

DELIBERATIONES

A Gál Ferenc Főiskola tudományos folyóirata

XII. évfolyam 1. szám 2019/1

Egészség- és társadalomtudomány

DELIBERATIONES

A Gál Ferenc Főiskola tudományos folyóirata
XII. évfolyam 1. szám 2019/1

Főszerkesztő
KOZMA GÁBOR

Szerkesztő Bizottság
FEJES RUDOLF ANZELM, HAMVAS ENDRE ÁDÁM
HORVÁTH GÁBOR, KOVÁCS JÓZSEF
MENYHÁRT JÓZSEF, SERFŐZŐ LEVENTE
VAJDA TAMÁS, ZAKAR PÉTER

Megjelenik félévente

Borító:

Aba-Novák Vilmos: Szent Demeter (freskó). Dömötör-torony, Szeged, Dóm tér.
A fényképet Papdi Balázs készítette.

GERHARDUS KIADÓ 2019
Felelős kiadó: Kozma Gábor rektor
A szerkesztőség címe: 6720 Szeged, Dóm tér 6.

Nyomda:
A-Színvonal 2000 Kft. 6722 Szeged, Honvéd tér 5/B
Felelős vezető: Arday Zsolt

ISSN 1789-8919

TARTALOM

KOZMA GÁBOR – NAGYNÉ HEGEDŰS ANITA – PETRÓCZI ERZSÉBET MODELLINTÉZMÉNY KIALAKÍTÁSÁNAK KAPCSÁN ELINDÍTOTT KUTATÁS BÉKÉSEN	5
THÉKES ISTVÁN A NYELVTANÁRI KIÉGÉS KOCKÁZATÁNAK EMPIRIKUS VIZSGÁLATA	11
PETRÓCZI ERZSÉBET KÜLÖNBÖZŐSÉGEK AZ ÖSSZETARTOZÁSBAN – KÖZELÍTÉS KAPCSOLATVEZETÉSI ELJÁRÁSOKKAL	19
BEKE SZILVIA AZ INFARKTUSELLÁTÁS PREHOSPITÁLIS JELLEMZŐI BÉKÉS MEGYÉBEN EGY KUTATÁSI PROJEKT TÜKRÉBEN	28
HOMOKI ANDREA A GYERMEKVÉDELMI SZÜKSÉGLETORIENTÁCIÓ AZ ÓVODAI, ISKOLAI SEGÍTÉSBEN	43
NAGYNÉ HEGEDŰS ANITA ÉNHA T ÉKONYSÁG ÉS SPECIÁLIS PEDAGÓGIA	71
VELKEY GÁBOR DÁNIEL A SZEMÉLYES SZOCIÁLIS SZOLGÁLTATÁSOK LEGFONTOSABB JELLEMZŐI, TERÜLETI KÜLÖNB S ÉG EI ÉS VÁLTOZÁS AI HAZÁNKBAN AZ ELMŰLT HUSZONÖT ÉVBEN	80
MEZŐ KATALIN – MEZŐ FERENC – VARGA IMRE AZ OXIPO-MODELL A SPECIÁL PEDAGÓGIA ASPEKTUSÁBÓL	95
MEZŐ KATALIN – MEZŐ FERENC – VARGA IMRE KREATIVITÁSRA ÖSZTÖNZÉS A SPECIÁL PEDAGÓGIA SZEMSZÖGÉBŐL	107

PETRÓCZI ERZSÉBET	
BURNOUT A MÓKUSKERÉKBEN.	119
VÁLOGATÁS A „SZOCIÁLIS MUNKA EGYHÁZI TANÍTÁSA” CÍMŰ RENDEZVÉNY ANYAGÁBÓL	129
KÖSZÖNTÉSEK	133
HOMOKI ANDREA	
A GYERMEKVÉDELEM MEGJELENÉSE A SZOCIÁLIS MUNKÁSOK HIVATÁSKÉPZÉSÉBEN	145
DARVAS ÁGNES	
A KÉPZÉSFEJLESZTÉS IRÁNYA: TÁRSADALMI INTEGRÁCIÓ – CIGÁNY GYEREKEK ÉS FIATALOK ESÉLYEINEK NÖVELÉSE	156
CZIBERE KÁROLY	
A GYERMEKJÓLÉTI ÉS GYERMEKVÉDELMI SZOLGÁLTATÁSOKHOZ KAPCSOLÓDÓ KÉPZÉSEK A KRE-N	160
JOÓB MÁTÉ	
SZEMÉLYISÉGÜNK MINT LEGFONTOSABB MUNKAESZKÖZÜNK A SEGÍTŐ HIVATÁSBAN	166
ABSTRACTS.	170

KOZMA GÁBOR
NAGYNÉ HEGEDŰS ANITA
PETRÓCZI ERZSÉBET

MODELLINTÉZMÉNY KIALAKÍTÁSÁNAK KAPCSÁN ELINDÍTOTT KUTATÁS BÉKÉSEN

A KUTATÁS MEGKEZDÉSÉNEK ELŐZMÉNYEI

A Gál Ferenc Főiskola hosszabb távú céljai közé tartozik, hogy a békési szakképző intézményét a speciális pedagógia modellintézményévé, bázisiskolájává fejlessze. E törekvés megvalósításának első lépéseként az intézmény több pedagógusa részt vett egy intenzív felkészítésen, melynek során betekintést nyerhettek a különleges bánásmódot igénylő fiatalok speciális pedagógiai módszerekkel történő kezelési lehetőségeibe, elsajátíthatták a resztoratív technikák alkalmazásának alapjait. E kezdeményezéshez kapcsolódóan a GFF rektorának – Ft. Dr. Kozma Gábor – támogatásával megalakult kutatócsoport fontosnak tartotta, hogy a pedagógus kompetencia alakulását mérhetővé tudja tenni. Terveink szerint a vizsgálat eredményei alapján levonható következtetések, összefüggések, mintázatok, tapasztalatok a pedagógusok támogatás-rendszerébe szervesen beépíthetők.

A VIZSGÁLAT CÉLJA, ADATFELVÉTEL, MÉRŐESZKÖZÖK

A kutatás során köznevelésben dolgozó pedagógusok énhatékonyságát, valamint e terület alakulását befolyásoló lehetséges háttértényezőket vizsgáljuk pszichológiai aspektusból. E cél megvalósítása érdekében kérdőívek kitöltését kértük az intézmény pedagógusaitól. A vizsgálati anyagok az alábbi alrészekből álltak:

- demográfiai kérdések,
- énhatékonyság vizsgálatára irányuló itemek,
- önértékelés skála,
- elégedettség a társas támogatással kérdőív,
- tantestületi klíma vizsgálat,
- jelenleg használt fegyelmezési módszerek feltérképezése,
- kiegészítő öndiagnózis.

Kutatásunk erősegei közül kiemelendő a tanári énhatékonyság terület-specifikus vizsgálati megközelítése¹, a tanári – tanulói énhatékonyság összevetése, melynek eredményeként képet kaphatunk e két konstruktum összefüggéseiről. A kérdőíveket (mind a pedagógusokkal, mind a tanulókkal) több alkalommal tervezzük kitöltetni. Ezáltal vizsgálatunk longitudinális jellege emeli az eredmények általánosíthatóságának értékét.

A KUTATÁS ELSŐ EREDMÉNYEI

A tanulmány központi témáját és kutatásunk fókuszát szem előtt tartva az első eredmények sorában a kiegészítő demográfiai háttértényezőkkel való összefüggését, valamint a kiegészítő és az énhatékonyság kapcsolatát térképezzük fel, és mutatjuk be az eredmények tükrében.

Az adatfelvételben az intézmény 29 pedagógusa (16 férfi, 13 nő) vett részt. Első munkába állásuk dátuma 11 és 46 év között oszlik meg, 3 és 44 év között foglalkoznak tanítással, továbbá 1 és 36 év között oszlik meg a jelenlegi iskolában töltött éveik száma. A legkevesebb diákot tanító pedagógus 22 főt jelölt meg, míg a legtöbbet tanító 250 főt.

Az alábbiakban a tantestületre jellemző kiegészítő öndiagnózis eredményét, majd a vizsgálat azon első eredményeit mutatjuk be, melyek statisztikailag szignifikáns összefüggéseket jeleznek.

Kiegészítő-index

A pedagógusok által kitöltött kiegészítő öndiagnózis alapján megállapítható, hogy 19 főnél rajzolódik ki normál érték. 10 fő a kérdőívre adott válaszok alapján életuntságot él meg, a kiegészítő-veszély leküzdése érdekében aktívan tennie kell. Akut krízis, mely szerint az egyénnek sürgős segítségre lenne szüksége, nincs a kutatásban részt vevő pedagógusok körében.

A kiegészítő öndiagnózis tételei közül kiemelnénk a „Ki van égve” tételt, mely a kiegészítő indexszel közepes erősségű egyirányú együttmozgást ($r=,503$; $p<0,01$) mutat. Ez alapján elmondható, hogy minél inkább így érez az egyén, annál nagyobb a kiegészítő index értéke.

Munkával töltött évek száma

Közepes erősségű ellentétes irányú együttmozgás ($r=-,315$; $p<0,1$) rajzolódik ki a munkába állás óta eltelt évek száma és a kiegészítő öndiagnózis eredménye között. Tehát minél régebben dolgozik a személy, annál kisebb a kiegészítő index értéke.

¹ Bandura, 2006.

Tanított diákok száma

Közepes erősségű egyirányú együttmozgás ($r=,399$; $p<0,05$) mutatkozik a pedagógus által tanított diákok száma és a kiegészítés index között. Ezen eredmény alapján megállapítható, hogy minél több diákot tanít, annál nagyobb a kiegészítés index.

A vizsgált háttértényezők közül nem mutatott szignifikáns összefüggést a kiegészítés például a nem, a legmagasabb iskolai végzettség (főiskola vagy egyetem), az, hogy van-e kiegészítő végzettsége pedagógusnak (pl.: szakvizsga, közoktatási vezető), illetve, hogy van-e vezetői pozíciója az intézményben.

Énhatékonyság és kiegészítés

Az énhatékonyság terület-specifikus vizsgálatára irányuló itemek alapján Albert Bandura eredeti kérdőívét² alapul véve az alábbi hat énhatékonyság alskálára vonatkozóan kaphattunk eredményeket:

Énhatékonyság	Kiegészítés	
Befolyásolási	Pearson korreláció Szignifikancia szint	-,612** ,000
Oktatási	Pearson korreláció Szignifikancia szint	-,449* ,015
Fegyelmezési	Pearson korreláció Szignifikancia szint	-,375* ,045
Szülői részvétel növelése	Pearson korreláció Szignifikancia szint	-,506** ,005
Közösségi részvétel növelése	Pearson korreláció Szignifikancia szint	-,499** ,006
Pozitív iskolai klíma létrehozása	Pearson korreláció Szignifikancia szint	-,429* ,020
Összesített énhatékonyság	Pearson korreláció Szignifikancia szint	-,546** ,002

² Bandura, 2006.

Az eredmények alapján egyértelműen kirajzolódik, hogy mind az összesített tanári énhatékonyság, mind az egyes alterületek esetében minél magasabb az egyén énhatékonysága, annál alacsonyabb a kiegészés index értéke.

A legerősebb összefüggést a kiegészéssel a befolyásolási énhatékonyság mutatja, mely például a pedagógus azon vélekedéseiről ad információt, hogy megítélése szerint mennyire képes befolyásolni az iskolai döntéseket, vagy, mennyire tudja szabadon kifejezni véleményét fontos iskolai kérdésekben. Második helyen a szülői részvétel növelésének hatékonysága (például: szülők bevonása iskolai tevékenységekbe, szülők segítése gyermekük teljesítményének növelése kapcsán) szerepel. Ezt követi a közösségi részvétel növelésének hatékonysága (például: közösségi csoportok létrehozása), majd az oktatási énhatékonyság (például: diákok motiválása, tanulásra való ösztönzése) és a pozitív iskolai klíma létrehozásának hatékonysága (például: bizalom a tanároknak, iskolába járás pozitív oldalának kiemelése). Az énhatékonyság alskálák közül a korrelációs értéket tekintve a fegyvelmezési énhatékonyság áll a hatodik helyen, mely arra vonatkozóan nyújt információt a pedagógus vélekedéseiről, hogy mennyire tudja elérni a szabályok betartását, vagy kontrollálni a zavaró viselkedést az osztályban.

KONKLÚZIÓ, KITEKINTÉS

A kutatás első eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy nagy valószínűséggel sikerült megragadnunk egy olyan dimenziót (énhatékonyság), mely a kiegészés (ki) alakulásában fontos tényezőnek tekinthető. A kapott mintázatok átfedést mutatnak korábbi hazai³⁴⁵ és nemzetközi⁶⁷⁸ kutatások tapasztalataival is. Az énhatékonyság növelése, az énhatékonysági vélekedések megerősítése a kiegészés „ellenszerének” tekinthetők. Tudatos odafigyeléssel, célzott beavatkozással elérhető a pedagógusok lelki egészségének megőrzése, visszaállítása.

A kiegészés öndiagnózis „Ki van égve” tétele és a kiegészés index közötti összefüggés felhívja a figyelmet arra, hogy a belső jelzéseket, megérzéseket, gondolatokat, üzeneteket ne negligáljuk. Fontos, hogy szánjunk időt magunkra, ha megszólal egy belső hang, megcsendül egy belső csengő, vagy megkondul a lélek harangja.

E kutatási fókuszot megtartva lehetőségünk nyílik a pedagógusok lelki egészségének megőrzését támogatni, melyekkel kapcsolatban az adott populációra vonatkozó vizsgálati eredmények folyamatos visszajelzést nyújtanak a megsegítés hatékonyságáról. Emellett longitudinális kutatási eredményekkel egyedülálló képet

3 Horváthné Hiller, 2013.

4 Salavec – Neculai – Jakab, 2006.

5 Tóth, 2017.

6 Khani – Mirzaee, 2015.

7 Schwarzer – Hallum, 2008.

8 Skaalvik – Skaalvik, 2007.

alkothatunk pedagógusok énhatékonyságának alakulásáról, kísérleti helyzetben. Ezen eredmények a pedagógusok támogatás rendszerébe szélesebb körben is beépíthető segítségnyújtási formák alapját is jelenthetik.

*Dr. Kozma Gábor, rektor, főiskolai tanár
Gál Ferenc Főiskola*

*Nagyné Dr. Hegedűs Anita
Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar*

*Dr. Petróczi Erzsébet, főiskolai tanár, dékánhelyettes,
Speciális Pedagógiai Intézet, Gál Ferenc Főiskola*

BIBLIOGRÁFIA

- Bandura, A.: Guide to the construction of self-efficacy scales. In: Pajares, F. – Urdan, T. (eds): *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, CT, Information Age Publishing, 2006, 307–337.
- Horváthné Hiller Judit: *A kiegészítés és az énhatékonyság összefüggéseinek vizsgálata pedagógusoknál*. Szakdolgozat, Szeged, 2013.
- Khani, R. – Mirzaee, A.: How do self-efficacy, contextual variables and stressors affect teacher burnout in an EFL context? *Educational Psychology*, Vol. 35, 2015, 93–109.
- Salavecz Gyöngyvér – Neculai Krisztina – Jakab Ernő: A munkahelyi stressz és az énhatékonyság szerepe a pedagógusok mentális egészségének alakulásában. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 7/2, 2006, 95–109.
- Schwarzer, R. – Hallum, S.: Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, Vol, 57, 2008, 152–171.
- Skaalvik, E. M.; Skaalvik, S.: Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99/3, 2007, 611–625.
- Tóth Mónika: *A tanári kiegészítés és észlelt énhatékonyság vizsgálata a mediáció ismeretének és alkalmazásának tükrében*. Diplomamunka, Debrecen, 2017.

A NYELVTANÁRI KIÉGÉS KOCKÁZATÁNAK EMPIRIKUS VIZSGÁLATA

BEVEZETÉS

Jelen kismintás empirikus kutatás célja, hogy rávilágítsak a nyelvtanári kiégés kockázatának mértékére. Mind a hazai mind a nemzetközi szakirodalomban megjelent kutatások korábban vizsgálták a pedagógus kiégés összefüggéseit más változókkal, azonban a nyelvtanárok kiégésének feltárásáról csupán néhányan közöltek adatokat. Kivétel képez ez alól pár közel-keleti kutató által nyilvánosságra hozott kutatási adat, melyekre tanulmányomban majd hivatkozom is. A tanulmányban bemutatom a kiégés fogalmának sokrétű definícióját, valamint hangsúlyozom, hogy a korábbi pedagógusokra vonatkozó empirikus adatok összefüggéseit más változókkal. Ezt követően egy saját adatgyűjtési folyamatot írok le melyből különböző következtetéseket vonok majd le.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Általánosságok

A munkában történő kimerülés, naponta monoton módon kapott újabb és újabb feladatok minden ember számára azt vetik fel, hogy jobb lenne nem dolgozni, illetve teljesen mást csinálni. Mikor az a helyzet áll fenn, hogy minden nap ezzel a gondolattal és problémával indul a nap vagy zárul, akkor már nem egyszerű kimerültségről beszélhetünk, hanem kiégésről¹. Egy kutatócsoport² szerint a kiégés-szindrómával összefüggésbe hozható tényezőket két csoportra lehet osztani: 1) erőforrások, 2) követelmények. Ahogy rámutatnak, az erőforrások elősegítik, hogy a munkavállalók terhei ne legyenek olyan nagymértékűek és a feladatok elvégzése során sikeresek legyenek. Ezzel szemben a követelmények növelik a dolgozók leterheltségét, illetve az őket érő stresszt és az átélt szorongás mértékét. Korábbi empirikus kutatások eredményei alapján kijelenthető, hogy a burnout-szindróma megjelenésének valószínűsége akkor nő meg leginkább, ha az erőforrások nincsenek arányban a stresszt okozó tényezőkkel³.

1 Szabó és Jagodics, 2016.

2 Demerouti és mtsai., 2001.

3 Maslach és Goldberg, 1998.

PEDAGÓGUSOK ÉS A KIÉGÉS

A tanárok kiégést vizsgáló szakirodalomban talált tanulmányok megállapításairól általánosságban elmondható, hogy a tanári kiégést a tanulók motiváltságának tükrében tették a kutatók. Egy múlt évezred végi kutatásban⁴ rámutattak, hogy ha a diákok kiégettenek érzik tanáraikat, akkor a motiváltságuk rovására megy, illetve az iskolai dolgozatoknál gyakrabban követnek el csalást.

Egy hazai felmérés⁵ azt találta, hogy a magyarországi tanárok 5-8%-a mutatja a kiégés jeleit. Egy korábbi, 30 debreceni pedagógus bevonásával végzett hazai tanulmány⁶ azt közölte, hogy a pedagógusok leginkább a hatalomtól, azaz az igazgatótól, fenntartó képviselőjétől, az előljáróktól, az egzisztencia és az állás elvesztésétől félnek. Ezeknek a változóknak az együttjárásai a tanári kiégéssel hasonló mértékűek, mint a pedagógusok kudarcától való félelmei.

Egy friss magyarországi kutatásban ennél sokkal nagyobb mintán végeztek a kutatók vizsgálatot a tanári kiégés tekintetében⁷. A burnout-szindróma tüneteit a Maslach-féle kiégés kérdőív tanári munkára specializált verziójának hazai adaptációjával vizsgálták. A Maslach-féle mérőeszköz és annak tanárookra specializált változata eredetileg négy alskálából állt: lelki, érzelmi, szociális és testi. Az itemanalízis során a kutatók az eredetileg 24 tételből álló kérdőív magyar változatát alkalmasnak találták a probléma feltárására⁸. A megerősítő faktorelemzéseket követően a több, mint ezer felvett adat alapján arra jutottak a kutatók, hogy az alskálák jól illeszkednek, azonban a korábbi hat-hat kérdőív tétel helyett négy-négy itemet tartalmaz most már csupán (N = 1043 fő, Chi négyzet/Szabadságfok = 5,171, CFI = 0,945, TLI = 0,929; RMR = 0,035; RMSEA = 0,063). A korábbi ellentmondások miatt, a testi alskála itemeit elhagyták a mérésből, így három alskálát vontak be a kutatásba. A válaszadás 0–4-ig terjedő Likert-skálán történt. Egy-egy alskálán maximálisan 16 pont volt elérhető. A saját fejlesztésű mérőeszköz segítségével elvégzett kutatásban arra a következtetésre jutottak, hogy bebizonyosodott, hogy a más területekre fejlesztett elméleti modell a pedagógusok esetében is használható. Az eredmények alapján elmondható, hogy a követelmények nagyobb mértéke erősen korrelál a kiégés tüneteinek súlyosbodásával, míg az erőforrások a kiegyensúlyozottabb munkahelyi tapasztalatokkal járnak együtt. Kiemelték ugyanakkor, hogy a követelmények hatását képesek ellensúlyozni az erőforrások. Ezen felül fontos megállapítása a kutatásnak, hogy az érzelmi kiégés a legmeghatározóbb a burnout-szindróma elemzésekor.

NYELVTANÁROK ÉS A KIÉGÉS

Az általános alapvetések és a pedagógusi kiégések bemutatását követően, fontosnak

4 Tatar és Yahav, 1999.

5 Paksi és mtsai., 2015.

6 Lelesz, 2009.

7 Szabó és Jagodics, 2016.

8 Jagodics és Szabó, 2014.

tartom feltárni a nyelvtanárok kiégésével foglalkozó szakirodalmat is, hiszen vizsgálatom mintájába a nyelvtanárok szűk köre kerül. Egy iráni kutatás során⁹ a Maslach Burnout Inventory-t használták 40 angoltanár bevonásával. Arra az eredményre jutottak, hogy az érzelmi kiégés mértéke magas, hasonlóan Szabó és Jagodics kutatásához. Továbbá a tanárok legmagasabb iskolai végzettsége és a kiégés között találtak szignifikáns összefüggést: minél magasabb annál kevésbé hajlamosak kiégni.

Szintén a Maslach Burnout Inventory-t alkalmazva egy másik iráni kutatás¹⁰ 28 angoltanár (14 férfi és 14 nő) kiégésének mértékére kereste a választ. Elsősorban arra voltak kíváncsiak a kutatók, hogy vajon fenn áll-e a nemek közt szignifikáns különbség a kiégés mértékét tekintve. Azt találták, hogy nincs különbség a férfi és a női angoltanárok kiégésében.

Hasonlóan az előző vizsgálathoz a kiégés mértékének megállapítására szintén a Maslach kérdőívet használták a kutatók egy másik közel-keleti vizsgálatban¹¹. Hozzá kell tenni, hogy az előzőekben hivatkozott tanulmányoktól eltérően jelentősen nagyobb mintán tanulmányozták a kiégés konstruktumát. A 198 nyelvtanár részvételével elvégzett vizsgálatban a kiégés mellett arra is keresték a választ, hogy milyen tanártípusba sorolhatóak a résztvevők. Erre a Teaching Style Inventory-t¹² hívták segítségül. A hat különböző típus egyszerűsítve két nagy csoportba osztható: 1) a hagyományos, frontális, autoriter módszerekkel, és 2) az innovatív, kooperációs technikákkal, demokratikus eszközökkel tanítók. A kiégés együttjárását elemezték a tanítási típussal Pearson korrelációs számítással. Azt találták, hogy a hagyományos módszerekkel és autoriter módon tanítók sokkal gyorsabban égnek ki, mint az innovatív pedagógiai módszerekkel tanítók. Ilyen vizsgálat korábban még nem volt és a maga nemében azért fontos, mert empirikus adattal rendelkezünk így arról, hogy a kiégés elkerülhető, ha hajlandóak a tanárok újszerű, kommunikatív módszerekkel tanítani.

Egy törökországi vizsgálat ellentétben az előbb említettekkel saját fejlesztésű mérőeszközzel végezte a mérést¹³ öt fő stresszforrást állapított meg a nyelvtanárok esetében: 1) motiválatlan diákok motiválása, 2) fegyelem tartása, 3) a változásokkal való küszködés, 4) adminisztrációs terhek, és 5) alacsony szintű önbecsülés.

A fentiek tükrében megállapítható, hogy azok a tanárok, akiknek van lehetőségük, és élni is kívánnak vele, újszerű tantermi eljárásokkal tanítani idegen nyelvet és kevesebb a terhelésük, alacsonyabb szintű kiégési kockázattal néznek szembe, mint azok, akik hagyományos módszerekkel tanítanak amellet, hogy adminisztrációs terheik is jelentősek.

9 Sadeghi és Khezrlou, 2014.

10 Jamshidirad és mtsai., 2014.

11 Ghanizadeh és Jhadizadeh, 2016.

12 Grasha, 1996.

13 Kyriacou, 2001.

AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT JELLEMZŐI

Célok

A vizsgálatom elsődleges célja az volt, hogy feltárjam a hazai angoltanárok kiégésének mértékét, illetve rámutassak mely iskolatípusban tanító tanárok a leginkább veszélyeztetettek a kiégés szempontjából.

Kutatási kérdések

A következő kutatási kérdésekre kerestem a választ vizsgálatom során:

- 1) Milyen mértékű az angoltanárok kiégése?
- 2) A kiégés milyen kapcsolatban van az iskolatípussal?
- 3) A kiégés melyik dimenzióban jelentkezik leginkább?

Minta

Összesen 28 hazai angoltanárt (férfi=12, nő=16) vontam be a kutatásba. Ebből nyolc nyelviskola, négy gimnáziumi, négy szakgimnáziumi, hat szakiskolai, hat általános iskolai tanár volt a mintában.

Mérőeszközök

A Maslach-féle kiégés kérdőív tanári munkára specializált változatának hazai adaptációját, a Maslach Burnout Inventory – Educators Survey-t (MBI-ES) használtam. Ennek a mérőeszköznek **három alskáláját (lelki, érzelmi, szociális) vettem bele a kérdőívbe. Az egyes alskálák hat-hat kérdőív tételt foglaltak** magukba. A hét fokozatú gyakorisági Likert-skála a „soha” – „minden nap” két végértéket tartalmazott. A megerősítő faktor-elemzés mutatói minden tekintetben megfelelnek a követelményeknek ($N = 28$ fő, Chi négyzet/Szabadságfok = 6,62 CFI = 0,92, TLI = 0,88; RMR = 0,02; RMSEA = 0,05). Az *1. ábra* mutat be néhány példaállítást a kérdőívből.

Maslach-féle Kiégés Leltár kitöltése

- 1. munkám során érzelmileg kiszípolyozottnak érzem magam _____
- 2. a munkanap végére elhasznált vagyok _____
- 3. már akkor is fáradt vagyok, a mikor reggel fel kell kelnem és szembe kell nézmem a rám váró mai munkával _____
- 4. egész nap emberekkel foglalkozni igazán kimerítő és feszültségkeltő számomra _____
- 5. munkám révén kiégettnek és elhasználtak érzem magam _____
- 6. naponta frusztrálódok a munkám során _____
- 7. úgy érzem, hogy túlságosan is keményen dolgozom _____
- 8. túl sok feszültséggel jár számomra, hogy közvetlenül emberekkel kell dolgoznom _____
- 9. úgy érzem, mintha az utolsó erő tartalékaimat élném fel _____
- 10. úgy érzem, hogy munkám során már úgy kezelem az embereket, mintha személytelen tárgyak lennének _____

1. ábra. A kérdőív néhány tételére példa

ADATFELVÉTEL

Az adatfelvételre 2018 májusában került sor. Papír-ceruza mérőeszközt használtam. A kutatás előtt megkértem igazgatókat, iskolai vezetőket arra, hogy működjenek együtt tanáraik bevonásába. Harmincnégy tanát kértem fel a részvételre, ebből 28 adatközlőtől kaptam vissza a kitöltött kérdőíveket.

AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

Az összesített kiégés pontszám átlaga 52,78 ($s=6,80$) a lehetséges 126 pontból.

A kérdőív megbízhatónak ($\alpha=0,88$) bizonyult. A három alskálát alaposan megvizsgálva elmondható, hogy az érzelmi tünetek esetében kaptam a legmagasabb értéket ($M=5,33$; $s=2,41$) szemben a lelki ($M=3,65$; $s=2,43$) és a társas dimenzióval ($M=3,24$; $s=2,26$). Annak megállapítására, hogy szignifikáns különbség áll-e fenn a három alskála között **t-próbákat végeztem. Az érzelmi és a társas dimenzió között áll fenn szignifikáns különbség ($t=2,09$; $p<0,05$), valamint az érzelmi és a lelki között ($t=1,29$; $p<0,05$).** Ez azt jelenti, hogy a nyelvtanárok kiégéséhez leginkább az érzelmi tényezők járulnak hozzá.

Annak érdekében, hogy a kapott eredmények könnyen vizualizálhatóak legyenek, a 2. ábrán szemléltetem a három alskála között **fennálló különbséget. Egyértelműen ki-rajzolódik, hogy az érzelmi** alskála a legmeghatározóbb a kiégés kockázatának tekintetében.



2. ábra. Az alskálák eredményei oszlopdiagramon

Az egyik kutatási kérdés szerint a vizsgálat kifejezett célja volt feltárni, hogy fenn áll-e különbség az iskolatípus szerint a nyelvtanári kiegész kockázatának tekintetében. Azt találtam, hogy a legnagyobb mértékben a szakgimnáziumban tanítókat érintette a kiegész (N = 4, M = 12,88), a legkevésbé a nyelviskolai tanárokat (N = 8, M = 4,25). Variacionálízissal azt is feltártam, hogy szignifikáns különbség van a az egyes iskolatípusok között ($F(4; 28) = 2,22; p = 0,02$). Az említett két végpont között a következő növekvő sorrendben állapítható meg a kiegész kockázata: szakiskola, általános iskola, gimnázium.

ÖSSZEGZÉS, AZ EREDMÉNYEK ÉRTELMEZÉSE, LIMITÁCIÓK

Összességében elmondható, hogy értékes eredményeket kaptam a nyelvtanári kiegész kockázatának tekintetében. Az első kutatási kérdésre 'Milyen mértékű az angoltanárok kiegészése?' válaszként elmondható, hogy nem akkora, mint a többi pedagógusnak, legalábbis Szabó és Jagodics (2016) kutatása alapján ez kijelenthető, hiszen ők nagyobb átlagot kaptak a nagymintás pedagógusokat bevonó kutatásokban. Általános közhely a nyelvpedagógusok körében, hogy a nyelvtanárok mindig az újszerű pedagógiai módszerek, tantermi eljárások zászlóshajói és így kevésbé vannak kitéve a monotóniának. Ezt a hipotézist soha senki nem igazolta még, de az valóban nem vitatható, hogy a nyelvoktatás módszertana csak az elmúlt három évtizedben több száz, ha nem, ezer fajta új, újnak vélt, módszertant alakított ki.

A második kérdést illetően 'A kiegész milyen kapcsolatban van az iskolatípussal?' hangsúlyoztam, hogy szignifikáns különbség áll fenn a kiegész kockázata és az iskolatípus között. Kevésbé meglepő, hogy a nyelviskolai tanárok a legkevésbé veszélyeztetettek. Az

már annál inkább, hogy a szakgimnáziumi tanárok vannak kitéve a kiégés kockázatának a legnagyobb mértékben, ami azt jelenti, hogy nagyobb az esélyük a burnout-szindrómák kialakulására, mint a szakiskolai tanároknak, akik pedig elvileg motiválatlanabb diákokat tanítanak. A nyelviskolában tanítók kevésbé égnek ki, hiszen a diákok jelentős része maguk fizet az oktatásért, tehát sokkal nagyobb értéknek tartja a nyelvórát, mint egy rendes tanterv szerint járó köznevelésben résztvevő diák. A nyelviskolákban erős kompetitív szelekció is áll fenn a tanárok körében, ami azt jelenti, hogy a hatékonyan és érdekesen tanító nyelvtanár marad meg a piacon és kap lehetőséget a megélhetésre, aminek következtében azt érzi, hogy folyamatosan fejlődnie kell szakmailag.

A harmadik kutatási kérdésre 'A kiégés melyik dimenzióban jelentkezik leginkább?' egyszerűen megadható volt a válasz. Mindenképpen az érzelmi dimenzióban diagnosztizálható leginkább a nyelvtanári kiégés kockázata. A naponta frusztrálódó, magukat folyamatosan kimerültnek érző tanárok gyors kiégés veszéllyel néznek szemben.

Lezárásként hangsúlyoznom kell, hogy jelen kutatásban aligha volt alkalmam arra, hogy nagyobb mintán elvégezzem a kutatást. A 28 fő viszonylag alacsony szám és általánosíthatóságokat akkor tehetek majd, ha magasabb számú résztvevőt tudok majd bevonni a következő vizsgálatomba. A következőkben a használt kérdőívet item-analízisnek is alávetem és átgondolásra kerül, hogy érdemes-e hétfokú skálát használni az ötfokú helyett. A legközelebbi kiégést vizsgáló kutatásomban száz főnél többet kívánok bevonni az összefüggések alaposabb feltárása érdekében.

*Dr. Thékes István
főiskolai docens
Gál Ferenc Főiskola*

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F., Schaufeli, W.B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.
- Ghanizadeh, A. és Jhadizadeh, S. (2016). EFL teachers' teaching style, creativity, and burnout: A path analysis approach. *Teacher Education & Development*, 3, 1–17.
- Grasha, A.F. (1996). *Teaching with style*. Oregon, Alliance Publishers.
- Jagodics, B. és Szabó É. (2014). Job demands versus resources: workplace factors related to teacher burnout. *Theory and Research in Education*, 9(4), 377–390.
- Jamshidirad, M., Mukundan, J. és Nimehchisalem, V. (2014). Language teachers' burnout and gender. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 1(4), 322–359
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress and burnout. *Educational Research*, 29(2), 146–152
- Lelesz K. (2009). A tanári kiégésről mint tünetről. *Új Pedagógiai Szemle*, 19(6), 44–58.
- Maslach, C. és Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perceptions. *Applied & Preventive Psychology*, 7(1), 63–74.
- Paksi B., Veroszta Zs., Schmidt A., Magi A., Vörös A., Endrődi-Kovácsi V., Felvinczi K. (2015). *Pedagógus – Pálya – Motiváció – Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Sadeghi, K. és Khezrlou, S. (2014). Burnout among English language teachers in Iran: Do socio-demographic characteristics matter? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 1590–1598.
- Szabó É. és Jagodics B. (2016). Erőforrások és követelmények. A tanári kiégés munkahelyi tényezőinek komplex vizsgálata. *Iskolakultúra*, 26(11), 3–16.
- Tatar, M. és Yahav, V. (1999). Secondary school pupils' perceptions of burnout among teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 457–468.

