Pedagógiai Szemle 2016/9-12:123-133

Szekszárdi Fné, (1993) A pedagógiai gyakorlat jellegzetes konfliktusai In: Új pedagógiai szemle 1993/7-8 :95-106.

Twemlow, S. W., Sacco, F. C., (2012) Miért nem működnek az iskolai bántalmazás-ellenes programok, Flaccus Kiadó, Bp.

Young, S. (2018) Megoldásfókuszú iskolák A bántalmazáskezelésen túl, Solutionsurfers,

Forrás:[http://semmelweis.hu/klinikai-pszichologia/files/2012/06/negrea\\_eloadas4-20.pdf](http://semmelweis.hu/klinikai-pszichologia/files/2012/06/negrea_eloadas4-20.pdf)

Forrás:[http://konszenzus.org/wp-content/uploads/AVR/lecke6\\_lap1.html](http://konszenzus.org/wp-content/uploads/AVR/lecke6_lap1.html)

## Ajánlott oktatófilmek

Válasz-utak resztoráció MTVA - tv műsorok, filmek. YouTube - 2016. febr. 4.

Iskolai konfliktuskezelés Régió Plusz Televízió YouTube - 2013. dec. 6.

## Ajánlott filmek

Ütös érvek

## 5. SZOCIÁLIS SZEREPJÁTÉK

SZABÓ SZILVIA

### BEVEZETŐ

A szociális csoportmunka a szociális munka egyik válfaja (szociális esetmunka – szociális csoportmunka – közösségi szociális munka).

A csoportmunka a szociális munka azon irányzata, amely felismerte azt, hogy nemcsak egyénnel, hanem csoportokkal is lehet dolgozni. A csoportokban sokkal hatékonyabb lehet az érdekeket érvényesíteni, a csoporton belül a tagok egymást is képesek segíteni. A csoporttagok együttesen válnak képessé meghatározott szükségletek és az ennek megfelelő szolgáltatások kialakítására, együttesen képesek befolyásolni a környezetüket.

A csoport nem cél, hanem eszköz a csoporton belül értékeket közvetíteni, célokat megvalósítani. A csoport intenzívebb forma, mint az egyéni esetkezelés. A pszichoszociális készségek fejlesztésére, gyakorlására kiválóan alkalmas a csoport.

A csoport fogalma: Moreno leírása alapján

- A csoport összekötő láncszem az egyén és a társadalom között.
- A csoport az más, több, mint csupán emberek együttese, együttléte.
- A csoport magában hordoz sajátosságokat.

A szociális csoportmunka keretében elsősorban az életkörülmények javítása, a szabadidő hasznos eltöltése, a különféle hasznos ismeretek (pl. állampolgári) tanulása érdekében lépnek fel, tevékenykednek a csoport tagjai.

Az elfogadott értelmezések szerint a csoportmunka lényege az, hogy a hasonló helyzetben levő, hasonló problémákkal küzdő, azonos érdekű emberek közösséget alkotnak annak érdekében, hogy céljaikat elérjék. Ennek megfelelően a szociális csoportmunka eltér a csoportos pszichoterápiától, célja nem csupán az érzelmi problémák megoldása.

A szociális csoportmunka célja, hogy a csoport tagjai eljussanak arra a szintre, hogy

- - kompetensnek érezzék meg a maguk saját életük irányításában
- - átadjon információt, tudást, készséget, ami ehhez szükséges
- - átadja a követendő együttműködési mintákat
- - megismerteti a tagokkal érdekvédelmi eszközöket, technikákat
- - támogatást ad ezek kipróbálásának és készségszintű begyakorlásának fázisában

## 5.1. A CSOPORTOZÁS ALAPFOGALMAI

### 5.1.1. A csoportokkal végzett munka

Ebben a fejezetben arra vállalkozunk, hogy bemutassuk azokat az alapgondolatokat, melyek a csoportfoglalkozások megtartásához, szervezéséhez, levezetéséhez és lezárásához szükségesek. Bemutatni a csoportokkal végzett munka komplexitását és gyakorlati ismereteket nyújtani a zökkenőmentes csoporttevékenységekhez.

#### *Mielőtt nekikezdünk...*

A csoportvezetőnek elméleti felkészültségén túl, szüksége van arra is, hogy jól ismerje a csoport dinamikáját, a működési alapelveket, valamint önmagát is, hiszen nemcsak tudásával hanem saját személyiségével is működik a csoportban. El kell sajátítania a csoportvezetés módszereit, felismernie a csoportdinamikai beavatkozások szükségességét és megvalósítani azokat, hogy alkalmazkodni tudjon a csoport által bejárt fejlődéspályához, a fejlesztési feladatokat a legcélravezetőbben tudja megtervezni.

#### *Helyszín*

A helység egy technikai feltétele a csoportfoglalkozásoknak, melyet a csoportvezetőnek elő kell készítenie, a tervezéskor számolnia kell a csoport és a terem méreteivel, a zavaró körülményeket kizárhassa és magas színvonalon tudja a munkáját elvégezni:

- a terem legyen kellően világos vagy megvilágítható
- legyen elsötétíthető
- legyen kellően csendes és nyugodt környezet, a bent lévő folyamatok zavartalanságához
- legyen jól szellőztethető
- legyen tárolásra, az eszközök tárolására lehetőség, valamint a kabátok és különböző tárgyak ne zavarják a szabad mozgásterét
- legyen a csoport létszámához megfelelő mennyiségű ülőhely és egy-két könnyen mozdítható asztal
- ne legyenek a falakon a figyelem elvonására alkalmas képek

#### *Eszközök*

A csoportvezetők a megkezdett csoportmunkával előrehaladva egyre nagyobb eszköztárral fognak rendelkezni. Ezek egy része a kereskedelmi forgalomban is megvásárolható, de a csoportvezető kreativitásán múlik, hogy egyedileg elkészíti, vagy a saját tapasztalataihoz igazítja a későbbiek során.

Ami mindig szükséges lehet: tollak, papír, filctoll, különböző méretű post-it, flipchart papír, olló, ragasztó (szalagos vagy blu tack). A játék leírások során látható, hogy fel vannak tüntetve általában a szükséges eszközök, így a játéktárral együtt az eszközök tárháza is bővülni fog.



## 5.2. CSOPORT ÖSSZEÁLLÍTÁSA

Fontos szempont, hogy a csoportvezető maga állítja össze a csoportot vagy kész, előre meghatározott (formális/informális) összetételű csoporttal kell dolgoznia, milyen témakörökkel. A csoportok összetétele mindig más és más. A csoport mint egy állandóan változó massa, folyamatos odafigyelést igényel. Fel kell készülni arra, hogy a csoport igényeinek – és nem a csoportvezetőnek megfelelő – játékok kerüljenek be a csoportba.

A csoporttagokról információt a csoport összetételére vonatkozóan kell gyűjteni, nem a külső forrásból származó szubjektumok alapján, így elkerülhetjük, hogy előítéletek generálódjanak bennünk.

Pl: tanulási nehézséggel küzdő gyerekek csoportja esetében elegendő információ az, hogy Pannika nehezen boldogul a matematikával és teljesen felesleges információ az, hogy Pannika mellékesen tavaly tetves volt, vagy az édesanyja munkanélküli.

Előfordulhat, hogy a személyek kiválasztásába nem, de a csoport összeállításába beleszólhatunk. Ilyen esetben élni kell a lehetőséggel a munka megkönnyítése érdekében a heterogén vagy homogén csoport dilemmája mentén (heterogén lehet a csoport kor, nem, iskolai végzettség, társadalmi szerep...stb. alapján).

A közeli kapcsolatokat, az alá-fölé rendeltségi viszonyokat nem érdemes (értsd: tilos) engedni a csoportban megjelenni. Tehát nem csoportozunk együtt a gyerekek és az osztályfőnök, a szülők és az osztályfőnök, a pedagógusok és az igazgató viszonylatában.

## 5.3. CSOPORT TERVEZÉSE

### ***A csoport tematizálása***

A csoportok egy vagy több fejlesztési cél köré szervezzük, a csoport témáját a kitűzött cél határozza meg. A csoportvezető egyrészt az iskola igényeinek is, valamint a csoportban résztvevőknek is figyelembe kell venni az elvárásait. Annak érdekében, hogy a csoport tisztában legyen az elérendő céllal, azt számukra nyilvánvalóvá kell tenni.

Pl: sok a konfliktus az iskolában, ti azért vagytok most itt, hogy közösen találjunk erre megoldást, hogyan tudnátok jobban együttműködni

### ***A csoport folyamatának tervezése***

A csoport folyamatosan változó, dinamikus rendszer (csoportdinamika) melyet azért bizonyos mértékben tervezhetünk. Ennek során figyelembe kell vennünk:

- - az egyes csoportfejlődési szakaszokban várható igényeket
- - az egyes tagok kiinduló állapotát
- - a folyamat során milyen kompetenciákat kívánunk fejleszteni
- - mennyi idő alatt és milyen intenzitással kívánjuk a célt elérni

Egy komolyabb folyamatot akár több hetes szünetekkel megszakítani nem szerencsés, mert a tagok nem emlékeznek az előző foglalkozásra, nem épül egymásra a csoportban szerzett élmények.

### ***A játékok megtervezése***

A csoportozók számára már mindenféle forrásból elérhetőek a különböző játékleírások. Ezek a játékok általában jól beváltak, sok információt tartalmaznak a csoportvezető számára is. Ezek olyan polcon található konzervek, amelyekhez bátran nyúlhatunk, azonban a hatásmechanizmusukat ismerni szükséges, hiszen könnyen kiválthatunk olyan reakciót melyet nem terveztünk, vagy akár károsan hat a csoportfolyamatra.

Semmiképpen ne válasszunk játékot úgy, hogy a leírás alapján „jópofa”, csak és kizárólag olyat, ami a csoportnak, a csoport fejlettségének és a kitűzött cél eléréséhez vezető útnak megfelel. A legideálisabb helyzet az, ha a csoportvezetőnek saját élményei vannak, volt már tagja valamilyen csoportnak, az ott megélt élményeit fel tudja használni, az önismereti szintje rendben van.

A csoporttal való találkozás során meg kell terveznünk, hogy milyen témákkal, kompetenciákkal foglalkozunk az adott alkalommal. A csoportfoglalkozásoknak van egy íve, amelyet a tervezés során figyelembe kell vennünk. Ez az ív az egész folyamatot és egy-egy alkalmat is végigkísér. Ez az ív egy alapontról induló, szépen felfelé ívelő görbét rajzol nekünk, mely minden folyamat és alkalom végére visszatér az alapponthoz közeli állapotba.

A csoportfolyamat és az alkalmak során ez az ív tartalmazza:

- felmelegedés/bemelegítés szakasz: ide tartoznak az egymásra hangolódást szolgáló, rövid mozgásos bemelegítő gyakorlatok, bejelentkezések, az állapotok bemutatása
- aktív mozgó/cselekvő szakasz: mélyülő önismereti, kompetenciabővítő folyamatok sorozata, a legmélyebb játékot ide tervezhetjük
- lehűtés/lezárás szakasz: mozgásos, levezető, leoldó feladatok illetve a közös megbeszélések a tapasztalatok megosztása, visszajelzési lehetőség.

Minden egyes alkalommal és az egész csoportfolyamat során mindhárom szakasz biztosítani kell, annak érdekében, hogy a csoporttagok biztonságosan tudják elhagyni a helyszínt.

## **5.4. CSOPORTVEZETÉS A GYAKORLATBAN**

A csoportvezetésnek vannak olyan szabályszerűségei melyekkel minden vezető találkozni fog – kivéve azt, aki nem vezet csoportot. Ezek olyan kritikus pontok, melyek könnyen kivédhetőek, azonban ha nem tesszük akkor annak negatív hatásait mindenképpen érezni fogjuk. Ilyenek a csoportindítási és zárási folyamatok, az instrukciók, a keretek. Ezek kezelésére a csoportvezetőnek többféle megoldása is lehet, melyet a saját személyisége és döntései határoznak meg.

## Bemutakozás

Mindig van egy első alkalom amikor a csoport tagjai csoporttagokként találkoznak. Ez egy különleges alkalom, hiszen itt éri őket az első benyomás, itt kerülnek megfogalmazásra a közös munka elvárásai és a csoport szabályrendszere. Ha korábban ismerték is egymást, ilyen formában még nem, ezért fontos ez az első lépés.

A csoportban annyit érdemes magunkról mondani, amennyi a közös munka érdekében fontos. A csoportvezető bemutatkozása szolgálhat mintaként a tagok számára, így fontos átgondolnunk, hogy mit mondunk magunkról. Néhány támpont:

- nevünk és ahogyan szeretnénk hogy szólítsanak (Pl, Nagy Panna Hajnalka vagyok, de kérem, hogy Panni-nak szólítsatok)
- a képzettség és a munkakör mellyel itt vagyunk (pl: iskolai szociális munkás vagyok és ilyen, és ehhez hasonló csoportokban foglalkozom a gyerekekkel)
- egyéb kedvelt tevékenység, szimpátiát erősítő dolgok (pl: szabadidőmben szeretek moziba járni...)

Fontos, hogy a bemutatkozás gyors legyen és lényegre törő, mert nagyon sok időt veszíthetünk vele, ha nagyobb létszámú a csoport (15 fő) akkor ha mindenki csak 1-2 percet beszél, akkor az lehet fél óra is. A bemutatkozás gyorsítására különböző technikák léteznek: párban bemutatkoznak majd elmondják a másiról hallott legfontosabbakat, egy tárgyukon keresztül mutatják be magukat, tematizált kérdéssel mutatják be magukat.

## Csoportszabályok és keretek

A csoport indulásakor fontos tisztázni a csoportszabályokat, melyek betartása biztonságot nyújt mind a vezető, mind a csoporttagok számára. Ez egy szerződés, melyeket a csoport betart a működése során, mely meghatározza a működési kereteket. Ilyen fontos, hogy a szabályok mindenki számára elfogadhatóak legyenek, kollektív döntés alapján jöjjenek létre. Ilyen fontos alapszabály:

- - titoktartás – ami a csoportban történik az ott is marad. Tilos információt kivinni a csoportból, más csoporttagokról, az ott történteokról harmadik fél részére nem adhatunk információt. Saját élményekről lehet, mások megéléseit tiszteletben kell tartanunk.

Pl: „A tegnapi csoportban a Sanyi, tudod a 6.b. osztályból, annyira szerencsétlen volt....” Ez teljesen helytelen, inkább így mesélhetünk: „a tegnapi csoportfoglalkozáson sok újdonságot láttam, nekem jó/rossz volt, bennem jó/rossz érzéseket keltett”.

- - Én-közlés – a csoportban mindenki a saját véleményét, gondolatát fogalmazza meg, nem képviselhet senki sem mást maga helyett, vagy a csoportot.

Pl: „A csoport azt szeretné, hogy ma inkább a szabadban töltsük el a délutánt.” - helytelen a csoportban, helyette a felszólaló inkább: „Javaslom a jó időre való tekintettel, hogy ha van rá lehetőség és a csoport is egyetért, menjünk ki a szabadba.”

- - egymás tisztelete és elfogadása – nem minősítünk másokat, mindenkinek fontos a saját véleménye és gondolata, ez nem kell, hogy megegyezzen másokéval, de akkor sem minősítünk.

Pl: „Amit most elmondtál, az akkora ökörség....” helyett „Nem értek veled egyet, én ezt teljesen másképp látom...”

- - döntési szabadság – mindenki maga dönti el, hogy mennyit ad a csoportba, mennyi gondolatot oszt meg, mely témákhoz kíván aktívabban hozzászólni.  
Pl: helytelen a vezető részéről: „Addig senki nem mehet szünetre, amíg Zétény el nem mondja a véleményét 5 kerek mondatban.”
- telefon és kommunikációs eszköz használat – ez a kérdés már gyerek csoportokban is felmerül. A csoport kezdéskor mindenki némítsa le a telefonját vagy kapcsolja ki, hogy a csörgés ne zavarja a folyamatot.
- pontosság – a csoport kezdési időpontját és az esetleges szünetekről való visszatérést mindenki tartsa, hogy ne kelljen egymásra várni.
- passzolás lehetősége – bárkinek van lehetősége arra, hogy ha nem szeretne ne vegyen részt egy-egy játékban, de a csoport felé a passzolás okát ismertetni kell.
- Pl: „Most nem szeretnék székeket emelgetni, mert fáj a vállam.” / „Erre a kérdésre nem szeretnék válaszolni, mert ez heves érzelmeket vált ki belőlem.” / „Számomra ez a téma túlságosan kényes, zavarba jövök tőle – inkább most passzolnék.”  
kérdés joga – bárki feltehet kérdést saját magával, a csoporttal, a folyamattal kapcsolatban melyet vagy a csoport vagy a vezető a lehetőségekhez mérten megválaszol.

A csoport szabályairól a csoport kezdésekor beszélni kell. Ezeken kívül teljesen új/más szabályokat is alkothat a csoport, mely számukra fontos. Javasolt, a könnyebb megjegyezhetőség miatt, hogy a csoportszabályokat egy nagyobb papírra írjuk fel (flip-chart) és jól láthatóan kitenni a csoportteremben. Hasznos tudni azt, hogy ha túlságosan sok szabályt alkot a csoport, az könnyen eredhet bizonytalanságból, ez a bizalom a biztonság hiányára utalhat.

### ***Elvárások és félelmek***

A csoport jellemzője, hogy bármennyire is egyértelműen meghatározott annak létrejötte, az elvárások és a félelmek megjelennek. Ezeket az ismerkedés fázisában lehet először felfedni, érdemes erre a csoporttagoktól rákérdezni. A megjelenő félelmek ha felszínre kerülnek, biztonságot nyújthatnak más csoporttag számára a tudat, hogy nincs egyedül ezzel.

Az elvárások tisztázása is nagyon fontos, mert a túlzottan tartott igények elhárítására kerülhet sor, amelyek a munkát megnehezítik, esetleg ellenállást, rivalizálást eredményezhetnek. Az elvárások körében megjelenhetnek a bizonytalanságra irányuló („Csak ne legyen semmi bajom”), a félelemből eredő („Nehogy kiderüljön...”) valamint a csoporttal/csoportvezetővel kapcsolatos túlságosan kis elvárások is („Csak legyen vége, Csak legyünk mindig jókedvűek”)

### ***Instrukciók pontossága***

A pontos instrukciók adása távolról sem egyszerű feladat, nagyon pontos munkát és odafigyelést igényel. A jó instrukció:

- legyen határozott, felszólító jellegű, nem utasítás de a cselekvésre ösztönözzön: „Álljatok a széketek mögé! - helytelen: „Azt akarom, hogy mindenki álljon a széke mögé, azonnal!”

- legyen rövid: „Álljatok a széketek mögé” - helytelen: „Álljatok fel, majd kerüljétek meg a széket amin ültetek - lehetőleg jobbról - és helyezkedjétek el velem szemben a támla mögé”
- legyen egyértelmű: „Fogj a kezembe egy tollat!” - ha a célunk az, hogy éppen zavart generáljunk, akkor lehetséges a kétértelmű megfogalmazás is, de nem célszerű általában.
- pontosan mondjuk el a szabályokat, a játék során – ez előre elgondolt – szabályokon ne változtassunk. Javaslatra sem.
- tiszta érthetőség és hangerő: megfelelő artikulációval, tisztán és érthetően, mindenki számára jól hallhatóan, közepes hangerővel kommunikáljunk. A túl harsány vagy túl halk szavú csoportvezető instrukciói zavart okozhatnak.

A játék során adott instrukciót a kezdő csoportvezető jobb, ha előre átgondolja és leírja azt, így nem fog eltévedni a mondanivalója során. Kevésbé kellemetlen az előre megírt szöveg használata, mint a folyamatos módosítás a pontatlan játékvezetés során.

### ***Játékok feldolgozása***

A játékokat követően szükséges a feldolgozás, az élmények megosztása, feldolgozása. A túl általános kérdések („Mit éltél át?” „Mi történt?” vagy irányított kérdések („Ugye jól érezted magad?”) megbéníthatják a visszajelzés kommunikációját, mely a csoportvezető számára nagyon hasznos információkat tartalmaz a csoporttagokról. Ekkor a feladatunk csoportvezetőként a legtöbb élményt, érzést, átélést, megélést feltárni, elősegíteni az önreflexiót és a társakra való reflektálás folyamatát. A kérdések megfogalmazása az élménytől az önismereti szálakon keresztül elvezeti az egyént a kompetencia beépüléséig pl: „Melyik szerep volt számodra a legnehezebb?” „Melyik szerep volt számodra ismerős?” - ezzel megnyitjuk az élmény újbóli átélését és segítjük a kognitív szintre helyezést, itt lehetőség van egyéni és általános kérdés megfogalmazására: „Melyik volt nehéz számodra/Kinek melyik szerep volt nehéz?”

A felismerésnek önismereti szála is lehet, ez már lehetővé teszi, hogy személyes kérdést tegyünk fel „Mit gondolsz, miért volt nehéz neked megoldást találni a kalauz szerepében?” A feldolgozás részeként a továbblépés és a korrekció lehetőségeit kínáljuk fel, ez már az egyéni fejlődés része, így általánosítva nem, csak személyre szabva kérdezhetünk rá: „Mi segítene neked/Min kellene változtatnod ahhoz/Hogyan volnál képes...?”

A feldolgozás mindig a csoporttagról és az ő élményeiről szól, a csoportvezető a lehető legkevesebbet szóljon hozzá, csak kérdéseivel segítse a megélési folyamatot. Korlátoznia kell a saját értelmezését, meg kell akadályoznia, hogy a csoport tanácsokat osztogasson, vagy magyarázzon az egyén helyett.

### ***A csoportfejlődés fázisai (Tuckman alapján)***

A csoport alakulása és fejlődése során különböző fázisokon megy keresztül, mellyel pontosan tisztában kell lennie a csoportvezetőnek, hiszen tudnia kell reagálni a csoport éppen aktuális igényeire, az adott fázis okozta nehézségekre – ahol éppen tart a csoport, valamint a kitűzött célok elérése érdekében a koordinálást segíti.

- Forming (Tájékozódás) – ekkor kerülnek először interakcióba egymással a csoporttagok, egymást próbálgatják, beszélgetnek, alakulnak a szimpátia kapcsolatok, az ismeretlen helyzet feloldására ebben az időszakban beindulhat a dominancia – mint az egyén védelme, párképződés – csoport a csoporton belül/elkülönülés, és a passzivitás is.
- Storming (Strukturálódás, viharzás) – ez a legtöbb fejtörést okozó szakasza a csoportnak, értékek és normák ütköztetése történik meg, konfliktusok alakulnak, a csoporton belüli szerepek ekkor dőlnek el, szerepharcokat vívnak a csoporttagok a legelőnyösebb szerepek betöltéséért, alakulnak az informális vezetői szerepek. Ezek a pozíciók határozzák meg, hogy a továbbiakban ki milyen szerepet tölt be a csoportban, ezért ez egy felfokozott fázis (Pl: Zalán a csoport bohóca, Tomi a „megmondóember”, Szilvi aki mindenkinek segít...) Fontos, hogy a csoportvezető sem direkt sem indirekt módon nem osztogathat szerepeket, nem kell elfogadnia a szerepeket, inkább segítenie kell, hogy a szerepet kapott csoporttagok azt levethessék és képesek legyenek újabb, kedvezőbb pozíciók elfoglalására.
- Norming (Munkafázis) A csoport együttműködik, cél a feladatok megoldása, a közös élmény légköre ez.
- Performing (Eredmények felmutatása) – összetartozó erő kialakul, a csoport tagjai támogatják egymást, részt vesznek a játékokban, a visszajelzés kommunikációja fejlett, fejlődik.

### ***Az ellenállás megjelenése a csoportban***

A csoportfolyamatokban résztvevők a változással járó feszültségeket, gyakran igyekeznek elhárítani maguktól. Ezek vagy elhárító mechanizmusokként jelentkeznek (Freud: azok a tudattalan lelki működések, melyek funkciója megakadályozni az „én”-t a negatívan érintő, önértékelést fenyegető, szorongást, stresszt okozó felismeréseket) vagy a csoport tagjaival vagy vezetőjével szembeni ellenállás formájában. Az ellenállás megjelenési formái jól körülírhatóak, viszonylag könnyen felismerhetőek:

- **Általános távolítás:** a túl mély önismereti munka során az egyén nem mert az érzéseivel szembenézni, nem mer azokról beszélni, így általános formában próbálja megfogalmazni a történeteket pl: „Az emberek nagy többségének ez nehéz lehet”, „A legtöbben ilyenkor rosszul érzik magukat”.
- **Áttolás:** a csoportban megjelenő feszültséget nem tudja kimondani a csoporttag, ezért olyan esetekről kezd beszélni, ahol hasonló érzés jelenik meg, mint amit most épp érez pl: egy túl sokat elváró anyáról kezd el beszélni, akkor lehetséges, hogy a csoportvezető felé nem tudja az érzéseit közvetíteni.
- **Bűnbak képzés:** a bármilyen kialakult helyzetért (általában negatív) a csoport a tagjai közül egy társukat (ritkábban a vezetőt) okolják pl: „Mindennek te vagy az okat!, „ Ez is miattad van...”, „Azért nem mehetünk hamarabb szünetre, mert túl sokat beszélsz!”. A vezetőnek ez kényelmes lehet, hiszen a csoport nem rajta vezeti le a feszültséget, de így rendkívül etikátlanul és szakmaiatlanul jár(na) el ha ezt hagyja.
- **Függőség:** A csoportvezetővel szemben alakul ki, részben provokációnak is tűnhet, a csoportvezetőre hárítja a felelősséget pl: „Mi ezt nem tudjuk megcsinálni, mutasd meg hogyan kell!” „Ha te sem tudod, akkor hogyan várhatod el ezt tőlünk?”
- **Hallgatás:** A hallgatás akkor jelenik meg, ha a csoportvezető a kérdésére visszajelzést vár. A csoport vagy a tag inkább a csendet választja, tartózkodik a megszólalástól.

Amennyiben csoportosan jelenik meg a hallgatás, a vezető hallgatással válaszolhat. Meg kell várni, amíg az egyik csoporttagban a feszültség szintje növekedése végül megtöri a csendet. Azonban ha ez a feszültség megmarad a csoportban az komolyan akadályozhatja a további munkát, ezért ennek feloldása szükséges.

- **Intellektualizálás:** az intellektuális én-közlések szintén az ellenállás jele (üres frázisok, barokk körmondatok, közhelyek puffogatása). Veszélyes mert a csoportvezető gyakran teret enged ennek a folyamatnak, annak érdekében, hogy érvényesüljön a meghallgatjuk egymást elv. Azonban ezzel szükséges szembeszállni.
- **Komédiázás, bohóckodás:** a feszültségoldás módja, ha a csoporttársak viccet csinálnak egyes helyzetekből. Ez gyakran humoros feladatok során egyenesen megengedett, azonban komoly helyzetek humor tárgyává tétele figyelmeztető jel a vezető számára.
- **Megmentő:** ha a csoportvezető és csoporttag között alakul ki konfrontáció, akkor a csoport tagjai kölcsönösen kiállnak egymás mellett.
- **Párok képzése:** csoporton belüli szövetségek, alcsoportok, párok jönnek létre, akik megvédik egymást, a csoporton kívül is működnek. Ez nem tesz jót a csoportdinamikai folyamatoknak, közös fellépéseket igényel.
- **Technikai ellenállás:** a munka vagy feladat felületes elvégzése, a feladat elhárítása, a technikai akadályozása a megvalósulásnak.
- **Agresszió:** Egyik formája a nyílt, verbális agresszió amely a csoport tagjai vagy vezetője felé is irányulhat. Enyhébb megnyilvánulása a másik „csipkelődése vagy froclizása” a másik kárára irányulóan. A legsúlyosabb a vulgaritás, a kitörés, mely nem irányul senkire, a feszültség szint csökkentésére alkalmas az egyénben.

Igyekeznünk kell a csoportfolyamatok alatta a felesleges konfliktusokat elkerülni, azonban ez nem mindenkor lehetséges, valamint a konfliktusok kezelése is egy olyan kompetencia melynek elsajátítása fontos a személyiségfejlődésben.

Az ellenállás megjelenését a csoportban mindig verbalizálással tudjuk kezelni, ki kell mondani, hogy éppen mi történik. A csoportban történő feszültség levezetését különböző játékok is segítik, ezek elsősorban mozgásos játékok, melyek „hűtik” a csoporttagokat.

### ***Krízis, sírás, kiélés***

A viharzás és az ellenállás mellett nehéz helyzeteket teremt a csoportvezetők életében a sírás és a krízis. Ez mindkettő olyan esemény, amely a vezetőt és a csoport tagjait is megviselik. A sírás érzelmi érintettségből fakadóan fordul elő, egyéneknél más és más az érzékenység, így mindenkinél más a szint, ahol sírni kezd.

A csoportvezető nem ijedhet meg a könnyektől, nyugodnak és pozitívnak kell maradnia, egyrészt azért, hogy a síró tagot támogatni tudja, másrészt azért, hogy a többi csoporttagot meg tudja nyugtatni.

A krízis megjelenése és a kezelése (krízisintervenció) több időt és odafigyelést igénylő folyamat. Hosszabb csoportfolyamatokban a krízisek könnyen megjelenhetnek, nem igazán elkerülhetőek, erős érzelmeket mozgatnak meg. A krízisintervenciót azonnal meg kell kezdeni, amint azt észleljük, minden más a háttérbe szorul. Fontos a felé való odafordulás, a kiváltó események meghallgatása, a mentális támogatás – irreális gondolatok elhessegetése, a realitáskontroll megteremtése. Akár a csoport tagjaival együtt pozitív töltést adunk a

csoporttagnak, úgy, hogy önbizalmát erősítő (valós!) pozitív dicséretet közvetítünk felé. A külső környezetet értesíthetjük egy-egy ilyen krízishelyzet után, mellyel a támogatotti környezetet növeljük az egyén körül.

A kiélés komoly érzelmi reakció kíséretében történő viselkedési forma, mely erős indulattal van töltve és a várható következmények figyelmen kívül hagyásával történik. Pl: egy csoporttag látható ok nélkül rátámad egy másik csoporttagra, vagy tárgyat tör szét, esetleg a csoport produktumában tesz kárt. Segítenünk kell abban, hogy a csoporttag azonosítani tudja, hogy milyen mozzanat váltotta ki nála a kontrollvesztéssel járó kitörést. Ez a csoporttag váratlanul el is hagyhatja a csoportot, ekkor a csoportvezető az egyik tagra bízta a csoportot, és a távozó után kell mennie. A legjobb, ha sikerül visszavezetni a csoportba ahol segítséget kap. Ha ez gyakran előfordul egy-egy tagnál, akkor érdemes elgondolkodni azon, hogy ez valós érzelmi töltet, vagy csak a figyelemfelkeltés eszköze.

## ***A csoport lezárása***

A csoport zárás a folyamat szempontjából pont olyan fontos mozzanat, mint a csoport indítása. A csoportot a folyamat során fel lehet készíteni a közös munka végére, így kevésbé fogja őket váratlanul érni.

Csoportzáráskor a csoport és az egyének fejlődési folyamatának a feltárása a fókusz, fel kell eleveníteni a kiinduló állapotot, a fejlődés útját, és megerősíteni azt, amit elért a csoportfolyamat végére. A csoport tagjai értékelhetnek, akár verbálisan, akár záró játék formájában is. A csoportvezető is ad visszajelzést a tagoknak, és a tagok is adhatnak a vezetőnek. Fontos szerepe van a záró-rituálénak, mellyel a csoportfolyamat véget ér, ez lehet egy közös alkotás, egy közös fotó (erre alkalmasak a tablók pl.), közösen elkészített búcsúajándék, egy közös gondolat megfogalmazása, közös kézfogás.

## ***A csoportozás legfontosabb keretei***

A nem óvodai csoportban vagy osztálykeretben szervezett, hanem kiválogatott problémás gyerekek számára indított fejlesztő foglalkozásokat lehet egyénileg vagy csoportosan tartani, de hat főnél semmiképpen sem lehet nagyobb a csoport. Agresszív, impulzív gyerekek esetén a csoport négy főből állhat. Mindez azért fontos, hogy a foglalkozás vezetője a megengedő attitűd mellett is stabilan kézben tarthassa a folyamatot.

1. A foglalkozások hangulata legyen játékos, kreatív, s legfeljebb néha gyakorló jellegű. Kerüljük az iskolai helyzeteket. Sokat segít, ha körben helyezkedünk el, ha a csoportvezető nem az asztalfőn foglal helyet, ha a gyerekekkel együtt élvezi a játékokat, sikereket, ötleteket.
2. Fontos a rendszeresség a foglalkozások időpontja és helye tekintetében. Jó, ha hetente többször is van foglalkozás, de a heti egyszeri alkalom a minimum. Lehetőleg ugyanazon a napon, ugyanabban az órában és ugyanott találkozunk a gyerekekkel.
3. Egy-egy foglalkozást 30-45 percre tervezzünk, s ezt igyekezzünk betartani, de ha a gyerekek hamarabb elfáradnak vagy éppen nagyon jól játszanak, nem szabad mereven ragaszkodni az időhöz.
4. Lehetőleg nyugodt, ingerszegény környezetben folyjon a fejlesztés, mivel ezeknek a gyerekeknek könnyen elterelődik a figyelmük. Ezért jó, ha mindig ugyanabban a



helyiségben foglalkozunk velük, mert ott fokozatosan megszokják a berendezést, az ablakból nyíló kilátást stb.

5. A gyerekeknek legyen állandó helyük, amely általában spontán kialakul, s amelyet a foglalkozás elején elfogadnak. Ez rendet biztosít és segíti a csoportalakulást.
6. A foglalkozásoknak legyen egy bevezető és egy lezáró szakasza, ez strukturálja a helyzetet és egyfajta biztonságot nyújt.
7. Minden egyes foglalkozásra készüljünk fel, mindig tudjuk, hogy mit fogunk csinálni, legyen előkészítve minden eszköz, minél kevesebb legyen az üresjárat, mert ilyenkor kerül sor fegyelmezési problémákra.
8. Előre megtervezhetjük több foglalkozás menetét, melyet azonban a gyerekek képességeihez, motiváltságuk, csoportszínvonaluk alakulásához alkalmazkodva gyakran módosítani kell.
9. Minden foglalkozás után írjuk le minden gyerekről gondolatainkat, érzéseinket, a fontosabb csoporttörténeteket, lehetőleg szabad stílusban, átgondolás nélkül. Ezeket később munkánkban hasznosíthatjuk.

Óvónő, napközis pedagógus, fejlesztő pedagógus, logopédus, iskolapszichológus szervezhet játékcsoportot, a tanítók a korrepetálás egy részét felhasználhatják játszásra, érdekesebbé és hasznosabbá téve a foglalkozásokat. Amíg ugyanis egy gyereknek például alapvető téri problémái vannak, szinte lehetetlent kérünk tőle, mikor azt akarjuk, hogy tanuljon meg rendszeren írni.

## ***Foglalkozások menete***

### **1. BEMELEGÍTŐ, RÁHANGOLÓ GYAKORLATOK**

- lehetnek játékok, színezés, beszélgetés, mondóka, rövid mese stb.
- kapcsolódjon a foglalkozás fő témájához

### **2. FOGLALKOZÁS ANYAGA**

- a csoportfoglalkozás lényegi része
- színesítsük más területeket megmozgató gyakorlatokkal – mozgásos gyakorlatok is lehetnek

### **3. BEVÉSÉS GYAKORLATAI**

- - a témához illeszkedő gyakorlatok – komoly csoportmunka

### **4. LEVEZETŐ GYAKORLATOK, JÁTÉKOK**

- nem feltétlenül kell illeszkednie a témához, feszültségoldó hatású, nyugtató, elengedést segítő játékok

## ***A csoportvezetőhöz...***

Alapvetően kétféle csoportvezető létezik: az egyik aki felismerte, hogy folyamatos fejlődésre van szüksége, a másik aki még nem ismerte ezt fel.

A csoportvezetői magabiztosságot a folyamatos szakmai képzés biztosítja, valamint a csoportfolyamatok és a csoportozással kapcsolatos ismeretek minél szélesebb körű elsajátítása. Fontos ismerni a különböző személyiségelméleti irányokat, személyiséglélektani

alapokkal kell rendelkeznie, Freud személyiségelméleti modellje és annak bővebb megismerést szolgáló Eriksoni rendszer mind olyan alapokat biztosít, mely a gyakorló csoportvezető munkáját elméleti alapokra helyezve, segíti a gyakorlati megvalósulást.

## 5.5. JÁTÉKGYŰJTEMÉNY

### Csoportalakulással összefüggő gyakorlatok (ismerkedés, bemelegítő, kapcsolatteremtő gyakorlatok)

#### *Én még soha*

Fejlesztő hatás: A csoport alakulási szakaszában játszható, ismerkedési játék.

Életkori ajánlás: felnőtteknek, esetleg idősebb serdülőknek ajánlott

Csoportvezetői gyakorlat: Nem igényel komolyabb csoportvezetői gyakorlatot

Idői keretek: 15-20 perc

Eszközigény: nincs

A játék leírása: A játékosok körben ülnek és sorban mindenki mond valamit, amit még sohasem tett, de amiről azt feltételezi, hogy a csoport többi tagja már igen. Például azt mondhatja: „Én még sohasem voltam Budapesten”. Ha sikerül olyat találnia, amit a többiek már tényleg csináltak egy pontot kap. Az nyer aki először gyűjt össze három pontot.

Egyéb megjegyzések: Mivel ismerkedéses játékról van szó, érdemes kiemelni az őszinteség fontosságát (Perhman, é.n.).

#### *Füllentős*

Fejlesztő hatás: A játék célja az ismerkedés, emellett segíti a jó hangulat és az együvé tartozás érzésének kialakulását is.

Életkori ajánlás: mind három korosztálynál használható.

Csoportvezetői gyakorlat: a játék komolyabb csoportvezetői tapasztalatokat nem igényel.

Idői keretek: 15-20 perc

Eszközigény: nincs

A játék leírása: a csoporttagok körben ülnek. A feladat az, hogy mindenki három tényt mondjon magáról, ezek egyike füllentés. A csoporttársaknak kell kitalálni, hogy az. Ha először tévednek, még választhatnak a fennmaradó két lehetőség közül. A játék addig tart, amíg mindenki sorra nem kerül.

Egyéb megjegyzések: Igen oldott hangulatú játék, általában nagy nevetések kísérik, így nehezebb feladatok után is használható a feszültség oldására (Kagan, 2001).

#### *Három tárgy*

Fejlesztő hatás: A játék célja az ismerkedés, emellett segíti a jó hangulat és az együvé tartozás érzésének kialakulását is.

Életkori ajánlás: mind három korosztálynál használható.

Csoportvezetői gyakorlat: a játék komolyabb csoportvezetői tapasztalatokat nem igényel.

Idői keretek: 15-20 perc

Eszközigény: nincs

A játék leírása: Mindenki kiválaszt otthon három tárgyat és ezt a tréningre magával hozza. A cél az, hogy ezen a három tárgyon keresztül mutassa be magát a többieknek. A tárgyak szimbolizálhatják őt, vagy a számára fontos történéseket, élete kulcsszemélyeit stb. a tagok körben ülnek, és sorban megnézik mindenki tárgyait. Ezután a csoport megbeszéli az élményeiket, kinek sikerült a legjobban szimbolizálni magát a tárgyakkal (Bagdy, Telkes, 1990).

### ***Igaz vagy hamis?***

Fejlesztő hatás: A játék célja az ismerkedés, emellett segíti a jó hangulat és az együvé tartozás érzésének kialakulását is.

Életkori ajánlás: mind három korosztálynál használható.

Csoportvezetői gyakorlat: a játék komolyabb csoportvezetői tapasztalatokat nem igényel.

Idői keretek: 15-20 perc

Eszközigény: nincs

A játék leírása: A csoporttagok körben ülnek. A feladat az, hogy minden csoporttag két tényt állítson magáról, az egyik hihető, de hamis, a másik hihetetlenül hangzó, de igaz legyen. A csoporttársaknak el kell döntenie, melyik az igaz és melyik a hamis állítás (Kagan, 2001).

### ***Szereplők***

Fejlesztő hatás: A csoport alakulási szakaszában játszható, ismerkedési játék.

Életkori ajánlás: Mindhárom korosztálynál nyugodtan használható.

Csoportvezetői gyakorlat: nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot.

Idői keretek: 10-15 perc

Eszközigény: nincs

A játék leírása: A résztvevők körben ülnek, és egymás után a következő kérdésre válaszolnak: „Ha filmet készítenének az Ön életéről, ki lenne a legalkalmasabb arra, hogy a főszerepet eljátssza? Miért?” (Kroenhert, 2004.)

### ***Szeretem - nem szeretem***

Fejlesztő hatás: A csoport alakulási szakaszában játszható, ismerkedési játék. Később is játszható, segíthet az értékek és/vagy érzések tisztázásában.

Életkori ajánlás: felnőtteknek, esetleg idősebb serdülőknek ajánlott

Csoportvezetői gyakorlat: Nem igényel komolyabb csoportvezetői gyakorlatot

Idői keretek: 30 perc

Eszközигény: papír, toll

A játék leírása: A játékosok körben ülnek. Minden játékos ír egy listát öt olyan dologról amit szeret és öt olyan dologról amit nem szeret. Ezek bármi lehetnek, tárgyak, tulajdonságok, események, stb. Ha kész vannak, összehajtogatják a papírokat és a csoportvezetőnek adják. A csoport vezető felolvassa a listákat és a játékosok feladata kitalálni, ki írta az adott papírt.

Egyéb megjegyzések: Az esetek többségében jó hangulatú, sok nevetéssel járó játék. Akkor érdemes játszani, ha a csoporttagok már a tréning előtt is ismerték kicsit egymást, vagy később, amikor már valamennyire megismerkedtek (Perhman, é.n.).

## ***Vacsoravendégek***

Fejlesztő hatás: A csoport alakulási szakaszában játszható, ismerkedési játék.

Életkori ajánlás: Mindhárom korosztálynál nyugodtan használható.

Csoportvezetői gyakorlat: nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot.

Idői keretek: 10-15 perc

Eszközигény: nincs

A játék leírása: A résztvevők körben ülnek és válaszolnak a következő kérdésre: „Ha lehetősége lenne egy vacsoravendégségre három híres embert meghívni kit választanának?”

Egyéb megjegyzések: Érdemes előre megegyezni, hogy csak élő, vagy már régen meghalt híres emberek is szóba jöhetnek-e (Kroenhert, 2004.).

## ***Várakozások és félelmek***

Fejlesztő hatás: A gyakorlat célja, hogy a csoport kezdetekor, a tagok megfogalmazzák a csoporttal kapcsolatos várakozásaikat és félelmeiket.

Életkori ajánlás: serdülőknek és felnőtteknek

Csoportvezetői gyakorlat: komolyabb csoportvezetői tapasztalatokat és mélyebb pszichológiai ismereteket igényel.

Idői keretek: 20-25 perc

Eszközигény: Csomagolópapír, vastag filctollak. Papír, íróeszközök.

A játék leírása A csoportvezető arra kéri a csoporttagokat, hogy írjanak fel egy papírra, mindent, ami eszükbe jut arról a kérdésről, hogy mit várnak el ettől a csoporttól. Ezután arra kérjük őket, hogy írják össze, hogy mitől tartanak ebben a csoportban? Amikor mindkét lista elkészült, három vagy négy alcsoportra osztja a tagokat. A feladat, hogy egy nagy íven állítsák össze a közös listájukat, az előző két kérdésre („Mit várunk ettől a csoporttól?” és „Mitől tartunk ebben a csoportban?") adott válaszokból. Arra kérjük őket, hogy minden egyéni várakozás és félelem kapjon helyet az összesített listán, úgy, hogy az egyforma tételeket kihagyják. Stílus okokból módosíthatnak csupán az eredetieken. Ezután közszemlére teszik a listákat és az alcsoportok sorra elmagyarázzák azokat, válaszolnak a többiek kérdéseire. Ki lehet térni a megbeszélés során arra, hogy a várakozások és a félelmek honnan eredhetnek (Rudas, 2001).

## A csoporton belüli együttműködés fejlesztésére alkalmas játékok

### ***A mi házunk***

Fejlesztő hatás: A csoporton belüli együttműködést, és az összetartozás érzését fejleszti

Életkori ajánlás: serdülőknek és felnőtteknek

Csoportvezetői gyakorlat: Nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot

Idői keretek: 30-40 perc

Eszközigény: nagy méretű csomagolópapír, filctollak

A játék leírása: a csoport feladata, hogy közösen tervezzék meg egy házat, amelyben majd együtt fognak lakni. Erről készítsenek felülnézeti rajzot, ha több szintre tervezik az épületet, akkor minden szintről. Tervezzék meg és rajzolják le a berendezést és az –esetleges –kert is. Utána beszéljük meg a terveket, és azt, hogy hogyan sikerült megegyezésre jutniuk, mennyire tudták/akarták mindnyájuk szempontjait, kívánságait figyelembe venni.

Egyéb megjegyzések: Nagy létszámú csoport esetén érdemes a csoportot kisebb csapatokra osztani. Ilyenkor a megbeszélés során minden csapat bemutatja a házat, és közösen megbeszéljük, hogy hogyan jutottak megegyezésre ( Bús, 2003).

### ***A mi házunk II.***

Fejlesztő hatás: A csoporton belüli együttműködés, és az összetartozás fejlesztése mellett alkalmas az értékek, értékrendek tisztázására is.

Életkori ajánlás: serdülőknek és felnőtteknek

Csoportvezetői gyakorlat: komolyabb csoportvezetői gyakorlatot, és mélyebb pszichológiai ismereteket igényel.

Idői keretek: 45-60 perc

Eszközigény: papír ceruza.

A játék leírása: A csoporttagok körben ülnek. A játékvezető arra kéri őket, hogy képzeljék el, hogy hosszabb-rövidebb ideig, de együtt egy házban kell élniük a csoporttagoknak. A feladat, hogy megegyezzenek az együttélés szabályaiban. Ez után megbeszélés következik arról, hogy hogyan sikerült megegyezésre jutni, ki milyen kompromisszumokat hozott a közösség érdekében. Érdemes arra is kitérni, hogy ilyen értékrendet tükröz a kész szabálygyűjtemény.

Egyéb megjegyzések: Nagy létszámú csoport esetén a csoportot kisebb csapatokra lehet osztani. Érdemes az előző játék után játszani (Bús, 2003 nyomán).

### ***Bogozd ki a csomót!***

Fejlesztő hatás: A testi közelség, a közös erőfeszítés és a kényelmetlenségből kényelmet hozó megoldás miatt a feladat az együttesség élményét adja.

Életkori ajánlás: gyerekeknek, felnőtteknél csak óvatos mérlegelés után (bizonyos csoportokban ijesztőnek tűnhet a testi közelség)

Csoportvezetői gyakorlat: nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot

Idői keretek: 10-15 perc

Eszközigény: nincs

A játék leírása: A csoport egy tagja kimegy a teremből. A többiek körbe állva megfogják egymás kezét. Majd – anélkül, hogy egymás kezét elengednék – néhányan felemelik a kezüket, mások átbújnak alatta, addig, amíg egy nagy élő „csomó” nem keletkezik. A kitaláló feladata, hogy kibogozza a csomót, helyreállítsa az eredeti kört, de úgy, hogy közbe senki ne engedje el a másik kezét.

Egyéb megjegyzések: Hívjuk fel a kitaláló figyelmét, hogy óvatosan „bontogassa” a „csomót”, nehogy sérülést, fájdalmat okozzon (Benedek, 1992).

## ***Csináld meg!***

Fejlesztő hatás: A csoportközi konfliktus demonstrálása olyan helyzetekben ahol elégtelen források állnak rendelkezésre. A csoportoknak lehetőségük van egymás közt „üzletelni”, így a feladat alkalmas lehet a tárgyalási készség és a társas hatékonyság fejlesztésére is. Ezenkívül, mivel kiscsoportokban folyik a munka, így a kiscsoporton belüli együttműködés, a valahova tartozás érzése is erősödik.

Életkori ajánlás: serdülőknek és felnőtteknek.

Csoportvezetői gyakorlat: komolyabb csoportvezetői tapasztalatokat és mélyebb önismeretet igényel.

Idői keretek: 30.45 perc

Eszközigény: 1 tekercs ragasztószalag, 1 olló, 1 ragasztó stift, és sok-sok színes képes újság, színes papír, 4-5 nagyobb kartonlap.

A játék leírása: A csoportot 5-7 fős alcsoportokra osztjuk. Az alcsoportok feladata, hogy 15 -20 perc alatt minél szebb kollázsokat hozzanak létre,. Az ehhez szükséges anyagok szétszórva találhatóak a teremben. A csoportok össze szedhetik, mindazt amire a kollázshoz szükségük van, de egymás között is cserélhetnek. Nyilván az a csoport, amelyik először jön, rá, hogy csupán 1 ragasztó, 1 olló és 1 ragasztószalag van előnyösebb tárgyalási pozícióba kerül. Utána közösen elbíráljuk a kollázsokat és megbeszéljük, milyen élmény volt a játékban részt venni, ki milyen tárgyalási helyzetbe került, ki milyen módon próbált másokat meggyőzni, használt –e valaki, olyan „nem megengedhető” eszközöket, mint például lopás, milyen érzés volt rájönni, hogy a feladat elkészítéséhez szükséges fontos eszközök más csoportnak jutottak (Kroehnert, 2004)?

## ***Expedíció***

Fejlesztő hatás: A csoporton belüli együttműködés, és az összetartozás fejlesztése mellett alkalmas az értékek, értékrendek tisztázására is.

Életkori ajánlás: serdülőknek és felnőtteknek

Csoportvezetői gyakorlat: komolyabb csoportvezetői gyakorlatot, és mélyebb pszichológiai ismereteket igényel.

Idői keretek: 60-80 perc

Eszközigény: nagy méretű csomagolópapír, ceruza

A játék leírása: A csoporttagokat 4-5 fős kiscsoportokra osztjuk. A csoportokkal közöljük, hogy az a feladat, hogy képzeljék el, hogy egy teljesen ismeretlen új helyre, mondjuk egy újonnan felfedezett bolygóra készülnek. A bolygón van víz, a földihez hasonló légkör, vannak állatok, növények. Ezer telepes indul meghódítani ezt az új világot és ők öten a képviselőik ennek az ezer embernek. Feladatuk, hogy megegyezzenek olyan törvényekben és szabályokban, amelyek szerint ezen a bolygón elképzelik az életet, amelyek szerint ezen a bolygón szeretnének együtt élni. A játékot megbeszélés követi, ahol minden csoport bemutatja a saját „Törvénykönyvét”, megbeszéljük, ki milyennek képzei az „ideális” emberi társadalmat és miért.

### ***Ki bírja cérnával?***

Fejlesztő hatás: Ebben a játékban a rivalizálás, versengés jelenik meg a csoporttagok között, és a frusztráció és akadályoztatás élménye konfliktushelyzetben. Annak akinek sikerül a játék a pozitív önérvényesítés élményét adja.

Életkori ajánlás: Mindhárom korosztálynál nyugodtan használható.

Csoportvezetői gyakorlat: nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot

Idői keretek: 15-20 perc

Eszközigény: asztal, székek, cérna, papír, toll

A játék leírása: páros játékról van szó. Hosszú cérnákat szakítunk le, aminek két végére hurkot kötünk. Egy-egy játékos beledugja a mutatóujját a hurokba. Szembeülnek és a cél az, hogy a cérnával elhúzzák a másik kezét az asztal széléig. Egy menet egy percig tart. Mindenki mindenki ellen játszik, és az eredményeket táblázatban összesítik. A pontozásnak különböző variációi vannak, ami az átélt élményt is módosítja:

Az egyik amikor csak a győzelemért jár pont a veszteségért, és a cérnaszakításért nem. Ebben az esetben leginkább az derül ki, hogy kit hagynak nyerni (hiszen a cérna valószínűleg előbb szakad, minthogy bárki kezét el lehetne húzni általa).

A másik lehetőség, hogy a győzelem egy pontot, a cérnaszakítás nulla pontot, a vereség pedig egy mínusz pontot ér. Ez kiélezi a rivalizálást, nyerni szinte lehetetlen, hiszen jobban megéri elszakítani a másik félnek a cérnát, mint beletörődni a vereségbe.

Harmadik lehetőség, hogy a nyereség két pontot, a vereség egy pontot ér, döntetlen esetén nem jár pont, a cérna elszakítása pedig két pont levonással jár. Ebben az esetben érdemes nyerni hagyni a másikat: még így is jobban jár az ember, mintha szakít, vagy döntetlent ér el.

A játék végén meg lehet beszélni, hogy a különböző feltételek mellett ki milyen stratégiát használt, hogyan próbált az összesítésben minél több pontot szerezni (Benedek, 1992).



## ***Vegyes menü***

Fejlesztő hatás: A csoportnak együtt kell dolgoznia, ötleteket hoznia a minél jobb megoldás érdekében így kifejezetten csapatépítő, együttműködést segítő játékról van szó.

Életkori ajánlás: serdülőknek vagy felnőtteknek ajánlott

Csoportvezetői gyakorlat: Maga a feladat nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot, csupán utána a megbeszélés

Idői keretek: 30 perc

Eszközigény: papír, ceruza

A játék leírása: A játékosokat négy-öt fős csoportokra osztjuk. A résztvevőkkel közöljük, hogy képzeljék el, éppen most akarnak egy éttermet nyitni. A feladat, hogy megtervezzék a szerintük tökéletes éttermi menüt. A feladatra 10-15 percük van utána megbeszélés következik. A megbeszélés során térjünk ki arra, hogy hogyan sikerült megegyezniük, a megadott idő alatt, hogyan döntöttek el a vitás kérdéseket (Kroenhert, 2004).

## ***Akadémiai díjak***

Fejlesztő hatás: A feladat célja, hogy visszajelzéseket kapjunk a tréning lezárásakor a résztvevőktől.

Életkori ajánlás: Mindhárom korosztálynál nyugodtan használható.

Csoportvezetői gyakorlat: Komolyabb csoportvezetői gyakorlatot nem igényel

Idői keretek: 15-20 perc

Eszközigény: lezárt doboz, a tetején nyílással, úrlapok, toll, kitöltetlen oklevelek

A játék leírása: a játékosok körben ülnek. A játékvezető közli, hogy most a tréning végén díjakat fognak osztani, amihez szavazatokat kér különböző kategóriákban. A kategóriákat érdemes a korábbi munkához igazítani, de ilyenek lehetnek: „A legpontosabb résztvevő”, „A legjobb kérdésfeltevő”, „A legjobb ötleteket adó” stb. A kategóriákat előre tüntessük fel az úrlapokon és kérjük meg, hogy szavazzanak az adott kategóriákban, név nélkül. Utána nyissuk fel a dobozt, számoljuk meg a szavazatokat és adjuk át az oklevelet a nyerteseknek.

Egyéb megjegyzések: Vigyázzunk nehogy valaki megsértődjön (Kroenhert, 2004.).

## ***Az egész világ így csinálja***

Fejlesztő hatás: A nem verbális kifejezőkészség fejlesztése

Életkori ajánlás: Mindhárom korosztálynál nyugodtan használható.

Csoportvezetői gyakorlat: nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot

Idői keretek: 20-30 perc

Eszközigény: nincs

A játék leírása: A játékosok körben ülnek. Egy játékos kimegy. A többiek megegyeznek egy határozó szóban, például, okosan, türelmesen, türelmetlenül, méltóságteljesen stb. A feladat az,

hogyan amikor a játékos bejön kitalálja az adott határozó szót. Olyan cselekvésre vonatkozó kérdéseket tehet fel, ami arra vonatkozik, hogy hogyan csinálja az adott dolgot az egész világ. Például: Hogyan mos autót az egész világ? Hogyan reggelizik az egész világ? Stb. A csoportból mindig mást kérdezhet, és akit kérdez, annak az a feladata, hogy gesztusokkal, mimikával, eljátssza az adott kérdésre a választ, úgy, hogy az a kitalálendő határozószónak megfeleljen, például méltóságteljesen mosson autót, reggelizzen, stb. Akinél a kitaláló rájön a határozószóra, az megy ki a következő körben.

Egyéb megjegyzések: Általában nagyon vidám játék, nagy nevetések szokták kísérni (Perhman, é.n.).

### ***Azt mondtam, hogy arc?***

Fejlesztő hatás: A nem verbális kommunikáció erejének demonstrálása.

Életkori ajánlás: Mindhárom korosztálynál nyugodtan használható.

Csoportvezetői gyakorlat: nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot

Idői keretek: 20-30 perc

Eszközigény: nincs

A játék leírása: A tagok körben ülnek. A csoportvezető megkéri őket, hogy tegyenek le mindent, tollat, papírt és nézzenek rá. Mikor mindenki ránéz, kérje meg a résztvevőket, hogy az összezárt öklüket tegyék az arcukhoz. Közben, mintha demonstrálni akarná a feladatot a csoportvezető az álla alá illeszti az öklét. Majd azt kéri, hogy senki se mozdítsa meg a kezét, hanem nézzenek így körbe. Valószínűleg a csoport egy jó része az arca helyett az álla alá teszi az öklét. Ezt megbeszélés követheti, a verbális és a nem verbális kommunikációs csatorna szerepéről, és arról, hogy mitől függ az, hogy ellentmondó információk esetén melyiket vesszük figyelembe (Kroehnert, 2004).

### ***Folytasd az akciót!***

Fejlesztő hatás: A közös fantáziamunka, és az, hogy a játékosoknak alkalmazkodnia kell a már elkezdett történethez az együttesség élményét adja. A feladat rávilágít az egyén és a csoport viszonyára. Mennyire alkalmazkodnak az egyes csoporttagok a többiekhez, a közös történethez.

Életkori ajánlás: Mindhárom korosztálynál nyugodtan használható.

Csoportvezetői gyakorlat: Komolyabb pszichológiai ismereteket, csoportvezetői gyakorlatot igényel.

Idői keretek: 30-40 perc

Eszközigény: nincs

A játék leírása A játékosok körben ülnek. Valaki a csoport elé kiáll és egy rövid jelenetet bemutat egyetlen szó nélkül csupán gesztusok és mozdulatok segítségével. A jelenet egy pontján kimerevíti egy pózt, majd leül. A következő játékos – ugyancsak szavak nélkül – folytatja a történetet. Így megy addig, amíg mindenki sorra nem került. Utána megbeszéljük ki, mit értett, ki mit gondolt, miről szólt a történet.

Egyéb megjegyzések: Maga a játék komolyabb csoportvezetői ismeretek nélkül is játszható, a megbeszélése az ami inkább igényli a mélyebb pszichológiai ismereteket (Benedek, 1992).

### **Gyümölcskosár**

Fejlesztő hatás: Ebben a játékban a rivalizálás, versengés mellett, a frusztráció és akadályoztatás élménye jelenik meg konfliktushelyzetben. Annak aki sikeres a játékban, az a pozitív önértékesítés élményét adja.

Életkori ajánlás: Mindhárom korosztálynál nyugodtan használható.

Csoportvezetői gyakorlat: nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot

Idői keretek: 15-20 perc

Eszközigény: eggyel kevesebb szék, mint ahányan a résztvevők vannak.

A játék leírása: A csoporttagok körben ülnek, egy valaki középen áll. Mindenki kap egy gyümölcsnevet. Amikor a középen álló elkiáltja magát: „A szilva (például) cseréljen helyett az almával( például)”. akkor a két megnevezett játékos feláll és minél gyorsabban megpróbál helyett cserélni. A középen álló igyekszik ezt azáltal megakadályozni, hogy ő ül le az egyik székre. Akinek nem jut szék az folytatja a játékot. Ha a középső ember azt mondja: „Kiborult a gyümölcskosár”, akkor, mindenkinek fel kell állnia és máshova leülnie, mint ahol eddig ült.

Egyéb megjegyzések: Általában nagyon vidám, nagy nevetésekkel kísért játék, gyerekek különösen élvezik. Vigyázzunk azonban, ne durvuljon el, nehogy megsérüljön valaki (Benedek, 1992).

### **Halandzsa**

Fejlesztő hatás: Elsősorban a vokális, másodsorban a többi nem verbális kommunikációs csatorna fejlesztése.

Életkori ajánlás: Mindhárom korosztálynál nyugodtan használható.

Csoportvezetői gyakorlat: nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot

Idői keretek: 20-30 perc

Eszközigény: nincs

A játék leírása: A csoport körben ül. Két ember kimegy és odakint megegyeznek abban, hogy miről fognak „beszélgetni”. Az lesz a feladatuk, hogy a csoportba visszatérve, csupán halandzsa nyelven fejezzék ki mondanivalójukat. A többieknek kell kitalálnia, hogy miről van szó. Érdekes több kört is játszani. Van olyan változata is a játéknak, amikor a halandzsa helyett csak és kizárólag számokat mondanak a játékosok.

Egyéb megjegyzések: Általában nagyon jó hangulatú feladat, nagy nevetések kísérik, így nehezebb feladatok után feszültségoldónak is használhatjuk (Benedek, 1992).

### **Ki zörget?**

Fejlesztő hatás: A nem verbális jelzések használatának és felismerésének fejlesztése.

Életkori ajánlás: Mindhárom korosztálynál nyugodtan használható.

Csoportvezetői gyakorlat: nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot

Idői keretek: 20-30 perc

Eszközigény: Egy ajtó

A játék leírása: Valaki kimegy a teremből, a többiek körben ülnek. Aki kiment, elképzel valakit vagy valamit, és zörgetésével, kopogtatásával igyekszik kifejezni kire gondolt. Bejön, leül, és a többiek elmondják, mit gondolnak ki mire gondolt, kit akar megjeleníteni a zörgető. Végül a zörgető is elmondja, kit és mit próbált megjeleníteni valójában.

Egyéb megjegyzések: Fontos, hogy a zörgető mondja el utoljára, mit akart kifejezni (Benedek, 1992).

### ***Közös mese***

Fejlesztő hatás: Az együttesség, a közös tevékenység átélése. A tagoknak figyelniük kell egymásra. Mivel közösen hoznak létre egy produktumot, így ez a feladat elsősorban a csoportkohéziót erősíti.

Életkori ajánlás: Mindhárom korosztálynál nyugodtan használható.

Csoportvezetői gyakorlat: nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot

Idői keretek: 20-30 perc

Eszközigény: rongylabda

A játék leírása: A játékosok körben ülnek. Az a feladat, hogy együtt, közösen írjanak egy mesét. A csoportvezető elkezd, a csoporttagoknak kell folytatnia. Akinek a labdát dobják, annak kell folytatnia, így mindenkinek mindig figyelnie kell, hiszen sosem tudhatja, hogy mikor kerül hozzá a labda. Épp ezért érdemes előre leszögezni, egy ember többször is megkaphatja a labdát. Mindenki azt, és annyit mond, amit és amennyit akar, de természetesen a már elkezdett történetet kell folytatnia. A történetet a csoportvezető kezdi, ő dobja el a labdát is először. A kezdés legyen semleges, és ne adjon különösebb támpontot arra, hogy hogyan folytatódjon a történet. Érdemes ismert mesekezdéseket használni, például „hol volt, hol nem volt, volt egyszer...” Ha kész a mese, érdemes megbeszélni, ki milyennek látja, ki hogy módosított volna rajta, kinek mit jelentett (Benedek, 1992).

### ***Ország - város***

Fejlesztő hatás: Az ismert játék csoportos változatáról van szó, így a csapaton belüli együttműködést erősíti.

Életkori ajánlás: Mindhárom korosztálynál nyugodtan használható.

Csoportvezetői gyakorlat: nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot.

Idői keretek: 30 perc

Eszközigény: papír, ceruza újság

A játék leírása: A csoportot – létszámtól függően - négy-öt fős csapatokra osztjuk. A csoport vezetője rábök egy betűre az újságban és az egyes csapatoknak megadott idő alatt együtt ezzel a betűvel kezdődő, országokat, városokat, hegyeket, vizeket, növényeket, állatokat, lány- és fiúneveket, híres embereket kell gyűjtenie. Utána az egyes csapatok felolvassák listáikat. Minden olyan válasz egy pontot ér, amit egyik másik csapat sem válaszolt. Az a csapat nyer, amelyik több pontot gyűjt össze (Grätzer, 1977)

### ***Területfoglalás***

Fejlesztő hatás: A csoportközi konfliktus demonstrálása olyan helyzetekben ahol a szűkös forrásokért megy a küzdelem. Ezenkívül, mivel kiscsoportokban folyik a munka, így a kiscsoporton belüli együttműködés, a valahova tartozás érzése is erősödik.

Életkori ajánlás: Mindhárom korosztálynál nyugodtan használható.

Csoportvezetői gyakorlat: komolyabb csoportvezetői tapasztalatokat és mélyebb pszichológiai ismereteket igényel.

Idői keretek: 20 perc

Eszközigény: sok elmozdítható bútor és tárgy, például székek, asztalok, szőnyegek, dísz tárgyak.

A játék leírása: A csoportot két csapatra osztjuk. Az egyik csapat a terem egyik, a másik csapat a terem másik felében helyezkedik el. A feladat adott jelre minél több tárgyat a saját térfelünkre hurcolni. Az időkeret öt perc. Rabolni szabad: a másik csoport területéről vissza is lehet hozni tárgyakat. Az egyetlen szabály, hogy amit valaki már megfogott, amíg el nem engedi, addig más nem nyúlhat hozzá. Az öt perc elteltével kiderül melyik csoport nyert, melyik mennyi tárgyat szedett össze. A játékot megbeszélés követi, milyen élmény volt a csapatok közötti versengést, a „szabad rablást” átélni, mind az „elkövető”, mind a „kirablott” oldaláról.

Egyéb megjegyzések: Általában vidám, sok nevetéssel járó játék, de ügyeljünk a durvaság elkerülésére, vigyázzunk, nehogy valaki, vagy valami megsérüljön (Benedek, 1992).

### ***Újságon a csapat***

Fejlesztő hatás: Mivel a játék a közelség élményét adja, mind fizikailag, mind a közös erőfeszítés révén, így az együttesség, az összetartozás élményét adja.

Életkori ajánlás: gyerekeknek, felnőtteknél csak óvatos mérlegelés után (bizonyos csoportokban ijesztőnek tűnhet a testi közelség)

Csoportvezetői gyakorlat: nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot.

Idői keretek: 15-20 perc

Eszközigény: egy nagyméretű napilap

A játék leírása: A csoportot –létszámtól függően – kisebb csoportokra osztjuk. (5-6 fősekre, lényeg, hogy mindegyik csoport ugyanannyi főből álljon). A csoportok feladata, hogy egy újságlapra ráálljanak, úgy, hogy a sarka se lógjon le senkinek. Ha sikerül kettéhajtjuk az újságpapírt, és erre kell ráállni stb. Az a csapat nyer, amelyik a legkisebb papíron elfér.

Egyéb megjegyzések: A testi közelség miatt bizonyos csoportok számára ijesztő lehet, ezért mindig gondosan mérlegeljük az alkalmazhatóságát (Benedek, 1992).

## ***Vakművészet***

Fejlesztő hatás: A csoporton belüli együttműködést fejlesztése.

Életkori ajánlás: Mindhárom korosztálynál nyugodtan használható.

Csoportvezetői gyakorlat: nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot.

Idői keretek: 10-15 perc

Eszközigény: papír, filctollak

A játék leírása: a csoportot 4 fős kiscsoportokra osztjuk. Az a feladat, hogy közösen rajzoljanak egy képet. Mindenki kap egy papírlapot és becsukott szemmel egy ház körvonalait rajzolja rá. Majd továbbadják a papírt a csoportban baljukon ülőknek. Ezután, még mindig behunyt szemmel - egy ablakot rajzolnak. A papírokat továbbadják, és ajtók kerülnek a házakra. Utolsóként megrajzolják az említett módon a kéményt is.

Egyéb megjegyzések: Nagyon oldott hangulatú játék, általában nagy nevetések kísérik, így nehezebb feladatok után a feszültség oldására is használható (Kagan, 2001).

## **Értékrend tisztázását segítő gyakorlatok**

### ***Aukció***

Fejlesztő hatás: A játék a csoport és az egyén értékrendjének tisztázására alkalmas

Életkori ajánlás: serdülőknek és felnőtteknek

Csoportvezetői gyakorlat: komolyabb csoportvezetői gyakorlatot, és mélyebb pszichológiai ismereteket igényel.

Idői keretek: 60-80 perc

Eszközigény: papír ceruza.

A játék leírása: A játékosok körben ülnek. A játékvezető közli, hogy most árverést fognak játszani. Az árverésen bárki eladhat vagy vásárolhat valamit. Mindenki kap 100 zsetont, amiből gazdálkodhat. Ha elad valamit az ára hozzájön, ha vesz valamit az ára lejön a 100 zsetonból. Eladni bármit lehet, ami értékes számunkra, akár valóságos tárgyakat, mint autó, ház lakás, stb., akár varázstárgyakat, mint hétmérföldes csizma, három kívánság stb., akár élményeket, mint utazás, stb., akár érzéseket, mint szerelem, boldogság, stb., fogalmakat, mint egészség, karrier, kapcsolatokat, mint egy jó barát stb. Aki valamiért a legtöbbet ígéri, azé lesz az adott dolog. A licitet a csoportvezető vezeti. Kérjük meg mindenkit, hogy pontosan vezesse a könyvelését, mit mennyiért vett, mit mennyiért adott el. Ha már senki nem akar semmit eladni, megbeszélés következik, ki mit adott, vett, mi volt az, ami a legtöbbet érte a csoportban, mi volt az amit sokan szerettek volna megvenni, de csak egy valakinek sikerült, mi hiányzott, hogy felajánlják (Benedek, 1992).

## **Aukció II.**

Fejlesztő hatás: Az előző játék egy változata, így szintén az értékek tisztázására alkalmas.

Életkori ajánlás: serdülőknek és felnőtteknek

Csoportvezetői gyakorlat: komolyabb csoportvezetői gyakorlatot, és mélyebb pszichológiai ismereteket igényel.

Idői keretek: 45-60perc

Eszközigény: papírkártyák, papír, ceruza.

A játék leírása: Az előző játékhoz képest a különbség abból adódik, hogy nem a játékosok ajánlják fel megvételre a dolgokat, hanem a csoportvezető. Érdekes előre kártyákra felírni, hogy mit kínálunk megvételre. Annak, aki megvette, adjuk is oda a kártyát. Mielőtt az aukciót megkezdénénk, olvassuk fel, hogy miket lehet majd megvenni. A játékosok itt is 100 zsetonból gazdálkodhatnak. A végén beszéljük meg, ki mit vett mennyiért, miért fontos számára az adott dolog, mi az amit szeretett volna, de nem volt rá pénze, ki milyen módon gazdálkodott a zsetonjaival. A kártyákból akár piramisszerűen ki is rakhatjuk a földre, hogy mi mennyiért ment el, mi mennyire volt „drága”, és éppen ezért értékes a csoportnak (Benedek, 1992).

## **Férfiak és nők**

Fejlesztő hatás: A gyakorlat alkalmas a társadalmi nemi szerepekkel kapcsolatos érzések, beállítódások tisztázására, ezenkívül serkenti a kommunikációt a csoport különböző nemű tagjai között.

Életkori ajánlás: Minden korosztály számára ajánlott.

Csoportvezetői gyakorlat: A gyakorlat nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot.

Idői keretek: 20-30 perc

Eszközigény: Tábla vagy tacepao.

A játék leírása: A csoport női és férfi tagjai külön csoportot képeznek és a terem két végében, vagy két külön helyiségben foglalnak helyet. Mindkét csoportnak az a feladata, hogy írják össze, a másik fél mit utál, mit nem szeret bennük – a saját elképzelésük szerint. A férfiak tehát összegyűjtik azokat a negatívumokat a táblán, vagy a tacepaon, amiről azt tartják, hogy a nők gondolják, hiszik, mondják róluk, vagy teszik velük kapcsolatban. A nők ugyanezt csinálják, de a férfiak szemszögéből. Ki lehet térni az ellenszerevekre és elutasító beállítódások összegyűjtésére is, amelyek akadályozzák a két nem közötti kommunikációt.

Amikor a két csoport elkészült, helyet cserélnek és megismerkednek a másik csoport listájával, megvitatják azt. Ezek után a teljes csoport összeül és megbeszéli a gyakorlat általánosítható tanulságait.

Egyéb megjegyzések: Akkor érdemes ezt a játékot játszani, ha a férfiak és nők közel azonos arányban vannak jelen a csoportban (Rudas, 2001).

## Kommunikációs készség fejlesztését szolgáló gyakorlatok

### ***Amerikából jöttünk***

Fejlesztő hatás: A játék a nem verbális kifejező készség fejlesztését célozza, annak átélését, hogy milyen nehéz csupán gesztusokkal kifejezni valamit. Másrészt mivel versengő helyzetről van szó, így a konfliktus, rivalizálás is megjelenik játékos formában.

Életkori ajánlás: Mindhárom korosztálynál nyugodtan használható.

Csoportvezetői gyakorlat: nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot.

Idői keretek: 10-30 perc.

Eszközigény: nincs.

A játék leírása: Közismert gyerekjátékról van szó. A csoport körben ül. Két ember kimegy és odakint megegyeznek egy foglalkozásban. Az lesz a feladatuk, hogy a csoportba visszatérve, az adott foglalkozást gesztusokkal jelenítsék meg. A terembe visszatérve így szólnak: „Amerikából jöttünk, mesterségünk címe: x (Az adott foglalkozás kezdőbetűje)”A többieknek kell kitalálnia, hogy mi a választott foglalkozás. Akinek sikerül az párt választ magának, és ők lesznek a következő feladvány kitalálói.

Egyéb megjegyzések: Általában nagyon jó hangulatú feladat, nagy nevetések kísérik, így nehezebb feladatok után feszültségoldónak is használhatjuk (Grätzer, 1977).

### ***A szöveg marad***

Fejlesztő hatás: a verbális és a nem verbális kommunikáció fejlesztése.

Életkori ajánlás: Serdülőknek és felnőtteknek

Csoportvezetői gyakorlat: nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot

Idői keretek: 30-45 perc

Eszközigény: papír, toll

A játék leírása: A játékosok párokat alkotnak. Közös kitalálnak és leírnak egy rövid dialógust. Ezt a szöveget kell előadni különböző szituációkban. A szöveg mindig ugyanaz marad, csak a helyzet változik. A játékosok megélik, hogy ugyanannak a szövegnek a jelentése, hogyan módosul változik, ha más nem verbális jelzések egészítik ki, a helyzetnek megfelelően (Bús, 2003).

### ***Csak rám figyelj!***

Fejlesztő hatás: A feladat egyfajta kommunikációs küzdelem három fél között a figyelemért, ilyen módon a társas hatékonyság szintjének mérője is lehet.

Életkori ajánlás: Mindhárom korosztálynál nyugodtan használható.

Csoportvezetői gyakorlat: nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot

Idői keretek: 20-30 perc



Eszközigény: nincs

A játék leírása: A csoporttagok félkörívben ülnek, három személy lesz a játékos. A feladat egyszerű: ketten elmélyülten beszélgetnek, úgy, hogy csak egymásra figyelhetnek közben. A harmadik feladata, hogy bármilyen eszközzel, de anélkül, hogy a másik két játékoshoz érne, magára vonja valamelyik beszélgetőtárs figyelmét. Érdeemes előre meghatározni az idői keretet mondjuk 2-5 perc között. Utána más csoporttagok is kipróbálhatják magukat a „beszélgető” és a „megzavaró” szerepkörében is (Benedek, 1992)

## **Emóciók**

Fejlesztő hatás: Az érzelmek nem verbális kifejezése, és ezek felismerése

Életkori ajánlás: serdülők és felnőttek számára ajánlható.

Csoportvezetői gyakorlat: nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot

Idői keretek: 15-20 perc

Eszközigény: papírkártyák

A játék leírása A tagok körben ülnek. Minden tagnak egy-egy érzést, egy - egy emóciót, érzelmet kell életre keltenie, szavak nélkül, pusztán nem verbális jelzésekkel megjelenítenie. A többieknek kell kitalálnia, mi lenne az adott érzelem. A játék úgy is játszható, hogy a csoportvezető előre, cetlikre felír érzelmeket és minden csoporttag húz egyet, de úgyis, hogy mindenki keres magának egy olyan érzelmet, amit jellemzőnek érez az adott pillanatban saját magára (Benedek, 1992).

## **Fekete-fehér, igen-nem**

Fejlesztő hatás: A verbális kommunikáció kifejezőképességének fejlesztése, annak megtapasztalása, hogy bármilyen korlátozás mennyire megnehezíti a verbális kommunikációt.

Életkori ajánlás: Mindhárom korosztálynál nyugodtan használható.

Csoportvezetői gyakorlat: nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot

Idői keretek: 20-30 perc

Eszközigény: nincs

A játék leírása: ismert gyerekjátékról van szó. A játékosok körben ülnek. Egy játékos lesz a kérdező, aki bármit kérdezhet, és a többieknek gyorsan válaszolniuk kell rá, de úgy, hogy a fekete, fehér, igen, nem szavakat nem használhatják. A játékosok, csak igazat válaszolhatnak. Aki hibázik vagy tétovázik kiesik. Az nyer, aki legtovább benn marad, így ő lesz a következő kérdező.

Egyéb megjegyzések: Általában nagyon vidám, oldott hangulatú játék, nagy nevetések kísérik (Grätzer,1977).

## **Ház, fa , kutya**

**Fejlesztő hatás** A gyakorlat egyrészt alkalmas a non-verbális kommunikáció és az empátia gyakorlására, másrészt arra, hogy csoporttagok átéljék a társas hatékonyságukat és azt, hogy mennyire fontos számukra mások irányítása. személyes befolyásolás tényezőiről élményt, tapasztalatot szerezzenek.

**Életkori ajánlás:** Minden korosztály számára ajánlott.

**Csoportvezetői gyakorlat:** A gyakorlat nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot.

**Idői keretek:** 10-20 perc

**Eszközigény:** A/4 formátumú papír minden párnak, alátét, íróeszközök, lehetőleg színes filctoll, páronként 1 db.

**A játék leírása:** A csoport párokra oszlik (ha a létszám páratlan, akkor vagy az egyik csoporttagot megfigyelőnek kérjük fel, vagy a csoportvezető beszáll a játékba). Minden pár két tagja egymással szembefordulva foglal helyet, térdük összeér, rajta elhelyezve a papírlap az alátéttel, és a filctollat mindketten megfogják. A csoportvezető arra kéri a résztvevőket, hogy mindenki hunyja be a szemét és képzeljen el egy tetszés szerinti tájat, benne egy házzal, a ház mellett egy fával, mellette, kutyával. Engedjék szabadon képzeletüket. Kb.2-3 perc múlva a csoportvezető arra kéri a párokat, hogy szavak nélkül, teljes csendben rajzoljanak, a filctollat együtt fogva, egy képet, amin van egy ház, egy fa és egy kutya. Amikor minden pár elkészült a feladattal, a képeket közszemlére tesszük. A párok beszámolnak érzéseikről, tapasztalataikról, elemzik a produktumot, és közösen megbeszéljük, milyen élményeket szereztek a non-verbális kommunikációval, az empátiával, egymás befolyásolásával kapcsolatban.

**Egyéb megjegyzések:** Elképzelhető a játék úgyis, hogy a csoportvezető nem ad meg előre témát, hanem a párokra bízta mit rajzolnak. Lényeges, hogy ebben az esetben sem beszélhetik meg egymással a párok, hogy mit és hogyan fognak rajzolni.

Általában nagyon oldott hangulatú játék, nagy nevetések kísérik a kész rajzokat, így nehezebb feladatok után feszültségoldónak is alkalmas, (Rudas, 2001).

## **Hotelportás**

**Fejlesztő hatás:** A nem verbális jelzések használatának és felismerésének fejlesztése.

**Életkori ajánlás:** Mindhárom korosztálynál nyugodtan használható.

**Csoportvezetői gyakorlat:** nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot

**Idői keretek:** 20-30 perc

**Eszközigény:** nincs

**A játék leírása:** A játékosok közül egy valaki lesz a hotelportás, a többi játékos a vendég. A vendégek „némák”, nem tudnak beszélni, csak különböző non-verbális eszközökkel fejezhetik ki magukat. Viszont mindnyájuknak van valamilyen problémája, amiben a hotelportástól kér segítséget. A portás – az egyetlen aki beszélhet – feladata, hogy kitalálja mit kívánnak tőle. A játékot megbeszélés követi arról, hogy mennyire volt nehéz csupán nem verbális eszközökkel elérni a céljukat (Bús, 2003).

**Egyéb megjegyzések:** Más szituációt is kitalálhatunk, mint például étterem pincérrel, stb.

### ***Ismételd el más szavakkal***

Fejlesztő hatás: A kommunikációs készségek fejlesztése. De a szókincset is fejleszti, és az érzelmek kifejezéseit is gazdagítja.

Életkori ajánlás: Minden korosztály számára ajánlott.

Csoportvezetői gyakorlat: A gyakorlat nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot.

Idői keretek: 10-20 perc

Eszközigény: nincs

A játék leírása: A csoport körben ül. A csoportból valaki elmond egy tetszőleges rövid történetet. A mellette ülő ugyanezt a történetet más szavakkal ismétli meg, a kikötés az, hogy közben egyetlen egy azonos szó sem használható fel. Aki téveszt, annak kétszer kell történetet ismételnie. Addig játsszuk, amíg mindenki egyszer mesélő és ismétlő is lesz (Bagdy, Telkes, 1990).

### ***Szinkronizálás***

Fejlesztő hatás: Részint a nem verbális kommunikáció, részint az empátiás készség fejlesztése

Életkori ajánlás: Mindhárom korosztálynál nyugodtan használható.

Csoportvezetői gyakorlat: nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot

Idői keretek: 20-30 perc

Eszközigény: nincs

A játék leírása: Páros játék. A párok egyik fele, csupán nem verbálisan fejezheti ki magát, gesztusokkal, mimikával, mozdulatokkal, stb. A párok másik fele beszél helyette, szinkronizálja a másik mozdulatait. Később cserélnek. A játék fordítva is elképzelhető: ebben az esetben nem a beszélő követi a „képet”, hanem az ő - mozdulatlanul előadott- mondanivalóját illusztrálja, fejezi ki nem verbálisan a másik fél (Benedek, 1992).

### ***Tolmács-játék***

Fejlesztő hatás: A kommunikáció, különösen a verbális kommunikáció mélyebb jelentéstartalmának felismerése, és annak bemutatása, mennyire könnyű félreérteni egymás verbális kommunikációját.

Életkori ajánlás: idősebb serdülőknek és felnőtteknek ajánlott.

Csoportvezetői gyakorlat: komolyabb csoportvezetői gyakorlatot, mélyebb pszichológiai ismereteket igényel.

Idői keretek: 30-45 perc

Eszközigény: nincs

A játék leírása: A játékosok körben ülnek. Az egyik játékos lesz az interjúalany, egy másik a tolmács. A többi játékos a kérdező lesz. Az interjúalanynak bárki fel tehet kérdéseket, de csak a tolmácson keresztül: A tolmács interpretálja, „lefordítja a kérdést”, vagyis közli az interjúalanyal, hogy a kérdező, mit is akart valójában kérdezni. (Mármint a tolmács szerint.)

Az interjúalany válaszát is a tolmács ugyanezen a módon „lefordítja”. A kérdezők és az interjú alany közvetlenül nem beszélhet egymással csakis a tolmács segítségével. Több játékos is kipróbálhatja, mind a tolmács, mind az interjúalany szerepét. A végén megbeszéljük, milyen élmény volt, az, hogy nem azt mondom, amit akarok, illetve az, hogy amit mondok, azt mások teljesen máshogy értelmezhetik (Benedek, 1992).

## Konfliktus kezelő készség fejlesztését segítő gyakorlatok

### ***Adj király katonát!***

Fejlesztő hatás: Két csoport közötti versengés, rivalizálás, konfliktus megtapasztalása.

Életkori ajánlás: inkább gyerekeknek ajánlott

Csoportvezetői gyakorlat: nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot

Idői keretek: 20-30perc

Eszközigény: Nagy nyílt tér

A játék leírása: Ismert gyerekjáték. A csoport két részre oszlik. A két csapat egymással szemben áll. A játékot a csapatkapitányok feleselése vezeti be:

- Adj király katonát!
- Nem adok.
- Akkor szakítok.
- Szakíts, ha bírsz.

Ezután az egyik csapat egy tagja neki szalad a másik csapatnak, akik szorosan fogják egymás kezét. Ha sikerül elszakítani a láncot, egy játékosnak vele kell mennie, ha nem neki kell ott maradnia. Aztán csere.

Egyéb megjegyzések: Vigyázzunk, ne durvuljon el a játék (Benedek, 1992)!

### ***Aprópénz***

Fejlesztő hatás: A játék három fordulójából az első kettő az önértékelítés és így a társas hatékonyság sikerét és kudarcát, a harmadik kör pedig a csoporton belüli rokonszenvi viszonyokat tükrözi. A tagok átélhetik a kudarc, a veszteség érzését és azt, hogy mennyire fontosak a többiek számára, hányszor lépnek velük kapcsolatba, így a csoporttagok egymás iránti érzései is feltáruznak.

Életkori ajánlás: Mindhárom korosztálynál nyugodtan használható.

Csoportvezetői gyakorlat: komolyabb csoportvezetői gyakorlatot nem igényel

Idői keretek: 10-15 perc

Eszközigény: 10-150 db. 1-2 forintos aprópénz, egy nagy asztal, papír, ceruza

A játék leírása: A csoporttagok az asztal körül ülnek. Az asztal közepére kiborítjuk a pénzt. A csoporttagok jeladás után annyit vehetnek el a közepén levő pénzből, amennyit csak tudnak,

vagy akarnak. Ezután megszámoljuk, kinek hány darab jutott és ezt felírjuk. A következő körben sorban egymás után mindenki két társától elvehet annyi pénzt, amennyit akar. Ez után újra számoljuk a pénzt, és felírjuk, kinek mennyije maradt. A harmadik körben sorban egymás után mindenki két társának adhat aprópénzt, annyit, amennyit jónak lát. Ezután újraszámoljuk a pénzt, kinek mennyi lett a végére. A végén megbeszélhetjük, ki mit gondolt, mit érzett a játék közben.

Egyéb megjegyzések: Gyerekek számára a veszteség, az, hogy elvesznek pénzt tőlük nagyon frusztráló lehet, így velük ez a játék nagy óvatosságot igényel (Benedek, 1992).

## Társas hatékonyság fejlesztését szolgáló gyakorlatok

### *Az asszertivitás játéka*

Fejlesztő hatás: A játék célja, hogy a konfliktushelyzetben lehetséges három viselkedésmódot (agresszív, asszertív, szubmisszív) tisztázza, a tagoknak lehetősége legyen szerepjátékokon keresztül a különböző megoldási módokat kipróbálni.

Életkori ajánlás: serdülőknek és felnőtteknek.

Csoportvezetői gyakorlat: a játék komolyabb csoportvezetői gyakorlatot, mélyebb pszichológiai ismereteket igényel

Idői keretek: 30-60 perc.

Eszközigény: nincs.

A játék leírása: A tagok körben ülnek. A csoportvezető röviden ismerteti az agresszivitás, az asszertivitás (határozottság, erőteljesség, rámenősség, saját magáért nem agresszíven kiállni) és a szubmisszivitás (alárendelődés „nyusziág”) közötti különbséget. Ezt szerepjátékok követik. Önként jelentkezőkből lesznek a szereplők, a többiek a nézőteret adják, mintha egy színházi előadásról lenne szó. A szereplőknek különböző konfliktushelyzeteket kell eljátszaniuk, agresszív, asszertív vagy szubmisszív módon. A játékot megbeszélés követi a csoporttal, ki mit látott, hogyan sikerült a konfliktust megoldani, mennyire voltak tényleg agresszívek, asszertívek vagy szubmisszívek a szereplők (Rudas, 2001 nyomán).

### *Hess légy!*

Fejlesztő hatás: A játékosok képet kapnak arról, hogy hogyan tudják meggyőzni a társaikat az igazunkról, így milyen társas hatékonysággal rendelkeznek.

Életkori ajánlás: serdülőknek és felnőtteknek

Csoportvezetői gyakorlat: nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot

Idői keretek: 15-20 perc

Eszközigény: nincs

A játék leírása: A csoportot 5-7 fős kiscsoportokra osztjuk. Megmondjuk a csoportoknak, hogy kapnak egy egyszerű problémát, gondolják végig külön-külön, majd próbálják meg meggyőzni egymást a saját megoldásuk helyességéről. A végén közösen megbeszéljük a megoldásokat és a

csoportvezető elárulja a helyes megoldást. A probléma a következő: Van egy lezárt befőttes üveg, és annak az alján hat légy alszik. Mi történik, ha felébresztjük legyeket és el kezdenek szállni az üvegben? Változik vagy sem az üveg és a legyek súlya, ha azok, nincsenek az üveg alján? (Megoldás: Nem változik, mivel a legyek ha repülnek, leszálló légáramlatokat hoznak létre, amelyek ugyanolyan erőt képviselnek, mint a súlyuk. Így akár ülnek, akár repülnek ugyanolyan súllyal nyomják lefele az üveget.)(Kroehnert, 2004).

## **Sziget**

Fejlesztő hatás: A csoportnak a feladat megoldásához közös megegyezésre kell jutnia, az egyes személyeknek „áldozatokat” kell hoznia a csoport közös érdekeiért, így a feladat a csoport együttműködését, és az összetartozás érzését is fejleszti.

Életkori ajánlás: serdülőknek és felnőtteknek ajánlott

Csoportvezetői gyakorlat: komolyabb csoportvezetői gyakorlatot, és mélyebb pszichológiai ismereteket igényel.

Idői keretek: 45-60 perc

Eszközigény: papír ceruza.

A játék leírása: A játékosok körben ülnek. A csoportvezetője arra kéri őket, hogy képzeljék el hajótörést szenvedtek és egy lakatlan szigetre kerültek. A szigeten van ivóvíz, növények, állatok – lehetségesnek tűnik hosszabb ideig is életben maradni rajta. Azt nem lehet tudni, hogy mennyi ideig marad itt a hajótörött, néhány hónapig, vagy akár néhány évig. A feladat, írjanak össze öt tárgyat, amit feltétlenül magukkal szeretnének vinni. Ha ez megtörtént a csoportot arra kérjük, hogy képzeljék el azt, hogy együtt szenvedték el a hajótörést és közösen kell öt tárgyban megegyezniük. A játéknak akkor van vége, ha sikerült teljes egyetértésre jutniuk. A játékot megbeszélés követi arról, hogy hogyan sikerült megegyezniük, hogy viselték, hogy a csoport kedvéért számukra fontos tárgyokról kellett lemondaniuk.

Egyéb megjegyzések: Nagy létszámú csoport esetén érdemes a csoportot kisebb csapatokra osztani ( Bús, 2003).

## **Szívszakadva**

Fejlesztő hatás: A csoporton belüli konfliktus, véleménykülönbség megtapasztalása. Mivel a cél egy közös döntés létrehozása, így a tagok saját társas hatékonyságukat is megtapasztalhatják. A felállított sorrend a csoport értékrendjének tisztázásában is segíthet.

Életkori ajánlás: serdülőknek és felnőtteknek.

Csoportvezetői gyakorlat: komolyabb csoportvezetői tapasztalatokat és mélyebb pszichológiai ismereteket igényel.

Idői keretek: 60-80 perc

Eszközigény: papír, íróeszköz, a résztvevők számának megfelelő mennyiségű feladatlap

A játék leírása: A csoportot felosztjuk 4-5 fős alcsoportokra. A csoportvezető elmondja, hogy minden kiscsoportnak nagyon nehéz döntést kell hoznia. Öt, mesterséges szívre váró beteg között kell rangsort felállítaniuk. Először minden csoporttagnak külön – külön, majd ezután

megbeszéljük saját sorrendjüket a többiekkel és megpróbálnak egyetértésre jutni. Az a szabály, hogy mindenkinek a saját véleménye kifejtése előtt értékelnie kell az előző csoporttársát, akkor is, ha véleményeik különböznek. Ezután az egyes alcsoportok megkapják a feladatlapot és a betegek rövid bemutatását.

Feladatlap:

Egyike vagy a Városi Korház Igazságügyi Bizottsága tagjainak, és életbevágó döntést kell hoznod. Egyedül kell fontossági sorrendet meghatároznod az öt, mesterséges szívre váró beteg között. Az Igazságügyi Bizottságnak ( a csoportnak) egyetértésre kell jutnia.

1. lépés: Egyéni besorolás: egyedül dolgozva kell besorolnod a mesterséges szívre váró betegeket (1. : első a sorban, 5.: utolsó a sorban).

2. lépés: Bizottsági ülés: miután te és minden bizottsági tag( csoporttársad) felállította a saját rangsorát, a bizottság ülést tart. Együtt kell megállapodnotok a végső sorrendben. A szabály, hogy mielőtt kifejtenéd véleményedet, az előtted szóló érveit vagy érzéseit értékelned kell, még akkor is, ha azok nem egyeznek meg a tieiddel.

### **George Mutti**

Kora: 61 év, foglalkozása: alvilági kapcsolatokkal gyanúsítható (maffia)

Leírása: házasság, 7 gyereke van, nagyon gazdag, az operációt követően nagyobb összeget fog felajánlani a kórháznak.

### **Peter Santos**

Kora: 23 év, foglalkozása: egyetemista.

Leírása: nőtlen, keményen tanul, segít eltartani nélkülöző családját, tanulmányai befejeztével rendőr szeretne lenni.

### **Ann Doyle**

Kora: 45 év, foglalkozása: háztartásbeli

Leírása. Özvegy, három gyermeket tart el, kisjövedelmű, nincs megtakarítása.

### **Johnny Jaberg**

Kora: 35 év, foglalkozása: ismert színész

Leírása: elvált, mindkét gyermekét a volt felesége neveli, hajléktalanszálló létrehozására tett adományt.

### **Howard Wilkinson**

Kora: 55 év, foglalkozása: Kalifornia állam szenátora.

Leírása: nős, egy gyermeke van, nemrégiben választották meg, van mit a tejbe aprítania.

A feladatot csoportos megbeszélés követi, melyik csoport hogyan és mért jutott az adott sorrendhez (Kagan, 2001).

## Csoportzárás játéka

### **Ajándék**

Fejlesztő hatás: csoport befejezésekor a tagok visszajelzést adnak és kapnak a segítségével.

Életkori ajánlás: mindhárom korosztály számára ajánlott.

Csoportvezetői gyakorlat: nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot.

Idői keretek: 20-30 perc

Eszközigény: a csoport létszámának megfelelő számú A/5 vagy A/4 méretű papírlap, valamint íróeszközök.

A játék leírása: A csoportvezető közli, hogy mivel eljött az utolsó gyakorlat ideje és a csoport feloszlik, szeretné, ha mindenki valamilyen szimbolikus ajándékot vinne haza. Ezért arra kér mindenkit, hogy valamennyi csoporttársának küldjön egy – egy papírlapon valami személyre szabott, csak neki szóló ajándékot, amiről azt feltételezi, hogy a megajándékozott örülni fog neki. Ezután a kiosztott papírlapokra mindenki felírja egy-egy csoporttársának szóló szimbolikus ajándékát és aláírja, összehajtja a papírt és a tetejére ráírja a címzett nevét. Majd amikor mindenki készen van, mindenkinek a székére rakják a neki szóló ajándékokat.

Egyéb megjegyzések: Megkérhetjük a csoporttagokat, hogy adjanak visszajelzést a kapott ajándékokról, számoljanak be érzéseikről, benyomásaikról, de mindenkinek személyes joga, hogy annyit tegyen közzé, amennyit akar (Rudas, 2001).

### **Plecsnik**

Fejlesztő hatás: a gyakorlat célja a csoport befejezésekor szimbolikus ajándékot kapjon minden csoporttag, és ennek segítségével –szimbolikus formában- visszajelzést kapjon és adjon

Életkori ajánlás: minden korosztály számára ajánlott

Csoportvezetői gyakorlat: a gyakorlat nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot.

Idői keretek: 30-45 perc

Eszközigény: fehér színű kartonlap ( kb.5x10cm) minden résztvevőnek, különböző színű filctollak és gombostű.

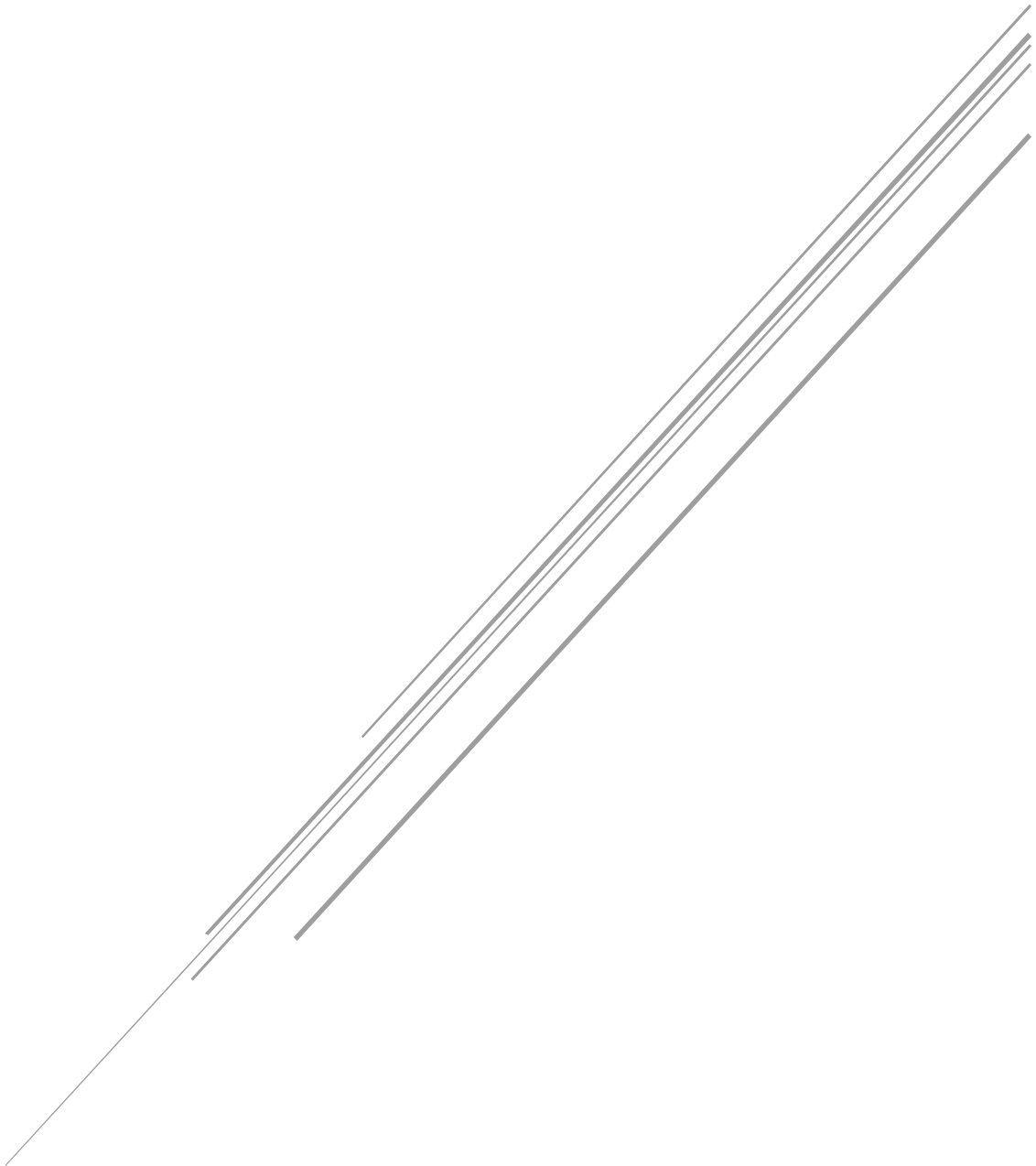
A játék leírása: A csoport három fős kiscsoportokra oszlik. A triád egyik tagja félrevonul a másik kettőtől, akik egy olyan kitüntetést terveznek a harmadiknak, ami jól szimbolizálja tulajdonságait, személyiségét, gondolkodását, bemutatja csoportbeli viselkedését, A félrevonult harmadik eközben megpróbálja elképzelni, milyen kitüntetést terveznek neki a többiek, és elképzelését feljegyzi egy papírra. Ha a kitüntetés készen van, egy másik csoporttag vonul félre, s ugyanez történik, mint az első esetben, végül a harmadik személynek is elkészítik hasonló módon a kitüntetést. Ha kész vannak mindhárom tag kézhez kapja kitüntetését. A triádon belül tisztázzák, ki mit és miért kapott, és ez mennyire felelt meg előzetes elképzeléseiknek, fantáziáiknak, és együttesen megpróbálják tisztázni, hogy ezek egybeesése vagy eltérése a valóságos kitüntetéstől mire vezethető vissza. Ezután összegyűlik a teljes csoport, mindenki kitéri a plecsnijét és körbejár kb.2-3 percig, hogy mindenki mindenkiét láthassa. Majd megbeszélik az érzéseiket, benyomásaikat, a tanulságokat.



Egyéb megjegyzések: a végén ki lehet térni arra, hogy esetleg ki milyen és mennyiben más plecsnit készített volna egyik-másik társának a csoportból (Rudas, 2001).

# **III. RÉSZ**

## **Közösségi szociális munka módszerei**



## 6. ISKOLAI MENTÁLHIGIÉNÉ ÉS EGÉSZSÉGFEJLESZTÉS

TAKÁCS TÍMEA

*gyermek – és ifjúsági klinikai szakpszichológus*

*„ A lelki egészség nem valami olyasmi, amit készen kap, vagy amire rátalál az ember. Sokkal inkább valami olyasmi, amit meg kell teremtenünk magunkban.”*

*Thomas Szasz*

### BEVEZETÉS

Az iskolai mentálhigiéné általános célja a lelki egészség védelme. A prevenciós célok (az egészséges életmód fejlesztése, a személyiség kiegyensúlyozottá tétele, kooperatív közösségi kapcsolatok facilitálása) megvalósításában, a humánus értékorientáció kialakításában szerepet kapnak az iskolában dolgozó segítő hivatású szakemberek (pedagógus-pszichológus-szociális segítő-védőnő). A fejezet ismereteket nyújt az intézményi prevenciós lehetőségekről, módszerekről, konkrét példákat, jó gyakorlatokat is bemutatva. Továbbá áttekinti az eltérő fejlődésű, mentálisan sérülékeny fiatalok viselkedési sajátosságai mögött meghúzódó okokat és tünettat. Ez a fajta rálátás biztosíthatja a megfelelő viszonyulásmódok kialakítását és reményeink szerint a közösségi attitűdök megfelelő irányba történő formálására is pozitív hatást gyakorol. Elsősorban az iskolai mentálhigiénéis lehetőségek közösségfejlesztési oldalát szeretnénk hangsúlyozni. Gyakorlati cél, hogy a gyermekek biztonságban érezzék magukat az oktatási, nevelési intézményekben.

### 6.1. AZ ISKOLAI MENTÁLHIGIÉNÉ FOGALMA, MÓDSZEREI

A mentálhigiéné a lelki egészség megőrzésének és elősegítésének tudománya. Buda meghatározásában a mentálhigiéné *„nem csupán a pszichés megbetegedések és magatartászavarok megelőzése, hanem a lelki egészségvédelem is, mégpedig pozitív értelemben, mindazoknak a folyamatoknak, tevékenységeknek az összessége, amelyek az emberi személyiséget és közösségi kapcsolatot erősebbé, fejlettebbé teszik”* (Buda, 2003)

A pozitív mentálhigiéné szemlélete szerint a közösség, a család, az iskola, a kortárs csoport fejlesztő erőt képvisel, ha a benne élő egyén számára egészséges légkört teremt. A lelkileg fejlesztő, biztonságos, gyermekközpontú iskolák, oktatási rendszerek, az önismeret, a vallásos hit lelkileg ellenállóvá teszi a személyt. A pozitív mentálhigiéné célja a személyiség

fejlesztése, az önértékelés, önfogadás javítása. Továbbá a lelki egészség megőrzésének fontos része a személyközi kapcsolatok megfelelő működésének segítése: pozitív kapcsolatok megteremtése másokkal, mások elfogadása, társas integráció, érdeklődés felkeltése a társadalmi és közösségi élet iránt. Mentálhigiénés tevékenység egyénekkel és közösségekkel egyaránt végezhető. A közösségben rejlő mentálhigiénés lehetőségeket mutatják az iskolai, helyi közösségi, munkahelyi lelki egészségvédő programok.

Tehát a mentálhigiéné célja az egészségfejlesztő tevékenység (egészségpromóció), valamint a lelki zavarok megelőzése és rehabilitációja. A mentálhigiéné lényege a szemléletmód: megelőzés, egészségfejlesztés, kapcsolat- és hálózatépítés.

A mentális egészség jellemzői

- örömet, szeretetet adni és kapni tudás, tisztelet és elfogadás mások iránt
- biztonságot hordozó környezet (társadalom, intézményi környezet, otthon), jól-lét érzés a környezeti minőség
- megküzdési képesség (a stressz kezelésének képessége)
- önszabályozási képesség (érzelmi kontroll)
- hatékony valóságérzékelés
- önértékelés, reális énkép, integráltság, autonómia
- motiváció, a változás képessége, a tapasztalatokból való tanulás képessége
- a fejlődés képessége, önfejlesztés, kreativitás
- az önkifejezés szabadsága (nem mások kárára történően)
- társas támogatást adni-kapni

A mentálhigiénés munka nem specifikus célprogramjai (Bagdy, Grezsa):

- egészséges életmód, sport, szabadidő struktúra
- túlterhelés, stressz, fokozott feszültség kezelése (pl. óvodai, iskolai relaxáció)
- kapcsolathiány, kapcsolatzavar
- életkori és szociális szerepváltási problémák
- akut érzelmi krízisek

Stratégiai alapelvek a mentálhigiénében (Bagdy, Grezsa):

- egészségbarát
- az egészségügyi szolgálatok szemléletváltozása, humanizálódása
- közösségi egészségvédő- és fejlesztő akciók támogatása
- támogatókörnyezet
- személyes készségek fejlesztése (edukatív)
- egyéni felelősség vállalása az egészségért

Az óvodai, iskolai szociális segítő programok, ismeretterjesztő előadások szervezésével, értékteremtő, hiteles attitűdjével, pszichológiai érzékenységgel, szakmailag megalapozott tudásával, közösségfejlesztő törekvéseivel hasznosan mozdíthatja elő az iskolai mentálhigiénés törekvéseit. A szociális segítő kapcsolópont lehet az egyén – család – iskolai közösség háromszögében is. Mindennapos intézményi tevékenységével mintát ad (hatékony kommunikáció, adekvát problémakezelés, értő figyelem), érzékenyíti a diákokat, kollégákat egyaránt.

A programok célcsoportja nem csupán a diákság lehet, hanem a pedagógusok, szülők is, hiszen az iskolai mentálhigiéné magába foglalja a tanárok lelki egészségének fejlesztését is.

## Preventív szemlélet az iskolában

Az óvodai, iskolai segítő mentálhigiéné szemléletű feladatai:

- információ adás (egészségkárosító viselkedésformák, kockázatos viselkedés), felvilágosítás
- az egészséges fejlődését hátráltató vagy veszélyeztető problémák feltérképezése (családi, szociális, anyagi problémák)
- önismeret segítése
- reális önértékelés kialakítása
- kommunikáció fejlesztése
- stressz kezelés segítése
- adekvát konfliktuskezelés facilitálása
- proszociális magatartásformák erősítése
- kooperativitás növelése
- támogató, szupportív funkció (ventillálási lehetőség biztosítása)
- problémák korai észlelése (bullying, hátrányos helyzet, bántalmazás, mentális problémák, krízisek)
- krízis kezelés

A pedagógusok, iskola pszichológusok a gyermekek és fiatalok lelki egészségének ún. kapuőreiként szolgálnak. (Gerevich, 1989) A kapuőrök feladata a korai észlelés és a preventív beavatkozás. Ebbe a kapuőri feladatba kapcsolódnak most be nagy számban az iskolai szociális munkások. A szakmai ajánlások alapján az óvodai, iskolai szociális segítő feladata a gyermek, tanuló szociális kompetenciáinak bővítése, a köznevelési intézménybe való beilleszkedésének segítése, a környezeti minőség javítása, a tanulmányi kötelezettség teljesítését akadályozó tényezők észlelése, feltárása, mérséklése, az intézmény és a család közötti kapcsolat segítése, a család támogatása a gyermek intézményi (óvoda, iskola, kollégium) életét valamint nevelési problémákat érintő kérdésekben, az észlelő- és jelzőrendszer hatékony működésének segítése, a gyermek veszélyeztetettségének kiszűrése.

### 6.1.1. Célcsoportok: gyerekek, szülők, pedagógusok

A lelki egészségvédelem szempontjából a gyermekkort, a formálódó személyiség plaszticitása miatt a mentálhigiéné „aranykorának” tekintik. A szociális segítő légkörteremtő, szemléletformáló, attitűdje, kapcsolatteremtő képessége, ismeretei révén hatékony résztvevője lehet az egészséges kapcsolatok, társas helyzetek alakításának.

Hogyan lehet vonzó helyé tenni az óvoda, iskola intézményét? Mi az oka annak, hogy vannak gyerekek akik jól érzik magukat az oktatási intézményekben? Miért utasítják el az iskolába járást egyre nagyobb arányban a fiatalok? Milyen okok vezetnek az iskolai lemorzsolódáshoz (motivációhiány, érdektelenség, bullying, teljesítményproblémák, adaptációs, beilleszkedési nehézségek, deviáns attitűdök, negatív minták, hátrányos helyzet, szegénység, szerhasználat)? Mitől működnek jól a közösségek? Milyen ártó tényezők gátolják a hatékony lelki egészségvédelmet? Ilyen és ehhez hasonló kérdésekre közösségi szinten keresi a választ az iskolai szociális munka.

A szociális munkás klinikai értelemben nem diagnosztizál, ez nem tartozik a kompetencia körébe, de érzékenyítettsége révén felfigyel a jelekre és szükség esetén konzultatív munkát folytat az iskolapszichológussal, iskolaorvossal, védőnővel.

## 6.1.2. A mentálhigiéné módszerei

- prevenció
- korrekatív programok
- edukatív programok (információ adás, felvilágosítás)
- szociális készségfejlesztő csoportok (empátia, kommunikáció)
- szülőcsoport
- konzultáció (szülő, pedagógus), tanácsadás

### Prevenció

A megelőzés három szakaszát különböztetik meg. Az elsődleges (primér) prevencióval a kóros folyamat elindulását akadályozzuk meg (segít egészségben maradni pl. iskolai megelőzési programok). A primer prevenció elsődleges célja az életminőség, a lelki egészség javítása, az egészségmagatartás fejlesztése. Az elsődleges megelőzés feladata, hogy a személy ellenállóvá váljon a károsító hatásokkal szemben, meg tudja oldani a fejlődéslélektani feladatait (például egy serdülőkori identitáskrizis devianciához vezethet) és jó emberi kapcsolatokat tudjon kialakítani. A másodlagos (szekundér) prevencióval a már kialakult kórképet felismerve (korai felismerés, korai intervenció) az elindult kórfolyamatot állítjuk meg. A harmadlagos (tercier) prevenció a kórfolyamat adekvát kezelését, gondozását jelenti, rehabilitációja elhárítja a szövődményeket.

### Jó gyakorlatok: Példák működő prevenció programokra

- Fiatalok az élet küszöbén (FÉK program: kapcsolat és jellemépítő AIDS és drog prevenció program) (Grész, 2014)
- DADA
- ELLEN-SZER
- Kortárs segítő programok („egészséggel fertőzni”)
- Nyugi ovi Program
- Biztonságos Iskolák Program cél:
- Iskolai relaxáció (Alkalmazása speciális képzettséghez kötött) cél a feszültségcsökkentés
- Egészségfejlesztési és droprevenció programok
- TestBeszéd program (Kompánia Alapítvány) cél: önbecsülés fejlesztés
- Médiahasználat tudatosítása
- Iskolai agressziókezelés- és toleranciafejlesztés
- Kortársközösségi hálózat kialakítás
- Williams Életkészségek Program (WÉK) stresszkezelő és kommunikációs készségfejlesztő tréningek pedagógusoknak (Nemzetközi jogvédelem alatt álló szellemi termék. Magyarországi alkalmazására , szakmai felügyeletére kizárólagosan a Selye János Magyar Magatartástudományi és Magatartásorvoslási Társaság jogosult.)

- A bántalmazás (szexuális bántalmazás, kortárs bántalmazás) prevencióját célzó programok

### A bántalmazás prevenciója

A bántalmazás elterjedtsége nyomán külön érdemes szólnunk a bántalmazás ellenes programokról. A prevenció munkája a korai életévekben, már az óvodás korosztálynál kialakítható. Gyermekjogok ismeretéhez segítséget nyújt *Boldizsár Ildikó Az elveszett madártoll Gyermekjogi mesék óvodásoknak* (OBDK, 2016) című beszélgetős mesekönyve, melyben tíz gyermekjogi területet jelenít meg tíz mese. A gyermekek nyelvén szóló történetek alkalmat adnak a beszélgetésre, a tudatosításra olyan témákban, mint a bántalmazás tilalma, a csúfolódás és hátrányos megkülönböztetés tilalma, az egészséges élethez való jog.

A szexuális bántalmazás megelőzésére bábfilm, mesekönyv is született gyermekeknek a témában. (pl. *Paulik Móni, Vincze Zsuzsi (2017) Lili és a bátorság, Magánkiadás*). Ezek olyan kérdéseket dolgoznak fel, mint, hogy ki hol érintheti meg a gyermek testét, az **intim testrészekre vonatkozó szabályok**, hogy a saját **testét ő birtokolja**, egy felnőttnek is lehet **nemet mondani**, illetve, hogy mi a különbség a **rossz titok és a jó titok** között.

Fontos a helyes médiahasználati (tévé, internet) szokásokról való beszélgetés. A kiskamasz, serdülő korosztálynál a **biztonságos internethasználat** kialakítása, az internet veszélyeinek (káros tartalmak, cyberbullying) ismerete. A tartalomfogyasztási szokások megváltozása, az okos eszközök elterjedése és elterjedtsége számos kérdést vet fel. A kérdések pszichológiai, pedagógiai, etikai természetűek egyaránt lehetnek: folyamatos jelenlét, bántalmazás, határok, érzékenység, érzéketlenség, intimitás, normák a világhálón, amit sokan csinálnak az a normális?, a média telített közegben nevelkedő gyerekek kognitív és szociális fejlődése. stb.

A mentálhigiéné prevenció, kríziskezelés hatékony és elérhető módja a Telefonos Lelkiségi szolgálat. Telefonos, internetes **segítségkérés lehetőségét** számos szervezet kínálja, ahol anonim módon kérhetnek segítséget a krízishelyzetbe került gyermekek és fiatalok (pl. KÉK vonal).

## Korrektív programok

### Az iskolai agresszió kezelése

A segítségadás lehetőségei:

- Hiányzó pozitív példákat pótolni
- Hiányzó ismereteket tanítani
- Erősíteni amikor nem történik erőszak
- Agresszió mentes kommunikáció tanítása
- Keresni és értékelni amit a gyerekek jól csinálnak
- Egyéni felelősségek tisztázása, vállalása
- Külső, gyakorlati segítség felkutatása, igénybevétele, az elszigeteltség oldása (sport)
- Rizikócsoportok különös figyelemmel kísérése még a kialakuló problémák előtt
- Mentalizációt segítő programok (Mit él át az áldozat? Mit érez az áldozat?) (Allen, Fonagy, Bateman, 2011)

- A szülő megtanítása a gyermek igényeinek és jelzéseinek felismerésére

Pl. deviánsból kortársegítő program

### ***Edukatív programok***

Az edukációs programok az egészségnevelés részeként szakszerű ismeretekkel, informálással, stresszkezelési technikák, készségfejlesztő programok, kapcsolat- és közösség erősítő programok alkalmazásával protektív és preventív erővel bírnak.

Az edukatív (oktató) programok célja elsősorban az információ adás, illetve ez által az életmód, életminőség javítása. Pl. Egészséges életmód program, DADA Program,

Az edukatív modell jellemzői (Goldenberg, Goldenberg, 2008):

- a kliens tanulására épít
- a probléma az egyén kontrollján belül
- a fejlődést, a napi stresszt és a pszichés szükségleteket hangsúlyozza
- a változást a kliens erőfeszítései alapozzák meg
- a kliens erőforrásaira épít, biztatja a klienst, hogy keresse azt a tudást és erőforrásokat, amire szüksége van
- prevenció hangsúlyú

Az edukatív módszer tartalmazza:

- célok meghatározása
- a tanulás és gyakorlás módszerei
- napi életvitelre kiterjesztés
- megtanult készségek fenntartása

### ***Szociális készségfejlesztő csoport***

A fejlett szociális készségek segítik a békés egymás mellettélést, csökkentik a konfliktusokat, harmonizálják a közösségi kapcsolatokat. A szociális készségeknek szerepe van a bántalmazás kivédésében, kezelésében, a kapcsolati kultúra fejlesztésében. A megszerzett készségek hosszú távú hatással bírnak.

Fejlesztendő készségek:

- önismeret
- kapcsolati készségek
- empátia
- önkontroll (érzelmi kontroll)
- stresszkezelés
- hatékony kommunikáció
- problémamegoldás
- döntéshozás
- kritikus gondolkodás
- kreativitás

Pl. Fialatok az élet küszöbén program (Grész, 2014), Kortársegítő programok



## **Szülőcsoportok**

A szülőkkel való foglalkozás abból a kiindulásból ered, hogy a gyermek fejlődése és esetenként problematikus viselkedése összefüggést mutat a szülői, illetve családi működéssel. Továbbá a gyermekközpontú szolgáltatások felől eltolódás történt a családközpontú szolgáltatások felé. (Bányai, 2003)

A szülők képzésével foglalkozó programok célja (Bányai, 2003):

- információ adása a gyermek fejlődési sajátosságairól és ehhez illeszkedő nevelési stratégiákról
- szülői tudatosság alakítása (szülők kompetencia érzésének erősítése, szülői bizonytalanságok csökkentése)
- a fegyelmezés és konfliktuskezelés adekvát módszereinek megtanítása (diszfunkcionális gyermeknevelés csökkentése, szülői készségek fejlesztése)
- a szülő-gyermek közötti kommunikáció javítása
- a családi élet örömtelibbé tétele

A szülőcsoportok célja tehát a gyermekek, serdülők optimálisabb fejlődésének biztosítása.

Az óvodai, iskolai szociális segítő feladatai: tematikus szülőértekezletek tartása, előadások megszervezése, nevelési, pszichológiai szakemberek meghívása, érzékenyítés, iskolapszichológussal közösen vezetett szülőcsoportok indítása lehet.

## **A konzultáció**

A konzultáció alkalmazási területei a nevelési, pedagógiai, pszichológiai gyakorlat. A konzultatív munka célja az egészséges fejlődés segítése, a fejlődési elakadások felszámolása, a gyermek környezetének „áthangolása”, elvárások, elképzelések tisztázása, realisztikussá tétele, valamint a helyes környezeti reagálásmód kialakítása. A konzultáció = „beavatkozási minimum” Különböző konzultációs formák ismertek. Konzultáció történhet gyermekkel, szülővel, pedagógussal, társszakmák képviselőivel (védőnő, pszichológus). A szülőkonzultáció javasolt a szülői szerepbizonytalanságok oldása, illetve a gyermek életkori sajátosságait érintő kérdések esetén. (Bagdy, Telkes, 1999)

### **A konzultáció jellemzői**

- Rövid, időhatáros
- Problémaorientált
- Jelen fókuszú
- Egészségorientált
- Támogató jellegű
- Tudatos belátásra épít
- Középpontban a kliens problémakezelése áll

## 6.2. A LELKI EGÉSZSÉGET TÁMOGATÓ SZEMÉLYISÉGTÉNYEZŐK

### 6.2.1. Reziliencia

A **reziliencia** jelentése lelki rugalmasság, lelki edzettség. A rugalmasság az a képesség, ahogy a változásokra reagálunk. A rezilienciát fejlesztő tényezők közé sorolhatjuk a másokkal való jó kapcsolat fenntartását (család, barátok), a pozitív gondolkodást, a megváltoztathatatlan dolgok elfogadását, a reális célok kitűzését. Továbbá a lelki edzettséget segítő tényezők közé tartozik a pozitív önértékelés kialakítása, a hosszú távú stratégiai gondolkodás, a problémák tágabb kontextusba való helyezése, önmagunk testi, lelki karbantartása. Amennyiben ismerjük a lelki ellenálló képesség összetevőit, ezen tényezők fejlesztésével a gyermekkorban megalapozható az egészséges személyiségfejlődést. (Kállai, Varga, Oláh, 2007) A reziliens gyerekek, fiatalok krízis kezelése, traumatizáló eseményekre való reagálása adaptívabb.

Az ellenálló személyiséget rugalmasság, kötődés, társas támasz, belső kontroll, szociabilitás, aktív, feladatorientált megküzdési stratégiák és jó kommunikációs készség jellemzi.