KÜLÖNBÖZŐSÉGEK AZ ÖSSZETARTOZÁSBAN – KÖZELÍTÉS KAPCSOLATVEZETÉSI ELJÁRÁSOKKAL

A társadalmi környezetünk legalább annyira befolyásolja mindennapjaink közérzetét, mint a levegő, amit beszívunk. Az emberek mássággal kapcsolatos szemlélete, gondolkodása változó félben van az utóbbi évtizedekben. Ennek ellenére a fogyatékos vagy megrokkant ember ritkán élvez elismerést, megbecsülést. Ez a tény, számos egyéb tényező mellett összefügg az uralkodó értékrend összetételével is. A mai emberek számára például kiemelkedő értékek az egészség, a fiatalság, a produktivitás, a függetlenség és a szépség. Az „ami szép, az jó is” sztereotípiája működik az emberek mindennapi gondolkodásában. Elég nyilvánvaló, hogy az előbb említett értékek nem kifejezetten kedveznek egy csak ritkán tökéletes egészségű, esetleg még csak nem is fiatal, többnyire nem produktív és nem független, ráadásul a hétköznapi értelemben általában nem is szép, sérült vagy rokkant respektusának. A modern medicina éveket adott az élet számára, most nagy és közös felelősségünk életet adni az éveknak. Annál is inkább, mert a modern kor igen változatos módokon termeli a fogyatékosokat. A nagyipari munka, a zsúfolt, veszélyes közlekedés, az egészségtelen életmód, a nem megfelelő és túlzott gyógyszerfogyasztás, a hatalmas mennyiségű káros kémiai anyagok bevitele a szervezetbe, a felfokozott stressz hatások, az erősen szennyezett környezet – csak néhány jellemző a roppant veszélyes, fogyatékos előidéző tényezők közül. Ami pedig a korunkra oly annyira jellemző „csökkentértékűséget” létrehozza az nem egyéb, mint a kultúra korlátozódása. Egyfelől a kultúra fizikai korlátozottsága maga vezethet fizikai fogyatékosokhoz (a levegő vagy a víz szennyezettsége). Másfelől pedig a „csökkentértékűség” érzetét igen nagy részben a kirekesztés, a gúnyolódás, másságának nem elfogadása, azaz az éppen kulturálisan korlátozott környezet hozza létre és termeli újjá. Hiszen a közösség, a társadalom kultúraszintje adja meg a közösségekben, a társadalomban jelenlévő tolerancia szintjét. Magas szintű tolerancia, elfogadás, illetve intézményes segítség nélkül nincs eredményes beilleszkedés, nem következhet be a sérült ember előtt álló korlátok ledöntése. Helyette súlyos előítéletek vannak, melyek sziklaszilárdan, falként magasodnak közte és a többi ember között. A sérült emberek sikeres beilleszkedését erősen gátolják a közgondolkodásban jelenlévő súlyos előítéletek és féligazságok. Ilyen például az, hogy őket átok sújtja, és ezért szerencsétlenek. Vagy az, hogy betegek, ezért állandó segítségre szorulnak. Reményeink szerint egyre humanizáltabb világban élünk, amelyben a társadalom is emberségesebb és méltóbb megoldásokat keres a problémákra. Ma már egyre kevésbé illik például a sérült embereket a világ elől elzárni, erre alkalmatlan öreg kastélyokban rejtegetni, nem illik értelmileg sérült gyerekeket „képezhetetlen idiotának tekinteni és kezd köztudottá válni, hogy aki valamilyen

defekttel éli az életét, annak is van adnivalója a társadalom számára.¹ „Isten saját képmására teremtette az embert” – írja a Biblia (Ter1,27). Minden ember Isten teremtménye, sőt képmása. De ha Isten képmása, akkor Istennek kijáró tisztelet illeti meg valamennyit, köztük a hiányosságokkal, hátrányokkal és egyéb mássággal küzdőket is. A Szentírás nyilvánvalóan ír arról is, hogy Jézus minden emberben él. Minden ember hivatása, hogy a benne sokszor csak rejtetten élő Jézus megszülessék, növekedjék, kibontakozzék (vö. Róm 5,18, 8,29), természetesen a megfelelő támogatás mellett.

Jézus külön felhívja a figyelmünket a „legkisebbekre”, a semmibe vettekre. Számára a legkisebbek éppoly értékesek, mint mi valamennyien. Gondoljuk végig: kik számunkra a „legkisebbek”, kik azok, akiket kevesebbre értékelünk önmagunknál - a gyenge tehetségűek, ügyetlenek, esetleg bizonyos nációk, nemzetiségek vagy éppen a beilleszkedési zavarokkal küzdő tehetségek?

A szellemi szótárunk mellett a ténylegesen használt kifejezéseink is módosulnak lassan. Beszédünkben talán ritkulnak a „szerencsétlen nyomorék, béna, rokkant, világtalan, süket, szellemi sérült” szavak. A szaknyelv például értelmi akadályozottságról beszél, ugyanakkor a köznyelv hajlik az általánosabb értelmileg sérült kifejezés felé. Kezdenek természetessé válni az olyan, korábban szinte ismeretlen fogalmak, mint az akadálymentesség, esélyegyenlőség.

Manapság egyre gyakrabban fordul elő az a kérdés, hogy az életkornak és a társadalmi helyzetnek megfelelő, átlagos tevékenységekben való részvételhez milyen mennyiségű és minőségű segédeszköz, illetve személyi segítség szükséges az adott személynek. Természetesen még messze vagyunk a nálunk fejlettebb toleráns és szolidáris társadalmak eredményeitől – akadálymentes közlekedés, adókedvezményekkel támogatott integrált munkahelyek, az integrált oktatás több-kevesebb sikerrel megvalósulóban – de az irány nyilvánvaló. Az elért eredményekhez nagyban hozzájárultak a családok önfeláldozó erőfeszítéseikkel. Sajnos ma még mindig előfordulnak otromba megjegyzések például a tömegközlekedési eszközökön. Nem ritkán keményen meg kell küzdeni az óvodában azért, hogy a sérült illetve magatartászavarokkal küzdő gyermeket bevegyék a többi közé, ne közösiítsék ki.

Pedig az emberi szervezet sérülése, károsodása elég szörnyű dolog önmagában is. Az esetek legnagyobb részében fájdalmat, leküzdhetetlen nehézséget, könnyeket, szegycint, zavart hoz magával, amelyek mellett szinte eltölpül, hogy mennyi időt emészt fel és milyen mérhetetlen anyagi terheket ró a környezetre. De a sok fájdalom és gond nem a sérülés természete, fizikai vagy szellemi következményei miatt emésztí az elszenvedőt és közvetlen környezetét, a családot. Az esetek legnagyobb részében a társadalom az, amely a sérülést sérülésként, hátrányként határozza meg, és a sérült embert és környezetét valójában ez a meghatározás béklyózza meg egy életre.²

1 Könczei, 1992.

2 Kálmán, 2004.

A társadalom az, amely a sérüléseket szüli. A legtöbb sérülést szüléskor vagy különböző későbbi balesetek során szenvedik el az emberek. Ezek szörnyű hatása a személy és a család életére gyakran nem annyira a sérülés természetétől, hanem a többiek hozzáállásától függ. Különleges igényű emberek sokaságát fenyegeti a társadalom részéről a kirekesztés, s még az a kevés szerencsés is, akinek ezen igényeit a saját közösségén belül ki tudják elégíteni, rendszerint a többiektől elkülönülve, megbélyegezettséget sugalló körülmények közt találja magát, mint például a védett munkahelyek, speciális iskolák vagy éppen a magántanulói státusz. Ezen sztereotípiák, amelyek alapján a különleges igényű embereket intézetbe zárják vagy elkülönítik, azt a feltételezést sugallják, hogy sem érdeklődésük, sem képességük nincs arra, hogy a társadalom többi részével kapcsolatba kerüljenek.

Ha különleges képességű emberről, a különleges képességű létről a legfontosabbat szeretnénk megállapítani, elegendő annyit mondanunk, hogy „MÁS”. Az ilyen ember élete nem kevesebb, nem több, csak egyszerűen más, másfajta emberi élet. Talán még az is fontos, hogy a többi emberhez, de leginkább talán mégis a betegekhez, öregekhez, gyermekekhez hasonlatosan – segítségre szorul. A különleges képességű ember csak mások segítségével képes az emberi életre. A németeknél elterjedt a sérült gyerekek képzésével, tanításával foglalkozó pedagógia megnevezésére a „különpedagógia”. A mi szóhasználatunkban tölténé be ezt a szerepet a speciális pedagógia, ami nem „gyógyosokról”, de többségében nem is fogyatékosokról, hanem egész egyszerűen sajátosan nevelhető gyermekekről beszél. Ebbe a kategóriába tartozik bele minden különleges, eltérő képességekkel, magatartással, viselkedéssel rendelkező gyermek és fiatal, a tehetségeket is beleértve.

Ezzel talán megelőzhető, de legalábbis csökkenthető lenne a rengeteg megalázó helyzet átélése, csak azért mert az „átlagtól” egy kicsit, vagy éppen jelentősen eltérnek, különböznek, mert „mások”. A hatalmukkal visszaélő, verbálisan és esetleg fizikálisan bántalmazó társaik pedig büntetlenül megússzák. Bármilyen szomorú, - sajnos van egy csomó dolog, ami nem jogszabályokon múlik, hanem az egész ország közhangulatán, szemléletén, tisztességén. Addig, amíg alapvetően meg nem változik az emberek stílusa, hangneme, egymáshoz való viszonya, amíg az elemi udvariasság, tapintat, szolidaritás csak hébe-hóba bukkan föl, amíg a kedvesség, segítőkészség és a jóindulat nem érték, addig mindenki büntetlenül megengedheti magának, hogy beletaposson a kiszolgáltatott emberekbe, legyen az egy sérült, hajléktalan, esetleg öreg vagy egy éhes vagy sérült kisgyerek. Dr. Kálmán Zsófia szerint a különböző szakemberek tudnak sokat tenni a sérült, mássággal rendelkező emberek esélyegyenlősége érdekében, ha kommunikációs stílusukkal, a gesztusaikkal és a bánásmódjukkal példát mutatnak és a „közös világ”, az egy csapatba tartozás gondolatát sugallják. Mert közös a világunk: nincs külön világ az épek és egy másik - a kisebbségek, pl. a MÁS-sággal rendelkezők számára. Egyetlen világ van, s valamennyiünknek ebben a világban kell élnünk emberségben, békeségben. De

ebben a közös világban a közösséget is nevelni kell. A közösségeknek is szocializálnia kell és meg kell tanulnia a mássággal együtt élni.³

A „fogyatékos”, „fogyatékos” kifejezések nagyon rosszul hangzanak, valamelyest lekezelőek, diszkriminálóak, mégpedig azért, mert az egyén, a személy hangsúlyozása helyett éppen magát az embert rejtik el, a gyengességét előtérbe helyezve. De egyéb módon, más ártatlannak tűnő kifejezésekkel is tudunk diszkriminálni. Pl. ha egy normális ember lóháton halad, azt mondjuk, hogy lovagol, ha ezt egy „fogyatékos”/”rokkant”/ „sérült” ember teszi, akkor az hippoterápia.

Sokkal előnyösebb lenne nem a hiányokra helyezni a hangsúlyt (amit a fogyatékos kifejezés takar), hanem inkább a meglévő képességekre. Értékeljük pozitívan a meglévő képességeket! Az oktatásunk hajlik afelé, hogy inkább a hiányokra, illetve azok kompenzálására tegye a hangsúlyt. Pedig sokkal inkább a meglévő képességek, potenciálok felől lenne érdemes megközelíteni valamennyi gyermeket. Mennyire más lenne a megközelítés, abban az esetben, ha arról beszélénk, hogy milyen képességekkel rendelkezik az adott tanuló. Az integráció célja a marginalizálódás minden fajtájának elkerülése lenne, továbbá a gyermekek tanulásban, kommunikációban és a szocializációban rejlő potenciáljának fejlesztése. Az iskolának lehetőséget kell adni a tanulóban rejlő potenciálok kibontakozására, és aktív szerepet kell biztosítani a társadalmi közösségben való szerepvállalásra.

A jelenlegi pedagógusképzés sajnos még messze elmarad attól, hogy eleget tudjanak tenni a pedagógusok korunk újfajta kihívásainak. A pedagógus szakma nagyon nehéz, és a társadalom összes erőforrásának integrációját igényli.

A jelenlegi tanárképzésbe egy csomó új elemet kell bevinni: például a pedagógus hallgatónak „olyan nyelvet”, kommunikációt kell elsajátítani, amely lehetővé teszi számukra, hogy kapcsolatba tudjanak lépni más tudományágak szakembereivel (mint pl. pszichiátria, pszichológia, szociológia, kommunikációelmélet stb.). Olyan szakemberekre van szükség, akik képesek elfogadni a tudás korlátait és hiányosságait. A pedagógusok kreativitásával új utak megismerése és kialakítása mindenképpen kívánatos lenne. A család és a közösségek bevonásával is sokat nyerhet az oktatás. Ők tudnak ismereteket adni egy-egy tanuló jellemzőiről, erősségeiről, gyengeségeiről, amelyek hasznosíthatók a foglalkozásokon. A kapcsolatok fontossága, a közösségek és a kapcsolatok építésének fontossága elengedhetetlen. Minden gyermeknek, így a sérülteknek és a tehetségeseknek is, joguk van hozzá, hogy jól érezzék magukat, s ahhoz is, hogy rosszul: egyaránt joguk van a kudarchoz és a sikerhez, joguk van mosolyogni és joguk van sírni.⁴

A jó és rossz közösségek tulajdonságainak, szerkezetének és működésének tapasztalatairól számol be és olvashatunk elemzést Szekeresné és mts-a⁵ tanulmányában. A rossz közösség nem kedvez sem a tagjainak, sem a közös tevékenységeknek. Sok bennük a

3 Kálmán, 2004.

4 Kálmán, 2004.

5 Herbai – Szekeres 2016.

magányos tanuló, köztük a beintegrált sérült, valamilyen mássággal rendelkező diák. Az integrált tanulóknak éppen annyira nem ideális ez a csoportlégtér, mint a többségi társaiknak.

Márpedig minden gyermeknek, így a mássággal rendelkezőknek is joguk van az egyenlő bánásmóddhoz egy jó közösségben. Mert minden ember Isten teremtménye, így mindegyiknek jár a tisztelet! A kérdés már csak az, hogyan tudjuk ezt megvalósítani a mindennapokban. Mit tehet az iskola, hogy minél kevesebb hatalmával visszaélő ember kerüljön a társadalomba. Hogy ne csak a szavak szintjén maradjon meg az egymás tisztelete. Az egyik ilyen megközelítési mód a resztoratív, illetve kapcsolathelyreállító és gyógyító eljárások, amelyek elméleti alapját az a feltételezés képezi, hogy a mások kárára elkövetett sérelmeket nem valamiféle szabályok vagy törvények megszegésének tekinti, hanem személyek elleni vétségnek. A resztoratív eljárásokat olyan készségek és folyamatok alkotják, amelyek a konfliktusban résztvevők (elkövetők-áldozatok) közösségeinek bevonásával segítenek a kapcsolatok helyreállításában és gyógyításában, úgy, hogy közben a résztvevők emberi méltósága a lehető legkevésbé sérüljön. Ebben a folyamatban nagyon fontos a kommunikáció. A beszéd során hozzuk létre önazonosságunkat – azt, akik vagyunk. Az egyén mindig kapcsolatban létezik, sohasem elszigetelten. A jelentéseket pedig a közösségben élők produkálják, nem pedig az egyes egyének. A nyelv nemcsak jelentéseket hoz létre, hanem saját magunkat is. Ezért számít, hogy hogyan beszélünk, és hogy tudatosan odafigyeljünk beszélgetéseink folyamatára. Számít, hogy mit mondunk, és azt hogyan mondjuk: az általunk használt nyelv létrehozza és formálja azt, hogy kik lehetünk, és hogyan viszonyulunk egymáshoz. Beszédmódunkkal identitásokat és kapcsolatokat hozunk létre.⁶

Dr. Carol Hamilton „A kirekesztés feltárása az integráció előmozdítására” című előadásában bemutatta, hogyan igyekeznek Új-Zélandon az inklúziós gyakorlatokat fejleszteni, amelyek azt a célt szolgálják, hogy a „mássággal” jellemezhető emberekkel kapcsolatban meg kell változtatnunk a szemléletünket. Felismerték, hogy a változás érdekében a kirekesztés történelmi erőit kell leküzdeni, amelyek manapság is jelen vannak iskoláinkban és a közösségeinkben. Olyan kérdéseket feszeget, hogy mi célt szolgál a kirekesztés manapság, vagy hogyan válhatunk olyan országgá, amelyik mindenkit teljes mértékben befogad? Még ma is a fogyatékos emberek a legkirekesztettebb csoport. (Ez hazánkban sincs másként.) Sokat haladtunk előre a sérült gyerekek befogadása terén, de nem eleget! Sok iskola még mindig azt vallja, hogy ezek a gyerekek nem érdemlik meg az egyenlő bánásmódot. Az előítéletesség és a bántalmazás még mindig komoly probléma. Feltehetjük a kérdést, hogy a tanárok miért nem tesznek többet az inklúzióért. A tanárok válasza az, hogy nem kapnak elég segítséget. Carol Hamilton és mts-i a kezdő tanárokkal végzett munka során esettanulmányokat használtak fel annak érdekében, hogy megértsék a fogyatékos gyermekek befogadásának sajátosságait. Általában ilyen

6 Drewery, 2007.

7 Hamilton, 2017.

beszélgetéseknél erős érzelmek törnek fel a hallgatókból. 2014-ben például erőteljes reakciónak lehettek tanúi egy csoport esetén, amikor egy autista gyerek befogadásáról volt szó, akit korábban már elbocsátottak egy iskolából. Sokan azt mondták, hogy felesleges erről beszélni. Nem örültek, hogy napirendre került a téma. A csoportot vezető oktatók le voltak döbbenve, hogy a tanárjelöltek nem tartották relevánsnak a nehézségek megvitatását. Ráadásul fiatal tanárokról volt szó. Azokba az akadályokba ütköznek, amelyeket a kirekesztő szemlélet eredményez, és amivel a fogyatékos gyermekek is találkozhatnak az osztályban. Segíteni kellett a csoportnak, hogy a kirekesztés falait sikeresen lebontsák.

Feltették a kérdést, hogy a tanárképzés korai szakaszában hogyan lehetne használni a resztoratív kapcsolatvezetési eljárást az ún. „körmódszert” arra, hogy kezdő pedagógusok hozzáállását megváltoztassák, oly módon, ami kevésbé konfrontatív és inkább konstruktív az inklúziós oktatás tekintetében? Megváltoztatták a tanítási környezetet, kényelmes székeket helyeztek el körben, elvetve ezzel a frontális módszer elidegenítő hatásait. Olyan gondolkodásmódot vezettek be, amely segítette a kezdő tanároknak abban, hogy az esettanulmányokban szereplő sérült egyének szerepének kritikus szemléletén túllépjenek. Ennek következtében hasznos és építő jellegű gondolatokkal tudtak hozzájárulni az esettanulmányok megvitatásához. Csökkentek a túlzott reakciók, és ezzel egy időben a hallgatók képessé váltak a fogyatékos emberek kirekesztése/befogadása témakörében az élményeik megosztására. Békés és hasznos foglalkozások voltak ezek. Arra a következtetésre jutottak, hogy a közösségeknek biztonságos teret kell kialakítani ahhoz, hogy a tagok megbeszélhessék a közösségen belüli kirekesztésből eredő feszültségeket - legyen szó, mozgáskorlátozottságról, fajról, nemről vagy szexualitásról. Fel kell ismerünk saját kirekesztő gyakorlatunkat, és meg kell osztani történeteinket másokkal. A kirekesztés felszámolását célzó próbálkozások, gyakorlatok az inklúzió elterjedését szolgálják. Igazán optimális helyzet úgy érhető el Carol Hamilton szerint, ha a közösségek olyan politikai vezetést juttatnak hatalomra, amelyek legalább annyira elkötelezettek az inklúzióért, mint a szakemberek.⁸

De nemcsak a pedagógusképzésben alkalmazható a kapcsolatvezetési eljárás, hanem a diákok körében a különböző, egymástól eltérő nézetek feltárásában és megismerésében is. A resztoratív kapcsolatvezetési eljárás felnőtt facilitátorok (a módszerben járatos pedagógusok) vezetésével remek lehetőséget nyújt a fiatalok körében a kirekesztést tápláló előítéletek háttérében meghúzódó érzések megfogalmazására és tudatosítására. Felelősségvállalásra ösztönöz! A diákok lehetőséget kapnak arra, hogy megismerjék a cselekedeteik háttérében meghúzódó érzéseket, amelyek a mássággal szembeni nem megfelelő viselkedésre motiválnak. Továbbá arra, hogy ne csússzanak a másik, a gyengébb fél megalázásába, hibáztatásába, hanem ők maguk keressék a megoldásokat az egymás illetve a másság elfogadására.

A módszer az önbizalom építésnek is egy remek lehetősége. Az osztály értekezleten mindenkit meghallgatunk, mindenkinek kell valamilyen választ megfogalmazni

8 Hamilton, 2017.

a kérdésekre. A közösség előtt történő véleménynyilvánítás, megszólalás komolyan és pozitívan hat önértékelés alakulására. Hiányos önértékelés esetén a fölénykeresés vagy a bosszú érzései (nekem fáj, akkor fájjon a másiknak is) erősödnek föl, ami a gyengébb, a sérült egyének megbántásában, esetleg megalázásában nyilvánulhat meg. Ha kialakul a megfelelő önértékelés, a továbbiakban nem lesz szüksége az illetőnek arra, hogy másokat bántson, sértegessen. Továbbá a sorozatos áldozatszerepből is az önbecsülés megerősödésével van esély elmozdulni az asszertivitás irányába.

Alkalmas a módszer arra, hogy a fiatalok körében elterjedt rejtett normarendszert szép lassan feltárjuk, megismerjük és leépítsük.⁹ Helyette a valódi évezredes keresztény értékeket tartalmazó normarendszert adjuk a fiataljaink kezébe. Mindannyian Isten teremtményei vagyunk és értékesek.

A kommunikációs kompetencia fejlesztésében is jelentős szerepet játszik az eljárás, ami a munkaerő piacon nem elhanyagolható tényező.

Összességében a resztoratív kapcsolatvezetési eljárás hozzájárul a közösségi érzés kialakulásához. Ami azt jelenti, hogy a diákokban kialakul egy hovatartozási érzés, megfelelő önbizalom, egyenértékűségi érzés (ennek sajnos a versenytársadalom nem igazán kedvez), a felelősségérzés és az együttélés szempontjából oly fontos toleranciaérzés. Az eljárás nagyban segíti az érzelmileg érett, felelősen gondolkodó, toleráns **állampolgárok nevelését**.

Mindannyiunk (épek és valamilyen mássággal küzdők) számára fontos, hogy tartozunk valahova, hogy megvalósíthassuk önmagunkat, hogy kreatív munkát végezhesünk, hogy biztonságos, stabil életünk legyen, és hogy megbecsüljenek bennünket. Az önefogadás gyakran a „magam csinálom” érzéséből és biztonságából adódik: nem szorulunk másokra, képesek vagyunk egyedül véghezvinni valamit.

Az emberiség létét fenyegető globális válságjelenségek, melyek között ott találjuk a mássággal (különböző testi, érzékszervi, értelmi, érzelmi stb. sérülésekkel) küzdők sohasem látott mértékű terjedését is, figyelmeztetnek rá, hogy ezeken a területeken nem tehetünk mást, minthogy altruistaként viselkedünk. Ha az egyes egyén és a kisebb társadalmi csoportok lényegében mindenért való felelőssége nem tudatosul, ha a polgárok és a közösségek nem igyekeznek megoldani ezt a problémát, sem az állam, sem a nagyszervezetek, senki nem fogja megoldani helyettük.

Ebből kifolyólag a nevelői, pedagógiai munka igen nehéz és összetett. Nemcsak a gyerekek miatt. Sokszor a szülő sem jó partner. Előfordul, hogy gyermeke mássága folytán ő is izolálódik, nem tart kapcsolatot senkivel. Nagyszerű kezdeményezés a Gál Ferenc Főiskola részéről egy speciális pedagógia szakirányban való gondolkodás, ami fölkészítené a különböző fokozatú oktatási intézményekben, gyermekvédelemben dolgozó szakembereket ezen nem kis létszámú mássággal küzdő gyermekek megfelelő kezelésére, illetve a felnőtt társadalom szemléletének alakítására.

⁹ Petróczi, 2015.

Ezt megalapozza a főiskolán folyó közösségnevelés. A vallásos közösségek különösen alkalmasak a segítségre. Elsősorban azért, mert egy sereg olyan – gyakran erkölcsi – értéket mutatnak föl és képviselnek hitelesen, melyek társadalmunkban hiánycikkek. Továbbá orientációs pontokat ad a bajok megelőzésére, életvezetési alternatívákra és az élet úgynevezett nagy kérdéseire vonatkozóan. Közösségteremtő erővel rendelkeznek a bajbajutottak és kapcsolat nélküliek számára is. **Általános toleráns légkörével az önértékelés kibontakozását segíti, az egyén érési folyamatait ösztönzi.** Képes életet rendező, jelentéssel feltöltő, cselekvést irányító azonosulási mintákat kínálni sokféle egyéniségű, sokféle életúttal rendelkező, a hagyományokon keresztül felelevenedő és élő, nagy hatású személyiségek példáival.

Jó lenne, ha nem illúzióban élne a mai ember, aki becsukja a szemét a betegség és a másság előtt! Fel kéne fognunk **végre az élet igazi értelmét, amely magában foglalja a szenvedés és a korlátoltság elfogadását is. Ferenc pápa szavaival élve:** A világ nem attól lesz jobb, ha csak látszólag „tökéletes” – hogy ne mondjam, szépen „kifestett” – emberekből áll, hanem ha növekszik az emberek közötti szolidaritás, egymás elfogadása és tisztelete. Mennyire igazak az apostol szavai: „Ami a világ szemében gyenge, azt választotta ki Isten, hogy megszégyenítse az erőseket” (1Kor 1,27).

*Dr. Petróczi Erzsébet, főiskolai tanár, dékánhelyettes,
Speciális Pedagógiai Intézet, Gál Ferenc Főiskola*

FELHASZNÁLT IRODALOM

Barabás Tünde, Fellegi Borbála, Windt Szandra (szerk.): *Felelősségvállalás, kapcsolat és helyreállítás, Mediáció és resztoratív igazságszolgáltatás a büntetés végrehajtásban*. Budapest, 2011.

Biblia, Ószövetségi és Újszövetségi Szentírás. Budapest, Szent István Társulat, 2008.

Herczog Mária (szerk.): *Megbékélés és jóvátétel*. Budapest, Család Gyermek Ifjúság Könyvek, 2003.

Hamilton C.: *A kirekesztés feltárása az integráció előmozdítására II. OREKO konferencia*. Szeged, 2017.

Kálmán Zsófia dr.: *Bánatkő*. Budapest, Bliss Alapítvány, 2004.

Kecskeméti Molnár Mária dr.: *Resztoratív eljárások*. (Jegyzet és munkafüzet) 2011.

Kecskeméti M. Winslade J.: *Better classroom relationships*. Wellington, 2016.

Könczei György: *Fogyatékosok a társadalomban*. Budapest, Gondolat, 1992.

Petróczi Erzsébet: Viselkedést befolyásoló rejtett érték- és normarendszerek megváltoztatása kapcsolatépítő beszélgetéssel In: *Deliberationes* 2015/1. VIII. évfolyam 1. szám

Szekeresné Herbai Erika – Szekeres Ágota: Enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket integráló „jó” és „rossz” közösségek összehasonlítása. *Gyógypedagógiai Szemle* 2016. XLIV. évfolyam

<http://www.magyarKurir.hu/hirek/ferenc-papa-nem-csukhatjuk-be-szemunket-betegseg-es-fogyatekossag-elott/>

AZ INFARKTUSELLÁTÁS PREHOSPITÁLIS JELLEMZŐI BÉKÉS MEGYÉBEN EGY KUTATÁSI PROJEKT TÜKRÉBEN

BEVEZETÉS

Adott térség népességének egészségi állapota szoros kapcsolatban áll az ott élők életminőségével, valamint a térség gazdasági fejlettségével. Legtöbbször a jobb egészségi állapot nagyobb termelékenységet és szélesebb munkavállalói kört jelent.¹ Azonban a kedvező adottságok nem minden térséget érintenek egyformán, jelentős területi különbségek alakulhatnak ki országokon belül is. Az egészségügyenlétlenségek mértéke felhívja a figyelmet arra, hogy napjainkban a fejlett országokban is számos egészségi problémával és egészségügyi kihívással néznek szembe.

A fejlett világ országaiban továbbra is a keringési rendszeri betegségek jelentik a vezető halálokokat, az összes halálozás kb. felét teszik ki.² A haláloki főcsoporton belül a legtöbb halálozásért az ún. ischaemiás szívbetegségek a felelősek, amelyek a szívizom vérellátásának zavarára vezethetők vissza. Ezek egyike az ún. akut miokardiális infarktus (akut szívizomelhalás, röviden AMI), amely meghatározó betegség és halálok az európai országok között.

Magyarországon a 2000-es évek eleje óta számottevően csökkent az infarktus halálozás mértéke, vélhetően az újonnan létrehozott, részben pedig bővített szívkatéteres központoknak (perkután koronária intervenció, PCI-centrum, haemodinamikai laboratórium). Az akut szívizominfarktus mint betegség és mint halálok, fontos információhordozó az ellátáshoz való hozzáférés vizsgálatában: egyrészt rövidtávon a túlélési esélyt növeli, ha a szívroham első tünetei után minél hamarabb megkapja a beteg a szívkatéteres-ellátást, másrészt hosszú távon a felépülést és a 30 napot meghaladó túlélési esélyt növeli, ha a beteg az akut ellátás után minél hamarabb megkapja a rehabilitációs ellátást is.³

Nyugat-Európához hasonlóan Magyarország is jelentős küzdelmet folytat a kardiiovaszkuláris megbetegedések, köztük a szívizominfarktus visszaszorításában. Ennek egyik lehetséges eszköze a prevenció, valamint a minél gyorsabb és hatékonyabb ko-

1 Egri, 2017.

2 Kaszás – Molnár – Németh – Péter – Weisz, 2012.

3 OECD, 2015.

rai ellátás, amellyel nemcsak a túlélési esélyek növelhetők, hanem a betegség előtti életminőség feltételei is visszaállíthatók. A korai ellátást alapvetően két részre különíthetjük el, a prehospitalis és a hospitalis szakaszra. Az előbbi esetében lényeges a mentőszolgálat mihamarabbi kihívása, kikerzése és az ellátás szakszerű megkezdése a pontos diagnózissal, míg a hospitalis ellátás tekintetében kiemelt szerepük van a sürgősségi osztályoknak és az invazív kardiológiai részlegeknek. Ez utóbbi alkalmas szívkatéteres beavatkozásra.

A tanulmány alapvető célja az infarktusellátás prehospitalis szakasza jellemzőinek, részben területi különbségeinek bemutatása Békés megyei esettanulmány formájában.

CÉLOK ÉS MÓDSZEREK

Hároméves kutatási projektünkben (NKFI K119574 sz. projekt) elsődleges célkitűzés a hazai egészségügyenéltelességek területi különbségeinek feltárása az egészségügyi ellátáshoz való hozzáférés akadályainak értelmezésén keresztül.⁴ Ennek során az AMI-ellátás országos, regionális és helyi jellemzőit vizsgáljuk empirikus módszerekkel – kvantitatív és kvalitatív technikák együttes alkalmazásával – 2016–2019 között. Az országos statisztikai adatelemzések mellett az ellátáshoz való hozzáférés egyéni és intézményi tényezőit helyi esettanulmány formájában tanulmányoztuk. Ennek mintaterülete volt Békés megye, és ennek az esettanulmánynak a főbb eredményeit, tapasztalatait mutatja be a jelen tanulmány, elsősorban az infarktusellátás prehospitalis szakaszára vonatkozóan. Ennek során a másodlagos adatelemzés eredményei, majd az interjúkészítések tapasztalatai kerülnek sorra, végül a fontosabb következtetések összegzése SWOT-analízis segítségével történik meg.

A Békés megyei esettanulmány a következő kérdésekre kereste a válaszokat:

- Hogyan értékelhető Békés megye helyzete az országban az infarktus megbetegedés és halálozás alapján?
- Milyen területi különbségek tapasztalhatók az AMI ellátásában a megyében?
- Az interjútapasztalatok alapján hogyan értékelhető a hozzáférés szerepe az AMI prehospitalis ellátásában?
- Milyen fejlesztések történtek a megyében az elmúlt öt évben az AMI prehospitalis ellátásában, és ezek hogyan járultak hozzá az egészségügyenéltelességek mérsékléséhez?

A kérdések megválaszolása egyfelől másodlagos adatelemzéssel valósult meg, amihez az

Országos Mentőszolgálat Dél-Alföldi Régió Békés Megyei Mentőszolgálat és a Békés Megyei Központi Kórház Pándy Kálmán Tagkórház Invazív Kardiológiai Osztá-

⁴ <https://egeszseguyihozzaferhetoseg.wordpress.com/>

lya (Gyula) szolgáltatta az intézményi adatokat az egyéb Központi Statisztikai Hivaltól (KSH) származó adatok mellett. Másfelől kétlépcsős félig strukturált interjúk készültek az AMI ellátásában releváns 24 fő egészségügyi szakdolgozóval (mentőtiszt, kardiológus, belgyógyász, nővér, dietetikus, gyógytornász stb.) és infarktuson átesett betegekkel (összesen 29 fő) 2018. április–június között. Az egészségügyi szereplők két csoportjával készített interjúk kérdéssorainak véglegesítése orvos-szakértők véleményezése után történt meg. Az interjúkérdések az AMI-ellátás prehospitalis (mentőellátás, hezitálási/elhatározási idő), hospitalis (sürgősségi, akut és rehabilitációs kardiológiai ellátás), és fenntartó szakaszára (alap- és szakellátás) vonatkoztak. Ezek közül jelen tanulmány csak a prehospitalis szakaszra vonatkozó legfontosabb eredményeket mutatja be, bár számos információ szolgál a többi ellátási szakaszokra is. A megfelelő intézményi engedélyek beszerzése után az egészségügyi szakdolgozókkal készült interjúkra a Békés Megyei Központi Kórház Pándy Kálmán Tagkórháza (Gyula) AMI-ellátásban illetékes osztályain, az Országos Mentőszolgálat Dél-Alföldi Régió Békés Megyei Mentőszolgálatánál, valamint gyulai háziorvosi körzetekben került sor. A betegekkel az interjúk a Békés Megyei Központi Kórház Pándy Kálmán Tagkórháza és Szakorvosi Rendelője Gyulán található ellátási osztályain valósultak meg.