### 6.2.2. Empátia

Az empátia meghatározására számos definíció született. A legegyszerűbben a beleérzés, együttérzés, beleélés fogalmi írják le az empátiát. Az empátiára tekinthetünk érzelmi szinkronizációs jelenségként. Kohut szerint az empátia megismerési mód, mely pszichológiai állapotok észlelésére szolgál. Akkor alkalmazzuk, amikor pszichológiai természetű információkat gyűjtünk. A továbbiakban az empátia komplex folyamat együttesként való meghatározását használjuk, mely szerint az empátia a nonverbális és metakommunikatív jelek felfogásának, tudatosításának és visszajelzésének képessége. (Buda, 1993)

Az empátia tehát több lépcsős folyamat. A másik ember kimondatlan érzelmi tartalmainak felfogása, tudatosítása (megnevezés, értelmezés) és visszajelzése a folyamat egésze. (Buda, 1993) Az empátia nem passzív figyelés, hallgatás, megértés, hanem aktív folyamat, a megértett anyag feldolgozása, rendezése, visszajelzése, tisztázása. Az empátiás működés - mint az aktív hallgatás, értő figyelem feltétele-, aktív folyamat: felfog, strukturál, visszajelez. Az empátiával célunk egy tartalmasabb, mélyebb emberi viszonyulás kialakítása, fenntartása. (Segítő-fejlesztő-nevelő cél.) (Buda, 1993)

Az empátia feltétele az **érzelmi érzékenység**. Davitz szerint az érzelmi érzékenység úgy határozható meg, hogy hányféle érzelmi jelet képes valaki azonosítani (mekkora kapacitással bír). Az érzelmi érzékenység egyénre jellemző stabil tulajdonság. Egyének közt nagy különbségek lehetnek az érzelmi érzékenység tekintetében (ki mennyire differenciáltan képes érzékelni a metakommunikatív jelzéseket). Szintén egyének közötti különbségeket és egyéneken belüli stabilitást mutatnak a dekódolási hibák (pl. kedves mosolyt gúnyos mosolyként értelmez), illetve az, hogy ki melyik kommunikációs csatornára érzékenyebb. (Gondoljunk itt például a telefonos lelki segély munkatársainak gyakorlatban kifinomult vokális csatorna iránti érzékenységére.)

Az **affektus figyelem** az érzelmi jelentések befogadása iránti készenlétet jelenti. Ez az adott kommunikációs helyzetben mutatott teljesítmény (mennyire használjuk ki a rendelkezésre álló kapacitást). Az affektus figyelem mértéke időben az egyénen belül változik. Ennek oka a figyelem fáradása. A segítő kapcsolat az affektus figyelmet komolyan igénybe veszi. A telítődés (direkt kliens kontaktusok nagy száma), fáradás kapcsán a figyelmi teljesítmény csökken.

Az empátia feltétele:

- akaratlagos odafordulás a másik felé (figyelem)
- érzelmi érzékenység
- időtényező

Az empátia kialakulásában jelentős szerepe van a korai anya-gyermek kapcsolat minőségének, az anya gyermekére való megfelelő ráhangolódásának, a gyermek empátiás tapasztalatainak.

Az empátiás készséget fejlesztő hatások:

- korai harmonikus anya-gyermek kapcsolat
- elfogadó, értő figyelmet adó, meleg családi légkör (az empátia megtapasztalása)
- szoros, érzelmileg telített emberi kapcsolatok
- élettapasztalatok, feldolgozott élethelyzetek
- Az empátiát akadályozó tényezők:
  - betegség (regresszív működés, a figyelem önmagára irányul)
  - félelem, szorongás (beszűkíti a figyelmet)
  - nagy feszültséggel járó szükségletek (pl. érzelmi viharok)
  - az interakciós partner indulatos, vagy merev szerepviselkedése
  - a kiegészítés az empátiás működés tartós kimerüléséhez vezethet, közönyös, cinikus attitűdöket eredményezve

Az empátia az érzelmi intelligencia fontos összetevője. Meghatározza a kapcsolati érzékenységet és viselkedést, csökkenti a konfliktusokat, valamint az agressziót. Az empátia hiánya növeli az interperszonális konfliktusok gyakoriságát

### 6.2.3. Mentalizáció

A mentalizáció kifejezés jelentése önmagunk és mások mentális állapotaira (érzés, gondolat, szándék) való figyelés képessége, valamint a viselkedést ennek fényében történő értelmezése.

A mentalizációt az empátiától az különíti el, hogy mentalizálni önmagunkkal is képesek lehetünk. A mentalizálás több, mint az empátia, mert „*ha mentalizálunk, akkor nemcsak másokkal, hanem saját magunkkal is empatizálunk.*” (Allen, Fonagy, Bateman, 2011. 318. o) Az empátiához hasonlóan a mentalizáció is az érzelmi intelligencia része.

A gyerekek mentális állapota erősen függ a szülő gyermek kapcsolat minőségétől és benne a szülő mentalizációs képességétől. A gyermek akkor tud a szülőre, mint biztos alapra támaszkodni, ha a szülő képes őt mentalizálni és ezáltal megfelelően reagálni rá. A biztonságos kötődési kapcsolat és a mentalizálás, egymást segítik a fejlődésben. Vizsgálatok bizonyítják, hogy az olyan szülőnek, aki nem tudja mit él át gyermeke egy traumatikus

esemény után, nagyobb eséllyel lesz zavart viselkedésű gyermeke. A negatív hatás háromszor nagyobb kislányoknál, mint fiúkénál. (Allen, Fonagy, Bateman, 2011)

A korai traumatizációk (bántalmazás, elhanyagolás, szülői patológiák) megzavarhatják a kötődési kapcsolatot és a mentalizációs képesség fejlődését. A szülők erőszakos, fenyegető, agresszív viselkedése a nem mentalizáló szülői munkamódot jelzi. Látható, hogy a mentalizálás mentalizálást szül, viszont a sérült mentalizálás sérült mentalizálást von maga után. A mentalizáció hiányában az érzelem és önszabályozás, az agressziókezelés hiányosságai, valamint interperszonális problémák jelenhetnek meg. A megfelelő mentalizáció hiányában létrejövő következményes károk a közösségi beilleszkedésre negatívan hatnak.

### 6.2.4. Érzelmi intelligencia (EQ)

Az érzelmi intelligencia az a képesség, amellyel megértjük magunk és mások érzelmit, ezáltal hatékonyabban kezelhetjük a társas helyzeteket. Az érzelmi intelligencia önmagunk érzéseinek felismerése, valamint annak tudatosítása, hogy milyen hatást gyakorol az adott érzelem önmagunkra és társas környezetünkre. Az érzelmi intelligencia összefüggést mutat az érzelmek felismerésének képességével, az önismerettel, hosszabb távon egy ember életbeli sikeres teljesítményével. Továbbá az érzelmi intelligencia összefüggést mutat a konfliktuskezelés hatékonyságával, valamint a társas népszerűséggel. (Aronson, 2009)

Az érzelmi intelligencia készségegyüttes, melyet személyes és szociális kompetenciákból tevődik össze. Személyes kompetenciák, melyek az érzelmi intelligenciához hozzájárulnak: az érzelmi tudatosság, az önértékelés, magabiztosság, az önkontroll, az egyenesség, a rugalmasság, a kezdeményezőkézség és az optimizmus. Az érzelmi intelligencia szolgálatába állítható szociális kompetenciák: az empátia, mások megértése, emberekkel bánás, mások fejlesztése, kommunikáció, csapatmunka, konfliktuskezelés, változások generálásának képessége, vezetés képessége, másokra hatás képessége, kötődések kialakítása. (Grész, 2014)

Az érzelmekről való gondolkodás, az önmegfigyelés, az érzések tudatosítása, hatásokról való gondolkodás az érzelmi intelligencia fejlesztésének módja.

### 6.2.5. Hatékony kommunikáció

Thomas Gordon szerint a hatékony kommunikáció, a hatékony nevelés jó módszere, ha az érintett felek közötti kommunikációban a győztes-vesztes kommunikáció helyett győztes-győztesre helyzetre törekszünk. A probléma megoldás vagy a kommunikáció területén a győztes-győztes (win-win) helyzet a felek számára a legkielégítőbb, legtöbb elégedettségre okot adó megoldást. Ezért a kommunikációs és problémakezelési helyzetekben, ha lehetséges érdemes a győztes-győztes megoldásra törekednünk. A nem megfelelő (agresszív, bizonytalan) kommunikáció konfliktusok forrása.

A hatékony (egészséges) kommunikáció jellemzői:

- kölcsönös
- nyílt
- aktív

- világos, egyértelmű
- érzésekről, gondolatokról, problémákról lehet beszélni
- lehet más véleményen lenni
- mindenki a maga nevében beszél (én-közlések) agressziómentes kommunikáció
- hiteles kommunikáció (verbális és nonverbális közlések összhangja)

## 6.3. HÁTRÁNYOS HELYZET ÉS LELKI EGÉSZSÉG

Hátrányos helyzetű gyermekekkel, hátrányos, leszakadó térségekben, szegregátumokban szociális segítőként dolgozni komoly kihívást jelent.

A szegénység, a társadalmi marginalizálódás nem pusztán szociális problémaként és szociális következményei okán érdemel figyelmet. A szegénység gyermeki fejlődésre gyakorolt negatív hatásait a testi és mentális egészség, valamint az intellektuális teljesítmény területén is tetten érhetjük. Az alacsony jövedelmű családok körében a 4-11 éves korosztályban gyakoribbak a magatartási rendellenességek. A nélkülöző családok gyermekeinél 20%-ot is meghaladja a pszichiátriai rendellenességek aránya. (Vajda, 2011)

A szegénység, mint kockázati tényező nem önmagában fejt ki káros hatását a fejlődésre, hanem az egyes rizikótényezők összegződése révén. Sameroff (idézi Vajda, 2011) hét kockázati tényezőt vizsgált: szegénység, egyszülős család, társas támogatás hiánya, az anya igen alacsony iskolázottsága, szülő szorongása, szülői merevség, anya krónikus elembetegsége. Három vagy négy kockázati tényező fennállása esetén az intelligencia értékekben alacsonyabb eredményeket kaptak. (Tehát azoknál a gyerekeknél, akik kevesebb kockázati tényezővel voltak megterhelve jobb eredmények születtek.) Rutter (idézi: Vajda, 2011) kutatásai szerint a három, négy rizikótényezőt hordozó családok gyermekeinél a pszichiátriai problémák megjelenése valószínűbb. A gyermek korai életéveiben fennálló halmozott rizikótényezők esetén az érzelmi, szociális élet problémái, valamint az iskolai előmenetel nehezítettsége valószínűsíthető Rutter szerint. Kutatások szerint a szegény családok esetében nagyobb az esély a rizikófaktorok halmozódására. Fontos megjegyezni, hogy az igen alacsony jövedelmű családok nagyjából felében egyéb rizikótényezők hiányában és védő tényezők jelenlétében (pl. biztonságos kötődés, fokozott rokon támogatás) a fent említett károsító tényezők nem érvényesülnek.

A több rizikótényezőt hordozó társadalmilag hátrányos, nélkülöző csoportok gyermeknevelési szokásai is sajátos képet mutatnak, mely hatással van a gyermek személyiségfejlődésére (Vajda, 2011):

- a nevelés tekintélyelvű, konformitásra nevelő
- a gyermek és felnőtt világ elkülönítése hiányos (a gyermek jobban látja a felnőttek világát, kevesebb védelmet, puffert kap a szülőktől)
- a perspektivikus, jövőbe tekintő stílus hiányzik a nevelésből
- a szülők kevésbé észlelik / tartják fontosnak / és támogatják a tehetség kibontakoztatását
- a gyermekkel való személyre szabott foglalkozás szegényesebb képet mutat
- a szülők nézetrendszerében kevésbé érvényesül a nevelés, szociális feltételek befolyásoló hatása

Az egészséges pszichoszociális fejlődést veszélyeztető kockázati tényezők (Tausz, 2006. 25.o.):

- hátrányos szocio-demográfiai helyzet
- jövedelmi szegénység
- az alapvető fizikai szükséglet kielégítéshez nélkülözhetetlen- és a gyermekek számára fontos javak hiánya
- a gyermekek életében releváns és esélyteremtő tevékenységek végzésétől való megfosztottság vagy ennek korlátozottsága
- az emberi kapcsolatok veszélyeztetettsége
- értékrendszer, a szocializáció sajátosságai

## 6.4. FEJLŐDÉSI ZAVAROK ÉS MENTÁLIS RENDELLENESSÉGEK GYERMEK- ÉS SERDÜLŐKORBAN

A szociális munkás hivatása gyakorlása közben számtalanszor találkozik mentálisan sérülékeny családokkal, pszichológiai, pszichiátriai rendellenességekben szenvedőkkel. A pszichopatológiai tájékozottság célja nem elsősorban a zavarok felismerése, hanem a megfelelő szaktudás révén az adaptív attitűdök kialakítása, valamint ennek révén a közösségi szemléletformálás.

A **mentális sérülékenység** szakkifejezés érzelmi, kognitív, szociális és viselkedési zavarokat jelent. A sérülékenység fogalma tágabb jelentést hordoz, mint a „mentális betegség” fogalom. Szubklinikus, a mentális betegségek kritériumait csak részben teljesítő tünetek esetén (például fokozott ingerlékenység, alacsony frusztrációs tolerancia) is jól használható a sérülékenység fogalma. *„A mentális sérülékenység megközelítés optimista felfogás, azonban hangsúlyozza, hogy még az enyhe sérülékenység eseteiben is fontos a szülő és gyermek erősítése, megküzdésének támogatása.”* (F. Lassú, 2011 . o.)

Ahhoz, hogy a harmonikus gyermekkori fejlődést az intézményes rendszerek (óvoda, iskola) támogatni, biztosítani tudják, szükségük van bizonyos adatok ismeretére. A szakemberek számára feltétlenül szükségesek a következő területeket érintő információk:

- a gyermek fejlődésének története: biológiai, testi folyamatok: terhesség, szülés lefolyása, újszülöttkor, kora gyermekkori fejlődés testi, egészségi eseményei
- a gyermek pszichológiai jellemzői: értelmi, érzelmi és viselkedési jellemzők
- a gyermek családon belüli helyzete, a családtagokhoz fűződő kapcsolata
- a család funkcionalitása, működése: értékek, attitűdök, viselkedések, családi légkör, nevelési szokások, családi diszfunkciók
- a gyermek intézményes nevelésének jellemzői, sajátosságai: a pedagógusok, valamint a család kapcsolatai
- az otthon és a lakókörnyezet fizikai, kulturális és szociális adottságai
- a környező társadalmi helyzet sajátosságai: a szociálpolitika adottságai, lehetőségei, attitűdök, tolerancia
- negatív életesemények, krízisek a család életében: halál, baleset, súlyos betegség, természeti katasztrófa, bűncselekmény, anyagi ellehetetlenülés

A preventív és intervenciós törekvések folyamán szükséges feltérképezni és minden szereplő számára láthatóvá kell tenni az **egyéni és a családi rendszer lehetséges erősségeit, erőforrásait**, ezek segíthetik a családot a rugalmas megküzdési folyamatokban. (F. Lassú, 2011)

A pszichés tüneteket nagy vonalakban két csoportba oszthatjuk. **externalizáló** és **internalizáló** tüneteket különböztethetünk meg. Az externalizációs, azaz kifelé irányuló tünetek jellegzetes példái az agresszivitás, magatartászavar. Az internalizáló tünetek, mint a szorongás, gátoltság, passzivitás, visszahúzódás a nevelési intézményekben kevésbé okoz hangsúlyos problémát, mint az externalizáló tüneteket mutató gyermek. Az internalizáló, feszültségeit befelé levezető, magatartását tekintve jó gyermek azonban csendben szenved a tüneteitől.

6-1. táblázat: Mentális betegségek rizikó- és védőfaktorai

MENTÁLIS BETEGSÉGEK RIZIKÓFAKTORAI	MENTÁLIS BETEGSÉGEK VÉDŐFAKTORAI
alacsony IQ	jó IQ
problémás temperamentum	stabil temperamentum
testi betegségek (epilepszia)	Testi egészség
fejlődési zavarok (kommunikációs és beszédzavarok)	Jó kommunikációs készség
Teljesítményzavar (iskolai stressz)	
kortársakhoz fűződő rossz kapcsolatok iskolai bántalmazás	pozitív visszajelzések felnőttektől, kortársaktól
kötődési kapcsolatok hiánya	kiegyensúlyozott, érzelem gazdag kapcsolati környezet
negatív életesemények (válás, bántalmazás, katasztrófa, veszteségek)	
szülő pszichiátriai betegsége (anya: depresszió, apa: alkoholizmus, kriminalitás), súlyos testi betegsége	Szülő jó mentális statusa
nyílt szülői konfliktus, súlyos diszharmónia patológias kapcsolatrendszer a családban	Jól funkcionáló család
alacsony szociális és gazdasági helyzet szegénységhez, munkanélküliséghez társuló hátrányok szülők alacsony iskolázottsága	

ellentmondásos, túlzottan kritikus nevelés erőszakos, elutasító szülő a gyermek fejlődési szintjét, teherbíró képességét figyelmen kívül hagyó nevelés	Megfelelő nevelési attitűd
---	----------------------------

### 6.4.1. Autizmus spektrum zavar – A „furcsa” gyermek

Az autizmus spektrum zavar (ASD) tünetei három nagy tünetcsoportba foglalhatók össze. Ezek a kommunikáció és a szociális kapcsolatok, valamint a viselkedés és az érdeklődés sajátosságait írják le. Az autizmussal élő egyének nyelvi kommunikációja sajátosságokat mutat: a beszédfejlődés késése, a halandzsa nyelv, az echolália (visszhangbeszéd), vagy bizonyos kifejezések visszatérő ismételtetése jellegzetes tünet lehet. Az érintett gyerekek egy része nem is sajátítja el a nyelvi kommunikációt. A metakommunikatív, nonverbális jelek értelmezése még a jó képességű autizmussal élők számára is komoly nehézséget jelenthet. A kommunikáció deficitein túl szembetűnő lehet, ha egy gyermek nem figyel a nevére, illetve óvodás korban a fantázia játékok hiánya. A szociális kapcsolatok iránti érdektelenség, szociális izolációban, a kezdeményezés, a közös figyelmi viselkedés hiányosságaiban, a tárgyak iránti fokozott érdeklődésben érhető tetten. Az érdeklődés beszűkült, a viselkedés ritualizált, kényszeresen ismétlődő jellegű, sztereotíp mozgások észlelhetők. A szenzoros érzékenység miatt a fény, hang, szag, vagy éppen tapintási ingerek iránti hipo- vagy hiperszenzitív reakciók előfordulhatnak.

Az autizmus spektrum kifejezés azt jelöli, hogy a tünettan súlyossága (jól beszélő-nem beszélő, jó intellektusú- értelmi elmaradással élő), változatossága révén alig van két egyforma tüneti képet felvonultató autizmussal érintett egyén. A spektrum jól funkcionáló végén található az Asperger szindrómás gyermekek és fiatalok. Az Asperger szindróma lényege, hogy az intellektus átlagos vagy átlagon felüli fejlettségű, tehát a kognitív és nyelvi funkció megfelelő fejlettsége mellett jelenik meg a kommunikációs és kapcsolatteremtési nehézségek. A közösségi adaptációt a fentiekén kívül nehezítheti a merev viselkedés, a beszűkült érdeklődés, illetve a metakommunikatív jelek értelmezésének nehezítettsége.

Jól funkcionáló, autizmussal élő személyek közösségi viselkedése ugyan a többség számára hordozhat furcsaságokat, de ezek a gyerekek integrált nevelésbe, oktatásba bevonhatók. Szakszerű fejlesztésük segítheti közösségi beilleszkedésüket. Egy-egy érdeklődési területen hatalmas tudanyagot képesek megszerezni és elsajátítani. Intelligenciaprofiljuk igen egyenetlen, szigetszerűen kiemelkedő részterületekkel. Kortársközösségekben szociális készségeik hiányosságai, magányos viselkedésük, speciális érdeklődésük csodabogárrá teheti őket. Közösségi integrációjuk segítése, sajátos igényeik (pl. szenzoros érzékenységek, érintés, közelség zavaró hatása) figyelembe vétele fejlesztőpedagógussal együttműködve lehetséges. Bullying megelőzése fontos feladat!

Az autista kifejezés kerülendő stigmatizáló konnotációja folytán, helyette az autizmussal élő személy megjelölés elfogadottabb.

#### Minőségi károsodás a kommunikációban

- Beszédfejlődés késlekedése (halandzsa beszéd) v. hiánya
- Gesztushasználat hiányzik (pl. ujjal mutató)
- „Kezet vezet”



- Képtelen mások metakommunikációját értelmezni
- Csökkent készletés beszélgetés kezdeményezésére, fenntartására (adekvát beszéd ellenére)
- Épnek tűnő beszédfejltség mellett beszédmegértési problémák
- Sztereotíp szavak, nyelvi fordulatok használata
- Nem figyel a nevére
- Utánzó viselkedés hiányzik
- Fantázia játék hiányzik

#### **Minőségi romlás a szociális interakciókban**

- Első 2 évben jelentkeznek
- Nem keresi az emberi kapcsolatokat:
  - Nem kezdeményez kapcsolatot (pl. nem hívogat)
  - Testi kontaktust elutasít
  - Nem zavarja az egyedüllét (egyedül játszanak)
  - Kerüli a szemkontaktust, a szemkontaktus szabályozó szerepe nem érvényesül
  - Közös figyelmi viselkedés hiánya (közös öröm)
  - Kölcsönösség hiánya
  - Kevés kapcsolat a kortársakkal

#### **Érdeklődés, viselkedés korlátozott, ismétlődő, sablonos jellege**

- Sztereotíp, **ismétlődő mozgások** (kéz, ujjak mozgatása, „repkedés”, lábujjhegyen járás)
- Megszokotthoz ragaszkodik (rutin, környezet)
- Beszűkült étkezési repertoár
- Intenzitásában vagy tárgyában abnormális, körülményes foglalkozás egy v. több sztereotíp, gátolt érdeklődési mintával
- **sajátos érdeklődési területek** (menetrend, vonatok, forgó dolgok, számok, répák, gombák fajtái stb)
- **Merev** ragaszkodás nem funkcionális szokásokhoz, tárgyakhoz, rítusokhoz, rutinokhoz (pl. azonos útvonalon közlekedni)

Az autizmus spektrum zavar tünetei Forrás: BNO 10.

## **6.4.2. Beilleszkedési zavarok – A "problémás" gyermek**

### ***Magatartászavar***

A magatartászavar meghatározása: A viselkedés szociálisan nem fogadható el, sorozatos szabályszegések jellemzik. A tüneti képbén személyek, tárgyak, helyzetek ellen irányuló indulati kitörések. A viselkedés eltér az adott életkorban elvárhatótól és tartósan fennáll. Megszokott pedagógiai, nevelési eszközökkel nem befolyásolható. Előfordulási gyakoriság 10% körüli. Fiúknál kétszer gyakrabban észlelhető, mint lányoknál. (Gácsér, 2003)

**Szembenálló:** dacos, akaratos, szembeszegülő, engedetlen, kötekedő, indulatos, elutasító (nem azonos a 2-3 éves korban fejlődésileg jellemző dacos önérvényesítő magatartással - dackorszakkal)

### agresszív viselkedés

későbbi életkorban (kisiskoláskor):lopás, csavargás, hazugság, iskolakerülés, kegyetlen, durva bánásmód

## A magatartászavar tünetei

### Formái:

- **Szembenálló (oppozíciós) zavar:**  
dacos, akaratos, szembeszegülő, engedetlen, kötekedő, indulatos, elutasító, kritikára érzékeny, nem viseli el
- **Családi körre korlátozódó magatartászavar:**  
pénzlopás otthonról, családtag tulajdonának tönkretétele,  
Családi körön kívül normális kapcsolatok, viselkedés  
Háttérben: egy családtaggal való kifejezetten rossz viszony (kistestvér születése)
- **Kortárs csoportba beilleszkedő:**  
Állandó disszociális, agresszív magatartás  
Főként az iskolai viselkedésre jellemző  
Garázdálkodás, erőszakoskodás, lopás, csavargás, iskolakerülés
- **Kortárs csoportba nem beilleszkedő:**  
Barátok nincsenek

## A magatartászavar okai (Gácsér, 2003):

### Biológiai hatások

- Temperamentum (impulzivitás, hevesen, indulatosan reagáló gyermek)
- Organikus sérülés, agykárosodás
- Értelmi fogyatékos
- Epilepszia

### Pszichológiai faktorok:

- Alacsony intelligencia
- Szóbeli kifejezőkészség hiányosságai
- Gyenge problémamegoldó készség
- Kötődési zavar (pl. intézet)
- Csökkent önértékelés, önbizonytalanság
- Kapcsolati problémák (empátia, szociabilitás)

### Szociokulturális hatások

- korai (családi) **szocializációs hiányosságok** (nem tanult meg bizonyos szabályokat, nem sajátítják el vele alapvető normákat)
- korai (családi) **szocializációs zavarok** (zavart mintákat lát a családi életben és ezeket sajátítja el pl. szenvedélybeteg, deviáns szülő)
- Tömegkommunikációs hatások (agresszív minták)
- Szülői, nevelői módszerek

- Fizikai bántalmazás
- Szülői következetlenség
- Hideg, elutasító érzelmű szülők

A magatartászavarok szociálpszichológiai magyarázata választ keres olyan kérdésekre, minthogy: Milyen helyzetekben jelentkeznek a tünetek? (otthon, iskolában, tanórán, szünetben, egy bizonyos órán, stb.) Mit üzen, mit kommunikál a gyermek a magatartási tünetével? (pl. többlet figyelmet szeretne, kitűnni vágyik, sikertelenségek kompenzálása pl. sikeres a bohóckodásban, unatkozik)

### **Viselkedési zavar**

Viselkedési zavar: A viselkedés olyan állandósult mintája, amelyben mások alapvető jogait megsértik, vagy az életkornak megfelelő fontosabb szociális normákat megszegik. A viselkedési zavarok kialakulásában biológiai tényezőkön túl, markáns családi konfliktusok, a bántalmazás, a szocializáció anomáliái szerepet játszanak.

A viselkedési zavarok kialakulásában genetikai és környezeti tényezők egyaránt szerepet játszanak. Pszichoszociális rizikófaktorok: iskolai kudarcok, iskolai, családi konfliktusok, bántalmazás, deviáns értékrendű csoporthoz tartozás.

A prognózis a kriminalizálódás, a szerhasználat veszélye, valamint az alacsony iskolai végzettség miatt hosszú távon kedvezőtlen

1. emberek és állatok iránti agresszió
  - gyakran kezdeményez verekedést
  - terrorizál, fenyeget, megfélemlít másokat
  - olyan fegyvert használ, ami sérülést okozhat másoknak (bot, téglá, kés, puska)
  - fizikailag kegyetlenkedő másokkal, állatokkal (empátia hiányára utal)
  - rablótámadásban vesz részt
  - szexuális aktivitásra kényszerít más
2. vagyonrongálás
  - szándékosan károsítja mások tulajdonát
3. csalás vagy lopás
  - betör, feltör, ellop, hamisít, hazudik (előnyyszerzés, felelősségre vonás elkerülése)
4. szabályok súlyos megsértése
  - kimarad éjszakára a szülői tiltás ellenére 13 éves kora előtt
  - elcsavarog az iskolából 13 éves kora előtt (deviáns rizikó)

A viselkedési zavar tünetei Forrás: BNO 10.

## **Aktivitás és figyelemzavar (ADHD)**

A hiperaktivitás jelei már az óvodás korban megmutatkoznak. A gyerekek folyton mozgásban vannak, felmászhatnak a bútorokra, nehezen ülnek végig az étkezést, futva sétálnak, gyakran veszélyes helyzetekbe keverednek, ám veszélyérzetük csekély. Folyamatosan izegnek-mozognak, babrálhatnak, matatnak, vagy éppen beszélnek. Reakcióik impulzívok, a várakozás nagyon nehéz számukra, ingerküszöbük csökkent. Érzelmi kitöréseik időnként nehezen csillapíthatók. A játékban nem kitartóak. A tünetek legalább 6 hónapig fennállnak. Előfordulási gyakoriság: 3-7% fiúknál háromszor gyakrabban fordul elő. Kialakulásában temperamentum tényezőket, perinatális ártalmakat, környezeti hatásokat (pl. korai súlyos elhanyagolás) feltételeznek. (Gácsér, 2003)

Az ADHD-t úgy is tekintik mint a végrehajtó funkciók zavarát. A végrehajtó funkciók területén az alábbi nehézségek lépnek fel:

- Tervezés (célszerűség)
- Gátlás (cselekvés, vágyak visszafogása, kontroll)
- Önmonitorozás (mit is teszek éppen?)
- Munkamemória (mit is mondtak az előbb?)

Az figyelemhiányos hiperaktivitás zavar főként az iskolában okoz problémát (többnyire ekkor kerülnek szakemberhez). A szakemberhez fordulás időpontja a tünetek súlyosságától, valamint az otthoni és pedagógiai környezet toleranciájának mértékétől függ. Az ADHD-s gyermekek közösségi viselkedése, beilleszkedése az alacsonyabb ingerküszöb, az impulzív reagálás, az önszabályozás elégtelensége miatt problémás lehet. Figyelmi, koncentrációs nehézségeik tanulási problémák forrásává válnak. (Ranschburg, 2012)

### 1. Figyelmetlenség

- Nehezen koncentrálnak
- Nem fejezi be a feladatait
- Nem követi az utasításokat
- Nehézségei vannak a tevékenységek megszervezésében
- Tartós érzelmi erőfeszítést igénylő helyzeteket gyakran elkerüli
- Felszereléseit gyakran elveszíti

### 2. Túlmozgékonyosság

- elhagyja a helyét az osztályban
- nehezen marad ülve
- sokat babrál, matat, gyakran izeg-mozog
- nehézségei vannak az önálló, nyugodt játéktevékenységben
- beszédfigyelmetlenség

### 3. Impulzivitás

- nehézségek okoznak várakozást
- félbeszakít másokat, belebeszél az órába

Az ADHD tünetei Forrás: BNO 10.

### A kezelés lehetőségei:

- Figyelemfejlesztés
- Mozgás terápia (10 éves korig)
- Gyógyszeres kezelés (tünetek enyhítése)
- Pedagógus lehetőségei:
  - elfogadás
  - Figyelemproblémát enyhíti, ha első padba ültetjük a gyermeket
  - Tagolt feladatok, egyszerre csak egy utasítás, lassan, röviden, egyértelműen
  - Bízta meg időnként mozgásos feladatokkal
  - Munkavégzés közben adjunk megerősítést
  - Támogatni kell az idő betartását

Prognózis: Az életkor előrehaladtával a túlmozgékonyosság mérséklődik. Felnőttkorukban 2/3-uknál koncentrációs nehézség, impulzivitás észlelhető. A megfelelő pályaválasztás szerepe kulcskérdés!

### 6.4.3. Az érzelmi élet zavarai – A „túl jó” gyermek

A szorongásos zavarok a leggyakoribb mentális problémák közé tartoznak gyermekkorban is. A szorongásos tünetekben túlzott mértékű, nem ritkán irreális a félelem, aggodalom, idegesség jelenik meg. A szorongás testi tünetek formájában is megjelenhet (pánik zavar). A szorongás egyaránt eredményezhet lefagyott viselkedést és heves nyugtalanságot, esetleg az állandósághoz való extrém ragaszkodást (ismételt kényszeres rituálék). A szorongó gyermekek esetén fokozott jelentőséggel bír a biztonságos környezet.

#### *Szeparációs szorongás*

Szeparációs szorongás esetén a gyermek az életkorának nem megfelelő ragaszkodó viselkedést mutat, túlzottan kötődik a szülőhöz. Ez a túlzott ragaszkodás megakadályozhatja a gyermeket a normál funkcionálásban (időszakos elválás a szülőtől, iskolában maradás). A gyermek jelentős félelmet él át, ha otthonról vagy a kötődési személy(ek)től távol van. A szeparációs helyzetben erős distressz, rettegés, pánik, testi panaszok, valamint a szülőbe való erős kapaszkodás jelenik meg. A szeparáció fokozott félelme miatt gyakoriak az elválással vagy a szülőt érő katasztrófával kapcsolatos álmok, félelem.

A kisiskolások iskolaelutasítása hátterében állhat.

#### *Fóbiák*

A fóbia elkerülő viselkedést jelent. Három formáját különböztetjük meg: egyszerű fóbia, szociális fóbia, agora fóbia. Az egyszerű fóbia tárgya jól körülhatárolható pl. félelem az injekciótól, kígyótól, póktól. Gyermekeknél óvodáskortól kezdődően megfigyelhetők az állatfóbiák: rovarok, pókok, békák, kutya. (Ranschburg, 2012)

A nagy mértékű szorongás csökkentésének egy módja, ha a szorongó egyén elkerüli félelmének tárgyát.

### **Agora fóbia**

Az agora fóbia a nyílt terektől, illetve az esetlegesen itt bekövetkező rosszuléttól való félelmet fejezi ki. Ez a félelem, arra készíti a tünethordozót, hogy egyedül ne közlekedjen, vagy zömmel otthon tartózkodjon. Az agorafóbiás ember a testi tünetek megjelenésétől fél, illetve az olyan helyzeteket igyekszik elkerülni, ahonnan az elmenekülés nehéz és /vagy segítségre nem számíthat. Az agorafóbia gyakran társul pánikzavarral. (Comer, 2014)

### **Szociális fóbia (Szociális szorongás)**

A szociális szorongással küzdő fiatalok a közösségben csendesek, visszahúzódnak. Rettegnek a feleléstől, és bármi féle szerepléstől, vagy osztály előtti hangos megnyilatkozástól (prezentációk, drámajátékok). Félnak a kudarctól a megszégyenüléstől. Beszédük halk, bizonytalan. Nem ritka, hogy a tanárok, társak türelmetlen, kritikus hangvétele tovább mélyíti szorongásaikat. A szociális fóbiával küzdő fiatalok számára kihívást jelent a társak előtt étkezni, öltözni, nyilvános illemhelyet használni. A szociális fóbia együtt járhat a kevésbé fejlett vagy a szorongások okozta gátoltság miatt kevésbé kimunkált szociális készségekkel, így az érintett fiatalok az iskolai zaklatások áldozataivá válhatnak. Ennek következményeként is megjelenhet esetükben az iskolaelutasítás.

### **Iskolafóbia**

Az **iskolaelutasítás/iskolafóbia** háttérében gyakran komoly szorongás húzódik meg, ez elkülönítendő az oppozíciótól, vagy viselkedészavartól. (Haddad, 2017) Az iskolával kapcsolatos szorongások háttérében megromlott, bántalmazó jellegű közösségi kapcsolatok, teljesítményfrusztrációk, a gyermek számára teljesíthetetlennek tűnő elvárások egyaránt állhatnak.

Az iskolával kapcsolatos szorongások az iskolából való kimaradáshoz, szerhasználatához vezethetnek, mindkét maladaptív megoldás célja az egyén szorongásának csökkentése.

Iskolafóbia háttérében kisebb 4-8 éves gyermekeknél a szeparációs szorongás, míg nagyobbaknál a szociális szorongás (kudarctól, nevetségessé válástól, megaláztatástól való félelem) állhat.

A szociális szorongás egy megnyilvánulási formájának tekinthetjük az elektív mutizmust.

### **Elektív (szelektív) mutizmus**

A mutizmus némaságot jelent. A gyermek, bár tud beszélni idegen helyen vagy idegen személyekkel verbálisan nem kommunikál. A tünetek gyakorta a közösségben is jelentkeznek. A verbális kommunikációba vont személyek köre változó. (pl. szülőkkel, testvérrel beszél, más családtaggal, idegennel, szomszédokkal, óvónővel, ovis társal, barátal stb. nem). A gyerekek más része gyerekekkel beszél, felnőttekkel a szülőkön kívül nem. Az otthoni, szülőkkel való verbális kommunikáció probléma mentes (jó beszédfejlettség) Nem verbális közlések (bólint, nemet int), cselekvéses együttműködés megtartottak lehetnek. Az elektív mutista gyerekek jellemzői: a túlérzékenység, visszahúzódnak, külső ingerekre, idegenre negativisztikussá válik. Szociális szorongás, ellenkezés, dac jellemzi. Kis

százalékban jellemzi őket megkésett beszédfejlődés vagy artikulációs zavar, erős kötődést mutatnak az anyához. A tünetek 4 év körül kezdődnek. Lányoknál gyakrabban fordul elő.

A tünetek megjelenése a féltékenység, a szociális szorongás nyomán jön létre, ám a tünetek fennmaradásában a merev viselkedési szokásoknak, a tünetek fixálódásának is szerepe van. Ezért is lényeges a gyerekek mielőbbi kezelésbe vétele, mindenképpen az iskolakezdés előtt!

### **Teljesítményszorongás**

Főleg lányokra jellemző. Perfeccionista attitűdök kialakulásában a szülői elvárások mérvadóak. A szorongás, ha mértéke túl nagy gátolhatja a teljesítményt. (Ranschburg, 2012)

### ***Pánikbetegség (szorongásroham)***

Pánik roham percekig tartó intenzív szorongással és félelemmel járó állapot változatos testi tünetekkel: heves szívdobogásérzés, remegés, zsibbadás, verejtékezés, szédülés, glóbusz érzés, nehézlégzés, ájulás érzés, légszomj, derealizáció, mellkasi fájdalom, halálfélelem, megőrüléstől való félelem. A pánikroham kialakulása: hirtelen kezdet, többnyire kiváltó ok nélkül (kiszámíthatatlan). A pánik zavar a testi tünetek megjelenésétől való anticipált félelmet jelenti. A tünetek mögött nem áll testi betegség.

### ***Kényszer betegség***

- Kényszergondolat, képzet (obszesszió): Szorongást kelt
- Kényszercselekedet, rituálé (kompulzió) Szorongást old

Az obszessziók által keltett szorongás csökkentése érdekében végez kényszercselekvéseket ezzel „elkerüli” a szorongáskeltő gondolatok megvalósulását. A beteg és a környezete számára a tünetek „furcsák”, „érthetetlenek”, „kimerítőek”.

A kényszergondolatok akarattól független, visszatérő gondolatok, képzetek, melyek jelentős szorongást okoznak, a felidézés tudatos szándéka nélkül a tudatba tolokodó tartalmak. Nem reális, túlzott aggodalmak (pl. félelem valami rossz bekövetkezésétől).

Gyakori kényszergondolat a beszennyeződéssel, bepiszkolódással kapcsolatos ún. kontaminációs kényszergondolat.

A kényszercselekedet a kényszergondolatra adott repetitív, célirányos viselkedés vagy mentális rituálé (számolás, ima, szavak néma ismétlése). Célja a feszültség csökkentése, kényszeres félelmek bekövetkezésének kivédése vagy semlegesítése. Irracionalitásával vagy eltúlzott mértékével a személy tisztában van. Szenvedést okoz, de ha meggátolják a kényszeres rituálé lefutásában, heves nyugtalanságot élhet át.

A kényszercselekvések fajtái:

- Tisztálkodás, takarítás
- Ellenőrzés (zárak, tűzhely)
- Sorba rakás, igazgatás, érintés

- Ismétlés (napi rutin: öltözködés, lépcső, írás)
- Rendezgetés, gyűjtögetés, felhalmozás
- Számolás (sarok, oszlopok...)

### ***Poszt traumás stressz betegség (PTSD)***

Traumát átélt (elszenvedett vagy közvetlen módon látott) egyéneknél a traumát követő időszakban kialakulhat PTSD. Bántalmazás, természeti katasztrófák, balesetek, súlyos testi betegség egyaránt okozhat PTSD-t. Az érintetteket fokozott szorongás, megemelkedett arousal, valamint a traumára emlékeztető események, helyszínek, emberek kerülése jellemzi. A traumatizáló eseménnyel kapcsolatos rémálmok, nappali emléketörések előfordulhatnak. (Haddad, 2017)

### **6.4.4. Teljesítmény zavarok – A "rosszul teljesítő" gyermek**

Tanulási zavarról abban az esetben beszélünk, ha az ép értelemmel és ép érzékszervekkel rendelkező gyermek a tanuláshoz szükséges egy vagy több képesség hibás működése miatt bizonyos tárgyból vagy tantárgyakból nem tud megfelelni a minimumkövetelményeknek (Ranschbrung, 2012) A tanulási zavarok frusztrációk sorozatát indíthatják el, mely kudarcok csökkentik a tanulási motivációt. Ezért fontos a gyermekek fejlesztése, önmaga lehetőségeihez mért fejlődésének detektálása, valamint a sikerélmények biztosítása. A tanulási zavarokra mintegy másodlagosan ráakódhatnak szorongásos, hangulati vagy magatartási tünetek.

### **6.4.5. Hangulatzavarok (depresszió) – A „szomorú” gyermek**

A leggyakoribb hangulatzavar a depresszió. Előfordulási gyakoriság: 10% körüli. A depresszió tünetei: diszfóriás hangulat, fáradékonyság, energiahiány, iskolai teljesítmény csökkenése, ingerlékenység, önvádolás, alvászavar, étvágyzavar (testsúlyváltozás!), testi panaszok: fejfájás, társas kapcsolatok csökkenése, örömképesség csökkenése. A gyermekkori depressziók klinikai képe a hasonlóságok mellett eltéréseket is mutat a felnőttekre jellemző depresszió tünettannától. Gyermekeknél, serdülőknél a depresszió tünetei közé sorolják az irritabilitást (ingerlékenységet). Ebben a fiatal korosztályban a depresszív, ingerlékeny, hangulat állhat egyes agitált magatartási rendellenességek hátterében. Az iskolás korosztálynál a hirtelen teljesítménycsökkenés felhívó értékkel bírhat. A depresszió epizódokban zajlik. Egy depressziós epizód 6-7-9 hónapig tart átlagosan. A depresszió az életminőséget súlyosan, tartósan képes károsítani, ám legnagyobb kockázata, hogy növeli az öngyilkossági rizikót.

A depresszió kialakulásában szerepet kaphat az elfojtott agresszió (önmagára haragszik: bűntudat, önmegsemmisítés), a feldolgozatlan veszteségélmények, a tanult tehetetlenség, a túlkövetelő nevelési attitűd, a büntető, hideg-korlátozó, távolságtartó, érzelemkerülő beállítódás, illetve biológiai okok.

A depresszió tünetei:

- depresszív hangulatváltozás (diurnális hullámváltozás a hangulatban)
- az örömeire való képesség csökkenése



- fáradékonyság, energia hiány
- az érdeklődés csökkenése
- vegetatív tünetek (étvágy-és alvászavar)
- kognitív működés zavarai (koncentráció és figyelem csökkenése)
- önértékelés-, önbecsülés zavara, elégtelenség érzés
- reménytelenség, kilátástalanság érzése
- pszichomotoros aktivitás csökkenése, meglassulás
- bűntudat, önvádolás
- halálgondolatok
- a tüneteket elfedhetik: irritábilítás, alkohol abuzusok, szomatikus tünetek

### 6.4.6. Az önsértés

Az önsértés leggyakoribb megnyilvánulási formái a falcolás, önégetés. A falcolást típusosan fiatal lányok borotvával, üveggel, ceruzaheggyel végzik. A pubertás után/körül indul. Önsértő serdülők gyakori közös gyermekkori jellemzői: széteső család (szülők válása, szülő halála), érzelmi melegség hiánya, kötődési problémák. Az önsértés kiváltó okai között szerepel az izoláció, elhanyagoltság érzése. Az önsértések együtt járhatnak mentális problémákkal pl. hangulati, érzelmi zavarokkal. Jellemző a falcoló lányokra:

- elégedetlenek testükkel, alakjukkal
- alacsony önértékelés
- érzéseiket nehezen verbalizálják
- kapcsolati problémák
- bizonytalan identitás

Fel kell tární, hogy az önsértő magatartás háttérében milyen motiváció húzódik meg, a serdülőnek milyen elképzelése volt tette következményéről. A nem öngyilkossági szándékú önsértés oka lehet a feszültségcsökkentés, a nyomasztó érzések enyhítése, a „valami érzése”, az érzéketlenség megszüntetése vagy a szenvedés kommunikálása. Ha az önsértés öngyilkossági szándékkal történik suicid cselekménynek kell értékelni. (Haddad, 2017)

Az öngyilkosság rizikótényezői: depresszió, szerhasználat, korábbi öngyilkossági kísérletek, halálról, meghalásról tett kijelentések, üzenetek, olyan stresszorok, mint az erőszak (fizikai, szexuális, kortárszaklatás), trauma, családban előforduló suicidium vagy kísérlet, személyi veszteséggel járó élmények (válás, haláleset, amorosus konfliktus, szakítás). (Haddad, 2017)

Az öngyilkossági veszélyt és kísérletet mindig komolyan kell venni. Ilyen esetekben feltétlen konzultáljunk szakemberrel, kérjük pszichológus, gyermekpszichiáter segítségét.

Feltétlen szaksegítséget igénylő mentális problémák: suicid válság, étkezési zavarok (anorexia, bulimia), szerhasználat, abusus, pszichotikus tünetek, kifejezett depresszió, szorongás.

A telefonos lelkisegély szolgálatok ismerete kapaszkodót nyújthat a gyerekeknek kritikus helyzetekben. (SOS Tini Telefonos Lelkisegély, Kék Vonal)

### 6.4.7. Krízishelyzetek gyermek és serdülőkorban

A krízis jelentése válság, fordulópont. A krízis alapélménye a veszteség (tárgyvesztés, egészségvesztés: krónikus, súlyos betegség megjelenése, válás). Krízishelyzetben a korábban alkalmazott és bevált megoldási, megküzdési stratégiák nem elégségesek. A krízis időszakot egyensúlyvesztett állapotnak tekinthetjük, ami érzelmileg nagyon megterhelő a krízisben lévő egyén számára. Gyermekeknél a krízis tünetei lehetnek: átmeneti koncentrációs zavar, beszűkült figyelem, az iskolai teljesítmény csökkenése, szomorúság, sírósság, kilátástalanság érzés (Mi lesz most? Hogyan lesz tovább?), összezavarodottság érzés, harag, alvászavarok, fokozott szorongás, önállóság csökkenése (regresszió).

A krízis Janus-arcú jelenség, kettőssége abban áll, hogy magában hordozza az esély (fejlődés, spirituális növekedés) és a veszély (önpusztítás) lehetőségét. A krízis megoldási lehetőségei:

- Adaptív (intrapszichikus újraszabályozás)
  - Integrált feldolgozott krízis (személyiségfejlődés)
  - Kreatív, alkotó megoldások (művészek)
- Maladaptív
  - Alkohol, drog használat
  - Különböző pszichiátriai tünetek (depresszió)
  - Testi betegség
  - Önkárosító viselkedés

Fokozott krízis esélyesség (krízisek sorozata) lehet addiktológiai betegeknél, személyiségfejlődési zavaroknál, súlyos szorongásos kórképekben szenvedőknél. Kiemelt krízis esemény időszakok diákoknál: év eleje (új közösség, új helyzetek), félév, bizonyítványosztás.

### **Krízisintervenció**

A krízisintervenció jelen és problémafókuszú sürgősségi beavatkozás, mely a segítőtől fokozott aktivitást igényel.

A krízisintervenció célja:

- A krízisek súlyosságának mérséklése a stressz mérséklése által
- Az egészséges megküzdés támogatása
- A szenvedés enyhítése
- A beszűkülttség oldása

A segítő feladata:

- Ott lenni
- Meghallgatni („kísírja magát”) Ventilálási lehetőséget biztosítani
- Érzéseit elfogadni (érvelés, meggyőzés helyett)
- Támogassa a veszteséggel kapcsolatos érzések (szomorúság, csalódottság, elkeseredettség, düh, agresszió) szóbeli kifejezését
- Megtudni hogyan kezelte a korábbi kríziseket?
- Bevonható társas támogatásai hálót feltérképezni (soha nem szorulunk rá annyira a külső támogatásra, mint krízisek idején)
- Segítséghez juttatni (beszéljen valakivel)

Felmerülő kérdések:

- Hogyan kezelte korábban a kríziseket?
- Milyen magatartás várható?
- Mik a normális válaszok a krízisre?
- Milyen problémamegoldó módszerei vannak?
- Mi hozta ki korábban a krízisből?
- A környezet hogyan reagál az ő krízisére? /mélyít, segít, gátol, támogat/

A krízis enyhülésének, oldódásának a jele a korábbi működésmód visszanyerése.

## 6.5. ÉLETMÓD, EGÉSZSÉGMAGATARTÁS, EGÉSZSÉGFEJLESZTÉS

**Egészségvédő viselkedés:** minden olyan viselkedés, amelyet a személy azzal a céllal végez, hogy védje, elősegítse vagy fenntartsa egészségét, függetlenül az általa észlelt egészségei állapottól, és attól, hogy az adott viselkedés objektíven hatékony-e.

Az egészségnevelés célja az egészségkultúráltság kialakítása, s ezzel az egyén alkalmassá tétele arra, hogy az egészségével kapcsolatos szükségleteit önmaga kielégítse. Az egészségnevelés a személyiségre irányul.

Az egészségnevelés feladata az emberek tudatos és felelősségteljes magatartásának kialakítására irányuló sokoldalú nevelőtevékenység, Ez magában foglalja az ismeretek átadását, az egészségi jártaságok, készségek, valamint szokások kialakítását. Fő feladata, hogy az egyén interiorizálja (belsővé tegye) mindezeket.

Az egészségnevelés fő feladata: a meglévő értékek megtartására irányuló pozitív, aktív prevenció szemlélet kialakítása.

Életmód

A részhez lásd: Szabó, A., Takács, T., (2014) Lelki egészség, Egészségfejlesztési Iroda, Gyula

## 6.6. KÖZÖSSÉGFEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEK

*„Egyedül keveset tehetünk, együtt azonban sokkal többet.”*

*Helen Keller*

A közösségfejlesztésnek a legalapvetőbb elve és célja az aktív részvétel, az emberek bevonása a problémák megoldásának folyamatába. Így az iskolai szinten olyan együttműködés kezdődhet el, mely egyúttal jobban összekovácsolhatja a diákokat, és melynek során szívesebben vesznek részt az őket érintő problémák megoldásában vagy akár a problémák kialakulásának megelőzésében. Ilyen módon minden közösségfejlesztő tevékenység egyúttal hozzájárul a társadalom fejlődéséhez is, hiszen az emberi jogok, a társadalmi bevonás, az egyenlőség és a sokszínűség elfogadását érvényesíti.

A közösségfejlesztés célja, egy közösség szervezése egy időben, egy helyen, melyben közös értékrend formálható. A közösségben működő értékek (másság elfogadása, segítség, együttműködés, erőforrások keresése, „cselekedj jót”) alakítása fejlesztő, preventív és korrekatív hatású egyaránt lehet.

Milyen kompetenciákat kellene fejleszteni az oktatásban az életben való sikeres boldoguláshoz? Robinson és Aronica a Kreatív iskolák c. könyv szerzői nyolc alapkompenciát javasolnak fejlesztendő területként. Ezen kompetenciákat azért említjük, mert összhangba hozhatók a mentálhigiénés célokkal, közösségfejlesztő törekvésekkel. Ezen kompetenciák aktív alakítása tanórán kívüli iskolai keretekben is gyakorolható és nem csupán a diákok jövőbeli, hanem a jelenlegi, egyéni és közösségi jól-létére is pozitív hatást gyakorolhat.

A nyolc fejlesztendő kompetenciaterület:

- kíváncsiság
- kreativitás
- kritikai gondolkodás (elemzés, érvelés, ítéletalkotás)
- kommunikáció (gondolatok, érzések világos kifejezése, szóban, vizuálisan, mozgásban)
- kollaboráció (konstruktív együttműködés másokkal)
- közösségvállalás (empátia, mások szenvedésinek átérzése)
- kiegyensúlyozottság (belső harmónia, belső egyensúly megteremtése)
- közösségi szellem (konstruktív részvétel a társadalmi életben és a közösség életét alakító folyamatokban) (Robinson, Aronica, 2018)

Közösségfejlesztő programok (Szakmai ajánlás alapján):

- közösségi terek/szolgáltatások fiataloknak (pl. társasjáték klub, film klub)
- iskolai szünetekben szervezhető közösségi programok (tábor, kirándulás)
- élményprogramok szervezése (kirándulás, színházlátogatás)
- játszóház
- kreatív műhelyek, kézműves foglalkozások
- ünnepekhez kötődő iskolai rendezvények
- szakmai kerekasztal beszélgetések, szakmaközi egyeztetések szervezése, lebonyolítása

## **Beszélgető körök**

Témák: biztonságos közlekedés, biztonságos médiahasználat, szünidei veszélyek, örömforrások, barátság, továbbtanulás, szabadidő, sport, mozgás hobbik, értékek, ünnepek, másság, életmód, pihenés, alvás, étkezés, hasznos és káros szokások, stressz, stresszkezelés, tanulástechnika,

Témát a fiatalok is hozhatnak, javasolhatnak. Célunk egymás meghallgatása, tisztelet, figyelem, véleménykülönbségek elfogadása, tolerancia, érvelés, együttgondolkodás, önkifejezés, kreativitás, kommunikáció, stb.

Tematikus történetek, mesék (pl. Boldizsár Ildikó: Az elveszett madártoll című gyermekjogi kérdéseket körüljáró mesegyűjteménye) jól alkalmazhatók a beszélgetés elindításához.

## Alkotókörök

Különbéle technikák alkalmazhatók rajz, festés, kréta, montázs, kollázs, gyöngy, gyurma, textil. Készíthetők rajzok, plakátok, tablók, díszek, dekorációk (akár mások számára felajánlásként is).

Az alkotó tevékenység alkalmat kínál a nonverbális kifejezések erősítésére.

Ünnepek, jeles napok, világnapok (víz világnapja, Föld napja, lelki egészség világnapja) tematizálhatják is a foglalkozásokat.

Az alkotási folyamatba különösen óvodás, kisiskolás gyermekek esetében bevonhatók családtagok (szülők, nagyszülők) ezzel is erősítve az oktatási, nevelési intézmény és a család kapcsolatát, valamint a szülő-gyermek közös tevékenységét.

Egyéni munkákon túl a diádikus, vagy kiscsoportos alkotásoknak is nagy szerepük lehet. A csoportos alkotások, projektfeladatok lehetőséget teremtenek az együttműködésre, egymás megismerésére.

Cél nem a tehetségfejlesztés, hanem az önkifejezés segítése, kreatív energiák megmozgatása, együttműködés erősítése, oldott, derűs, pozitív munkakör megélése.

Az óvodai, iskolai szociális segítő feladata: szervezés, alapanyagok biztosítása, lebonyolítás, esetenként kézműves szakemberek meghívása.

## Kortárssegítés

A kortárssegítők olyan fiatalok (14-24 év), akik az egykorú partnerek között eredendően meglévő azonosulási képességet mozgósítva, **mellérendelt** szerepből igyekeznek segítséget nyújtani társaiknak. A kortárs segítés az egészségfejlesztés egyik módszere, az a folyamat, amelynek révén képessé tesszük magunkat és másokat egészségi állapotuk javítására. A kortárs segítés az azonos vagy hasonló korcsoportba tartozó fiatalok között megvalósuló segítség- és támogatásnyújtás, egy olyan preventív program, ahol a serdülők megtanulják pozitívan támogatni egymást. A kortárs segítők az információadás, tájékoztatás, illetve a másik személyre irányuló aktív figyelem eszközével vonódnak be az egészségmegőrzést támogató iskolai munkába.

A kortárs segítés, mint tevékenység az 1980-as évek végén jelent meg az USA-ban. Kezdetben orvostanhallgatók középiskolákban AIDS megelőző programokat tartottak. Később a drog, dohányzás, alkohol téma is bekerült a preventív programjukba.

Az elnevezés sokszínűsége (kortárs segítő, kortárs oktató, kortárs tanácsadó) utal a végzett tevékenységek szerteágazóságára, vagy az estleges súlypont eltolódásokra.

A kortárs segítés a pozitív kortárshatásokat igyekszik felhasználni. A kortárssegítés abból indul ki, hogy a tizenévesek számára a kortársak hitelesebb, meggyőzőbb információs források lehetnek, mint a felnőttek. Ennek oka, hogy ebben az életkorban a kortárshatások elsőrendű fontossággal bírnak. A **pozitív kortárshatások** mozgósítása mellett a kortárssegítők feladata a negatív kortárshatások mérséklése is.

A **negatív kortárshatások** közé soroljuk a tizenévesek negatív mintakövetését, melyek számos veszélyeztető elemet hordoznak pl. falcolás, dohányzás, alkohol- és drogkipróbálás, kóros fogyókúra, veszélykereső viselkedés, könnyelműen létesített szexuális kapcsolatok

stb. A negatív modellek, mint követendő trendek médiahatásokból (pl. egészségkárosító viselkedésre buzdító internetes oldalak) is származhatnak. A torz csoportnorma, a csoportnyomás révén szintén oka lehet az egészség szempontjából veszélyeztető viselkedés megjelenésének. A kortárs segítők célja a negatív társas befolyással szembeni immunizálás, a **nemet mondás** előnyeinek láttatása, az ésszerű nemet mondás megtanítása.

A pozitív kortárs hatások közé sorolhatjuk a védő tényezők empátia, elfogadás, hitelesség, megértés, odafordulás jelenlétét a kortárs kapcsolatokban. Az alternatív szabadidős tevékenységek facilitálását, a kortársak bevonását a pozitív alternatív programokba, valamint a mellérendelt szerepből való segítség és az egészséges viselkedés mintáit. A pozitív kortárs hatások továbbgyűrűzve egyre szélesebb populációt fertőzhetnek egészséggel.

A kortárs segítő tevékenységei

- jelen van az iskolában, mértékadó, hangadó („egészséggel fertőz”)
- beszélget, beszélget, lelkesít,
- szervezési feladatok végzése (gyűjtés, vetélkedő)
- animátori feladatok
- szabadidős, rekreációs sport és kulturális programok lebonyolítása (családi nap, gyermekrendezvények, gyermektábor)
- alkotó tevékenységek (pl. plakátkészítés)
- információk átadása a kortársaknak
- információs anyagok készítése (cikk írása az iskolaújságba)
- közösségépítés, közösségfejlesztés
- iskolai felvilágosító órák tartása
- híd a kliens és szakember között
- rászoruló fiatalok szakemberhez juttatása
- problémák esetén konkrét segítség nyújtása (iskolában, rendezvényen, szórakozóhelyen pl. buli segély)

A kortárs segítő képzés **menete**: toborzás (előnyös, ha a város több iskolájából jövő diákokból tudunk csoportot szervezni), kiképzés (elmélet, sajátélményű képzés, készségfejlesztő tréning), ünnepélyes oklevélatadás.

A képzés a képzők gyakorlatától, helyi igényektől függően lehet tematikusan fókuszált, vagy általános mentálhigiénés célokkal működő. Tematikus képzések drog, alkohol, dohányzás prevenció, AIDS prevenció. Az egy tématerületre fókuszáló tematikus képzések 15-18 óra időtartamúak. Ezekből több képzés is elvégezhető, vagy készségfejlesztő tréninggel kiegészíthető.

Az általános mentálhigiénés célú képzések 80-90 órák is lehetnek. A kortárs segítő képzés itt is elméleti és gyakorlati részből áll. A gyakorlati részben: az ismerkedést, csapatépítést, a csoportszabályok, csoportműködés alapjainak közös megbeszélését követően sajátélményű készségfejlesztés történik. A készségfejlesztés során a kommunikációs készség fejlesztése (egymásra figyelés, a másik ki nem mondott üzeneteinek tudatosítása, agresszió mentes kommunikáció), a konfliktuskezelés fejlesztése (önérvényesítő viselkedés, a másik szándékainak megértése), az együttműködés fejlesztése (csoportban dolgozni, feladat megosztás, egyéni erősségek), valamint az empátiás készség fejlesztése (másik nézőpontjába bele helyezkedni, érzelmeket, nonverbális jeleket felismerni, tudatosítani) történik.

Az elméleti ismeretek amelyekkel a kortárssegítők megismerkednek: mentálhigiéné, stressz, mentális zavarok, krízis, szenvedélybetegségek, az ellátórendszer felépítése, tanulástechnika, életmód, elsősegélynyújtás gyerekjogok, programszervezés. A képzés nem formális oktatási módszereket használ. A képzést követően a munka fázis szupervízió mellett történik. A kortárs teamek, szupervíziók alkalmasak a feladatok valamint a nehéz helyzetek megbeszélésére. A képzést követően is koordinálni kell a kortárssegítő diákok munkáját, szükség van a háttérrel biztosító, kapcsolattartó, a diáksegítők számára is konzultációs lehetőséget, elérhetőséget biztosító felnőtt szakemberre. A kortárs segítőknél az ismeretek szinten tartása, bővítése céljából szervezhető időszakos képzések. A csapatépítő, közösségfejlesztő élményprogramok segítenek a kortárs segítő identitás megszilárdításában.

A képzés célja, hogy olyan a közösségi tevékenységekben aktívan részt vevő, probléma érzékeny fiatalokat képezzünk ki, akik a korosztályuk számára kihívást jelentő témákban hiteles információkkal rendelkeznek és ismerve az alapvető segítségnyújtási módszereket, tanácsot tudnak adni, szükség esetén professzionális segítő szakember felé tudják irányítani kortársait. A kortárssegítés a természetes segítségekre építve mentálhigiénés célú, önismeret és készségfejlesztő (kommunikáció, empátia, konfliktuskezelés), ismeretátadó, tudatosság növelő, közösségépítő tevékenység. A kortárssegítők „előretolt prevenció mentálhigiénés bástyák” a saját közösségükben

Ki lehet jó kortárssegítő?