Az interjúk kivonatolása után a következő szempontok szerint valósult meg az AMI-ellátás prehospitalis szakaszára vonatkozó eredmények, tapasztalatok kiértékelése:

- Prehospitalis ellátásszervezés jellegzetességei, szerepük a betegutak alakulásában
- Prehospitalis ellátáshoz való hozzáférés lehetőségei és akadályai intézményi és egyéni szinten
- Feltárt problémák, kihívások az AMI-ellátás prehospitalis szakaszában

A tanulmány főbb megállapításai, következtetései összegzése SWOT-analízissel történt meg. Ezek a megállapítások alkalmasak olyan javaslatok megfogalmazására, amelyek felhasználhatók az intézményi döntéshozatalban az ellátásszervezés optimalizációjához.

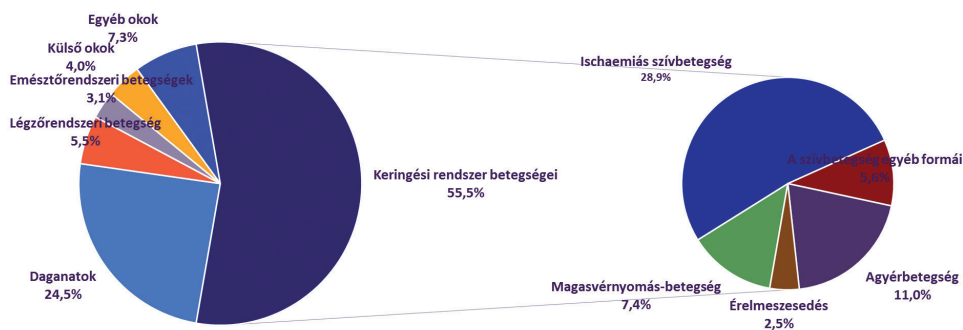
Az AMI-ellátás **többi vizsgált ellátási szakaszára vonatkozó interjútapasztalatok** feldolgozása a kutatási projekt jövőbeli feladata.

A STATISZTIKAI VIZSGÁLATOK FONTOSABB EREDMÉNYEI

Békés megye egészségfolyamatok alapján országosan hátrányos helyzete egyrészt adódik a nemzeti átlagoknál rosszabb egészségmutatókból, másrészt a kedvezőtlen demográfiai helyzetből (alacsony születésszám, magas halandósági arány, idősödő népesség). Különösen igaz Békés megyére, hiszen az országon belül az egyik leginkább elöregedő megyéről van szó, amely együtt jár a krónikus nemfertőző megbete-

gedések és halálokok magasabb arányával. Békés megyében a 65 éven felüliek aránya 19,4%, míg a 14 éven aluliak aránya mindössze 13,3% volt 2015-ben. Az előregedésnek megfelelően a megye halálozási adatai is kiemelkedőek a többi megyéhez viszonyítva, hiszen az ezer lakosra számított értéke 2015-ben 15,9 fő volt a 13,4 fő országos átlaghoz képest.⁵

Az okspecifikus halálozási arányszámok alapján megállapítható, hogy a halálozások 55%-a Békés megyében a keringési rendszeri megbetegedésekből adódnak: ezek kb. egyharmadát pedig az ischaemiás megbetegedések okozta halálozások teszik ki. (1. ábra).

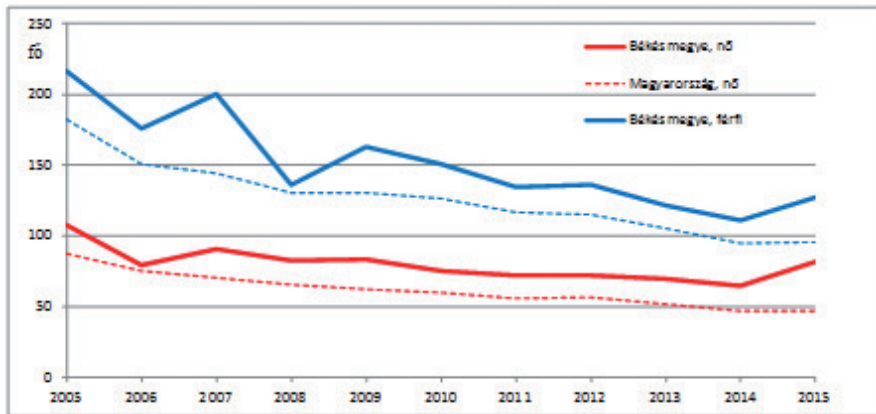


1. ábra: Okspecifikus halálozási arányszámok a fő halálokok és a keringési rendszeri halálozások megoszlása alapján Békés megyében, 2015.

Adatok forrása: Békés Megyei Statisztikai Évkönyv, 2015.

Az akut miokardiális infarktus százezer főre standardizált halálozási arányszáma mindkét nem esetében folyamatosan csökkent 2005 óta Békés megyében, mégis még mindig magasabb a nemzeti átlagszintnél, kb. 10-30%-kal (2. ábra). A Békés megyei férfiak AMI-halálozási arányszáma közel kétszerese a nőkének. Az országos viszonylatban magas AMI megbetegedési és halálozási arányszáma ellentmondásos helyzetre hívja fel a figyelmet: több mint másfél évtizede folyamatosan javul a megye AMI-helyzete, amihez jelentős mértékben járult hozzá a 2013-ban Gyulán átadott PCI-központ, mégis ezek ellenére még mindig sokan kapnak szívinfarktust, és közülük sokan meg is halnak (3. ábra). Azonban mindenféleképpen kiemelendő, hogy az AMI-megbetegedésekben átlagosan 30%-os javulás volt tapasztalható a megyében 2005–2008 és 2012–2015 között.

⁵ Beke, 2017.



2. ábra: Az akut miokardiális infarktus százezer főre standardizált halálozási arányszáma (SHA) Békés megyében és Magyarországon, nemek szerint, 2005–2015⁶

	2005–2008	2012–2015
AMI-betegek átlagos aránya	647	216
ebből férfiak aránya	356	119
ebből nők aránya	290	97
60 év alatti AMI-betegek átlagos száma	59	20
PCI-ellátásban részesülő AMI-betegek átlagos száma	33	11
Halálozással végződő AMI-esetek átlagos száma	38	13
PCI-ellátásban részesülő, de halálozással végződő AMI-esetek átlagos száma	2	1

3. ábra: Az akut szívizominfarktus (AMI) megbetegedés ellátási jellemzői Békés megyében, 2005–2008 és 2012–2015

Adatok forrása: Állam Egészségügyi Ellátó Központ fekvőbeteg-ellátási adatbázis

1. A mentőellátás, amely fontos szerepet játszik a szívizominfarktus prehospitalis ellátásában, két új mentőállomással bővült az elmúlt években Békés megyében. Ugyanis 2015-ben adták át ezeket Mezőberényben és Tótkomlóson, amely területek mentőellátását korábban Orosházáról és Békéscsabáról szervezték. A megyei mentőállomások és azok járásokra kiterjedő területi ellátási kötelezettsége a megye egész területét lefedik (4. ábra).

⁶ Tóth – Bán – Vitrai – Uzzoli, 2018.

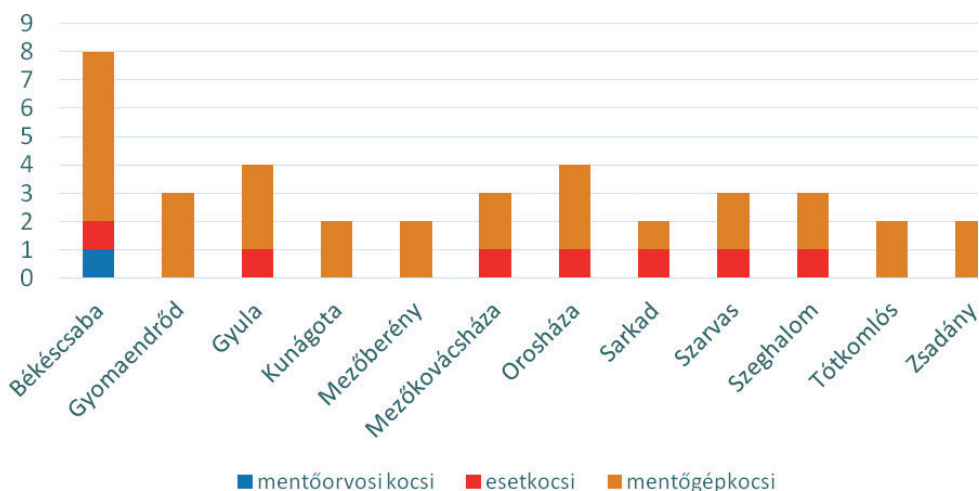


4. ábra: Mentőállomások ellátási területei Békés megyében, 2018.
Adatok forrása: Országos Mentőszolgálat Békés Dél-Alföldi Régió
Békés Megyei Mentőszolgálat

Békés megyében a mentőautók száma némileg csökkent az elmúlt 15 évben: számuk 2000-ben 48 db volt, míg 2017-ben 38 db. A csökkenés oka, hogy a betegszállítás kikerült az Országos Mentőszolgálat feladatköréből, és immáron csak kizárólag mentési feladatokat látnak el 2009 óta. A megyében tehát összesen 12 mentőállomás van, és 38 db futó mentőautó. Igaz, nem minden mentőállomáson van esetkocsi, amelyben mentőorvos vagy mentőtiszt található (pl. az új mentőállomások ilyenek). Ennek ellenére a megyei mentőellátás területileg kiegyenlített, és minden mentőgépkocsi TTEKG-val (transztelefonikus EKG) felszerelt. Ezek a készülékek rádióhullám segítségével az EKG-felvételeket a gyulai sürgősségi osztályra küldik, ahol a szakszemélyzet kiértékeli azokat és segítenek a mentőegység számára a megfelelő diagnózis meghozatalában. A TTEKG jelet fogadó egységek esetében elsődleges szempont volt, hogy PCI-központok közelében legyenek a gyors beavatkozás érdekében, és ez a szakmai szempont kiválóan megvalósult Gyulán. Ráadásul a prehospitalis ellátásban a telemedicina megjelenése a TTEKG készülékek alkalmazásán keresztül nemcsak egy újabb technikai előrelépést, hanem az időfaktor rövidítését célzó lehetőség is.

Az AMI-ellátás prehospitalis szakaszában a hozzáférés esélyeit javította, hogy Dévaványán mentési pont működik: mivel ide hosszabb időt vesz igénybe a mentőkierkezés, ezért hétköznap 8.00-16.00 között mentőkocsi tartózkodik a településen.

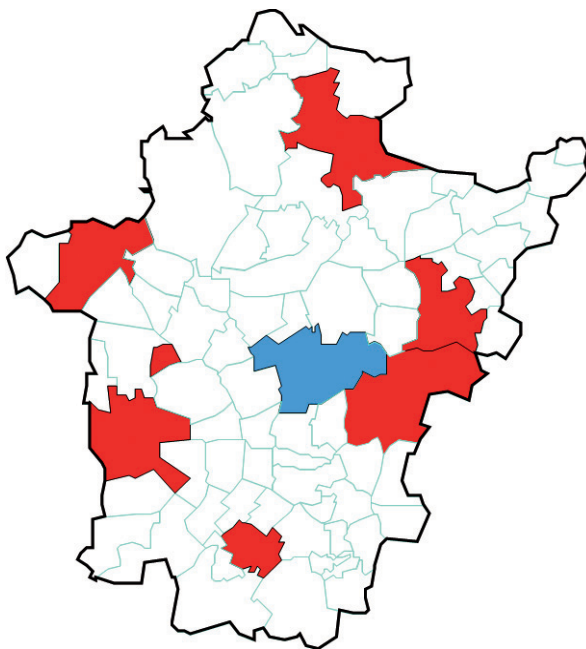
2015-ben 748 mentőautó futott országosan, amelyeken 170 mentőorvos dolgozott. Ha megvizsgáljuk ennek területi alakulását, akkor elmondható, hogy Békés megye az országos átlagnak megfelelő mentőellátottsággal rendelkezik. 2010–2015 között országosan 23 új mentőállomást nyitottak, melyekből kettő volt a Békés megyei. A mentőgépjárművek átlagos életkora 2011-ben 8,9 év volt a megyében, míg 2018-ra a fejlesztéseknek köszönhetően ez 6,9 évre csökkent. A mentőautók felszereltsége, illetve a mentőegységek típusa a település méretétől függ (5. ábra). A nagyobb a települések mentőállomásain vannak magasabb szintű ellátást biztosító esetkocsik, a megyeszékhelyen pedig mentőorvosi kocsik is található, amely legalább esetkocsi szintű egészségügyi felszereléssel rendelkező nagy teljesítményű személygépkocsi.



5. ábra: Mentőegységek típusai Békés megyében, 2018.
Adatok forrása: Országos Mentőszolgálat Békés Dél-Alföldi Régió

BÉKÉS MEGYEI MENTŐSZOLGÁLAT

A mentőellátás területi különbségeit vizsgálva jól látható, hogy a megye közép-vonalában található települések elérhetősége viszonylag jó, és egyszerre akár több eset magasabb szintű mentőellátása is biztosítható (6. ábra). Ezzel szemben a megye déli területeinek magasabb szintű mentőellátása nehezebben megoldható. Tovább nehezíti a helyzetet, hogy ezeken a területeken nincsenek mentési pontok. Az interjúk során elhangzott, hogy a jövőbeli fejlesztések között szerepel, hogy esetleg Medgyesegyházán kerül kialakításra egy új mentési pont.



6. ábra: A magasabb szintű mentőellátást biztosító mentőorvosi és esetkocsik telephelyei Békés megyében, 2018.

Adatok forrása: Országos Mentőszolgálat Békés Dél-Alföldi Régió
Békés Megyei Mentőszolgálat

A magasabb szintű mentőellátás területi különbségeit némileg ellensúlyozza a korábban

már leírt TTEKG alkalmazása: ez által biztosítható, hogy a beteg EKG-ját azonnal megfelelő szakorvos elemezze, segítse a mentőegység szakszemélyzetét a megfelelő diagnózis meghozatalában és hatásos gyógykezelés megkezdésében. Azonban ebben az esetben is felmerülhetnek olyan akadályozó tényezők, amelyek a szívizominfarktus jellemzőiből fakadnak. Az egyértelmű betegút – páciens a mentőszállítás után azonnal a szívkatéteres központba kerül – az ún. ST-elevációval járó akut miokardiális szívinfarktus esetében valósul meg. Ennek orvosi magyarázata, hogy az EKG görbén P, Q, R, S, T hullámot különítünk, és az ezen hullámban bekövetkező kóros elváltozást jelenti az ST-eleváció (STEMI), míg az ezzel nem járó szívinfarktus az ún. NON-STEMI (NSTEMI). Ez utóbbi diagnózisa csak az EKG-val nem adható meg, további laborvizsgálatokra és megfigyelésre van szükség: ebben az esetben változik a betegút, és a páciens a mentőszállítás után a sürgősségi osztályra, majd az akut kardiológiai osztályra kerül, végül a pontos diagnózis ismeretében áthelyezik a PCI-központba,

ahol szívkatéteres beavatkozásban részesül. Az viszont tény, hogy a Nemzeti Szívinfarktusz Regiszter adatai alapján mind a STEMI, mind az NSTEMI esetében azoknak a betegeknek a túlélési adatai jobbakként, akiknél revaszkularizáció történt (szívkatéteres ellátás, koszorúér-tágítás), éppen ezért az ellátás minősége és lehetőségei hosszú távon meghatározzák a beteg további sorsát, túlélési esélyeit.⁷ Hasonló tanulmányok készültek nemzetközi viszonylatban is: pl. mintegy 20 ország 555 kórházában követék nyomon az Akut Koronária Szindrómás betegeket, mind rövid, mind hosszú távon. Ezeknél az eseteknél a revaszkularizáción túl az antikoaguláns – mely az ér ismételt átjárhatóságát és az újabb rögzéződés megakadályozását jelenti – terápia hatékonyságát is vizsgálták, amelyek ugyancsak a revaszkularizáció jelentőségét emelik ki.⁸

A megye mentőellátási adatait áttekintve nem volt lehetőség arra, hogy kifejezetten leszűrhetővé váljon a szívinfarktusz miatti mentőriasztások száma. Ugyanakkor elmondható, hogy évente mintegy 350-400 esetben riasztják a mentőszolgálatot a keringés leállás miatt, és mintegy 280-300 esetben kezdenek meg újraélesztést, ennek primer sikeressége 15% körüli, míg a tartós siker mindössze 5% körüli értéket mutat.⁹

A statisztikai elemzések eredményei igazolták, hogy ugyan jelentékeny javulás következett be az AMI-ellátásban, és annak nyomán a szívizominfarktusz halálozásban Békés megyében az elmúlt években, de továbbra is számottevő különbségek vannak a megye egyes területei között. Ez igaz az AMI megbetegedési és halálozási helyzetre, illetve az AMI-ellátás prehospitalis szakaszában a mentőellátás területi jellemzőire is. Több szempontból is leghátrányosabb a megye déli része.

AZ INTERJÚK FŐBB TAPASZTALATAI

A statisztikai adatok szintjén nehezen feltárható ellátási jellemzők megismerése érdekében készült interjúk segítségével történik meg Békés megye AMI-ellátása prehospitalis szakasza sajátosságainak összegzése az egészségügyi szakdolgozók és a betegek véleménye alapján.

A szívizominfarktusz kórházi kezelését megelőző prehospitalis ellátási szakaszban kiemelkedő a megyei mentőellátás színvonala mind a szakmai, mind a betegvélemények alapján. Egyrészt kisebb mentőállomások működnek, ezáltal jobb a területi lefedettség, másrészt a hatékony kommunikáció alakult ki a mentőegységek és a kórházi sürgősségi ellátás között a transztelefonikus EKG segítségével, harmadrészt az optimális területi ellátás megvalósítása érdekében a megye egyes részeiből nem Gyulára, hanem a közelebbi debreceni vagy szegedi szívkatéteres központba szállítják a betegeket.¹⁰ A megyei mentőellátás jelenleg biztosítani tudja a 20 perces kéré-

7 Jánosi – Offner, 2015.

8 Annemans et al., 2016., Ertas Tokgözoğlu, 2016.

9 Adatok forrása: Országos Mentőszolgálat Békés Dél-Alföldi Régió Békés Megyei Mentőszolgálat, 2018.

10 Beke – Uzzoli – Bán – Pál – Vitrai, 2018.

zési időt a megye bármely településére. A kierkezés és a szakszerű helyszíni ellátást követően a mentőegység egyrészt konzultációt folytathat a gyulai kórház sürgősségi betegellátási osztályával (SBO) a TTEKG segítségével, másrészt feladata mihamarabb eljuttatni a beteget vagy az SBO-ra, vagy a PCI-központban. Lényegében az AMI-ellátás prehospitalis szakaszában a mentő-, sürgősségi és invazív kardiológiai ellátás között szoros szakmai kapcsolat és hatékony együttműködés alakult ki az évek folyamán. Lényegében ezt erősítette meg a 2013-ban átadott gyulai PCI-központ is (haemodinamikai laboratórium): ennek köszönhetően a Békés megyei infarktus betegek már nem a kb. 100 km-re lévő szegedi, debreceni, esetleg szolnoki szívkatéteres központba kerülnek, hanem közvetlenül a Gyulán található PCI-központba (kivéve, ha a lakóhely szerint közelebb van a másik három intézményhez). A gyulai kardiológiai invazív részleg 24 órában működik, a betegút tekintetében biztosított, hogy a kórházkaputól a műtőasztalig tartó időintervallum nem lépi túl a 20 percet (gyakorlatban ez pár perc).

Az infarktusellátás kórházi szakaszában Békés megye nagy előrelépése, hogy 2013-ban létrehozták Gyulán a Pándy Kálmán Kórházban a szívkatéteres központot, javítva a korszerű ellátáshoz való hozzáférést, összehangolva az infarktusellátás lehetőségeit az orosházi és békéscsabai kórházzal, valamint a kórházon belül kialakítva az egymásra épülő csapatmunka szakmai feltételeit (sürgősségi ellátás, invazív és rehabilitációs kardiológiai ellátás között). A gyors és korszerű szívkatéteres beavatkozás helyben való megteremtése jelentősen növelte a túlélési esélyeket, rövidítette a felépülés idejét, és jobb életminőség feltételeket eredményezett a betegek későbbi életszakaszaiban. Azonban mindezeknek az előzménye, hogy maga a prehospitalis szakasz a mentőellátás kiváló szakmai hátteret képvisel az eredményes hospitalis szakaszhoz, a sürgősségi és az invazív kardiológiai ellátáshoz. Itt kell megemlíteni azt is, hogy a jól működő csapatmunka már az orvosi segítségkérés pillanatában elindul: ha a telefonhívás során felmerül az infarktus gyanúja, akkor az ügyeletes egészségügyi szakdolgozó egyidőben riasztja az orvosi ügyeletet és a mentőket, ezzel csökkentve az idővesztéséget. Több interjú során elhangzott, hogy igen magas (akár 90% feletti) a Békés megyei mentősök találati aránya, vagyis az esetek legnagyobb részében a mentőtiszt által megadott AMI-diagnózis a hospitalis szakaszban megerősítésre talál.

A prehospitalis ellátási szakasz legfőbb problémái a hiányos egészségismeretektől és a rosszabb elérhetőségi viszonyokból ered: egyrészt a betegek hosszú ideig hezitálnak a segítségkéréssel, ezzel csökken az eredményes beavatkozás időablaka (120 perc); másfelől a határmenti, periférikus területeken a rosszabb útviszonyok lassítják a mentőszállítások menetidejét.

Tény, hogy a prehospitalis ellátás hatékonysága nagymértékben függ az időben hívott orvosi segítségtől. Ugyan ebben is jelentős javulás következett be az elmúlt évtizedekben, mégis vannak további kihívások a jövőre nézve:

– A szakirodalmi előzményekből kiemelhető, hogy az 1980-as évek közepéhez képest az elhatározási idő – azaz amíg a beteg a tünetek jelentkezésétől eljut addig, hogy egészségügyi ellátást vegyen igénybe – 3 óra 25 perc volt, addig ez 2015-ben átlagosan 58 perc volt. Mindez részben utal a betegek jobb tájékozottságára és az esetleges tünett felismerésére, de a közel egyórás hezitálási idő európai szinten igen hosszúnak tekinthető.

– Szintén az elmúlt három évtizedben a kórházba kerülési idő a korábbi 12 órától átlagosan 2 óra 23 percre csökkent. Ez egyértelműen a mentőellátás fejlesztésére és feladatellátás optimalizációjára vezethető vissza, de például a házi orvosok számára is egyre több képzést tartanak az AMI-ellátás egészségügyi alapellátásban is megvalósítható lehetőségeiről.¹¹

Tehát, vannak biztató jelek, pozitív eredmények és kedvező fordulatok, de van még fejlesztési potenciál a megye AMI-ellátásának prehospitalis szakaszában. A szükséglet adott, ráadásul maguk a betegek is nagyon kedvező véleménnyel vannak a megyei mentőellátásról. A megkérdezettek egybehangzóan dicsérték a mentőszolgálat tevékenységét, nem azonosítottak olyan akadályozó tényezőt, amely számukra az ellátáshoz való hozzáférés esélytelenségeivel járnának együtt. Ugyanakkor az egészségügyi szakdolgozók észrevételei alapján nyilvánvalóvá vált, hogy az infarktus betegek időben még mindig sokat várnak az orvosi segítségkéréssel, az infarktus egyértelmű tünete alapján sem gyanakodnak súlyosabb betegségre, pedig a prehospitalis és a későbbi hospitalis ellátás hatékonyságát és lehetőségeit az időtényező egyértelműen determinálja.¹² Különösen az ST-elevációs akut miokardiális infarktus esetén ronthatja a túlélési esélyeket, ha a beteg például nem hív mentőt, hanem ismerőssel, családtaggal szállíttatja be magát az SBO-ra. Ilyenkor akár 20%-kal is növekedhet a mortalitási ráta az AMI-betegek között.¹³

A megye egyes részeiben a rosszabb útviszonyok, részben a határmenti elhelyezkedés néha akadályozó tényezői a prehospitalis ellátáshoz való hozzáférésben. Sokszor rövidebb útszakaszt is hosszabb idő alatt tesznek meg a mentők, mert a rosszabb műszaki állapotban lévő mellékutakon jelentős mértékben kell csökkenteniük a haladási sebességet. Szintén többször előfordul, hogy az úthálózat hibáiból adódóan a mentőautókban lévő TTEKG készülékek nem tudnak folyamatosan jó minőségben rádióhullámokat közvetíteni a gyulai kórház SBO-ra, ahol a megyei a TTEKG központ található. Ilyen esetekben nehézkes az EKG-felvétel kiértékelése. A probléma megoldásában nagy előrelépés lenne, ha a TTEKG-készülékek digitális formában tudnák közvetíteni az EKG-felvételeket.

A Békés megyei AMI-ellátás prehospitalis szakasza jellemzőinek felméréséhez kap-

11 Márk – Dani – Ruzsa – Katona, 2015.

12 Rácz et al., 2010.

13 Kiss – Merkely – Becker, 2014.

csolódó interjútapasztalatok kiemelték az erősségeket, de egyúttal jelezték a kihívásokat is. Ezek újabb olyan vizsgálati kérdéseket vetnek fel, amelyek megválaszolása a helyi döntéshozatal számára adhat segítséget a megfelelő intézkedések meghozatalában:

- Hogyan lehet a prevenció bármely szintjén olyan változásokat megvalósítani, amellyel az egészségi állapot tovább javítható a megyében?
- Hogyan csökkenthető a hezitálási/elhatározási idő az AMI-ellátásban?
- Meddig terjedhet a telemedicina szerepe az ellátás, a rehabilitáció, illetve a gondozás területén?
- Az AMI-ellátás egészségügyi szereplőinek hol, meddig és milyen formában kell változást szorgalmaznia a hatékonyság növelése érdekében? Egyáltalán melyik az a terület, amely kiemelt fejlesztésre szorul?

Az infarktus halálozási adatok javítása részben a prevenció és az egészséges életmód hangsúlyozása mentén képzelhető el, részben pedig az ellátás további fejlesztésével, pl. a kapacitások bővítésével. Az ellátás ilyen mértékű fejlődéséhez azonban hosszas út vezetett mind a kardiológián belül, mind pedig az egészségügyi ellátás területi egyenlőtlenségeit csökkenteni kívánó infrastrukturális fejlesztésekben. A kardiológiai ellátást igénylő keringési rendszeri megbetegedések kiemelt kezelése mindössze fél évszázada emelkedett ki a belgyógyászati megbetegedések közül, hiszen ekkor jöttek létre az első koronária őrzők, ahol az akkori intenzív megfigyelési és gyógyítási módszerek kerültek bevezetésre. Ezt követte a trombolízis – mely az elzárást jelentő rög feloldását jelentette – alkalmazása, ahol ugyancsak nagy jelentősége volt az ellátáson belül az időfaktornak. Ugyan az ellátás keretein belül, de mégis a szekunder prevenció a nagy léptékű fejlődését jelentette a trombocita aggregációt gátló gyógyszerek, valamint a koleszterinszint csökkentését célzó sztatinok bevezetése is az elmúlt évtizedekben. Mindezek együttesen jelzik azt, hogy az akut szívizominfarktus ellátása milyen fejlődési utat járt be az elmúlt 20-30 évben, és ezek az orvosi technikai és egyéb szakmai fejlesztések (pl. új protokollok) milyen módon épültek be a Békés megyei AMI-ellátás megszervezésébe, különös tekintettel a prehospitalis ellátásra, illetve annak együttműködési lehetőségeire a hospitalis ellátással (pl. szívkatéteres beavatkozás).

ÖSSZEGZÉS

A tanulmány Békés megye jelenlegi prehospitalis és hospitalis ellátásának helyzetét prezentálta az akut miokardiális infarktus ellátásán keresztül. Az elmúlt időszak fejlesztései elősegítették az egészség-, és a hozzáférési egyenlőtlenségek csökkentését, azonban az infarktus halálozási adatok azt mutatják, hogy további fejlesztésekre van szükség. Mindezek azonban olyan komplex folyamatot jelentenek, amely során a tünetek jelentkezésétől a rehabilitációs gondozás folyamatáig átfogó, protokollokkal alátámasztott gyakorlatok bevezetésével valósulhat meg eredményesen. A tanulmány

ennek felderítésére nem vállalkozott, azonban a bemutatott kvantitatív eredmények és kvalitatív tapasztalatok jól rávilágítanak arra a tényre, hogy a jelenlegi gyakorlat csak első lépés a még hatékonyabb ellátás biztosításához.

Összefoglalóan elmondható, hogy 2010 után a Békés megyei AMI-ellátásban számos pozitív változás történt, például azáltal, hogy javultak az ellátáshoz való hozzáférés esélyei, és így több beteg részesül PCI-ellátásban a megyében.¹⁴ A statisztikai vizsgálatok és az interjúkészítés eredményeire támaszkodva egy SWOT-elemzés szolgál az AMI-ellátás Békés megyei helyzetének értékelésére (7. ábra).

Erősségek	Gyengeségek
<ul style="list-style-type: none"> - kisebb mentőállomásokkal jobb a területi lefedettség a megyében - hatékony kommunikáció mentőegységek és sürgősségi osztály között - összehangolt csapatmunka, hatékony együttműködés a prehospitális és a hospitális ellátási egységek között - mentőellátás kedvező megítélése betegek részéről - földrajzi távolságok alapján betegutak optimalizációja és horizontális együttműködések a szomszédos megyékkel 	<ul style="list-style-type: none"> - rosszabb útviszonyok miatt lassuló mentőérkezések - határmenti fekvés és rosszabb útviszonyok miatt néha romló TTEKG jelátadás - kevesebb mentőegység az éjszakai ügyeletben - betegek hiányos egészségismeretei miatt hosszabb hezitálási idő - betegedukáció hiánya
Lehetőségek	Veszélyek
<ul style="list-style-type: none"> - újabb mentési pontok kialakítása - bővíthető kapacitások - háziorvosi rendelők felszerelése transztelefonikus EKG-készülékekkel (TTEKG) - mentőtisztek és háziorvosok továbbképzése infarktussal kapcsolatos ismeretekről - integrált ellátás további erősítése 	<ul style="list-style-type: none"> - kapacitás-hiányok fokozódása a jövőben - távoli periférikus területek hozzáférési akadályai növekszenek - preventív ellátás nem kap megfelelő szerepet az infarktus-ellátásban - non-doktori hálózat kiépítése nem történik meg

7. ábra Az infarktus-ellátás prehospitális szakasza Békés megyei helyzetének SWOT-elemzése az interjútapasztalatok alapján

Az elemzés rávilágít arra, hogy a hozzáférés javulása elsősorban az összehangolt együttműködésnek és a jó csapatmunkának, valamint a betegutak optimalizálásának köszönhető, ugyanakkor az interjúk lehetőséget adtak arra, hogy szakemberek

¹⁴ Uzzoli – Vitrai – Tóth, 2017.

bevonásával keressük, hogy hogyan lehetne még hatékonyabbá tenni a fejlesztéseket. Ennek egyik sarkalatos pontja a betegedukáció, melynek hiányában a betegek órákat várnak a mentő értesítéséig, míg a másik a TTEKG technikai fejlesztésével (jel digitalizálásával) segítene ellensúlyozni bizonyos területek hozzáférési nehézségeit.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A tanulmány a K119574 számú projekt támogatásával készült, amely a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alap finanszírozásában valósul meg.

Dr. Beke Szilvia, főiskolai tanár
Egészség- és Szociális Tudományi Intézet
Gál Ferenc Főiskola

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Annemans L, Danchin N., Van de Wert F, Pocock S, et al: Prehospital and in-hospital of healthcare resources in patients surviving, acute coronary syndromes: an analysis of the EPICOR registry. *BMJ Open Heart* (2016.) 1–10.
- Bán A.: A telemedicina térre és távolságra gyakorolt hatásai és következményei- esettanulmány a telekardiológiai szerepéről. In: Cserny Tibor – Alpek B. Levente (szerk.): *Bányászat és környezet – harmóniában*. Pécs, Magyarhoni Földtani Társulat, , 2017, 82–85. (2017a.)
- Bán A.: *A telemedicina néhány földrajzi vonatkozása Magyarország példáján*. PhD értekezés. Szegedi Tudományegyetem, Szeged, 132. (2017b)
- Beke Sz.: Békés megye népessége az egészségi állapot tükrében. *Egészségtudomány*, 61/3 (2017.) 57–74.
- Beke Sz.: Early treatment of Acute Myocardial Infarction and its regional differences in Békés County. In: *Deturope 2018*. (megjelenés alatt)
- Beke Sz. – Uzzoli A. – Bán A. – Pál V. – Vitrai J. (2018): Az egészségügyi ellátáshoz való hozzáférés területi egyenlőtlenségei – Békés megyei esettanulmány tapasztalatai. In: *IX. Magyar Földrajzi Konferencia*. Debrecen, 2018. november 9–11. Tanulmánykötet. (megjelenés alatt)
- Egészségügyi Statisztikai Évkönyv, 2016 http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/evkonyv/egeszsegugyi_evkonyv_2016.pdf
- Egri Z.: Magyarország városai közötti egészségegyenlőtlenségek. *Területi Statisztika* 57/5 (2017.) 537–575;
- Ertas F. S. Tokgözoğlu L.: Pre- and in-hospital antitrombotic managment patterns and in-hospital outcomes in patients with acute coronary syndrome: data from arm of the EPICOR study *Anatol J. Cardiol.* 16 (2016.) 900–915.

- Jánosi A. – Offner P.: A szívinfarktus miatt kezelt betegek ellátásának jellemzői. Nemzeti Szívinfarktus Regiszter 2013. *Cardiologia Hungarica* 45 /1 (2015.) 1–4.
- Kaszás N., Molnár T., Németh K., Péter E., Weisz M.: Healthy Health Care System with Sick People or Healthy People With a Sick Health- Care System? – Resident Satisfaction Survey in Nagykanizsa. *Deturope*. 04/1 (2012) 48–63.
- Kiss R. G. – Merkely B. – Becker D.: Az akut iszkémiás szívbetegek korszerű kezelése. *Magyar Tudomány*. 175/8 (2014.) 933–938.
- Márk L.- Dani Gy.-Ruzsa J. – Katona A.: Változott-e a szívinfarktus prehospitalis ideje és kezdetének napszaki ingadozása az elmúlt negyedszázadban a gyulai kórház ellátási területén? *Cardiologia Hungarica* 45/4 (2015.) 253–257.
- OECD. *Cardiovascular Disease and Diabetes: Policies for Better Health and Quality of Care*. OECD Health Policy Studies. Paris, OECD Publishing, 2015.
- Országos Mentőszolgálat Békés Dél-Alföldi Régió Békés Megyei Mentőszolgálat, 2018.
- Rác I.- Szabó G. – Kolozsvári R. – Fülöp L. – Bódi A. – Péter A. – Kertész A. – Balogh L. – Hegedűs I. – Ungvári T. – Édes I. – Kőszegi Zs.: *A falmozgászavar változása akut miokardiális infarktuszban a tünetektől a revaszkularizációig eltelt idő függvényében*. *Cardiologia Hungarica* 40/2 (2010.) 104–109.
- Tóth Gergely – Bán Attila – Vitrai József – Uzzoli Annamária: Az egészségügyi ellátáshoz való hozzáférés szerepe az egészségügyenlétlenségekben – A szívizominfarktus-megbetegedések és -halálozások területi különbségei. *Területi Statisztika* 58/4. 2018. 346–379.
- Uzzoli A. – Vitrai J. – Tóth G.: Az egészségügyi ellátáshoz való hozzáférés területi egyenlőtlenségeinek vizsgálata az akut miokardiális infarktus okozta halálozás adatainak felhasználásával. *Egészségfejlesztés* 58/3 (2017) 7–17.
- Uzzoli Annamária – Beke Szilvia: Az egészségügyi ellátáshoz való hozzáférés egyenlőtlenségei Magyarországon. – In: *Fata Ildikó – Kissné Budai Rita (szerk.): Tudományos Mozaik 15. kötet*. 2018 – Budapest, Tomori Pál Főiskola, 155–164.