- Akit társai elfogadnak és aki társaira képes hatást gyakorolni
- szermentesen él (saját viselkedése, életvezetése minta lehet)
- aktív, nyitott, jó kommunikációs képessége van

A kortárs segítés előnyei:

- Pszichológiai, mentálhigiénés kultúra terjesztése
- Szakszerű ismeretek, hiteles információk, tájékozottság
- Megtartó közösség (barátok, örömforrás)
- Hasznos szabadidő eltöltés
- Segítők fejlődése (szociális készségek, önértékelés)
- Primer prevenció /reszocializációs programként is használható (lásd: deviánsokból kortárs segítő program)
- Korai intervenció hatások
- Rizikócsoporthoz bevonása (toborzás célcsoportja)
- Egészséges értékek irányába való elköteleződés
- Önismeret
- Pályaválasztási tudatosság javul
- Probléma kezelés hatékonyabb

A kortárs segítő munka kialakításának, megszervezésének lépései:

1. az iskolavezetés megismertetése a kortárs segítéssel
2. az iskolavezetés meggyőzése a kortárs segítő működésének előnyeiről
3. integrálni az egészségfejlesztési tervbe
4. az iskolában felelős személy kijelölése, aki a kortárs képzést és a kiképzett fiatalokat összefogja, koordinálja
5. felvenni a kapcsolatot a képzőhellyel

6. megismertetni a kortárs segítést a diákokkal (plakát, cikk az iskolaújságba, pár perces személyes ismertető osztályonként)
7. a leendő kortárs segítők, toborzása, kiválasztása
8. képzés megszervezése (hely, képzők, szükséges anyagok, eszközök)
9. a képzés ünnepélyes záróeseményének megszervezése (oklevél, tanusítvány)
10. a kiképzett kortárs segítők munkájának tervezése, szervezése, segítése
11. rendszeres kapcsolattartás a kiképzett kortárs segítőkkel
12. ismeretek szinten tartása, bővítése, kortárs segítő identitás megszilárdítása
13. utánpótlás megszervezése

Az iskolai szociális segítőnek mellett, hogy az iskolapszichológussal, védőnővel, ifjúságvédelmi felelőssel teamben dolgozik érdemes felvenni a kapcsolatot a területen dolgozó ifjúsági irodákkal, az ott dolgozó **ifjúságsegítő munkatársakkal** (akik gyakran igen jól ismerik a diákok problémáit, kiváló szakemberek és kifogyhatatlan ötletforrások!), megismerni az ott folyó tevékenységeket, programokat. A kapcsolatfelvétel lehetőséget teremt, az együttgondolkodásra, összefogásra, a kölcsönös tanulásra és egymás szakmai segítésére.

## ÖSSZEFOGLALÁS

Az óvodai, iskolai szociális segítő feladatvégzésében a preventív szemlélet elsődleges fontossággal bír. Feladataiban a jól működő közösségek (kooperáció, hatékony kommunikáció, felelősségvállalás) létrehozásának (közvetlen vagy közvetett) segítése, az egészségvédő viselkedésmódok fejlesztése, az érzékenyítés, a rászorulókat támogatása, az iskolai légkör biztonságosságának fokozása egyaránt szerepet kap. Az óvodai, iskolai szociális segítőket szakmai tevékenységüket hatékonyabban végzik az elsajátított mentálhigiénés többlettudással. Az egyéni (a stressz, értékviszályok, elmagányosodott fiatalok) és közösségi (versengés, bullying) problémák, kapcsán szükség van az iskolai környezetben megjelenő mentálhigiénés szemléletű szociális munkásokra.

## ELLENŐRZŐ KÉRDÉSEK

1. Milyen célokat fogalmaz meg az iskolai mentálhigiéné?
2. Határozza meg a mentálhigiéné alapelveit!
3. Sorolja fel az iskolában használható mentálhigiénés módszereket!
4. Milyen személyiségtulajdonságok segítik a lelki egészség fennmaradását?
5. Mit jelent a mentális sérülékenység fogalma?
6. Sorolja fel az autizmus spektrum zavar három fő tünetcsoportját!
7. Ismertesse az agressziót fokozó és csökkentő tényezőket!
8. Mi a kortárs segítés lényege?
9. Sorolja fel milyen prevenció programokat ismer!
10. Tervezzen meg egy mentálhigiénés programot!



## IRODALOMJEGYZÉK

- Allen, J. G., Fonagy, P., Bateman, A. W., (2011) Mentalizáció a klinikai gyakorlatban, Oriold és Társai, Bp.
- Aronson, E. (2009) Columbine után Az iskolai erőszak szociálpszichológiája, AbOvo Kiadó, Bp.
- Bagdy E., Telkes J., (1999) Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
- Bányai E., (szerk.) (2003) Családtámogató programok Nyugat-Európában, Videotrénings Egyesület 3. füzet, Videotrénings Egyesület Alapítvány, Bp.
- Besnyi Sz., Nagy G. M. (szerk.) (2017) A játék nem játék 1-2 kötet, OptimusTrénings, BNO 10. Betegségek nemzetközi osztályozása
- Borsos L., Kortársoktatás-segítés, mint egészségnevelési módszer [www.iszsosz.org/downloads/NEA\\_Kortársoktatás\\_segítes.pdf](http://www.iszsosz.org/downloads/NEA_Kortarsoktatás_segítes.pdf)
- Buda B. (1993/2012) Empátia... a beleélés lélektana, EGO School BT, Bp.
- Comer, R. J., (2014) A lélek betegségei – Pszichopatológia, Osiris, Bp.
- Dambach, K. E., (2001) Pszichoterror (mobbing) az iskolában, Akkord Kiadó, Bp.
- Ferge Zs., Makai Tóth M., (szerk.) (2010) Konferencia a z esélyegyenlőséget növelő óvodai-iskolai jó gyakorlatokról, Gyerekesély füzetek, 6. MTA Gyermekszegénység elleni program , Bp.
- F. Lassú Zsuzsa (szerk.) (2011) Gyermekek mentálisan sérülékeny családokban, ELTE Eötvös Kiadó, Bp.
- Gácsér M. (2003) Gyermekpszichiátria, APC Stúdió, Gyula
- Gácsér M. (2007) „Csodatévő virág” Gyermekpszichiátriai esettanulmányok pedagógusoknak, APC Stúdió, Gyula
- Gerevich J., (szerk.) (1998) Közösségi mentálhigiéné, Gondolat, Bp
- Goldenberg, H., Goldenberg I., (2008) Áttekintés a családról III, Animula, Bp.
- Haddad F., Gerson, R., (2017) Hogyan segítsünk a krízisben lévő gyermekeknek?, Oriold és Társai Kiadó, Bp.
- Kállai J., Oláh A., Varga J., (2014) Egészségpszichológiai a gyakorlatban, Medicina, Bp.
- Kézdi B., (2000) Iskolai mentálhigiéné, ProPannonia, Pécs
- Kiss E., Makó H., (2013) Mentálhigiéné és segítő hivatás, ProPannoniai, Pécs
- Komlósi P., (szerk.) (2014) Családi életre és kapcsolati kultúrára felkészítés, KGRE,L,Harmattan Kiadó, Bp.
- L. Ritók Nóra (2017) Láthatatlan Magyarország, TEA Kiadó, Bp.
- Ranchburg J., (2012) Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban, Saxum Kiadó KFT, Bp
- Remsberg, B., (2000) Gyermekünk és a stressz, Pont Kiadó, Bp.

Robinson, K., Aronica, L., (2018) Kreatív iskolák, HVG Könyvek, Bp.

Szabó A, Takács T., (2014) Lelki egészség, EFI, Gyula

Szakmai ajánlás az óvodai, iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez, EMMI, 2018.

Tausz K., (2006) A gyermeki szükségeltek, MTA Gyermekszegénység elleni program

Vajda Zs. (2011) Vajda Zs. (2005) Neveléslelektan Digitális Tankönyvtár  
[https://www.tankonytar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_520\\_nevelislelektan/ch02.html#id517288](https://www.tankonytar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_nevelislelektan/ch02.html#id517288)

Walsh, F., (2016) A családi rugalmasság erősítése, Animula, Bp.

## MELLÉKLET

### ***Mentálhigiénés program megtervezéséhez átgondolandó kérdések***

- Mi az Ön terve?
- Milyen igényeket támaszt?
- Melyek az elérhető források?
- Mennyire épül az ön munkája a már megszerzett ismereteire?
- Milyen elméleti ismeretekre épül a program / milyen elméleti háttér támasztja alá?
- Hogyan valósul meg ez a munka?
- A megvalósítás milyen gyakorlati készségeket, képzettséget kíván?
- Kik vonhatók be a program lebonyolításába? (társzaktmák, előadók)
- Ki a mentálhigiénés program elérendő célcsoportja? (életkor, nem, status:pedagógus, diák, szülő, probléma szerint)
- Mi az elérendő mentálhigiénés cél?
- Hogyan kívánja bevonni a célcsoportot?
- Milyen hatásai lehetnek az intervenciónak a jövőben? (Kumulálódó hatások?)
- Milyen módon hathat a működés hatása a szélesebb populációra?
- Milyen tényezők segítik vagy gátolják az intervenció munka hatását?
- A munka sikerességét milyen kritériumok szerint méri?
- Milyen indikátorokat alakított ki? (bevontak száma, résztvevők, lemorzsolódás, elégedettség)
- Hogyan viszonyulnak az indikátorok az Ön fő céljához?
- Hogyan tudja ellenőrizni a tevékenységét?
- Hogyan tartható fenn a tevékenység?
- Mivel jár együtt a további tevékenység?
- Hogyan tartható fenn a tevékenység hatása?
- A megvalósító team elkötelezett-e a munkában?

## **Gyakorlatok :**

### **Gyakorlatok: az önismeret és érzelmi intelligencia fejlesztéséhez, feldolgozásához:**

- Bagdy E., Telkes J. (1990) Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában, Tankönyvkiadó, Bp.
- Grész G. Az én képem az énképem? Az önismeret és az érzelmi intelligencia fejlesztésének szükségessége, felelőssége és lehetőségei In: Komlósi P. (szerk.) (2014) Családi életre és kapcsolati kultúrára felkészítés, KGRE, L'Harmattan Kiadó, Bp. 164-170. o

### **Gyakorlatok: a konfliktuskezelés, hatékony kommunikáció fejlesztéséhez,:**

- Mihalecz, G. Csizmadia, R. Kommunikációs és konfliktuskezelési készségek fejlesztése In: Komlósi P. (szerk.) (2014) Családi életre és kapcsolati kultúrára felkészítés, KGRE, L'Harmattan Kiadó, Bp. 135-139. o.

### **Empátia, mentalizációs képesség fejlesztése:**

- Programok a mentalizálás serkentésére (Allen, Fonagy, Bateman, 2011):

Ezeknek a programoknak a célja a gyermek megtanítása a másik személy igényeinek és jelzéseinek helyes felismerésére. A mentalizáció lényeges eleme a másik aktuális mentális állapotaira való ráhangolódás és érzelmi válaszkészség, valamint a rugalmas perspektíva váltás. (Allen, Fonagy, Bateman, 2011) A perspektíva váltást segítheti, ha különféle szerepekbe bújtatjuk a klienst (szülő beszéljen a gyereke nevében, elkövető az áldozatában, stb.) A mentalizáló intervenciók az érzelmi kitörések csillapítására is használhatók. Ha a diák különösen introspektív, vegyük rá, hogy más elmékről gondolkodjon. Ha viszont kifejezetten másokkal foglalkozik tereljük saját érzelmei megfigyelése felé. (Allen, Fonagy, Bateman, 2011) A mentalizációs képesség zavarai felléphetnek bántalmazás, korai elhanyagolás nyomán.

A mentalizálást segítő intervenciók, technikák:

- segíteni tisztábban látni saját mentális állapotait
- felismerni, szabályozni saját érzéseit
- A segítő a gyermek nevében beszél
- Szinkronizációs játék
- Mi történe, ha? „Vajon el tudnánk-e képzelni, hogy mit érezne ..., ha most hirtelen egy ...?”

### **Bántalmazás prevenció, gyermekjogok témájához:**

- Boldizsár Ildikó (2016) Az elveszett madártoll Gyermekjogi mesék, Országos Betegjogi Központ, Bp.

### **A stressz mértékének felmérésére:**

- Stresszleltárak készítése

**Játéktár:**

- Besnyi Sz., Nagy G. M. (szerk.) (2017) A játék nem játék 1-2 kötet, Optimus Tréning,

# 7. PEDAGÓGUSOK ÉS A GYERMEKVÉDELMI SZAKEMBEREK EGYÜTTMŰKÖDÉSE

SEGAL HAJNALKA

## BEVEZETÉS

*„Az egész több mint a részek összege”*

*Jan Christian Smuts*

Gyakran mondjuk, hogy a pedagógus, a gyerek és a szülő együttműködése hozhatja a gyerek számára a legnagyobb eredményt, illetve segít a különböző elvárások és teljesítések racionalizálásában és harmonizálásában is.

Egy műtéti beavatkozás során minden szakmának és a betegnek is megvan a saját munkaköri leírása, így a feladatai és hatáskörei, azonban a műtét sikerességéhez elengedhetetlen a szakmák közötti párbeszéd és együttműködés.

- A takarítónak megfelelő higiéniai eljárási rend szerint kell a műtőt kitakarítani.
- Az üzemeltetők gondoskodnak arról, hogy megfelelő áram-, víz- és fűtés/hűtés ellátás legyen.
- A beteg megfelelő tájékoztatást kell adjon az általa ismert egészségügyi háttértörténetéről.
- A beteghordozónak kell a megfelelő beteget a megfelelő dokumentációval a megfelelő műtőbe vinnie.
- A sebésznek pontos anamnézis, diagnózis után fel kell állítani a műtéti tervet.
- Az aneszteziológusnak ismerni kell a sebészeti tervet, amelyet a saját szakmai protokollja szerint gyógyszeradagolással alátámaszt.
- A laborban dolgozó nővérek között tiszta beosztás van aszerint, hogy kinek mi a feladata a műtét során.

Ideális esetben mindenki tudja a dolgát és teszi is.

Bármilyen apró változás - nem úgy hat a gyógyszer, lecsöpög az izzadság, leesik egy műszer, azonnal azon múlik a beteg élete, hogy az ott jelenlévő szakemberek mennyire képesek a saját szakmai protokolljuk mellett együttműködni a többiekkel a beteg egészsége érdekében!

Valami nagyon hasonló történik a gyerekvédelemben is.

Csinálhatja mindenki tökéletesen a dolgát, ha nincs kommunikáció, nincs együttműködés szem elől vehetjük azt, amiért az egészet végezzük: a gyermekek jóllétét.

## 7.1. JOGI HÁTTÉR ANYAGOK

### 7.1.1. Jogsabályok

A gyermek- és ifjúságvédelmi tevékenységet meghatározó fontosabb jogsabályok az alábbiak

- A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény,
- A házasságról, a családról, és a gyámságról szóló 1952. évi IV. törvény,
- A családok támogatásáról szóló 1998. évi LXXXIV. törvény,
- A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvény, 42. § (3),
- A gyámhatóságokról, valamint a gyermekvédelmi és gyámügyi igazgatásról szóló 149/1997. (IX. 10.) Korm. rendelet,
- a gyermekjóléti és gyermekvédelmi szolgáltatótevékenység engedélyezéséről, valamint a gyermekjóléti és gyermekvédelmi vállalkozói engedélyről szóló 259/2002. (XII. 18.) Korm. rendelet,
- a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti alapellátások és gyermekvédelmi szakellátások térítési díjáról és az igénylésükhöz felhasználható bizonyítékokról szóló 133/1997. (VII. 29.) Korm. rendelet,
- a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet,
- a Fővárosi Önkormányzat fenntartásában lévő személyes gondoskodást nyújtó gyermekvédelmi intézmények által biztosított ellátások formáiról, igénybevételeinek módjáról és a térítési díjról szóló 22/1999. (V. 21.) Főv. Kgy. rendelet.

### 7.1.2. intézményi háló

Elsődleges célcsoport az óvoda és iskola egész társadalma, azaz a gyerekek, szülők és pedagógusok.

Az EMMI ajánlásban pontosan részletezett az összes intézmény, akikkel együttműködésben dolgozik az óvodai és iskolai segítő.

Ezek az intézmények, illetve az intézmények egyes munkatársai valamint a szociális segítő partneri együttműködésben van.

A jogsabályi háttér és a szakmai ajánlás egyértelműen definiálja az elvárásokat, valamint dokumentációra vonatkozó ajánlásokat, sőt iratmintákat is.

Ami elengedhetetlen, az épp a kézzel meg nem fogható emberi kapcsolódás és az egyes munkavégzők között személyes, informális együttműködés és megállapodás.

## 7.2. JELZŐRENDSZER

A szociális segítő - munkaköri leírása szerint - általánosan a társadalmi kohézió erősítésén, a tanulók kompetenciáinak hatékony fejlesztésének előmozdításán, az ezt akadályozó tények felszámolásán, az esetlegesen kialakult konfliktushelyzetek oldásán, a gyermekek veszélyeztetettségét elkerülő prevención, valamint a jelzőrendszer hatékony működésén dolgozik.

Feladatait egyéni és csoportos foglalkozások keretében bonyolítja.

A jelzőrendszer működési hatékonyságának elősegítése érdekében a szociális segítő elsődleges eszköze, hogy képes a váltani a különböző nézőpontok között.

Példa: hogyan tudunk megnézni egy várost?

- Gyalog: ekkor látjuk a házak falába vésett betűket, a repedéseket az ajtón. Valószínűleg csak egy-egy városrészt tudunk így felfedezni.
- Busszal: ekkor látjuk, hogy egy-egy városrész hogyan épül fel, mik az alapkövei ennek a városrésznek, pl.: történelmi központ, oktatási negyed, iroda negyed, lakó övezet.
- Ha van folyó, akkor hajóval: itt egy oldalról rálátunk városnegyedekre, de nem látunk tovább a folyóparti utcánál, csak az a mögül kiemelkedő épületeket talán.
- Helikopterrel: ekkor belátjuk a teljes közigazgatási területet. Látjuk mennyi a zöld övezet, hol vannak a kereskedelmi központok, hol van a központ és azoknak milyen jellegzetes elemei vannak. Itt látjuk a teljes képet, de messziről.

Minden szempont hozzá is tesz és ki is takar valamit a képből. Az objektív látásmódhoz a szociális segítőnek szüksége van arra, hogy képes legyen be és ki zoomolni ezekben a helyzetekben. Nem elég látni a gyereket, kell látni a családot, a lakókörnyezetet, a városképet társadalmilag és infrastrukturálisan is ahhoz, hogy a problémás, veszélyeztetettség kitettsége hol és milyen módon jelenik meg.

Mindegyik aspektusban más szintű beavatkozás szükséges, ezt viszont csak akkor látható, ha minden aspektusból megvizsgálja az esetet.

A jogszabályi leírásban részletezett intézmények:

- a) az egészségügyi szolgáltatást nyújtók, így különösen a védőnői szolgálat, a házi orvos, a házi gyermekorvos,
- b) a személyes gondoskodást nyújtó szolgáltatók,
- c) a köznevelési intézmények,
- d) a rendőrség,
- e) az ügyészség,
- f) a bíróság,
- g) a pártfogó felügyelői szolgálat,
- h) az áldozatsegítés és a kárenyhítés feladatait ellátó szervezetek,
- i) a menekülteket befogadó állomás, a menekültek átmeneti szállása,
- j) az egyesületek, az alapítványok és az egyházi jogi személyek,
- k) a munkaügyi hatóság,
- l) a javítóintézet,
- m) a gyermekjogi képviselő,
- n) a gyermekvédelmi és gyámügyi feladatkörében eljáró fővárosi és megyei kormányhivatal,

o) az állam fenntartói feladatainak ellátására a Kormány rendeletében kijelölt szerv.

Ilyen jelzéssel és kezdeményezéssel bármely állampolgár és a gyermekek érdekeit képviselő társadalmi szervezet is élhet.

## 7.3. KÉRDEZÉS ÉS TÁRGYALÁS TECHNIKA - ASSZERTÍV KOMMUNIKÁCIÓ

Az, ahogyan szavakba ömlesztjük mondanivalónkat vagy kíváncsiságunkat befolyásolhatja az információ minőségét és a kommunikáció eredményét.

Nézzünk néhány gyakorlati példát arra, hogyan sajátíthatjuk el a főcímbe foglaltakat.

### 7.3.1. Kérdezéstechnika

Cél a kérdésekben rejlő erőforrás felismerése, tudatosítása és gyakorlása.

Mire jó a kérdés egy szociális segítőnek?

- pontosít,
- érdeklődést, kíváncsiságot mutat,
- odafigyelést sugároz
- megismerést szolgálja (helyzet, személy)
- időt nyerünk vele
- tudatosítást segítjük

A legjobb eszköz arra, hogy a partnereket önállóvá, saját működésükért felelőssé, pro-aktívvá tegyük!

Pl.: odajön a partnered és azt mondja, hogy nem tudta befejezni a határidős munkáját, mert XY már megint az utolsó pillanatban szolgáltatta azt az adatot, amire ő már két hete vár.

Kérdés: Hogyan tudod legközelebb megakadályozni azt, hogy ilyen helyzetbe kerülj?

Erre a kérdésre, nem tud zsigerből kitérő válaszokat adni, tehát gondolkodnia kell, ráadásul a kérdésben az ő felelősségére kérdezzük rá, bár más szavakkal.

Általánosan ajánlott kérdés típusok:

- a) nyitott kérdések, pl.: mik az elképzelései ezzel összefüggésben?
- b) szembesítő kérdések, pl.: mi a legnehezebb most?
- c) feltárást segítő kérdések, mit ért az alatt, hogy .....?
- d) összefoglaló/értelmező kérdések, ha jól értem te azt mondja, hogy .....
- e) fókuszáltató kérdések, pl.: mi az első lépés ahhoz, hogy...?
- f) megerősítő kérdések, pl.: mi is volt az a nehéz helyzet, amit múltkor is olyan jól oldott meg?



## 7.3.2. Tárgyalás technika, visszajelzés

A tárgyalás technika minden olyan helyzetben alkalmazandó, amikor van egy konkrét célod, amit szeretnél elérni (függetlenül attól, hogy ez üzleti helyzet-e).

Alkalmazzuk ellenállás kezelésre, konfliktuskezelésnél és visszajelzésnél is.

Mindig érdemes keresni azt, hogy mi lehet a közös platform? A hasonlóság? Pl.: én is vidéki vagyok, nekem is nehéz a helyzetem a vezetőmmel. A különbség? Pl.: nálatok úgy van, nálunk épp ellenkezőleg...

A tapasztalat azt mutatja, hogy könnyebb egy hasonlóságra építkezni, mert az általában bizalmat ébreszt az emberekben, amire könnyebb építeni, amikor meg szeretnénk állapodni valamiben.

7-1. táblázat: Tárgyalás során alkalmazott lépések

LÉPÉSEK	PÉLDÁK/KÉRDÉSEK
1. Oldás, kapcsolatépítés	Hogy vagy? Hogy érzed magad?
2. Miért vagyunk itt? (mi a cél?)	A ..... szeretném megbeszélni
3. Folyamat leírás	A visszajelzést így fog történni... Először szeretném meghallgatni, hogy te hogyan látod ...? Azután megosztom az én benyomásaimat ... Majd együtt megbeszéljük, ki mit tehet azért ...
4. Körvonalazni a várt eredményt	A beszélgetés végére szeretném, ha megbeszelnénk a fejlesztendő területeket... Szeretném, ha megegyeznénk abban, hogy mire fogsz figyelni/min fogsz változtatni/mit fogsz másképp csinálni a következő hónapban...
5. Első „megállapodás” a célról és a folyamatról	Ez rendben van így? Szeretnél még valamit hozzátenni?
6. Kérdezzük meg a másik fél véleményét	Mi az amit jól csináltál? Te hogyan értékeled ezt a teljesítményt? Mi az amiben fejlődni szeretnél? Mit csinálnál másképp?
7. Pontosító kérdések	Pontosan mit csináltál? Hogyan csináltad pontosan? Mi akadályozott?

LÉPÉSEK	PÉLDÁK/KÉRDÉSEK
8. Erősségekkel kezdeni	Amit jól csináltál... Ami nagyon előre vívő volt... Nagyon értékelem, hogy ... Nekem tetszett, amikor...
9. Fejlesztendő területek feltárása	Amit lehetne másképp csinálni... Érdemes lenne kipróbálni....
10. A másik álláspontjának megerősítése	Egyetértek veled abban..... és hozzátenném még... Ígazad van, abban hogy..... és azzal egészíteném ki...
11. Mire jutottunk?	Mit tehetnél legközelebb..... Miben van szükséged segítségre..... Ki tudna segíteni... Én miben tudnék segíteni...
12. Összefoglalás	Foglaljuk össze hol tartunk... Mit fogsz megtartani? Min fogsz változtatni? Mit csinálsz másképp? Mikor kezded?
13. Elkötelezettség egyeztetés	Rendben van ez így számodra? Van valami, amivel kiegészítenéd? Van-e bármi, ami megakadályoz? Mi az vagy ki az? Hogyan lehet leküzdeni ezt az akadályt?
14. Feladatok egyeztetése	Kinek mi a teendője? Mikorra kell megtenni?

### 7.3.3. Kommunikációs stílusok

A kommunikáció során három stílust megkülönböztetünk meg:

- passzív
- agresszív
- asszertív

#### ***Passzív kommunikációs stílus***

A passzív kommunikáció kerüli az összetűzéseket és a véleménykülönbségek révén kialakuló konfliktusokat. Mások kezébe adja a döntés lehetőségét és felelősséget, amivel mások kezébe adja az élete (vagy az élete egy részének) irányítását is. Mindezek miatt ritkán képes másoknak nemet mondani, sokszor hibáztat másokat a hátuk mögött, és/vagy sokszor tünteti fel magát áldozati szerepben. Ez a fajta kommunikációs viselkedés gyakran teremt olyan helyzetet, amiben a passzív fél veszít, a másik fél pedig nyer.

#### **Példák a passzív kommunikációra:**

Neki mindegy, nem tudja, halkan magában motyogva teszi a megjegyzéseket. Megsértődik, látszólag nem mond ellent, de nem is csinál meg dolgokat.

#### ***Agresszív kommunikációs stílus***

Agresszív kommunikáció során a másik fél véleményét, gondolatát figyelmen kívül hagyva törekszik a kommunikáló fél a saját céljai elérésére. Könnyedén ki tud állni magáért, és a másik ember jogaira és szükségleteire való tekintet nélkül érvényesíti a saját jogait és szükségleteit. Sokszor mond olyasmit, amivel másokat rossz színben tüntet fel magához képest. Iróniát és szarkazmust használhat kommunikációjában, hogy a másik érveit érvénytelenítse. Rendkívül manipulatív tud lenni, és gyakran fenyeget, lekicsinyel, megaláz, kigúnyol, kicsúfol másokat, hogy a saját vélt szükségleteinek és érdekeinek érvényt szerezzen – legtöbbször a másik fél elhallgattatásával. Ez a „mindig igazam” van típus.

#### **Példák az agresszív kommunikációra:**

„Hogy lehetsz ennyire ostoba, hogy nem fogod fel, amit mondok?” „Mindent elnagyolsz, a részletekre soha nem figyelsz!”

#### ***Asszertív kommunikációs stílus***

Asszertív: a másik fél megértése és a saját érdekeinek, szükségleteinek az érvényre juttatása úgy, hogy a másik fél jogait nem sérti. Egyértelműen elmondja a döntése indokait. Kiáll magáért, de nem tapos el másokat ennek érdekében, mert tisztában van vele, hogy nem minden esetben érvényesülhetnek az érdekei. Sőt, azzal is tisztában van, hogy vannak emberek, akik nem együttműködőek, hiába viselkedik asszertíven.

### 7.3.4. Nemet mondás

Néhány verbális átkeretezés a nemet mondásra, hogy mindenki rendben legyen a végeredménnyel.

- Hallom a kérést, kérek 5 percet/egy órát/egy napot arra, hogy átgondoljam.
- Szívesen segítenék, mert látom, hogy ez fontos Önnek, de ezt most elvi okokból nem tehetem meg.
- Értem, hogy segítségre van szüksége, segítenék is, de ez nem az én területem. Szívesen átirányítom XY-hoz.
- Ezt nem tudom elvállalni, viszont cserébe azt ajánlom....
- Mit tenne, ha nemet mondanék?
- Most az egyszer/utoljára megcsinálom, a jövőben viszont forduljon máshoz.
- Nagyon sajnálom, de ez most egy határozott nem.
- Szívesen megcsinálom, de akkor beszéljük meg, hogy mit hagyhatok el listából, mert csak így tudom elvállalni.
- Nekem valóban egy perc lenne, hogy megcsináljam. Számomra megnyugvást jelent, ha tudom, hogy Ön is képessé válik erre.

### Gyakorlás

1. Rád bízta egy 4 fős munkacsoport vezetését. Mindegyik fő más-más területről, különböző érdekeket képvisel. Az egyik fő nem hajlandó meghallani a többiek álláspontját..

passzív:.....

agresszív: .....

asszertív: .....

2. Megkérték egy olyan különmunkára, amely várhatóan nem fér bele a rendes munkaidőbe, és nem tartozik szorosan a munkakörökhöz azért, mert a kompetens kollégának nem mer senki nemet mondani.

passzív:.....

agresszív: .....

asszertív: .....

3. Az együttműködési megállapodáson, azon kapod a tárgyaló partnered, hogy mindegy mit javasolsz, csak azért is ellenáll. Ez téged elkészerít.

passzív:.....

agresszív: .....

asszertív: .....

### 7.3.5. Három alternatíva szabály

Egy egész intézmény rendszer bürokratikus hálójában, adminisztrációval. GDPR-ral terhelve, gyakran érezhetjük magunkat abban a helyzetben, hogy nincs választásunk.

Mindig van! Amikor azt gondoljuk, hogy itt nem tehetünk mást, csak..... akkor is választhatunk aközött vagy épp az ellenkezője között.

Általános érvényben és megélésben azonban az alábbiak szerint működünk:

- Egy opciónál azt éljük meg nincs választásunk.
- Két opciónál azt, hogy dilemmába kerültünk.
- Három opciónál azt, hogy mérlegelhetünk és szabadon választunk.

Minden élethelyzetben, minden intézményben, személlyel összefüggésben képesnek kell lenni három alternatíva felkínálására.

Ez igaz akkor is, amikor szervezeti diagnózist készítünk és akkor is, amikor megoldási javaslatokat vázolunk.

Pl.: Hetek óta tartó hiányzásokat igazol Pisti anyukája, amire az osztályfőnök nem tud mit lépni, bár érzi, hogy valami nem stimmel. Az igazgató ennél több információhoz nem jut az osztályfőnöktől.

A probléma diagnózisa is lehet háromféle, majd miután mindháromat elmondjuk, megkérdezzük valamelyik leírja-e a helyzetet, vagy más van mögötte.

- D1. Nincs semmi háttérinfó, de a 30 év tapasztalat miatt kétkedés van a hiányzások okát illetően.
- D2. Tudja, hogy a körzeti orvos és Pisti szülei együtt nyaralnak és összejárnak, de nem tudja hogyan vezesse azt elő, hogy szerinte bármit leigazol a doki Pistinek.
- D3. Pisti szülei befolyásos emberek és fél a megtorlástól.

Azzal, hogy több alternatívát vázolunk fel a szabad választáson túl, arról is biztosítjuk a másik felet, hogy foglalkozunk az üggyel, fontos nekünk és mi is el tudunk bizonytalanodni. Ez segíti a másik felet pontosítani, megerősíteni, cáfolni, vagy egyáltalán megfogalmazni azt, hogy mi is van valójában.

Mi a kockázata annak, ha csak az általunk legjobbnak vélt alternatívát mutatjuk be?

Azon túl, hogy a másik fél úgy érzi nincs választása, automatikusan "ellenállásba" (is) lendülhet. Ez történhet úgy, hogy megkérdőjelezi a szakmaiságunkat, a precizitásunkat, a kellő informáltságot. Miközben általában nem történik más, mint a saját (szakmai, emberi) bizonytalanságát szeretné biztossá tenni mielőtt valamire rábólint.

#### **Gyakorlati példa**

Energiatakarékosság miatt ajánlatot kértem egy szakembertől. Kértem tegyen ajánlatot arra, hogyan lenne a lakásom hosszú távon hideg/meleg de olcsóbb havi fenntartással, mint most.

2 nap múlva visszajön a szakember és azt mondja, hogy új hűtés/fűtési rendszer kialakítása mellett az ablakcserét is ajánlja, amely összesen x millió Forint.

Azonnal elkezdem kérdezni, hogy ez a legjobb módszer-e, van-e olcsóbb vagy drágább, de jobb. Honnan tudja, hogy ez lesz nekem a legjobb.

Ha azzal jön vissza, hogy három megoldás van, elmondja vázlatosan a prokat és kontrákat, illetve a bekerülési költségeket, majd a végén azt is elmondja, hogy ha a sajátja lenne, akkor ő a 2. számú megoldást választaná, vajon melyik verziótól érezném magam jobban?

Minden esetben abban, amikor több lehetőség közül választhatok.

## Gyakorlás

### 1. Eset

Júlia az új igazgató az óvodában. Nagyon intelligens, szimpatikus, de egyelőre meglehetősen visszahúzódnán viselkedik. Munkaköréhez kitűnő szakképzettséggel, de nagyon kevés tapasztalattal rendelkezik.

A korábbi vezető nem volt túl együttműködő a védőnő látogatások tekintetében, valamint nem mutatott nyitottságot a gyerekjogi foglalkozások megtartására sem. Nagy várakozással nézel a közös munka felé, de nem tudsz eligazodni.

Nem vagy biztos abban, hogy mi a probléma.

### 2. Eset

György nagyon lelkes rendőr. Mindig a szívéen viselte a bűnmegelőzést. Kitalálta, hogy önkéntesként bűnmegelőzési foglalkozásokat tartana általános iskolákban. Ilyen jellegű tapasztalata nincs, egyelőre visszautasítja az iskolai szociális segítő ajánlatát közös csoportfoglalkozás tartásra.

Szeretnéd megtartani György lelkesedését, de félsz, hogy ha nem jól menedzseled ezt a helyzetet, azzal munkaetikai vétséget követsz el.

### 3. Eset

Gizi gyámügyi előadó, akiről azt tudni, hogy gyerekkori abúzus elszenvetője volt. Szülei ma is együtt élnek, meglátásuk szerint Gizi korábban csak kitalálta, hogy apja erőszakoskodott vele, mert nem engedte el oda, ahová Gizi menni akart.

Jelenleg egy jelzőrendszeri riasztás kapcsán, Gizi ki akar emelni egy gyereket a családból az édesanya megromlott mentális állapotára hivatkozva.

A családsegítő központ kollégája és a Te véleményed is, hogy ugyan a nagyszülők egymást követő gyors elhalálása és a három műszakos munka megviseli az édesanyát fizikailag és mentális is, de képes ellátni a gyereket és mindenek előtt az ő érdekét előtérbe helyezni.

## 7.4. MEDIÁCIÓ, FASZILITÁCIÓ ALAPISMERETEK

Az emberi kapcsolódások alapvető része az érdekellentét, az egyet nem értés és az ezekből látenszen vagy nyíltan kialakuló konfliktus.

Különös jelentősége van a konfliktusok feloldásának, amikor a kialakult helyzetben a két félén kívül a konfliktus következményeinek elszenvedői többen vannak, és/vagy gyerekek.

Vannak olyan helyzetek, ahol írásos megállapodásra törekszünk és vannak olyan csoportos helyzetek, ahol a párbeszéd elindítása elegendő egy jobb együttműködés kialakítása jegyében. Mindkét célhoz mutatunk oda illőbb eszközt.

### 7.4.1. Mediáció

A tárgyalástechnikai és asszertív kommunikáció használatával, beépítésével, két konfliktusban vagy egyet nem értésben levő fél között, harmadik kívülállóként tud támogatást adni a mediáció, mint módszer.

A mediáció egy közvetítő tevékenység, amelynek elsődleges célja, hogy két vagy több, személy vagy csoport között fennáll egy olyan konfliktus, amelyet külső segítség nélkül nem tudnak konstruktívan kezelni.

A mediátor egy fajta híd a két fél között, aki független és pártatlan. Feladata a strukturált, mindkét felet meghallgató, mindkét fél érdekét védő, konszenzusos megállapodás elősegítése.

A mediáció egy olyan módszer, ahol a konfliktusban álló feleknek tevőlegesen és önállóan kell kezdeményezniük/kérniük a mediátor támogatását a konkrét helyzetre vonatkozóan.

Mindig konkrét cél egy megállapodás megkötése.

A folyamat részei:

1. Előkészítő, feltáró munka - mindkét féllel külön-külön
2. Mediációs ülés mindenki részvételével - strukturált agenda szerint, ahol a felek betartják az egymás iránti tiszteletet a kommunikációjukban, kizárólag a megoldást segítő narrációt használva, illetve követik a mediátor által meghatározott egyéb kereteket (pl.: ki mikor és mennyi időt használhat, ki mikor kap szót, stb.)

Az ülés során a mediátor figyelni és szükség esetén "tolmácsol", közvetíti a két fél között. Észrevételeivel támogatja több alternatíva észrevételét, a beszűkülés, korábbi nem működő minta megjelenését és háttérbeszórítását, segítve ezzel az olyan megoldás megtalálását, amely mindkét fél számára kielégítő.

Az ülés során többször pontosítjuk a megállapodás sarkalatos lépéseit és azok kritériumait. Ideális esetben az ülés végére megszületik a megállapodás.

Egy ülés 2-3 órás időtartamú szokott lenni.

3. Személyes tapasztalatom az, hogy érdemes utánkötető alkalmat is betenni.

Előfordul ugyanis, hogy a mediációs ülésen már vannak megállapodások, azonban a felek szeretnének "aludni rá" még egyet.

Ilyen esetben a következő ülésen még lehet pontosítani, kiegészíteni a már leegyeztetett pontokat, majd ezt követően megállapodást kötni és írásba foglalni.

#### 4. Lezáró rész, amelyben összegezzük az eredményeket.

Személyes vélemény, hogy fontos visszajelzést adni arra, ahogyan mindkét fél saját érdekei mentén képes volt arra, hogy a másikat és a másik fél érdekeit is tisztelje. Érdemes megköszönni a befektetett energiát, amit a megállapodás létrejöttébe tettek.

Ez tudatosítja a résztvevőkben is az eredmény fontosságát és súlyát.

Ezt követően leltárba vehetjük azokat a gondolatokat, vitás pontokat, amelyeket jelen megállapodásba még nem tudtak bevenni. Itt tehetünk egy kísérletet arra, hogy ezekre vonatkozóan is tervezünk egy mediációs ülést, de az is rendben van, hogy ezzel zárunk.

A mediáció egyre népszerűbb üzleti helyzetekben és válások során is. Kevesebb idő befektetéssel, olcsóbban jutnak a Felek közelebb ahhoz, amit végső soron célként tűztek ki.

## 7.4.2. Faszilitáció

Az értő figyelem, a fókuszban tartás, a semlegesség és az asszertív kommunikáció mind alapeszköze a faszilitátornak.

A faszilitáció célja ugyanúgy lehet konfliktuskezelés, mint a mediáció esetében, de lehet tiszta beszélgetés, tárgyalás levezetés is.

Lehet cél a hatékonyságnövelés.

Vannak helyzetek, ahol az egyes megbeszélésen résztvevők észlelik, hogy könnyebb lenne fókuszt tartani, nem elbeszélni egymás mellett, ha faszilitátort hívnának. Ez esetben ez egy nyílt és konkrét helyzetbe való behívás.

Mi leginkább arra számítunk, hogy leszünk olyan helyzetekben szociális segítőként, ahol ez képesség hasznos lesz számunkra és spontán tudjuk alkalmazni a cél elérésének érdekében, függetlenül attól, hogy erre van-e felkérés vagy nincs.

Módszertanában nagyon hasonló a mediációhoz, itt is a korábban elsajátított kommunikációs ismeretek alkalmazása történik.

Fontos a semlegesség megőrzése.

Cél, hogy az egyes felek (és itt lehet tetszőleges létszámú és érdekű fél, ami kevesebb, mint a mediáció esetében) meghallják egymást. Értsék, hogy ki mit szeretne és hogyan.

Cél oldani az esetlegesen kialakult játszma helyzeteket, a beszűkült látásmódot, nyitottá tenni a résztvevőket az információk tényleges befogadására.

Tisztázó kérdésekkel ellenőrizhető ki hol tart, kinek mire van szüksége ahhoz, hogy megértsen, átlásson valamit, mire ahhoz, hogy dönteni tudjon egy adott kérdésben, stb.



## 7.5. INTERVENCIÓS ESZKÖZTÁR

### 7.5.1. Tanult szakmai módszerek leltára

Amikor meghalljuk, hogy intervenciós eszközök, akkor gyomorrángással tudunk kétségbeesetten a tanult modelleken gondolkodni.

Nem baj nem jut eszünkbe mind. Vegyük elő azokat a jegyzeteket és könyveket, ahol megtaláljuk ezeket.

Hasznos lesz az ismételés és a tudatosítás. Érdeemes erről egy listát is készíteni: hogy hívják a módszert? milyen esetekben ajánlott?

Gondoljunk erre úgy, mint az otthoni gyógyszeres dobozra.

Ott van, rendelkezésre áll, de ahhoz, hogy gyorsan kapjuk ki belőle a megfelelőt, jó ha időről időre megnézzük mi van benne és mit mire alkalmazunk.

### 7.5.2. Egyéni túlélő készlet leltárba vétele

#### Egy kis múltidéző feladat

Töltsünk el egyéni feladatban 20 percet azzal, hogy a saját múltunkból felidézzünk krízishelyzeteket. Lehet, hogy a jelenből visszanezve már nem annak hívjuk őket, de ott és akkor igenis az volt a megélésünk, hogy bajban vagyunk, ez egy krízis, ez egy trauma.

A feladat kétlépéses. Először gyűjtsük össze ezeket az eseményeket, helyzeteket. Elképzelhető, hogy egy-egy esemény nem epizódszerű, hanem akár hónapokat, éveket átívelő élmény.

Amikor megvannak az események/élmények, gondoljuk végig, hogy mit tettünk, hogyan tettük, ahhoz, hogy megoldjuk/túljussunk ezeken a helyzeteken. Milyen erőforrásaink voltak akkor és azokat hogyan használtuk a túléléshez.

Nagyon fontos, hogy mindent írjunk le.

Amikor ezzel mindenki megvan, akkor kiscsoportokban meséljünk erről egymásnak. Ha a történet nagyon intim, szemérem vagy szégyen kíséri, akkor nem kell a történetet, az eseményt megosztani, akkor beszéljünk arról, hogy "azt a bizonyos nehéz helyzetet" úgy oldottam meg, úgy éltem túl.

Ezek a túlélő készletek fontos eszközeink nemcsak a saját magánéletünkben, hanem eszközeink szociális segítőként is.

Ugyanezzel a módszerrel, másokban is tudatosítani tudjuk, hogy mennyi mindent megéltek/túléltek már és milyen eszközeik/erőforásaik vannak már most.

### 7.5.3. Tapasztalaton alapuló ismeretek tudatosítása

Anna 11 éves. Már több mint két éve hegedül, és nagyon tehetséges. Iskola után zenesuliba megy minden nap, és mivel a szülei szerint nagyon fontos a mozgás, ezért külön tornára is beiratták, ahova hetente háromszor jár. Vannak napok, amikor csak este hétre ér haza, és még

utána fog neki a házi feladatainak. Reggel nagyon nehezen tud felkelni, de igazából nem is az bántja, hogy keveset pihen, hanem hogy a barátaival sem tud találkozni délutánonként a sok külön elfoglaltsága miatt.

#### 7.5.4. Szakmai fórumok és szakemberek hálójája

A szakmai fórumokon való részvétel hasznos az önfejlesztésben, új módszerek megismerésében, tapasztalatok meghallgatásában vagy mindezek átadásában is.

Ide tartoznak a szakmai esetmegbeszélések, konferenciák, klubdélutánok, mentorálás.

Azokban az esetekben, ahol nem az önfejlesztés a cél, hanem a tudásátadás, jó gyakorlat megosztás, szakmai utánpótlás nevelés, azok mind értelmezhetőek a vizibilitás eszközeiként is, amely segíti a szakmai énkép kialakítását.

A szakmai fórumok szervezése vagy egy már meghirdetett szakmai rendezvény népszerűsítése a kollégák (jelzőrendszeri intézmények dolgozói) között is, mélyítheti a személyes kapcsolódásokat és rálátást adhat arra, hogy ki milyen szakmai és emberi kihívásokkal küzd a saját munkaterületén.

#### 7.5.5. Meghívó és workshop terv

Az nem kérdés, hogy a pedagógusoknak és a gyermekvédelmi szakemberek együttműködése kulcskérdés a gyermekvédelemben. A kérdés, hogy hogyan tudunk ezen mi, szociális segítőként fogást találni, kivitelezni.

A következőkben egy napos Meghívó + workshop tervet mutatok meg, amelyek gyakorlatilag résztvevők (szakmai háttérétől) függetlenül alkalmazhatóak együttműködés fejlesztésre.

*7-1. ábra: Meghívó minta*

##### MEGHÍVÓ ÉS A PROGRAM CÉLJA

A fejlesztési igény a ..... részéről jelentkezett, tekintettel az elmúlt ..... időszak külső/belső konfliktusaira és az együttműködés hiányára.

Érzékelhető a csapatban széthúzás, a bizalomhiány, tisztázatlanok a szerepek ugyanakkor megjelenik valamilyen stabilitási igény is.

Célként megfogalmazódott:

- elvárások tisztázása minden oldalról minden oldalra (pl.: szülők-pedagógusok, szociális segítő-pedagógusok, jelző rendszer intézményei)
- együttműködés alapjai „szerződés” tartalmi elemeinek kidolgozása
- stabilitás építése a folyamatosan változó világban
- konfliktuskezelés
- asszertív kommunikáció

### TEMATIKA

A csoport létszámára (15 fő esetén, afölött 2 vezetőt javasolunk), illetve a témák mélységére tekintettel egy/két tréneres képzési napot javasolunk.

A jelenlegi és jövőbeni csapat összetartásához, a kohézió erősítéséhez maguk mögött kell hagyni a múltat. A jelenlegi erőforrásokból, bizalomra építve új együttműködési rend kialakítását támogató módszerként a faszilitáció elemeit használjuk, a játékoságra támaszkodva fejlesztjük a versenyszellem teljesítményfokozó elemeit úgy, hogy pontos képet kapjunk az egyéni igényekről is.

A képzési nap mindezekre tekintettel négy modulra épül:

I. Ki kicsoda a csapatban – jobb agyféltekét segítségül hívó, egyéni bemutatkozások.

Célja, hogy olyan személyes és szakmai információkat adjanak magukról a résztvevők, amely egymás megismerését támogatja a bizalmi légkörbe ágyazottan. Támogatja a csapat tagok és a vezető egymás felé fordulását, az egyenrangúság érzését.

II. Kell egy csapat – kisebb csoportokban, kidolgozzák, hogy milyen az ideális együttműködés/csapat, az ideális vezető/csapatvezető, illetve milyenek az egymáshoz való viszonyulások.

Célja, hogy kiderüljenek a jó és rossz gyakorlatok, illetve feltérképezzük azokat az igényeket, amelyek mankót adnak egymásnak (hol, hogyan, miben és kitől van igény támogatásra és hogyan).

A feladat közben fejlesztik az érdekérvényesítő és prezentációs készségeiket, a vitakultúrájukat illetve az asszertív kommunikációt.

III. Hogyan működünk együtt? – az előző feladatokból kirajzolódnak a potenciális hiányok/nehézségek/kihívások valamint a meglévő konfliktusok forrásai, a kérdések és a megoldásért, cselekvésért kiáltó feladatok és az erőforrások is. Ebben a feladatban szeretnénk választ kapni arra, hogyan látja a csapat ezek tükrében az ideális csapat munkát. Mindeközben a feladatok során különféle konfliktuskezelési technikákat sajátítanak el amelyek támogatják őket a jövőbeni kihívások kezelésében. Hogyan néz ki a célkitűzés, hogyan a megvalósítás, mik a kommunikációs szabályok, amelyekkel mindenki azonosul és előreviszi a munkát.

A feladat végrehajtása során gyakorolják az önreflexiót, a visszajelzést és érveléstechnikákat.

IV. Együttműködési szerződés és akcióterv – a II. és III. pontok szintetizálását követően a résztvevők tudatosítják a csapat együttműködések alap pilléreit. Ezt követően a csapat együtt készít akciótervet. Következő elemként egyéni tanulságok megosztása során mindenki a saját „első lépését” egymásnak tett ígéretként megfogalmazza.

Célja, hogy beépítsék azokat az egyéni és csoportos haladásokat, konkrét lépéseket, amelyeket a nap során megéltek és azokat is, amelyeket másnaptól tesznek majd meg a képzés eredményeképpen.

Bízom benne, hogy számíthatunk a jelentkezésedre!

## 7-2. ábra: Workshop minta

**WORKSHOP TERV** - az időtartamok javasolt időtartamok és 16 főre vonatkoztatva

8:00	Érkezés
8.00-8.05	Bevezető – A házigazda (ha iskolában történik, akkor mondjuk az igazgató) és a szociális segítő (mint a nap/téma vezetője/faszilitátora)
8.05-8.15	Magazimból kivágott képek vagy Dixit kártyák közül válasszon mindenki egy olyan képet, amely a legjobban leírja azt, amilyen ember ő.
8.15-9.30	Mindenki egyenként bemutatkozik a kép segítségével - érdemes a csoport vezetőnek is húzni és neki kezdeni, hogy megadja az alaphangot és a bemutatkozás mélységét.

*Tanácsolom, hogy legyen a bemutatkozásban valami nagyon személyes és kevesebb a munkáról. Pl.: Azért választottam a tengert, mint képet, mert a gyerekkoromban nagyon keveset nyaraltunk. Vagy pénzünk nem volt, vagy kedvünk. Anya egyedül nevelt és talán a nyaralásoknál még nagyobb volt a hiány a teljes családra. Ezért a tenger egyszerre jelképez számomra hiányt, örömet és reményt. A hiányról beszéltem. Az öröm az, hogy van két nagy fiam, 14 és 16 évesek, akiket nagyon vártunk és akikkel a férjemmel együtt, teljes családként minden évben elmegyünk valamilyen tengerhez. Reményt pedig azért jelent, mert a víznek olyan ereje van, amivel bármire képes. Képes volt nekem a hiányból egy vágyat is mutatni és a vágy és remény meg néhány évtized, hozzásegített ahhoz, hogy az öröm is megérkezzen.*

*Ne felejtjük el, egy-egy személyes történet után könnyebb kapcsolódni egymáshoz nemcsak emberileg, de szakmailag is.*

*Mindenkinek 3 perce van a bemutatkozásra. Aki éppen bemutatkozik, annak ki kell állnia előre és úgy kell bemutatkoznia. Amikor a mondandóját befejezte a többi résztvevő tehet fel neki kérdést. Az időtartás miatt maximáljuk a kérdéseket háromban.*

*Inspiráció-irritáló – két kérdés mi van belőle benned? Két híres ember, nem kell bemutatkozni, hanem egyes szám első személyben kell bemutatnod magad és a többiek kitalálják ki vagy. hogy érezted magad?*

9.30-9.45	Szünet
9.45-9.50	Alakítsunk ki 4 csoportot (igazságosság és megfelelő keveredés okán 1, 2, 3, 4-ig számolással 1-esek, 2-esek, stb. egy csapatban.
9.50-10.20	Négy csoport – minden csoport egy színes filcet kap (ügyeljünk rá, hogy négy különböző szín legyen)

*Előre készítsünk ki négy sarokba egy flip chart papír. Mindegyik papíron más cím szerepel:*

1. Egyéni munka előnyei/hátrányai
2. Csapatmunka előnyei/hátrányai
3. Együttműködés alapkövei
4. Együttműködést gátló tényezők

*Minden csapat helyezkedjen el egy papírnál. Most minden csapat kap 10 percet arra, hogy a cím alapján mindent leírjon arról a témáról, amit kapott.*

**KRITÉRIUM: MINDEN KERÜLJÖN FEL, MÉG AKKOR IS, HA HASONLÓ DOLGOKAT FOGALMAZNAK MEG ÉS AKKOR IS HA NINCS EGYETÉRTÉS!!!!**

10 perc elteltével minden csapat a saját filctollával együtt az óra mutató járásával azonos irányba átmegegy a következő flipchart papírhoz.

Itt a feladat az, hogy miután elolvasták miket írt fel az előttük ott dolgozó csapat abban a témában, kiegészítsék a saját gondolataikkal vagy bármilyen jelöléssel vitassák azokat.

Itt már csak 5 percet kapnak. 5 perc után újabb vetésforgó, majd 5 perc után az utolsó forduló.

Minden csapat azonos színnel megy tovább és minden csapat minden papírra ír valamit.

10.20-12.00 Minden csapat az eredeti flip chartjához visszatérve megnézi mit írtak a többiek és minden csapat prezentálja - a szabály, hogy minden csapatagnak kell beszélnie! - amit ők gondoltak és kérdésekkel párbeszédre hívják a többieket a megjegyzésekkel, kiegészítésekkel összefüggésben.

A párbeszédben tilos a minősítés. Ha valami nem tiszta, kérdezzünk rá: "mit értetek az alatt, hogy....?"

10 percben egyeztetnek a csapattagok, hogy milyen módon prezentálnak és hogy mit szeretnének tisztázni a többi csapattal.

Ezt követően a sorrend: 1., 2., 3., 4. Minden csapatnak 20 perce van arra, hogy bemutassa gondolatait és a párbeszédre.

12.00-13.00 Ebéd

13.00-13.25 Képezzünk új csoportokat, ugyanúgy négyet. Az ebéd után egy kis játékkal megyünk tovább: Spagetti játék

Minden csapat ugyanazokkal az erőforrásokkal dolgozik: 20 szál spagetti (szárzészta), egy cellux, egy olló, egy pillecukor. Nincs pótlás, nincs reklamáció.

Instrukció:

- A feladat az, hogy 20 perc alatt a földön, saját lábon álló tornyot építsenek meg, amelynek a tetején van a pillecukor.
- Az a csapat nyer, akinek a legmagasabb az építménye.
- Nekünk az a dolgunk, hogy mérjük az időt és szóljunk, amikor letelik.
- Közben figyeljük, hogy ki hogyan van benne a feladatban.

13.25-14.30 Az idő lejártával lemérjük a tornyokat és nyertest hirdetünk. A következő 30 percet az alábbi témák feldolgozásával töltjük nyitott, mindenkit bevonó párbeszédben.

- Ki szeretné először megosztani a tapasztalatát?
- Volt-e vezetője a csapatnak?
- Ha igen hogyan lett az? Ki lett mondvá? Csak úgy alakult? Nem volt?
- Volt-e tervezés?
- Volt-e munkamegosztás? Ha igen hogyan? Ha nem - hogy dolgoztak?
- Volt-e olyan, hogy valakinek volt más véleménye, de nem mondta el? Ha igen, mi tartotta vissza?
- Volt-e tesztelés? Ha igen hogyan? Ha nem, akkor gondoltak-e rá?
- Volt-e olyan, aki figyelte az időt? Ha igen ki indítványozta, ki vállalta? Hogyan állapodtak meg?
- Függetlenül attól, hogy sikerült-e saját lábon álló tornyot építeni vagy nem. Ki az aki elégedett a csapat teljesítményével? Ki az aki nem elégedett? Indoklást is kérjünk!

- *Hogyan ismerősek ezek a mintázatok a hétköznapiakból?*
- *Adjuk időt, hogy legyen több megosztás ebből is!*
- *Kérdezzük meg 30 perc után, hogy ha újra kezdenének, vajon más lenne-e az eredmény?*
- *Akár mi is a válasz, adjuk ki újra az erőforrásokat (20 spagetti, pille cukor, olló, cellux) és indítsuk újra az időt.*
- *20 perc után állítsuk le őket és nem kell mérni, csak a tanulságot megosztani.*
- *Mit tanultak az első, mit a második körből?*
- *Mit tanultak magukról? Változott-e a saját hozzáállás a második körben bármiben az elsőhöz képest.*

*Mindaz, ami a játékban megtörtént, ugyanígy történik az életben a munkában. Mindannyian ugyanazt a mintát hozzuk a munkában egy csapatban, mint ebben a játékban.*

*Érdemes erre tudatosan ránézni és ahol változást akarunk elérni, ott változtatni.*

14.30-14.45 Szünet

14.45-15.00 Ahány érdek/szakma megjelenik a csoportban, annyi flipchart papírra lesz szükség (ha a szülők és pedagógusok vannak, akkor elég kettő, ha a rendőrség, a védőnő, a házi orvos, a gyámhivatal, a CSSK is ott van, akkor mindenki kap egy flip chart papírt) - ebben a feladatban mi is aktívan részt veszünk, mi is kapunk egy papírt magunknak, illetve annyi színű filcre

- *A feladat, hogy minden szakma/érdek írja rá a papír tetejére a saját "címkéjét" (szülő, szociális segítő, stb.)*
- *Mindenki írja fel tőmondatokban egy oszlopba, hogy mire lehet számítani tőle? mit nyújt? miben lehet hozzá fordulni?*
- *Mindenki írja fel tőmondatokban a másik oszlopba, hogy mivel ne forduljanak hozzá. Itt elsősorban annak van érdekessége, amivel rendszeresen fordulnak hozzá, de nem az ő dolga, nem az ő területe!*

15.00-15.45 A 15 perc lejártá után, mindenki ragassza fel a falra a saját papírját és a korábbi feladat analógiáján minden csapat mutassa is be, maximum 5 percen. Itt is lehet pontosító kérdéseket feltenni.

15.45-16.05 Minden csapat a saját filcével menjen és írja rá mindenki felé (azaz minden papírra) az adott szakma/érdek felé megfogalmazott kérését/elvárását.

16.05-16.45 Minden csapat menjen vissza a saját papírjához, olvassa el a kéréseket és kezdődhet a tisztázó párbeszéd (Igen adom, ezt nem tehetem, mivel válthatom ezt ki? Hogyan csináljam?). A cél, hogy legyen megállapodás akár az, hogy megy, akár az hogy nem. Minden mellett legyen indoklás (nem kifogás).

16.45-17.00 Zárás - minden résztvevő mondjon három szót vagy mondatot, arról, amit számára ez nap jelentett.

Érdemes engedélyt kérni a papírok fotózására, majd azokat körbeküldeni a résztvevőknek, mert ezek a papírok a megállapodásaik, a közös nap eredményei.

## IRODALOMJEGYZÉK

### Ajánlott oktató filmek

<https://www.youtube.com/watch?v=wK8glFZuQw8>

<https://www.youtube.com/watch?v=cJ3tY1RMuuU>

<https://www.youtube.com/watch?v=UZ4cziCXxW4&list=PL60rnxFroaBsZO1Rf0bnl5711qAuDSCjl>

<https://www.youtube.com/watch?v=CNhHsxPYwlo>

[https://www.youtube.com/watch?v=IgkKij0E\\_VU](https://www.youtube.com/watch?v=IgkKij0E_VU)

<https://www.youtube.com/watch?v=bC2kG6hkhQc>

### Szakirodalmi jegyzék

Szakmai ajánlás a szociális segítő tevékenység bevezetéséhez, EMMI, 2018

[http://www.macsgyoe.hu/szakmai\\_informaciok/szakmai\\_hirek/2018-08-15/hivatalos\\_utmutato\\_-\\_szakmai\\_ajanlas\\_szocialis\\_segito\\_tevékenyseg\\_bevezetesehez.html](http://www.macsgyoe.hu/szakmai_informaciok/szakmai_hirek/2018-08-15/hivatalos_utmutato_-_szakmai_ajanlas_szocialis_segito_tevékenyseg_bevezetesehez.html)

A gyermekvédelmi jelzőrendszer bemutatása, Infójegyzet, 2017.