Internetes források:

www.ksh.hu

<https://egeszsegugyihozzaferhetoseg.wordpress.com/>

A GYERMEKVÉDELMI SZÜKSÉGLETORIENTÁCIÓ AZ ÓVODAI, ISKOLAI SEGÍTÉSBEN

I. BEVEZETÉS

Máté Zsolt az iskolai szociális munkáról szóló tanulmányában ír arról, hogy hazánkban azon szakembereknek a köre, akik közvetlen tapasztalattal bírnak a segítő tevékenység ezen formájáról, igen szűkre szabott: „...alig félszáz iskolai szociális munkás dolgozik...”¹ az országban. A tanulmányban a szerző felvázolja, hogy az ezredfordulót követően az iskolai gyermekvédelemben dolgozó szakemberek aránya jelentősen csökkent, mind az alap-, mind a középfokú képzőintézményekben, az iskolai szociális munka napjainkban a hiányszakmák közé sorolható.

2016-ban az EMMI szociális ügyekért és társadalmi felzárkóztatásért felelős államtitkársága a család- és gyermekjóléti központok számára az óvodai iskolai segítő tevékenységek fejlesztését célzó modellprogramok kidolgozását elősegítő pályázatot írt ki. 2016–2018 közötti támogatási időszak zárását követően, a szolgáltatás biztosítására vonatkozó diszkrecionális jelleg normatívvá módosul. 2018 szeptemberétől az ország valamennyi család- és gyermekjóléti központja kötelezően ellátandó szolgáltatásként látja el 1000 fő tanulónként 1 fő iskolai szociális munkás alkalmazásával a feladatot.

2016. január 1-jétől az 1997. évi XXXI. számú A gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásról szóló törvény (Gyvt.) módosításának hatályba lépését követően a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti alapellátáshoz tartozó gyermekjóléti szolgáltatások keretében iskolai szociális munka biztosítható, 2018 szeptemberétől az óvodai iskolai segítő tevékenység kötelezően biztosított szolgáltatás.

A gyermekek védelme – *mely általános értelemben a harmadik generációs jogok körébe tartozó gyermeki jogokat összefoglaló univerzális szabálygyűjteményhez rendelt egyetemes gyermekvédelmi alapelvek szerinti társadalmi – intézményi – szülői hozzáállást feltételez* – egy komplex, többszereplős folyamat.

Az ENSZ Gyermekjogi Egyezményében (1989) kinyilatkoztatott gyermekvédelmi alapelvekkel – a szükségletorientáció, a diszkrimináció tilalma és a gyermek mindenekfelett álló érdeke – való egyetértésen túl, a szakmai gyakorlatban az „ahány (iskola) ház, annyi szokás” elv érvényesül. A gyermek mindenek felett álló érdeke és joga is, hogy őt egy elfogadó iskolai közeg formálja, egyéni és életkori sajátosságainak figyelembevételével, szükségletei szerint fejlessze. Egyéni szükségletei nem függet-

1 Máté, 2015.

lenek életmódjától, azaz hétköznapi kultúrájától, melynek egyes elemeit szem előtt tartva és ezen elemek kapcsolódási pontjait rendszerezve végezhető team munkában sikeresen az iskolai szociális munka.

A szakmai együttműködést kezdeményező és koordináló professzionális segítő közreműködésével az iskola falain belül a szociális munka és a szociálpedagógia eszköztárával egyéni esetkezelés, illetve csoportmunka keretében megvalósítható minden iskolai szereplő külső, kapcsolati és belső erőforrásainak a fejlesztése, melynek hatására a gyermekek számára bejárható út, belátható tér kevésbé szűkül be, az iskolai munka teret nyit/enged származástól és az átélt változások veszteségélményeitől függetlenül, illetve ezekkel együtt a továbbhaladásra, fejlődésre, továbbtanulásra.

„Az iskolai szociális munka szolgáltatás a közoktatási intézményben biztosított, preventív jellegű segítő tevékenység, amely az iskoláskorú gyermekek és fiatalok képességeinek és lehetőségeinek legoptimálisabb kibontakoztatását támogatja szociális kapcsolataik, társadalmi integrációjuk javításával.”²

Az iskolai segítségnyújtás professzionális műveléséhez, a gyermekvédelem komplexitásából adódóan célzott képzési, továbbképzési tartalmakra van szükség. Azon túl, hogy egyetérthetünk Máté Zsolt azon megállapításával, hogy a szociális munka alapszakokon és a szociálpedagógus képzésben megjelenik az iskolai szociális munkával kapcsolatos ismeretek köre, néhány helyen a gyakorlati terephelyeken (iskolákban) a tapasztalatszerzés lehetősége is adott, azonban hiányosság a szolgáltatás tágabb társadalmi-szakmai körben való elhelyezése, szociális ágazaton túlmutató ágazati kapcsolódási pontok meghatározása, adott esetben a pedagógusképzésben való megjelenése.

A szociális munka pécsi modelljének szemlélete szerint az „ökológiai szemléletű iskolai szociális munka” – rendszerelméleti modellként definiálható, hiszen a gyermek szükségletorientált segítségét egyfelől a gyermeki másfelől a környezeti privációk csökkentésének, mérséklésének szolgálatában teszi. *„...nem a patológiákra helyezi a hangsúlyt, hanem a pozitív viselkedésváltozásra, a képességekkel való felruházásra (empowerment) és a kompetenciaorientált fejlesztésekre, a reziliencia különböző típusainak fejlesztésére, valamint az iskola érzékenyítésére mindezen eljárásokkal és szemléleti változásokkal kapcsolatban.”³*

Az Alföld északi és déli régióinak LHH kistérségekben élő halmozottan hátrányos helyzetben lévő gyermekek körében folytatott reziliencia vizsgálat⁴ eredményei szerint a 12 éven felüliek körében az iskola járul hozzá legkevésbé a rezilienciát előreléjelő, azt elősegítő készségeik, képességeik fejlesztéséhez. Chicetti és Cohen (2006) meghatározásából kiindulva a rugalmas, reziliens gyermek a hosszan tartó nehézségek ellenére is képes boldogulni. Az atipikus eseteket vizsgáló „iskolai reziliencia”

2 Bányai, 2003. (3)

3 Máté, 2015. (88–89)

4 Homoki, 2014b. (45–57)

szemléletű kutatók⁵ reziliens tanulókkal kapcsolatos értelmezését szem előtt tartva, miszerint ők azok, akik kedvezőtlen családi körülményeik ellenére is jól teljesítenek az iskolában, fontos kihangsúlyozni, hogy ez az atipikus jelenség a reziliens diákok eseteiben csak igen alacsony százalékban (28%) az iskola érdeme, a számos szempontból leszakadó térségekben.

Gyermekvédelmi szempontú reziliencia kutatásaink⁶ eredményei azt mutatják, hogy a reziliens tanulók boldogulási lehetőségeit serdülőkorban elsősorban az én-hatékonyasághoz sorolható készségek és képességek növelik leginkább. Első helyen, a legtöbb – boldogulást elősegítő – jellemzővel szignifikáns korrelációt mutató reziliencia tényező a pozitív önértékelés, az egészséges önbizalom. jelenik meg, mint a 12 év feletti tanulók rezilienciáját elősegítő markáns tényező.

Az iskolai környezet, azonban egy olyan összetevője a rezilienciának, mely tudatos alakításával a fenti eredménynél jóval hatékonyabban hozzájárulhatna az iskola a gyermek boldogulását elősegítő készségeinek, képességeinek fejlesztéséhez. Iskolai környezet elemeként értelmezésünkben térbeli, tárgyi, személyi erőforrások egyaránt megjelennek, ezek rendszerének minőségi működése mind a gyermek tanulmányi sikerességére, mind interperszonális kapcsolatainak minőségére, mind intraperszonális jellemzőire (pl.: önértékelés) nagy hatást gyakorolhat, – ezzel a reziliencia alakulásának spirális jellegének ismeretében⁷ – indukálhat fejlődést más reziliencia komponensek területén is, növelve a gyermek boldogulási esélyeit.⁸ Az iskolai környezetben kulcsszereplőként jelenhetnek meg a megfelelő képzettséggel és végzettséggel, személyiségükben alkalmas, rátermett iskolai szociális munkások. Fontos szerepük lehet a társszakmákkal történő együttműködés keretében a fent említett ökológiai szemléletű modellek⁹ illetve a rendszerelméleti háttérű gyermekvédelmi reziliencia modell¹⁰ szemléletének, továbbá az ökológiai elméleten alapuló oktatásszociológiai kutatások eredményeinek¹¹ pedagógusok körében történő ismertetése, annak érdekében, hogy a szakmai team hatékonyan tudjon segíteni.

Pedagógusok segítése céljából ezen információk rendszerszemléleti megközelítésben történő átadására már az alapképzésekben, majd szakirányú továbbképzésekben, posztgraduális képzéseken is sor kerülhet. Számos olyan jelenség fordul elő a gyermekek iskolai életében, melyek szocioökonómiai háttértényezői összetettek, ezek rendszerszemléletű elemzésével válhatnak képessé az iskolai gyermekvédelemben dolgozók a gyermekek szükségleteit célzó, adekvát válaszok szolgáltatására.

5 Ceglédi, 2012; Pusztai, 2004, 2011; Forray, 2014; Csapó et al., 2014.

6 Homoki-Czinderi et al., 2014, 2016, 2018.

7 Schofield – Beek, 2005. (1283–1301)

8 Homoki, 2014.

9 Máté – Szemelyácz, 2009.

10 Homoki, 2014.

11 Forray, 2013.

„A pedagógusoknak képesnek kell lenniük felismerni és lehetőség szerint megelőzni a gyermekeket iskolai közegben érő destruktív hatásokat, ártalmakat ideértve a mobbing és bullying jelenséget is. A már kialakult problémák kezelésében az iskolában dolgozó segítő szakembereknek, iskolapszichológusoknak, iskolai szociális szakembereknek van elsődleges szerepe (ahol egyáltalán vannak kellő számban és időtartamban alkalmazott segítő szakemberek) ám e problémák rendszerint csak a pedagógusok együttműködésével, team munkában orvosolhatóak kellő hatásossággal. Ez újabb speciális tudásokat és képességeket követel meg a pedagógusoktól.”¹² A szerző írásában a fenti jelenségeken túl utal az iskolák gyermekvédelmi jelzőrendszerben betöltött funkciójára is, melynek keretében a pedagógusoknak a gyermekbántalmazás (elhanyagolás, testi, lelki, szexuális abúzus, kizsákmányolás) jeleit felismerve képesnek kell lenniük a segítő beavatkozás, intervenció megtételére. Ennek érdekében a szakjához kapcsolódó pszichológiai és szociológiai ismeretkörökön túl, a család és gyermek jólétének biztosítását elősegítő szociálpolitikai és szociális-gyermekvédelmi ismeretekkel is szükséges rendelkeznie.

Napjaink pedagógusképzési gyakorlatának feltáró kutatását a HERA Egyesület Gyermekvédelem-Szociálpedagógia Szakosztálya végezte el átfogóan 2014-ben. Eredményeik szerint ezek az ismeretkörök tantárgyi szinteken megjelennek a pedagógusképzések mintatanterveiben ...”ugyanakkor elvétve van lehetőség intézményi gyakorlatra/terepgyakorlatra...”¹³ A kutatás másik fontos megállapítása, hogy a képzésben nagyobb teret kellene kapnia a „szülőkkel történő hatékonyabb együttműködési formák kialakításának, megszervezésének tanításának, a velük történő eredményesebb kommunikációs, és különböző problémamegoldó eljárások begyakoroltatásának a képzési folyamatban.”¹⁴

II. A TÁRSADALMI ÉLETKÉPESSÉGET

GÁTLÓ JELENSÉGEK HÁTTERE AZ IFJÚSÁGKUTATÁSOK TÜKRÉBEN

A tanulmány előző fejezetében röviden áttekintettük az iskolai szociális munka szolgáltatás biztosításának alakulását az elmúlt néhány év rendelkezései szerint, melyek értelmében 2018 őszétől a pedagógusokkal együttműködésben a család és gyermekjóléti központok iskolai szociális munkát biztosítanak tanulói létszám függvényében. Az iskolai szociális munkával hatékonyabban elősegíthető a gyermek boldogulási képességeinek fejlesztésében jelentős szerepet játszó pozitív iskolai környezet kialakítása, mellyel a gyermeki reziliencia nagymértékben elősegíthető.

A továbbiakban a hazai ifjúságkutatások eredményeinek tükrében azokról a gátló társadalmi jelenségekről írunk, melyek tüneteinek megjelennek az iskolákban is és a sikeres fiatal felnőttkort, a társadalmi „életképességet” akadályozhatják idő előtti iskola-

12 Soós, 2017. (26)

13 uo. Gönczi 2014. (591); Idézi: Soós 2017. (28)

14 uo. Gönczi 2014. (593); Idézi Soós 2017. (37)

elhagyást, iskolai lemorzsolódást indukálva, minek következtében az érintett fiatalok munkaerőpiaci integrációja is alacsonyabb szinten valósulhat meg.

„A 2012-es ifjúsági adatfelvételi hullám eredményei között a foglalkoztatáshoz és munkaerőpiachoz kapcsolódó kutatási adatok egyértelműen rajzolják ki azt a képet, miszerint a munkapiaci pozíciók tekintetében kedvezőtlen helyzetben lévő fiatalokat halmozott hátrányok terhelik, amelyek a kutatás által meghatározott empirikus dimenziókban mindenekelőtt a munkahely átlagosnál gyakoribb elvesztésében, az átlagosnál hosszabb ideig tartó és nehezebb elhelyezkedésben, illetve a személyes munkapiaci pozíciók alakulását tekintve a pesszimista várakozások túlsúlyában jelennek meg.”¹⁵

A XXI. század első évtizedében folytatott ifjúságkutatások eredményeit bemutató *Arctalan (?) nemzedék Ifjúság 2000–2010* című tanulmánykötetben (szerk: Bauer-Szabó 2011) Somlai Péter a hátrányos helyzetű családokban élő gyermekek iskolai előmenetelének nehézségein túl, a családi nevelés változására is ráirányítja a figyelmet. „A mai szülők a régebbieknél kevésbé tudják ellenőrizni gyerekeik életét. Kevesebbet tudnak például arról, hogy hol, kivel és hogyan töltik szabadidejüket. Pedig a fiatalok közül sokan élnek hosszabb ideig együtt, közös lakásban szüleikkel. De az évek múlásával a szülők egyre inkább elfogadják gyerekeik autonómiáját.”¹⁶ A fiatalok döntési önállósága kiterjedt a hétköznapi életük tevékenységrendszer szintjén a fogyasztásra, szabadidő-eltöltésre, társas kapcsolatok alakítására, korai és mélyebb elköteleződést sok esetben nélkülöző párválasztásokra, késői házasságkötésre. Az életmódjukat meghatározó új, individualista értékrend a társas támogató háló átstrukturálódását eredményezi: „...módosultak a személyközi kapcsolatok. A mobiltelefon és az internet korában egyre sűrűbb lesz a fiatalok kapcsolathálózata. De közben kerülnek a tartós elköteleződést, az olyan kötelekeket, amelyek felbomlaszthatják énjük mélyebb szerkezeteit.”¹⁷ „A szabadidő-eltöltés módja jórészt egyéni aktivitást tükröz, a társaság és a hagyományos közösségi tér használatának hiánya látszódik.”¹⁸ Családi, kortárs és iskolai megtartó és támogató kötelekek nélkül a fiatalok életcéljai és jövőképe kevésbé kiforrott, sok esetben az élet-tervezés alapjai hiányoznak, mely jellemzők szintén a sikertelen társadalmi integrációt, munkapiaci érvényesülést vetítik előre, a reziliencia-tényezők összefüggésrendszerének ismeretében gyakran negatív egészségmagartás, deviációs folyamatok indulhatnak be, így a gyermek az egyéni fejlődés spirálja helyett a „lecsúszás” útján haladhat.

„A kockázati magatartások, melyeknek többsége például a dohányzás vagy alkoholfogyasztás, a felnőtté válás szimbólumaként jelennek meg a fiatalok számára, a biológiai felnőtté váláshoz igazodva kerülnek szélesebb körben kipróbálásra. Ez a jelen-

15 Gazsó, 2013. (149)

16 Somlai, 2011. (32)

17 uo. Du Bois, 1998; Idézi: Somlai, 2011. (33)

18 Bauer, 2011. (246)

ség mutatkozik meg a táplálkozási szokásokban, az egyre korábban elkezdett, nem biztonságos szexuális aktivitásban és egyes veszélyeztető szabadidős tevékenységek kipróbálásában. A fiatal korosztályok egyes hátrányos helyzetű csoportjaiban, például a nehéz fizikai vagy monoton munkát végző, a veszélyes munkakörülmények között dolgozó, a kedvezőtlen körülmények között élő, illetve munkanélküli fiatalok körében a káros, önsorsrontó tendenciák fokozottan érvényesülnek és termelődnek újjá.”¹⁹

Fábián Róbert kutatási adatai (2011) a fentiekkel ellentétben nem igazolják az összefüggést a szülő sátusza, anyagi helyzete és a destruktív egészségmagatartás között.

A korábban elemzett kutatási eredményeink ismeretében ezek háttérben sokkal inkább állhatnak a szülő – gyermek; iskolai aktorok – tanuló kapcsolati zavarai, időhiányból fakadó „szer”etethiány, melyet a fiatal egészségkárosító szerekkel pótol.

„Az utóbbi időben a fiatalok „gyors hétvégi lerészegedésének” jelenségét tapasztalják az addiktológusok, pszichológusok. Arra hívják fel a figyelmet, hogy az alkoholfogyasztás sok esetben már nemcsak a társasági élet keretét adja, hanem a hétvégi gyors kábulat előidézését szolgálja. Egyre inkább elveszíti a közösségi élethez kötődő szerepét, és a tudatállapot megváltoztatását szolgáló eszközzé vált.”²⁰

A fentiekben áttekintett ifjúságkutatási eredmények is rámutatnak az iskolás éveikben járó gyermekeket és fiatalokat célzó iskolai szociális munka sokszínűségére. Az elemzett adatokból arra is következtethetünk, hogy a gyermek egyéni boldogulási esélyeinek növelése, majdani munkapiaci integrációja, rezilienciájának elősegítése a szűkebb (családi és baráti kapcsolatok) és tágabb (iskolai, szabadidős) helyi közösségeinek fejlesztése nélkül hatékonyan nem valósítható meg. A tanulókat elfogadó és befogadó, jövőképre, életcéljaira nézve inspiráló közösségek kialakításában, formálásában és fejlesztésében a fent érintett szakmaközi együttműködés keretében az iskolai szociális munkás szakmaisága meghatározó lehet.

III. ISKOLAI SZOCIÁLIS MUNKÁSOK KEZDETI NEHÉZSÉGEI, DILEMMÁI, HATÉKONYSÁGA, EREDMÉNYEIK, JÖVŐKÉPÜK EGY KUTATÁS TÜKRÉBEN

Tanulmányunk további részében a 2015 őszén kvalitatív módszerrel folytatott kutatásunk eredményei alapján mutatjuk be a (kezdő) „iskolai szociális munkások” első éveinek gyakorlati tapasztalatait, dilemmáit, nehézségeit, sikereit: munkájuk mérhető hatásait.

A kutatásunk szereplői a dél-alföldi régió sarkadi (LHH²¹) kistérségében 11 településen iskolai szociális munkásként illetve egy-két helyen gyermek- és ifjúságvédelmi felelősként/koordinátorként dolgozó pedagógusok (N=9) voltak. A körükben foly-

¹⁹ Susánszky, 2011. (152)

²⁰ Fábián, 2011. (217)

²¹ A leghátrányosabb helyzetben lévő kistélepközségek együttese (társadalmi, gazdasági és infrastrukturális mutatók alapján).

tatott mélyinterjúk adatainak elemzésével vizsgáltuk a gyerekesélyek növelésére irányuló iskolai szociális munka eredményességét a professzionális segítő szemüvegén át, az alábbi kutatási kérdéseinkre választ keresve:

- *Mit tehet/tehetett az iskolai szociális munkás helyi szinten?*
- *Hogyan ágyazódott be a helyi közösségbe?*
- *Hogyan hasznosította, alkalmazta általános segítői professzióját, az iskola világában sikerei és nehézségei függvényében?”*

Az interjú módszerével végzett adatgyűjtésünk elemzéskor interjúalanyainkat az interjúk során elhangzottak alapján az alábbi „fantázianevekkel” láttuk el:

„magabiztos”; „szuperhős”; „bizonytalankodó”; „harcos”; lelkiismeretes”; „színes egyéniség”; „sokoldalú”; „távolságtartó”; „rátermett”.

A munkához való viszonyulás, a feladatvégzés során tanúsított helytállás önreflexiója mentén választott elnevezések is sugallhatják azt a sokféleséget, mellyel a segítő tevékenységet a személyiségével megvalósító iskolai szociális munkás dolgozhat.

Mit tehet/tehetett... az iskolai szociális munkás? Fontos-e, hogy legyen?

A válaszadóink egyöntetűen hangot adtak annak a meggyőződésüknek, hogy a térségben 2013 óta folytatott iskolai szociális munka hiánypótló tevékenység, abban az értelemben, hogy az iskolai gyermek- és családvédelem, gyermekvédelmi prevenciók feladatok megoldhatatlanná válnak a pedagógusok leterheltségének, erőforrásaiknak ismeretében.

„Sok olyan hátrányos helyzetű, illetve elhanyagolt gyerek van az iskolában, akikkel a pedagógusnak már nincs kapacitása foglalkozni, otthon pedig nem foglalkoznak vele. És ezt a fajta törődést sok esetben tőlünk kapják meg a gyerekek.”

„Sok órájuk van, le vannak terhelve, nincs úgy ideje odafigyelni rá, nem is lehet... hogy egyébként a gyerek beszél és a tanár vissza se tudná mondani, hogy miről beszélt a gyerek mert pontosan nem oda figyel rá, már a következő feladatra kell koncentrálnia.” (magabiztos)

„...vegyes érzelmeim vannak ezzel kapcsolatban, az alsós tanítókat nézem, ott más a helyzet, ők jobban ismerik a szülőket, a gyerekeket, közelebb vannak még a családhoz... de jobb az, ha dolgozik a családokkal a kívülálló szakember, mert ha olyan jellegű probléma van, akkor nyilván azt úgyis megosztjuk az osztályfőnökkel és akkor próbáljuk meg együtt megoldani.”

„Nagyon fontosnak tartom, hogy ott lehessen a szociális munkás az iskolában, mert nem a pedagógus feladata lenne az, hogy hatósági intézkedéshez kapcsolódó dolgokat intézzon nem biztos, hogy kompetens.”(távolságtartó)

„...a gyámhivatalokba írták a védelembe vételi javaslatokat, ez nem a pedagógus feladata lenne, hanem a szociális munkásé...nem lehet ezt tanítás mellett csinálni, el lehet látni, mert mindent meg lehet csinálni, ki mennyit áldoz fel a kis szabadidejéből, mert ez nincs megfizetve. Nem biztos, hogy erre vágyik egy pedagógus, általában ezt nem akarja végezni, mert ha ezt tökéletesen, de lelkiismerettel akarja csinálni, rengeteget kell, hogy tegyen egy problémásabb közösségben.” (lelkiismeretes)

„... igen is kell a gyerekeknek, valaki, akihez bekopoghat néha... akár egy segítő beszélgetésre.”(rátermett)

„...egy teljesen más szakemberre, mint mondjuk a szociális szakemberekre szükség van. Hiszen nagyon sok konfliktus van a mai világban, és a gyerekek nem tudnak mit kezdeni ezzel a rengeteg információval, az internet adta lehetőségekkel, a tévé, a tévé adta dolgokkal ezeket nagyon nehezen dolgozzák föl. És akkor ott vannak még a családi problémák, amikor behozzák a gyerekek ...” (bizonytalankodó)

„ A személyes jelenlétét a segítőnek, akihez bizalommal fordulhat a gyermek családi problémái miatt is, nagyon fontosnak tartom. Főleg, hogy a mi kis településeinken egyáltalán nem érhető el a pszichológus.” (szuperhős)

A fenti részletekből kirajzolódnak azok a tevékenységek és célcsoportok is, melyekkel a válaszadók a pedagógusok mellett, szükség esetén velük együtt foglalkoznak az iskolákban: segítő beszélgetés, családi problémák, hátrányos helyzetű gyermekekkel való foglalkozás, életvezetési tanácsadás.

Az iskolai szociális munkás beágyazódása az iskola világába, mint helyi közösségbe?

A 21. század első évtizedében, az iskolai szociális munka létjogosultságát, fogadtatását vizsgáló hazai kutatások eredményei²² szerint függetlenül településtípustól, az oktatás szintjétől és az iskola életvilágától, a pedagógusok kezdeti viszonyulása a szociális munka iskolán belüli megvalósításához feszültségekkel terhelt volt.

Jellemző volt a „kenyérféltő attitűd” körükben és a kutatások feltárták a társszakma képviselőinek kompetenciáival összefüggésben a fél-információk, információhiány távolságnövelő hatását is. Ezen kutatási eredmények nem tértek ki arra, hogy a kezdeti fogadtatást követően sikerült-e beilleszkednie a segítő foglalkozású szakembernek a pedagógus-társadalomba, avagy végleg „számkivetett” maradt?

22 Maros – Tóth, 2012. (151–158)

Interjúinkban azon túl, hogy rákérdeztünk a fogadtatásra, azt is mértük, hogy a három éves projektciklus alatt dolgozó szociális munkásoknak hogyan sikerült be-
ágyazódniuk az oktatási rendszer vizsgált intézményeinek tanári – tanulói – szülői
közösségeibe:

*„Mivel a szülőfalum és én is oda jártam iskolába és ismerem a pedagógusokat...és
mind tanított engem és ismernek ezért ott igazából semmi probléma nem volt. Örültek
neki, hogy oda kerültem, nem volt ellenségeskedés. Viszont a másik két iskola közül az
egyikben azért észrevettem egy kis féltékenységet, mert amikor oda kimentem, akkor a
gyerekek mindig ott voltak körülöttem. Menjünk játszani - kérleltek, ölelgettek, fogták
a kezem. Én voltam a központban nem a tanító néni.” (magabiztos)*

*„...nekem volt egy kis előnyöm, mert az általános iskolában ott tanultam, illetve
gimnáziumban is ott tanultam, úgyhogy sok pedagógust ismertem. Emlékeztek rám,
tehát nem is voltam olyan rossz gyerek úgyhogy, ez abszolút jó irányba, jó irányú volt
ez a kapcsolat, és ez ugyanabba az irányba folytatódott is. Tulajdonképpen nekem ezért
tennem nem is nagyon kellett, csak tartanom kellett a szintet, meg segítenem kellett.
Úgyhogy ez nekem különösebb erőfeszitésembe nem került.” (rátermett)*

*„Kaptam hideget, meleget... mondom, hogy mind a kettőből kaptam. De ezek érzések
voltak, olyan metakommunikáció (tekintet, elfordulás...) ezt érzi az ember, ha fenn-
tartással fogadják, de olyan konkrét ellenállásba, face to face, sose ütköztem, sehol.”
(bizonytalankodó)*

*„...amikor ugye megkaptam azt, hogy a gyerekek engem jobban szeretnek, könnyű
nekem én nem osztályozok, értékelek, azért az egy csöppet rosszul esett. Meg sorolták,
hogy az elődöm mit hogy csinált.” (lelkiismeretes)*

„Mindenki jól fogadott, mindenki örült nekem.” (sokoldalú)

„Ők akartam engem, én meg akartam őket.” (szuperhős)

*„volt olyan szülő, tudod ez a nagyon lelkiismeretes és igazából nem azért foglalkoz-
tam a gyerekekkel, mert mondjuk hátrányos helyzetű vagy halmozottan hátrányos hely-
zetű, mert nem. ... Viszont van volt az a fajta szülő is, aki nyilván problémás gyerek és
akkor behívtam a szülőt, hogy nagy gondok vannak és „az ő gyereke biztos, hogy nem,
mert csak beleviszik a rosszba, és egy áldott jó gyerek” és volt ez a fajta szülő is. ... És
volt, akivel nehéz volt. Viszont volt olyan szülő is, aki teljesen elzárkózott ettől. Tehát
mondta, hogy őt aztán nem érdekli mi van gyerekekkel, őt nem érdekli, hogy probléma
van és egyébként is hagyjuk békén, kész.” (magabiztos)*

„...a saját kis falumban nagyon nagyon hamar elfogadtak a gyerekek, mivel ismertek ott is. sokkal könnyebb dolgom volt, a többi kis településen többségében könnyen elfogadtak.”

„Mondtam, hogy ki vagyok, mi vagyok, a bemutatkozáskor a szülői közösség abszolút mindenhol pozitívan fogadott... „ (lelkiismeretes)

„A településen nyitottak voltak a szülők. Ők egyből szívesen fogadtak. Itt több is a hátrányos helyzetű, nem félnek segítséget kérni, nem szégyellik, hogy ez van, hanem próbálnak mindent megtenni, meg minden. Tehát hogyha, nem szégyellik azt, hogy „nem tudom, hogyan kell ezt elintézni” akkor jönnek segítséget kérni. Úgyhogy nyitottak az emberek. Úgy a szülők, gyerekek, mindenki.” (sokoldalú)

„A gyerekek egyből örültek, új ember van itt, meddig lesz itt, ... úúúú ilyen sokáig... itt lesz.” (bizonytalankodó)

„Nagyon hamar befogadtak a gyerekek. Első héten már, egyből, pedig nem ismeretek előtte, de szerintem az nagyon fontos, volt nekik, hogy újak vagyunk és igazából fiatalok, más korosztály, mint a kistelepülés pedagógusai., fiatalok vagyunk és „más-mindenre” nyitottak, más a szemlélet.”(színes egyéniség)

„Általános iskolában meg a gimiben is bemutatkozással kezdtem, tehát amikor oda-kerültem mondtam, hogy volt ilyen power point diákoknak is és minden osztályba bementem külön külön. ... Elmondtam, hogy ez és ez a helyzet, beszéltem arról, hogy mivel lehet hozzám fordulni, miket csinálhatunk együtt, bátran keressenek. Általános iskolában ez úgy működött, hogy akkor még hatodikosok, talán hatodikosok. Az volt a lényeg, hogy biztos nagyon szimpatizáltak velem, mert ők onnantól kezdve majdnem minden szünetben ott voltak az irodámba. ... És akkor 5-en 6-an jöttek és mondták, hogy ez és ez a problémájuk.”(rátermett)

„Nekem szerencsém volt, de volt olyan kollegám, mármint aki iskolai szociális munkás, hogy akit úgy fogadtak, hogy... na jó....!? ez nem kell ide. Nálam is először így volt, hogy mondták, hogy nincs szükség erre. Szemembe mondták, hogy ez felesleges.” (távolságtartó)

„Nagyon nehezen fogadtak, féltek, húzták a szájukat...”Megint csak egy ember, aki figyel minket!” Tehát ők azt hitték, hogy én valami ellenőr leszek, aki a munkájuk minőségét nézi. Támadásnak vették a jelenléteket.” ...mikor kezdtek rájönni, hogy könnyíték rajtuk, mert ez és ez is az én feladatköröm lenne, leadhatnak nekem dolgokat és más esetekben pedig együtt tudunk dolgozni, szívesen segíték, akkor már nyugodtabbak lettek.” Úgy gondolom, hogy a kezdeti nehézségek ellenére nagyon jó kapcsolat lett, befogadtak teljesen és utána bármilyen problémával, egyből szóltak, jeleztek, hogy ha ezt

tapasztalták a gyereken vagy valami, úgy hogy szerintem köztünk nagyon jól működött a kommunikáció és sikerült kialakítani az együttműködést...”(harcos)

A szülők??!! áááá, semmilyen kapcsolatba nem léptek velem. Tudták, hogy ott vagyok, ennyi. Ott nem is működik, ott a családsegítőnek van nagyobb elfogadottsága. Idegentől félnek az emberek segítséget kérni. Szégyellik ha gond van, ... inkább vagy nem csinálnak semmit, vagy ha csinálnak, akkor átmennek más településre, hogy ne derüljön ki, hogy ez van velük. Ott így működik az egész, ez az igazság. Nem is nagyon volt iskoláskorú gyerek, akivel dolgoztam volna egyénibe... egy gyerekkel se volt olyan dolgom, hogy mondjuk segítőbeszélgetés...”(távolságtartó)

A fenti részletekből is kiolvasható, hogy a segítő szakember beilleszkedése, elfogadottsága is több tényezőtől függhet.

Pozitív irányban mozdíthatja elő az elfogadást, amennyiben a helyi társadalom lokálpatrióta értelmiségéről van szó, azaz egy korábban már ismert, „nem idegen” személy jelenik meg iskolai szociális munkásként. Jellemzően azonban ezek a kistélepülések előregedők, melyekből az elsőgenerációs értelmiségi réteghez tartozók nagy arányban elvándorolnak, ezért sok esetben más településről származó ingázó segítők jelennek meg, akik – időnként „csak meg” – érzik az ellenállást, a távolságtartást. Kutatásunknak ezen eredménye hozzájárulhat ahhoz, hogy a szociális munkások képzése során a terepgyakorlati helyszínek közé bekerülhessenek az iskolák, ezzel a társszakmák közötti társadalmi távolság csökkenhetne, az egyébként nem „földi”²³ későbbi iskolai szociális munkások befogadása feszültség mentesebb lehetne.

A szociális munka elméletének alaptézise, hogy a szociális munkás egyik legfontosabb értéke a saját személyisége. Az interjú részletekből az is érzékelhető, hogy a segítő társas készségei, nyitottsága, lendületessége, fiatalos vitalitása, kitartása, kreativitása, tudatossága, mind a kezdetben ellenérzésekkel, adott esetben félelemmel, tartással fogadó pedagógusok, mind a szülők és az újdonságra többnyire örömmel nyitott gyermekek közösségében fontos tényező az ön- és a segítségnyújtás elfogadatlansága érdekében.

A válaszadók többségnél pozitívként jelenik meg, hogy szinte azonnal elfogadták, illetve mindannyian sikeresen megtalálták helyüket és töltötték be szerepüket az iskola intézményének szervezeti és közösségi struktúrájában, azonban az is jellemző volt, hogy a legmarkánsabb ellenállást nem a szülők és a gyermekek oldaláról tapasztalták a kezdő iskolai szociális munkások, hanem a társszakma képviselőitől.

A szakmai együttműködési készség és hajlandóság célzott, tervezett fejlesztésével továbbképzéseken, szakmai műhelyek keretében, adott esetben a település gyermekvédelmi jelzőrendszerének éves szakmai megbeszélésén fejleszthető a felek „egy asz-

23 A származási családját tekintve nem tősgyökeres községi lakos. (A szerző)

talhoz ültetésével”, közös feladatcsoportban való aktív résztvételi lehetőségek biztosításával.

Professzió, hétköznapi eredmények, sikerek a nehézségek dacára is...

Nehézségként fogalmazták meg a közömbös, nem együttműködő, időnként negatív hozzáállást, a helyi gyermekvédelmi szakemberek együttműködésének hiányát, mely munkavégésük közben hátráltatta őket.

„...nyilván ha nem olyan a hozzáállás és nem segítőkészek. Az is fontos, hogy maga a szociális ellátórendszer milyen az adott településen, mennyire tudnak teamben dolgozni, kivel tud teamben dolgozni az ember, ez meghatározza, hogy mennyi a sikerélményed! Mert azért elég hamar ki lehet égni, meg bele lehet fásulni.”(Magabiztos)

„Az nehézség, ha olyanok a kollégák, hogy hogy nem hagynak élni, az nehezíti a munkát...ha nem hagyják érvényesülni, vagy nem kap lehetőséget ... ha be akarsz menni az osztályhoz és nem engedik. Volt olyan, hogy a vezetőség... nem örült, hogy én elkérem a diákokat egy-egy tesi óráról és a fiatal tanárnak mondták, hogy ne engedje el a gyereket, mikor én elkérem...az egyénisnek hiába mondom, hogy neked 15 órákor van időd, mikor ő vége az óráinak délután és már 13 órákor hazamehet, vissza nem fog jönni... nem foglalkozik az időponttal.” (Bizonytalanzkodó)

Többnyire azonban, akár a kezdeti fogadtatás nehézkessége ellenére is érzékelték a válaszadó iskolai szociális munkások munkájuk hatékonyságát, konkrét sikereikről, eredményességük jellemzőiről árulkodnak az alábbi idézetek:

„Volt olyan gyerek, aki arra játszott, hogy tudta nagyon jól, hogy ha rosszul viselkedik, akkor küldik hozzám...és erre rá is játszott. Ezt is sikerült leépítsük, mert elmagyaráztam neki azt, hogy nem kell felhívni magadra a figyelmet, nem kell rossznak lenni. Odajössz, beszélgetünk. Éppen ha órád van, de nagyon fontosnak érzed a találkozást, inkább kikérlek róla, nem probléma. Volt ilyen az elején, de ezzel megküzdöttünk.”(Lelkiismeretes)

„...volt olyan eset és ez már azért egy elég durva és elég súlyos eset, amikor a kislány azt mondta, hogy haza megyek és felakasztom magam...alsós volt a kislány. Segítő beszélgetésekbe kezdtünk, konzultáltunk pszichológussal, szülőkkel, szakemberekhez irányítottuk őket...fontos volt, hogy a gyerekből kirobbant az érzelmi dugó... és volt kire árássza a fájdalmát, jó, hogy ott voltunk...az ilyesmit mindig komolyan kell venni, akármilyen kicsi...sőt, serdülőknél is.” (Szuperhős)

„Egy alsós kislánynak valamit odaszólt valaki, de igazából én nem gondolnám, hogy olyan durva volt, tehát semmi trágár kifejezés nem volt benne, csak ez a szokásos kis csipkelődés, ami a gyerekek között szokott lenni. És egyszerűen annyira felhúzta magát rajta, hogy röptében neki ugrott a másiknak. És pont tehát ott álltam kint a folyosón láttam, meg hallottam meg láttam ezt az egészet, én gyorsan lefogtam a kislányt akkor volt elsős, és ahogy fogtam így a kis kezét vagy hát itt a vállát, hogy ne szaladjon neki a másiknak és ordított, hogy „engedj el, engedj el, utállak téged is, meg mindenkit, meg olyan trágár dolgokat mondott, meg kiabált, hogy ... csak kerekedett a szemem.

Fogtam a vállát ...„nem engedlek el, nyugodj már meg, most mi a baj, miért vagy ilyen dühös?” „Engedj el, engedj el! - kiabálta, majd puff bokán rúgott. „Úhhh, mondom, köszi ez jól esett!” Na és akkor volt az, hogy fogtam a kis kezét és kimentünk a csaphoz és megkértem, hogy mossunk kezet, majd arcot. Elöttem egy pedagógus belecsúszott, hogy bevitte a gyereket vécébe és a csap alá nyomta a fejét. És akkor láttam azt, hogy a többi gyerek, hogy nézett rá, meg mondták a társukra, hogy hogy idegbeteg.. megvolt a megbélyegzés, én erre nagyon figyeltem, hogy azt mondtam neki, hogy na gyere és akkor most kezet mosunk, és én is mostam a kezemet vele együtt, a csap alatt. És vizezzük be a kezünket, most mossuk meg az arcunkat, most veszünk egy nagy levegőt, kifújjuk. És ezt így nem tudom, sokszor, nagyon sokszor végigcsináltuk, mire megnyugodott. És akkor már el tudta mondani, hogy őt mért bántotta annyira az, hogy neki beszóltak.”(Harcos)

„egy fiatalemberhez kötődik egy sikertörténetem, aki nagyon rosszul érezte magát az iskolánkban...ha néha bejött... érted mire célzok?! Egy másik iskolából jött át, csúfolták az új iskolában, nem, nem szeretett járni, és akkor mindig hiányzott. Ezt követően ugyebár a szociális munkás mit tehet, kimegy családot látogatni, beszélget a gyerekekkel, hogy miért nem jön iskolába, beszélget a szülővel. Kimentünk a családsegítő kollegával is többször hozzájuk és folyamatosan tűnődtünk, hogy mit kezdhetnénk ezzel a fiatalemberrel. Megküldtük mindenhova a jelzést, kiderült, hogy azért jött el a fiú a másik iskolából, mert ott megszűnt, osztálya, de a végén nagy nehezen sikerült azt elérni, hogy vissza mehessen az iskolájába. Utánkövettük, ott már szeretett lenni, nem csúfolták, nem bántották, mint az új közegben ... egy cigány kisfiúról van szó és csúfolták, és akkor sikerült őt visszajuttatni az úgy mond idézőjelesen a régi befogadó közösségébe, ahol már jól érezte magát. Egy jó képességű kisfiúról beszélünk, aki utána már eredményesen tudta zárni a nyolcadikat, jelentkezett továbbtanulni is.”(Magabiztos)

„Szerintem az is pozitív, kijönnek egy 45 perces óráról és ugyebár nekem mindig úgy volt az irodám, hogy lent van a földszinten és soha nem volt becsukva az ajtó, ha nem volt bent velem kliens ... mindig-mindig nyitva áll az ajtó elöttük. Van, hogy tízen ott vannak, egymással beszélgetnek és az az első, hogy bejönnek és akkor „Szia... mi újság? Hogy vagy?” - megkérdezik engem is. Tehát nem is feltétlenül azért jöttek be, hogy problémáik vannak, hanem maga az, hogy bejöhetnek egy felnőtthöz és már ez nekik ad valamit, egy pluszt ad nekik, hogy velem beszélgetnek. „ (Színes egyéniség)

„A gyerekek abszolút megadták a tiszteletet...el is mondták, kifejezték a szeretetüket irányomban. Volt egy kis faliújságom, volt a kis papír... az a jegyzetlap, mindig elvettem egyet az asztalomról és akkor mindig írtak kis kedves üzeneteket. Úgyhogy teljesen pozitív volt, a faliújságra meg kiakasztották. Ez nekem is pozitív visszajelzés volt, hogy ha nem is mindig feltétlenül a problémáikban segítetek, de ott vagyok és tudják, hogy számíthatnak rám és jól esik nekik, hogy van ott valaki.” (Sokoldalú)

„...voltak olyan helyzetek, amikor ugye a gyermek eljött úgy iskolába, hogy étel nélkül, hogy tetves volt, stb. Ezt a családgondozó, aki a faluban végzi ugye ezeket a teen-

dőket, nem feltétlenül látja, ami az iskolában van. Így ugye én ott voltam, közvetlenül közöttük, még sokszor nem is kellett, hogy jelezzen a pedagógus, mert észrevettem. És akkor felvettem a kapcsolatot a gyerekjóléti szakemberrel és együtt mentünk ki családot látogatni, és megnéztük, hogy mik a lehetőségeik azoknak a családoknak, akiknek pl. semmilyen bevételük nincs. „(Rátermett)

„Szemészet volt, ortopédiai és ugye a szemészet nagyon jó volt, mert a hátrányos helyzetű gyerekeket próbáltuk úgymond kiszűrni, hogy őket vigyük. Elvittük őket, és ugye anyagilag is, tehát egy szemüveg nem olcsó és ebben is tudtuk őket segíteni. Tehát inkább ilyen dolgok voltak az én munkámban.” (Lelkiismeretes)

„...édesanya és édesapa is hát konkrétan értelmi fogyatékosok, plusz olyan körülmények között élnek, ami nem megfelelő szerintem a gyerekek számára. Úgyhogy próbáltuk ugye a családban tartani őket, de ezen változtatva ... az értelmi akadályozottság miatt speciális volt a helyzet, ilyenkor máshogy kell életvezetési tanácsot adni, kihívás, hogy hogy értesd meg, hogy konkrétan a mosógépbe nem elég, hogy berakom ruhát, kéne valami mosószer is bele vagy akármi.... Tehát eljártam akkor rendszeresen hozzájuk, mert láttuk, hogy ha megmondták nekik, hogy mit csináljanak, akkor tudták csinálni, csak ugye maguktól nem jöttek rá, de attól a gyerekeikhez és egymáshoz is nagyon ragaszkodtak...után a tisztábban jártak a gyerekek, ...ez nem mindegy, nagyon nem mindegy a befogadásuknál, ki szeret mellettük ülni, velük játszani, ...” (Szuperhős)

„sajnos, sok gyerek nem kapja meg otthon azt a figyelmet, amit ő igényelne. És azért van rám szüksége, hogy valakivel beszélhessen. Esetleg olyan dolgokba próbáljon meg tanácsot adni, amiben igazából a szülőnek kellene. Továbbtanulásnál volt ilyen például, hogy nem tudták otthon megbeszélni, hogy ők mik szeretnének lenni, vagy milyen lehetőségek közül választhatnának. És akkor ugye leültünk az internet elé és megbeszéltük, hogy ki miből áll jól, ki miből jó, ki miből gyenge és akkor ahhoz mérten úgy felhoztuk, hogy ki mire képes, hogy mit tud megengedni a pénztárcájuk, utazni, bent lakni kollégiumban hol tudnának. Ezekben is nagyon sok segítséget nyújtottunk. ...az anyagi részen túl, legalább olyan hátrány, hogy nem kapnak annyi figyelmet a gyerekek.” (Színes egyéniség)

„volt egy kisfiú...folyamatosan, nagyon problémás volt a magatartása, állandóan verekedett, állandóan csúnyán beszélt. Tudni kell, hogy nagyon rossz körülmények között él. Anyukának mindenre van ideje, csak rá nincs, el van foglalva a fiatal fiúkkal meg stb. Ugye a gyerekből így jön ki, hogy valaki figyeljen rá... segélykiáltás, ennyi az egész. Ő az elején nem volt nyitott rám egyáltalán nem. Mondtam: Már pedig kötelező jönni! Ő neki konkrétan minden délután, kötelező volt jönni hozzám beszélgetni. És ahogy a gyerek szépen lassan megnyílt, ahogy próbáltuk ezt az egészet, átneveléssel, bizalommal, megerősítő tanácsokkal próbáltam megérttetni, hogy a viselkedése nem megoldás, gondolkozzon, ezzel neki mivel jobb. És jó hatással volt rá, tudom, hogy nem a szavak, a lelki fröccs, hanem a kötődés, a bizalmi kapcsolat, ami kialakult köztünk és elkezdett akarni változni. És neki is megváltozott a magaviselete. Meg ugye, ahogy kiderültek a

dolgok, én közvetítettem a dolgokat, ahogy lehetett, akkor a tanárok is már másképpen kezdtek el rátekinteni.” (Magabiztos)

A szociálpolitika sikeres hétköznapi megvalósítóiként, iskolai szociális munkásként, hatókörük jóval az iskola falain túl is terjedt. A fenti esetekből kiolvasható, hogy akadtak teendőik a gyermekek probléma-megoldó képességének, konfliktuskezelő képességének, indulatkezelésének, stresszoldásának vonatkozásában, alakítva ezzel közvetve vagy közvetlenül az iskolai kapcsolataikat, érzelmeik kezelését, megélését és kimondását, mely tényezők mindegyike fontos a nehézségeik ellenére való boldogulásuk, rezilienciájuk alakulása szempontjából. Azonban a szemléltetett interjúrészletek rávilágítanak arra is, hogy a gyermek iskolai környezetében játszódó személyiségbeli és társas kapcsolati változások mellett, az iskolai szociális munkások sikertörténeteikben, minden esetben EGYÜTTműködve a pedagógussal, családsegítővel, szűrővizsgálatokat végző egészségügyi szakemberekkel érték el az adott gyermek/család szükségleteihez mérten legoptimálisabb eredményt, a segítő munkavégzés során. Az ilyen esetek befejezésekor több megszólaltatott interjúalanyunk elégedett sóhajjal így fejezte be a válaszát: „...úgyhogy ez, megoldódott!”

„A szakmaközi együttműködéshez tehát minimálisan az szükséges, hogy a különböző szakmák képviselői együtt találják ki, hogy mit lehetne/kellene tenni egy adott, konkrét ügyben, hogy közösen tűzzenek ki célokat és tervezzék meg a közös munkát és döntsenek a további beavatkozások tekintetében, hogy a továbbiakban folyamatosan tartsák egymással a kapcsolatot, hogy rendszeresen találkozzanak egymással, hogy újra és újra kiértékeljék az eseményeket, elemezzék egymás tapasztalatait, hozzanak újabb és újabb döntéseket. A hosszabb időtartamú, komplex szemléletű, folyamatos stáb-team munka vezethet el a tényleges szakmaközi tevékenységhez.”²⁴

A korábban elemzett interjúrészletekben megjelentek a válaszadó szociális munkások által leggyakrabban alkalmazott területek, módszerek.

Válaszaik alapján többnyire egyéni esetkezelést, esetgondozást végeztek, család-gondozást, együttműködve osztályfőnökökkel, szaktanárokkal, azonban a pedagógusok csoportjával, a tantestületi közösséggel, annak fejlesztésével, vagy az iskola, mint helyi társadalmi közösség fejlesztésével összefüggő feladatok, tevékenységek nem jelentek meg, az alábbiakban elemzett sikerekről és kudarokról szóló válaszaikban sem.

Az intézményi működést, a szervezeti kapcsolatokra is hatást gyakorló közösségfejlesztő munka, szintén fokozhatná a szakmaközi együttműködés hatékonyságát pedagógusok és szociális munkások között.

Az érdemes és érdemtelen szegénység szociálpolitikai dilemma analógiájára, ma már nem az a kérdés, hogy jelen kell-e lennie az iskolában a segítőnek, azaz nem lehet kérdés, hogy „érdemes-e” arra a szociális munkás, hogy teret kapjon az iskolában. Sokkal inkább kérdés, hogy **mit és hogyan tegyen annak érdekében, hogy tevékeny-**

24 Budai, 2017. (61–62)

sége a pedagógiai munkát olyan speciális módon egészítse ki a szociális munka módszereinek, eszközeinek célzott alkalmazásával, amellyel valós egyéni és közösségi szükségletekre reflektál.

Az idézett kutatási eredmények és a fejlődést akadályozó jelenségek, mint például az iskolai agresszió terjedése, a társadalmi kapcsolatok és az iskolai közösségek zavaraira utalnak.

A tanulmány további részében olyan újfajta szemléletet követő jó gyakorlatokat, illetve adaptálható módszereket mutatunk be, melyek utat mutathatnak a szakemberek a serdülők, fiatalok számára önmaguk megismeréséhez, ezáltal társadalmi kapcsolataik sikeresebb működtetéséhez. A bemutatott három program közös pontjai: gyermek, gyermekek boldogulási esélyeinek növelése. Mindhárom program a gyermekeknek, gyermekekért íródott, olyan szakembereket (pedagógusok, gyermekvédelemben dolgozókat) célozva, akik vezetik őket a „boldogulás útján.”

IV. Innovatív hazai megoldások, jó gyakorlatok: a gyermeki szükségletekre adekvát válaszok társadalmi, egyházi szervezetekkel összefogásban

IV.1. ÁGOTA²⁵ Alapítvány - KÁSZPEM²⁶ a gyermek és fiatal belső építészete módszerének rövid bemutatása

„A KÁSZPEM[®] egy olyan csoportmódszer és pedagógiai rendszer, melyet Kothencz János hívott életre és az ÁGOTA[®] Alapítvány tesz közzé, azzal a céllal, hogy a segítségre szoruló gyermeket és fiatalot segítő, - saját érzékenységét alapul véve -, nevelő hozzáállással vezethesse a gyógyulás útján. A módszer alapvetően pedagógiai természetű, de terápiás jelleggel is bír. (Kothencz-Kothenczné Osváth et al 2009: 33)

A módszertan 7 alappillérehez, kidolgozója rövid, közép és hosszútávú célokat rendelt, kijelölve a tematikus csomópontokat és a gyermekcsoportokban lévők egyéni és társas szükségleteihez mindenkor igazítandó területeket, melyek feldolgozása során az elvárt, leginkább célravezető nevelői attitűdök is meghatározásra kerültek.²⁷ Sávai professzor (2009) megfogalmazásában: „A KÁSZPEM[®] csoportfoglalkozások Anonimizált Jegyzőkönyvei sokoldalú és nagyon jól követhető fejlődési vonalat vázolnak elénk arról a belső építészetről, amelyet ez a Módszer jelent. Nem látványos, tetszetős programokban oldja fel a gyermekekben – néha kőkeménnyé gyűlt – szomorúságot, (haragot?). Nem feledtetni magukat, nem igyekszik velük elhítenni, hogy „amúgy” minden rendben és „legyenek hálásak”... Lényegesen többről van szó: felnőtté, a maguk életének pozitív formálójává válásról van szó. Megtanulnak nem elvárni, hanem a maguk valóságából építkezni. Ez a KÁSZPEM[®].”²⁸

25 ÁGOTA[®]: Állami Gondoskodásban Élő és Veszélyeztetett Fiatalok Támogatásáért Alapítvány, mely a hazai és nemzetközi gyermek- és ifjúságvédelem gyakorlatába és rendszerébe, valamint a társadalomba hivatott beültetni a módszert.

26 Mozaikszó: K-Kothencz-féle; Á- ÁGOTA[®]; Sz- Szenzitív; P- Pedagógikoterápiás; M-Módszer (Kothencz et al., 2009. (33.))

27 Kothencz – Osváth et al., 2009. (50–57)

28 uo. Sávai, 2009. (18)

A program alappilléreit, az azokhoz kapcsolódó néhány hosszútávú célt és az érintett területek közül, a teljesség igénye nélkül kiemeltet az alábbi, összefoglaló táblázatban mutatjuk be. A célokból és a szerzők által meghatározott témakörök közül azokat emeltük ki, melyek a családjukban élő, iskolás korcsoporthoz tartozó gyermekek nevelése során is rendkívül hasznos egyéni és közösségi kiteljesedést eredményező alapjai lehetnének a velük folytatott pedagógiai munkában nemcsak a gyermekvédelmi rendszerben, hanem iskolai közösségekben is.

1. számú táblázat: Alappillérek, célok, feldolgozott témák

KÁSZPEM®Kothencz János és munkatársai leírása alapján:		
KÁSZPEM® alappillérek:	Hosszú távú célok:	Érintett témák címszavakban:
1. Bizalomkép	Bizalmat adni és fogadni képes felnőtt nevelés. Erős önbizalommal, helyes önismerettel bíró, saját szeretetreméltóságában nem kételkedő személyiségek kialakítása. Helyes értékeit hozni tudó, toleráns és megértő felnőttek nevelése.	Bizalom szerepe az életünkben. A gyermek önmagába vetett hitének erősítése, pozitívumainak, erősségeinek tudatosítása. A bizalomkép és kötődés sérülése, annak következményei. Transzcendentális bizalom. A remény kérdésköre.
2. Interperszonális kapcsolatok	Egészséges kortárskapcsolatok kialakításának és ápolására nevelés. Vérszerinti kapcsolatok sérelemnélküli, reális kezelési képességének kialakítása. Kritikai érzék, emberismeret javítása, védelem a deviáns mintakövetéstől. Egészséges párcapcsolat kialakítására és ápolására képes felnőttek nevelése, akik képesek saját család alapítására és gyermekek felelős nevelésére. Felnőttekkel való gyümölcsöző kapcsolatok kialakítására képességfejlesztés. Gyász és halálfeldolgozás egészséges kezelésére való képesség kialakítása.	Kortárs, Családi, Párcapcsolati Felnőttekkel, Referenciaszemélyekkel kötött és Transzcendens kapcsolatok alakulása, szerepe az életúton.

3. Normák és vezérfonalak	Helyes értékrend kialakulása. Helyes értékrend szerinti cselekvés kialakulása. Önsorsrontó viselkedés visszaszorítása. Önreflexióra, önkritikára való képesség. Szolidáris felnőtté válás.	Értékrend. Erkölc. Szolidaritás. Transzcendens vezérfonalak.
4. Trauma-feldolgozás	Gyökereit ismerő, azok talaján továbbfejlődni tudó személyiségek nevelése. Függetlenségre képes felnőttek nevelése. Önmagával békében élő emberré válás.	Családi háttér. Kötődések-szakadások. Erőszak az intézményen belül-kívül.
5. Kiszolgáltatottság-érzet kezelése	Külső tényezőktől való függetlenedés képességének kialakítása. Szabadsággal bánni tudó felnőttek nevelése. Asszertív személyiség kialakítása. A jövő mint örömteli lehetőség tudatosítása.	Családi háttér. Félelem, szorongás. A jövőtől való félelem. „Várt és félt” szabadság.
6. Önrendelkezés	Konfliktuskezelés és frusztrációtűrésre való képesség kialakítása. Önértelmező személyiség kialakítása.	Konfliktuskezelés. Jogok és kötelezettségek. Döntés, felelősség, identitás, önelátás, önállóság és az ettől való félelem, önreflexió és önkritika.
7. Teljesítményhez való viszony/jövőkép	Iskolai sikeresség növelése. Folyamatos önfejlesztésre irányuló igény kialakítása.	Tanulmányi teljesítmény, teljesítményszorongás, iskolai kudarcok feltárása, aktivitás ösztönzése. Kudarckezelés. Versengés. Jövőkép, életcélok, saját család.

Forrás: saját szerkesztés, 2018.²⁹

„A csoportfoglalkozások úgy mozdítják elő a személyiség fejlődését, hogy közben növelik annak szociális kompetenciáját, a közösségbe, társadalomba való beilleszkedési képességét is.”³⁰

„A módszer nem „feledtetni akarja a múltat... Tudatosítja életüket, amit nem szégyellniük kell, hanem feldolgozni.”³¹

²⁹ In: Kothenz János et al., 2009. (38–57) oldalak módszertani ismertetője alapján.

³⁰ uo. Eisenbach, 2009. (26)

³¹ uo. Sávai, 2009. (19)

IV.2. Mindenhol Otthon Alapítvány– „az iskolában is” pedagógusoknak szóló **készségfejlesztő, képességfejlesztő programcsomag felhasználásának lehetőségei**

„Mindenhol jó, de legjobb otthon.” –szól a jól ismert közmondás. A stabil identitástudattal bíró ember, akinek vannak gyökerei, amelyek láthatatlanul is biztonsági hálót fonnak köré, a világ bármely részén képessé válik a helytállásra a globalizáció előnyeivel áldott és hátrányaival terhelt, felgyorsult világban éppúgy, mint a tradicionális, természettel máig szimbiózisban, egységben működő társadalom közegében.

Ahogy a Földünk, a kisgyermek is érzékel. Föld, Nap, Víz, Levegő sokszínű világunk éltető elemei a kisgyermekrajzokon az első, érzelmileg igen szenzitív időszakban azonnal megjelennek. A zöldellő fű, a felhőcske esőcseppekkel, a ragyogó, sokszor mosolygó napocska a gyermeki világ természetközelségét, tisztaságát sugározza. A Föld, a Természet kincsei körülölelnek, védelmezik, biztonságot nyújtanak, bennük és belőlük, tőlük és általuk meghatározott az ember léte ebben a világban. Biztonság, állandóság, az ismerősség érzése elengedhetetlen a gyermeki személyiség egészséges fejlődéséhez, a személyiség, az identitás formálódásának folyamatában.

Az óvodás és kisiskoláskorú gyermekek nyitottságára, természetes kíváncsiságára, a gyermeki személyiségre jellemző egocentrizmussal is számoló, a kisgyermekkori mágikus gondolkodásra is alapozó tananyagtartalmak játékos elsajátítása során teszi meg a gyermekek a felnőtt által irányított „repülő szőnyegen” a nagy utat önmagukból, önmaguktól egészen közeli és távoli embertársaik felé. A kognitív képességeken túl a szociális, társas készségeket, képességeket is hatékonyan fejlesztő modulok alkalmassá teszik a gyermeket a multikulturális társadalmak sokszínűségének elfogadására, hidat építve a különbözőségek és azonosságok, a többség és kisebbség között, növelve ezzel szociális érzékenységüket, illetve tudatosítva társadalmi felelősségüket maguk és embertársaik iránt.

A képzési program azoknak a felnőtteknek, pedagógusoknak, közösségfejlesztőknek ajánlott, akik megőrizték magukban a kíváncsi, csillogó szemű kisgyermeket, és készek játékos meg tapasztalásra, tanulásra hívni a környezetükben cseperedő ifjúságot a láthatatlan határok lebontása érdekében, a kézfogás reményében. „³²

Az alábbi 2. számú táblázatban az iskolás korcsoporthoz tartozó gyermekek számára Segal Hajnalka szerző által összeállított gyakorlatok rendszere olvasható:

32 Homoki, 2013.

2. számú táblázat: Az iskolás korosztályt célzó tananyagtartalom a gyakorlatok által fejlesztett ismeret, készség és képességek rendszere

Tematikus csomópontok:	Feldolgozott témák:
A szivárvány színei	<ul style="list-style-type: none"> • Humán földrajz – sokszínű világ • Éghajlat által meghatározott sajátosságok egy-egy nemzet életében • Környezettudatosság – természetes és épített környezet • Közlekedéstörténeti érdekességek • Mesterségek a világ minden tájáról • Alapvető emberi jogok – gyerekek jogok
Érzelmeink tükrében	<ul style="list-style-type: none"> • Miről beszélnek a közmondások és a viccek • Alapvető érzelmek kifejezése kulturálisan eltérő módon • Térköztávolság
Legfőbb értékeink, hitünk és szokásaink családon belül és azon túl	<ul style="list-style-type: none"> • Illemszabályok – testbeszéd, köszönés, étkezés • Értékek és prioritások • Elfogadás, nyitottság, tolerancia - diszkrimináció • Miben hiszünk? – tanult szokások, vallás, istenhitek – • Házasságkötés – párvalasztási szokások, ceremóniák • Családon belüli szerepek és munkamegosztás • Gyermekváras • Fiúk-lányok • Örökbefogadás, gyermekek védelme – szokások és a felelősség • Születés:születésnap – gyermekkori stációk, nagykorúság • Halál: gyász, veszteségeink • Decembéri ünnepek • Újévi szokások keletről nyugatra • Tavaszvárás, megújulás
Mi az ami állandó és mi változik – önismeret, önértékelés	<ul style="list-style-type: none"> • Ki vagyok én? - személyiség • Szemérem • Mi a boldogság? • Ki a vagány? • Győzd meg anyut, aput, hogy neked van igazad! • Célkitűzés rövid-, közép- és hosszú távon egyénnek és csoportnak
Hogyan kezeljük pénzünket vagy annak hiányát?	<ul style="list-style-type: none"> • Az érték fogalma, pénztörténet • Hogyan osszuk be azt, amink van? • Hitel, kölcsön, takarékoság

Felelősség	<ul style="list-style-type: none"> • Kié az életem? Felelősségvállalás • Szemérem • Önkéntesség
------------	--

Forrás: saját szerkesztés³³

A Mindenhol Otthon másságot, kulturális sokszínűséget megismerni és elfogadni tanító második kötetének útmutató tartalmi elemei, azon túl, hogy egy nagyobb korosztály formálását segíti a szisztematikusan, logikusan felépített tananyagfüzérrel, újabb hatalmas lehetőség szülőknek, pedagógusoknak és gyermekeknek egyaránt ahhoz, hogy valóban „otthonossá” válják számukra a világ. *Mit is jelent az otthon?* Az - napjainkban, amikor semmi sem állandó, csak a változás – mindenkinek más. *Hogyan lehet mégis megélni az állandóságot otthonainkban, leginkább saját belső világunkban?* Az „otthonosság” érzésvilágának megtapasztalásával, melyet élünk palotában vagy kunyhóban, a Föld északi vagy déli féltekéjén a befogadás és elengedés örök körforgásának bármely ciklusában, minden esetben jellemez a biztonság, szeretet, feltétel nélküli elfogadás, méltányosság, tisztelet, odafordulás, törődés, figyelem. Ezek azok a láthatatlan szálak, melyek az élet viharaiiban is visszahúzzák a gyökeréhez az Embert és a Földön megtartják. Ebben az értelemben az otthon és az „otthonosság” érzésével járó felelősség túlmutat a családi ház falain, kiterjed másodlagos szocializációs színtereinkre, így a kortárskapcsolatokra, iskolára is.

IV.3. Spektrum Alapítvány – **EGÉSZSÉGES ÉLETEM PROGRAMMAL AZ EGÉSZSÉG- ÉS A GYERMEKI REZILIENCIA FEJLESZTÉSÉNEK SZOLGÁLATÁBAN**

Napjainkban, amikor a bio-pszichoszociális modell alapján holisztikus módon értelmezhetjük az egészséget, és egészségpszichológiai kutatások eredményei is igazolják az egészségi állapot alakulása mögött meghúzódó társadalmi, gazdasági, környezeti, kulturális meghatározottságot, fontossá válik az egészségfejlesztés, az egészséget megőrző egészségmagatartási szokások kialakítását elősegítő preventív programok alkalmazása az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli oktatás, illetve szabadidő-szervezés keretein belül. Tanulmányunkban a NEA-TF-15-SZ-0294 pályázati azonosítószámú, *Egész(séges) életem* címmel megvalósított programról is írunk, röviden bemutatva az érintett fejlesztési területeket, melyek a hátrányos helyzetű gyermekek egészség-, test-én- és szabadidő- illetve közösségtudatosságának pozitív irányú formálódásához járulhatnak hozzá.

A gyermeki közösségek fejlesztése az egyéni fejlesztésekkel szoros összefüggésben áll. A rendszerszemléletű szociális, nevelési, oktatási munka során hasznosak azok a gyakorlati programok, melyek előtérbe helyezik a tudományos kutatásban feltárt boldogulást elősegítő tényezőket (védőfaktorok) és az ezek közötti összefüggések (reziliencia) rendszerét. Azon túl, hogy a reziliencia „lélektani rugalmasságként” értelmezett pszichológiai aspektusból a pozitív pszichológia egyik kulcsfogalmaként

³³ Segal, 2013.

jelenik meg³⁴ a közösségi, intézményi, családi, iskolai, és egészségügyi nézőpontú értelmezései is elterjedtek az elmúlt évtized nemzetközi és hazai szakirodalmában. „... a reziliencia manapság nem csak az ökológia és a lélektan területén kap kiemelkedő figyelmet, de – összetettségének megfelelően – gazdasági, politikai, szociológiai és kultúrantropológiai nézőpontokból is.”³⁵ A csoportfoglalkozások célja: a hátrányos helyzetű családokban nevelkedő, gyermekjóléti alapszolgáltatásban lévő gyermekek egészségtudatos magatartásának kialakítása, az egészség holisztikus értelmezési kereteinek tudatosítása, hosszú távon hozzájárulva a gyermekek testi, lelki és szellemi jólétéhez.

A modellprogramot a mezőberényi családsegítő és gyermekjóléti szolgáltatásokat igénybe vevő családok gyermekei számára biztosítottuk 2016-ban. Az alsó és felső tagozatos tanulók kiválasztásában eredményes szakmaközi együttműködés keretében az iskola igazgatója, pedagógusai is aktívan részt vettek. A településen a gyermekvédelmi észlelő- és jelzőrendszer működésének hatékonyságát mutatja a pozitív és rendszeres, élő kapcsolat a szociális és gyermekvédelmi szakemberek és az egészségügyi-, oktatási alapszolgáltatás munkatársai között. Rendszeres közöttük az információáramlás, a tapasztalatcsere és az éves szakmai megbeszéléseken minden évben kiterjedt körben fejlesztik ismereteiket, konkrét témákban meghívott előadók közreműködésével.

Talán a szakmai és szakmaközi együttműködés helyi „jó gyakorlatának” is köszönhető, hogy a programba bekerült gyermekek lelkesedése, motivációja megfelelő szintű volt, annak ellenére, hogy iskola után érkeztek a programra, a csoportfoglalkozásokra mindig időben érkeztek, a szülei hozzáállása is segítette a szakmai munkát, a családok együttműködése is jó színvonalú volt.