[http://www.parlament.hu/documents/10181/1202209/Infojegyzet\\_2017\\_27\\_gyermekvedelmi+jelzorendszer.pdf/104dd04a-dca3-47bc-944e-bfb07067676f](http://www.parlament.hu/documents/10181/1202209/Infojegyzet_2017_27_gyermekvedelmi+jelzorendszer.pdf/104dd04a-dca3-47bc-944e-bfb07067676f)

A gyermekvédelmi jelzőrendszer bemutatása,

<etszk.u-szeged.hu/hallgatoknak/.../A%20gyermekvédelmi%20jelzőrendszer.ppt>

Rám is gondoljatok – a gyermekközpontú válás lépései, dr. Gyurkó Szilvia, 2015, ISBN: 9789633106129 Bookline könyvek

Kell egy csapat, Patrick Lencioni, 2009, ISBN: 9789639686908, HVG Könyvek

Dobd be magad! - Nők több szerepben, Sheryl Sandberg, 2013, ISBN: 9789633041420, HVG Könyvek

### Ajánlott filmek

Kutyaszálló (2009)

Annie (2014)

Védtelen gyermek (2008)

Boldogság kis segítséggel (2015)

Az üvegpalota (2017)

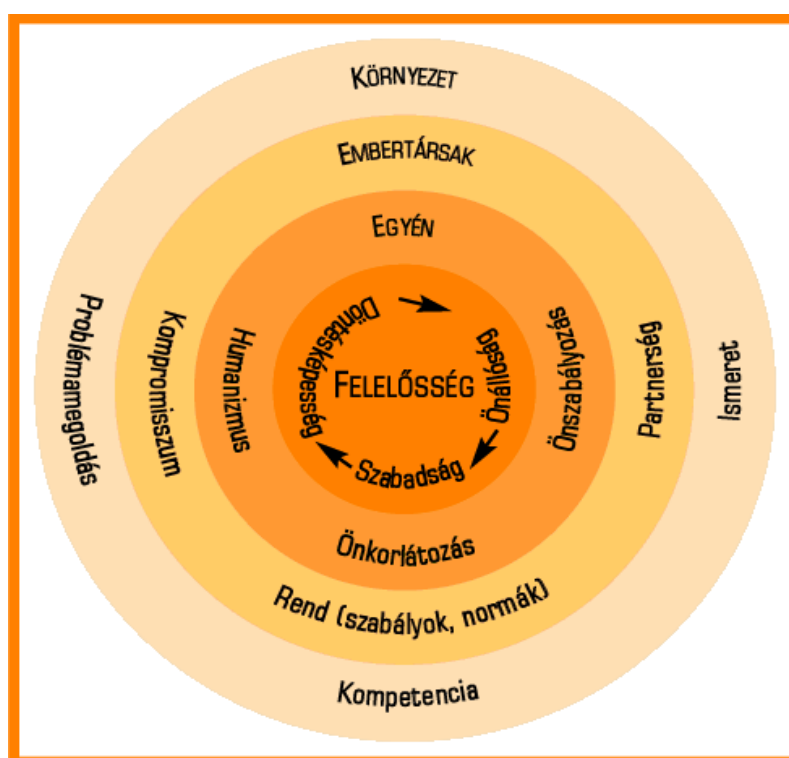
Észvesztő (1999)

## 8. ISKOLAI PROJEKTTERVEZÉS

BÍRÓ GYULA

### 8.1. AZ ISKOLAI PROJEKTOKTATÁS, A KORSZERŰ ÚJ OKTATÁSI STRATÉGIA

A projektoktatás egy korszerű, új oktatási stratégia, a projektpedagógia hatékony eszköze. Célja a konstruktív életvezetés megvalósulásának támogatása. Alkalmazása kitágítja az iskolai kereteket, feltételezi a tevékenységorientált iskolamodellt.



8-1. ábra: A projekt fogalmi rendszere<sup>13</sup>

A konstruktív életvezetés, olyan alapérték, mely biztosítja a nevelési folyamat irányításában, szervezésében a közösségfejlesztés és az egyén fejlesztésének harmóniáját. A konstruktív életvezetés szociálisan értékes, egyénileg eredményes. A nevelés lényege az érték közvetítés, feltételezi a felelős magatartás gyakoroltatását. Az 1. ábra ennek fogalmi körét ábrázolja.

<sup>13</sup> <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/fenntarthato-oktatas-es-projektpedagogia>



A projektoktatás, a projektorientált oktatás több mint százéves iskolai tapasztalati múltra tekint vissza. Amíg mindennapi gyakorlata a világ több országában természetessé vált, addig a hazai köznevelésben főként a reformpedagógiai intézményekben, az alternatív iskolákban, a szabadidős tevékenységekben és erdei iskolákban volt jelen. Újbóli felfedezése, szélesebb körű elterjedése hazánkban az ezredfordulóra, a kompetencialapú oktatás-nevelés térnyerése idejére tehető.

A projektoktatás olyan korszerű, célközpontú oktatási stratégia, amely kiválóan alkalmas a tanulás tanulására, a tanulásfejlesztésre. A sajátos célok elérését a valós életet integráló tanulási tartalom közvetítésével, a komplex szemléletmódot segítő, tevékenység-központú, feladatorientált tanulói tevékenységet biztosító szervezési formákkal, módszerekkel, technikákkal, eszközökkel, az iskolai keretet kitérítve természetes tanulási környezetben valósítja meg. Az eredményeként létrejött projekt további célok megvalósítását motiválja.<sup>14</sup>

A pedagógus és a tanulók kezdeményező együttműködésére építve nyílt oktatásra ad lehetőséget, amelyben a diákok belső motiváltságból (intrinzik motiváció) tanulhatnak, önálló döntéseket hozhatnak. A pedagógus a tanulási folyamat facilitátoraként van jelen, átélheti a pedagógiai alkotás, kreativitás szakmai erejét. A szülők aktív megfigyelői és konkrét segítői lehetnek gyermekeiknek abban, hogy azok megtalálják helyüket az iskola világában.

A projektek azáltal, hogy a valóságos és természetes tanulási folyamatot alakítják, formálják hagyományos oktatási körülmények között alkalmasak a tehetséges és a tanulási nehézséggel küzdő, nehezen kezelhető, úgynevezett problémás gyerekek oktatására-nevelésére is.<sup>15</sup>

### ***Projektdefiníciók. Az iskolai projekt fogalma***

A projektmódszer elvi alapjainak kialakítása John Dewey (1859–1952) amerikai filozófus és pedagógus nevéhez fűződik. Dewey felépített egy olyan elméleti pedagógiai modellt, amelyből a projektmódszer, a projektpedagógia származtatható, de a projektmódszer megnevezéstől tartózkodott, mint ahogy a reformpedagógiai mozgalom kiemelkedő kortársai sem használták ezt a terminust. A projektmódszert, a módszer gyakorlati alkalmazásának módjait Dewey tanítványa William Kilpatrick (1871–1965) dolgozta ki és írta le 1919-ben, a „The project method” című könyvében.

A projektpedagógia terminológia - bár először a II. Projektkonferencián merült fel (2000, Kecskemét, Hírös Akadémia) - Magyarországon is csak napjainkban vált használatossá.

Előnye a korábban használt projektmódszerrel szemben, hogy egyértelműen túlmutat a módszer fogalmán, hangsúlyozva, hogy itt jóval többről van szó.

---

<sup>14</sup> Kovatsné Németh Mária (2006): Fenntartható oktatás és projektpedagógia. In: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-10-mu-kovatsne-fenntarthato> (2010.március 21.)

<sup>15</sup> M. Nádasi Mária (2003): Projektoktatás: Elmélet és gyakorlat. Gondolat Kiadói Kör, Budapest. (Oktatás-módszertani Kiskönyvtár). 88-89. o

### ***Az iskolai projekt legfontosabb definíciói:***

A legelső projektdefiníció Richardstól származik (1900): „A tanulónak a projektoktatásban valós feladattal kell szembesülnie, amelyben maga dolgozza ki részvételének egyéni tervét és annak az útnak minden részletét is, amely e terv megvalósításához vezet. Korántsem kielégítő, ha a tanulónak csupán munkautasításokat kell követniük. (1. valóságos feladat, 2. a feladatmegoldás egyéni tervezése.)

Kilpatrick (1918) szerint: „A projekt egy cél által meghatározott tapasztalatgyűjtés, céltudatos cselekvés, amelynél az uralkodó szándék (cél elérése) mint belső hajtóerő meghatározza a cselekvés célját, szabályozza annak lefolyását, motivációjához erőt ad.

Charles R. Richardson (1900): „A tanulónak a projektoktatásban valóságos feladattal kell szembesülnie, amelyben maga dolgozza ki részvételének egyéni tervét és annak az útnak minden részletét is, amely e terv megvalósításához vezet. Korántsem kielégítő, ha a tanulónak csak munkautasításokat kell követnie.”

C. Nelson és L. Borsing: „A projekt egy jelentős gyakorlati tevékenység, amely feladatorientált, és amelyet a gyermekek a maguk természetes módján terveznek és valósítanak meg, különböző fizikai eszközök felhasználásával jutnak tapasztalatokhoz és bővítik ismereteiket.”

Hortobágyi Katalin: „A projekt egy sajátos tanulási egység, amelynek középpontjában egy probléma áll. A feladat nem egyszerűen a probléma megoldása vagy megválaszolása, hanem a lehető legtöbb vonatkozásnak és összefüggésnek a feltárása, amely a való világban az adott problémához organikusán kapcsolódik.”

Karikó Sándor: „A projekt- pedagógiai értelemben- nem más, mint sajátos tanulási egység, egyszeri, komplex, szisztematikus, a hagyományos iskolai és osztálystruktúrán túllépő programterv, amely a tanár(ok) - diák(ok) közötti bensőséges, partneri együttműködésen nyugszik.”

Hegedűs Gábor és munkatársai: „A projektoktatás egy tanulási- tanítási stratégia, a tanulók által elfogadott, vagy kiválasztott probléma, téma feldolgozása,

- - amely egyénileg vagy csoportban történik, feloldva a hagyományos osztály- tanóra kereteket,
- - a végeredmény minden esetben egy bemutatható szellemi vagy anyagi alkotás, produktum,
- - és az alábbi jól elkülöníthető szakaszokból áll:  
témaválasztás, tervekészítés (célok és feladatok megfogalmazása), szervezés, adatgyűjtés, a téma feldolgozása, a produktum összeállítása bemutatható formában, a projekt értékelése, korrigálás, a produktum bemutatása, nyilvánossá tétele, a projekt lezárását követő tevékenységek.

B. S. de Boutemard szerint a projektoktatás (a külföldi szakirodalmakban nem találkoztunk a projektpedagógia elnevezéssel) történelmi gyökerei éppúgy felfedezhetők Németországban, mint Amerikában. Az előbbiben a társadalmi- politikai feltételekből adódó korlátok akadályozták meg a kibontakozását, elterjedését.<sup>16</sup>

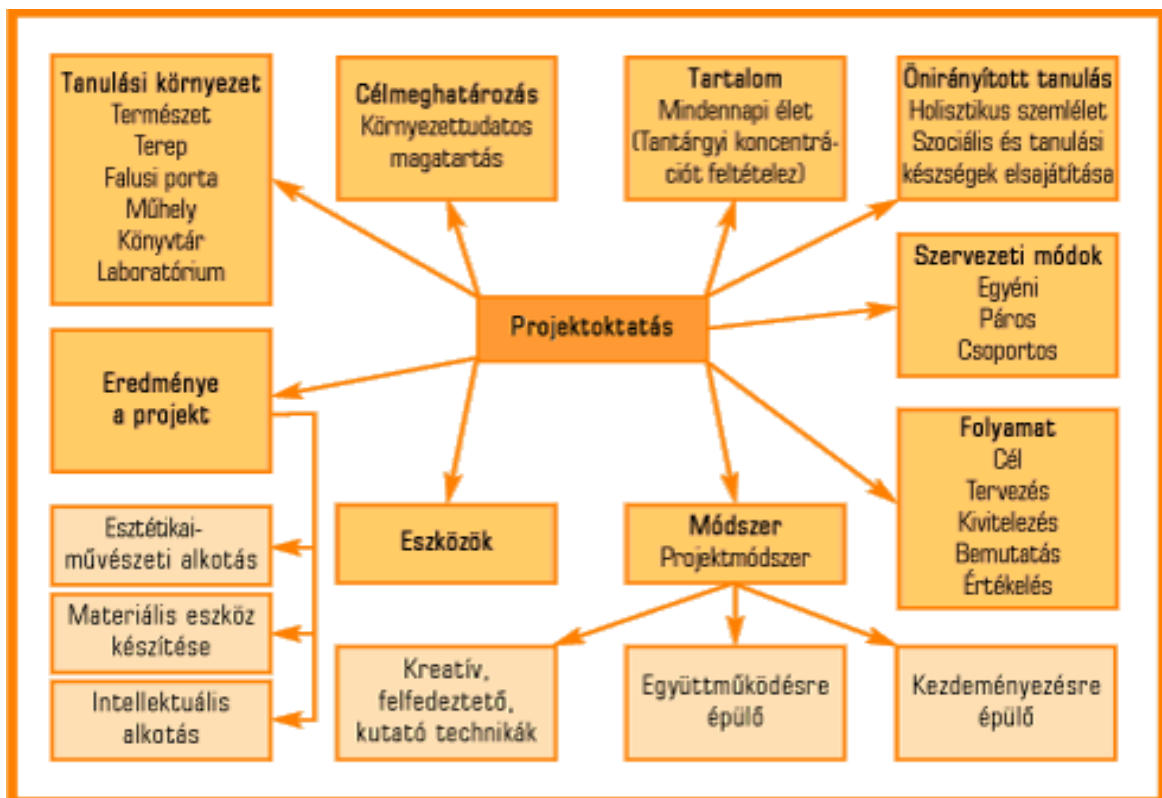
---

<sup>16</sup> Hortobágyi Katalin (2002): Projektkézikönyv. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest. (Alternatív füzetek). p.16

Kovátsné Németh Mária szerint a projektoktatás új oktatási stratégia, amely kiválóan alkalmas a tanulás tanulására. Olyan célközpontú oktatási stratégia, amely a célok elérését a valós életet integráló tanulási tartalommal, a komplex szemléletmódot segítő, tevékenység-központú, feladatorientált tanulói tevékenységet biztosító szervezési formákkal, módszerekkel, technikákkal, eszközökkel, az iskolai keretet kitérítve természetes tanulási környezetben valósítja meg. Az eredményeként létrejött projekt további célok megvalósítását motiválja. A projektoktatás tényezőit a 2. ábra szemlélteti.

A projektoktatás elméletileg minden tanulási egység elsajátítására alkalmas, meghatározó lehet viszont a komplex témakörökben, amelyekben a konkrét tapasztalatszerzést előfeltételező összefüggések megértése, magatartásformák elsajátítása a feladat.<sup>17</sup>

A Pedagógiai lexikon alapján: „A projekt olyan oktatásszervezési eljárás, amely az oktatás menetét gyakorlati problémák megoldása köré csoportosítja”.



8-2. ábra: A projektoktatás, mint oktatási stratégia<sup>18</sup>

<sup>17</sup> Kovátsné Németh Mária (2006): Fenntartható oktatás és projektpedagógia. In: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-10-mu-kovatsne-fenntarthato> (2010.március 21.)

<sup>18</sup> <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/fenntarthato-oktatas-es-projektpedagogia>

## 8.2. A PROJEKTORIENTÁLT TANULÁS JELLEMZŐI

A projektorientált tanulás és a cselekvőképesség fejlesztése szorosan összefüggenek egymással. A döntési helyzetekben való cselekvő részvétel, az elmélet és a gyakorlat merev szétválasztásának megszüntetése, valamint az egyoldalú szaktárgyi (szaktudományi) specializáció feloldása meghatározó kritériumai e tanulási formának.

A célok meghatározásánál, a tartalom és a módszerek kiválasztásánál, a szervezésnél és az eredmény biztosításánál egyaránt figyelembe kell venni, hogy sokféle (szociális, kognitív és konkrét munkatevékenységekhez szükséges) tudásrendszer mozgósítására, felhasználására, fejlődésére nyíljon lehetőség.

A projektorientált tanulás során a demokratikus cselekvési elvek az irányadók. Mindenki számára biztosított a tervezés, a beleszólás, közreműködés, a tevékeny részvétel lehetősége.

A csoportnak magának kell céljait meghatároznia, érdeklődésének és szükségleteinek megfelelően a tartalmat kidolgoznia és az egész munkát önállóan megszerveznie.

A témaválasztást a mindennapi problémák, valamint az aktuális és aktualizálható tanulói érdekek alkotják. Ezek a tanulói érdeklődéshez, aktuális érdekeikhez kapcsolódó problémák ugyanakkor beépülnek, beépíthetők a tantervi követelmények, elvárások rendszerébe.

A projektorientált tanulás többnyire szaktárgyakon túlmutató, több szaktárgy, illetve szaktudomány körébe tartozó egységes, összefüggő, komplex elméleti és gyakorlati munkát jelent. Feltételezi a kutató és felfedező, a játékos és fantáziadús, a kérdezni tudó és kérdezni engedő, a kooperatív és szociális tanulás lehetőségeinek megteremtését.

A projektorientált tanulás sokszor az iskola falain kívül bonyolódik le, „szabad terepen” zajlik, ami azt jelenti, hogy hiányoznak a merev iskolai órarendek és szervezési sémák.

Meg kell teremteni az iskola nyitottságának lehetőségét a különböző közösségek, a város, a távolabb vidékek felé, fel kell tárni a lehetséges külső tanulási színterek körét.

A projektorientált tanulás megváltoztatja a tanár szerepét. A tanár egy személyben tanuló és közreműködő megfigyelő és közvetítő, valamint partner, tanácsadó és segítő. Ez a szerep nagyobb valószínűséggel „kényszeríti ki”, hogy a tanár elkerülje a sztereotípiákat, hogy kritikus énfunkciókat alakítson ki, hogy folyamatosan tökéletesítse kognitív, szociális, személyes kompetenciáit.

A „nyitott curriculum szemlélet”-nek megfelelő tanulásszervezést kell megvalósítani. Ez a fajta tanulásszervezés elegendő teret biztosít a rugalmasságnak, az előre nem tervezett, nem tervezhető akciók beépítésének is a tanulás folyamatába.

A projektorientált tanulás „kézzel fogható” produktumokhoz, konkrét eredményekhez vezet.

Meg kell vizsgálni, hogy a projektorientált tanulás „termékei”, produktumai milyen értékeket hordoznak magukban. Ezek lehetnek anyagi értékek, szociális értékek, a résztvevők életvitelét

aktuálisan, de távlatokban is segítő, közvetett vagy közvetlen, az élet minőségére kiható értékek is.<sup>19</sup>

## 8.3. AZ ISKOLAI PROJEKTEK JELLEMZŐI

Az iskolai projektek jellemzőit az alábbiakban foglaltuk össze:

Mindig alkotó jellegű megismerési-cselekvési egység.

Időtartama a választott téma jellegétől, illetve a vállalkozás nagyságrendjétől függ: kiterjedhet egy választott tematikus egységre és az ehhez szükséges teljes időtartamra (például: projektnapok, projekt-hetek).

Lehet az iskolai tanulószervezés rendszeresen alkalmazott eszköze (projekt-órák).

A résztvevői kör nagysága egy tanulócsoporttól az egész iskolai tanulólétszámig terjedhet.

A választott témák mindig életszerűek, a gyerekek kezdeményezésére, javaslatára születnek, jellegükből adódóan komplexek, sok aspektusuk van.

A projektfolyamat célirányos tervezést és szervezést igényel, amelyben a főszerep a tanulóké, mert megköveteli a célhoz vezető lépések kijelölését, a megvalósítás eszközeinek számbavételét, a munka megosztásának eltervezését és minden más tervezési fázisban is megköveteli a tanulók mérlegelő és döntéshozó tevékenységét.

A projektmódszer alkalmazása feltételezi, megköveteli a résztvevők aktív részvételét a közéletben (például: társadalmi, és szociális problémákat feldolgozó, illetve azok megoldásába kapcsolódó projektek).

Az iskolai projekt végterméke egy közös alkotás, produktum, amelynek használati és közlési értéke van (például: kiállítás, újság, művészeti alkotás, színdarab, esszé, vitaest, stb.). ... „valóságos” (tárgyi vagy szellemi) produktum létrehozásának valóságos vagy szimulált (modellált) folyamata”. (Hortobágyi Katalin, 2002).

Bemutatása a nyilvánosság előtt (iskola, szülők) illetve azok bevonásával történik.

A projektmódszer integratív. A szerzett ismeretek nem szoríthatók tantárgyi keretek, ismeretek közé. A projektek az élet természetes integráltságát tükrözik, a bennük megfogalmazódó feladatok összetettek és integrálják az ismereteket.

Az iskolai projekt feltételezi a tanárok és diákok partneri együttműködését.

Az iskolai projekt a differenciálás eszköze.

A projektorientált oktatás a szociális tanulás eszköze. A közös feladat megoldása során gyakorolható a felelősségvállalás, az együttműködés, a kulturált vitatkozás, a konfliktusok kezelése, az érvelés és az érdekek egyeztetése.

---

<sup>19</sup> Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla, Priskinné Rizner Erika (2002): A kritikai gondolkodás fejlesztése. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. p. 273-274.

## ***Az iskolai projektek csoportosítása***

### **A projekttevékenység jellege szerint ismerünk:**

- folyamatorientált,
- eredményorientált,
- vegyes projekteket.

### **A projekteket célterületük szerint is csoportosíthatjuk:**

- technikai projektek,
- környezeti nevelési projektek,
- gazdaságismereti projektek,
- kutatási projektek,
- vegyes projektek: az előbbiek vegyített típusai.

Az általános iskolákra vonatkoztatva a célterület szerinti kategorizálást, a jellemző területek megragadását tartjuk célszerűnek (pl. humán projektek).

Az alsó tagozatra inkább a vegyes projekt a jellemző, itt nem válik még olyan erőteljesen szét a „reál” és a „humán” terület.

### **A projekt tartalma szerint az alábbi projekt típusokat ismerjük:**

- tantervi célokat, tartalmakat, követelményeket feldolgozó projektek,
- tanterven kívüli célokat, tartalmakat feldolgozó projektek,
- vegyes projektek: megjelennek benne a tantervi és a tanterven kívüli célok, tartalmak is.

Megjegyzés: a projektekre jellemző az interdiszciplináris szemlélet, ezért sok esetben keverednek benne az iskolai tantervi tartalmak és azon kívül esők.

A projekteket csoportosíthatjuk a megvalósulási helyszín alapján is. A helyszínek gazdagsága miatt ezt nem részletezzük.

### **A résztvevő tanulók létszáma szerint a projektek alábbi típusait ismerjük:**

- iskolai szintű projekt: amelyben az iskola összes tanulója, illetve 4-5 évfolyam teljes egészében részt vesz (pl. felső tagozat vagy alsó tagozat osztályai),
- évfolyami szintű projekt: az adott iskola valamelyik évfolyamának összes osztálya részt vesz,
- osztályprojekt: egy adott iskolai osztály tanulói vesznek részt,
- kiscsoport- projekt: adott osztályon, nagycsoporton belüli kiscsoport (kb.: 3-6 fő),
- vegyes csoportú projekt: amikor egy projektet megvalósító csoport különböző életkorú, különböző osztályba járó tanulókból áll,
- egyéni projekt.

### **A projekt időstruktúrája szerint lehet**

- folyamatos időtartamú, melynek feladatait adott/meghatározott idő alatt végzik el a tanulók. Előbbiek értelmében lehet néhány órás, egynapos, többnapos, egyhetes és nagyobb időegységű.

- nem folyamatos időtartamú, melyet megszakításokkal alkalmaznak. Pl. heti 1-2 óra feldolgozás után visszatérnek rá a következő héten, s folytatják az elkezdett munkát (ez is lehet rövidebb, hosszabb időtartamot átfogó),
- az előbbi kettő kombinációja.

#### **A témaválasztás módjának tipizálása szerint, vannak projektek, melyek témáit**

- a pedagógusok választják ki,
- a pedagógusok és a gyerekek közösen választják ki,
- a gyerekek maguk választják ki.

#### **A projektek a keletkezett produktum alapján is tipizálhatók.**

A produktum formája lehet tárgy, modell, játék, írásmű, színpadi előadás, video vagy magnófelvétel, kiállítás, rendezvény, kirándulás, nyilvános vita, tárgyalás, előbbieket kombinációja, stb.

## **8.4. A PROJEKTMÓDSZERREL FEJLESZTHETŐ KOMPETENCIÁK**

- A projektorientált oktatás hatékony eszköze a szaktárgyi ismeretek bővülésének, a minőségi tudás létrejöttének. Támogatja az alábbiakban részletezett tudásterületek fejlődését.
- Szocializáció, másokkal való együttműködés, konfliktuskezelés megtanulása.
- Divergens gondolkodásmód fejlődése.
- Tervezési eljárások jobb megismerése, munkaszervezés, időbeosztás.
- Esztétikai érzék fejlődése a különböző produktumok előállításakor.
- Lámpaláz leküzdéséhez segítenek hozzá a kisebb, majd esetleg nagyobb csoportok előtt való szereplések a projekt eredményeinek a bemutatása során.
- A világ komplex voltának tudatosulása.
- Nyitottság a világ dolgai iránt.
- Különböző ismeretforrások megkeresése, a kapott információk kezelése, adott szempont szerinti válogatása és kritikus felhasználása (internet, könyvtár, folyóiratok, tévé, rádió stb.), kritikai gondolkodás, értő olvasás fejlődése.
- Előzetes tudás elemeinek felszínre hozása, mozgósítása.
- Tanulási technikák fejlődése, élethosszig tartó tanulás elősegítése.
- Az ismeretek különböző helyzetekben való használata, a transzfer segítése, és annak tudatosítása, hogy sok tudáselemünk nem csak abban a helyzetben lehet hasznos, amilyenben megtanultuk.
- Alkalmazható tudás létrejöttének elősegítése.
- Problémaérzékenység, a problémamegoldással kapcsolatos tudásrendszer fejlődése.
- Kreativitás, az alkotókedv fejlődése.
- Kommunikációs kompetencia fejlődése.
- Saját maga szerepének, lehetőségeinek és határainak felismerése, tudatosítása, reális énkép kialakítása.
- Felelősségvállalás saját maga és társai iránt.
- Vitakultúra elsajátítása, mások véleményének meghallgatása, tiszteletben tartása.

## 8.5. A PROJEKTOKTATÁS TECHNIKÁI

A projektoktatás során az alábbiakban bemutatott technikák alkalmazhatók:

- együttműködésre készítető technikák
- játékok (népi, szerepjáték, dramatizálás)
- bábozás
- dramatikus helyzetgyakorlatok
- gyűjtés (illatok, szagok, hangok)
- csoportalakítás (névválasztás, címer és zászlókészítés)
- alkotás
- Vetélkedő, verseny
- céhalapítás
- tanulói kezdeményezésre épülő technikák
- beszélgetés
- vita kezdeményezése
- felidézés, élménybeszámoló
- problémafelvetés
- ötletbörze
- önálló adatgyűjtés
- új útvonalak kitalálása
- eredeti helyszínek felkeresése
- kreatív felfedezettő, kutató technikák
- szakirodalom feltárása
- interjú az adatközlőkkel
- poszter készítése
- kiállítás rendezése
- képeslapkészítés
- térképkészítés, térkép-használat
- hangtérkép
- papírkészítés, vízvizsgálat
- tantúra

## 8.6. A PROJEKTEK MEGVALÓSÍTÁSA

A projektmegvalósítás algoritmusát az alábbi folyamatábra mutatja be, látható téve a projektfolyamat konkrét lépéseit.



8-3. ábra: projektmegvalósítás algoritmus



## 8.6.1. A projekt tervezése

A projekttervezés során az alábbi szempontokat kívánatos figyelembe venni:

- a fő téma és a probléma meghatározása,
- az altémák meghatározása,
- a csoportok kialakítása,
- a differenciálás, differenciált fejlesztés lehetőségeinek tervezése, átgondolva azt is, hogy a tervezett tevékenységrendszer megfelelő esélyeket biztosít-e a hátrányos helyzetű tanulók többiekével megegyező részvételéhez,
- feladatmegosztás az egyes csoportok között és a csoportokon belül,
- az időterv elkészítése,
- az eszközök számbavétele,
- gondolattérkép elkészítése, mely láthatóvá teszi azt, hogy mi - mihez kapcsolódik, milyen tantárgyhoz, mely műveltségi területhez,
- munkalapok készítése,
- alternatív lehetőségek számbavétele,
- milyen konfliktushelyzetek, esetleg magatartási problémák adódhatnak a munka során,
- milyen iskolán kívüli tapasztalatokat, tudást használnak fel a tanulók a projekt megvalósításakor,
- milyen előzetes tudásra lehet építeni,
- milyen kompetenciák, képességek, készségek fejlesztése, attitűdök kialakítása a cél,
- milyen tanulói és tanári munkaformákat hasznos alkalmazni a folyamat egyes lépései során,
- milyen produktum születik a folyamat végén (pl.: csoportos produktum, egyéni produktum, projektbeszámoló a tapasztalatokról, stb.)
- milyen lesz az értékelési rendszer.

### a) A projekt kezdő lépése a célok, a téma kiválasztása

Érdekes társadalmi szempontból is jelentős tapasztalatok megszerzésére alkalmas, problémászerű helyzeteket, például a mindennapi élettel kapcsolatos, konkrét szituációkat kiválasztani. A témát vagy a gyermekek, vagy a pedagógusok, vagy mindannyian közösen választják ki. A kollektív témaválasztás folyamatát jól segítheti az *ötletroham (Brainstorming) technikája*. Az ötletroham első fázisában az a szabály, hogy bárki bármit javasolhat, azt a többiek nem kommentálhatják és nem bírálhatják. Minden javaslat felkerül a táblára (papírra), hogy megmaradjon. A második fázisban sorra megvitathatják a javaslatokat, a kiszavazottak már ekkor lekerülhetnek a listáról (de máskor fel lehet használni, az értékelés továbbfejlesztés részében ezt érdemes rögzíteni). A harmadik fázisban akár szavazással is lehet dönteni arról, hogy melyik javaslat legyen a nyerő.

A projekt sajátossága, hogy mindig kettős célmeghatározásban kell gondolkodnunk:

A tanulók célja a „külső cél” és/vagy a produktum, amelyet a tevékenységgel létre akarunk hozni (kiállítás, tárgy stb.), vagy az a cél, amit a tanulók el akarnak érni (kutatás, egy probléma megoldása).

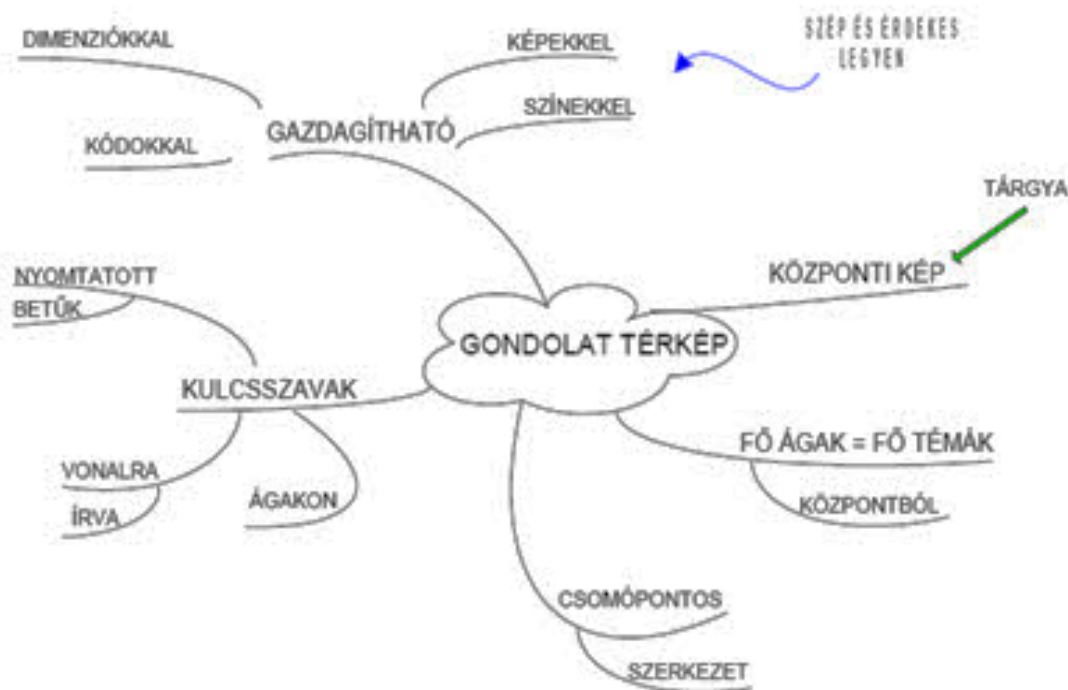
A pedagógus célja vagy „belső cél”, a tanulási cél meghatározása: mit akarunk megvalósítani az egyes tantárgyi követelményekből, milyen tevékenységeket, milyen fejlesztési célokat (milyen kompetenciafejlesztést) tervezünk, esetleg milyen nevelési célt kívánunk elérni.

Az altémák (alprojektek) meghatározására jól alkalmazható módszer a *gondolattérkép*, amely egyszerre ad lehetőséget asszociációra, téri ingerre, és csoportosításra, egészek alkotására, ezért rendkívül hatékony tanulási eszköz. A gondolattérkép hatékony grafikai technika, amely alkalmazható az emberi tevékenységek bármely területén, ahol tanulásra, tiszta gondolkodásra van szükség.

*Egy gondolattérkép felépítése és jellemzői:*

Tárgya egy központi képben kristályosodik ki. A fő témák a központból ágaznak ki.

Az ágak tartalmaznak egy kulcsszót, amely nyomtatott betűvel egy kapcsolódó vonalon helyezkedik el. A főágakhoz kapcsolódnak a kevésbé fontos információk kisebb elágazásokon. Az ágak egy csomópontokkal kapcsolódó szerkezetet alkotnak. Gazdagítható színekkel, képekkel, kódokkal, hogy érdekesebb, szebb és személyesebb legyen. A leírtak megjelenítése gondolattérképpel:



8-4. ábra: A gondolattérkép leírása, jellemzői<sup>20</sup>

<sup>20</sup> Fehér Ottó (2004): Mi a gondolattérkép? In: [http://web.t-online.hu/siriusbt/gondterk.html\(2010.03.22.\)](http://web.t-online.hu/siriusbt/gondterk.html(2010.03.22.))



8-5. ábra: Fa-projektháló

## b) A projekt kereteinek kialakítása

Itt számtalan döntés meghozatalára van szükség:

Dönteni kell arról, hogy a projekt milyen körre terjed ki (egy tanuló, kiscsoport, osztály, több osztály, például évfolyam, egész iskola, több iskola részvételével stb.).

Dönteni kell a projektre fordítandó időről. Természetesen az idő az egy tanórától az akár több hetes időtartamig is terjedhet, illetve lehetőség van még hosszabb, azonban nem a teljes időt kitöltő, hanem a „normál oktatás” mellett kialakított projekt megszervezésére is, illetve lehetséges még a nem folyamatos munkát igénylő projekt szervezése is.

Szintén idővel kapcsolatos döntés, hogy a projektre mennyit szánunk a tanórákból, és mennyi időt igényel majd a gyerekek szabadidejéből.

Dönteni kell a projekt tartalmi „kiterjedtségéről”, vagyis hogy milyen tantárgyak, műveltségi területek, milyen egyéb módon meghatározott tartalmi területek kapnak majd szerepet a projektben.

Dönteni kell arról, hogy erősen érvényesítünk-e tantervi szempontokat, tehát a kidolgozást kötjük-e az érintettek által éppen tanult tantárgyak tanításával kapcsolatos követelményekhez, vagy ennél szabadabban szervezzük a projektet.

### **c) Eszközök, partnerek feltérképezése**

Kell-e pénz a projekt megvalósításához? Ha igen, honnan fogunk szerezni (iskola, szülők, szponzorok).

Milyen eszközökre lesz szükség? (könyvek és más információhordozók, szerszámok, közlekedési és szállítási lehetőségek stb.)

Milyen információkra lesz szükség? (Azaz minek kell még utánanézni?)

Kik a lehetséges partnerek, akik segíthetnek, vagy akikkel egyeztetni kell? (kollégák, szülők, helyi társadalom, önkormányzat, egyházak stb.)

### **d) Feladatok kiosztása, munkacsoportok szervezése**

A projektszervezésnek mindig van egy csoportdinamikai oldala, erre tekintettel kell lenni, amikor megszervezzük a közösen dolgozó csoportokat. A tapasztalt pedagógus természetesen alakítani is tudja a tanulók egymás közti viszonyait. A projektnek többek között az is a feladata, különösen integrált csoportban, hogy a tanulókat megtanítsa a közös cél elérése érdekében való együttműködésre. Éppen a projektmunka lehet az egyik olyan módszer, amelynek alkalmazása során a tanulók mintegy rákényszerülnek a kooperációra, mert különben képtelenek megoldani a feladatokat. A kooperáció nem valamifajta „pedagógiai erőszak” folytán, a pedagógus határozott „parancsára” alakul ki, hanem szükségszerű módon, a célok elérésének egyetlen lehetőségeként. A csoportalakítás szolgálhat nevelési célokat, de követhet praktikus szempontokat is. Nevelési cél lehet az együttműködés vagy a hatékony kommunikáció megtanulása, praktikus szempont lehet például egy összeszokott csoport zökkenőmentes, gyors munkavégzése.

Egy másik pedagógiai probléma a feladatok kiosztásával kapcsolatban, hogy úgynevezett „testhezálló” feladatokat adjunk, vagy inkább a fejlesztés szempontjait tartjuk szem előtt. Általános alapelveként vehető figyelembe minden kooperatív tevékenység esetén, hogy az egészséges, intenzív, komplex csoporttevékenység az esetek nagy részében minden tanuló számára egyszerre jelent testhezálló feladatokat, de fejlesztést is. A csoport törekszik a feladat megoldására, sikert akar elérni, ezért minden tagja képességeinek optimális „kihasználására” épül a munkamegosztás, ugyanakkor az új feladatok, az új tudásnak a feladatmegoldás közben szükségessé váló konstrukciója mindenki számára fejlesztést, fejlődést jelent.

### **e) Időterv készítése**

A projekt tervezésének fontos mozzanata az időterv készítése. Rögzíteni kell a fontosabb határidőket. Amikor meghatározzuk a részfeladatokat, s meghatároztuk, hogy azokat kik hajtják végre, akkor egyben azt is közölnünk kell, hogy az egyes feladatokkal mikorra kell kész lenniük a tanulóknak. Azt is meg kell tervezni, hogy az egyes eszközökre mikor lesz szükség, illetve mikor kell a partnerekkel kapcsolatba lépni a projekt kivitelezése során.

## **8.6.2. A projekt szervezése**

A projekt szervezési szakasza a tervezés és a kivitelezés között a projekt eredményes végrehajtását szolgálja. A következő részfeladatokat, elemeket tartalmazhatja:

Ha a projektfeladat ezt igényli, meghatározó lehet a projekt tényleges kivitelezését, az effektív munkát megelőző tájékozódás. A tájékozódás lehet könyvtári munka, internetes kutakodás, intézményektől információk gyűjtése, interjúk készítése, megfelelő információkkal rendelkező emberekkel való beszélgetés, stb. A tájékozódást a tanulók végzik.

A szervezés során fel kell venni a kapcsolatot azokkal az iskolán kívüli emberekkel, szervezetekkel, hivatalokkal stb., akik, amelyek szerepet kapnak majd a projekt lebonyolítása során. E munkát is a tanulók kiscsoportjai végezhetik, de természetesen adott esetben szükség lehet a pedagógusok segítségére is.

Sok projekt esetén indokolt a szülők, családtagok (nagy szülő, testvér, stb.) bevonása a feladatok elvégzésébe. Ennek formája lehet szülői értekezlet, tájékoztató, felkérő levél, e-mail, telefon, stb.

Elő kell készíteni a projekt lebonyolítása során használandó eszközöket is. Vásárlásra, az iskolán belül már meglévő eszközök előkészítésére, eszközök saját munkával való elkészítésére lehet szükség, attól függően, hogy a tanulók kiscsoportjai milyen feladatokat vállaltak.

### 8.6.3. A projekt kivitelezése

A projekt megvalósítása során a pedagógus elsősorban segítő, mentoráló, szakértői, (nem irányító) szerepet tölt be. Megteremti a feltételeket, biztosítja az információkat vagy azok elérhetőségét stb.

Az alábbiakban láthatóvá tesszük a projekt kivitelezésének egy viszonylag általánosnak tekinthető sémáját, azonban ezt a sémát nem tekinthetjük minden esetben mereven alkalmazhatónak.

#### Adatgyűjtés:

- iskolában,
- iskola falain kívül.

#### A téma feldolgozása:

Együttműködés, közös tevékenység jellemzi a projektfeladatok végrehajtását. A projekt jellemző munkaformája a csoportmunka. Ha a projektben altémák vannak, akkor azokon megfelelő létszámú csoportok dolgoznak, amelyeket akár tovább lehet osztani még kisebb együttműködő csoportokra, ha a létszám és a feladat komplexitása ezt szükségessé teszi.

A projektfeladatok között gyakori az olyan, amely problémamegoldást igényel. A problémaközpontúság a korszerű tanítás-tanulás fontos alapelve, a projektek esetében különösen jól megvalósítható. Az altémák vizsgálata, kidolgozása elsősorban jól megfogalmazott problémák megoldásához kapcsolódhat.

Szükséges lehet az eredeti terv rugalmas módosítása. A csoportok önállóan hajtják végre a feladatokat, s eközben döntéseket hoznak az eredeti terv kivitelezésének további lépéseit illetően, de ha szükséges, azt meg is tudják változtatni. Eközben gyakorolják a közös döntést, a demokratikus döntéshozatalt is.

A produktum, „termék” összeállítása. Ez a csoportfeladatok eredményeinek, a problémamegoldásoknak, az eredetileg feltett kérdésekre adott válaszoknak „formába öntése”.

Számtalan formája lehet, így például kiállítás, színdarab, egy konkrét tárgy, makett, modell, beszámoló, bemutató, írásos anyag stb.

#### 8.6.4. A projekt zárása, értékelése

A projekt nem tűri a hagyományos értékelési formákat, kiemelt szerepe van a fejlesztő értékelésnek, a csoportértékelésnek és a tanulói önértékelésnek. A projektmódszer alkalmazása többek közt azért is lehet fejlesztő hatású a hazai pedagógiai gyakorlat számára, mert jó lehetőség a pedagógiai értékelés korszerű módszereinek alkalmazására.

Ha a projekteknek valamilyen nagyon konkrét tantervi tartalomhoz és követelményekhez köthető céljuk van, a pedagógiai értékelés egyik célja annak meghatározása, hogy vajon ezeket a tantervi követelményeket milyen mértékben teljesítik a tanulási folyamat eredményeként a gyerekek. A projektekben végzett munka azonban más szempontokból is értékelendő. A projektek átfogó nevelési, fejlesztési célokat is szolgálnak melyek teljesülésének mértéke is értékelendő. A projekt pedagógiai céljában nagy valószínűséggel megfogalmazódnak olyan fejlesztéssel kapcsolatos elemek, amelyekkel összefüggésben kvalitatív értékelésre van szükség. E célok ismertek lehetnek a gyerekek előtt - általában törekedünk erre -, de az is elképzelhető, hogy egy-egy ilyen nevelési, fejlesztési cél megfogalmazása még nem lenne érthető a tanulók számára, s ezért a „nyilvános” megfogalmazása nem indokolt. Ilyenkor a folyamatban részt vevő pedagógusok értékelő tevékenysége a fontos. Az értékelést a legtöbb esetben a gyerekekkel együtt hasznos elvégezni.

A projekt eredményének kvalitatív értékelése számtalan összetevőre irányulhat. Ezek a következőképp csoportosíthatók:

Maga a produktum, annak színvonala az előre megadott követelményekhez képest.

Azok a kompetenciák, amelyeknek fejlesztését a projekt tervezése során megfogalmaztuk.

Az együttműködés színvonala, szervezettsége a csoportokban, az együttműködési képesség fejlődése. Értékelni kell tehát a munkát a társas kapcsolatok alakulása szempontjából is. Számba kell venni, hogy miként tudott együtt dolgozni az adott csoport, voltak-e konfliktusok, és képesek voltak-e azokat kezelni.

Értékelni kell a munkát az egyén szempontjából is. Hogyan tudott együtt dolgozni a csoporttal, voltak-e konfliktusai, és azok miként oldódtak meg? Mennyit és hogyan tanult a projektmunka során, mennyire érzi azt hasznosnak? stb. A tanár nagyon fontos feladata a projektorientált oktatás során, hogy figyelje tanítványait, melyik gyerek hogyan fejlődik a munka során, hiszen annak alapján tervezhető a következő feladat.

A projekt kivitelezése során tanúsított kreativitás (amennyiben ennek a projekt kivitelezésében volt jelentősége, de általában ez a helyzet).

Az önálló munkavégzés fejlődése, mennyire voltak erre képesek a gyerekek, milyen problémák jelentkeztek.

Az elkészült produktumok esztétikai színvonalának értékelése.

Fontos megbeszélni, hogy milyen érzelmeket keltett bennünk a tevékenység, hogyan érezték magukat a projekt ideje alatt.

Feltétlenül értékelni kell a projekt megtervezését, a terv érvényesülését.

Az értékelés legfontosabb pedagógiai funkciója az, hogy a tanulók a folyamatban értékeljék saját tudásuk alkalmazhatóságát. A konstruktivista pedagógia rendszerében a tudás adaptivitásának személyes, döntésen alapuló belátása (és nem az objektivitáson) a tanulás egyik legfontosabb feltétele. A saját tudás adaptivitásának értékelése egyrészt a szociális környezet reakcióin, másrészt az önértékelési folyamatokon múlik. A projektpedagógia kiváló lehetőségeket nyújt arra, hogy minden tanuló a saját tudásának adaptivitását egy részben annak a kiscsoportnak a megnyilvánulásai alapján értékelje, ahova tartozik. A projekt során a kiscsoportban intenzív, komplex tevékenység zajlik, mely azt jelenti, hogy valamennyi csoporttag tudása, képességeinek fejlődése, attitűdje szinte minden pillanatban megmérettetik. A projekt optimális esetben rendkívül komplex tevékenységkínálata lehetővé teszi, hogy a gyerekek többféle szempontból értékelhessék saját magukat, illetve olyan gyerek is találhasson saját magában magas szinten kifejlődött tudást, aki a hagyományos oktatás keretei között ilyen élményhez nem juthatna.

Fontos tehát, hogy már munka közben is zajlanak értékelési folyamatok (látens módon), anélkül, hogy ezeket határozottan szerveznénk, de a végén természetesen szükség van az elkülönült, megszervezett értékelési folyamatra is. Ennek azonban nem az a lényege, hogy a pedagógus elmondja, ő hogyan értékeli a munkát, az eredményeket, hanem az, hogy a csoportok és az egyes gyerekek önértékelése megtörténjék.

A jó értékeléshez részben az szükséges, hogy annak szempontrendszere, kritériumai előre ismertek legyenek. Az elv maga lényeges, de nem minden esetben érvényesíthető. Vannak olyan szempontok (pl.: a munkavégzés jellegével, az eredmény színvonalával kapcsolatosak), amelyek nehezen operacionalizálhatók, s a kvalitatív értékelés szubjektív jegyeket hordoz. Ez nem jelent problémát, ha fejlesztő hatása van, ha növeli a motivációt (például egy következő projekthez).

A projektmunka értékelésének talán legfontosabb mozzanata az eredmények bemutatása (miközben magát a bemutatást is érdemes külön értékelni). Ez is egy olyan pont, ahol új, más módszerekkel kevésbé megnyilvánítható tanulói sajátosságok, speciális erősségek, készségek, képességek válhatnak fontossá, ezért a hátrányos helyzetű illetve a magatartási problémákkal, teljesítménygondokkal küzdő gyerekek nevelésében fontos szerepet játszhat.

*Minden kvalitatív értékelési folyamatban figyelemmel kell kísérni az alábbi szempontok érvényesülését:*

- Teljesültek-e, milyen szinten teljesültek az eredeti célok?
- Van-e olyan terület, ahol lényegesen kevesebbet sikerült teljesíteni, mint terveztük? Mi ennek az oka?
- Van-e olyan terület, ahol lényegesen túlteljesítettünk? Ennek az okára is kíváncsi rákérdezni.
- Mit csináltunk a tervtől eltérően? Miért került sor a változtatásra, illetve jó döntés volt-e a terv megváltoztatása?

Az alkalmazható módszerek is nagyon sokfélék. Általában törekedni kell rá, hogy szöveges, közösségi, komplex értékelések szülessenek.

A projektek esetében célszerű előre elkészíteni az ellenőrzési, értékelési rendszert. Ennek egyes elemei hasonlóak lehetnek a projektek elemzési szempontjaihoz. Kiemelten fontos, hogy az értékelés szempontjait a projektmunka megkezdése előtt ismerjék meg a tanulók! (elvárható és önmaga fejlődéséhez viszonyított)

## 8.6.5. A projektcsoporthok, a csoportműködés jellemzői szabályai

### *A csoportnagyság szerepe*

A csoport legalább 3 fős legyen, hiszen ha ennél kisebb a létszám, akkor páros, illetve egyéni munkáról beszélünk. Alsó tagozatban az ideális csoportlétszám a 4 fő, mivel így valamennyi csoporttag könnyedén szerepet vállalhat, s az egyéni feladatkörök is jobban kiemelkednek. 6 főnél nagyobb csoportlétszám nem ajánlott a 6-10 éves korosztály tanításakor, mivel így előfordulhat, hogy a tanulók nem egyenletesen veszik ki részüket a csoportmunkából, s lehetőség nyílhat arra is, hogy egyes tanulók kivonják magukat a feladatvégzésből, rosszabb esetben hátráltassák a többiek munkáját.

### *A homogén és heterogén csoportok kialakítási szempontjai*

Homogén csoportszervezésről akkor beszélünk, ha a csoporttagok képesség és érdeklődés szempontjából közel azonos szinten állnak az adott tananyag tekintetében. Az ilyen csoportszervezés kiváló alapul szolgál a kooperatív csoportmunkához.

Heterogén csoportszervezésről akkor beszélünk, ha a csoporttagok érdeklődés és képesség tekintetében erőteljesebb eltérést mutatnak az adott tananyagot tekintve. Ilyekor célszerű csoportszerepeket meghatározni, így mindenki erejének és képességeinek megfelelően vehet részt a csoportmunkában. Az ilyen jellegű csoportmunka ideális esetben megerősíti az axiómát, miszerint gyerekek egymástól tanulnak a leghatékonyabban.

### *Csoportszerepek*

Mivel a 6-10 éves korosztálytól még nem várható el, hogy teljes önállósággal szervezze meg a csoportmunka menetét, ezért célszerű csoportszerepeket kijelölni (irányító, jegyző, rajzoló, beszámoló). Mindez egyrészt időt takarít meg, másrészt lehetőséget ad, hogy a tanulók a képességeiknek leginkább megfelelő csoportszerepben tevékenykedjenek. Ugyanakkor kiváló alkalom lehet arra, hogy új szerepkörben is kipróbálhassák magukat. (Például idővel a szereplést nehezen vállalóknak is ki kell próbálniuk magukat a beszámoló szerepében, s a mindig irányítóknak is meg kell tanulniuk, hogy tiszteletben tartsák, ha más kap vezető szerepet.)

A projektcsoporthot maximálisan az önszerveződés, önkéntesség jellemzi. A csoportok kialakításánál az abszolút heterogén összetételre célszerű törekedni, mind tanulmányi teljesítmény, mind a nem, mind az etnikai hovatartozás szempontjából. A pedagógus javaslattevőként van jelen, a döntés jogát meghagyja a csoportnak. Az oktatási folyamat szakaszainak „meghatározása” a projekt köré szerveződő csoport kompetenciájába tartozik.

Tantervi projektek esetén mindezt olyan körültekintően kell megszervezni, hogy minden tanuló eleget tehessen a tantervi követelményeknek.

### **Szabályrendszer felépítésekor a következőket kell szabályoznunk:**

- Kik és hogyan választják a témát?



- Időkeretet - határidőket
- Csoportszervezés módját
- Felelősök szerepét - koordinálásukat a csoportban
- Csoporton belüli szabályokat

A projektmunka alkalmazása során nem csak a tanári szerepek változnak meg, hanem a tanulói szerepek is. A tanulók a hagyományos tanulási módszerekkel azt szokták meg, hogy a tanár a bölcs előadó, aki szétosztja a tudást tanítványai között.

A projektben a tanulóknak csoportban kell dolgozniuk. Ahogyan a való életben is, egy ember nem képes végigvinni a kutatást, kidolgozni és bemutatni a probléma megoldását. A potyautasoknak (akik a csoport tagjai, de érdemi munkát nem végeznek) a többi keményen dolgozó diák (és szüleik) szemrehányásával kell szembesülniük.

Mivel ez a tanulási forma nagyon különbözik a tanulók által korábban megszokott módszerektől, eleinte nehézséget jelenthet számukra is ennek az újszerű helyzetnek a kezelése, a gondolkodásmód elsajátítása és az önirányított tanulás. A kezdeti meglepettséget és ellenállást követően azonban kialakul az elfogadás és a bizalom, amiben természetesen a tanárnak is aktív szerepe van.

A tanulóknak felelőssé kell válniuk a saját tanulásukért. A projektmódszer azt erősíti a tanulóknak, hogy fedezzék fel saját tanulási szükségleteiket, és határozzák meg a feladatok teljesítéséhez szükséges forrásokat. Az egyéni tanulás összekapcsolódik a társakkal és a tanárokkal való együttműködéssel. A kollektív tanulás elmélyíti a problémák megértését, és elősegíti a tudás más helyzetekben való alkalmazását is. A tanulóknak is meg kell érteniük, hogy a csoportmunkára való képesség elengedhetetlen lesz jövőbeli életükben, például a munkahelyen is.

A projektmódszer alkalmazáskor még további két feladatot is meg kell oldani. Az egyik az önismeret, önellenőrzés (self-assessment), a másik a társas értékelés (peer-assessment). Az önellenőrzés abban segíti a tanulókat felismerni, hogy mikor vannak készen a tanulással. „Mit tanultam meg eddig? Mit kell még tudnom? Hogyan tudom kezelni ezt a problémát a jövőben?” - és más hasonló kérdéseket tehetnek fel önmaguknak. Az értékelésnek továbbá ki kell terjednie a társak értékelésére is. A saját tanulás tudatos ellenőrzése alapján mások tanulásában is segíthetünk, és ez is fontos személyes készség.

Gyakran felmerülő probléma az, hogy elsősorban a hagyományos oktatás során megszerzett tudás nem használható fel közvetlenül. A gyerekeknek gyakran nagyon nehéz feladat a „jövöbelátás”, vagyis most elvégzendő tevékenységeknek egy távolabbi jövőben majd tapasztalható hasznát már most meglátni. Ennek fejlesztésére kiváló lehetőséget teremt a projektmunka, hiszen annak elengedhetetlen eleme a tervezés, a tevékenységet lezáró produktum megalkotásához vezető folyamat lépéseinek végiggondolása. Fontos, hogy ebben minden tanuló aktívan vegyen részt.

A spontán kirekesztődés jelenségének (Bábosik) elkerülése a pedagógus egyik fontos feladata a hátrányos helyzetű tanulók fejlesztése érdekében. Fontos, hogy a tanár figyeljen oda arra, hogy minden egyes tanulónak legyen konkrét, saját feladata a projekt megvalósítása során.

A csoportok kialakításánál az abszolút heterogén összetételre célszerű törekedni, mind tanulmányi teljesítmény, mind a nem, mind az etnikai hovatartozás szempontjából. Sokszor jelent problémát, hogy nem minden gyerek szeretne részt venni ilyen jellegű munkában, illetve sok gyerek nem találja a helyét, és nem csak a hátrányos helyzetű gyerekek körében. Egyik

lehetőség a formalizált szerepek adása a gyerekek részére, mint például összesítő csoporttag (vezető), pontosságot ellenőrző csoporttag, előadás/kidolgozás ellenőre, kutató-futár, akinek a feladata a szükséges anyagok előteremtése, a többi csoporttal, a tanárral való kapcsolattartás felelőse, jegyzőkönyvvezető, aki a csoport döntéseit írásba foglalja. De alkothatunk olyan posztokat is, mint a bátorító, aki azt figyeli, hogy minden csoporttag részt vesz-e, ellenőr, dicsérő, felügyelő, zajfigyelő stb. Ha valaki kimarad, akkor azt a tanár mindenképpen kísérelje meg csatlakoztatni valamelyik kisebb létszámú csoporthoz. De ha a projekt jellege megengedi, akkor adhatunk a kimaradt tanulónak egyéni feladatot is, ügyelve arra, hogy feltétlenül sikerélményhez jusson, és a beszámolóknál az egész közösség láthassa, hogy ez az általuk elutasított tanuló milyen érdekes, tartalmas és eredményes munkát tudott végezni.

## 8.7. AZ ISKOLAI PROJEKTORIENTÁLT OKTATÁS ELŐNYEI ÉS NEHÉZSÉGEI

### *Előnyök*

- Tanár - diák közös tevékenységére épít.
- Nagyfokú szabadságot biztosít a tanuló és a tanár számára a célok kiválasztásában, a tervezésben, a feladatok végrehajtásának módozataiban.
- Módot ad az ismeretek integrálására, az iskolai és az iskolán kívüli világ közötti kapcsolat kialakítására.
- Szabadabb, de hatékony a tanulás.
- Az önállóság, a feladatok érdekessége megteremti a motivációt, az iskolához és a tanuláshoz való viszony átalakulását.
- Átformálja a gyerekek és a pedagógusok interakcióit, a kommunikációs viszonyokat.
- Lehetőséget teremt együttműködési készségek elsajátítására.
- Megvalósulhat a demokratikus közélethez szükséges készségek elsajátítása.
- Támogatja a gyakorlatban, a hétköznapokban alkalmazható tudás elsajátítását.
- A tanulók megtanulnak tanulni - lehetőség nyílik az egymástól való tanulásra.
- Folyamatosan nevelési helyzetben vannak a résztvevők, az oktatás és nevelés nem válik szét.
- Magába hordozza a lehetőséget, hogy az iskolai munka minden szereplője jobban érezze magát a folyamatban.

### *A módszer nehézségei*

- Nehezen illeszthető a szokásos szervezeti formák és keretek közé, mivel nehezen egyeztethető össze az iskola mechanikus időbeosztásával, a tanórák rendszerével.
- Igényli a hagyományos tantervi keretek megbontását.
- Interdiszciplináris jellegénél fogva áttöri a tantárgyi választóvonalakat.
- Hagyományos osztályozással nem értékelhető, nehézséget okozhat az új értékelési gondolkodásmód és eszközrendszer elsajátítása.
- Újfajta tanár-diákviszonyt feltételez.

- Az alábbiakban pedagógusok és tanulók véleményét olvashatjuk a projektoktatásról:
- Pedagógusvélemények a projektmunkáról (Nádasi Mária, 2003):
- Pozitívan változik a tanulókkal való kapcsolatom.
- Színesebb, szórakoztatóbb a munkám.
- Csökken a monotonitás.
- Nő a szakmai és általános ismeretem.
- Életszerű helyzetekre készítem fel őket.
- Tanulók véleménye a projektmunkáról (Nádasi Mária, 2003):
- Mindegyikünk pozitív tulajdonságaira épít.
- A számunkra vonzó cél érdekében tevékenykedünk.
- A számukra különleges érdekes tartalommal foglalkozunk.
- Érdeklődésünkre épül a tanulás, nem azzal küszködünk, hogy milyen követelményeknek kell eleget tenni.
- Az egyénileg és a csoportosan vagy párban is tanulhatunk.
- A páros vagy csoportos tanulás esetén olyanokkal dolgozhatok együtt, akikkel szívesen teszem azt.
- Nem azért kell tanulnunk, mert elvárják, hanem azért, mert azt fontosnak tartjuk, közünk van hozzá, jelentősége van a számunkra.

## 8.8. A PROJEKT RENDSZERŰ OKTATÁS JELLEMZŐ PROBLÉMÁI

Helyesen választotta-e meg a tanár a projektmunkákat, lefedi-e a tanterv főbb részeit, nem maradtak-e ki meghatározó részek?

A tanterv, amelyhez készül, nem lehet túlszabályozott, mert a sok megkötés nem teszi lehetővé jó projekt tervezését.

Figyelembe kell venni, hogy a projekt elkészítéséhez kellő idő, megfelelő technika, és anyagi forrás szükséges. Technika alatt a különféle műszereket, számítógépparkot, a projekt összeállításához szükséges alkatrészeket és szerszámokat, a tanulók önálló munkájához nélkülözhetetlen tankönyveket, szakkönyveket és szakkatalógusokat értjük. Az iskoláknak ez utóbbihoz jól felszerelt könyvtárral kell rendelkeznie, ahol a szükséges szakirodalom a tanulók rendelkezésére áll.

A szakkönyvek, katalógusok nagy része csak angol (esetleg német) nyelven áll rendelkezésre, ezért különösen fontos, hogy a szakmai képzés folyamán a tanulók olyan szintű nyelvismerettel rendelkezzenek, hogy ezeket használni tudják.

Az oktatás a tanár részéről jobb szervezést, nagyobb tudást és széles látókört igényel.

A munka végén előfordulhat, hogy a megépített áramkör azonnal működik. A tanuló boldog, a tanár viszont elégedetlen, mert így elmarad a hibakeresés. Ekkor a tanulónak valamilyen kiegészítő feladatot kell adnia. Ennek fordítottja, amikor az áramkör nem működik. A tanuló szomorú, mert tovább kell dolgoznia, a tanár viszont örül, mert minden úgy történik, ahogy az életben is történni szokott és a megszerzett tudást is ellenőrizni tudja.