A tematikus foglalkozásokat a holisztikus, bio-pszichoszociális egészség paradigmából kiindulva következő három tematikus projekttem köré strukturáltuk, melyeket az alábbi táblázat szemléltet:

34 Pikó, 2005. (210–216)

35 Szokolszky – Komlósi, 2015. (11–26)

3. számú táblázat: A 6-15 éves korosztály célzó tananyagtartalom a tematikus projektelemek bemutatása

<p>Testi egészséghez, test-tudatossághoz kapcsolódó foglalkozások általános témakörei</p> <ul style="list-style-type: none"> • testünk táplálása, védelme (egészséges ételek, italok, káros szerek kerülése, prevenció) • testünk mozgatása - szabadidő eltöltési alternatívák bent és kint a szabad levegőn • testünk ápolása, (tisztálkodás, higiénés szokások) testünk gondozása, (életkorral járó hormonális változások: szexuális érettséggel járó testápolás) • testünk díszítése (öltözködés, testékszerek használatának veszélyei, alkalmak, ünnepek, viseletek- viselkedéskultúra) • egészség-térkép, testkép tervezése
<p>Lelki egészséghez kapcsolódó foglalkozások általános témakörei</p> <ul style="list-style-type: none"> • lelkünk táplálása, ápolása, gondozása (egészséges pozitív gondolatokkal, a pozitív és negatív érzelmek kifejezésének és feloldásának eszközeivel, önkifejezési, önmegélési technikák elsajátítása) • lelkünk védelme (pozitív önkép, ön-értékesség felismertetése, területspecifikus önértékelés erősítése) lelki állapotunk felmérése (játékos önismereti gyakorlatok) • én-térkép készítése a jelenben. • én-kép tervezése: „Milyen leszek 25 évesen?”- vágyott belső tulajdonságok felvázolása” • szorongások oldása mozgással, játékosan • „Hogyan élek 25 évesen?” (életcélok, jövőkép meghatározása „Életmeszeszövés”- technikájával)
<p>Szellemi egészséghez kapcsolódó foglalkozások általános témakörei</p> <ul style="list-style-type: none"> • szellemünk táplálása (napi útmutató gondolatok, családi szokások, „mi jön a szívedről?” imádságaink) • mesék, versek egymásnak ajándékozása, könyvtári kalandok, filmklub • játékos helytörténeti kalandozások, vetélkedő, természetjárás, kirándulás • „Szeretet” megélése és kifejezése Önmagunk, Mások és a Természeti környezetünk felé

(Forrás: saját szerkesztés)³⁶

A program projektelemeihez alkalmazott technikák, feladatok összeállításánál pedagógusok, pszichológusok, trénerek számára összeállított szakirodalomra alapoztunk. Pridmore és Bendelow „draw and write” módszerével³⁷ tártuk fel a gyermekek egészségmeghatározását, rizikó- és védőfaktorokat. A módszer alacsonyabb életkorban is lehetővé teszi a véleményformálást a témával kapcsolatosan, elősegítette a gyermekek önkifejezését.

36 Homoki – Kovács, 2016. (109–122)

37 Pridmore – Bendelow, 1995. (473–488)

A fenti innovatív programokban bemutatott célokhoz rendelt gyakorlatok a prepubertás, pubertás korban lévő, éppen a felnőtté válás első lépcsőfokán járó, saját gyermeki határait bontogató, „lázadó” korosztálynak szólnak.

Segítséget nyújtanak a gyermekeknek és az otthonosságérzetük alakításán fáradozó felnőtteknek is abban, hogy felvérteződjenek mindazokkal az ismeretekkel, készségekkel és képességekkel, melyekkel IGAZODNI tudnak. Mindenhez. Interaktív, játékos formában juttathatják őket tanáraik, mentoraik mindazon megtapasztalásokhoz, melyekkel a természeti és társadalmi környezetükben tudatosan mozoghatnak, saját jóérzésük szerint alakítva, oltalmazva azt. Megvédve ezzel a tudatossággal a természeti környezetet, a társadalmi környezetükben élőket és Önmagukat... legyen szó testi-lelki-mentális egészségük megőrzéséről, a devianciák sikeres elkerüléséről, vagy a Világháló áldásos avagy veszélyes hatásairól.

Egyéni és társadalmi érdek is, hogy a növekvő generáció vezetve legyen az önismeret útján. Hiszen amíg nem ismerik önmagukat gyermekeink, mások megismerésére, elfogadására sincs valós esélyük.

„Az ember kiteljesedése abban áll, hogy képes boldoggá tenni másokat.”³⁸

Az iskolai életviláguk azonban csak akkor válhat „otthonossá” számukra, ha a megismerésből és elfogadásból fakadó biztonságérzet képessé teszi őket a mindennapok nehézségeivel való megküzdésre, rugalmasságra (resilience). A gyermeki reziliencia fejlesztési lehetőségeit vizsgáló kutatások eredményei alapján a gyermek életben való sikeres boldogulásának előfeltétele a családi gyökerek ismerete, a pozitív iskolai környezet, a valós, pozitív kapcsolatok kialakítása kompetens felnőttekkel, tanárokkal és kortársakkal, a hit megélésének képessége, a problémamegoldó képesség, a jövőtervezés, újratervezés képessége.

A boldogulás képessége, összetettsége, rendszerjellege hatására az egyes területeken kiváltott pozitív irányú hatás, más területek tényezői esetében is fejlődést eredményezhet. A családi, baráti, kortárs-, iskolai közösségek fejlesztésével a gyermekek életnehézségeik ellenére is nagyobb hatékonysággal válhatnak képessé a mindennapokban helyt állni, ezáltal iskolai életútjuk is eredményesebbé válik. Az elmúlt években folytatott (2012–2018) kutatási eredményeink alapján hazánkban a családjaikban és a gyermekvédelmi rendszerben élő gyermekek esetében több validált mérőeszköz segítheti a gyermekekkel foglalkozó szakembereket (pedagógusok, családsegítők, iskolai szociális munkások, iskolai pszichológusok) abban, hogy valós képet kaphassanak a 10–18 éves korosztályhoz tartozók rezilienciájának szintjéről. A GYIRM20/25/30 skálák alkalmazhatóak a fentiekhez hasonló, jelentős innovációs értékkel bíró programok bemeneti és kimeneti szakaszában a szakmai hatékonyság mérésére is, azon túl, hogy feltárják a gyermeki erőforrásokat, melyeket a hétköznapi során aktiválni tud nehezebb élethelyzeteiben, kirajzolódnak a gyermek szubjektív megélése kapcsán az esetlegesen még fejlesztést igénylő területeket.

38 In: Kothencz et al., 2009; Sávai 2009. (20)

A fenti táblázatok tartalmi elemei azt mutatják, hogy mindezen területeket érintik a modulok, melyek tapasztalatainak együttes megélése aktivitás, öröm a gyermekeknek és a velük foglalkozó szakembereknek (szociális munkásoknak, szociálpedagógusoknak, közösségfejlesztőknek, pedagógusoknak) egyaránt.

A fenti programok bemutatásának célja rávilágítani arra a lehetőségre, miszerint az egyéni „belső-” és környezeti (külső) „építészet-szépítészet”³⁹ célját szolgáló módszerek alkalmazására való képesség tétel beilleszthető a gyakorlatorientált képzési programokba a pedagógusképzés, a szociális munka, szociálpedagógia, szociális- és pedagógus-továbbképzések anyagába, iskolai szociális munka, óvodai iskolai segítő szakirányú továbbképzések területén is.

V. BEFEJEZÉS

*„Bizony mondom néktek, amennyiben
megcselekedtétek egyvel
az én legkisebb atyámfiai közül,
én velem cselekedtétek meg.”(Máté 25,40)*

Befejezés helyett, ígéretes a folytatás. Ahol ezidáig még nem voltak adottak a feltételek az 1997. évi XXXI. számú A gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásról szóló törvény (Gyvt.) által 2016. január 1-jétől a gyermekjóléti szolgáltatások keretében biztosított iskolai szociális munka végzéséhez, a jogszabályi változásokat követően 2018 szeptemberétől az ország valamennyi Család- és gyermekjóléti Központja kötelezően ellátandó szolgáltatásként, 1000 fő tanulónként 1 fő iskolai szociális munkás alkalmazásával biztosítja a feladatvégzést.

2018. szeptemberétől az iskolákban megjelenő szociális munkásoknak, segítőknek a lendületes kezdetre kell törekedni, személyiségükkel, szakmai készség- és képességrendszerük szerint a szakmai és szakmaközi együttműködés, a gyermeki szükségletorientáció alapelveinek figyelembevételével, újszerű, kiegészítő szolgáltatással sokat tehetnek a gyermeki sorsok, életutak pozitív irányú formálásában.

Alkalmasak lehetnek a gyermekek testi-, lelki-, szellemi-, szociális jóllétének kedvező alakításához a bemutatott innovatív programok, melyek készség-, és képességrendszerekre, személyiségbeni és környezeti tényezőkre gyakorolt hatásaikkal a gyermeki reziliencia fejlődését eredményezik, felvértezve ezáltal a gyermekeket a hosszantartó nehézségeik ellenére való megküzdés képességével, ezáltal teret engednek és utat mutatnak a gyermekeknek, sikeres fiatal felnőttlétük megalapozásában.

Mindhárom ismertett program elsődleges célkitűzése a gyermeki boldogulás elősegítése, felhasználva a gyermeki személyiség belső erőforrásait, alapozva a gyermek környezetében, közösségeiben fellelhető támogató erőforrásokra.

³⁹ Kothencz János et al., 2009.

Napjainkban „iskolatársadalmi” problémaként határozhatjuk meg a bullying, az iskolai erőszak, kortársbántalmazás jelenségét. Azokban az iskolákban, ahol az iskolai agresszió jelei már egészen kicsi gyermekek körében mutatkoznak, közös érdek a KÖZÖSSÉG és ezen belül ez EGYÉNEK – a KÁSZPEM® program alapítójának (Kot-hencz János) szavaival élve – „belső (sz)építészete.

Ahogy a tanulmányban bemutatott kvalitatív kutatási adataink mutatták, az ilyen irányú programhatásokra nagy szükség van, hiánypótlóak a gyermekközösségekben, hiszen. - ahogyan az egyik interjúalany elmondta – néha úgy érzik, már az egészen kicsi gyermekek is, hogy, bezáródott minden ajtó és már el is fogyott az út a lábuk alól, hogy ez mennyire nincs így, amennyiben a hiteles segítők jelen vannak az iskolákban, az alábbi, iskolai szociális munkásokkal folytatott interjúinkból idézett részletek zárszóként érzékeltethetik azt:

- „...mindig-mindig nyitva áll az ajtóm előttük!”
- „...akkor a tanárok is már másképpen kezdtek el rátekinteni!”
- „...egy pluszt ad nekik, hogy velem beszélgetnek!”
- „...az anyagi részen túl legalább olyan hátrány, hogy nem kapnak annyi figyelmet a gyerekek.”
- „...tisztábban jártak a gyerekek, ez nem mindegy, nagyon nem mindegy ki szeret melléjük ülni, velük játszani!”

*Dr. Homoki Andrea, főiskolai tanár, intézetvezető, dékán,
Egészség- és Szociális Tudományi Intézet
Gál Ferenc Főiskola*

FELHASZNÁLT IRODALOM:

- Bányai Emőke: Az iskolai szociális munka és lehetőségei az ezredfordulón Magyarországon. *Háló* (5), 2000, 8 augusztus 3–5.
- Bauer Béla: A kulturális szemlélet spiráljai a magyar fiatalok kulturális és szabadidős szokásainak különbözőségei az ezredfordulón. In: *Arctalan (?) nemzedék Ifjúság 2000–2010*. (szerk: Bauer–Szabó), Szeged, Belvedere Meridionale Kiadó, 2011. 221–249.
- Ceglédi Tímea: Reziliens életutak. *Szociológiai Szemle*. 2012, 22(2), 85–110.
- Cicchetti, D. – Cohen, D. J. (eds.) *Developmental Psychopathology*. Vol. 3: Risk, Disorders and Adaptation. Hoboken: John Wiley & Sons. <http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-0471237388.html>. 2006, (utolsó letöltés: 2015. 11. 25.)
- Csapó B.: *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 2003.
- Fábián Róbert: Egészségkárosító magatartások a magyar fiatalok körében. In: *Arctalan (?) nemzedék Ifjúság 2000–2010*. (szerk: Bauer-Szabó) Szeged, Belvedere Meridionale Kiadó, 2011, 209–219.
- Forray R. K.: *Az idő fogságától szabadon*. Akadémia Kiadó, Budapest, 2013.
- Gaszó Tibor: Munkaerő-piaci helyzetkép. In: *Magyar Ifjúság 2012 – Tanulmánykötet*. (szerk.: Székely Levente), Budapest, Magyar Közlöny Lap- és Könyvkiadó, 2013, 127–152.
- Homoki A.: A reziliencia recepciója a hazai neveléstudományi kutatásokban. In: *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. (Szerk.: Pusztai G. – Bocsi V. – Ceglédi T.), Nagyvárad–Budapest, Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó, 2016, 78–90.
- Homoki Andrea: A gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök munkavégzéséhez kapcsolódó dilemmák. *Educatio* 2012, 21. 1. 151–158.
- Homoki Andrea: Előszó. *Mindenhol Otthon*. Budapest, Otthonodba Hozzuk a Világot Alapítvány, 2013.
- Homoki Andrea: *A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia vizsgálata a Dél-alföldi és az Észak-alföldi régióban*. 2014, Letölthető: www.academia.edu.hu. (2014a)
- Homoki Andrea: Az iskola és a gyermekvédelmi intézmények rezilienciát elősegítő hatásai. In: *Határtalan oktatáskutatás Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*. (Szerk: Ceglédi T.–Gál A.– Nagy Z.). Debrecen, CHERD, Hungary, 2014, 45–57. (2014b)
- Homoki Andrea – Kovács Edina: Egész(séges) életem – egészség- és készségfejlesztő program a gyermekjóléti alapellátásban. *Metszetek*, 2016, V.5. N.4. 109–122.
- Kothencz János – Kothenczné Osváth Viola et al.: *Rólunk...értünk...II. Családból kiemelt gyermekek és fiatalok pedagógiája*. Szeged, ÁGOTA® Alapítvány, 2009.
- Makai Éva: *Szétszakadt és meg nem font hálók*. Budapest, Okker Kiadó, 2003.

- Maros Katalin – Tóth Olga: Az iskolai gyermekvédelem helyzete. *Kapocs*, 2002, 4–14.
- Máté Zsolt – Személyácz János: *Az iskolai szociális munka kézikönyve*. Pécs, Indit Közalapítvány, 2009.
- Máté Zsolt: Iskolai szociális munka 2015. *Esély*. 2015/4. 77–96.
- Pikó B.: Az ifjúkor pozitív pszichológiai megközelítése. In: *Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban*, (szerk: Pikó Bettina). Budapest, L'Hartmann, 2005, 210–216.
- Pridmore – Bendelow: Images of health: exploring beliefs of children using the "draw and write" technique. In: *Journal of Health Education*, 1995/54. 473–488.
- Pusztai G.: *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó, 2011.
- Schofield, G. – Beek, M. (2005): Risk and Resilience in Long-Term Foster-Care. *British Journal of Social Work*, 35. 8. 1283–1301.
- Segal Hajnalka: Mindenhol Otthon 1–2.: *Légy magabiztosan önmagad a világban*. Budapest, Otthonodba Hozzuk a Világot Alapítvány, 2010.
- Somlai Péter: Nemzedéki konfliktusok és kötelek. In: *Arctalan (?) nemzedék Ifjúság 2000–2010*. (szerk: Bauer–Szabó). Szeged, Belvedere Meridionale Kiadó, 2011, 25–37.
- Soós Zsolt: Szociális ismeretek oktatása a pedagógus BA képzésekben. = Szociálpedagógia. In: *Diskurzusok, horizontok*. (szerk.: Mándi Nikoletta). Vác, 2017/3–4, 24–39.
- Susánszky Éva: Ifjúság és egészség = Egészséges ifjúság? In: *Arctalan (?) nemzedék Ifjúság 2000–2010*, (szerk: Bauer–Szabó). Szeged, Belvedere Meridionale Kiadó, 2011, 143–159.
- Szokolszky Á. – Komlósi A.: A reziliencia-gondolkodás felemelkedése – ökológiai és pszichológiai megközelítések. *Alkalmazott pszichológia*. 2015/1, 11–26.
- Varga Júlia: *A közoktatás indikátorrendszere 2015*. Budapest, MTA KRTK KTI, 2015.

ÉN HATÉKONYSÁG ÉS SPECIÁLIS PEDAGÓGIA

„Speciális pedagógia alatt a pedagógiai tudományok rendszerén belül azt a tudományterületet értjük, amely a mentálisan, szenzorosan és szomatikusan, illetve a kommunikációképességében vagy pszichoszomatikusan sérült, vagy más specifikus képességek, tanulási és viselkedési zavarok következtében speciális gondoskodást igénylő gyerekek, fiatalok és felnőttek nevelésének és edukációjának elméletével és gyakorlatával foglalkozik. Ide sorolhatók a kiemelkedő képességekkel és tehetséggel, vagy egyéb más speciális szükségletekkel rendelkező egyének is.”¹

A hazai statisztikai adatok elemzése által egyértelműen megállapíthatjuk, hogy a pedagógusoknak nevelési-oktatási tevékenységük során egyre gyakrabban és többször kell szembenézniük a tanulócsoportok sokszínűségével, a sokféle, akár jelentősen eltérő fejlettségi szintű, képességű, adottságú, illetve személyiségű gyermekekkel. A Gauss-görbén az átlagtól való minél nagyobb eltérés – bármelyik irányba – az adott fiatal speciális nevelési szükségleti igényét vonja maga után. A kérdéskört szűkebben értelmezve kiemelhető, hogy a speciális nevelés a Gauss-görbe szélső értékeire, a normalitás sávján kívül eső egyénekre irányul.² A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről – a fentiekkel összhangban – a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek és tanulók körébe sorolja a különleges bánásmódot igénylő személyeket, konkrétan a sajátos nevelési igényűeket, a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdőket és a kiemelten tehetségeket is.³

A Központi Statisztikai Hivatal oktatási adataiból kiemelhető, hogy a többi tanulóval együtt oktatott sajátos nevelési igényű tanulók száma minden képzési szinten emelkedett az elmúlt években, lásd például a 2016/2017-es, valamint a 2017/2018-as tanéveket.⁴ E szám adatok kézzelfogható bizonyítékokat is nyújtanak arra vonatkozóan, hogy a többségi intézmények közösségeiben a speciális megsegítést igénylő gyermekek, fiatalok jelen vannak, tudatos odafigyelést, támogatást, célzott pedagógusi felkészültséget igényelnek. Ezek alapján egyértelműen alátámasztható, hogy a pedagógusok speciális ismereteinek és eszköztárának bővítése többek között szakmai hatékonyságuk növelésének, lelki jólétük és egyensúlyuk megőrzésének fontos tényezője.

1 Vasek, 2003, 11.

2 Vasek, 2003.

3 2011. évi CXCV. törvény 10, 4. § 12.

4 KSH 2017., KSH 2018.

A következőkben az énhatékonyság rövid bemutatására vállalkozom, betekintést nyújtva e hazánkban méltatlanul elhanyagolt konstruktum jellemzőibe. Ezután hazai kutatási eredmények alapján az énhatékonyság speciális pedagógiával való lehetséges kapcsolódási pontjait mutatom be, igazolva a speciálpedagógiai eszköztár szükségességét a mindennapi pedagógiai munkában. Lezárásként rövid kitekintést teszek a tanári énhatékonyság irányába, mely a tanulói énhatékonyság alakulásával való szoros kapcsolata révén egy új, hazánkban innovatív kutatási irányzatot jelenthet.

AZ ÉNHATÉKONYSÁG

Az énhatékonyság az egyén saját képességeibe vetett hite. Arra vonatkozó vélemény, döntés, ítélet – a saját képességeket illetően –, hogy képesnek gondolja-e magát egy adott cselekedet megszervezésére és végrehajtására, egy meghatározott cél elérésére.⁵ Vagyis elmondható, hogy az énhatékonyság egy feladat teljesítésével kapcsolatos észlelt biztosság.⁶

A fogalom Albert Bandura nevéhez kötődik.⁷ Klasszikus elmélete szerint az énhatékonyság nem általános, egyének által birtokolt minőség, hanem specifikus vélekedésnek tekintendő, melyet bizonyos feladatokkal, cselekvésekkel, viselkedésekkel kapcsolatosan birtokol az egyén.⁸ Bandura koncepciójával kapcsolatban tehát fontos kiemelni, hogy az énhatékonyságot feladat- és helyzetspecifikus konstruktumnak tekintette.⁹ Ezzel összefüggésben megjegyezném, hogy vannak kutatók, akik az énhatékonyságot vonásjellegű konstruktumnak tekintik, vizsgálatában globális megközelítést alkalmaznak (l. pl.:¹⁰).

Az énhatékonyság kognitív konstruktum.¹¹ Jogos kérdésként, észrevételként merülhet fel az olvasóban, hogy a megnevezésben nem lenne-e szükséges ezt explicit módon is jelölni. A témareleváns szakirodalmak tanulmányozása során találkozhatunk az „énhatékonyság” (pl.:¹²) és az „észlelt énhatékonyság” kifejezéssel is (pl.:¹³). Maga a fogalom megalkotója, Albert Bandura munkáiban is láthatunk ilyenfajta kettősséget. Munkáimban e konstruktum kognitív jellemzőjéből eredően az „észlelt” jellegzetességét alapvetőnek tekintve következetesen az „énhatékonyság” fogalmát használom.

Elmondható, hogy az énhatékonyság – kutatási eredmények igazolása alapján is – a személyiségfejlődésben¹⁴, továbbá az adaptív emberi működésben központi

5 Bandura, 1994; Bandura, 1997; Bandura, 2006; Bandura, 2012; Schunk – Miller, 2002.

6 Bong – Skaalvik, 2003.

7 Bandura, 1977.

8 Bandura, 1997.

9 Pajares 1996; Pajares, 1997; Schunk – Miller, 2002.

10 Schwarzer – Jerusalem, 1995.

11 Schunk – Meece, 2006.

12 Bandura – Pastorelli – Barbaranelli – Caprara, 1999; Oláh, 2005; Schunk – Meece, 2006.

13 Bandura, 1993; Rózsa – Kő, é.n.

14 Rózsa – Kő, é.n.

jelentőséggel bír.¹⁵ Az énhatékonysági percepciók a viselkedés fontos prediktorainak tekinthetők.¹⁶ A hatékonysági vélekedések az egyének életének alakulásában és személyes fejlődésében jelentős hangsúllyal vannak jelen, többek között azáltal, hogy hatással vannak arra, milyen kontextusokat választanak, milyen tevékenységekben vesznek részt.¹⁷

Az énhatékonysági vélekedések (ki)alakulásában Bandura klasszikus modellje szerint négy fő információforrás játszik szerepet:¹⁸

1. Elsajátítási tapasztalatok, melyek az egyén saját, korábbi személyes teljesítmény-tapasztalatain, siker és kudarcélményein alapulnak.
2. Helyettesítő tapasztalatok, melyek mások erőfeszítés általi sikereléréseinek megfigyeléséből származnak.
3. Társas meggyőzés, melynek során az egyén befolyásolása, explicit módon való tájékoztatása valósul meg arról, hogy higgyen abban, hogy képes az adott feladatot teljesíteni, célt elérni.
4. Fiziológiai és érzelmi állapotok, a lelkiállapot is hatással van az egyének hatékonysági vélekedéseire, általánosságban a pozitív hangulat növeli, a negatív, lehangolt lelkiállapot csökkenti azokat.

Későbbi tanulmányok között találhatunk olyanokat is, melyek e klasszikus négy forrás mellett egy ötödik forrást is megemlítenek, a képzeleti működést. E szerint az is énhatékonyság-növelő stratégia lehet, hogy az egyén elképzeletben önmagát vagy másokat hatékonyan viselkedni.¹⁹

Az énhatékonysági vélekedések – a forrásokhoz hasonlóan – négy fő folyamaton keresztül szabályozzák az emberi működést.²⁰

1. Kognitív szinten az énhatékonysági vélekedéseket a viselkedést irányító gondolkodási mintázatok tükrözik, a tervezett cselekvések elsőként általában gondolati szinten szerveződnek.
2. A motivációs hatást tükrözik például az egyén által felállított célok, a feladat kivitelezésére fordítandó erőfeszítés mértéke, a nehézségek és akadályok esetén tapasztalható kitartás, a sikertelenséggel és kudarccal való megküzdés, a rugalmasság, melyek fontos alapjait jelentik az énhatékonysági vélekedések.

15 Ross, 2007; Schunk – Meece, 2006.

16 Tschannen-Moran – Gareis, 2004; Pajares, 1996.

17 Bandura, 2001.

18 Bandura, 1977; Bandura, 1994; Bandura, 1995; Bandura, 1997; Bandura, 2009; Pajares, 1997; Pajares, 2002; Schunk – Meece, 2006.

19 Maddux, 1995; Maddux, 2002; Maddux – Lewis, 1995; Williams, 1995.

20 Bandura, 1993; Bandura, 1994; Bandura, 1995; Bandura, 1997; Joet – Usher – Bressoux, 2011; Moos – Azevedo, 2009; Pajares, 1997; Schunk – DiBenedetto, 2016; Schunk – Pajares, 2009.

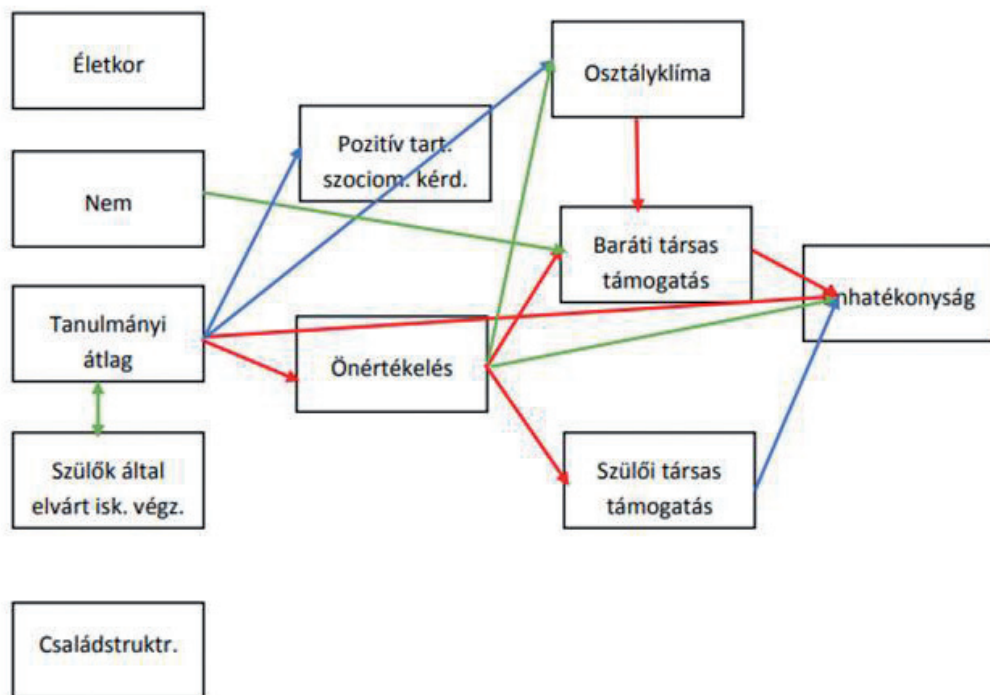
3. Érzelmi szinten az egyén megküzdési képességeiről alkotott vélekedései befolyásolják, hogy fenyegető vagy nehéz helyzetekben mekkora stresszt tapasztal, illetve, hogy mennyire és hogyan észleli a fenyegetéseket, valamint azt, hogyan próbál megküzdeni velük.
4. Szelekciós szinten az egyén személyes választásaiban tükröződnek hatékonyságáról alkotott vélekedései. Az emberek általánosságban igyekeznek elkerülni azokat a helyzeteket, melyek megítélésük szerint felülmúlják megküzdési képességeiket, míg ha úgy vélik, hogy képesek megküzdeni az adott helyzettel, akkor vállalják a kihívást.

AZ ÉNHATÉKONYSÁG ALAKULÁSÁT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK EGY HAZAI EMPIRIKUS KUTATÁS SPECIÁLPEDAGÓGIAI VONATKOZÁSÚ EREDMÉNYEINEK TÜKRÉBEN²¹

PhD kutatásaimban arra irányuló elemzéseket végeztem, hogy feltérképezzem a tipikus fejlődésű és enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató általános iskolás, felső tagozatos tanulók énhatékonysági vélekedéseinek alakulását, illetve a vele valószínűsíthetően összefüggésben lévő konstruktumokkal való viszonyát. A kutatás egyik fontos hozadéka egy olyan, tipikus fejlődésű tanulókra vonatkozóan igazolt énhatékonyság modell, mely az énhatékonyságot befolyásoló tényezők egy lehetséges összefüggését mutatja. Másik jelentős eredményként kiemelendő e modell enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanulók populációjára illesztésének sikeressége, mely azonos fogalmi keretet nyújt e két populáció énhatékonyság-jellemzőinek feltárására.

A két vizsgálati keretben kialakított modell összevethetősége céljából mindkét esetben kiemeltem legerősebb hatásokat (standard regressziós együttható > 0,20; l. ábra; színek magyarázata: piros – mindkét minta esetében jellemző összefüggés, zöld – tipikus fejlődésű tanulók mintájában jellemző összefüggés, kék – enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanulók mintájában jellemző összefüggés).

²¹ A tanulmány ezen alfejezete a második bekezdéstől megegyezik Nagyné Hegedűs Anita: Az énhatékonyság vizsgálata tipikus fejlődésű és intellektuális képességzavart mutató tanulók körében c. doktori disszertációjának Diskusszió c. fejezetének azonos témájú részével (150–152.).



A tipikus fejlődésű és az enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanulók vizsgálati modelljének összevetése

E két modell legerősebb hatásait kiemelő összegzése igazolja, hogy vannak olyan énhatékonyságot befolyásoló összefüggések, melyek mindkét populáció esetében erős hatással bírnak az énhatékonyság alakulásában, így ezek feltételezhetően intelligenciaszinttől független változóknak tekinthetők. Ilyen például az énhatékonyságra közvetlenül ható baráti társas támogatás és a tanulmányi eredmények, továbbá az önértékelés és az osztályklíma, melyek hatása közvetett módon tud érvényesülni az énhatékonyság alakulásában. Populációs-specifikus hatásként emelhető ki a tipikus fejlődésű tanulók esetében az önértékelés közvetlen, illetve osztályklímán keresztül kifejtett hatása, továbbá a nem, baráti társas támogatáson, és a szülők által elvárt iskolai végzettség tanulmányi eredményeken keresztüli befolyása. Az enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanulók esetében specifikus összefüggésként rajzolóódik ki a szülői társas támogatás és az énhatékonyság közvetlen kapcsolata, illetve a tanulmányi átlag erőteljes befolyása a pozitív tartalmú szociometriai kérdések és az osztályklíma vonatkozásában. Összességében megállapítható e populációs-specifikus sajátosságokat elemezve, hogy míg a tipikus fejlődésű tanulók esetében egyértelműen

igazolható az önértékelés átható jellege, addig ez az enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanulók esetében nem igazolódott teljes mértékben. Az enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanulók esetében az énhatékonyság alakulásában az észlelt szülői társas támogatás meghatározóbb szereppel bír, mint az önértékelés. Emellett a tanulmányi eredmények erőteljes hatása több területet érint vonatkozásukban, mint a tipikus fejlődésű tanulók esetében. Jelen vizsgálati elrendezés eredményei arra utalnak, hogy míg a tipikus fejlődésű tanulók esetében a személyiségre vonatkozó dimenziók bírnak átfogóbb jelleggel, addig az enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanulóknál az objektívebb konstruktumoknak van átfogóbb hatása.

ÉNHATÉKONYSÁG A TANÍTÁSBAN – TANÁRI ÉNHATÉKONYSÁG

A tanári énhatékonyság annak hite, hogy a szakember képes személyes kontrollt gyakorolni viselkedése, gondolatai és érzelmei felett. A hatékony tanár hisz abban, hogy képes a gyermekre egyénekként tekinteni, a fiatalok életében változást előidézni, és saját vélekedéseit tükröző módon tanítani. A pedagógusok esetében is igaz, hogy az, amit a saját képességeikről gondolnak, erősen meghatározza tanári hatékonyságuknak, mely ezáltal befolyásolja azt, hogyan fognak cselekedni.²²

Azok a pedagógusok, akik erős énhatékonysági vélekedéssel bírnak:²³

- elégedettebbek munkájukkal,
- elkötelezettebbek, lojálisabbak,
- kevesebbet hiányoznak,
- kitartóbbak nehéz helyzetekben is,
- hajlamosak új tanítási megközelítéseket, módszereket alkalmazni,
- képesek a tanulók teljesítményét növelni, valamint a diákokat jobban motiválni.

E tények mentén egyértelműen feltételezhető a tanári énhatékonyság növelésének pozitív hozadéka mind a pedagógus, mind a diákok, mind az intézmény számára.

LEZÁRÁS, KITEKINTÉS

Az énhatékonyság és a pedagógia, a speciális pedagógia kapcsolatának elemzése során fontos szem előtt tartanunk, hogy nem csak a diákok vonatkozásában gondolkozhatunk az énhatékonyság központi és meghatározó szerepéről az iskolai sikeresség kapcsán. A tanári énhatékonyság fontosságáról sem szabad megfeledkeznünk, mely összefüggést mutat a tanulói énhatékonyság alakulásával.

Bár a nemzetközi szakirodalom tanulmányozása arra vezet, hogy az ezen terület iránti érdeklődés már évtizedekre visszavezethető, hazánkban e konstruktum vizs-

22 Gibbs, 2003; Tschannen-Moran – Hoy – Hoy 1998.

23 Caprara – Barbaranelli – Steca – Malone, 2006; Gibson – Dembo, 1984; Midgely – Feldlaufer – Eccles, 1989; Trentham – Silvern – Brogdon, 1985.

gálata – a tanulói énhatékonyság vizsgálat néhány évvel korábban jellemző kutatói aktivitásával összhangban – méltatlanul elhanyagolt területnek tekinthető. Ez azonban csak a jelenlegi helyzet, célunk, hogy e területeket méltó figyelemmel kísérjük, illetve empirikus vizsgálatok segítségével tanulmányozzuk.