A tanuló által létrehozott produktum, az ahhoz tartozó számítás és leírás is kész, azonban a tanár számára nincs olyan technika (pl. kellő pontosságú műszer), amivel ezt ellenőrizni tudná.

A projektmunkát dokumentálni szükséges. Aki a technikai részekre koncentrál, az megelégszik az egyszerűbb dokumentációval, aki pedig az elméletre figyel az többet ír, de a technikai kivitelezésre kevésbé ügyel. Ezek figyelembevételével az értékelés nagyon nehéz.

A végeredmény mindig egy hasznos termék, de hangsúlyozni kell az elmélet fontosságát.

Figyelni kell, hogy két ellentétes beállítottságú ember ne kerüljön huzamosabb ideig egy csoportba, mert hajlamosak az elméleti, gyakorlati feladatokra „szakosodni”.

A projektoktatásra a komplex jellegű tárgyak legalkalmasabbak, a tananyagot ennek megfelelően kell összeállítani.

A projektmunka során a gyakorlat és az elmélet nem különülnek el, hanem szerves egységet képeznek egymással.

## 8.9. A PROJEKT INTEGRÁLÁSA A NORMÁL ISKOLAI MUNKÁBA

Bár a projekt filozófiája radikálisan ellentmond a megszokott iskolai viszonyoknak, értelmetlen volna egyáltalán beszélni róla, ha nem tudnánk valamiképpen összeegyeztetni a kettőt. Befejezésül kísérletet teszünk a projektek csoportosítására aszerint, hogyan illeszkednek be az iskolák mindennapi életébe.

### ***Projekthét***

A projekt az iskolaév nagy részét érintetlenül hagyja, viszont elkülönít egy – vagy több – olyan időszakot, amikor megszűnnek a tanórák, és minden tanulócsoporthoz a saját projektjén dolgozik. Ilyenkor nincsenek órák, az iskola egy rövid időre átalakul projektműhellyé. A hazai gyakorlatban a projekthét még viszonylag ritka jelenség, azonban egyes iskolákban (elsősorban szakiskolákban) már bevett gyakorlat a projektnap, amikor a hét (vagy hónap) egy napján miniprojekteken dolgoznak a tanulók.

### ***Projektnap***

Miniprojekteket egy nap alatt is meg lehet valósítani. Radikális megoldás lehet, ha a hét egy napján mindig egy projekt megvalósítása zajlik.

### ***Erdei iskola (és más külső megoldások)***

Egy tanulócsoporthoz maga mögött hagyja a város zaját és az iskola bürokratikus világát, hogy a tanulást átmenetileg projektszerűen szervezze meg.

### ***A tanítást kísérő projekt***

A projektet az órákon kívül, részben vagy egészben a tanulók szabadidejében szervezik meg. Ez a megoldás persze mindig problematikus, egyrészt mert a tanulók iskolai terhelését növeli,

másrészt – és főleg –, mivel degradálja, az órákhoz képest másodrendű tanulási formává minősíti a projektet.

## **Órai projekt**

Bár nem könnyű megvalósítani, nem is lehetetlen, hogy a projekt teljes egészében a tanítási órákon bontakozzék ki. Különösen lehetséges ez, ha több tantárgy is részt vesz ugyanannak a projektnek a megvalósításában. Az órai projekt műfajának különösen kedvez az epochális rendszer, ahol a tanulók 3-5 héten keresztül a főoktatás idejét (azaz minden nap egy általában kétórás időszávot) egy-egy nagyobb témakör feldolgozásával töltik.

Ahhoz, hogy egy iskola életében érdemben megjelenjen a projekt, mint tanulásszervezési stratégia, nélkülözhetetlen az iskolavezetés pozitív hozzáállása, támogatása.

## **ELLENŐRZŐ KÉRDÉSEK, FELADATOK**

1. Mi a projektpedagógia célja?
2. Mi a projekt?
3. Melyek az iskolai projektorientált oktatás előnyei?
4. Milyen nehézségekkel lehet számolni az iskolai projektorientált oktatás során?
5. Ismertesse az iskolai projektek típusait
  - - a projekttevékenység jellege szerint!
  - - a célterületük szerint!
  - - a projekt tartalma szerint!
  - - a tanulók létszáma szerint!
  - - a projekt időstruktúrája szerint!
  - - a témaválasztás módjának tipizálása szerint!
6. Mutassa be a projektkészítés szakaszait!
7. Milyen szempontokat kívánatos figyelembe venni a projektkészítés során?
8. Készítsen gondolattérképet! Ajánlott témák, kulcsfogalmak: tehetség, motiváció, szociális segítő, csoport, fejlődés.
9. Mutassa be a projektmegvalósítás folyamatábráját!
10. Ismertesse a projektmegvalósítás lépéseit!
11. Melyek a projektcsoportok, a csoportműködés jellemzői szabályai?
12. Milyen kooperatív technikákat ismer?

13. Mutassa be azt a kooperatív technikát, melyet szívesen alkalmazna egy-egy projekt megvalósítása során!
14. Milyen értékelési eljárásokat alkalmazna a projekt megvalósítása során?
15. Milyen összetevőkre irányulhat a projekt eredményének kvalitatív értékelése? Írjon rá két-három példát!

## IRODALOMJEGYZÉK

Dewey, John (1976): A nevelés jellege és folyamata. Tankönyvkiadó, Bp.

Hegedüs Gábor (1998): A projektmódszer elmélete. In: Projektmódszer I. Hírös Akadémia, Kecskemét

Hortobágyi Katalin (1991): Projekt kézikönyv. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Bp.

Hortobágyi Katalin (2003): Projekt kézikönyv. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest. (Alternatív füzetek)

Kocziszky György (1998): Regionális gazdasági fejlődés és növekedés. Miskolci Egyetem, Miskolc

Kovatsné Németh Mária (2001): Neveléstan. Comenius Bt., Pécs

Kóvári Istvánné (2000): Regionális modell készítése adott indikátorok alapján. In: Fejlesztő Pedagógia, 2000.1-2. p.8-11.

Miser H., Quade E.(1986): A rendszerelemzés kézikönyve. OMF-B-SKV, Bp.

Szűcs Ervin (1988): Rendszer és modell. Tankönyvkiadó, Budapest

Nádasi Mária, M. (1998): Az oktatás szervezési módjai és munkaformái. In: Falus Iván (szerk): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. p.368- 392.

Nádasi Mária, M. (2003): Projektoktatás: elmélet és gyakorlat. Gondolat, ELTE, Budapest. (Oktatás-módszertani kiskönyvtár)

Kovatsné Németh Mária (2000): Pedagógiai rendszerek, elvek és értékek az ezredfordulón. Comenius Bt., Pécs

Módszerek, perspektívák, alternatívák 2. In:

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=tanulasi-03-Modszerek-2> (2010.03.22.)

Nahalka István (2003): Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. p. 50- 128.

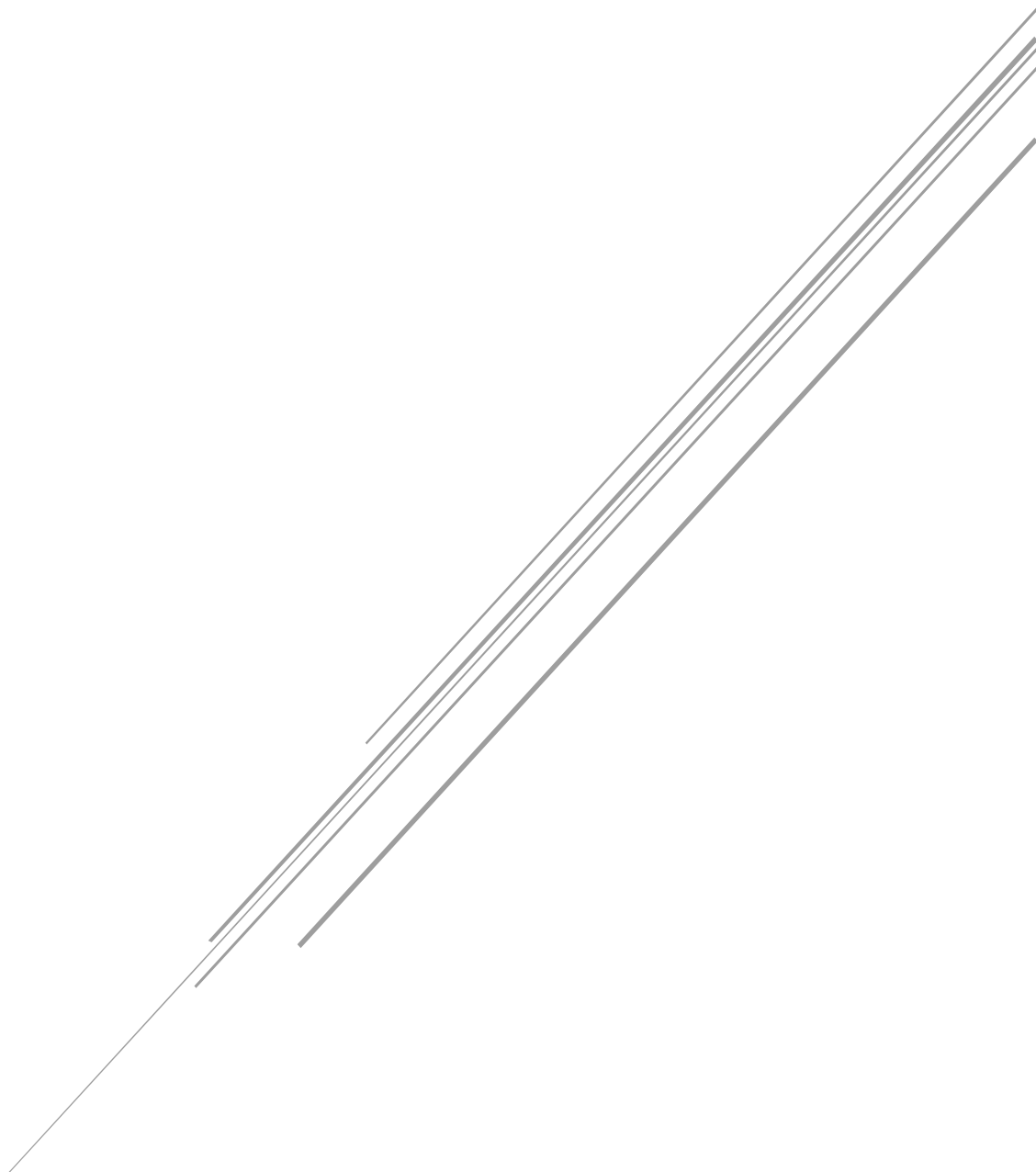
Csirmaz Mátyás (szerk.)(1998): HKT - munkaterv1. Jász-Nagykún-Szolnok Megyei Pedagógiai Intézet, Szolnok

Csirmaz Mátyás (szerk.)(1998): Projekt 1. Jász-Nagykún-Szolnok Megyei Pedagógiai Intézet, Szolnok

- Hegedűs Gábor (szerk.) (2002): Projektpedagógia. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét
- Hegedűs Gábor (2004): Projektmódszer I-IV. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét
- Hortobágyi Katalin (1993): Erdei iskola: „Ahol a fáktól jobban látni az erdőt. IFA-OKI, Budapest
- Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária (2000): Pedagógiai tervezés : jegyzet a tanító és tanár szakos hallgatók számára. Comenius, Pécs
- Kiss László (2004): A projektpedagógia nevelési hatásrendszerének vizsgálata. In: <http://www.spec.hu/pedagogia.htm> (2010.03.22.)
- Kovatsné Németh Mária (2004): A projektoktatás jelentősége a tanárképzésben és a tanártovábbképzésben. In: Projektpedagógia IV. Kecskeméti Főiskola, Kecskemét. p. 31-41.
- Kovatsné Németh Mária (2006): A projektoktatás a hatékony tanulói megismerés szolgálatában. In: Projektpedagógia - projektmódszer VI. Kecskeméti Főiskola, Kecskemét. p. 31-37.
- Kovatsné Németh Mária - Lampert Bálint (2006): Tanösvények szerepe a környezettudat formálásban. In: Projektpedagógia - projektmódszer VII. Kecskeméti Főiskola, Kecskemét. p. 22-36.
- Mikonya György (2005): A tanításművészet módszere. Gondolat, ELTE, Budapest. (Oktatás-módszertani kiskönyvtár)
- Nahalka István (2003): Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Németh András , Ehrenhard Skiera (1999): Reformpedagógia és az iskola reformja. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. p.107- 266.
- Projektpedagógia II. (2001) Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét
- Projektpedagógia - projektmódszer V. (2005). Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét
- Projektpedagógia - projektmódszer VI. (2006). Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét
- Projektpedagógia - projektmódszer VII. (2006). Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét

# **IV. (KIEGÉSZÍTŐ) RÉSZ**

## **A szociális munka alapismeretei**





## 9. A SZOCIÁLIS MUNKA KERETEI

SZABÓ SZILVIA

### BEVEZETÉS

A tárgy célja olyan szociális munkások képzése, akik felkészültek az emberi viselkedésről és a társadalmi rendszerekről szóló elméletek felhasználásával, az emberi jogokon és a társadalmi igazságosság elvein alapuló, a társadalmi integrációt, a demokratikus viszonyok erősítését szolgáló szakmai szociális munka végzésére. Képesek az ember és a társadalmi környezete közötti harmónia kialakítására és megőrzésére, a feszültségeket hordozó viszonyok, szociális problémák megelőzésére, szakszerű kezelésére.

Az iskolai szociális munka alapjait és kereteit nyújtó modul célja olyan szakemberek gyakorlat-orientált képzése, akik a szociális munkára vonatkozó globális alapelvek, tudományos és szakmai eredmények, etikai követelmények és alapvető módszerek birtokában képesek a szociális munka, mint hivatás művelésére, elsődlegesen a gyermek-jólét és a szociális szolgáltatások szélesen értelmezett területein. A szakon végzettek elkötelezettek a társadalmi egyenlőtlenségek és a kirekesztés csökkentése, a gyermekvédelmi ellátórendszer működtetésében, felkészültek az ezek érdekében történő szakszerű és felelős gyakorlati szociális munka végzésére.

### 9.1. A SZOCIÁLIS MUNKA TÖRTÉNETE

#### 9.1.1. A segítség kezdetei

Az ókorban, a kereszténység megjelenése előtt a pogányoknál a család vagy a törzs gondoskodott a szegényekről, az idegen törzs szegényeiről azonban nem. A rabszolga nyomorúsága senkit sem érdekelt. A közösség volt az elsődleges, ezért hogy ne terheljék azok működését, az életképteleneket ledobták a Taigetoszról. Az ókori államokban a szociálpolitika és a szociális munka a polgárokra, a rabszolgákra és a gyerekekre irányultak. A törvények és a különböző egyesületek működésén keresztül valósult meg a segítség a Kr. e. V-IV. századtól. Ennek formái: egészségügyi ellátás, az elemi létfenntartás szükségleteinek biztosítása (élelmezés), hivatásos orvosok alkalmazása, közfürdők használata, hadirokkantak ellátása, veteránjáradék, gyámság intézménye, adósvédelem.

A kereszténység megjelenésével egy új eszme lépett az emberiség történetébe, a felebaráti szeretet.

A középkorban megjelent a zárt szegénygondozás - intézményi keretek között gondozták a szegényeket, elsősorban kolostorokban. A koldusok számának növekedésével az egyház már nem tudta ellátni a szegényeket, szükség volt az állami szerepvállalásra. Elsősorban rendészeti kérdésnek tekintették a helyzet kezelését. (Például VIII. Henrik 72000 koldust végeztetett ki.) A koldulást feltételekhez kötötték.

Az állami szociálpolitika gyökerei kezdődtek el, megvalósítói az egyház, a céhek, a helyi kisközösségek és a földesurak. Az egyház a tömeges szegénység kezelésére vállalkozott, míg utóbbiak mikroszinten, az egyén illetve a családok szintjén igyekezett tenni valamit: a céhek szükség esetén segítézték tagjaikat, a földesurak gondoskodtak cselédeikről. Szerzetesrendek betegápolással, tanítással, alamizsnaosztással foglalkoznak (bencések, ciszterciek, ferencesek, jezsuiták, irgalmasok, pálosok). A középkori szegénygondozásban megjelenik az érdemes/érdemtelen szegény fogalma, megkülönböztették azokat, akik tehetnek sorsukról és akik önhibájukon kívül kerültek nehéz helyzetbe.

Német modell: nyílt szegénygondozás folyik, a "szociális munkások" felkutatják, látogatják a szegényeket, ispotályokat, árvaházakat hoznak létre számukra.

Angolszász gyakorlat: zárt szegénygondozás, dologházakban munkavégzésre kényszerítik a szegényeket az ellátásért fejébe, melyet az 1601-es (Erzsébet királyné adta ki, ez volt az első) szegénytörvény előírt. Alapelv: "Aki nem dolgozik, ne is egyék!"

A szociális munka az újkor végén kezd szakmává szerveződni. Ekkor a legfontosabb feladtuk a szegényekről szóló adatgyűjtés volt.

A szociális munka fejlődésével, 1883-ban Londonban Samuel Barnett és felesége otthonaikban szegényeket látogattak, ún. "barátságos látogatók" voltak. Úgy gondolták, adományok helyett segítséget kell kapniuk, mely által megszervezhetik életüket úgy, hogy maguk jussanak hozzá a javakhoz. Cél volt képzést, munkalehetőséget biztosítani alamizsna helyett. Egyetemi telepet hoztak létre, ahol az egyetemisták beköltözhetek a szegények közé, taníthatták őket és tanulhattak tőlük, elindult a settlement (letelepedés, berendezkedés) mozgalom. Cél a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklése és a felsőbb rétegek szemének felnyitása volt. Több kritika érte őket, ezeket a telepeket a társadalomtudósok kísérletező helyének titulálták a bírálóik.

1888-ban Jane Addams létrehozta az észak-amerikai szociális settlementeket Barnették mintájára, a Hull House közösségi házat Chicago szívében. Alapítói fiatal, diplomás nők voltak, akik emberszeretetből hozták létre a telepeket. Részt vettek a fiatakorúak bíróságának, a munkavédelmi törvényeknek és a környezetszennyezés elleni küzdelmeknek megszervezésében.

A XX. században az Amerikai Egyesült Államokban fejlődik ki a mai értelemben vett professzionális szociális munka, mely Mary Richmond nevéhez köthető. Ekkor a diagnosztikai iskola jellemző, mely a freudi gyökerekből táplálkozik, Richmond nevéhez fűződik. Ennek lényege, hogy a probléma a kliensben van, melyet a szakember képes felismerni, orvosolni. Mary Richmond az 1920-as években iskolai eseteket elemezve arra a következtetésre jutott, hogy a szociális munka során a ráhatás, a segítő intézmények és szolgáltatók bevonása a szociális esetmunka során a leghatékonyabbnak tűnő eszköz. Richmond 1917-ben megírta a Társadalmi Diagnózis c. könyvet, melyben kifejlesztette az esetmunka alapjait, szót ejtett az első interjúról, a kapcsolatfelvétel módjáról, az együttműködésről. Az iskolakerülés megelőzése érdekében iskolalátogatási felelősök járták az oktatási intézményeket, ez alapján 1922-ben tankönyvet jelentetett meg Mi az eseti szociális munka? címmel. Szerinte a

társadalom nemcsak közeg, hanem az emberi fejlődés forrása is lehet. Az ember szerinte tanulékony, tanulni akaró lény, a szociális munkás feladata a nevelés, hogy az egyén alkalmazkodni tudjon a környezetéhez, a társadalomhoz. Innen indul az iskolai szociális munka alap gondolata.

### 9.1.2. A szociális munka kialakulása Magyarországon- út az iskolai szociális munkához

Az iskolai szociális munka története tehát az USA-ból indul ki, Mary Richmond nevéhez kötődően. A szociális munka magyarországi története a szocializmusig a nemzetközihez hasonlóan fejlődött. Az 1900-as évek elején az iparosodás és az urbanizáció következtében nagyobb méreteket öltő szegénység jelentette a legnagyobb társadalmi gondot.

- 1905-ben létrejött a szegénygyám intézménye, a szociális munkások feladata volt a segélyezésre a javaslatok megtétele.
- 1912-ben Harrach Béla vezetésével megalakult a Főiskolai Szociális Telep, az első magyar settlement.
- a világháború hadirokkantjai és árvái újabb terheket róttak a szociális segítőkre, a szegénység kezelése mellett az özvegyek és árvák tanácsadásával is foglalkoztak.
- P. Oslay Oswald, ferences rendfőnök kidolgozta az ún. Egri normát, a nyílt szegénygondozás egyik módszerét, az adományosztás koordinálására vonatkozóan.
- Csorna Kálmán 1930-ban rendszerezte a szociális munka addigi tapasztalatait, felvázolta a szociális ellátórendszert életkor szerint (anya- és csecsemővédelem, gyermekvédelem, felnőttvédelem)
- Az 1930-as évektől a szociális munkában új paradigma hódított, a családvédelem és a családgondozás.
- Az államszocializmus időszakában az uralkodó ideológia szerint a szociálpolitika és a szociális munka szükségtelenné vált, mivel "a népi demokrácia minden tette szociálpolitika". Megkezdődött a szociális munka leépítése, beolvasztása az egészségügybe.
- 1960-ban létrejött a Nevelési Tanácsadó, mely a szociális munka új csírájának tekinthető. Alderson tipológiája alapján az iskolai szociális munka lehetséges formái:
  - Hagyományos klinikai modell: központjában a tanuló áll, akik a szociális és érzelmi problémái akadályoznak a tanulásban.
  - Iskola változtató modell: kiindulási alapja, hogy az iskolát és annak gyakorlatát szükséges megváltoztatni annak érdekében, hogy a tanuló teljesítménye javuljon.
  - Közösségi iskola modell: az iskola és a közösségek (tanulói, szülői) közötti bizalmi kapcsolat, a problémák megismerése érdekében közvetítői szerepet vállal az iskolai szociális munkás.
- Magyarországon 1964-től az iskolákban gyermekvédelmi felelősöket neveztek ki.
- 1972-ben a családgondozó munkakör létrejöttével a szociális munka újjászületett, a családgondozók a szociális munka eszközeit alkalmazva családlátogatással, konzultációval foglalkoztak.
- 1980-ban szociológusokból és szociális munkásokból álló Szegényeket Támogató Alap alakult. Ebben az időszakban kezdték kutatni a társadalmi beilleszkedési zavarokat, melynek köszönhetően az 1980-as évek közepén létrejöttek a családsegítő központok, melyek családgondozást, egészségügyi, mentálhigiénés feladatokat láttak el.

- 1985-ben nagy áttörés volt a posztgraduális szociálpolitikus képzés megindulása.
- Az 1980-as évek végén a társadalmi-gazdasági változások következményei – munkanélküliség, bizonyos társadalmi rétegek deklasszálódása, elszegényedés, norma- és értékváltozások, a deviáns viselkedés megjelenése hatással voltak az iskolák életére is.
- 1989-ben a rendszerváltozással a szociális szakmák legalizálódtak, megindultak a felsőfokú szociális képzések, elsőként 1989-ben Szekszárdon az általános szociális munkás képzés, majd négy évvel később bevezetésre került az oktatási-nevelési intézményben végzett szociális munka hallgatói gyakorlat, mint speciális szakirány.
- A rendszerváltás után megindul a szociális törvényalkotási folyamat: 1993. évi III. törvény a szociális igazgatásról és a szociális ellátásokról valamint az 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról.
- 1994-től a szekszárdi képzés része az iskolai szociális munka elmélete, majd 1997-től a Pécsi Egyetemen szociálpolitikus, szociális munkás képzésén is meghirdetésre kerül a kurzus, valamint a Győri Apáczai Csere János Főiskola szociálpedagógia szakán is.
- 1995 júniusában a Szociális Szakmai Szövetség az ELTE tükörtermében aláírta a Szociális Munka Etikai Kódexét.
- 1995-ben Szekszárdon készült egy kutatás az iskolai szociális munkaszükségességéről, melyet 1996-ben prezentáltak gyermekvédelmi dolgozók és iskolaigazgatók részvételével egy konferencia keretein belül.
- Jankó Judit gondozásában elkészült egy szöveggyűjtemény az iskolai szociális munkáról, 1997-ben a Család, gyermek, ifjúság c. folyóiratban mutatta be a Szekszárdon folyó iskolai szociális munka tevékenységet. (Jankó Judit 1997.: Az iskolai szociális munka története Szekszárdon, Család, gyermek, ifjúság 6.)
- 2003-as Országjelentés megállapítása szerint a gyermekvédelmi felelősök nem integráns részei a gyermekjóléti szolgáltatásnak, az észlelő-jelzőrendszer sem tud hatékonyan működni, ha hiányzik egy fontos pillére: az iskolai szociális munka.
- 2007-ben alakul meg a MISZME (Magyarországi Iskolai Szociális Munkások Egyesülete), majd az ISME (Iskolai Szociális Munkások Egyesülete), melynek céltevékenysége a szakmafejlesztés.
- 2009-től a felsőfokú szociális képzésekbe is beépült az iskolai szociális munka, mint kurzus.

### 9.1.3. A szociális munka főbb területei

Szociális problémák társadalmi szinten (Staub- Bernasconi):

- **Ellátási problémák:** a javak elosztása során egyes emberek, embercsoportok nem jutnak megfelelő mennyiségű és minőségű ételhez, lakáshoz, munkahelyhez, megfelelő emberi kapcsolatokhoz, a javak elosztása egyenetlen.  
Feladatok a szociális munka e területén: a javak újraelosztásában részt venni és az igazságosabb elosztásért küzdeni.
- **Csereproblémák:** aszimmetria van a különböző csoportok között abban, hogy kik mennyi munkát fektetnek be a társadalom működtetésébe, és cserébe mit kapnak vissza a társadalomtól.  
Feladat ebben az esetben a társadalmilag hátrányosan érintett csoportok érdekeinek a képviselése.

- Hatalmi problémák: intézményesült hatalmi struktúrák működtetik a társadalmat, melyek nem teszik lehetővé, hogy rajtuk kívül mások is beleszóljanak a saját életüket is érintő kérdésekbe.  
Feladat: növelni az érintett csoportok érdekérvényesítő képességét.

Problémacsoportok szerint a szociális munka területe lehet a fokozottan veszélyben lévő társadalmi csoportok problémáinak a kezelése, akik lehetnek:

- idősek: akik már nem képesek az adott feltételek mellett önállóan élni az életüket
- gyermekek: személyiségük fejletlensége, tapasztalathiány miatt még nem képesek az önállóságra
- betegek: akik testi/lelki, átmeneti vagy tartós betegségük miatt nem tudják szükségleteiket kielégíteni
- bűnelkövetők: akiket elégtelen szocializációjuk, vagy rossz döntéseik miatt a többség időlegesen megfoszt önállóságuktól, kizár vagy korlátoz a feltételek megteremtésétől
- hajléktalanok: akik alapvető létfeltételüket a lakhatást elvesztették, vagy önállóan megteremteni képtelenek
- munkanélküliek: akik a munkaerőpiac szűkössége vagy rossz munkavállalói pozíciójuk miatt nem találnak munkát
- kisebbségek: akiket eltérő kultúrájuk miatt a többség megbélyegez és kirekeszt az önállósághoz szükséges lehetőségekből
- szegények: akiknek létfeltételeik tartósan hiányoznak, sajátos életmódot folytatnak, s ezt átörökítik a következő generációra is
- fogyatékkal élők: akik valamely testi/mentális funkciójuk csökkenése vagy hiánya miatt képtelenek az önállóságra
- kizsákmányoltak/prostituáltak: akik életvezetésük miatt fokozottan kiszolgáltatottak és veszélyeztetettek, valamint helyzetükön önállóan változtatni nem tudnak
- átmeneti problémával küzdők: akik képesek az önállóságra, de életüknek egy-egy szakaszában képtelenek szükségleteiket kielégíteni
- menekültek: akik gazdasági vagy politikai okokból elhagyták hazájukat, vagy elűzték őket, s más országban, idegen kultúrában kell boldogulniuk, létfeltételeiket biztosítaniuk
- a többségtől eltérő értékrendet vallóak/szexuálisan eltérő orientációjúak: akik nem heteroszexuálisok, s ezért kirekesztik őket a lehetőségekből. Ugyanez fennállhat a vallási, politikai, világnézeti kérdések kapcsán is.

A szociális munka csoportosítása:

- egyéni esetkezelés
- családdal folytatott munka
- csoportmunka
- közösségi munka

## 9.2. ISKOLAI SZOCIÁLIS MUNKA MEGHATÁROZÁSA

### 9.2.1. A szociális munka és iskolai szociális munka fogalma

A szociális munka széleskörű, sokrétű, társadalmilag hasznos segítő tevékenységek összessége, mely tevékenységek a szükségletek kielégítéséhez nélkülözhetetlen feltételek megszerzésére irányulnak.

Pincus-Minaham szerint: a szociális munka az egyén és környezete közötti interakciók közül azzal foglalkozik, amelyek befolyásolják az életfeladatok teljesítését, és szerepet játszanak az egyén törekvéseinek megvalósításában.

A szociális munka olyan professzió:

- mely egyéneknek, családoknak, csoportoknak és közösségeknek nyújt segítséget problémáik megoldásában
- hosszú távú célja, hogy a segített kliensek alkalmassá váljanak problémáik önálló, saját természetes támaszaik segítségével történő megoldására
- egyszerre korrekatív és preventív jellegű tevékenység.

Iskolai szociális munka fogalma alatt a gyermekjóléti szolgálatok által végzett iskolai szociális munkát értették korábban, látható, hogy ennek a tevékenységnek a tisztázása az alapoktól kezdődően tisztázásra szorul, melyet nehéz egyetlen fogalomba sűríteni.

Napjaink globalizált társadalmában az iskola számos társadalmi probléma forrása: e problémák között a rendszerhez kapcsolódó elmaradottság, a hátrányos helyzetű közösségek iskoláztatása, a kiskorúakhoz és tanulókhöz kapcsolódó erőszak, az integrált oktatás problémái, a városi és falusi gyermekek viselkedési problémái, a család átalakulása, a gyermekszegénység, a tanulók mentális egészsége, az iskola szerepköre és felfogásának megváltozása, az identitás alapú tanulói szerepkörök sokféle problémát jelentenek.

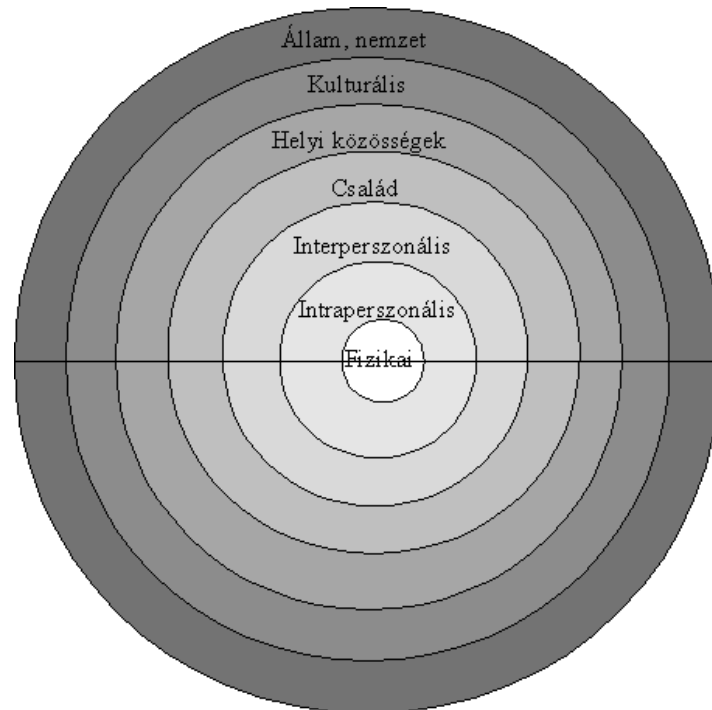
Tehát felmerül egyfajta igény egy olyan professzionális segítő rendszeres jelenlétére az iskolákban, aki átfogó jogi (gyermekvédelem, annak intézményrendszere; szociális jog, családi támogatási formák, szociális intézményrendszer, stb.), szociális (társadalmi veszélyeztető tényezők, közösségi erőforrások mobilizálásának természete stb.) és pszichológiai (személyiségfejlődés, családi fejlődési szakaszok nehézségei, konzultációs technikák, gyermekek veszélyeztetésnek, elhanyagolásnak, bántalmazásának figyelmeztető tünetei stb.) ismeretekkel, illetve készségekkel rendelkezik, amelyek lehetővé teszik számára, hogy a gyermek fejlődését veszélyeztető problémákat korán felismerje, illetve – szükség esetén egyéb segítő intézmény, szakember révén - kezelje.

### 9.2.2. A humán öko-rendszer (Welch)

Az ember és az őt körülvevő környezet között fellépő kölcsönhatásokat vizsgálja. A szociális szakember, érzékeli és értékeli az egyes szinteket és azok működését, a szakmai tudása és egyéni adottságai révén, amihez bizonyos tudományágak ismerete szükséges, ez jelenti a multidiszciplináris jelleget.

Az egyes szinteken lévő problémák megoldásához az adott terület szakembereinek bevonása, együttműködése szükséges, ez jelenti az interdiszciplináris kapcsolatokat.

A Humán Öko-rendszer hét szintje azt írja le, hogy miként működnek a természetes támaszok az egyes szinteken, másrészt, hogy mi történik, amikor ezek összeomlanak.



9-1. ábra: A humán öko-rendszer szintjei

A humán öko-rendszer szintjei és a tudományok kapcsolata:

1. szint: szóma, maga az emberi test - orvostudomány
2. szint: intraperszonális szint, gondolatok, érzelmek - pszichológia, pedagógia
3. szint: interperszonális szint, személyek közötti kapcsolatok - pszichológia, jog, szociológia
4. szint: család és más kis csoportok - szociológia, szociálpszichológia, jog, pszichológia
5. szint: helyi közösség - szociológia, szociálpszichológia, szociálpolitika, oktatáspolitiká, kriminalisztika
6. szint: adott kultúra - kulturális antropológia, kisebbségek jogai, kultúrája, településszociológia
7. szint: nemzet, állam, társadalom - politika, jog, közgazdaságtan, pszichológia, szociológia

Feladat:

- a szinteken megjelenő problémák kezelése,
- a szintek közötti problémák kezelése,
- kapcsolat hiányából adódó problémák megoldása,
- konfliktusok megoldása.

9-1. táblázat: Humán öko-rendszer jól és nem jól működő természetes támasz esetén

<b>Humán öko-rendszer</b>	<b>Jól működő természetes támasz</b>	<b>Nem jól működő természetes támasz</b>
1.szint: az ember testileg	Kielégített fizikai szükségletek (étel, hajlék, biztonság) A test jól működik, a betegség kezelhető.	Az alapszükségletek kielégítetlenek. A betegség gyakoribb, fogyatékoság lehetséges fizikai tünetek.
2.szint: Intrapersonális szint	A hangulat és érzelmek pozitívak, az önértékelés jó. Negatív érzelmek lehetségesek, de nem dominánsak.	A hangulatok, érzelmek általában negatívak. Alacsony az önértékelés, problémamegoldó képesség fogyatékos.
3.szint: Interperszonális	A kapcsolatok vegyesek és általában pozitívak. Küzdelem van, de kezelhető.	Hiányoznak a támaszt, szeretetet nyújtó kapcsolatok, illetve ha vannak, azok destruktívak.
4. szint: család és más kis csoportok	A család és más kiscsoportok melegséget, a valahova tartozás érzését nyújtják, s támaszt a problémák esetén.	Hiányzik a család vagy más kis csoportok, ill. a benne lévő kapcsolatok destruktívak. Nem nyújtanak támaszt probléma esetén.
5. szint: helyi közösség	A helyi környezet intézményei és szervezetei alapvető társadalmi szükségleteket elégítenek ki. Pl. munkahely, oktatás, lakás, egészségügyi ellátás	A közösségi intézmények és szervezetek hiányoznak, vagy nem működnek jól. Az alapvető szociális szükségletek részben vagy egészben kielégítetlenek.
6. szint: adott kultúra	Az egyén a kultúra vagy szubkultúra részének érzi magát, amely viselkedésmintát nyújt, különösen döntések előtt.	Dominál a rasszizmus, diszkrimináció, az egyén peremre szorul.
7. szint: nemzet, állam, társadalom	Az adott ország törvényei és szociálpolitikája általános biztonságérzetet nyújtanak. Az élet és vagyonvédelem megoldott.	A szociális, gazdasági, politikai rendszer nem működik, igazságtalanság vagy totalitárius rendszer van.  Háború, forradalom, polgárháború lehetséges.



A szociális munkásoknak összefüggéseikben kell átlátniuk az ilyenkor végbemenő folyamatokat, azok következményeit, várható hatásait, leképeződéseket rendszerszinten. A szakembereknek ehhez a birtokukban lévő tudás, és tapasztalat mellett rendkívüli hittel és elhatározással kell felvérteződniük.

### 9.2.3. Az iskolai szociális munka modelljei

Az iskolai szociális munka tanulmányozása során 3 olyan megközelítéssel találkozunk, mely az iskolai szociális munkás és az intézmény feladatkörének kapcsolatát bemutatja:

- a „belső” iskolai szociális munka vagy "hagyományos" modell kapcsán a szociális munkás foglalkoztatója az iskola, az oktatási intézmény fenntartója. A szakember teljes munkaidős állásban látja el feladatát, egy adott intézményben, munkaideje nagy részét itt tölti, így könnyen elérhető, részese az intézmény mindennapjainak, így lehetőség nyílik a bizalmon alapuló segítő kapcsolat kialakítására. Ebben az esetben fennáll a veszélye annak, hogy alá-fölé rendeltségi, hierarchikus kapcsolat alakul ki, mely megnehezíti a szociális segítő munkáját. Előnye az lehet, hogy a segítő jól ismeri az intézményt, a pedagógusokat, a diákokat, az intézmény működését, azonban könnyen egyedül maradhat a munkája során, mert ebben az esetben hiányzik egy szakmai fejlődésre, dilemmák kezelésére, esetmegbeszélésre lehetőséget nyújtó, támogató csoport.
- A "külső" vagy "ferencvárosi" iskolai szociális munka modellnél a segítő személy külső szolgáltatóként jelenik meg, tevékenységét utazó szociális segítő-ként végzi. Egyszerre több intézménybe végzi a feladatát, nincs stabil bázisa, katalizátorként funkcionál az iskolák életében, elsősorban a gyermekvédelmi felelősök feladatát támogatja. Egyéni esetkezelésekre szinte nem, inkább a csoportfoglalkozások és különböző szabadidős feladatok szervezésére van lehetősége.
- a "pécsi" modell az előző két modell előnyeit igyekszik egyesíteni: a szociális segítő teljes munkaidőben segíti az iskolát, az iskola diákjait, s mellette egy külön szakmai team támogatja, nyújt számára konzultációs lehetőséget. A szociális munkás összekötő, koordinátor. Hálózatban tevékenykedik, munkáját rendszerszemlélet határozza meg: gyermek iskola/osztályszinten, az osztályon kívüli tevékenységekben, család- szülő, más szolgáltatók kontextusában. A hatékony működés feltételeinek tekintik továbbá, hogy a munkáltató civil szervezet legyen így kerülve el az iskolához, valamint a gyermekvédelemhez való függelmi viszonyulást, szerepkonfliktusokat, lojalitás kérdését.

## 9.3. A SZOCIÁLIS MUNKÁHOZ SZÜKSÉGES TUDÁS ÉS KÉSZSÉGEK RENDSZERE

### 9.3.1. Alapvető ismeretek

- Az általános szociális munka ismerete
- Egy adott gyakorlati terület ismerete
- Az adott intézmény működésének ismerete
- Az adott kliensrendszer ismerete
- Egy bizonyos interakció ismerete

### 9.3.2. Alapvető készségek

A szociális munkás legfontosabb munkaeszköze a segítség folyamatában önmaga. A segítő kapcsolat során hozzásegíti a klienseket, ahhoz hogy saját értékeit megtalálja, megismerje személyiségét, képességeit, motivációját és értékvilágát. Ehhez olyan segítő szükséges, aki mindezekkel önmagával szemben kellő ismerettel rendelkezik.

#### *Alapvető készségek:*

- **önismeret:** Önismereten értjük az önmagunkról, a belső világunkról, viselkedésünkről, a belső élményeink és megnyilvánulásaink közti összefüggésekről szóló dinamikus fejlődő tudást, a személyes- és kompetencia határok ismeretét.
- **kommunikáció:** A szociális munkásnak törekednie kell a megfelelő szóbeli és írásbeli kommunikációra, a tömör, nyílt, egyértelmű megnyilvánulásokra. A beszélgetések során igyekezzen semleges maradni, a kliensekkel kerülje a szakzsargon alkalmazását.
- **eredményességre való készség:** Fontos, hogy a segítő tevékenysége ne csupán jótékonykodás legyen, hanem professzionális segítségnyújtás. Beavatkozásai mögött egyértelmű célmeghatározások vannak, a szociális munka elméleteit megfelelően alkalmazza.
- **empátia:** a személyiség olyan képessége, amelynek segítségével bele tudja magát élni mások helyzetébe, lelkiállapotába. Ennek a beleélésnek a nyomán képes megérteni olyan emóciókat, indítékokat és törekvéseket, amelyek szavakban nem fejeződnek ki. Az empátia alapja az érzelmi érzékenység.
- **feltétel nélküli elfogadás:** A segítő olyan viszonyulása a kliens felé, melyben a másik, mint értékkel bíró egyén tisztelete jelenik meg, függetlenül annak viselkedésétől, múltjától. A feltétel nélküliség pozitív odafordulást jelent, és non-direktivitást
- **kongruencia (hitelesség):** A verbális és non-verbális közlések összhangban vannak a segítő gondolataival (kommunikációm, cselekedeteim, közölt gondolataim összhangban vannak). A hiteles segítő természetesen, távolságtartás nélküli, közlései kényszermentesek.

## 9.4. A SZOCIÁLIS MUNKA ÉRTÉKEI ÉS DILEMMÁI

### 9.4.1. A szociális munka értékei

**Érték:** hitek, preferenciák vagy feltételezések összessége arról, hogy mit tartunk kívánatosnak vagy jónak az ember számára. Minden ember számára más és más lehet értékes. A személyes értékek eredete a szocializáció. Bármilyen lehet értékes az egyén számára. Az értékek hierarchiát alkotnak. A társadalmi értékek eredete a kultúra. Koronként változik az uralkodó értékrend.

A szociális munka preferált értékei

- **igazságosság:** a javak elosztásában
- **szolidaritás:** a szükséglet szenvedőkkel. A szolidaritás növelése a kliensek és a nem kliensek között
- **egyenlőség:** a lehetőségekben, az esélyekben, a jog előtt
- **tolerancia:** a különbözőségek tiszteletben tartása, mássággal szembeni türelem
- **emberi méltóság:** minden ember egyediségének, nagyszerűségének, megismételhetetlenségének tisztelete
- **bizalom:** lehetőség nyújtása az emberhez méltó körülményekre, kapcsolatokra, és lehetőség titkaik megőrzésére
- **együttműködés:** a felek tudásainak és képességeinek maximális kihasználása a kliens erősítése céljából.

Biestek szerint akkor érvényesülnek a szociális munka értékei, ha:

- a kliens nem típusként kezeljük, hanem egyediségének tiszteletben tartásával
- lehetőséget adunk a kliensnek, hogy gondolatait és érzéseit szabadon kifejezhessen
- elfogadjuk őt
- engedjük választani és dönteni
- nem ítéljük el és nem ítéljük meg
- biztos lehet benne, hogy titkait nem adjuk ki
- biztosítjuk a javakhoz való egyenlő hozzáférés lehetőségét
- biztosítjuk a javak igazságos elosztását

### 9.4.2. A szociális munka dilemmái

#### Beavatkozási dilemma

Szabad-e beavatkozni az emberek magánéletébe, s ha igen, milyen mértékben? Milyen indokkal avatkozhatunk be? Ha a kliens kéri, ha felhívják rá a figyelmet, vagy ha köteleznek rá?

#### Értékelő dilemma

Az értékelő dilemma akkor léphet fel, ha kevés az elosztható forrás, ehhez képest sok a rászoruló. Ha a közösséget választom, akkor az egyéni érdekek sérülnek, és ez fordítva is igaz. Kinek az érdekeit szolgálja a szociális munkát végző?

### **Kontroll dilemma**

A szociális szervezetek akarva-akaratlanul ellenőrzés alatt tartják az egyéneket (feltételekhez kötik az ellátások igénybevételét). Ez sérti az egyéni autonómiát. Néha azonban szükség van a kliensek ellenőrzésére, a magatartási szabályok előírására.

### **Elkötelezettség dilemma**

Kinek az érdekeit részesítse előnyben a szociális munkás? A kliensét, akinek szükségletei kielégítetlenek, az alkalmazó szervezetét, vagy az ügyben más érintett személy érdekeit. Kinek az oldalára álljon?

### **Autonómia dilemma**

A szociális munkás, mint az intézményesült társadalom alkalmazottja az intézményesülést támogassa, vagy az emberek önállóságát, függetlenségét ettől az intézményesüléstől? A kliens ellátórendszerbe való bevonása és benntartásának dilemmája.

### **Szolidaritási dilemma**

A segítséget igénylő valóban rászorul-e a segítségnyújtásra, vagy sem. Mikor kell szolidárisnak lennem vele szemben?

### **Sorrendiség vagy prioritás dilemmája**

Mi az elsődleges, melyik a legfontosabb feladat a segítséget igénylő életében? Mi az ami várhat, mi az ami elsőbbséget kell, hogy élvezzen. Összetett problémaköröknél nagyon fontos a szükséges lépések megtervezése.

### **Kompetencia dilemma**

Az én hatáskörömbé tartozik-e az adott probléma megoldása, vagy már más szakembereket kell felkérni rá? Meddig mehetek el az ügy megoldásában? Az iskolában gyakran felmerülő kérdés, hogy a pedagógus feladata vagy már a szociális segítőé?

### **Visszatérő kliens/probléma dilemma**

Megfelelő volt-e az eljárásom, vagy más módszert kellett volna alkalmaznom? Miért nem változik a kliens helyzete? Fontos, hogy nem oldjuk meg a problémáit a segítséget igénylőnek, vagyis nem mi magunk oldjuk meg. Neki is van ezzel feladata.

### ***A dilemmák feloldásának lehetőségei:***

- a prioritás elvének alkalmazása: a szociális segítő a két érték közül az egyiknek nagyobb jelentőséget tulajdonít, és azt választja
- a kevésbé rossz elvének alkalmazása: a szociális munkás mérlegeli, hogy a két érték teljesülése milyen következményekkel jár, és azt választja, amelynek kevesebb negatív vonzata van

## 9.5. ETIKAI KÓDEX

### 9.5.1. A kódex megalkotásának előzményei

A Szociális Munkások Magyarországi Egyesülete megalakulásakor javasolta, hogy fogadják el a szociális területen dolgozók az edinburghi szociális munkások etikai kódexét. A szervezettség korai stádiumában ez nem sikerült.

A Családsegítők Kamarája elfogadta az első etikai kódexet szociális területen, de ez csak a családsegítőkből dolgozókra volt érvényes.

#### Az etikai kódex megalkotásának körülményei:

A Szociális Szakmai Szövetség munkacsoportot alakított:

- eseteket gyűjtöttek a gyakorlatból, melyekben etikai dilemmák jelentek meg
- az eseteket elemezték
- tanulmányoztak több etikai kódexet
- összeállítottak egy munkaanyagot
- előkészítették a szekszárdi konferenciát

1995 júniusában a Szociális Szakmai Szövetség az ELTE tükörtermében aláírta a Szociális Munka Etikai Kódexét.

### 9.5.2. A kódex tartalma

#### *Előszó*

1. A Szociális Munka Etikai Kódexe a szociális munka gyakorlását meghatározó szakmai etikai normákat tartalmazza.
2. A Szociális Munka Etikai Kódexe az ENSZ Emberi Jogok Nyilatkozatára, az ENSZ a Gyermek Jogairól szóló Egyezményre, az Emberi Jogok Európai Egyezményére valamint a Szociális Munkások Nemzetközi Szövetségének Szakmai Kódexére támaszkodik.
3. Az Etikai Kódex a szociális munka folyamatában résztvevők értékeinek és emberi méltóságának megőrzését, helyreállítását és kiteljesítését szolgálja, valamint elősegíti a szakma elkerülhetetlen etikai dilemmáiban való eligazodást és azok feloldását.
4. A szociális munka olyan szakmai tevékenység, amely a szociális munkás felelősségét meghatározó etikai elveken alapul. A szociális munkás felelőssége, hogy saját kompetenciáján belül – a tevékenység szolgáltató vagy hatósági jellegének megfelelően – nyújtson szakmai szolgáltatásokat.
5. A szociális munka jogszabályban meghatározott képzési követelmények alapján elsajátítható szakmai ismeretekre, tapasztalatokra, készségekre és értékekre épül.
6. A szociális munkás felelőssége a kliensekkel, a munkatársakkal, a munkaadókkal, egyéb szakmák képviselőivel való együttműködésre terjed ki.
7. A szociális munkás felelősséget vállal a kliensek érdekeinek érvényesítésében.

## **Alapelvek**

8. A szociális munkás tiszteletben tartja minden ember méltóságát, értékét, jogait, céljait és szándékait.
9. A szociális munkás – az Alkotmány 70/A. § (1) bekezdésének megfelelően – a kliens vagy kliensek hátrányos megkülönböztetése nélkül végzi munkáját.
10. A szociális munkás felelőssége a döntéshozók, valamint a közvélemény figyelmét felhívni mindarra, amiben a kormányzat, a társadalom vagy egyes intézmények felelősek a nélkülözés és a szenvedés kialakulásáért, illetve amivel akadályozzák ezek enyhítését. A szociális munkás joga és kötelessége, hogy ennek érdekében szakmai és társadalmi érdekérvényesítő szervezetekhez forduljon. Az Etikai Kódexet aláíró és csatlakozó szakmai szervezetek joga és kötelessége eljárni ezen ügyekben.
11. A szociális munkás az általános adatvédelmi szabályokon túl is köteles biztosítani a titoktartást és az információk felelős kezelését, de társadalmi felelőssége vagy egyéb kötelezettségek módosíthatják ezt a felelősségét, amit mindenkor a kliens tudomására kell hoznia. A titoktartás minden szóbeli, írásbeli, hang- és képanyagra rögzített és az azokból kikövetkeztethető információra, az esettanulmányokra, esetismertetésekre és publikációkra is vonatkozik.
12. A szociális munkás a kliens kiszolgáltatott helyzetével nem él vissza. Munkája során a segítségnyújtás a döntő, és csak ennek részeként, az együttműködés érdekében végez kontroll tevékenységet –különös tekintettel - az együttműködésre kötelezett kliensekre.
13. Az Etikai Kódexet aláíró szervezetek biztosítják, hogy tagjaik megfelelhessenek az etikai elvárásoknak.

## **A kliens és a szociális munkás kapcsolata**

14. A szociális munkás a kliens érdekeit képviseli, de tiszteletben tartja mások érdekeit is.
15. A kliens és a szociális munkás kapcsolata a bizalmon alapul.
16. A szociális munkás arra törekszik, hogy az általa nyújtott szolgáltatások - megkülönböztetés nélkül - mindenki számára elérhetőek legyenek.
17. A szociális munkában összeférhetetlen a szociális munkás és a kliens közötti rokoni, baráti, közvetlen munkatársi, szerelmi, üzleti (haszonszerzésen alapuló) kapcsolat.
18. A kliens megválaszthatja a szociális munkást, amennyiben az intézmény működése ezt lehetővé teszi.  
A szociális munkás - szakmai megfontolás után, és/vagy összeférhetlenség esetén - megszakíthatja a segítő kapcsolatot úgy, hogy gondoskodik a kliens további szakmai segítségéről.
19. A szociális munkás arra törekszik, hogy elhárítson, kiküszöböljön és elkerüljön minden olyan befolyásoló tényezőt, amely a tárgyilagos munkavégzését gátolja.
20. A kliensek számára juttatott javakból a szociális munkás nem részesülhet.
21. Az intézmény számára juttatott javakból a szociális munkás részesülhet, amennyiben azok elosztásáról az intézmény belső szabályzatában egyértelműen határoz, és az elosztás szabályait nyilvánossá teszi.
22. A szociális munkás előzetesen tájékoztatja a kliensét az általa igénybe vett szolgáltatás esetleges anyagi feltételeiről. A szociális munkás egyéb ellenszolgáltatást nem kérhet, és nem fogadhat el.
23. A szociális munkás nem használhatja fel a segítő folyamatot pártpolitikai célok vagy a vallási meggyőződés befolyásolása érdekében.

24. Amennyiben a szociális szolgáltatás igénybevétele kötött valamilyen elkötelezettséghez, azt a klienssel előre közölni kell.
25. A kliens –a szociális munkásra vonatkozó panaszát - az érintett felek bevonásával meg kell vizsgálni.
26. A szociális munkás nem avatja be a klienst a munkahelyi vitákba.

### ***A szociális munkás és a szakma kapcsolata***

27. Az önkéntesek, a laikusok, a gyakornokok szolgáltatásba való bevonásáért, illetve az általuk nyújtott szolgáltatások minőségéért az őket bevonó szociális munkásé, illetve az intézmény vezetőjéé a felelősség.
28. A szociális munkás felelősséggel tartozik az általa vezetett segítő folyamatért, annak minőségéért.
29. A szociális munkás ne vállaljon el olyan feladatot, amelyben tevékenységét visszaélésre vagy emberellenes célokra használhatják fel.
30. A szociális munkás arra törekszik, hogy a szociális szférában tevékenykedő intézmények, szervezetek és szakemberek együttműködjenek, szakmaközi egyeztetéseket, fórumokat hozzanak létre.
31. A szociális munkás kötelessége, hogy folyamatosan kövesse nyomon a szakma fejlődését, a változását, és azt alkalmazza munkájában.

### ***A szociális munkás és a munkatársak kapcsolata***

32. A szociális munkában és a munkatársak kapcsolatában alapvető érték az együttműködés. A szociális munkás tiszteletben tartja munkatársai nézeteit, tekintettel van képzettségükre és kötelezettségeikre.
33. A szociális munkás munkatársaival való kapcsolatát a bizalom, a tisztelet és a szolidaritás határozza meg, ezek azonban nem fedhetik el a szakmai problémákat.
34. A szociális munkás szaktudását, gyakorlati tapasztalatait és szakmai információit munkatársaival megosztja, különös tekintettel a pályakezdőkre és a gyakornokokra
35. Más szakemberekkel történő együttműködés során a szociális munkás azok kompetenciahatárait tiszteletben tartja, ez azonban saját felelősségét az eset további kezelésében nem csökkentheti.
36. A szociális munkás tiszteletben tartja munkatársai és más szakemberek a sajátjától eltérő véleményét és munkamódszerét, kritikájának felelős módon, az érintett bevonásával ad hangot.
37. A szociális munkást munkatársaival való magánjellegű kapcsolatai nem befolyásolhatják abban, hogy szakmai tevékenységét legjobb tudása és meggyőződése szerint végezze.
38. A szociális munkás védi munkatársait az igazságtalan eljárásokkal szemben. Támogatja őket a kliensek és a szakma érdekei miatt vállalt esetleges összeütközésekben.
39. A szociális munkás munkatársa helyettesítésekor tekintettel van annak érdekeire, szakmai munkájára és a klienssel kialakított kapcsolatára.
40. A szociális munkás és az őt foglalkoztató intézmény, szervezet felelőssége, hogy csak feladatai ellátására alkalmas állapotban kerüljön közvetlen kliens-közelbe.

## ***A szociális munkás munkahelyéhez és a társadalomhoz fűződő viszonya***

41. A szociális munkás arra törekszik, hogy munkahelyén az Etikai Kódex elvei, értékei érvényesüljenek. Az Etikai Kódex kerüljön be az intézmény szervezeti és működési szabályzatába. Amennyiben a fenti célok elérésében a szociális munkást huzamosabb ideig akadályozzák, akkor segítségért az Etikai Kollégiumhoz fordulhat.
42. A szociális munkás arra törekszik, hogy munkahelye szakmapolitikáját és gyakorlatát javítsa, növelve ezzel a szolgáltatások hatékonyságát és színvonalát. Ennek érdekében vegyen részt esetmegbeszélő csoporton, szupervízióon vagy más szakmai továbbképzéseken.
43. A segítő munka során a szociális munkás védelemre jogosult a vele, intézményével vagy kliensével szembeni jogsértő vagy etikátlan bánásmóddal szemben. Ha az etikai sérelem akár intézmények, akár személyek részéről éri, védelemért munkáltatójához, illetve annak fenntartójához, vagy az Etikai Kollégiumhoz fordulhat.
44. Amennyiben a szociális munkás tudomására jut a kliens jogsérelem, bántalmazottsága, vagy függő, kiszolgáltatott helyzetével való visszaélés, vizsgálatot kezdeményezhet, és az Etikai Kollégiumhoz fordulhat bejelentéssel.
45. A szociális munkás közszereplést vállalva minden esetben közli, hogy milyen minőségben, kinek a nevében (egyén, munkahely, szakma, párt, egyház, szervezet stb.) nyilatkozik vagy cselekszik.
46. A Szociális Munka Etikai Kódexe az aláíró szervezetek minden tagjára nézve kötelező. A szociális munkás kötelessége az Etikai Kódexben foglaltak betartása és törekszik annak betartatására, abban az esetben is, ha nem szociális intézményben végzi munkáját.

## **9.6. AZ ISKOLAI SZOCIÁLIS MUNKÁS A RENDSZERBEN**

A szociális munkás szakmai szerepei:

- **fejlesztő szerep:** fejleszti a klienseket, a szolgáltatásokat, a módszereket
- **támogató szerep:** közvetlenül vagy közvetetten támogat (segítő beszélgetés/csoportok szervezése)
- **innovátor szerep:** új szolgáltatásokat, módszereket vezet be
- **képviselő szerep:** közvetlenül, mint képviselő jár el a kliens ügyében, közvetetten azzal, hogy nyilvános közszereplést vállal és lobbyzik, ahol a döntéshozók befolyásolása történik a kliensek érdekében.
- **kapocs szerep:** hálózatokat épít ki több kliens vagy szervezet között, illetve javítja a kliens személyes vagy intézményi kapcsolatait, ha azok rosszul működnek
- **ellenőr szerep:** ellenőrzést gyakorol, a szociális szolgáltatások minősége felett, a források elosztása felett, a társadalom működése felett
- **oktató szerep:** képezi a klienseket, önkéntes segítőket, a tanuló szociális munkásokat
- **kutató szerep:** tudományos módszerekkel vizsgálja a jelenségeket
- **forradalmár szerep:** a szociális munkásoknak feladatuk a kliensek jogainak kivívása

Azt, hogy melyik szerepet valósítja meg a szociális munkás, több dologtól függ:

- mi a probléma
- saját motivációja
- személyes értékrendje



- adottságai
- tudása, készsége, jártassága
- elvárások

### **Szemponatok melyeket figyelembe kell venni a szolgáltatás tervezése során:**

Megfelelő kommunikáció a szülők, diákok, pedagógusok, fenntartó, helyi közösség irányában, ugyanis jellemzően az érintettek kevés információval rendelkeznek a szolgáltatásról. Fontos az érzékenyítés.

A részletes jogszabályi (Gyvt., illetve végrehajtási rendelet, Köznevelési törvény), módszertani, szabályozás feltétele a szolgáltatás bevezetésének, protokollok hiányában nehéz egységes szemlélettel dolgozni, továbbá az országos kiterjesztést elérni;

Szükséges a modellkísérleti fázisban szakmai támogató hálózatot működtetni a projektben résztvevők számára;

Legyen meg a visszacsatolás lehetősége, az esetleges korrekciós igények felmerülése esetére, melyek már a pályázatírás során is tapasztalhatóak voltak;

A kompetenciaterületek pontos lehatárolása gyermekjóléti szolgáltatók, pedagógusok, gyermekvédelmi felelősök, iskolai ifjúságvédőnők, gyógypedagógusok, iskolapszichológus között, az együttműködési kötelezettségek meghatározása;

A bevezetés fokozatosságának biztosítása;

A szolgáltatás finanszírozásának biztosítása: A Gyermekjóléti Központok költségvetésébe be kell építeni a szolgáltatásra fordítandó kiadásokat: bérköltség, működési költségek figyelembe véve a területi sajátosságokat pl.: utazási költség melyet befolyásol a járás területének kiterjedtsége, az intézmények elhelyezkedése; egyszeri beszerzések költsége a tárgyi infrastruktúra megteremtése érdekében itt is figyelembe véve a helyi sajátosságokat, azt, hogy mennyi intézményben kell azokat megteremteni és nem utolsó sorban a szervezett programok, a prevenció költségei.

## ***Az iskolai szociális segítővel kapcsolatban felmerülő előnyök és hátrányok***

### **Előnyök:**

- A szociális munkás speciális szaktudásának alkalmazása a köznevelési intézményekben.
- Ez a struktúra egyszerre segíti az iskola és gyermekjóléti szolgáltatás feladatellátását.
- Lehetőség nyílik az észlelő-és jelzőrendszer hatékonyságának növelésére, hiszen az újabb segítő belépésével a nevelési-oktatási intézmény még inkább „becsatornázásra” kerül.
- Az óvoda-iskola és annak pedagógustársadalma megfelelő kommunikációval elkötelezetté tehető az új szolgáltatás beindításában.
- Szakmai csoportok létrehozásával lehetőség nyílik az együttműködésre alapozott, gyermek-iskola központú szolgáltatásszervezési modell kidolgozására.
- A prevenció - amely segítséget nyújthat a különböző problémák megelőzésében és időben történő felismerésében - hangsúlyos szerepet kap.

- Külső szakember alkalmazása. A segítőt a Család- és Gyermekjóléti Központ biztosítja, amely pozitívumként említhető. (pozitív és negatív is lehet egyaránt)
- A segítő megkapja a szükséges szakmai támogatást (pl.: szupervízió keretén belül is) a Központtól. Az esetmegbeszéléseken valamint a szakmai beszélgetéseken megjelenik a segítő, így a munkatársaktól is kap szakmai segítséget nehézségei kialakulása során. Elmondhatja a felmerülő aggályokat, a tapasztalatait megoszthatja, az egyéb szakemberekkel közösen tudnak kialakítani egy megfelelő szakmai irányt a kialakult problémakörre jellemzően.

### Hátrányok:

Külső személy beépítése (pozitív és negatív egyaránt). A segítőt a területileg illetékes Család- és Gyermekjóléti Központ biztosítja, amely nem csak előny, de hátrány is egyben. Az elfogadás, az együttműködés nehézségeket okozhat az eddig "zárt" intézményként működő szervezetek világában. A független szakembernek el kell fogadtatnia magát a körülötte dolgozókkal, szociális nézeteit ismertetnie kell.

Kevés iránymutatás és szakmai anyag áll rendelkezésre, így nehéz kialakítani egy megfelelő irányt, amely mentén haladni lehet a munka elvégzése során. Feltétlenül szükséges lenne egy egységes, mindenki által elfogadott és használt irányelv, amely tükrözi a kompetenciahatárokat, a tevékenységi köröket, a szükséges dokumentációt.

A segítő által elkészített tematikát nehéz belehelyezni az intézmények programjába, elsősorban az iskolások esetében, mivel rengeteg a tevékenységben vesznek részt az év során. A szakember a futó programokba tud becsatlakozni, saját tervekkel nehezen tud előállni.

A szükséges fizikai és tárgyi feltételek megteremtése problémás. Mivel korábban nem volt ilyen jellegű szakmai segítség a köznevelési intézményekben, így a feltételek sem adottak a feladatellátások vonatkozásában. Ezen feltételek kialakítása és biztosítása, a munka zavartalan működése érdekében, több intézményben is, nehézkesen tudott megvalósulni.

A későbbiekben történő finanszírozás biztosításának lehetősége nem egyértelmű. Kinek kell, mikortól, ha kötelezővé válik hány fő segítőre lesz szükség.

A köznevelési intézmények nincsenek tisztában a segítő tevékenységi körével, ottlétének okával. A kompetenciahatárok nem tisztázottak, sokszor nehézséget okoz a pedagógusok és egyéb szakemberek számára a segítő feladatellátásának értelmezése.

Nincs kialakított dokumentáció, amely mentén haladni tud a segítő. Csupán elképzelések vannak arra vonatkozóan, hogy az egyéb tevékenységi köröket, szakmai feladatokat, mely formában lehetne ledokumentálni.

Terepen egyedül van a szakember, nincs segítsége, egyedül kell kezelnie a felmerülő új vagy régi problémákat. Nincs rendszeres szakmai háttér mögötte, minden élethelyzetet és nehézséget a saját kompetenciája szerint egyedül kell megoldania.

Az óvodában nehezen megvalósítható az egyéni szociális munka, az elképzelések logikus megvalósítása, elsősorban a gyermekek életkori sajátosságából adódóan. Kisebb gyermekekkel nehéz egyéni szociális munkát kialakítani, főként úgy, hogy az tartós és eredményes legyen.

## ***A családsegítés és a gyermekjóléti szolgáltatás integrációja***

A változásoknak köszönhetően a gyermekjóléti szolgáltatás és a családsegítés teljes körű integrációja valósult meg. A változtatás célja a méltányos és igazságos feladatmegosztás a szolgálatok (települési szint) és az újonnan felálló központok (járási szint) között, valamint a teljes körű hozzáférés biztosítása a lakosság számára.

Család- és gyermekjóléti szolgálatot, illetve központot az addigi családsegítés és gyermekjóléti szolgáltatás bázisán kellett létrehozni, a rendelkezésre álló erőforrások hatékonyabb elosztásával.

A következők szerint módosult a feladat-ellátási kötelezettség szabálya: a családsegítés biztosítása már nem lakosságszámhoz kötött, hanem minden esetben biztosítania kell az önkormányzatnak, ha polgármesteri hivatalt működtet vagy a közös önkormányzati hivatal székhelye a településen van; a járásszékhely település, a fővárosban a fővárosi kerületi önkormányzat és a megyei jogú város lakosságszámtól függetlenül köteles gyermekjóléti központot működtetni.

Az új feladatmegosztás a következők szerint alakul: a települési önkormányzatok feladatkörében maradt a lakóhely szintű minimumszolgáltatások, általános segítő feladatok biztosítása. A hatósági feladatokhoz kapcsolódó, gyermekek védelmére irányuló tevékenységek, valamint a speciális szolgáltatások biztosítása a járásszékhelyek települési önkormányzataihoz kerültek. A járásszékhely településen működő szolgáltató illetékességi területe a hatósági feladatokhoz kapcsolódó szolgáltatások, valamint a speciális szolgáltatások vonatkozásában kiterjed a járást alkotó települések lakosságára. Az új feladatmegosztás fokozott együttműködést követel meg a szolgálatok és a központok között, valamint a központok részéről szakmai támogatás nyújtását írja elő a Gyvt. a szolgálatok irányába.

## ***A család- és gyermekjóléti központ***

A család- és gyermekjóléti központ önálló intézményként, illetve szervezeti és szakmai szempontból önálló intézményegységként működtethető.

Hatósági tevékenységhez kapcsolódó feladatok védelembe vétel, ideiglenes hatályú elhelyezés, nevelésbe vétel, utógondozás esetén:

- közreműködés hatósági intézkedésben (javaslattétel, esetmenedzselési feladatok),
- esetmenedzselés, támogatás a családjából kiemelt gyermek visszahelyezése érdekében,
- utógondozói tevékenység,
- szociális diagnózis készítése, szükségletfelmérés (eredetileg 2017-től kötelezően, de jelenleg még nem kötelező)

Speciális szolgáltatások:

- kapcsolatügyelet,
- készenléti ügyelet,
- utcai, lakótelepi szociális munka (amennyiben a helyi viszonyok indokolják),
- kórházi szociális munka (amennyiben a helyi viszonyok indokolják),
- jogi tanácsadás,
- pszichológiai tanácsadás,
- családkonzultáció, családterápia, családi döntéshozó konferencia,

- mediáció,
- menekültek integrációjának segítése.
- Szakmai támogatás nyújtása a területen működő gyermekjóléti szolgálatok számára.

## ***A család- és gyermekjóléti szolgálat***

A család- és gyermekjóléti szolgálat feladata

- a szociális segítő tevékenység (klasszikus családgondozás),
- általános tanácsadás (szociális, életvezetési, mentális, háztartási – gazdálkodási),
- csoportmunka, közösségfejlesztés, folyamatos kapcsolattartás és együttműködés a járasszékhelyen működő család- és gyermekjóléti központtal.

Gyermekjóléti szolgálatot állami fenntartó, egyházi fenntartó és nem állami fenntartó is működtethet. A gyermekjóléti központ feladatainak ellátására a települési önkormányzat egyházi fenntartóval és nem állami fenntartóval ellátási szerződést nem köthet.

## ***A veszélyeztetettséget észlelő- és jelzőrendszer***

Tekintettel arra, hogy a veszélyeztetettséget észlelő- és jelzőrendszer a prevenció alapköve, ennek megerősítését is célozta a jogszabályváltozás: a települési szinten jelzőrendszeri felelőst, járási szinten jelzőrendszeri tanácsadót kellett kijelölni. Jelenleg a járási szintű tanácsadó koordinálja a járás területén működő jelzőrendszerek munkáját, és szakmai segítséget nyújt a szolgálatok számára.

A központ a hatósági intézkedésekhez kapcsolódó tevékenységek ellátása keretében esetmenedzselést végez, melynek során az esetmenedzser az igénybe vevő és az esetkezelésbe bevont szakemberek, szolgálatok és ellátást nyújtók tevékenységét végigkíséri, együttműködésüket koordinálja. A feladatellátás alapja a szolgálat és központ közti szoros együttműködés.

## **ÖSSZEFOGLALÁS**

Ebben a bonyolult rendszerben helyezkedik el az óvodai és iskolai segítő, aki mint látható, egyszerre a kliens (gyermek, szülő, pedagógus), egyszerre a munkáltatója (Gyermekjóléti ellátás), egyszerre az oktatási-nevelési intézmény, és egyszerre a jelzőrendszernek is tagja. Ebben a szerteágazó rendszerben kell a szociális segítőnek eligazodnia és a lehető legnagyobb mértékben, a tőle elvárható legteljesebb módon teljesítenie a rá bízott feladatokat. Ez bizony nem egyszerű. A segítő személynek szakmai és egyéni képességeinek folyamatos fejlesztésével, a társszervezetekkel való együttműködéssel lehetséges a feladatait elvégeznie, önmaga és mások megelégedésére.

## IRODALOMJEGYZÉK

### Ajánlott oktatófilmek

- <https://www.youtube.com/watch?v=8qHdSdKh5vA>
- <https://www.youtube.com/watch?v=PqpB7TUSoSo&list=PLhy6C6hkiM5ZvEo9-xOz5Nxp7ZNXE0ID4>
- <https://www.youtube.com/watch?v=fed-UVDVqR8>
- [https://www.youtube.com/watch?v=WJ5Whq\\_JRN0](https://www.youtube.com/watch?v=WJ5Whq_JRN0)
- <https://www.youtube.com/watch?v=E6O3CBFRujM>
- <https://www.youtube.com/watch?v=wCKkLAUQ5LA>
- [https://www.youtube.com/results?search\\_query=pocoyo+gyermekjogok](https://www.youtube.com/results?search_query=pocoyo+gyermekjogok)
- <https://www.youtube.com/watch?v=SrtPAL2knyM>

### Szakirodalmi jegyzék

Rám is gondolatok – a gyermekközpontú válás lépései, dr. Gyurkó Szilvia, 2015, ISBN: 9789633106129 Bookline könyvek

Kézikönyv a gyermekjogi egyezmény alkalmazásához. Készült az Egyesült Nemzetek Gyermekalapja megbízásából. Szerkesztette: Herczog Mária. A magyar kiadás a Család, Gyermek, Ifjúság Egyesület gondozásában jelent meg 2009-ben

<https://unicef.hu/wp-content/uploads/2014/10/K%C3%A9zik%C3%B6nyv-a-gyermekjogi-egyezm%C3%A9ny-alkalmaz%C3%A1s%C3%A1hoz.pdf>

Gyermekjogok gyereknyelven

<http://www.gyengenlatogyermek.hol.es/docs/egyezmgyereknyelven.pdf>

Esettanulmányok – Hintalovon Gyermekjogi Alapítvány

<https://hintalovon.hu/hu/esettanulmanyok>

Cikkek és tanulmányok 2015-től – Hintalovon Gyermekjogi Alapítvány

<https://hintalovon.hu/hu/cikkek-tanulmanyok>

<http://ebresztoora.unicef.hu/>

Szakmai ajánlás a Család- és gyermekjóléti szolgáltatás által működtetett észlelő- és jelzőrendszerének működésének és működtetésének szabályairól – EMMI 2016. április

[http://www.kormany.hu/download/f/72/b0000/csgyjsz\\_m%C5%B1k%C3%B6dtetett\\_jelz%C5%91rendszer\\_szakmai\\_aj%C3%A1nl%C3%A1s\\_1kiad%C3%A1s.pdf](http://www.kormany.hu/download/f/72/b0000/csgyjsz_m%C5%B1k%C3%B6dtetett_jelz%C5%91rendszer_szakmai_aj%C3%A1nl%C3%A1s_1kiad%C3%A1s.pdf)

Gyermekjogi jelentés <https://hintalovon.hu/hu/cikk/gyermekjogi-jelentes-2018>

### Ajánlott filmek

- Holt költők társasága (1989)
- Veszélyes kölykök (1995)
- Carter edző (2005)
- A szív bajnokai (2009)

# 10. A SZOCIÁLIS MUNKA MÓDSZEREI

RÁCZ TÜNDE

## BEVEZETÉS

Tekintettel arra, hogy az teljes e-tananyag egyfajta módszertani összefoglalásként értelmezhető az iskolai és óvodai szociális segítség témakörében, ez a fejezet kiegészítésként értelmezendő. A fejezet nézőpontja lélektani hangsúlyos, azokat az előbbi és utóbbi fejezeteket kiegészítendő módszereket tartalmazza szemelvénytípusú, melyek a mindennapi gyakorlatban azonnal hasznosíthatók. A fejezet alcímeinek ötletét Titti Solandus Beszéljünk a gyermekekről! módszerének elnevezése adta, így az alfejezet címében szerepel a beszéljünk felszólítás. Már csak azért is fontos felszólítás és nyelvi fordulat ez, mert a módszerek továbbgondolásra, megvitatásra, megbeszélésre alkalmasak, érdemes élni a lehetőséggel.

## 10.1. BESZÉLJÜNK AZ ESETMUNKÁRÓL ÉS A CSOPORTMUNKÁRÓL!

Az alábbiakban egy rövid összefoglalás következik Pataki Éva munkájából, amely megvilágítja a módszerek használatát a szociális munka oldaláról.

### 10.1.1. Esetmunka és /vagy csoportmunka

Napjaink szociális szolgáltatásait az esetmunka-központú gyakorlat jellemzi. Egy más munkaforma - jelen esetben - a csoportmunka alkalmazásakor számolni kell a megszokásból származó nehézségekkel (eddig is így csináltuk, ezt ismerjük, így alakult, miért kellene másképp? stb.). Továbbá a klienssel való együttműködés első lépéseinek egyike annak eldöntése, hogy a feltárt problémák fényében milyen munkaforma, módszer vezethet az adott helyzetben eredményhez.

#### ***„Csoport” az esetmunkában, „esetmunka” a csoportban***

A szociális munkában az esetmunka, csoportmunka (és közösségi munka) sok tekintetben egymást átható, egymással kölcsönhatásba álló, egymásból következő és épülő munkaformákat, módszereket, illetve eljárásokat jelent. Mindenki, aki a gyakorlatban dolgozik, előbb vagy utóbb eljut arra a felismerésre, hogy az esetmunkában érintett szereplők problémáinak hasonlósága, helyzetük azonossága, és a velük kapcsolatban közönyösnek vagy elutasítóknak bizonyuló környezet átforgalmazása a kliensek csoportba szervezését igényelné. A

munkaformák esetén összefüggése a szociális problémák létrejöttében szerepet játszó tényezők többdimenziós természetéből ered, arra válaszul alakult így. Ugyanakkor az egyes munkaformák indikációja, a szakmai beavatkozások eljárása az egyén és környezet viszonyrendszerében sokféle különbséget mutat, azaz módszertani értelemben az esetmunka, a csoportmunka és a közösségi munka között határok húzódnak. Tévedés azonban e határokat a napjaink közkeletű felfogása szerint az egyéni esetmunka, a családgondozás és a csoportmunka között meghúzni. Ugyanis ez a felosztás elfeledkezik arról, hogy a szociális esetmunkában az egyén a környezetével együtt értendő, azaz nem egyéni munka, még akkor sem, ha az esetvezetés folyamatában aktuálisan egy-egy érintettel foglalkozik a szakember. Vagyis a szociális munkában az esetmunka mindig figyelembe veszi azt a kapcsolatrendszert, amely az egyént körbeveszi, elsősorban a családját, majd minden más fontos kapcsolatát. Ezért az esetmunkában is különféle kisebb-nagyobb csoportként leírható társas formációk vannak jelen, csakhogy ezek a csoportok természetes módon alakul.

A családgondozás kifejezés egyik problémája, hogy ugyan a szociális szolgáltatásokhoz köthető, de homályossá teszi a szakmai tartalmat. Amit ebből az elnevezésből biztosan tudhatunk, hogy családra vonatkozik, és hosszabb folyamatról van szó, mivel a gondozás szó erre is utal. Továbbá van a gondozás kifejezésnek egy másik meglehetősen problematikus oldala, mégpedig a szóban rejlő paternalizmus. Ezzel szemben a szociális esetmunka sokkal inkább behatárolja, hogy ki, milyen alapelvek mentén és milyen módszerekkel dolgozik. Sok szempontból érthetetlen, hogy a szociális területen érvényes törvények kerülnek a nemzetközi kifejezéseket, és olyan szakmai elnevezések maradtak érvényben, amelyek akkor keletkeztek, amikor nem voltak a szociális munkához kapcsolódó szakmai végzettségek és világos tartalmak. Fontos itt megjegyeznünk, hogy e sajátosságok nem jelentik azt, hogy egyszerűbb feladatot jelentene családokkal, a mindennapokban spontán alakuló szociális hálózatokkal foglalkozni. Az egyén, a család és a szűkebb környezet kapcsolatának megértése, átalakítása, e kapcsolatok történetisége, érzelmi töltöttsége, rögzült mintázatai, a szereplők egymáshoz való közelsége, és a mindennapi élet esetlegessége miatt épp olyan idő-, energia- és tudásigényes feladat, mint a csoportmunka. Másrészt a csoportmunkában is megjelenik az esetmunka logikája, tudás és eszközrendszere. Az esetmunka egyfajta folytatása lehet a csoportmunka abban a tekintetben is, hogy a szociális munka etikája, szakmai, módszertani elvei éppúgy érvényesülnek, mint esetmunkában. Másképpen fogalmazva, a csoportmunkában is szociális problémákkal foglalkozunk, amely problémák egyéneket, csoportokat vagy egész közösségeket érintenek, és e problémákkal való megküzdés érdekében, a szociális munka eszköztárát felhasználva alakítjuk a csoportfolyamatokat.

### ***Az esetmunka előnyei és hátrányai***

Az esetmunka és csoportmunka e néhány alapvető összefüggésének ismertetése után, nézzük tehát a két munkaforma előnyös és hátrányos oldalainak összefoglalását.

#### **Előnyök:**

- Az esetmunka sokkal több és közvetlenebb lehetőséget nyújt a kliens vagy kliensek természetes, mindennapi környezetébe való belépéshez, e környezet megismeréséhez.
- Abba a környezetbe lépve, amelyben kliens otthonosan mozog, ahol él, a szociális szakember sok fontos, más módon nehezen megszerezhető információhoz jut.



- Az esetmunka a fentiekből következően „valóság közelebb”, reálisabb térben és időben zajlik.
- Az esetmunkában a szakember és kliens találkozási alkalmai rugalmasabban, az igényekhez jobban alkalmazkodva alakíthatóak.
- A személy és környezet közeli helyzetekben a szakmai lépések, beavatkozások gyorsabban, és az adott élethelyzethez igazítva tehetőek meg.
- Az esetmunkában jobban elkülöníthető a személyes és a nyilvános határa, ami miatt a kliensek számára érzékeny, diszkrét információk jobban védhetőek.
- Az esetmunka célzottabb, a problémafókusz jobban tartható, a kapcsolat mélyebbé, közvetlenebbé tehető.
- Az esetmunka módszertana, gyakorlata elterjedtebb, egyes lépéselemei rutinná váltak, ami biztonságot ad a szakembereknek.

### **Hátrányok:**

- A szociális szakember és a kliens kapcsolata, a segítség kéréséből és a segítség adásából származó egyenlőtlen helyzetből következően aszimmetrikus. Bár a partneri viszony az idea, a valóságban az aszimmetriát a kiinduló státuszok, a segítő oldalán lévő hatalmi többlet erősen rögzíti az esetmunkában kialakuló szűkebb körű kapcsolatokban.
- Az esetmunkában, különösen, ha a problémákban érintettek közül a figyelem csak egy-két személyre korlátozódik, túl zárttá válhat a kapcsolat. Az esetmegbeszélések, szupervíziós segítségek általános hiánya miatt szakmai kontroll nélkül maradnak az intervenciók.
- Az esetmunkában központi szerepet játszó segítő kapcsolat, mind a mélységét, mind a kiterjedtségét tekintve könnyen eredményezheti a szakmai határok átlépését, a túlzott bevonódást.
- A szindrómás segítő vagy kiégéssel küzdő szociális munkás különösen a magukat védeni nem tudó kliensek helyzetével visszaélhet, manipulálhatja őket.
- A szociális munkás és a kliens kapcsolatának egyes eseményei, helyzetei a magánszférában zajlanak, ami miatt maga a szakember is könnyen a manipuláció, a kliens felől származó érzelmi nyomás, kihasználás, visszaélés áldozatává válhat.
- Az esetmunka folyamatába beépülő rutinok növekedésével a segítő folyamat könnyen válhat bürokratikus beavatkozássá.
- Az egyénfókuszú esetmunka (egyéni esetkezelés) könnyen abba a csapdába kerülhet, hogy a szakember figyelmen kívül hagyja, ezért nem érti meg, és nem használja fel az interperszonális kapcsolatokat, a környezeti rendszerek, hálózatok és az egyén közötti kölcsönhatásokat.
- Számos olyan egyéni kompetencia fejlesztése, amely a környezettel való kapcsolat jobbítását szolgálná, nem kivitelezhető csak a szakember és a kliens kapcsolatában. Tehát az esetmunkában kialakuló szakember-kliens kapcsolat nem fedi le a szociális kapcsolatok változatosságát, sokféleségét.

### ***Csoportmunka előnyei és hátrányai***

#### **Előnyök:**

- A tagok megélhetik, hogy a problémájukkal nincsen egyedül, hogy mások is hasonló nehézségekkel találkoznak.

- Nagyban növeli a csoporttagok önbizalmát, hogy mások segítségére lehetnek. Ennek következtében felértékelődik minden tapasztalat.
- A csoport nagyban növeli az úgynevezett reménykeltő tényező megjelenési esélyét, mert mindig vannak optimistább tagok, vagy vigaszt és támogatást, bátorítást szívesen nyújtó társak.
- A csoport mikro-univerzum, vagyis megtestesíti „kicsiben” az élet minden elemét, minden oldalát. Megidézhető az élet minden fontos eseménye, kapcsolata, élménye.
- A csoport alkalmat ad arra, hogy a csoporttagok tanulási, fejlődési folyamataikban védett körülmények között, gyakorló terepként használják a csoportot, és gyors, segítőkész azonnali visszajelzést kapjanak.
- A csoport nagyobb nyilvánosságot biztosít, és kontroll képes gyakorolni a csoportban zajló folyamatok felett, köztük a vezető befolyása felett is.
- A csoport változatos magatartási, kapcsolati mintákat nyújt.

### Hátrányok:

- A csoportban a domináns személyek sokkal több megnyilvánuláshoz juthatnak, háttérbe szorítva a visszahúzó természetű tagokat, akik így keveset profitálnak a csoportból
- A csoportban jelenhet meg a bűnbak-képzés, ami mind a csoportot, mind a bűnbaknak kikiáltott tag vagy tagok érzelmi sérülésével járhat.
- A csoportban megjelenik a félelem az egyformaságtól, a csoportnyomástól, amelyben az egyéniség feloldódik.
- Megjelenhet a csoporttól való függőség, az intimitás félreértése, a mi és ők, kint és bent különbségeinek szélsőséges polarizálódása.
- Miután a csoport egyben nyilvánosság is, a megszegyenüléstől való félelem az esetmunkához képest sokkal erősebb lehet, különösen, ha a csoportléthez rossz tapasztalatok kötődnek.
- A csoportmunka idő-, hely- és pénzigényes.
- A csoportban megjelenő időtlenség halogatáshoz vezethet, ronthatja a csoportmunka hatékonyságát. (Yalom (1983) nyomán)

## 10.2. BESZÉLJÜNK A TANULÁSRÓL ÉS A NEHÉZSÉGEKRŐL!

Az értelmes tanulással, tanulási stílusokkal, technikákkal és módszerekkel a pedagógiai pszichológia fejezet foglalkozik részletesebben. Itt megtalálhatók a szükséges kérdőívek és elemzési szempontok. Kiegészítésként néhány speciális esetben is felvehető teszt, kérdőív jelenik meg ebben a fejezetben.

### ***Kognitív Profil Teszt***

A Kognitív Profil Teszt az iskolai készségek fejlődésében szerepet játszó leglényegesebb részképességek, képességek és készségek vizsgálatát teszi lehetővé.

Célja, hogy olyan sokoldalú képet adjon az egyén erősségeiről és gyengéiről, amely alapján hatékony egyéni fejlesztési terv dolgozható ki. Elsősorban az iskolai oktatásban hátrányba

kerülő alacsony szocio-kulturális háttérű és a specifikus tanulási és/vagy figyelmi funkció zavarokkal küzdő diákok kezeléséhez járulhat hozzá hatékonyan ez a vizsgálati eljárás. A teszt segítséget jelenthet a szakembereknek a képességvizsgálatokban. Megfelelő felkészítés mellett bármely pedagógus használhatja. Ezzel lehetőség van a diákok képességeinek megismerésére ott is, ahol nincsenek helyben logopédusok, gyógypedagógusok, pszichológusok. A képességek ismeretében megfelelő oktatási program dolgozható ki, ami sokat segíthet az iskolai kudarcok elkerülésében. Az átlagostól eltérő képességű gyerekek sajátosságainak megismerése mellett megfelelő tanítási és fejlesztési módszerekre van ahhoz szükség, hogy a teszt által nyert információk segítségével a tanulási problémák hatékonyan kezelhetőek legyenek. A teszt szabadon felhasználható. (Gyarmathy, 2009)

Megtalálható: <http://diszlexia.hu/kptest/>

### ***Motivációs Profil, Érdeklődés Térképe, Modalitás Teszt, Analitikus – Globális Stílus Teszt***

A felsorolt tesztek és mátrixok legfontosabb felhasználási területe a képességfejlesztés. A Gyarmathy Éva által létrehozott Diszlexia Oldalak nemcsak a tanulási nehézségekkel foglalkozó szakembereknek nyújtanak segítséget, de a tehetség területén tevékenykedő szakembereknek is.

Az online és offline tesztek értékelésében, értelmezésében is segítséget nyújtó oldal hasznos forrása a képességteszteknek. Az Érdeklődés Térképe által például információt nyerhetünk az esetleg egyébként nem megjelenő képességek, képességdeficitok, és sokszor az egyénnek a környezettől eltérő indíttatásai tekintetében.

Az értelmezés tekintetében Gyarmathy Éva kiemeli, hogy ha egy-egy területen kiemelkedő az egyén, akkor lényeges ismerni azokat a tevékenységeket, amelyek oda tartoznak, hogy arra irányulhasson. Ha egy érdeklődési területen belül egyszerre kiemelkedőnek és lemaradónak mutatkozik valaki, akkor ez valamilyen rossz tapasztalatot sejtet a terület valamely részén. Ugyanaz a tevékenységsor használható a kompenzációban, mint a tehetségfejlesztésben, de fel kell tárni az egyén érdeklődése ellentmondásainak háttérét. Ha nemcsak egy, hanem több érdeklődésterületen kiemelkedő az egyén, akkor ezeknek a találkozási pontjában vannak olyan tevékenységek, amelyekben sikeres lehet, és fejlődését segítik. Másrészt, ha az egyik területen gyenge, az a másik területtel kompenzálható. Ehhez újra a találkozási pontokban megtalálható eszközök, tevékenységek segítenek hozzá.

A tesztek forrásai és leírásai: <http://diszlexia.hu/>

### ***Önszabályozott Tanulás Kérdőív***

Egy fontos téma azonban nem került elő, amely a tanulás speciális esete és egyfajta kicsúcsosodása az értelmes, érett, és akár életen át tartó tanulásnak, mégpedig az önszabályozott tanulás.

A Vandeveldé, Van Keer és Rosseel (2011) által kifejlesztett CP-SRLI (Az ön-szabályozott tanulás tanulói észlelése) mérőeszköz a tanulók önszabályozott tanulásának fejlettségét hívatott mérni. Felépítésében egy átfogó, az önszabályozott tanulás kulcskomponenseit lefedő mérőeszköz, amely Pintrich (2004) elméleti modelljére épül, amely az önszabályozott tanulást

a kognitív, a metakognitív és a motivációs tényezők interakciójaként tekinti. A modell négy fázist (tervezés, nyomon követés, ellenőrzés és reflexió) és négy szabályozandó területet (kogníció, motiváció, viselkedés és a tanulási kontextus) foglal magába. A mérőeszköz felépítése követi ezt az elméleti keretet.

Az önszabályozott tanulás egy speciális formája a tanulásnak, amely különbözik a kívülről irányított tanulástól (Pintrich, 1999; Zimmerman, 2000; Boekaerts, 2006), s amelyet Bacsa Éva cikke foglal össze a hazai olvasóknak. Pintrich (2004) elméleti modelljében az önszabályozott tanulásra mint a kognitív, a metakognitív és a motivációs tényezők interakciójára tekint. Az önszabályozott tanulás mérésére számtalan mérőeszköz áll rendelkezésre, ezek között azonban kevés akad, amely az általános iskolás korosztály mérésére alkalmas. A hazai kutatók közül Molnár Éva (2002) saját fejlesztésű kérdőívet alkalmazott 3–11. évfolyamos tanulók önszabályozott tanulás fejlettségének mérésére. Kutatásunkban 10–12 éves korosztály számára kifejlesztett kérdőívet –The Children’s Perceived Use of Self-Regulated Learning Inventory– (Vandeveldede és mtsai, 2011) adaptáltunk, s próbáltunk ki azzal a céllal, hogy információt szerezzünk a mérőeszköz működéséről a hazai iskolai kontextusban, összehasonlíthatóvá tesszük vizsgálatunkat a külföldi eredményekkel, és bővítsük az önszabályozott tanulás mérésének lehetőségeit. Vizsgálatuk eredményeként megállapítható, hogy az adaptált kérdőív egyes kérdőív-tételek kihagyása miatt nem minden területen vethető össze a külföldi eredményekkel, amelynek hátterében kulturális eltérések valószínűsíthetők. A létrejött skálák, alskálák pszichometriai mutatói azonban megfelelőek, így hozzájárulhatnak az önszabályozott tanulás mérésének bővítéséhez, a folyamat összetevőinek komplexebb feltárásához a témakörben végzendő további hazai kutatásokban

A fogalom egyik gyakran idézett definícióját Pintrich (2000) adja, akinek értelmezése szerint az önszabályozott tanulás egy aktív, konstruktív folyamat, amely segítségével a tanulók célokat tűznek ki a tanulásukhoz, majd próbálják nyomon követni, szabályozni és ellenőrizni a saját megértésüket, motivációjukat és viselkedésüket, amelyeket a saját céljaik és a környezethatások irányítanak és befolyásolnak. A terület talán legmeghatározóbb modellje is Pintrich nevéhez (1990) kötődik. Modelljében két komponenscsoportot különít el: a „készség” (skill) és az „akarati” (will) komponenseket. A készségkomponensek tartalmazzák a kognitív stratégiákat (pl. ismétlés, kidolgozás, vázlat stb.) és a metakognitív stratégiákat (pl. tervezés, nyomon követés, szabályozás stb.), az akarati komponensek pedig a motivációs tényezőket – ebben a modellben a célorientációt és az értékítéletet – foglalják magukba. A célorientáció utal a tanulást kiváltó, és megelőző okokra vagy célokra (Fejes, 2010, 2011); az értékítélet az érdeklődéshez hasonlóan, a tanuló témával, feladattal kapcsolatos érzéseire, meggyőződéseire utal. Pintrich (2000) az önszabályozó tanulás négy fázisát különíti el: 1) az előkészítés fázisa, amely magába foglalja a tervezést, 2) a nyomon követésfázisa, 3) az ellenőrzésfázisa, 4) és a visszajelzés fázisa.

A kérdőív 75 tételt tartalmaz, amely 5 fokozatú Likert-skálán méri a tanulók önszabályozott tanulással kapcsolatos meggyőződéseit és tapasztalatait. A több fordulós eljárással készült kérdőív kilenc tartalmi területet határoz meg. A skálák közül négy skála további alskálákra tagolódik.

## Reziliencia Skála (CD-RISC)

A reziliencia azon személyes és környezeti tényezőket foglalja magában, amelyek elősegítik a veszélyeztetett életkörülmények ellenére történő sikeres alkalmazkodást, enyhítik a stressz negatív hatásait és lehetővé teszik a változásokkal való adaptív megküzdést.

A reziliens és stressz-immunis gyerekekről szóló jelentéseket alapul véve a reziliencia megértéséhez a következő tényezők vizsgálata elengedhetetlen: kockázat és sérülékenység, védőfaktorok, coping, kompetencia, személyiségtényezők és a megküzdéshez szükséges források felhasználásának képessége. A pszichológiai reziliencia a pozitív emberi fejlődésnek és a stresszorokkal való megküzdés képességének a következménye. A kompetencia és reziliencia fejlődéséhez — különösen a hátrányos helyzetű városi fiataloknál — a személyes növekedést elősegítő és az önhatékony-érzet kialakulását támogató tényezők szükségesek. A gyerekek és a kamaszok hatékonyabban küzdenek meg a kedvezőtlen körülményekkel, ha tápláló és stabil gondoskodásban részesülnek.

### Connor—Davidson Reziliencia Skála

Kérjük, jelölje meg minden állításnál, hogy milyen mértékben volt jellemző Önre az adott kijelentés az elmúlt hónapban.

Válaszlehetőségek:

0 - egyáltalán nem igaz; 1 - ritkán igaz; 2 - néha igaz; 3 - gyakran igaz; 4 - szinte mindig igaz.

1. Képes vagyok arra, hogy alkalmazkodjak a változásokhoz.
2. Vannak közeli és biztosságot nyújtó kapcsolataim.
3. Büszke vagyok az eredményeimre.
4. Dolgozom azért, hogy elérjem a céljaimat.
5. Úgy érzem, én irányítom az életemet.
6. Nagyon céltudatos vagyok.
7. Látom a dolgok humoros oldalát.
8. Mindennek megvan az oka.
9. A megérzéseim alapján kell cselekednem.
10. Tudom kezelni a negatív érzéseimet.
11. Néha a sors vagy Isten segíthet.
12. Meg tudok birkózni azzal, ami ér.
13. A múltbeli sikerek önbizalmat adnak az új kihívásokhoz.
14. A stresszel való megküzdés megerősít.
15. Szeretem a kihívásokat.
16. Népszerűtlen és nehéz döntéseket is meg tudok hozni.
17. Erős emberként gondolok magamra.
18. Amikor a dolgok reménytelennek tűnnek, akkor sem adom fel.
19. Mindig a legnagyobb erőbedobással cselekszem, mindegy, hogy miről van szó.
20. El tudom érni a céljaimat.
21. A kudarcok nem törnek le könnyen.
22. Egy megpróbáltatás vagy betegség után hamar helyrejavólok.
23. Tudom, hova kell fordulni segítségért.
24. Tisztán gondolkodom és koncentrálok, amikor nyomás alatt vagyok.

25. Szeretek kezdeményező lenni a problémamegoldásban.

(A kérdőív nem tartalmaz fordított tételket.)

## 10.3. BESZÉLJÜNK A SEGÍTŐ KAPCSOLATRÓL!

A segítő kapcsolat sajátosságait és kritériumait legjobban Carl R. Rogers amerikai pszichológus foglalta össze, aki a humanisztikus pszichológia és a kliensközpontú pszichoterápia megteremtőjének tekinthető.

### *Mi is a segítő kapcsolat?*

Minden olyan kapcsolat, melyben legalább az egyik fél tudatos szándéka az, hogy a másik (vagy mindkét) fél – mely lehet egyén, vagy csoport – növekedését, fejlődését, érettebbé válását segítse, hogy a belső rejtett értékek a felszínre jöhessenek, kibontakozhassanak, tudatosuljanak, jobban kifejeződhessenek, vagy jobban funkcionálhassanak. Ennek érdekében nem direkt tanácsokat kell adni a szakember tekintélyével, hanem rá kell vezetni a klienst a jó megoldásokra, azt kell elősegíteni, hogy ő maga jöjjön rá és fogalmazza azt meg. Ezáltal épül a személyisége.

### **Hol jelenik meg?**

Minden növekedést elősegítő kapcsolatban, ha az helyesen funkcionál. Ide tartozik a szülő-gyermek kapcsolat; tanár és diákja közötti kapcsolat; a legtöbb tanácsadó és kliens közötti kapcsolat a nevelési tanácsadótól a pályaválasztási tanácsadón át a személyes tanácsig; a terapeuta és a „normál” kliens kapcsolata (ahol a személyiség fejlesztése a cél).

Melyek a megfelelő segítséget adni képes segítő tulajdonságai? Melyek a segítő kapcsolat kritériumai?

- A kliens iránt érzett és kifejezett empátia
- A kliens felé mutatott érzelmi attitűd, ami a feltétel nélküli pozitív elfogadás
- Őszinteség, vagy hitelesség (kongruencia)
- A segítő érzelmi reakciói mennyire harmonizálnak a kliens érzelmi megnyilvánulásaival, vagyis mennyire átlátható (transzparens) a terapeuta viselkedése.

Összefoglalva: ha a segítő kongruens, viselkedése transzparens, szavai és érzései harmóniában vannak, feltétel nélkül elfogadja a klienst és megérti annak érzéseit – oly módon ahogy azokat maga a kliens is érzi, a segítő kapcsolat nagy valószínűséggel hatékony lesz.

A segítő kapcsolat - mely fogalom Carl Rogers munkásságából indult ki - fontos és hatékony eszköze a célzott beszélgetés.

### **A célzott beszélgetés**

A célzott beszélgetés nem:

1. társalgás /bár lehet bevezetője a c.b.-nek/
2. nem vita /érvek, ellenérvek, magas indulati hőfok/

3. nem interjú /ahol a közönség jelen van láthatatlanul /
4. nem kihallgatás /amely alárendelt helyzet, védekezést vált ki, hogy a jó választ megtalálja/
5. nem a kérdező szónoklata /amely saját beszéd hallgatás, hatalmi akarat megnyilvánítás vagy félelem attól, amit a másik mond/
6. nem gyónás /erkölcsileg nem értékel, felold, íté/
7. nem diagnóziskeresés /orvosi interjú/

A célzott beszélgetés /megértő meghallgatás, ügyfélre összpontosított megbeszélés/ fontosabb elemei:

- nyílt érdeklődés előítélet nélkül
- ne ítéljünk meg semmit, ne kritizáljunk
- ne mi irányítsuk a beszélgetést, hanem az ügyfél
- a másikat saját nyelvén értsük meg, az ő terminusaiban gondolkozzunk
- maradjunk objektívek, bár érzelmileg involválódunk, nálunk a kontroll/ empátia-kezelés/

A segítő kapcsolat kontraindikációi:

- ha a problémák megismerését információ-szükséglet vezérli vagy a törvényes rendelkezések alkalmazásával kapcsolatos
- ha az ügyfélnek nincs lehetősége a meggondolásra
- ha az ügyfél nem kooperál

Hogyan kell meghallgatni és megfigyelni?

A valóság mindig ott van a személyben, megfigyelhető, de meg kell látni, észre kell venni, ennek akadályai vannak:

- a helyzetekbe való érzelmi belehangolódás hiánya
- szubjektivitás, elfogultságok.
- ha csak az elmondottak értelmére figyelünk és nem a pszichológiai jelentésre A jó megfigyeléshez, meghallgatáshoz szükséges a figyelem pozitív irányítása
- Figyelni kell a közvetlen kifejezési módokat: (mimika, testtartás, elhelyezkedés, hangszín, nem verbális közlési csatornák)

Mindemellett fontos az önmegfigyelés, mit vált ki belőlünk a kliens.

Nagyszámú tényező hatása adja meg egy beszélgetési helyzet hangulatát. Ezek:

- az idő
- a térbeli feltételek
- a megbeszélés kerete
- a társadalmi helyzet és szerep
- az életkori és nemi változók
- az előzetes elvárások /amit behoz a páciens/
- a közvetlen érzelmi reakciók /szimpátia, antipátia/
- a másíknak rólunk kialakított véleménye, ennek kifejezése

### A célzott beszélgetés technikája:

Az újrafogalmazás, mint alapvető technika lényege, hogy újra elmondjuk más szavakkal, amit a partner kifejtett, úgy, hogy a kérdező és a kérdezett ebben egyetel1sen. Rogers szerint az újrafogalmazás három egymást fokozó hatású eljárás útján valósul meg:

1. visszatükröző újrafogalmazás /legegyszerűbb formája a visszhangválasz/
2. komplexebb módja az összefoglaló újrafogalmazás a figura-háttér hatás
3. a megvilágító újrafogalmazás - gyakori ellenvetések és az ezekre adott válaszok

Az újrafogalmazáshoz kapcsolódó kiegészítő módszerek, elemzési eljárások, amit sajátélményben meg kell tanulni

- a fogadtatás, az első beszélgetés kezdete
- a csendek
- a lejátszódó események elemzése
- a közvetlen kérdésekre adott válaszok pl. ne szólaljunk meg azonnal, vegyük észre, ami a közlés mögött van.

További lépéslehetőségek

- kifejtés
- memorizálás és egybevetés,
- megfogalmazás
- konklúzió

A célzott beszélgetés hatásmechanizmusa, fő hatások

- a gondolkodóképesség felszabadulása, az önbemutatói mód felszabadulása
- az ügyfél felhasználja a helyzet adta ismereteit máshol is /transzfer/
- magányérzetét áttöri a kapcsolat
- helyreáll az önszabályozó, önirányító képessége
- megszünteti a "szellemi kérődzést" /túlzott introspekció, morbid introspekció/
- az átélt jelenségek megváltoznak, azáltal, hogy a személyiség struktúrája felfedődik

### A beszélgetés vezetőjének jó és rossz attitűdjei

A jó kérdező meg tudja figyelni önmagát és partnere reakcióit

- irányítani tudja a beszélgetést.

Rossz attitűd, ha a kérdéssel vagy bármi mással a direkt választ indukáljuk (igen, nem, stb.)

A rossz kérdező:

- ő maga reagál a beszélgetési helyzetre
- túl korán értelmezi magának a helyzetet és aszerint reagál
- visszatérő magatartásformáit "használja"

A partnere önkifejezését nehezíti a következő szóbeli közbelépésekkel:

- értékelő vagy erkölcsileg megítélő válasz
- értelmező válasz /egyéni magyarázat/
- támogató válasz /vigasztalás/
- felderítő válasz /kiegészítő információ kérése/ "és akkor hogy volt"
- problémát megoldó válasz, tanácsadás



A jó kérdező egyéni képességei:

- ne féljen a megbeszéléstől
- ne féljen a csendtől
- kezdeményezés nélkül is tudjon az ügyfélre összpontosítani
- a beszélgetést ne manipulációként fogja fel .
- legyen elkötelezett a megbeszélésben /empátiás, kongruens/

A jó kérdező öt tanácsa:

1. fogadás és nem kezdeményezés
2. ne a tényekre összpontosítsunk, hanem arra, amit a partner átélt
3. ne a probléma iránt érdeklődjünk, hanem az ügyfél egyénisége, személyisége iránt
4. tiszteljük az ügyfelet
5. ne akarjunk semmit felfedni, hanem a közlést könnyítsük meg

## 10.4. BESZÉLJÜNK A PROBLÉMÁKRÓL!

A segítő folyamat kiindulópontját a kliens problémahelyzetei és kihasználatlan lehetőségei alkotják.

A segítség két fő céllal történhet. Az egyik, hogy segítse a klienst hatékonyabban kezelni súlyos problémákat és jobban kihasználni a paragon heverő vagy csak részben felhasznált lehetőségeket és erőforrásokat. A másik, hogy segítse a kliens, hogy hatékonyabban tudjon segíteni önmagán a mindennapi életben.

Prochaska és Norcross (2002) egy ötlépcsős modellt alkotott a kliens által közvetített és a segítő által támogatott változásokhoz.

1. Prekontemplációs fázis: az egyén vagy nincs tudatában annak, hogy problémája van, vagy ha tisztában van vele, nincs szándékában bármit is tenni.
2. Kontemplációs fázis: a kliens tudja, hogy bajban van, erősen gondolkodik rajta, hogy tegyen valamit, de még nem akar elköteleződni. A kívánt változás még túl nehéznek és távolinak tűnik.
3. Döntés és felkészülés: a kliens nagyon közel jár ahhoz, hogy tegyen valamit, vagy már tett is valamit, de kudarcba ütközött. A kudarc azonban nem rettentette el, szeretne tovább haladni.
4. Cselekvés: az egyén az életét felemelő változáson dolgozik. Időt és energiát szán a változtatásra. A változás immár látható, mások is észreveszik.
5. A változtatás fenntartása: az egyén stabilizálja az erőfeszítésekből származó előnyöket és munkálkodik, hogy ne essen vissza. A visszaesés mindazonáltal természetes lehet, de tanulni lehet belőle.

Az fenti szakaszok természetes módon keveredhetnek is és a folyamat bármelyik pontján előfordulhat, hogy kisiklik az egyén.

A problémák feltárásával és megoldásával kapcsolatos segítő folyamat három szakaszból áll.

Az első szakaszban a kliens kérdései önmagához: Mi zajlik itt? Milyen problémáim és kiaknázatlan lehetőségeim vannak? Ebben a szakaszban a segítő feladat, hogy segítsen a

kliensnek abban, hogy tisztázza a kulcsfontosságú, változásért kiáltó problémáit. Segít, hogy a kliens elmondja a történetét, új szempontokat tárjon fel és a lényeges kérdésekre koncentráljon.

A második szakaszban a kliens kérdései önmagához: Mit szeretnék, vagy mire van szükségem? Milyen megoldások tűnnek hasznosnak számomra? Ebben a szakaszban a segítő feladata, hogy a kliens segítségével abban, hogy meghatározza, elképzelje és megfogalmazza a megoldást nyújtó célokat. A cél, hogy segítse a kliens abban, hogy valódi, értelmes, reális, fenntartható megoldásokat keressen.

A harmadik szakaszban a kliens kérdése önmagához: Hogyan érem el, amit szeretnék, vagy amire szükségem van? Milyen tettek, tervek tűnnek hasznosnak számomra? A segítő feladata, hogy lépésenként haladva előre segítsen stratégiákat kidolgozni, amelyekkel közelebb kerül a céljaihoz. Legyen megtervezett, a kliens erőforrásaihoz illeszkedő, használható terv.

## 10.5. BESZÉLJÜNK A GYEREKEKRŐL – A „BESZÉLJÜNK A GYERMEKEKRŐL” MÓDSZER KAPCSÁN

A mentális problémák gyermeknevelésre és gyerekekre irányuló hatásának felismerése, valamint azon módszerek ismerete, melyek lehetővé teszik a szülők számára gyermekeik fejlődésének támogatását, hozta létre a „Beszéljünk a gyermekekről” című módszert.

A mentális problémával rendelkező szülők gyermekeinél fennáll a veszély, hogy a gyermekeknél szintén mentális problémák alakulnak ki. De a helyzet nem reménytelen, mivel megvannak az eszközök, amelyekkel a szülők segíthetik gyermekeiket és megelőzhetik a későbbi problémákat. A „Beszéljünk a gyermekekről” modellt elsősorban azért fejlesztették ki, hogy a mentális egészségi problémákkal küzdő betegekkel foglalkozó egészségügyi ellátó rendszer szakemberei számára eszközt nyújtsanak. A módszer alkalmazható a kezelés bármely formájában (járóbeteg szakrendelés, kórházi kezelés, alapellátás, pszichiátriai gondozás), a szakellátásban dolgozók felkészítésében és az orvosi szakképzésben. Semmilyen terapeutai gyakorlat nem szükséges a módszer bevezetéséhez, azt az egészségügyi szakembereken túl a szociális és nevelési területen dolgozók is alkalmazhatják.

A „Beszéljünk a gyermekekről” modell célja, hogy a gyermekekről és a szülői nevelésről való beszélgetést a gyógyítási folyamat természetes részévé tegye. Ideális esetben a bevezető alkalom után bármikor beszélhetnek a szülők és a szakemberek a gyermekeket és a szülői neveléssel kapcsolatos dolgokat érintő kérdésekről, ha meg akarják osztani gondolataikat a pozitív fejlődéssel vagy az esetleges problémás területekkel kapcsolatban.

A „Beszéljünk a Gyermekekről” célja a pozitív szülőség és gyermeki fejlődés támogatása, amely az egészségmegőrzés és a zavarok megelőzése részeként fogható fel. Ennek keretében bármilyen azonosítható erősség, lehetőség és védő faktor támogatása fontos.

A szakembertől ez a megközelítés új nézőpont elsajátítását követeli. A pszichiátriai betegellátást és gyermekjóléti szolgáltatást végző szakembereket elsősorban arra képezték ki, hogy felfedezzék és meghatározzák a problémákat, ezáltal az erősségek felismerése, fontosságuk megértése kihívást jelenthet számukra, amelyre szintén fel kell készíteni őket. Az erősségekre irányuló figyelem azonban nem jelenti a problémák semmibe vételét. A család és a

gyermekek sérülékenysége nyíltan és egyszersmind érzékenyen, konstruktívan kerül megvitatásra. A cél az, hogy a gyermekek és családjuk sérülékenységének saját ellenőrzés alatt tartásához segítsék és támogassák a szülők törekvéseit abban, hogy stratégiát dolgozzanak ki erőik felhasználásához.

## A “Beszéljünk a gyermekekről” megbeszélések tartalma

A módszer a szülővel, vagy mindkét szülővel való megbeszéléseken alapul.

Tartalom:

Milyen a gyermek helyzete: határozza meg az “erősségek” - és “sebezhetőségek” kifejezéseket a következő összefüggésekben

- Milyen aggodalmaik vannak a szülőknek a gyerekekre és az egész családra vonatkozóan?
- Hogyan viselkedik a gyermek, milyen a hangulata?
- Hogyan viselkedik a gyermek az otthonában?
- Hogyan viselkedik a bölcsődében, óvodában, iskolában?
- Mit csinál szabadidejében: barátok, hobbik, média?

Lássa el a szülőt olyan eszközökkel, amelyek támogatják gyermeke fejlődését. Mondja el a szülőnek:

- Mik a védő faktorok és hogyan támogathatók?  
Magyarázza meg:
- Miért kell a gyermeknek tudnia, hogy mi a baj a szülővel?
- Hogyan befolyásolják a mentális problémák a szülő viselkedését?
- Hogy az iskola, a napközi (óvoda), hobbik, barátok fontosak a gyermek számára
- Hogy a családtagok mellett, más megbízható felnőttek is fontosak a gyermek számára.
- Hogy a szülőt később is szívesen fogadják, ha meg akarja beszélni gyermeke dolgait.

További támogatás és szolgáltatások

- A “Hatékony Családi Hálózat Találkozó” összehozza egymással a különböző szektorok segítő szolgáltatásainak képviselőit és a család saját hálózatát, hogy megoldásokat találjanak a gyermekek problémáira vagy azonosítsák a minimális védő struktúrákat.
- Általános információk nyújtása más megelőző szolgáltatásokról, pl. különböző szervezetek családi táborai, workshopjai, kortárssegítő csoportok gyermekeknek és szülői csoportok
- Általános információk nyújtása gondozó szolgálatokról és intézményekről és információk adása a szociális szektor családgondozó szolgálatairól, gyermekpszichiátriai intézetekről, drog-és alkohol ambulanciákról, stb. (cím, telefonszám, honlapok, stb).

A módszer moduljai, gyakorlati segédanyagai elérhetők itt:

[https://www.strong-kids.eu/rpool/resources/restricted/KS\\_Module\\_1\\_Lets\\_Talk\\_about\\_Children\\_hun.pdf](https://www.strong-kids.eu/rpool/resources/restricted/KS_Module_1_Lets_Talk_about_Children_hun.pdf)

## 10.6. BESZÉLJÜNK A CSALÁDOKKAL! - CSALÁDKONZULTÁCIÓS

### ALAPOK

A családokkal való munka elméleti alapjául a McMaster modell szolgál (Epstein, Bishop, 1987). A modell szerint:

- A család tagjai kölcsönös kapcsolatban állnak egymással.
- A család egy része nem érthető meg a rendszer többi részétől elkülönítve.
- A család működése nem érthető meg teljes mértékben pusztán azáltal, hogy külön-külön ismerjük a részeket.
- A család struktúrája és szervezettsége a családtagok viselkedésének fontos meghatározó tényezői.
- A családi rendszer tranzakcionális mintái alakítják a családtagok viselkedését.

A családokkal való munka folyamán számos fogalmat használtunk, melyek részletezésére a kiadvány nem vállalkozik, ugyanakkor megemlítésük fontos. Figyelembe kellett vennünk a foglalkozások során, hogy mely család éppen melyik családi életcikluson megy keresztül, amely egyfajta normális krízis miatt eleve megbolygatja a családi rendszert. A családban meglévő transzgenerációs hatások és származási családból származó történetek, történések számos esetben előkerültek a munka során például, hogy a családjában maga is nevelőszülőknél nevelkedett, veszteségek, valamint előkerültek azok a stresszorok is, amelyek a jelenben nehezítik a családok működését: betegségek, munkahely elvesztése, adóságok, válás. Emellett érintőlegesen foglalkoztunk a családi határok kérdéseivel és a családi szabályokkal és családi rítusokkal is.

A családok megismeréséhez és megértéséhez több területen is érdemes vizsgálni. A McMaster modellhez kapcsolódó alább meghatározott területeket szintén figyelembe vettük a családi foglalkozásokon változó mélységben is mértékben.

Az egyik ilyen terület a probléma megoldás, amely egy képesség a család működését veszélyeztető problémák megoldására olyan szinten, hogy a hatékony családi működés fenntartható legyen. A másik terület a kommunikáció, amely a családon belüli információcserét jelenti. A harmadik a családi szerepek területe, amely olyan visszatérő viselkedésmintákat jelent, amelyek által a családtagok családi funkciókat töltenek be. A negyedik terület az affektív érzékenység, amely az érzelmek megtapasztalása mennyiségi és minőségi szempontból és az érzelmi válaszkészség. Az ötödik az affektív belevonódás, vagyis az egymás iránti érdeklődés és törődés módja és mértéke. A hatodik terület pedig a viselkedéskontroll, amely háromféle helyzetben is megnyilvánul: a fizikailag veszélyes helyzetekben, a kapcsolat-felvételi és szükséglet-kielégítési helyzetekben, valamint az interperszonális szociális jellegű viselkedésekben.

## 10.7. BESZÉLJÜNK AZ ÉRZELMEKRŐL! - EGYÉNI MÓDSZEREK

A Maci Kártyák egy ideális eszköz az érzelmekről szóló beszélgetésekhez. A kártyákat úgy tervezték, hogy az érzelmek széles skáláját jelenítsék meg, a leggyakoribb érzelmek különböző változatait (boldog, szomorú, félős, mérges).

Írott szavak használata nélkül, a Maci Kártyák arra ösztönzik az embert, hogy saját szavaival írja le az érzéseket, tehát a kártyákon megjelenített érzések szabadon, egyénileg értelmezhetőek. Különböző emberek valószínűleg teljesen máshogyan értelmeznek egyes kártyákat. A kártyákon lévő számok hasznosak lehetnek, ha fel szeretnénk jegyezni a választást és változást egyes érzésekben.

A Maci Kártyák egyeseknél nem használhatóak olyan jól, először végig kell gondolni a használhatóságot az adott helyzetben.

Előnyei, hogy a Maci Kártyák élénkek, színesek és könnyen kezelhetőek. A figuráknak nagy a felhívó, bevonó jellege (csak meg kell nézni, hogyan mosolyognak az emberek, amikor először látják). A verbalitást nélkülözve a kártyák ideálisak fiatal gyerekeknek és alacsony iskolázottságú vagy szóbeli kifejezésükben akadályozott felnőtteknek is.

Néha nehéz szóban kifejezni, hogyan is érzünk, esetleg sok, különböző és ellentétes, összezavaró érzést tapasztalunk egyszerre. A kártyák végignézése segíthet olyan érzések felismerésében és azonosításában, amik egyébként nem nyilvánvalóak. A kártyák egy alternatív fókuszpontot nyújtanak a kliensnek. Néha az emberek könnyebbnek találják, ha szemkontaktus felvétele nélkül gondolkodhatnak, emlékezhetnek vagy fejezhetik ki magukat. A kártyák erre "engedélyt" adhatnak. Egyes embereknek az érzésekről beszélni szokatlan és megfoghatatlan. A Maci Kártyák egy konkrétabb jelentést adhatnak, az érzelmekről szóló beszélgetés részeként.

### A Maci Kártyák használata

A Maci Kártyák egyénileg, párosan és csoportban is használhatók. A felhasználás módja természetesen attól függ, hogy mit szeretnénk elérni. A kártyák segítenek a kliensnek érzelmek felfedezésében, felismerésében, azonosításában és remélhetőleg közlésében. A pozitív változás elérésének tényleges módja a szakmai tapasztalattól és személyes jártasságoktól függ. A kártya legegyszerűbb használatának módja, ha megkérjük a klienst, hogy válasszon egy vagy több kártyát, amelyek leginkább megjelenítik az érzést, amit éreznek. Ez lehetőséget teremt a beszélgetés elkezdésére és a bevonódásra. Mind a 48 kártyát végignézni néhány embernek megterhelő lehet. Hasznos, ha összekészítünk egy kisebb csomagot, amely alapvetőbb érzéseket tartalmaz. A többi kártyát az adott érzés könnyebb azonosítására mutathatjuk be.

### *Játékok*

#### **Medvének lenni**

Terítsd ki a kártyákat egy padra vagy asztalra és a kliens válasszon 1-2-t, amilyen érzést szeretne érezni. Ötletjeltek a klienssel, mi lenne akkor, amikor ezeket a tulajdonságokat már elérte. Készíts listát azokról a dolgokról, amit csinálni fog, de most nem csinál. Fénymásold le a

kártyát és a lapon fennmaradó részre jegyezzétek fel, mik segíthetnek ilyen macivá válni. A kliens kiteheti a rajzot valamilyen jól látható helyre otthon, a hűtőre vagy az ágya mellé például. A további tanácsadási alkalmakon dolgozhatunk a lépésekkel, amelyek ezek az álmok és tervek megvalósulása felé vezetnek

### ***Pocsék frizura napok***

Kérd meg a klienst, hogy nézze végig a macikat és válasszon ki egyet, ami kifejezi, hogyan érzi magát a legrosszabb napjain. Beszéljétek meg a választott érzéseket! Kérd meg, hogy válasszon most egy olyan érzést, amit fel szeretne fedezni. Beszélgetsetek róla, mikor érezhet így az ember. Segítsd a klienst az érzés teljes megértésében és abban, hogy mik játszhatnak közre a kialakulásában. Gondolkozzatok közösen, mi segíthet a kezelni ezt az érzést!

### **Találkozás a családdal**

Családi megbeszélésen, használd a Maci Kártyákat, hogy segítsd a családtagokat, hogy ki tudják fejezni, hogyan éreznek a család iránt. Kérj meg minden tagok, hogy mutassa be a kártyáját a többieknek! Biztosíts tanácsadást és ismereteket a család számára az érzéseik megváltoztatásának/fejlesztésének folyamatáról.

### **Barrier buster – Akadályok legyőzése**

Kérd meg a klienst, hogy válasszon egy kártyát arra az állapotra, ahogyan most érzi magát. Ezután válasszon egyet arra, hogyan szeretné érezni magát a jövőben. Beszéljétek a kettő közti különbségekről, illetve arról, milyen akadályok nehezítik azt, hogy a második macsó által szimbolizált állapot megvalósulhasson. Gondolkozzon terveken, stratégiákon az akadályok áthidalására, pl. gondolja végig, hogyan fejlődhetne a fontos területeken, naponta dicsérje/jutalmazza magát önbizalma növelésére.

### **Angry Bears**

Vedd a dühös/mérges macikat ábrázoló kártyákat: 41, 42, 43, 44 (vagy töltsd le poszterben) és mutasd meg a csoportnak azokat. Beszéljenek a köztük lévő hasonlóságokról és különbségekről, és rangsorolják a macikat a dühösség erőssége mentén (legkevésbé dühöstől a legdühösebbig). Gyűjtsenek szavakat, kifejezéseket közösen, amikkel leírható lehet a düh (pl. bosszús, ingerült, mérges, haragos, indulatos, fenyegető, lázadó, dühöngő, tomboló stb.). Ezután beszélgetsenek arról, kinek milyen elképzelése van a dühös, mérges érzések megfelelő módon történő kifejezéséről illetve kezeléséről, az azokkal való megküzdésről.