Nagyné Dr. Hegedűs Anita
 Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,
 Szegedi Tudományegyetem

BIBLIOGRÁFIA

- Bandura, A.: Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, *Psychological Review*, Vol. 84, No. 2, 191–215, 1977.
- Bandura, A.: Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning, *Educational Psychologist*, 28 (2), 1993, 117–148,.
- Bandura, A.: Self-efficacy. In: Ramachaudran, V. S. (Ed): *Encyclopedia of human behavior*, Vol. 4, New York, Academic Press, 1994, 71–81.
- Bandura, A.: Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: Bandura, A. (ed.): *Self-efficacy in changing societies*, New York, Cambridge University Press, 1995.
- Bandura, A.: *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, Freeman, 1997.
- Bandura, A.: Social cognitive theory: An agentic perspective, *Annual Review of Psychology* 52, 2001, 1–26.
- Bandura, A.: Adolescent development from an agentic perspective. In: Pajares, F. – Urdan, T. (eds.): *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Greenwich, CT, Information Age Publishing, 2006, 1–43.
- Bandura, A.: Cultivate Self-efficacy for Personal and Organizational Effectiveness. In: Locke, E. A. (Ed.): *Handbook of principles of organization behavior*, 2nd ed., 179–200. New York, Wiley, 2009.
- Bandura, A.: On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited, *Journal of Management*, Vol. 38, No. 1, 2012, 9–44.
- Bandura, A. – Pastorelli, C. – Barbaranelli, C. – Caprara, G. V.: Self-Efficacy Pathways to Childhood Depression, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 76. No. 2, 1999, 258–269.
- Bong, M. – Skaalvik, E. M.: Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really?, *Educational Psychology Review*, Vol. 15, No. 1, 2003.
- Caprara, G. V. – Barbaranelli, C. – Steca, P. – Malone, P. S.: Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level, *Journal of School Psychology*, 44, 2006, 473–490.
- Gibbs, C.: Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action, *Journal of Educational Enquiry*, Vol. 4, No. 2, 2003.

- Gibson, S. – Dembo, M. H.: Teacher efficacy: a construct validation, *Journal of Educational Psychology*, Vol 76, 1984, 569–582.
- Joet, G. – Usher, E. L. – Bressoux, P.: Sources of Self-Efficacy: An Investigation of Elementary School Students in France, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 103, No. 3, 2011, 649–663,.
- Központi Statisztikai Hivatal: *Statisztikai Tükör, Oktatási adatok*, 2016/2017, Budapest, 2017.
- Központi Statisztikai Hivatal: *Statisztikai Tükör, Oktatási adatok*, 2017/2018, Budapest, 2018.
- Maddux, J. E.: Self-efficacy theory. In: Maddux, J. E. (Ed): *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*, New York, Plenum, 1995, 3-33.
- Maddux, J. E.: Self-Efficacy: The Power of Believing You Can. In: Snyder, C. R. – Lopez, S. J. (Eds): *Handbook of Positive Psychology*, New York, Oxford University Press, 2002.
- Maddux, J. E. – Lewis, J.: Self-efficacy and adjustment. In: Maddux, J. E. (Ed): *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*, New York, Plenum, 1995, 37–68.
- Midgely, C. – Feldlaufer, H. – Eccles, J. S.: Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school, *Journal of Educational Psychology*, Vol 81, No 2, 1989, 247–258.
- Moos, D. C. – Azevedo, R.: Self-efficacy and prior domain knowledge: to what extent does monitoring mediate their relationship with hypermedia learning? *Metacognition Learning*, 4, 2009, 197–216.
- Nagyné Hegedűs Anita: *Az énhatékonyság vizsgálata tipikus fejlődésű és intellektuális képességzavart mutató tanulók körében*, doktori disszertáció, Budapest, ELTE, 2017.
- Oláh, Attila: *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszere*, Budapest, Trefort Kiadó, 2005.
- Pajares, F.: Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings, *Review of Educational Research*, Winter 1996, Vol. 66, No. 4, 1996, 543–578.
- Pajares, F.: Current Directions in Self-Efficacy Research. In: Maehr, M. – Pintrich, P. R. (eds.): *Advances in motivation and achievement*, Volume 10, Greenwich, CT, JAI Press, 1997, 1–49.
- Pajares, F.: *Overview of Social Cognitive Theory and Self-Efficacy*, Emory University, 2002, <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>.
- Ross, S. N.: Albert Bandura. In: Kincheloe, J. L. – Horn, R. A. (Eds.): *The Praeger handbook of Education and Psychology*, Vol. 1., Westport, Connecticut, London, Praeger Publishers, 2007.
- Rózsa Sándor – Kő Natasa: *Az észlelt énhatékonyság szerepe gyermek- és serdülőkorban*, Kézirat, é.n.
- Schunk, D. H. – DiBenedetto, M. K.: Self-Efficacy Theory in Education. In: Wentzel, K. R. – Miele, D. B. (dds.): *Handbook of Motivation at School*, Second Edition, New

- York and London, Routledge, 2016.
- Schunk, D. H. – Meece, J. L.: Self-Efficacy Development in Adolescents. In: Pajares, F. – Urdan, T. (Eds.): *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Greenwich, CT, Information Age Publishing, 2006, 71–96.
- Schunk, D. H. – Miller, S. D.: Self-efficacy and adolescents' motivation. In: Pajares, F. – Urdan, T. (Eds.): *Academic motivation of adolescents*. Greenwich, CT, Information Age, 2002, 29–52.
- Schunk, D. H. – Pajares, F.: Self-efficacy theory. In: Wenzel, K. R. – Wigfield, A. (eds): *Handbook of motivation at school*. New York, NY, US, Routledge/Taylor & Francis Group, 2009, 35–53.
- Schwarzer, R. – Jerusalem, M.: Generalized self-efficacy scale. In: Weinman, J. – Wright, S. – Johnston, M. (Eds): *Measures in health psychology a user's portfolio causal and control beliefs*, United Kingdom, Windsor, Nfer-Nelson, 1995, 35–37.
- Trentham, L. – Silvern, S. – Brogdon, R.: Teacher efficacy and teacher competency ratings, *Psychology in the Schools*, Vol 22, No 3, 1985, 343– 352.
- Tschannen-Moran, M. – Gareis, C. R.: Principals' sense of efficacy. Assessing a promising construct, *Journal of Educational Administration*, Vol. 42 No. 5, 2004, 573–585,.
- Tschannen-Moran, M. – Hoy, W. K. – Hoy, A. W.: Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure, *Review of Educational Research*, Vol. 68, No. 2, 1998, 202–248.
- Vasek, S.: *A speciális pedagógia alapjai*, Bratislava, Sapientia, 2003.
- Williams, S. L.: Self-efficacy, anxiety, and phobic disorders. In: Maddux, J. E. (Ed): *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research and application*, New York, Plenum, 1995, 69–107.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.

A SZEMÉLYES SZOCIÁLIS SZOLGÁLTATÁSOK LEGFONTOSABB JELLEMZŐI, TERÜLETI KÜLÖNBSÉGEI ÉS VÁLTOZÁSAI HAZÁNKBAN AZ ELMŰLT HUSZONÖT ÉVBEN¹

A KILENCVENES ÉVEK HAZAI SZOCIÁLIS ELLÁTÓRENDSZERÉNEK LEGFONTOSABB JELLEMZŐI

Az egységes államigazgatási modellt követő tanácsrendszer után az elkülönített államigazgatási és önkormányzati igazgatási alrendszerekre építő új közigazgatási rendszer gyökeres változásokat hozott a helyi és a területi igazgatás minden szintjén.² Az önkormányzatok alkotmányos szabályozása a szabad társulás elvén alapult, a körzeti vagy városkörnyéki szolgáltatások így nem jelentek meg a magyar rendszerben. A helyi önkormányzatok két szintje (települési és a megyei területi) nem alá-fölérendeltségi, hanem mellérendeltségi viszonyban van, tehát azonos jogúak. Az új rendszer élesen elválasztotta az államigazgatási és önkormányzati alrendszereket, és egyúttal korlátozta is az államigazgatás önkormányzati rendszerrel kapcsolatos hatásköreit: a központi államigazgatás az önkormányzatokhoz telepített átruházott államigazgatási és az egyes szolgáltatási feladatok esetében szabályozási jogosítványokkal rendelkező, területi ellenőrzési szervei pedig csak törvényességi ellenőrzési feladatokat láttak el.³ Az önkormányzatok tehát a szolgáltatások megszervezésében autonóm döntési joggal rendelkeztek, amit csupán jogszabályokban meghatározott szakmai követelmények korlátozhattak.⁴

Az Alkotmány szerint kötelező feladataik ellátásához az önkormányzatok arányos támogatásban részesülnek. A nemzetközi gyakorlatban a széleskörű, autonóm döntési joggal rendelkező önkormányzatok finanszírozásában a helyi adóbevételek töltenek

1 A tanulmányt megalapozó kutatások részben az NKFI-6 (OTKA) 109269. számú, „Az állam strukturális átalakulásaira adott intézményi és egyéni válaszok különböző földrajzi kontextusokban” című kutatás (2013-2017) keretében folytak.

2 Vö. Fazekas-Ficzere, 2005.

3 Vö. Csefkó, 1997.

4 Ezek megsértése esetén a megyei bíróságok, rendeleteknél pedig az Alkotmánybíróság járhatott el. A szakmai követelmények teljesülését tehát nem valamiféle szakmai ellenőrző, módszertani központ, tanácsadó szerv vizsgálta, hanem csupán az írott jogszabályoknak való megfelelést felügyelő bürokratikus törvényességi ellenőrzés.

be hangsúlyos szerepet. A hazai szabályozásban azonban gyorsan (még a kilencvenes évek államháztartási reformja során) eldőlt, hogy a települési önkormányzatok csak korlátozott adóztatási jogot⁵ kapnak, és a központi adóbevételekből is keveset oszt „normatív módon” vissza a központi költségvetés.⁶ A közszolgáltatások hazai rendszere, mely döntően az önkormányzatokra épített, tehát egy finanszírozásában erősen centralizált, normatív támogatásokra építő rendszert jelentett, ami kezdettől fogva magában hordozta a helyi autonómia pénzügyi alapú kiüresedésének veszélyét.

Az állam a helyi, a területi és a központi állami szervek között úgy osztotta meg a feladatokat, hogy a szociális alapfeladatokat – hasonlóan az egészségügyi és oktatási alapfeladatokhoz – a települési önkormányzatok (valamennyi települési önkormányzat azonos jogon) kapták kötelező feladatként, a szociális szakellátások megszervezése pedig – csakúgy, mint a középfokú oktatás, szakképzés, pedagógiai szakszolgálatok és az egészségügyi szakellátások, járóbeteg-ellátás, fekvőbeteg-ellátás – a megyék, a megyei jogú városok⁷ és a fővárosi önkormányzat kötelező feladata lett. A települési önkormányzatokhoz kerültek a szociális rászorultságtól függő pénzbeli és természetbeni ellátások is, miután azokat a hazai felfogás a család, a háztartás jövedelmi és vagyoni helyzetéhez kapcsolódó egyedi elbírálást igénylő ellátásoknak tekintette.

Az önkormányzati és államigazgatási feladatok szétválasztásakor a helyi szociális államigazgatás feladatait a jegyzőhöz rendelték, a területi feladatokat a kormány általános hatáskörű államigazgatási szervei látták el.⁸ A szociális ágazaton belül viszonylagos szervezeti elkülönülés csak a gyermekvédelem és a gyámügyi igazgatás területén jött létre.⁹

A hazai rendszer, településcentrikussága és helyi autonómiát támogató logikája, illetve a települések különböző mérete és az ezzel szorosan összefüggő erősen eltérő teherbíró és forrásszerző képessége miatt, magában hordozta az ellátási egyenetlenségek veszélyét. A kisebb települések vagy a közös tanácsokból kiváló önkormányzatiságukat visszaszerző aprófalvak értelemszerűen nem lehettek képesek valamennyi alapszolgáltatást megfelelő színvonalon biztosítani. A helyi szabályozás számára széles mozgásteret biztosító rendszer pedig – miután a „rászorultság” kritériumai sem

5 A megyei önkormányzatok nem rendelkeztek adóketési joggal.

6 A helyben maradó személyi jövedelemadó aránya folyamatosan csökkent, majd meg is szűnt.

7 A megyék a megye települései (kivéve azok közül a megyei jogú városokat), a megyei jogú városok pedig saját lakosaik számára nyújtották e szolgáltatásokat. Ez a szakirodalomban gyakorta „lyukas megyeként” emlegetett rendszer a területi ellátások szervezésében szinte a létrehozásától kezdve ellátási zavarokat, vitákat eredményezett. Ezt a megyéket és a megyei jogú városokat egy asztalhoz ültető, kötelezően létrehozandó megyei egyeztető tanács jogszabályba illesztésével próbálták (kevés sikerrel) orvosolni.

8 Ezek is folyamatosan változtak: a köztársasági megbízottakat (1994-től), a megyei – később regionális – közigazgatási hivatalok, ezeket 2011-től a megyei kormányhivatalok követték.

9 1997-ben ugyanis a megyei közigazgatási hivatalokon belül szakmai önállósággal rendelkező szakigazgatási szervként létrehozták a megyei gyámhivatalokat (később szociális és gyámhivatal), egyúttal a gyermekvédelemmel kapcsolatos ellátásokat, az igazgatási feladatokat kiemelték a szociális törvényből és külön törvényben (1997. évi XXXI. törvény) szabályozták, amiben a települési és területi önkormányzatok feladatait a szociális ágazat fentebb hivatkozott logikája szerint határozták meg.

voltak pontosan rögzítettek – már önmagában is a hozzáférés szűkítésének kényszerével veszélyeztetett.¹⁰

Mindezt az önkéntes önkormányzati társulások (közös képviselőtestület, körjegyzőség, intézményfenntartó társulás, igazgatási társulás) jogszabályban biztosított lehetőségével igyekezett kezelni a jogalkotás. A települések társulási hajlandósága azonban több ok miatt is kezdettől fogva rendkívül alacsony szintű volt.¹¹ Ezért már a 90-es évek első felében a kötelező feladatok differenciált telepítésével próbálkoztak, majd az ezredforduló tájékán a szolgáltatásnyújtás feltételeként szabott szakmai sztenderdek ágazati jogszabályokban történő rögzítésével igyekeztek elősegíteni a települések összefogását.

A szociális törvény (1993. évi III. törvény) a „rászorultság-elvű” szociálpolitikát egységes keretben kezelve (ideértve a szociális szolgáltatásokra való rászorultságot és az anyagi rászorultságot is) első jogszabályként széles körben és következetesen próbálta érvényesíteni a differenciált hatáskör- és feladattelepítés elvét. Ekkorra ugyanis láthatóvá váltak az önkormányzati rendszer általános működési zavarai, és a módosításához szükséges politikai konszenzus hiánya is. A szociális törvény valamennyi település számára csak a legalapvetőbb szociális ellátások (étkeztetés, házi segítségnyújtás, szociális segélyezés) biztosítását írta elő. A nagyobb szakértelmet igénylő alapellátásokat (alapszolgáltatásokat) a nagyobb lélekszámú községek, a kisebb és nagyobb városok,¹² a szakosított ellátások biztosítását pedig a megyék feladatává tette, a finanszírozást pedig központi állami normatívákra alapozták. A normatíva alapja vagy a lakosságszám (illetve a konkrét ellátásban érintett célcsoport létszáma), vagy az intézményben ellátottak száma (fejkvóta) volt. Az önkormányzati finanszírozási rendszer alapfilozófiáját követve a települési személyes szociális ellátások fedezeteként szolgáló normatívák szabad felhasználásúak voltak, szemben a központilag támogatott pénzbeli ellátásokkal, amelyek rövid átmenet után kötött felhasználásúvá váltak.¹³

Az önkormányzati autonómiára hivatkozva kezdetben a normatív támogatások felhasználását nem korlátozták a jogszabályok, a kötött felhasználású normatívák megjelenése és arányának gyors növekedése egyik oldalról nézve szűkíti a helyi autonómiát, másrésztől azonban garantálja a céloknak megfelelő felhasználást. A szűkös helyi (saját) források miatt tehát kötött felhasználású normatívákkal igyekeztek erősíteni a helyi közszolgáltatásokat, és ez a helyi költségvetési vitákban értelemszerűen erősítette az adott közszolgáltatásban érdekelt helyi csoportokat.

10 Mózer, 2011. 3-34.

11 Vö. Csefkó, 1997., Hoffmanné-Hoffmann, 2003., Somlyódiné, 2003., Pálné, 2008.

12 Kezdetben a differenciált feladatellátás lakosságszám határáként a kétezer, tízezer, húsezer és harmincezer fő jelent meg, 1999-től újabb településhatárként megjelenik a hatszáz lakos is, melynél kisebb településeken, illetve külterületi lakott helyeken az alapellátási feladatokat falugondnoki szolgálat keretében is elláthatták (1999. évi LXXIII. törvény). 2003-tól pedig a legalább hetven és legfeljebb négyszáz lakosságszámú külterületi vagy egyéb belterületi lakott helyen az alapellátási feladatok tanyagondnoki szolgáltatás keretében is biztosíthatók (2003. évi IV. tv 84§).

13 Hoffman, 2011. 35-63.

Differenciált feladatelosztás esetén a kisebb településeken élők egyes kötelező – vagyis minden rászoruló számára biztosítandó – személyes szociális szolgáltatáshoz csak nagyobb településeken férhetnek hozzá, amit kezdetben két szabályelemmel próbáltak biztosítani:

- előírták, hogy a helyben élők számára a saját településen nem elérhető szolgáltatásokhoz való hozzájutást a lakóhely önkormányzatának kell megszerveznie,
- a nagyobb településeket kötelezték arra, hogy be kell fogadniuk, nem utasíthatják el a kisebb településekről érkező szolgáltatásigényt.

Miután azonban a szociális szolgáltatások normatívája nem fedezte a valós költségeket, ahhoz a fenntartó (befogadó) önkormányzatnak egyéb bevételeiből hozzá kellett tennie az ún. fenntartói hozzájárulást, a küldő település azonban nem volt kötelezhető a különbség megfizetésére. Vagyis a befogadó település ellenérdekelt volt a külső szolgáltatásigények kielégítésében. Ráadásul alapesetben a küldő önkormányzat bele sem szólhatott a szolgáltatás szervezésébe, ami önmagában is erősen korlátozta az együttműködések. A fenntartói jogok közös gyakorlására az intézményfenntartó társulás formája lehetőséget adott volna, ám ekkor a fenntartói hozzájárulást is meg kellett volna osztani a települések között, amit az egyre súlyosabbá váló forráshiány miatt a kisebb községek nem vállaltak. E folyamatok a szolgáltatásokhoz történő hozzáférésben megjelenő ellátási egyenlenségek, hiányok mellett azok színvonalában is komoly különbségekhez vezettek, amit a szolgáltatások szakmai-tartalmi elemeinek jogszabályi előírásával igyekeztek kezelni.¹⁴ Ez egyrészt túlszabályozottságot eredményezett, másrészt a kisebb települések számára teljesíthetetlen előírásokkal tovább fokozta az ellátási hiányok térbeli megjelenését, a maximalista szabályelemek rögzítésével pedig az intézményrendszer egészének fenntarthatóságát veszélyeztette. A helyi fenntartók, szolgáltatók válasza kezdetben az előírások teljesítésének elszabotálásában, később jogszabályok felpuhulásában, vagyis a merev szabályok fokozatos erodálásában jelentek meg.¹⁵

A szociális törvény másik fontos újítása az állami szociális ellátási monopóliummal való szakítás volt. A szakmai feltételeknek megfelelő nem állami (gazdasági társasági, egyéni vállalkozási, alapítványi, egyesületi) valamint egyházi fenntartók, szolgáltatók is bekapcsolódhattak a szociális szolgáltatások nyújtásába. E téren új helyzetet teremtett az ún. „vatikáni megállapodás”, amelynek elfogadását követően az egyházi intézményfenntartók az általuk ellátott közfeladatok után kiegészítő állami támogatásban részesültek.¹⁶ A szociális és gyermekvédelmi feladatok esetén e kiegészítő normatíva

¹⁴ Velkey, 2017. 125-160.

¹⁵ Vö. Györi-Mózer, 2006.

¹⁶ Az egyházi kiegészítő normatívák rendszerét az 1997. évi CXXIV. törvény rögzítette, a kiegészítő normatívák arányát pedig a mindenkori költségvetés szabályozta ágazatok és feladatok szerinti bontásban.

az önkormányzati intézményfenntartók normatívája fölött további érdemi költségvetési támogatást jelentett. Ennek aránya a kezdeti 29 százalékról folyamatos emelkedést mutatott: 2004-re 48 százalékra növekedett, majd két év visszaesés után 2007-től (51%) tovább emelkedve, 2012-ben már elérte a 95 százalékot.

A kiegészítő támogatások dinamikus növekedése az alapszabványok értékvesztését ellensúlyozta. A normatívák értékvesztése miatt erősödött a fenntartói hozzájárulás iránti igény, így az önkormányzati ellátási területi egyenlenségei, hiányai, színvonalbeli különbségei tovább nőttek. Az egyházi intézményfenntartók a vatikáni megállapodás értelmében elvileg a fenntartói hozzájárulás helyett kaptak kiegészítő támogatást, amihez saját egyéb forrásaikat is hozzáteheték, így a rosszabb helyzetű önkormányzatoknál érdemben több forrást fordíthattak az intézményi szolgáltatásokra. A kiegészítő normatív támogatások rendszere tehát az egyházi intézmények számára az önkormányzati, a piaci és az egyéb nonprofit szereplőkhöz képest is lényegesen versenyelőnyt jelentett és jelent ma is.

A hazai települési és területi szociális ellátások és szolgáltatások e röviden összefoglalt elvek szerint formálódtak a kilencvenes évek folyamán. A rendre felvetődő működési zavarokat előre-meneküléssel, a szabályok módosításával, finomításával, kiegészítésével, új szabályok, ellátások életbe léptetésével próbálták kezelni, amelyeket többnyire valamilyen politikai szándék vagy ideológia vezérelt. Így a rendszer alapvető jellemzőiből következő diszfunkciók, esetleg változó háttér-szándékkal megmaradtak, sőt erősödtek, és az új évezred első éveire egyre láthatóbbá, egyre szélesebb körben érzékelhetővé váltak:

– A településcentrikus, helyi autonómiára hivatkozó önkormányzati rendszer miatt a szakmai szempontokat érvényesíteni akaró központi irányításnak mindössze két eszköze volt a rendszer működésének befolyásolására: az ágazati jogszabályok (törvények, rendeletek, végrehajtási utasítások) és a finanszírozási keretek (költségvetési törvények) átalakítása, módosítása. A központi államigazgatás a nem szakmai beavatkozást igényelő kérdésekben is csak ezekkel az eszközökkel tudott élni, ami maximalistan szabályozáshoz, rendszer túlbonyolításához vezetett. A jogszabályi keretek gyakori változtatása az ellátórendszerének folyamatos felülvizsgálatát kényszerítette ki a finanszírozási rendszer módosításai, a normatívák számának növekedése pedig a pénzügyi szempontok előtérbe kerülését eredményezték. A nehezen kiszámítható szabályrendszerek akadályozták a helyi szolgáltatások tervezését is, az igazodás kényszere felemésztette a tartalmi munkára fordítható energiákat, a települések legtöbbször ezért a kötelező szolgáltatásszervezés és ellátások minimumainak biztosítására törekedett csak.

– Az önkormányzati rendszer felépítéséből, a települések lényegesen eltérő teherbíró képességéből és a differenciált feladatelosztásból következő súlyos ellátási egyenlenségeket, színvonalbeli különbségeket sem a települési együttműködések, sem pedig az ellátási hiányok kezelésére tett egyéb javaslatok nem orvosolták. A nagyobb települések kötelező szolgáltatásai így a kisebb településeken élők nagy többsége

számára elérhetetlenek voltak. A kisebb településeken élő jó érdekérvényesítő, kedvezőbb anyagi helyzetben lévő csoportok tagjai kapcsolataik, erőforrásaik, vagy az adminisztratív szabályok kijátszásával (formális lakcímváltás) képesek voltak a magasabb szintű ellátások elérésére, a többség (és különösen a hátrányos helyzetűek) számára azonban ez megoldhatatlan volt. A legrosszabb helyzetű, jellemzően aprófalvas térségekben a problémák halmozott jelenléte miatt még súlyosabb ellátási hiányok alakultak ki, 2005-ben például a települések egynegyedében nem volt helyben elérhető egyetlen személyes szociális alapszolgáltatás sem,¹⁷ 2007-ben pedig a települések több, mint felében nem működött házi segítségnyújtás.

– A személyes szociális alapszolgáltatások elérhetőségének egyenlőtlenségei, lyukai és a szolgáltatás színvonalában jellemző érdemi különbségek jelentősen megterhelték a szakosított ellátórendszert. Alapszolgáltatás hiányában ugyanis a gondoskodásra szorulóknak az elérhető bentlakásos ellátások irányába fordultak. 2007-ben például a bentlakásos ellátásban részesülők 70 százaléka úgy jutott be a szakosított ellátásba, hogy azt megelőzően nem részesült alapellátásban.¹⁸

– Az intézményes ellátásokat ezért az alacsonyabb szintű szolgáltatásokban lényeges kapacitáshiány, a bentlakásos ellátásokban pedig kapacitástöbblet jellemezte. A kapacitások szabályozását azonban akadályozták a települések önként vállalt bentlakásos ellátásai, illetve a nem állami (nem önkormányzati), vagyis az egyházi, alapítványi és magán fenntartók szolgáltatásai. Ráadásul az önkormányzati és területi ellátási rendszer elkülönült fenntartói döntések következtében nem is tette lehetővé a kapacitások összehangolását, tervezését, szabályozását. Nem állami szolgáltatókat (alapítványok, vállalkozások, egyházak, magánszemélyek) azokban az esetekben vontak be az önkormányzatok a szociális szolgáltatásokba, ha azok speciális szakértelmet, egyénre szabott eljárásokat igényeltek, és/vagy az önálló intézmény megszervezése költséghatékonysági szempontból nem érte meg számukra.

REFORMKEZDEMÉNYEZÉSEK ÉS HATÁSAIK AZ EZREDFORDULÓ UTÁN

Az ezredforduló időszakára az is egyértelművé vált, hogy a rendszer érdemi átalakításához szükséges széleskörű politikai konszenzus nem hozható létre, vagyis a „megkövesedett önkormányzati rendszer” keretei között kezelhetők csupán az egyre nyilvánvalóbbá váló zavarok. Hosszas előkészítés, koncepcionális viták és szakmai egyeztetések után a települési önkormányzatok többcélú önkéntes társulásaival¹⁹

¹⁷ Rác, 2008. 183-210.

¹⁸ Rác, 2008. 183-210.

¹⁹ A törvény pénzügyi érdekeltség megteremtésével azokat a társulásokat támogatta, melyek legalább az oktatás-nevelés, a szociális, az egészségügyi ellátás és a területfejlesztés területéhez tartozó egyes feladatok közös megoldására jöttek létre. Bár a jogszabály bevezető mondata a „közszolgáltatások színvonalának kiegyenlített emelését” hangsúlyozza, a jogalkotó célja láthatóan túlment ezen, és egy új területi szolgáltatási szint alapjainak megteremtésére, egy települések közti együttműködésre ösztönző önkormányzati reform burkolt elindítására tett kísérletet.

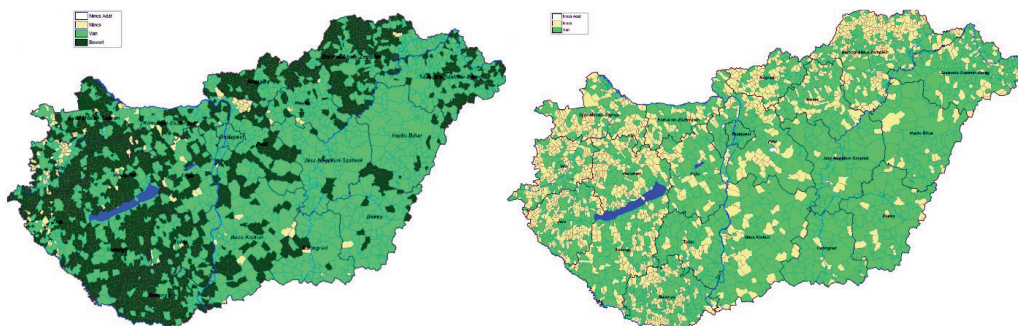
próbálták rendezni (többek között) a szociális szolgáltatások területi rendszerében létrejött súlyos ellátási egyenlenségeket. Ez a törekvés azonban sikertelenségre volt ítélve. A törvényben rögzített területi keretek és részvételi arány biztosítása súlyos nehézségeket okozott.²⁰ Sőt, a korábban létrejött mikrotérségi együttműködések, vagy kisebb területet átfogó közös szolgáltatásszervezést az új szabályok nemcsak nem támogatták, hanem pénzügyi ösztönzőkkel inkább akadályozták. Nem véletlen, hogy a létrejött társulások többsége csupán egy-egy konkrét feladat közös megoldására törekedett. Kimondottan kevés olyan társulás alakult, amely a közszolgáltatások – közöttük a személyes szociális szolgáltatások – szélesebb körét átfogta volna. A minden önkormányzat számára kötelező házi segítségnyújtást például 2007-ben alig 325 település biztosította többcélú társulás keretében, 635 tovább vitte a korábbi, pénzügyi ösztönzőkkel nem támogatott intézményfenntartó társulási formát, 1035-ben pedig továbbra sem volt elérhető helyben a szolgáltatás. Három évvel az új társulási forma bevezetése után az egyes szociális ellátások közül a gyermekjóléti szolgáltatás és a családsegítés területén jöttek létre legnagyobb számban (755, illetve 732 település) a többcélú együttműködések, ami valódi előre lépésnek tekinthető, hiszen így számos kistérségben válhattak elérhetővé ezek az ellátások.

Az új társulási forma bevezetésének köszönhető a jelzőrendszeres házi szociális ellátás kisebb településeken történő megjelenése is. A többcélú kistérségi társulások létrejöttének pozitív hozadéka még a kisebb települések szakembereinek bekapcsolódása a nagyobb szolgáltatási egységek módszertanilag-szakmailag felkészültebb közösségeibe (1. ábra). A hálózatos szolgáltatásszervezés eredményeként kimutathatók további előre lépések a felszereltségben és az infrastrukturális feltételekben is.²¹ Az empirikus elemzések ugyanakkor arra is felhívják a figyelmet, hogy a létrejött társulások a körzeti ellátásokat gyakran ugyanolyan létszámmal, ugyanazokkal a munkatársakkal és változatlan infrastrukturális feltételek mellett oldották meg, ami megkérdőjelezi a szolgáltatás valós területi kiterjesztését. E jelenség mögött a társulások pénzügyi ösztönzése, illetve a települések költségvetési érdekei álltak. A többletforrások biztosítása ugyanis azokat a központi fekvésű nagyobb önkormányzatokat, melyek korábban saját településükön megszervezték az adott ellátást, érdekeltté tették a társulások létrehozásában. Ám miután a fenntartói hozzájárulást nehezen tudták beszédni a társulás kisebb településeitől, a szolgáltatást nem, vagy alig, legfeljebb a többletforrások erejéig terjesztették ki. Számos olyan társulás jött tehát létre, melyek csak papíron bővítették szolgáltatási területüket, a gyakorlatban szinte alig változtattak a korábbi ellátási struktúrára.²²

20 A területi keretet a kistérségekben határozták meg, a minimális részvételi arányt pedig a települések 50 százalékában, vagy a lakosság számának 60 százalékában. A kialakított kistérségek a települések számában hatalmas eltéréseket mutattak, az aprófalvas, legsúlyosabb ellátási hiányokkal küzdő térségekben a települések magas száma szinte kivitelezhetelenné tette működőképes társulások megszervezését.

21 Vö. Gellén, 2007., Hamar, 2008., Rácz, 2008.

22 Nikitscher-Velkey, 2012. 207-241.



1. ábra A házi segítségnyújtás elérhetősége Magyarország településein 2006-ban és 2013-ban.
(Forrás: SzocÁIR)

A szabályozott kapacitások és a plurális szolgáltatási rendszerben is nélkülözhetetlen szolgáltatási felelősség érdekében a szociális törvény 2003-as módosításakor az egyházi és nem állami szolgáltatók normatív támogatásának feltételeként előírták a szolgáltatási kötelezettséggel terhelt önkormányzattal kötött ellátási szerződést. Ennek értelmében csak az önkormányzati ellátások helyett, vagy a hiányok pótlására léphettek volna be a külső szolgáltatók, ami a kötelező ellátás terhét viselő önkormányzat velük szembeni pénzügyi felelősségvállalását is magában hordozta. Az elfogadott módosítást azonban az egyházi közszolgáltatás szabad választhatóságára hivatkozva az Alkotmánybíróság megsemmisítette, és kimondta az egyházi intézmények szabad belépésének jogát a közszolgáltatások, közöttük a szociális szolgáltatások területére, továbbá előírta az ezzel összhangban lévő intézményalapú feladatfinanszírozást. A kapacitások szabályozása helyett így a jogosultság megállapításának és a működési engedélyek kiadásának szigorításával törekedtek annak a folyamatnak a megállíttására és visszafordítása, amely az alapellátás hiánya miatt a drágább bentlakásos ellátások irányába tolta a rászorulókat. Ez azonban nem változtatott azon a tényen, hogy nélkülözhetetlen volt az alapellátás fejlesztése, a férőhelyeinek számának bővítése különösen azokban a településeken, térségeken, ahol komoly hiányok alakultak ki.

A jogszabályi változtatások²³ mellett ezt a házi szociális gondozás költségvetési törvényben megjelenő, fejkvóta alapú finanszírozásának bevezetésével segítették. 2006-ban még 1988 településen nem volt helyben elérhető a házi szociális gondozás, az ellátáshiányos települések száma 2007-ban 1738-ra, 2008-ben 1035-re, 2009-ben pedig 830-ra csökkent. A következő években a csökkenés mérsékelt ütemben, de tovább folytatódott, így 2014-ben már csak 470 településen nem volt elérhető a szolgáltatás (1. ábra). Az ellátatlan települések számának csökkenésével párhuzamosan nőtt

²³ A szociális törvényt az elfogadása utáni tizenöt évben 49 alkalommal módosította az Országgyűlés. Vö. Peisser-Puli, 2009. 79-99.

a gondozottak száma is. Békés és Borsod-Abaúj-Zemplén megyében például közel négyszeresére, de a növekedés üteme minden megyében meghaladta, vagy megközelítette a kétszeres értéket. Az adatok és empirikus kutatások alapján látható, hogy ez a gyors előrelépés elsősorban a nem-állami szolgáltatók belépésének volt köszönhető. A civil szereplők ugyanis lényegesen rugalmasabban és gyorsabban reagáltak a változásokra, mint az önkormányzatok vagy társulásaik. Miután ebben az időszakban az alapnormatíva és az egyházi kiegészítéssel megemelt normatíva különbsége is dinamikusan nőtt (az egyházi kiegészítés a 2006-os 36 százalékról 2010-re 73 százalékra változott), a nem önkormányzati szervezetek egyre nagyobb arányban „változtak át” egyházi fenntartásúvá.