## **ELLENŐRZŐ KÉRDÉSEK**

1. Melyek az esetmunka előnyei és hátrányai?
2. Melyek a csoportmunka előnyei, hátrányait?
3. Mi a reziliencia?
4. Mi a Kognitív Profil?
5. Mi a célzott beszélgetés, melyek a jellemzői?
6. Melyek a problémacentrikus segítő folyamat szakaszai és feladatai?

## IRODALOMJEGYZÉK

- Csörsz Ilona, Csabai Márta, Szili Katalin (2009): A gyógyító kapcsolat élménye - Kézikönyv és oktatólemez a kapcsolati készségek fejlesztéséhez - Kézikönyv és oktatólemez a kapcsolati készségek fejlesztéséhez Oriold és Társai Kft., 2009 ISBN: 9789638679833
- Insoo Kim Berg (2007): Konzultáció sokproblémás családokkal - Családterápiás sorozat 5. Animula Kiadó, Budapest
- Pataki Éva (2010): Szociális munka csoportokkal. Szociotéka sorozat. Módszertani kézikönyv. Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszéke, Debrecen <http://mek.oszk.hu/11900/11917/11917.pdf>
- Titti Solandus (2010) Modul1 Beszéljünk a gyerekekről – Amikor a szülőnek mentális problémái vannak [https://www.strong-kids.eu/rpool/resources/restricted/KS\\_Module\\_1\\_Lets\\_Talk\\_about\\_Children\\_hun.pdf](https://www.strong-kids.eu/rpool/resources/restricted/KS_Module_1_Lets_Talk_about_Children_hun.pdf)
- Tringer László (2007): A gyógyító beszélgetés. Medicina, Budapest
- Epstein B. N.; Bishop S. D. (1987). Problémacentrikus rendszerszemléletű családterápia. McMaster modell. In: Magyar Pszichiátriai Társaság 9., p. 15-41.
- Bacsa É. (2012): Általános iskolások önszabályozott tanulását mérő kérdőív adaptálása In: Alkalmazott Pszichológia 4 (2012), 53–80.
- Rudas, János Delfi örökösei. Önismereti csoportok –elmélet, módszer, gyakorlatok. Új mandátum, Budapest, 2001.
- Rudas, János: Bevezetés az önismereti csoportokról. In: Rudas, János (szerk.): Önismereti csoportok. Animula, Budapest. 5-10. p. (én)
- [iskolapszichologiai-modszertani-bazis.elte.hu/wp-content/.../macikártya\\_jatekok.pdf](http://iskolapszichologiai-modszertani-bazis.elte.hu/wp-content/.../macikártya_jatekok.pdf)
- Gyarmathy É. (2009) Kognitív Profil Teszt. Iskolakultúra 3-4. 60-73
- Járai R. – Vajda D. – Hargitai R. – Nagy L. – Csókási K. – Kiss E. Cs. (2015): A Connor–Davidson reziliencia kérdőív 10 itemes változatának jellemzői. Alkalmazott Pszichológia 2015,15(1):129–136.
- Egan, G. (2011): A képzett segítő. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

# 11. GYEREKJOGOK

SEGAL HAJNALKA

## BEVEZETÉS

*„Az emberek akkor is szerethetik egymást, ha nem mindenben egyezik a felfogásuk, ha engedjük másoknak, hogy ne értsenek velünk egyet, azzal emberi szabadságukat tartjuk tiszteletben.”*

*(Gary Chapman)*

Mit jelent a gyerekjog? A fogalom a 19. század előtt ismeretlen volt.

Nem is meglepő, amikor az emberiség történelme olyan szégyenfoltokat hordoz magán, amelyben az emberi élet tisztelete és elismerése sem jelenik meg.

A korábbi társadalmak a gyerekekre, mint szüleik tulajdonára tekintettek nagykorúságuk eléréséig.

Miközben a mi társadalmunk zászlaján az élet érték, a gyerek csoda és egyben a jövő alapja, mégis gyakran van tele a gyermekjóléti szolgálat folyosója, telnek meg a családi bántalmazástól elmenekülőkkel az anyaotthonok, nő az iskolaelhagyások száma, egyre gyakoribb a személyes és internetes zaklatástól szenvedő diákok száma...

Igen, mondhatjuk, hogy nálunk legalább nincs gyermekmunka, van védőoltás, nincs fegyveres konfliktus...

Tudjuk-e mindannyian és tudjuk-e hogyan kötelességünk támogatni minden gyermeket pusztán annak okán, hogy gyerek, védtelen, kiszolgáltatott?

Kötelességünk figyelni, óvni, jelenteni, ha baj van és mindezek mellett képezni és képződni felnőttként felnőtteket és gyerekeket, hogy üresedjenek ki azok a folyosók, ahol gyerekek különböző sérelmeik és hiányaik miatt várnak támogatást.



## 11.1. GYEREKJOGI EGYEZMÉNY

### 11.1.1. Történet

1924-ben, még az emberi jogok terminológiát megelőzve, az első világháborút követő gyerek menekültek (Balkáni országok és Oroszország) helyzetét látva egy brit Eglatyne Jebb által alapított Save the children szervezete dolgozta ki az úgynevezett Gyermek Chartáját, amit Genfi Nyilatkozatként ismertek később. Az okmány tartalmazta a gyermekek alapvető jóllétét biztosító alapvető jogokat.

1948-ban az ENSZ elfogadta az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatát, amely mérföldkő volt az emberi jogok elismerésében. A nyilatkozat kevés és elsősorban a gyermekek javát, különösen a védelmüket tartalmazó cikkelyt tartalmazott.

Több év előkészület után, 1959. november 20-án fogadott el egy nyilatkozatot a gyerekek jogairól, amely már érinti a névhez, az állampolgársághoz, az ingyenes oktatáshoz való jogot. Azóta ünneplik a gyerekek jogainak világnapját november 20-án.

A nyilatkozat nem volt kötelező erejű. Az évek során egyre több kiskorúak által elszenvedett szexuális bántalmazásról, gyerekek fizikai kizsákmányolásáról, háborús övezetéről elmenekült gyerekekről, gyerek házasságról, hiányzó vagy hiányos orvosi ellátásról érkeztek a hírek, amelyekre a nyilatkozat nem tért ki.

### 11.1.2. ENSZ gyerekjogi egyezmény

10 év gyerekek iránt elkötelezett szakemberek áldozatos munkája és hite vezetett el oda, hogy 1989-ben az ENSZ Közgyűlése egyhangúlag elfogadja az úgynevezett Gyerekjogi Egyezményt. Egy év alatt 20, 1990 év végéig 57, 2014. áprilisáig pedig 194 ország írta alá az egyezményt. Magyarország 1990-ben írta alá az egyezményt.

A világ országaiból összesen három ország nem írta alá a mai napig sem az egyezményt: USA, Szomália és Dél-Szudán.

Az egyezménynek három fő fókuszja:

- **Gyermekvédelem:** ide tartozik a gyermekek biztonságának a védelme. A fegyveres konfliktusban való részvétel tilalma, a szexuális bántalmazástól való védelem, a kizsákmányolás minden formájának tilalma, a gyermekmunka tilalma.
- **Ellátás és gondozás:** ide tartozik a gyermekek alapvető szükségégeinek biztosítása, az egészségügyi alapellátása (az egészséges táplálkozás, a tiszta ivóvíz), lelki-szellemi fejlődésük elősegítése (családhoz való jog, alapvető oktatás joga).
- **Gyerekrészvétel:** ez azt jelenti, hogy a gyermekek életkoruknak megfelelően az őket érintő dolgokban képviseljék magukat és álláspontjukat. Ide tartozik az információhoz való jog, a gondolat -, vallás-, lelkiismeret- és véleménynyilvánítás joga.

Az Egyezmény köteleességet ró azokra az államokra, akik aláírták. Ez nemcsak azt jelent, hogy az egyezmény tartalmát magukra nézve kötelezőnek ismerik el és annak betartásáért tesznek is, hanem azt is, hogy 4-5 évente minden aláíró országnak be kell számolnia az Egyezmény betartásáról. A beszámolót a genfi székhelyű, független gyermekjogi szakértőkből álló az ENSZ Gyermekjogi Bizottsága előtt kell megtennie.

A Bizottság az egyes kormányok mellett, az országban működő civil szervezeteket és gyerekeket is meghallgat, annak érdekében, hogy pontosan nyomon követhető legyen az Egyezmény cikkeinek betartásának a pontossága vagy hiányossága. A jelentésnek van írásbeli és szóbeli része is, amire a Bizottság egy úgynevezett ajánlás formájában írásbeli visszajelzést. Az ajánlás tartalmazza jól és a kevésbé jól működő elemeket is, pontos eligazításokat ad az aggályos részek megváltoztatására és azok betartására vonatkozóan.

### 11.1.3. Jog és kötelezettség

A jog egy olyan magatartási szabályok összessége, amelynek keletkezése és biztosítása állami feladat. A jog egy lehetőség, amely minden állampolgárt alanyi jogon megillet. Élhet vele, de el is utasíthatja. Pl.: választójog - pontos leírással bír, hogy mire és milyen feltételek mellett igaz, de nem kötelező élni vele.

A kötelezettség egy olyan kényszerű állapot, amikor a személynek valamit meg kell tennie. A kötelezettség előírása jogszabályokban lefektetett, tartalommal bír. Akire vonatkozóan az előírás, elvárás megszületik, arra vonatkozóan ez kötelező érvényű. Pl.: iskolakötelezettség - a szülők kötelezettsége, hogy gyermekeiket 16 éves koráig oktatási intézménybe kell járatniuk. Nincs felmentés, minden szülőre igaz.

## 11.2. GYEREKJOGOK GYEREKNYELVEN

A gyermekjog lehetőség arra, hogy megtehetnek valamit, és kötelezettség arra, hogy ezt nekik is tiszteletben kell tartani másokkal szemben.

Az egyezmény cikkei egy-egy jogot magyaráznak el, amelyet „gyereknyelvre” Alexander Nurnberg, 9 éves angol kisfiú fordított és írt le.

11-1. táblázat: Gyerekjogok gyereknyelven

18 éves koromig speciális védelem illet meg.	Az engem érintő ügyekben a felnőtteknek elsősorban az én legfőbb érdekemet kell figyelembe venniük.
Jogom van családban élni. Senki nem választhat el a családomtól, csak ha az az én érdekemben történik.	Elsősorban a szüleim segítenek engem a jogaim gyakorolásában, és a kötelességeim teljesítésében.
Jogom van az élethez és a fejlődéshez.	Jogom van elmondani a véleményemet és jogom van ahhoz, hogy meghallgassák azt.
Nem érhet engem hátrányos megkülönböztetés. Minden gyermek egyenlő.	Jogom van a magánélethez. A naplóm, e-mailjeimet, sms-eimet például senki nem olvashatja el az engedélyem nélkül.

Jogom van iskolába járni.	Jogom van az egészséges élethez.
Ha nincsenek szüleim, vagy ha nem vagyok biztonságban a szüleimmel, akkor speciális védelem és elhelyezés illet meg.	Ha valamilyen fogyatékkal élek, speciális védelem és gondoskodás illet meg.
Jogom van az erőszakmentes gyermekkorhoz.	Jogom van az emberkereskedelemtől való védelemhez. Senki nem rabolhat vagy adhat el engem, és senki nem kereskedhet velem.
Jogom van arra, hogy amíg gyerek vagyok, ne dolgoztassanak, és ne kényszerítsenek arra, hogy számomra veszélyes munkát végezzek.	Jogom van arra, hogy megvédjenek a szexuális erőszak és zaklatás minden formájától. Senkinek nincs joga olyat tenni a testemmel, amit én nem akarok, például megérinteni vagy lefotózni.
Jogom van a szabadidőhöz és a játékhoz.	Jogom van ahhoz, hogy az engem érintő ügyekben tájékoztassanak. Ezt úgy kell a felnőtteknek megtenniük, hogy én azt tényleg meg is értem.
Jogom van ahhoz, hogy megvédjenek a kábítószerektől és a drogkereskedelemtől.	Jogom van ahhoz, hogy legyen saját nevem és állampolgárságom.

## 11.3. ÓRAVÁZLATOK

A gyerekjogok bemutatása és tapasztaláson való megértésére a leghatékonyabb eszköz az interaktív, csoportos foglalkozás.

Minden alábbi óravázlat a gyakorlatban többször kipróbált és számtalan módon variálható.

### 11.3.1. Óvodás korcsoport

Óvodás korban az ajánlott oktatófilmek bemutatását javasoljuk, amelyet utána az adott csoport életében előfordult eseményekhez kötve érdemes feldolgozni.

Tekintettel arra, hogy minden gyerek érdeklődő és ezek nagyon fontos témák, ebben az életszakaszban egyszerre egy film megtekintését és feldolgozását javasoljuk. A következő héten felidézhető, hogy mire emlékeznek abból és a második héten egy újabb filmmel mehetünk tovább.

### 11.3.2. Általános iskola alsó tagozat óraterv

Általános iskola alsó tagozatában 2 x 45 perces feldolgozást javaslunk. A két óra között maximum egy iskolai hét teljen el.

Javasolt óramenet:

A csoport/osztály összetételének megfelelően (életkor, nemek, előzetes tudásszint) érdemes végigvinni a teljes javasolt óramenetet.

1. Ismertessük a gyerekekkel az óra címét, és kérdezzük meg, mi jut erről eszükbe.

Ennek kettős célja van:

- oldja az izgalmat, hiszen nem tudják, milyen óra lesz ez, és ez tisztázza az elvárásaikat vagy gondolataikat a címmel kapcsolatban;
  - segít feltérképezni a gyerekek aktuális hangulatát, amilyen légkörben a tanárnak dolgozni kell, illetve az interaktív magatartás oldja a tanár-diák hangulatot, bizalmat épít ki a tanár felé.
2. Kérdezzük meg a gyerekeket, hogy tudják-e, mit jelent az, hogy jog?
  3. Várjuk meg a válaszokat és kérjük meg őket, hogy foglalják is össze, mindenki számára érthetően, mi is lehet az.

Megjegyzés a tanárnak: Magatartási szabályok összessége, melyeket az állam alkot, ezért az adott országban mindenki számára kötelező, és azok érvényesítését is az állam biztosítja. Egyszerűbben fogalmazva a jog azt jelenti, hogy megtehetsz valamit, amiért nem érhet bántódás. Ez azt is jelenti, hogy megteheti, de dönthet úgy is, hogy nem teszi meg. A jog tehát egy lehetőség.

4. Most, hogy már tudjuk, mi az a jog, mi lehet az emberi jog? Ötleteljenek ezen is!

Megjegyzés a tanárnak: Azok a jogok, amelyeket az embert születésüktől fogva megilletik.

5. Folytassuk az ismeretek feltérképezését. Tudjátok-e, hogy vannak alapvető emberi jogok? Különbözik-e ez szerintetek az emberi jogoktól, vagy lehet, hogy annak része?

Megjegyzés a tanárnak: Vélhetően elég sok tippet hallunk, logikailag próbáljuk őket rávezetni a megoldásra: pl.: az egyik jog az, hogy vehetünk egy autót, a másik az, hogy jogunk van az élethez. Melyik lehet ezek közül alapvető?

6. Mondjuk el, hogy Magyarországon az alapvető emberi jogokat Magyarország Alaptörvénye szabályozza, illetve azt is, hogy ezek nagy része az ENSZ által, nemzetközileg szabályozott.
7. Keressünk még ilyen alapvető jogokat! Gondoljatok arra, hogy mi az, amit a felnőttek csinálnak, melyik lehet az, amit az állam szabályoz, mint jog? Ha mondanak példákat, hallgassuk meg, ha tanácstalanok, akkor folytassuk a következő ponttal.
8. Most egyszerűen csak mondjuk el az alábbi szabadságjogokat nekik, és kérdezzük meg, hogy szerintük ezek mit jelenthetnek. Adjunk időt nekik ezek értelmezéséhez.
  - Személyes szabadsághoz való jog;
  - Személyes biztonsághoz való jog;
  - Szabad mozgás és a tartózkodási hely szabad megválasztásának joga;
  - Jó hírnévhez való jog;
  - Magánlakás sérthetlenségéhez való jog;

- Magántitok és a személyes adatok védelméhez való jog;
- Tulajdonhoz és örökléshez való jog;
- Vallásszabadság;
- Szabad gondolatközléshez, illetve véleménynyilvánításhoz való jog;
- Munkához való jog;
- Pihenéshez, szabadidőhöz és rendszeres fizetett szabadsághoz való jog;
- Egészséges környezethez, a legmagasabb szintű testi és lelki egészséghez való jog.

9. Akkor tegyük próbára, hogy mit gondoltok az alábbi kijelentésekről, igazak vagy hamisak?

- |  |       |
|--|-------|
| ■ Joga van-e anyának, apának dolgozni.                 | Igaz  |
| ■ A család dönti el, hogy melyik templomba jár.        | Igaz  |
| ■ Jogom van megverni a szomszédot, mert nem normális.  | Hamis |
| ■ Bármikor elmondhatom a véleményemet az iskoláról.    | Igaz  |
| ■ Nem vehetem el más autóját az ő beleegyezése nélkül. | Igaz  |
| ■ Bármikor beköltözhetek a szomszéd házába.            | Hamis |

10. Úgy tűnik jól értik már az emberi jogokat. Kérdezzük meg, hogy mit gondolnak, vannak-e gyerekjogok?

Hallgassuk meg a véleményeiket, majd innen menjünk tovább a következő órán!

11. Csak néhány emléket feltérképező: mire emlékeztek az elmúlt órán megbeszéltekről? - kérdés és egy kis általunk felidézett sarokpont felelevenítését követően mehetünk tovább.

Képzeljétek el, hogy vannak gyermekjogok, amelyeket egy univerzális szabálygyűjteményben az ENSZ foglalt össze:

Egyezmény a gyermek jogairól. <http://gyermekjogok.ajbh.hu/unicef.php>

Megjegyzés a tanárnak: Mondjuk el, hogy éppúgy, mint a felnőtteknél, a gyermekjog lehetőség arra, hogy megtehetnek valamit, és kötelezettség arra, hogy ezt nekik is tiszteletben kell tartani másokkal szemben. Az egyezmény cikkei egy-egy jogot magyaráznak el, amelyet „gyereknyelvre” Alexander Nurnberg, 9 éves angol kisfiú fordított és írt le.

12. Mondjuk el, hogy ezt az egyezményt Magyarország is aláírta, ami azt jelenti, hogy itthon is be kell tartani. Magyarországon az 1997. évi XXXI. számú ún. gyermekvédelmi törvény tartalmazza a gyermekek jogait és kötelességeit. Kíváncsiak-e arra, hogy mik az ő jogaik?

Megjegyzés a tanárnak: Ugyan ebben semmi interaktivitás nincs, javasolom, hogy olvassák fel az alábbiakat, hiszen fontos megismerniük a jogaikat.

13. Akkor íme néhány cikk rövidített tartalma a gyerekjogokról

IDE IS RELEVÁNS A GYEREKJOGON GYEREKNYELVEN - táblázatból bármennyi!

14. Mondjuk el, hogy tudjuk, hogy ez sok információ volt egyszerre és nem is könnyű megérteni őket, de ha akarják, diktáljuk le a fent hivatkozott weboldal címét, ahol teljes egészében el tudják olvasni az egyezményt.

15. Még egy fontos dolog: Mit gondoltok, mit kell tenni, ha ezek közül a jogok közül valamelyik vagy több sérül?

16. Kérjük meg őket, hogy mindenki jelölje be, hogy életében eddig milyen jogai sérültek. Mit gondol, tudta-e a jogsértő, hogy nem helyesen cselekszik? Fordult-e valakihez? Kihez? Kihez fordulna most?

Megjegyzés a tanárnak: Nagyon finoman és mégis erőteljesen kell megértetnünk a gyerekekkel, hogy mik a lehetőségeik és kihez fordulhatnak. Lehet, hogy itt néma csend áll majd be, akkor mondjuk mi el példákon keresztül.

Pl.: sajnos van olyan család, ahol bántják a gyereket, vagy a szülők egymást és ezzel lelkileg bántják a gyereket, olyan is van, hogy egyedül hagyják őket éjszakára, sőt sajnos még olyan is lehet, hogy koldulásra kényszerítik őket. Ezek mind sértik a gyerekek jogait. Előfordulhat az is, hogy a családon kívüli felnőttek bántják a gyereket és megfenyegetik őket el ne mondják senkinek. Ezekben a helyzetekben tudnia kell minden gyereknek, hogy segítséget kell és lehet kérnie. Gyermekjogi képviselő, iskolákban gyermekvédelmi felelős, iskolai szociális munkás, iskolapszichológus, osztályfőnök, egy bizalmas tanár, barátok, szülők, rokonok, akikben megbíznak.

17. Kitől kérhetünk segítséget? Segítséget kérhetünk a szülőktől, a tanártól, nevelőtől. Mondjuk el, hogy minden településen vannak olyan intézmények, emberek, akik gyerekvédelemmel foglalkoznak és tőlük is lehet segítséget kérni. Itt még megkérhetjük őket, hogy mindenki rajzolja fel a „védelmi körét”, kiket avatna be, kikben bízhat?
18. Fontos tudniuk, hogy a titkolózással szemben az a helyes lépés, ha segítséget kérünk. Az is fontos, hogy megismerve a veszélyes, számunkra kellemetlen helyzeteket, tudatosan kerüljük azokat.
19. Zárásképpen dicsérjük meg őket, hogy ilyen feszült figyelemmel hallgatták ezeket a nem könnyű helyzeteket, és kívánjuk nekik, hogy a felsorolt gyerekjogaik, majd felnőtt jogaik is, életük végéig sértetlen maradjon.

Megjegyzés a tanárnak: Fogadjuk el, hogy talán – ha van aki ebben érintett lehet ezért, ha meg most hall először gyerekbántalmazásról, akkor azért – ez az egyedüli foglalkozás, ahol előfordulhat, hogy a gyerekek zaklatottan távoznak az óráról. Meg kell hagyni bennük ezt a feszültséget, mert éppen ez segíti majd őket abban, hogy megértsék a jogaikat és tudják, hogy hol és hogyan lehet jogorvoslatot érvényesíteni.

20. Akinek van módja, töltse le az UNICEF oldaláról a gyerekjogi kvízt, hogy ellenőrizzék, mennyi információ került feldolgozásra és kell-e még valahol pontosítani.

### 11.3.3. Általános iskola felső tagozat

Általános iskola felső tagozatában dupla órás megvalósítást tartjuk a leghatékonyabbnak.

Javasolt órmenet:

1. Ismertessük a gyerekekkel az óra címét, és kérdezzük meg, mi jut erről eszükbe.

Ennek kettős célja van:

- oldja az izgalmat, hiszen nem tudják, milyen óra lesz ez, és ez tisztázza az elvárásaikat vagy gondolataikat a címmel kapcsolatban;
  - segít feltérképezni a gyerekek aktuális hangulatát, amilyen légkörben a tanárnak dolgozni kell, illetve az interaktív magatartás oldja a tanár-diák hangulatot, bizalmat épít ki a tanár felé.
2. Játék: sorban állás cipőméret alapján – némán játsszák, mutogatással és csak azt mutassuk meg melyik oldalon van a legnagyobb cipő méret és melyiken a legkisebb! Ez oldja az esetleges feszültséget.

A kialakult sorból mondjuk alma, szilva, körte, banán, narancs felsorolással képezzünk csoportokat és eszerint rendezzük át együtt az osztálytermet (4-5 fős csoport). Azért képzünk így csoportokat, hogy ne a megszokott kötődések szerint üljenek le egy csoportba.

3. Játék: ciklus / gyerek élet ciklusai – mikor kezdődik az élet? tudjátok-e hány éves korig számít Magyarországon gyerekeknek egy gyerek?

Előre készüljünk A4-es lapokkal, amelyekre: rajzoljunk egy virágot amelynek a közepe úgy néz ki, mint egy óra, amin 0-tól 18-ig vannak a számok. Az egyes szakaszokat virágsziromként kössünk össze.

0-3 Mamával

1,5-3 bölcsi

3-6 óvoda

6-10 alsó tagozat

10-14 felső tagozat

14-18 gimn

Minden csapatnak adjunk egyet az előre rajzolt virágból.

5 percen, csoportokban, szedjétek össze, hogy a 0-18 évben milyen mérföldkövek, milyen jellegzetes életszakaszok vannak egy gyerek életében. (bölcsi, ovi, stb.).

Írják be a szakaszokat nevekkkel, és a mérföldköveket szavakkal.

Amíg a gyerekek dolgoznak, ugyanezt a virágot a táblára is rajzoljuk fel, úgy könnyebb lesz a feldolgozás és az egyet nem értés szemléltetése is.

Mind a 4 csoport prezentálja a munkáját 2-2 percen, mi közben felírunk a táblára. (8 perc)

Már az első szakasznál vitatkozni szoktak, mert van aki 3 évet tölt otthon az édesanyjánál és van aki már korán bölcsibe kerül.

Az egyes életkorok is eltolódnak az iskolakezdésnél.

Azért adunk ennek itt teret, hogy az élet sokszínűségét már itt megtapasztalják, hogy ugyanaz az életszakasz mennyire más lehet különböző családokban.

4. A prezentáció utána mondjunk nekik mi is néhány érdekességet és néhány mérföldkövet itthonról és a világból

- 16 éves kortól már súlyos bűncselekmény miatt már börtönbe is vihetnek gyermeket
- 16 évtől engedéllyel házasodhat
- 16 évtől vezetni tanulni – 17 jogosítvány
- fogantatástól – 18 évig tart a gyermekkor - Koreában fogantatástól számolják az életkort is, így amikor egy baba 3 hónapos, akkor az életkora szerint már 1 éves.
- Kanadában és USA bizonyos államaiban 19 év a felnőtt korhatár.
- Japánban és Indonéziában 20 év.
- Brazíliában, Ausztriában és Németországban is lehet 16 éves kortól, Üzbegisztánban 25 éves kortól lehet szavazni.

- Amerikában 21 éves korig nem szolgálnak ki alkohollal.
- zsidó vallás szerint a 13 éves lány Bat Mizvah, 13 éves fiú Bar Mitzvah
- Mexikóban 15 éves korban vezetik be a lányokat a „társaságba”
- Itthoni fontos mérföldkő!
- 14 éves korról 12 éves korra szállították le büntethetőség – javítóintézet, nevelőintézet, elzárás, családtól való elszakítás

Három kategóriát különítenek el itt a jogsértésekben:

- testi sértés – verekedés, bántás, emberölés, szexuális erőszak
- rablás – erőszakos éberrel elkövetett fizikai erővel (bandában könnyen belecsúszhat itt mindenki, aki tagja a bandának az felelős érte nem csak az aki elveszi, sőt az is, aki látja, de nem jelenti) - mindig fontos felnőttest hívni és segítséget kérni ilyenkor!!!
- kifosztás – öntudatlan állapot kihasználásával

A leggyakrabban a rablás, amibe "belecsúsznak" a gyerekek.

5. Néhány perc eszmecsere arról, hogy mi a jog és a kötelezettség fogalma. Mit gondolnak róla?

Mit jelent a jog?

Magatartási szabályok összessége, melyet az állam alkot, ezért egy adott országban mindenki számára kötelező, és azok érvényesítését az állam biztosítja. Egyszerűbben fogalmazva a jog azt jelenti, hogy megtehetsz valamit, amiért nem érhet bántódás. Ez azt is jelenti, hogy megteheti, de dönthet úgy is, hogy nem teszi meg vállalva ennek következményeit. A jog tehát egy lehetőség.

Emberi jog

Azok a jogok, amelyeket az embert születésétől megilletik.

Gyerekjogok

A legfontosabb jogokat, amelyek egy gyereket megilletnek, az ENSZ egyetlen dokumentumban, foglalta össze. Ez a Gyermekjogi Egyezmény. Ahhoz, hogy a jogaid ne csak papíron létezzenek, meg kell ismerned őket, hogy élhess velük és szóvá tedd, ha megsértik őket. . Az egyezmény 54 cikket tartalmaz a gyermek jogairól, amelyek három fő csoportba sorolhatók:

**Kötelezettség** - Ha jogaid vannak az azt jelenti, hogy vannak dolgok, amiket megtehetsz és másoknak meg kötelessége dolgokat megtenni annak érdekében, hogy te boldogan, egészségesen és biztonságban élj. Ezt is szabályozza a törvény.

A gyermekek jogainak gyűjteményét az ENSZ Gyermekjogi Egyezménye tartalmazza. Minek a rövidítése az ENSZ?

Egyesült Nemzetek Szövetsége

Az ENSZ 1945 óta a világ nemzeteit fogja össze. Mi az ENSZ dolga?

Segít az országoknak, hogy együtt tegyenek azért, hogy a világ egy jobb és biztonságosabb hely legyen

Az ENSZ speciális, a gyermekek jogaival és jóllétével foglalkozó szervezete az UNICEF. Mit tesz az UNICEF a gyerekek jogaiért?

Biztosítja, hogy az országokban érvényesüljenek a gyerekjogok



## SZÜNET

### 6. Együtt az osztály - játék

Némán álljanak januártól decemberig születési hónap szerint sorba, majd három csoport kialakítása 9 fővel.

### 7. 20 gyerekjog frontális feldolgozása, közben mindegyikhez fűzünk valami példát vagy megjegyzést.

Ezeket a jogokat számukkal és leírásaikkal együtt érdemes laminálni és legalább 5 szettet bevinni egy osztályba mágnessel vagy blue tech ragasztóval együtt.

## IDE IS A GYEREKJOGOK GYEREKNYELVEN TÁBLÁZAT ADATAI IRÁNYADÓK!

### 8. Az egyezményben a gyerekek jogai három fő csoportba sorolhatók:

Védelem: f a gyermekek biztonságának védelme, többek között a bántalmazás, az elhanyagolás és a kizsákmányolás elleni védelem.

Ellátás: a gyermekek sajátos szükségleteinek kielégítése, pl. az oktatás és egészségügyi ellátás biztosítása.

Részvétel: a dokumentum utal arra, hogy a gyermek képességeinek fejlődésével egyre inkább képes dönteni és részt venni a társadalom életében.

Egyik csoport dolgozik a Részvétel, Védelem, Ellátás kategóriákon, ezt ragasszák fel a lapra, ami az ő csoportjukba tartozik.

A feladat második része, hogy újra kiosztott 20-ból válasszák ki az 5 legfontosabb gyerekjogot. 5 perc

2-2 perc prezentáció

### 9. Összefoglaló és zárás: honnan indult a nap, hová jutottunk. Mire érdemes még figyelni.

## 11.3.4. Középfokú intézmény

Középfokú intézményekben 45 perces óra keretében elsősorban az életkori fejlődéssel párhuzamosan megjelenő identitás krízisek, egyenjogúság, zaklatás, online/offline kommunikáció téma az, ami megmozgatja és aktivizálja a résztvevőket az egyes foglalkozásokon.

Itt az érdeklődés felkeltése és a figyelem fenntartása miatt még inkább hangsúlyos a csoportos, interaktív foglalkozás, ahol a szerep inkább moderáció, mint oktatói szerep.

Alakítsunk min. 2 - max. 5 fős csoportokat a diákokból, és kérjük meg őket, hogy gyűjtsék össze milyen előnyei és hátrányai vannak az egyes kommunikációs formáknak. Minden csoportnak mindkét kommunikációs formára (online, személyes) kell legalább 3-3 jellemzőt összegyűjteniük. Erre 3 perc áll rendelkezésre. Ezt követően a csoport egyik tagja (képviselője) ismerteti az általuk összeírt legfontosabb jellemzőket. Időt spórolhatunk, ha a 2. csoporttól azt kérjük, csak olyanokat olvassanak fel, amik még nem hangzottak el.

Kimenetel, háttérinfó:

A gyakorlat célja, hogy a diákok észrevegyék, az online kommunikáció előnyei és hátrányai szinte ugyanazok: névtelenség, gyorsaság, közvetlenség hiánya, stb. Ezzel felkészítjük őket

arra, hogy az online kommunikáció kockázatai, veszélyei iránt érzékenyebbek legyenek. Az órának ebben a (bevezető) részében a saját élményeknek és történeteknek még nem kellene széles teret adni.

Ha valamelyik diák el szeretné mesélni valamilyen tapasztalatát, akkor őt kérjük meg, hogy a következő játék után beszéljen erről (feltételezve, hogy a játék pont arról a helyzetről fog szólni, ami vele is megtörtént, és így nem tesszük ki a diákot annak a kockázatnak, hogy a saját történetét közreadva sérülékennyé váljon a közösségen belül.)

Alakítsunk 2 nagy csoportot. Az egyikbe a fiúkat, a másikba a lányokat rendezzük. (Az nem gond, ha jelentősen több résztvevő van az egyik csoportban.) Ha egynemű az osztály, akkor véletlenszerűen válasszuk ki a 2 csoport tagjait (például: kiszámolós módszerrel, erről lásd. módszertani javaslat), majd kérjük meg az egyiket, hogy most próbáljanak meg „fiú vagy lány aggyal, szívvel gondolkodni”. Minden csoport két-két külön borítékot kap: az egyikben szerepelnek a sztereotípiák, a másikban a következményeik. A diákok feladata, hogy összepárosítsák őket.

Ez után a csoportok egymás után elmondanak 1-1 megoldást, indokolva, hogy miért úgy csinálták a párosítást.

A nők csak arra valók, hogy szüljenek. - gyerekházasság

A nők alacsonyabb rendűek és arra valók, hogy a férfiakat szolgálják és minden vágyukat kielégítsék. – prostitúció

A nőknek a teste a legfontosabb. Az a legjobb, ha a testüket lehet nézegetni. Nem is kell, hogy beszélgessünk velük- pornográfia

A nőket meg kell akadályozni abban, hogy más férfiak is érdeklődését is felkelthessék. – női nemi szerv csonkítás

A nők tárgyak, akikkel a férfiak azt tehetnek, amit csak akarnak.

Adhatják, vehetik őket. – emberkereskedelem

Kimenetel, háttérinfó:

A gyerekek nagy része először találkozik ezekkel a fogalmakkal úgy, hogy esélye van megkérdezni melyik mit jelent, és megértenie azt is, miben gyökerezik a jelenség. A tanárnak türelemmel és nyitottsággal kell a diákok kérdéseire válaszolnia, hiszen ezek a válaszok a diákok szexedukációjának is (közvetett módon) részévé válnak.

Igazságosság- egyenlőség- esélyegyenlőség

Játék célja:

A cél, hogy érzékenyítse a gyerekeket arra, hogy mit jelent eltérő esélyekkel indulni neki az életnek a különböző élethelyzetekbe született gyermekeknek.

Játék menete:

A játék akkor működik jól, ha a gyermekek a padosoros osztálytermi berendezkedésben tudnak játszani. Minden gyerek kap egy darab papírt és megkérjük őket, hogy gyűrjék össze. Ezután leteszünk egy szemetest az osztályterem elejére, mondjuk a táblához. Magyarazzuk el nekik, hogy mindenkinek egyenlő esélye van egy bizonyos díj elnyerésére. Mindössze annyit kell

tenniük, hogy beledobják a papírgombócot a szemetesbe a helyükről anélkül, hogy felállnának vagy arrébb húznák a széket.

A hátsó sorokban ülő diákok minden bizonnyal igazságtalannak fogják érezni a helyzetet. Láthatják, hogy az előttük lévő sorokban ülő diákoknak sokkal több esélyük van. Ezután a játékvezető megkéri a gyerekeket, hogy dobjanak rá a "kosárra".

Kimenetel:

- Valószínűleg az első sorokban ülő diákok beletalálnak majd a kosárba és csak néhány hátsó sorokban ülő gyerek fog beletalálni. Magyarazzuk el nekik, hogy "minél közelebb ülnek a kosárhoz, annál nagyobb esélyük van beletalálni". Valami ilyesmi az esélyegyenlőtlenség. Aztán azt is magyarázzuk el az osztálynak, hogy az első sorokban ülni ebben a játékban azokat szimbolizálja, akik például gazdagabb családból származnak, fiúnak születtek vagy a többségi társadalom tagjai és a díj, amit elnyerhetnek az az oktatáshoz való hozzáférés, az egészséges körülmények közötti élet, vagy mondjuk a gyermekmunkától való védelem. Az osztályterem hátuljában ülők nem maguk választották, hogy ott legyenek, de mégsem volt meg ugyanaz az esélyük, mint az első sorokban ülőknek. Ez nem igazságos. Az egyenlőség és az esélyegyenlőség közötti különbségre is rámutat ez a feladat.

## 11.4. ELLENŐRZŐ FELADATOK ÉS MEGOLDÁSI KULCSOK

### 1. Anna elfoglalt

Anna 11 éves. Már több mint két éve hegedül, és nagyon tehetséges. Iskola után zene suliba megy minden nap, és mivel a szülei szerint nagyon fontos a mozgás, ezért külön tornára is beíratják, ahova hetente háromszor jár. Vannak napok, amikor csak este hétre ér haza, és még utána fog neki a házi feladatainak. Reggel nagyon nehezen tud felkelni, de igazából nem is az bántja, hogy keveset pihen, hanem hogy a barátaival sem tud találkozni délutánonként a sok külön elfoglaltsága miatt.

Szerinted sérül-e valamilyen gyermekjog Anna esetében?

Megoldáshoz: 3. cikk: gyerek legfőbb érdeke (Kérdéses, hogy Anna szeretne-e ennyi iskolán kívüli elfoglaltságot, vagy a szülők. Az esetből látszik hogy pl. a heti 3x-i sport a szülők döntése. A gyerek érdeke lehet, hogy az lenne, hogy inkább a barátaival kiránduljon, vagy velük együtt mozogjon. 31. cikk a gyerek joga a szabadidőhöz és játékhoz is sérül. A gyereknek joga van pihenni, és játszani. Ez nem extra, hanem alapjog, hogy az életkorának megfelelően hozzájusson a szórakozáshoz, játékhoz. Fontos lehet hangsúlyozni, hogy a szülőknek a gyerekekkel együtt kellene döntést hozniuk a gyerek iskolájával, tehetséggondozásával kapcsolatban (itt érvényesülnie kellene a 12. cikknek a gyerek véleményének tiszteletben tartására, és a 13. cikknek, ami szerint a gyereknek joga ahhoz, hogy elmondja a véleményét). Optimális esetben a szülők és a gyerek együtt döntenek el, hogy mit és hogyan sportoljon, tanuljon, gyakoroljon a gyerek, és ennek a döntésnek része azt felismerni, hogy a gyerek gyerek maradhasson (játszhasson, legyen szabadideje).

## 2. Daniel dolgozik

Daniel 7 éves, és Szomáliában él a szüleivel és két testvérével. Mivel a család minden tagjának dolgoznia kell ahhoz, hogy megéljenek, ezért Daniel iskola helyett a legközelebbi városba ment munkát vállalni. Egy gazdag családnál lett háztartási cseléd.

Szerinted sérül-e valamilyen gyermekjog Daniel esetében?

Megoldáshoz: 3. cikk (gyerek legfőbb érdeke) Ez a cikk egyébként kb. mindenhol érvényes, mert általánosságban mondja ki, hogy minden gyermeket érintő ügyben az ő érdekét kell elsődlegesen figyelembe venni. 28. cikk a gyermek joga az oktatáshoz sérül még. A világon minden gyereknek joga van a tanuláshoz, és a tehetség kibontakoztatásához. A 29. cikk szerint az oktatás célja a gyermek személyiségének lehet legteljesebb kibontakozása. Ez is sérül, ha a gyerek dolgozik, ahelyett hogy tanulna.

Az egyezmény 32. cikke tiltja a gyermekmunkát, a 36. cikk pedig védelmet ad a kizsákmányolás minden formájával szemben. (a háztartási munka egyébként a mezőgazdasági munkavégzés mellett a második leggyakoribb fajtája a gyermekmunkának).

## 3. Helga szülei válnak

Helga egy 13 éves lány, akinek a szülei éppen válnak. Otthon sok a veszekedés, és ilyenkor az is előfordul, hogy Helga szülei összeverekednek. A lány egyre rosszabbul tanul az iskolában, és délutánonként, ha csak teheti, elmegy otthonról. Van a közelben egy pláza, ott szokta a délutánjait tölteni a barátaival. Sajnos azonban nekik is csak ritkán tud beszélni arról, ami otthon zajlik. Helga egyre inkább nagyon egyedül érzi magát.

Szerinted sérül-e valamilyen gyermekjog Helga esetében?

Megoldáshoz: alapból 3. cikk, merthogy a gyereknek nagyon nem az érdeke, hogy ez történik. 19. cikk a gyermek védelme az erőszak minden formájával szembeni védelemhez. Itt fontos kiemelni, hogy ha a családi erőszaknak tanújává válik a gyerek, akkor az ugyanolyan, mintha őt bántanák. (még akkor is, ha egyébként nem őt ütik meg).

## 4. Bence édesapja

Bence 15 éves, és egy vidéki gimnáziumba jár. Az édesapja néhány hónapja elveszítette a munkáját, és azóta az anyukája fizetéséből élnek, aki bolti eladó. A családnak minden hónapban nagy nehézséget okoz, hogy kifizessék a számlákat. Bencének nem tudnak új ruhákat venni, és gyakran csak vajas kenyér van vacsorára, mert másra nem telik.

Szerinted sérül-e valamilyen gyermekjog Bence esetében?

Megoldáshoz: 27. cikk a gyermek joga a megfelelő életszínvonalhoz. Itt fontos hangsúlyozni, hogy az UNICEF (és minden emberjogi szervezet szerint) a szegénység gyerekjogi kérdés. Az a gyerek, akinek szegénységben kell élnie, sérülnek az alapjogai.

## 5. Beát Facebookon...

Bea 16 éves, és két hónappal ezelőtt szakított a barátjával, aki azóta folyamatosan zaklatja őt, és megpróbálja meggyőzni, hogy kezdjék újra a kapcsolatukat. Bea nem szeretne már vele járni, és ezt mindig el is mondja neki. A fiú a legutóbbi veszekedésükkor megfenyegette Beát, hogy felrakja a Facebookra azokat a képeket, amiket a lány küldött neki még a kapcsolatuk elején. Ezeket a képeket Bea szinte teljesen meztelen.

Szerinted sérül-e valamilyen gyermekjog Bea esetében?

Megoldáshoz: 3. cikk – gyerek legfőbb érdeke. 16. cikk a gyerek magánélethez való joga: a gyereket meg kell védeni a becsülete, jó hírneve elleni jogtalan támadásoktól (a képmással való visszaélés – ez a fotó, video, stb. ebbe a kategóriába tartozik). Mindenkinek joga van eldönteni, hogy mi legyen a róla készült felvétellel. Főleg egy gyereknél (18 éves kor alatt) a szülő (törvényes képviselő) hozzájárulása nélkül nem is lehet felhasználni ilyen felvételeket. Ez a jog akkor is megáll, ha valaki maga küldte el a képét. Tehát attól nem szűnik meg a jogom a saját fotómmal való rendelkezésre, ha azt valakinek elküldtem korábban. Emiatt eljárást lehet indítani (polgári – kártérítési eljárást jó hírnév megsértése miatt + büntetőeljárást is, becsületsértés miatt – minimum). Ezen kívül releváns még a 19. cikk az erőszakkal szembeni védelemről, merthogy ez zaklatás, és cyber bullying.

## 6. Kortárs gúnyolás

A magyartanár azt az izgalmas házi feladatot adta fel diákjainak, hogy írják le mi a legnagyobb vágyuk.

Következő órán lehetőséget adott a tanár, hogy aki szeretné, olvassa fel a fogalmazását. Az egyik bátor jelentkező nagy lelkesedéssel vágott neki gondolatai megosztásának, azonban pár mondat után hangos hurrogásba kezdett néhány osztálytársa, ezzel hangot adva annak, hogy milyen gáz dolog, amire vágyik.

Milyen gyermekjogot sértettek meg ebben a történetben? Lehetséges, hogy több jog is érintett, keresd ki őket a Gyerekjogi egyezményből!

Megoldás: 2. cikk: Megkülönböztetés tilalma, 12. cikk: Vélemény szabadsága, 13. cikk: Szólásszabadság, 19. cikk: Erőszak elleni védelem

## 7. Szülők zenélni kényszerítenek

A baráti körödben nagyon sokan sportoltok, mindenki más – más sportágban, de megtalálta az örömét. Szívesen jártok edzésre, örömmel vesztek részt versenyeken és ezeket az élményeket rendszeresen elmeséletek egymásnak. Az egyik barátotok ezeket az örömteli beszámolókat mindig nagy szomorúsággal hallgatta.

Ő is szívesen sportolna, de a szülei ezt nem engedik ezt neki – helyette zeneórákra járatják, ami mellett már semmi másra nem jut ideje. Bár a barátotok többször elmondta a szüleinek, hogy nem szeret zenélni, nem hallgatják meg a szülei őt. Így maradnak a nem szeretett zeneórák a vágyott sport helyett.

Milyen gyerekjogot sértettek meg ebben a történetben? Lehetséges, hogy több jog is érintett, keresd ki őket a Gyerekjogi egyezményből!

Megoldás:

12. cikk: Vélemény szabadsága, 31. cikk: Jog a szabadidőre, 3. cikk: Legfőbb érdek?

## 8. Kivel barátkozhatsz

Egy barátod szomorúan mesélte, hogy milyen helyzetbe került. Nagyon jóban volt az egyik osztálytársával – egymás mellett ültek, együtt jártak iskolába és haza, sok közös dolog iránt érdeklődtek. Érkezett egy új diák az osztályba, aki rögtön szimpatikus lett a barátodnak. El is kezdett vele barátkozni.

Ezt azonban a „régiből” nem nézte jó szemmel, mely véleményének hangot is adott. Közölte vele, hogy megtiltja, hogy az új gyerekekkel szóba álljon. A barátodnak ez nagyon rosszul esett, hiszen ő csak szeretett volna egy új barátot szerezni és arra gondolt, hogy milyen jó lesz, hogy már nem csak ketten lesznek szoros barátok, hanem hárman.

Milyen gyerekjogot sértettek meg ebben a történetben? Lehetséges, hogy több jog is érintett, keresd ki őket a Gyerekjogi egyezményből!

Megoldás: 2. cikk: Megkülönböztetés 12. cikk: Vélemény szabadsága. 15. Azzal barátkozz, akivel szeretnél. 19. cikk: Erőszak (kiközösítés)

## 9. Válás után kapcsolattartás

Egy barátod szülei elváltak. Sajnos a válás nagyon csúnyán, sok veszekedéssel zajlott, és mire kimondták a válást a barátod szülei, már nem is szóltak egymáshoz. A barátod mindkét szülőjéhez nagyon ragaszkodna, viszont az apukája nem tartja vele a kapcsolatot, nem viszi el őt a kiszabott láthatásokkor sem, de még telefonon sem jelentkezik, annak ellenére, hogy gyereke többször jelezni próbálta, hogy hiányzik neki.

Milyen gyerekjogot sértettek meg ebben a történetben? Lehetséges, hogy több jog is érintett, keresd ki őket a Gyerekjogi egyezményből!

Megoldás:

3. cikk: Gyerek legfőbb érdeke, 9. cikk: Családhoz való jog, 12. cikk: Véleményt figyelembe venni.

## 10. Belenéztek a naplóba

Egy barátod gondolatait, titkait, a számára fontos eseményeket titkos naplójába írta le. A szülei egy takarítás alkalmával véletlenül rábukkantak a naplóra, amit egy biztonságosnak vélt helyen tartott a barátod.

A szülők, amint megtalálták ezt a naplót rögtön bele is olvastak, majd mikor a barátod hazaért számon kérték rajta, hogy miért vezet titokban naplót és miért nem inkább velük beszél meg problémáit, gondolatait.

Milyen gyerekjogot sértettek meg ebben a történetben? Lehetséges, hogy több jog is érintett, keresd ki őket a Gyerekjogi egyezményből!

Megoldás:

16. cikk: Magánélethez való jog.

## 11. Online abúz

Egy vidám délutáni programra jöttetek össze barátaiddal. Minden jól is alakult egészen addig, míg két gyerek ártatlannak tűnő beszélgetése hangos vitába nem torkolt.

A baráti kör többi tagja igyekezett megnyugtatni a két gyereket, de minden próbálkozás kudarcba fulladt – az egyik gyerek végül dühödten elrohant. Mindenki reménykedett, hogy talán ezzel sikerült lezárni a vitát.

Az igazi döbbenet, akkor ért mindenkit, amikor szembesültek azzal, hogy az elrohanó gyerek rágalmozó dolgokat írt ki a vele vitázó gyerekről a közösségi oldalára.

Milyen gyerekjogot sértettek meg ebben a történetben? Lehetséges, hogy több jog is érintett, keresd ki őket a Gyerekjogi egyezményből!

Megoldás:

19. cikk: Erőszak elleni védelem

## 12. Diszkrimináció-bőrszín

Cserediákok érkeztek az iskolátokba. Gyorsan híre terjed annak, hogy az egyik diák egy fekete bőrű tanuló. Az egész iskola hamarosan erről kezd suttogni. A fekete bőrű diákot sokan megbámulták és összesúgtak a háta mögött: "Nézd, ott jön a feka gyerek!"

Milyen gyerekjogot sértettek meg ebben a történetben? Lehetséges, hogy több jog is érintett, keresd ki őket a Gyerekjogi egyezményből!

Megoldás:

2. cikk: Megkülönböztetés, 19. cikk: Erőszak elleni védelem (csúfolás, kiközösítés..)

## 11.5. KIHEZ IRÁNYÍTSAM A GYEREKET?

### 11.5.1. Jogszabályok

A gyermek- és ifjúságvédelmi tevékenységet meghatározó fontosabb jogszabályok az alábbiak

- A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény,
- A házasságról, a családról, és a gyámságról szóló 1952. évi IV. törvény,
- A családok támogatásáról szóló 1998. évi LXXXIV. törvény,
- A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvény, 42. § (3),

- A gyámhatóságokról, valamint a gyermekvédelmi és gyámügyi igazgatásról szóló 149/1997. (IX. 10.) Korm. rendelet,
- a gyermekjóléti és gyermekvédelmi szolgáltatótevékenység engedélyezéséről, valamint a gyermekjóléti és gyermekvédelmi vállalkozói engedélyről szóló 259/2002. (XII. 18.) Korm. rendelet,
- a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti alapellátások és gyermekvédelmi szakellátások térítési díjáról és az igénylésükhöz felhasználható bizonyítékokról szóló 133/1997. (VII. 29.) Korm. rendelet,
- a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet,
- a Fővárosi Önkormányzat fenntartásában lévő személyes gondoskodást nyújtó gyermekvédelmi intézmények által biztosított ellátások formáiról, igénybevételének módjáról és a térítési díjról szóló 22/1999. (V. 21.) Főv. Kgy. rendelet.

## 11.5.2. A gyakorlatban

Minden intézményen belül fel kell térképezni a szülő-pedagógus-szakember-gyermekjóléti hálózat intézményeinek együttműködésének és kommunikációjának szabályzatát.

Ha ilyen nincs, érdemes felvetni, hogy az egyes intézmény gondoskodjon ennek megszerkesztéséről és nyilvánosságra hozataláról.

Szakemberek, akikhez fordulhatunk:

- Iskola pszichológus
- Védőnő
- Gyógypedagógus
- Fejlesztő pedagógus
- Mediátor

Jogsértés esetén az Állampolgári Jogok Biztosához, az Ombudsmanhoz lehet fordulni.

Javasoljuk, hogy minden óvodai és iskolai segítő hozzon létre egy szakember háló hátteret, akiket ajánlana olyan esetekben, ahol azt szükségesnek találja.

## IRODALOMJEGYZÉK

### Ajánlott oktató filmek

<https://www.youtube.com/watch?v=8qHdSdKh5vA>

<https://www.youtube.com/watch?v=PqpB7TUSoSo&list=PLhy6C6hkiM5ZvEo9-xOz5Nxp7ZNXE0ID4>

<https://www.youtube.com/watch?v=fed-UVDVqR8>

[https://www.youtube.com/watch?v=WJ5Whq\\_JRN0](https://www.youtube.com/watch?v=WJ5Whq_JRN0)



<https://www.youtube.com/watch?v=E6O3CBFRujM>

<https://www.youtube.com/watch?v=wCKkLAUQ5LA>

[https://www.youtube.com/results?search\\_query=pocoyo+gyermekjogok](https://www.youtube.com/results?search_query=pocoyo+gyermekjogok)

<https://www.youtube.com/watch?v=SrtPAL2knyM>

## Szakirodalmi jegyzék

Rám is gondoljatok – a gyermekközpontú válás lépései, dr. Gyurkó Szilvia, 2015, ISBN: 9789633106129 Bookline könyvek

Kézikönyv a gyermekjogi egyezmény alkalmazásához. Készült az Egyesült Nemzetek Gyermekalapja megbízásából. Szerkesztette: Herczog Mária. A magyar kiadás a Család, Gyermek, Ifjúság Egyesület gondozásában jelent meg 2009-ben

<https://unicef.hu/wp-content/uploads/2014/10/K%C3%A9zik%C3%B6nyv-a-gyermekjogi-egyezm%C3%A9ny-alkalmaz%C3%A1s%C3%A1hoz.pdf>

Gyermekjogok gyereknyelven

<http://www.gyengenlatogyermek.hol.es/docs/egyezmgyereknyelven.pdf>

Esettanulmányok – Hintalovon Gyermekjogi Alapítvány

<https://hintalovon.hu/hu/esettanulmanyok>

Cikkek és tanulmányok 2015-től – Hintalovon Gyermekjogi Alapítvány

<https://hintalovon.hu/hu/cikkek-tanulmanyok>

<http://ebresztoora.unicef.hu/>

Szakmai ajánlás a Család- és gyermekjóléti szolgáltatás által működtetett észlelő- és jelzőrendszerének működésének és működtetésének szabályairól – EMMI 2016. április

[http://www.kormany.hu/download/f/72/b0000/csgyjsz\\_m%C5%B1k%C3%B6dtetett\\_jelz%C5%91rendszer\\_szakmai\\_aj%C3%A1nl%C3%A1s\\_1kiad%C3%A1s.pdf](http://www.kormany.hu/download/f/72/b0000/csgyjsz_m%C5%B1k%C3%B6dtetett_jelz%C5%91rendszer_szakmai_aj%C3%A1nl%C3%A1s_1kiad%C3%A1s.pdf)

Gyermekjogi jelentés <https://hintalovon.hu/hu/cikk/gyermekjogi-jelentes-2018>

## Ajánlott filmek

Holt költők társasága (1989)

Veszélyes kölykök (1995)

Carter edző (2005)

A szív bajnokai (2009)

# FOGALOMTÁR

## FELNŐTTOKTATÁS

Döntően önkéntes, informális tanulás. A művelődési anyag tartalma, irányultsága, mennyiségének meghatározása a résztvevő felnőtt igényei szerint történik, és általában kötetlen.

## GONDOLATTÉRKÉP

hatékony grafikai technika, amely alkalmazható az emberi tevékenységek bármely területén, ahol tanulásra, tiszta gondolkodásra van szükség.

## HELYI TANTERV

Az iskola pedagógiai programjának részeként helyi tantervet készít. Az állami iskolákban a helyi tantervet (a pedagógiai program részeként) a nevelőtestület fogadja el és az igazgató hagyja jóvá.

## INTRINZIK MOTIVÁCIÓK

céljellegű humánspecifikus késztetések, ilyenkor maga a cselekvés, a benne rejlő öröm és élvezet a cél. Típusai a kompetenciamotiváció, az elsajátítási motiváció, az érdeklődés, a teljesítménymotiváció.

## JÓ GYAKORLAT

(angol, best practice) Egy módszer vagy tevékenység, amely újszerű, építő jellegű megközelítéseket, technikákat tartalmaz, amely bizonyíthatóan vagy már bizonyítottan hozzájárul az adott intézmény minőségi színvonalának emeléséhez és más intézmények számára is átvehető példaként szolgálhat.

## KÉPZÉS

Az oktatáshoz, az oktatási folyamathoz szorosan kapcsolódó kategória, lehetővé teszi azok sajátos funkciójának, céljának kifejezését.

## KERETTANTERV

Az oktatásért felelős miniszter által jóváhagyott pedagógiai dokumentum, amely a Nemzeti alaptantervet követően a tartalmi szabályozás következő szintjét képviseli. Rögzíti az egyes iskolatípusokban és fejlesztési szakaszokban a nevelés-oktatás céljait, a tantárgyi rendszert, az egyes tantárgyak témaköreit, tartalmát, évfolyamonkénti követelményeit és az ajánlott időkeretet.

## KOMPETENCIA

A pszichikus képződmények olyan rendszere, amely magában foglalja az adott területtel kapcsolatos attitűdöt, készségeket, képességeket és ismereteket.

## KONSTRUKTÍV ÉLETVEZETÉS

olyan alapérték, mely biztosítja a nevelési folyamat irányításában, szervezésében a közösségfejlesztés és az egyén fejlesztésének harmóniáját. A konstruktív életvezetés szociálisan értékes, egyénileg eredményes.

## KOOPERATÍV TECHNIKÁK

Olyan tanítási módszer, melyben a feladat meghatározását, a szerepeket, az ellenőrzés és értékelés módját oly módon szabályozzák, hogy a személyek együttműködjenek a feladatvégzés során. Formái mozaik I., mozaik II., puzzle, csoportjutalom egyéni teljesítményért, csoport által támogatott differenciált oktatás.

## KÖZOKTATÁS

A közoktatás az élethez és a differenciált munkavégzéshez szükséges ismeretanyagnak és annak átadásának állami kézben való összpontosítása.

## NEMZETI ALAPTANTERV

A kormány 130/1995 (X. 26.) rendelete döntött a Nemzeti Alaptanterv (közismert nevén: NAT) kiadásáról. A Nemzeti Alaptanterv két fejezetből áll. Az első a kötelező oktatás tartalmi szabályozásáról szól. A második pedig a tíz műveltségi terület tartalmi kérdéseit tárgyalja

## NEVELÉS

A legáltalánosabban értelmezve olyan hatást értünk rajta, amely valamilyen módon hat az egyén fejlődésére, módosítja viselkedését, magatartását. Szűkebben értelmezve olyan társadalmi tevékenység, amelynek az a célja, küldetése, hogy tudatosan fejlessze, növelje/nevelje a gondjaira bízott gyermeket: bölcsődést, óvodást, iskolást.

## NEVELÉSI ALAPELV

A pedagógiai tevékenységet meghatározó, a nevelés egész folyamatára ható pedagógiai szemléletmód.

## ÖTLETROHAM TECHNIKÁJA

speciális ötletgyűjtő technika, amely első fázisában az a szabály, hogy bárki bármit javasolhat, azt a többiek nem kommentálhatják és nem bírálhatják.

## PEDAGÓGIAI KOMPETENCIÁK

A tudás, nézetek és gyakorlati készségek ötvözetei, amelyek lehetővé teszik, hogy a pedagógus egy adott területen sikeresen elláthassa feladatát.

## **PEDAGÓGIAI PROGRAM**

A nevelési-oktatási intézmények nevelési-oktatási céljait, feladatait, alapelveit és a fejlesztés eljárásait meghatározó dokumentum.

## **PROJEKT**

olyan oktatásszervezési eljárás, amely az oktatás menetét gyakorlati problémák megoldása köré csoportosítja

## **PROJEKTOKTATÁS**

egy korszerű, új oktatási stratégia, a projektpedagógia hatékony eszköze. Célja a konstruktív életvezetés megvalósulásának támogatása. Alkalmazása kitágítja az iskolai kereteket, feltételezi a tevékenységorientált iskolamodellt.

## ÁBRAJEGYZÉK

2-1. ábra: A köznevelés tartalmi szabályozása.....	33
2-2. ábra: Az iskola lapos, maximum szervezeti változata .....	36
3-1. ábra: Az iskolai lemorzsolódás csökkentése érdekében alkalmazott módszerek .....	59
7-1. ábra: Meghívó minta.....	182
7-2. ábra: Workshop minta.....	184
8-1. ábra: A projekt fogalmi rendszere .....	188
8-2. ábra: A projektoktatás, mint oktatási stratégia.....	191
8-3. ábra: projektmegvalósítás algoritmus.....	196
8-4. ábra: A gondolattérkép leírása, jellemzői .....	198
8-5. ábra: Fa-projektháló .....	199
9-1. ábra: A humán öko-rendszer szintjei.....	219

## TÁBLÁZATJEGYZÉK

2-1. táblázat: A magyarországi tantervek rendszere a rendszerváltás után.....	30
3-1. táblázat: A korai iskolaelhagyók aránya 2007 és 2014 között régiók szerint.....	58
4-1. táblázat: A konfliktust mélyítő és mérséklő tényezők.....	75
6-1. táblázat: Mentális betegségek rizikó- és védőfaktorai .....	147
7-1. táblázat: Tárgyalás során alkalmazott lépések.....	173
9-1. táblázat: Humán öko-rendszer jól és nem jól működő természetes támasz esetén ...	220
11-1. táblázat: Gyerekjogok gyereknyelven .....	254