Az új szolgáltatók megjelenése az önkormányzati szociális ellátást is változásra kényszerítette. Kezdetben jelentős konfliktusok alakultak ki a kliensek átcsábítása, a nagyobb gondozási szükséglettel jellemezhető gondozottak „elengedése”, illetve a kimondottan agresszívnek és szakmailag is megkérdőjelezhető „ügyfél-toborzási” módszerek miatt. A konfliktusok az ellenőrzések, felülvizsgálatok erősítését követően nagyrészt oldódtak, az egyházi fenntartásban működő szolgáltatók versenyelőnye azonban azóta is megmaradt, sőt erősödött.

A jogszabályi módosítások következtében a szakosított (ápolást, gondozást és átmeneti elhelyezést nyújtó intézmények) ellátások területi szerkezete és volumene stabilizálódott. A gondozottak számának éves változása a megyék többségében kisebb hullámzásokkal követte az előregedés mértékét. A tízezer főre jutó gondozottak arányában sem mutatható ki lényeges területi különbség. A megyék többségében a mutató 90-100 fő körül mozgott, mindössze Békés és Vas megye mutatott ennél magasabb értékeket, aminek magyarázata, hogy ezek az ország legelőregedetebb megyéi, illetve Békés megye adatait megemelte a Gyulán található fővárosi fenntartású szociális otthon.

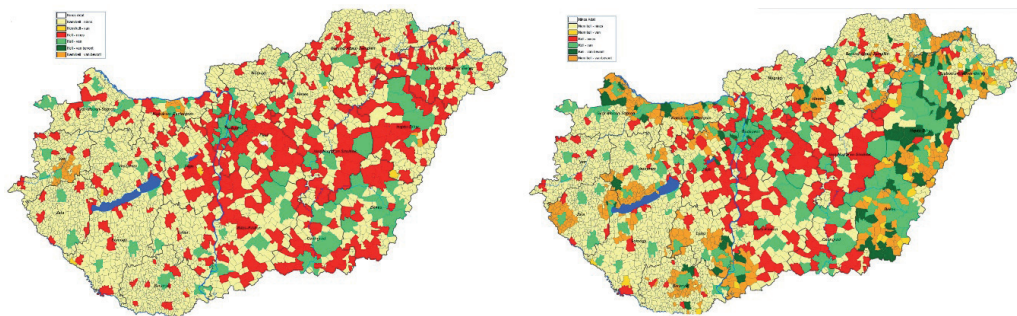
A szakosított ellátást nyújtó intézményi férőhelyek között a nem-önkormányzati fenntartók aránya 2006-ban a megyék többségében 10-20 százalék között alakult, magasabb arány csak Hajdú-Bihar (39%), Győr-Moson-Sopron (31%), illetve Pest megyében és Budapesten (60-60%) volt megfigyelhető. A következő néhány évben – követve a jogszabályi és finanszírozási változásokat – az önkormányzati fenntartású férőhelyek aránya enyhe csökkenésnek indult, a nem-önkormányzatiaké pedig hasonló arányú növekedést mutatott. Vagyis itt is egyre több önkormányzati intézmény került egyházi fenntartás alá. A folyamat 2012 után érdemi lendületet kapva 2014-re megfordította a korábbi arányokat, ami a mind szélesebb körre kiterjedő államosítás következménye. 2014-re az önkormányzati fenntartású intézményi férőhelyek aránya 20-45 százalékára csökkent.²⁴

E változások jellemzően a bentlakásos ellátásokat érintették. Az átmeneti elhelyezést nyújtó intézmények férőhelyei az összes szakosított ellátáson belül a megyék

²⁴ Velkey, 2017. 125-160.

többségében legfeljebb 10 százalék körüli volt, mindössze Budapesten közelítette meg a 45 százalékot a hajléktalanok átmeneti elhelyezése miatt. A nem-önkormányzati szolgáltatók aránya az átmeneti elhelyezést nyújtó szolgáltatásoknál az alacsony intézményszám miatt nagyobb szóródást mutat.

A nappali ellátások közül a fogyatékosok, pszichiátriai betegek és szenvedélybetegek ellátásában szintén fontos változásokat hoztak az ezredforduló utáni évek. Az engedélyezett férőhelyek tízezer főre vetített száma az elmúlt tíz évben növekedett ugyan, de még mindig kimondottan alacsony és hatalmas területi eltérésekkel jellemezhető (2. ábra). Az ellátásokra kötelezett tízezer főnél nagyobb városoknak csak a töredékében érhetőek el ma is a szolgáltatások. A pszichiátriai betegek és szenvedélybetegek esetében a tízezer lakosra jutó férőhelyek a megyék átlagában 2006-ban nem érték el az egy főt, ami napjainkra is csak három főre növekedett. A fogyatékosok nappali ellátásában részt vevők tízezer lakosra jutó számának megyék szerinti eloszlása ezzel szemben már 2006-ban is 1-9 fő között alakult, ami 2014-re 2-24 közöttire nőtt. Vagyis nemcsak a nyers adatokban, hanem a változások dinamikájában is jelentős területi különbségek alakultak ki (2. ábra), amelyek – az empirikus vizsgálatok szerint – elsősorban helyi, megyei sajátosságokra, a hagyományokra és a civil kezdeményezésekre, aktivitás ezekkel is összefüggő különbségeire vezethetők vissza.²⁵



2. ábra A fogyatékosok nappali ellátásának elérhetősége Magyarország településin 2006-ban és 2013-ban. (Forrás: SzocÁIR)

AZ ÚJ, KÖZPONTOSÍTÓ ÁLLAM BEAVATKOZÁSAI ÉS AZOK KÖVETKEZMÉNYEI A SZEMÉLYES SZOCIÁLIS ELLÁTÁSOK ESETÉBEN

A 2010-es parlamenti választások után az állam szerepének és feladatainak teljes újragondolása került napirendre. Ennek során az alkotmányos rendszert és az állam irányítása alá tartozó minden további részrendszert, így a vizsgálatunk szempontjából lényeges közigazgatást, önkormányzati rendszert és a humán közszolgáltatások

²⁵ Velkey, 2017. 125-160.

mindegyikét, közöttük a szociális ellátások teljes rendszerét is alapjaiban változtatták meg.²⁶ Megmaradt az önkormányzati rendszer szétaprózottsága, a kötelező feladatokat pedig a településeket hat (méret)kategóriába (község, város, járásszékhely város, megyei jogú város, főváros, fővárosi kerület) sorolva határozták meg, azzal a kiegészítéssel, hogy a városok a vonzáskörzetük (vagy a járás, a megye, illetve a főváros) egész területének ellátásáért is felelnek. A társulásban történő és a magasabb szinten előírt feladatellátás lehetősége továbbra is fennáll.

Az önkormányzati szférától elvont szakosított szociális ellátások az állam közvetlen irányítása alá kerültek. Az önkormányzatoknál maradó intézményes szolgáltatások megszervezésében továbbra is fontos szerepe maradt a települések költségvetési helyzetének (teherbíró képességének) és az ellátásra szorulóknak számának. A kötött felhasználás és a megmaradó fenntartói hozzájárulás miatt nem csökkent, hanem tovább nőtt a központi költségvetéstől való függőség és a pénzügyi szabályozóknak való kiszolgáltatottság.

Az önkormányzati és a szociális törvény a települési önkormányzatok feladatainak felsorolásakor – követve a korábbi gyakorlatot – a szociális étkeztetést és a házi segítségnyújtást minden település kötelező alapszolgáltatásaként határozza meg. A falugondnoki és tanyagondnoki szolgáltatás nem kötelező feladat, az előbbi a hatszáz főnél kisebb településeken nyújtható, az utóbbi pedig akkor, ha a külterületen vagy egyéb belterületen hetvennél több, de négyszáznál kevesebb lakos él. A szolgáltatások szerepe az aprófalvas és a tanyás térségek esetében kiemelkedően fontos, összességében jól kiépült és időben a jelen felé közeledve tovább bővülő szolgáltatásokról beszélhetünk, melyek esetében a települések közötti együttműködések szerepének erősödése szintén érzékelhető folyamat (1. táblázat). A szolgáltatások kiépültsége szorosan követi a településszerkezeti sajátosságokat, így a megyék szintjén érdemi szóródás figyelhető meg, ám a folyamatos előrelépés minden megye esetében kimutatható.

26 A közigazgatási és önkormányzati rendszer átalakításakor az államigazgatási és a helyi közügyeket nemcsak mereven, hanem az államigazgatásnak minősített feladatok helyi közügyek rovására történő kiterjesztésével választották szét. Az államigazgatási ügyek döntő többségét a közigazgatás új hierarchikus területi szerveihez, a járási, a megyei kormányhivatalokhoz és közvetlenül a központi állam irányítása alá sorolták át, miként az állami feladattá változtatott közszolgáltatások döntő részét is. A köz- és államigazgatási feladatainak jelentős részétől megfosztott települési önkormányzatok területi szerkezetét azonban változatlanul hagyták. Az intézményes középfokú szolgáltatásban korábban fontos területi ellátási feladatokat betöltő megyei önkormányzatoktól minden humán közszolgáltatási feladatot megvonták. A települési önkormányzatok feladatainak finanszírozásában a helyi adóbevételek a központi normatív költségvetési támogatások mellett változatlanul csak kiegészítő szerepet töltenek be. A (feladatalapú, lakosságszám, vagy egyéb mutatószám szerint kalkulált) állami normatívák azonban a korábbi gyakorlattól eltérően a kötelező feladatok esetében felhasználási kötelezettséggel terhelté váltak.

Megye	Tanyagondnoki szolgáltatás				Falugondnoki szolgáltatás			
	Foglalkoztatottak száma		Gépkocsik száma		Foglalkoztatottak száma		Gépkocsik száma	
	2008	2013	2008	2013	2008	2013	2008	2013
Bács-Kiskun	49	76	49	79	9	9	10	11
Baranya	11	12	11	12	112	142	114	143
Békés	21	33	21	34	7	8	7	9
Borsod-Abaúj-Zemplén	15	14	16	16	141	150	141	152
Budapest	0		0		0		0	
Csongrád	58	66	54	67	5	7	5	7
Fejér	0	4	0	5	1	2	1	2
Győr-Moson-Sopron	1	5	1	4	31	47	31	47
Hajdú-Bihar	10	29	11	26	9	9	9	9
Heves	0	0	0	0	4	6	5	7
Jász-Nagykun-Szolnok	18	23	18	24	2	4	2	5
Komárom-Esztergom	0	2	0	2	7	7	7	7
Nógrád	6	5	6	5	35	42	35	42
Pest	9	59	8	61	2	2	2	2
Somogy	20	27	20	28	75	94	74	95
Szabolcs-Szatmár-Bereg	25	37	27	37	32	44	31	45
Tolna	14	19	14	21	17	23	17	23
Vas	2	2	2	2	63	89	64	89
Veszprém	9	9	9	9	63	89	63	89
Zala	8	11	8	11	93	126	93	128
Összesen	276	433	275	443	708	900	711	912

1. táblázat A tanyagondnoki és falugondnoki szolgáltatások legfontosabb megyei adatai 2008-2013. (TeÍR)

A magasabb szintű ellátásokban szintén kialakult differenciált feladatmegosztás rendszerét viszik tovább azzal a módosítással, hogy a szakosított ellátások közül azokat, amelyeket korábban a közép és nagyobb városok többsége önként már ellátott, a harmincezer főnél nagyobb települések kötelező feladataként írták elő.²⁷ Nem válto-

²⁷ Családsegítő szolgálatot a polgármesteri hivatal fenntartó településeken kötelező működtetni, háromezer fő fölött az idősek nappali ellátásáról, tízezer fő esetén pedig minden nappali ellátásról (fogytékosok, pszichiátriai betegek, szenvedélybetegek számára) gondoskodni kell. Harmincezer fő fölött

zott a rendszer abból a szempontból sem, hogy a közösségi ellátások és a támogatói szolgálatok továbbra sem kötelező feladatok, ám a korábban kötelező jelzőrendszeres házi segítségnyújtás és az utcai szociális munka is ide került. Az önkormányzati kötelező feladatok köre tehát kismértékű szűkítéssel, de jellemzően tovább vitte a korábbi években kialakult szolgáltatási struktúrát. Igaz, a szűkítés többségében olyan szolgáltatásokhoz kapcsolódott, melyeket az ellátásra kötelezett települések nem, vagy legfeljebb formálisan nyújtottak. Lényeges visszalépés a jelzőrendszeres házi segítségnyújtásban következett be.

Az alapszolgáltatásokhoz történő hozzájutás megszervezéséért a lakóhely önkormányzata a felelős, amit saját, vagy társulásban fenntartott intézmény, szolgáltató révén, illetve más szolgáltatást nyújtó intézmény fenntartójával kötött megállapodás, vagy ellátási szerződés révén láthat el. Az adatok szintjén is kimutatható korlátozott előrelépést azonban inkább a finanszírozási rendszerbe beépített pénzügyi érdekelttség eredményezte. Fontos előrelépés, hogy az új társulási szabályok lehetővé teszik a mikrotérségi együttműködéseket is, ami a pénzügyi ösztönzőkkel együtt növelte a társulási hajlandóságot.²⁸ A nem-önkormányzati (jellemzően egyházi) szolgáltatókkal kötött megállapodások szerepe az egyházi kiegészítés növekedésének köszönhető. A normatív támogatások rendszerének és összegének 2013-as érdemi átrendezését követően az akkor rögzített 57,9 százalékról 2016-ra 71,4 százalékra nőtt, miközben a gazdasági társaságok és egyéni vállalkozások az új szabályok szerint az alaptámogatásoknak is csupán a 30 százalékát kaphatták meg. A korábban vállalkozásban működtetett szolgáltatók rövid idő alatt alapítványi, vagy egyházi fenntartóra váltottak.

Az adatok alapján sem a szakosított ellátások, sem pedig a nappali ellátások esetében nem hozott érdemi változást az új rendszer bevezetése. A szakosított ellátások közül a pszichiátriai betegek, a szenvedélybetegek és a fogyatékosok otthona és rehabilitációs szolgáltatása térben talán kiegyensúlyozottabbá vált, ám a férőhelyek továbbra is szűkösek, miközben az ellátásra szorulóknak száma évről-évre növekszik. A fogyatékosok nappali ellátásának enyhe kapacitásnövekedése nem oldotta, hanem tovább növelte az ellátásban korábban is jellemző markáns területi különbségeket.

jelennek meg a kötelező szakosított ellátások (időskorúak gondozóháza, éjjeli menedékhely, hajléktalanok átmeneti elhelyezése). E településméret felett az állam feladata biztosítani minden további szakosított ellátást (fogyatékosok gondozóháza, fogyatékosok, pszichiátriai betegek és szenvedélybetegek átmeneti otthona). A megyei jogú városokban, ha a szolgáltatás iránti igény felmerül, meg kell szervezni a hajléktalanok otthonát és a hajléktalanok rehabilitációs ellátását. A szakosított ellátások között új formaként jelenik meg a támogatott lakhatás, mely a fogyatékos személyek, pszichiátriai, illetve szenvedélybetegek részére biztosít az életkornak és az egészségi állapotnak megfelelő, önálló életvitel fenntartását lehetővé tevő lakhatást.

28 2015. évi C. törvény 3. mellékletének 3. pontja alapján a társulási együttműködés keretében ellátott szociális szolgáltatásokhoz kapcsolt többlet normatíva összege a házi szociális gondozás esetén az alpnormatíva 30%-a. Az arány az egyes szolgáltatások esetén eltérő, a szociális étkeztetésnél 10, az idősek nappali ellátásánál 50, a fogyatékosok nappali ellátásánál 10, a pszichiátriai betegek és szenvedélybetegek nappali ellátásánál pedig 20%.

Az ellátásokhoz történő hozzáférés a szolgáltatásra kötelezett települések többségében nem biztosított. A pszichiátriai betegek és szenvedélybetegek nappali ellátására mindez fokozottan igaz, amit a szolgáltatás iránti igény hiányával magyaráznak az érintett városok.

*Dr. Velkey Gábor Dániel
MTA KRTK (Békéscsabai Csoport),
Gál Ferenc Főiskola Gazdasági Kar*

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Csefkó Ferenc: *A helyi önkormányzati rendszer*. Pécs, Dialóg Campus Kiadó, 1997.
- Fazekas Mariann – Ficzer Lajos (szerk.): *Magyar közigazgatási jog – Általános rész*. Budapest, Osiris Kiadó, 2005.
- Gellén Márton: *A közigazgatási rendszer átalakítása és az önkormányzatok helyzete*. Budapest, Századvég Közigazgatási Akadémia, 2007.
<http://www.szazadveg.hu/kozig/elemzes/onkorm.pdf>.
- Győri Péter – Mózes Péter: „Tékozló koldus ruháját szaggatja”. *A szociális szolgáltatások és támogatások újjáépítésének programja*. Budapest, 2006.
- Hamar Anna: Együttműködésre kényszerítve. Többcélú feladatellátás egy aprófalvas kistérségben. In: Kovács Katalin – Somlyódy Edit (szerk.): *Függőben. Közszolgáltatás-szervezés a kistéleplések világában*. Budapest, KSzK ROP 3.1.1. Programigazgatóság, 2008. 371-406.
- Hoffman István: A helyi önkormányzatok szerepe a személyes jellegű szociális szolgáltatások szervezésében. In: *Esély*, 22. évf. 6. szám, 2011. 35-63.
- Hoffmanné Németh Ildikó – Hoffmann István: Gondolatok a közszolgáltatásoknak a települések teherbíró képességéhez igazodó községi, mikrokörzeti és kistérségi differenciált szervezéséről, néhány, a finanszírozást érintő javaslattal. In: *Magyar Közigazgatás*, 53. évf. 8. szám, 2003. 458-472.
- Mózes Péter: Szociálpolitika jövő időben. In: *Esély*, 22. évf. 6. szám, 2011. 3-34.
- Nikitscher Péter – Velkey Gábor: „Mert az iskolának maradnia kell!”: Közoktatási feladatellátás a Pásztói kistérségben. In: Balázs É., Kovács K. (szerk.): *Többcélú küzdelem: Helyzetképek a kistérségi közoktatásról*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI), 2012. 207-241.
- Peisser-Puli Edit: Szociális alapszükségletek mérése Magyarországon rurális kistérségekben. In: *Tér és Társadalom*, 23. évf. 1. szám, 2009. 79-99.
- Pálné Kovács Ilona: *Helyi kormányzás Magyarországon*. Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó, 2008.
- Rác Katalin: Szociális feladatellátás a kistélepléseken és a többcélú kistérségi társulásokban. In: Kovács Katalin – Somlyódy Edit (szerk.): *Függőben. Közszolgáltatás-szervezés a kistéleplések világában*. Budapest, KSzK ROP 3.1.1. Programigazgatóság, 2008. 183-210.
- Somlyódy Edit: *Önkormányzati integráció és helyi közigazgatás*. Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó, 2003.
- Velkey Gábor: Az állam és az önkormányzatok In: Ferge Zsuzsa: *Magyar társadalom- és szociálpolitika (1990-2015)*. Budapest, Osiris Kiadó, 2017. 125-160.

MEZŐ KATALIN

MEZŐ FERENC

VARGA IMRE

AZ OXIPO-MODELL A SPECIÁL PEDAGÓGIA ASPEKTUSÁBÓL

Az intézményes nevelés keretein belül történő nevelő-oktató munka a speciál pedagógiai ellátást igénylő gyermekek, tanulók esetében az átlagostól eltérő módszertani felkészültséget igényel a pedagógusoktól. Ha például szigorúan csak az értelmi képességet vesszük alapul, akkor a speciál pedagógiával foglalkozó, különlegesen képzett szakembereknek az alábbi, a hagyományos pedagógusképzést meghaladó elméleti és gyakorlati ismerettel, kompetenciával kell rendelkezni:

- **kognitív képességek diagnosztikája:** olyan eszközrendszerre és módszertani felkészültségre van szükség, amely révén saját kompetenciahatárain belül maradván önállóan képes az érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, fogalomalkotó gondolkodás, algoritmikus gondolkodás, kreativitás, fantázia terén vizsgálatokat végezni. Ez egyrészt vizsgálati módszer/eszközbeli repertoár ismeretét jelenti, másrészt arra való képességet, hogy a célnak megfelelően ki tudja választani, el tudja végezni, értékelni tudja az említett diagnosztikai módszereket, eszközöket. Ez a fajta kompetencia sem az általában véve vett pedagógusképzésben, sem a fejlesztőpedagógus-képzésben nem jelent meg (vö.: 1. táblázat) – a speciálpedagógusok számára azonban nélkülözhetetlen. Ehhez képest további új kompetenciaként jelentkezik a speciálpedagógusok számára az új diagnosztikai eszközök kutatására (beleértve a validálást is), fejlesztésére és innovációjára, „piaci bevezetésére” vonatkozó elméleti és gyakorlati tudás.
- **kognitív képességek fejlesztési tervének kidolgozása:** a diagnosztikai eredmények alapján a speciálpedagógusnak képesnek kell lennie egyéni és csoportos fejlesztési tervek kidolgozására. Ez egyrészt a fejlesztési tervek formai ismeretét, másrészt a fejlesztési módszerek, programok ismeretét, valamint ezek alkalmazására irányuló gyakorlatot és jogosultságot feltételez. Fejlesztési tervek kidolgozására történő felkészítésre mind a hagyományos pedagógus-, mind a fejlesztőpedagógus-képzésben van ugyan példa, de ezek diagnosztikához való kötődésükben, formai megjelenésükben, speciálpedagógiai kritériumoknak történő megfelelésüket tekintve nem egységesek – szükség van tehát külön, speciálpedagógiai célú felhasználásra kidolgozott fejlesztési tervek készítésére megtanítani a hallgatókat.

1. táblázat: néhány hazai intelligenciateszt és életkori vonatkozásaik (az itt közölt adatok hozzávetőleges jellegűek! Forrás: Mező, 2016a, 47). E tesztek alkalmazása nem része az általában véve vett pedagógus, fejlesztőpedagógus képzésnek.

Az intelligencia vizsgálata							
Intézményes nevelés/oktatás:	Bölcsőde	Óvoda	Alsó tagozat	Felső tagozat	Középfokú képzés	Felsőfokú képzés, felnőttképzés	
Életkor (év):	0	3	6	11	14	18	➔
Eszközök (ABC rendben):	Milyen korhatárok között javasolt az eszköz használata?						
„Budapest Binet” intelligenciateszt		3			14		
Brunet-Lézine-féle vizsgálat	0	2	6				
Goodenough-féle emberrajz –teszt		3		13			
Hiskey-Nebraska Teszt		3			16		
KFT				10			
Müller műszaki teszt*					12		
OTIS I.			6		14		
OTIS II.						14	
„Peabody” szókincs-teszt		2,6		11			
Raven: színes (CPM)*			5	11			
Raven: sztenderd (SPM)*			6				
Raven: nehezített (APM)*						14	
SON-teszt		2,5	7				
Szervezői képesség teszt						14	
Wechsler: OWI		4	6,5				
Wechsler: MAWGYI-R			5,8	10,7			
Wechsler: MAWI				10			
Woodcock-Johnson teszt			6				

* Kultúra-független teszt

- kognitív képességek fejlesztésének megvalósítása: a diagnosztikai eredmények alapján kidolgozott fejlesztési tervekre épülő kognitív képességfejlesztésre is alkalmaznak kell lennie a speciálpedagógusoknak. Napjainkban sem a pedagógusképzésben, sem a fejlesztőpedagógus-képzésben (sem a gyógypedagógiai, pszichológiai graduális képzésben) nem jellemző, hogy konkrét fejlesztőprogramok alkalmazására jogosító képzettséget szerezzenek a hallgatók, a leendő szakemberek. A speciálpedagógusok számára azonban szükség van ilyen kompetencia biztosítására, illetve kifejezetten speciálpedagógiai célokat szolgáló fejlesztőprogramok kidolgozására (s hatásvizsgálatára). További különleges felkészültséget jelenthet a speciálpedagógusok számára, ha képzésük során felkészítést kapnak kognitív képességek fejlesztését célzó önálló, eredeti programok kutatási, fejlesztési és innovációs feladatainak ellátására, illetve e programok bevezetésének módjával kapcsolatos tudással is rendelkeznek.
- kognitív képességekkel (például azok diagnosztikájával, fejlesztésével) kapcsolatos tudományos kutatások végzése: a bizonyítékokon alapuló speciálpedagógiai ismeretek bővítésére alkalmas kutatási tevékenység folytatására (tervezésére, koordinálására, megvalósítására) is felkészült speciálpedagógusokra van szükség. A hagyományos pedagógus- és fejlesztőpedagógus-képzésben is (változó tartalommal, mélységgel) fellelhető kvantitatív és kvalitatív kutatás módszertani alapokon túl, a speciálpedagógusoknak matematikai-statisztikai teszteket alkalmazó hipotézisvizsgálatok végzésére is képesnek kell lenniük.
- kutatási eredmények közzététele: a kutatási eredmények közzététele (elméleti, empirikus, módszertani tanulmányok, monográfiák, konferenciaelőadások, poszterprezentációk stb. formájában) további különleges kompetenciát igényel a speciálpedagógia művelőitől. A (fejlesztő)pedagógus-képzés nyújtotta kompetenciákat meghaladó publikációs jártassággal kell a speciálpedagógusoknak rendelkezniük.
- tanácsadási gyakorlat: a speciálpedagógiát művelők a kognitív képességek diagnosztikája alapján gyermek, szülő, pedagógus, s más szakember számára is nyújthatnak direktív vagy nondirektív, egyéni vagy csoportos tanácsadói szolgáltatást. Ezért a tanácsadás szervezésének, koordinálásnak és megvalósításának alapismereteivel is rendelkeznie kell – a hagyományos, illetve a fejlesztőpedagógus-képzést meghaladó felkészültséggel kell rendelkeznie.

Mindemellett természetesen a kognitív képességeken túlmenően a nonkognitív képességek, tulajdonságok – a teljes személyiség, viselkedés, magatartás triász – tekintetében is alapos felkészültséggel kell a speciálpedagógusoknak rendelkezniük.

A speciálpedagógusoktól elvárható, igen szerteágazó elméleti és gyakorlati repertoár esetében hasznos lehet, ha egy átfogó elméleti keret segítségével rendszerezzük azt. Az alábbiakban bemutatjuk az OxIPO-modellt, mint a speciálpedagógiai munkát segítő lehetséges keretrendszerek egyikét.

Az OxIPO-modell¹ olyan információfeldolgozási folyamatnak tekinti a tanulást, amelyen belül megkülönböztethető (elemezhető, tervezhető, megvalósítható) a tanulás-szervezés (organizáció), az információbemenet (input), az információfeldolgozás (process), az információfelhasználás (output). Képletszerűen:

$$\text{Tanulás} = \text{organizáció} \times (\text{input} + \text{process} + \text{output})$$

A képletben a szorzásjel alkalmazása arra utal, hogy spontán megvalósuló vagy szándékosan megvalósított szervezés nélkül mit sem ér a hatékony információ bevitel, feldolgozás, használat – s fordítva.

Az OxIPO-modell eredetileg tanulásmódszertannal kapcsolatos diagnosztikai és fejlesztési tevékenység elméleti keretrendszereként jött létre². Napjainkban azonban már ennél jóval szélesebb körű a tanulásfelfogása, s alkalmazási köre is:

AZ OXIPO-MODELL PSZICHOFIZIOLÓGIAI, NEUROLÓGIAI ASPEKTUSAI

Az OxIPO-modell **értelmezési** keretként alkalmazható a tanulás pszichofiziológiai, neurológiai alapjainak magyarázata, vizsgálata esetében. Gondoljunk az idegrendszer, idegpályák, neurális kapcsolatok szerveződésének (organizációjának), szenzoros-, inter- és motoros neuronjainak, illetve egy-egy neuron dendrit-sejttest-axon alkotórészeinek (1. ábra), s működésüknek input-process-output jellegű értelmezési lehetőségeire.

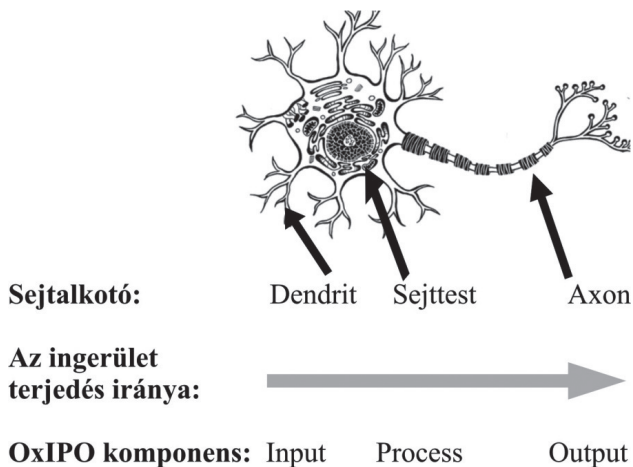
Vagy: a központi idegrendszer klasszikus vizsgálata a kiváltott potenciál³ alkalmazásával él. A szervezett körülmények között (vö.: organizáció) adott inger (input), idegrendszeri információfeldolgozást eredményez (process), ami mérhető idegrendszerbeli elektromos aktivitásváltozást (output) idéz elő (2. ábra).

1 korábbi megnevezése szerint: IPOO-modell – Mező, 2011.

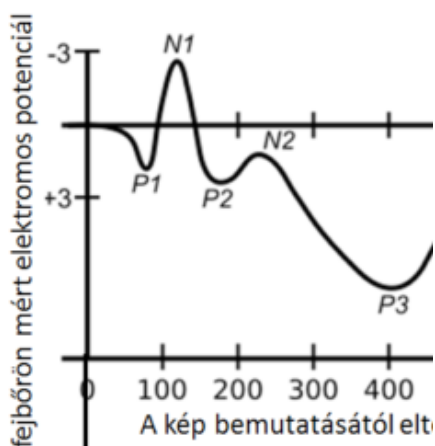
2 Mező, 2002.

3 ERP, event related potencial – vö.: Czigler – Vinkler, 1999.

1. ábra: az OxIPO-modell mint egy neuron működésének értelmezési kerete (forrás: a Szerzők).



2. ábra: kiváltott potenciál (forrás: Net1)



Speciálpedagógiai vonatkozás: noha a modern idegéletteni, pszichofiziológiai kutatások nem tartoznak közvetlenül a speciál pedagógia művelőinek érdeklődési- és kompetenciakörébe, de e kutatási terület alapjaival, eredményeivel is tisztában kell lenniük, s ebben az OxIPO-modell, mint értelmezési keret jelenthet segítséget.

AZ OXIPO-MODELL TANULÁSELMÉLETI VONATKOZÁSAI

E modell az akár néhány másodperc alatt, spontán módon is megvalósuló tanulás-elméletek tekintetében is alkalmazható értelmezési keret lehet az organizáció szempontjából spontán vagy szervezett módon megvalósuló...

...klasszikus kondicionálás⁴ során. OxIPO vonatkozás: inger = input, válasz = output, inger és válasz között megvalósuló közvetítő folyamat = process.

...operáns tanulás⁵ alkalmával. OxIPO kapcsolódás: viselkedés hatása = input, hatás kiértékelése = process, tanulás révén kialakult viselkedés = output.

...szociális tanulás⁶ alkalmazásakor. OxIPO szempontjából: megfigyelés=input, megfigyelés kiértékelése = process, utánzott/elutasított viselkedés = output.

...belátásos tanulás⁷ szempontjából az OxIPO alapú elemzés/tervezés lényege: a probléma és az esetleges sikertelen megoldási kísérletek tapasztalatai = input, kiértékelés, illetve AHA-élmény = process, új viselkedés=output.

Speciál pedagógiai vonatkozás: e tanuláselméletek képezik az alapját a komplex személyiségfejlesztést, a viselkedés- és magatartásformálást jelentő pedagógiai tevékenységnek.

AZ OXIPO-MODELL TANULÁSI MODELL SZINTŰ ALKALMAZÁSA

Az OxIPO-modell eredetileg az iskolai jellegű tanulás modelljeként szolgált, s az input (tananyag) és az output (például felelet) mennyiségi és minőségi jellemzői alapján háromfajta információfeldolgozási (process) módot, tanulást különböztetett meg. Ezek:

- produktív (kreatív, információtermelő) tanulás: Input < Output
- reprodukív (megértés nélküli, magolós) tanulás: Input = Output
- improduktív (információvesztéssel járó) tanulás: Input > Output

Az OxIPO-modellen⁸ alapuló tanulás módszertani fejlesztés alkalmával a produktív tanulás szolgált elérendő tanulási ideálként. A fejlesztéshez tanulói munkafüzet⁹, tanári kézikönyv¹⁰, 10–30 óra időtartamú tanulói tréningek, s 30 órás, „*A kreatív tanulás fejlesztése a tehetség gondozásban*” című akkreditált pedagógus-továbbképzés is kidolgozásra került.

Speciálpedagógiai kapcsolódás: a produktív tanulás irányába ható fejlesztés a speciálpedagógiai célcsoportját jelentő gyermekpopulációban is releváns. Az input

4 Pavlov, 1927/1960.

5 Skinner, 1977.

6 Bandura, 1971, valamint Bandura - Walters, 1963.

7 Köhler, 1974.

8 korábban: IPOO-modellen alapuló tanulás módszertani fejlesztés

9 Mező és tsai., 2015.

10 Mező, 2011.

esetében például speciális olvasási, jegyzetelési, információkeresési és -felhasználási technikák átadása valószínűleg meg. A processt tekintve az értő, kreatív tanulás módszereinek, s az emlékeztetést segítő mnemotechnikáknak a gyakoroltatására van szükség. Az output esetében felelés-, dolgozatírási technikák tanítása történik. Az szervezésre (tanulásszervezésre) vonatkozó kompetencia esetében pedig a tanulás helyszínének, időbeosztásának, folyamatának és akár pénzügyi feltételeinek megalapozásával kapcsolatos tudásátadása történik az OxIPO-moddellen alapuló tréningek során.

AZ OXIPO-MODELL KÉPESSÉGFEJLESZTÉSI VONATKOZÁSAI

A direkt (módszertani jellegű) tanulásfejlesztés mellett kidolgozásra került az OxIPO-moddellen alapuló, több, mint 120 gyakorlatot tartalmazó képességfejlesztő (indirekt tanulásfejlesztést célzó) gyakorlatgyűjtemény.

Ebben a vizuális, auditív stb. modalitású inputokból az érzékelés, észlelés, figyelem, emlékeztet, gondolkodás révén feldolgozó process révén vizuális, auditív, motoros outputot eredményező szervezet (=szervezés) gyakorlatok találhatóak (vö.: 2. és 3. táblázat).

2. táblázat: A input/output modalitás 6 lehetséges típusa az OxIPO-moddellen alapuló képességfejlesztés során – zárójelben a feladatadás és a válaszolás kért módja (forrás: Mező, 2017, 53.)

N	Input	Output	Input/output	Példa
1.	unimodális (pl. szóbeli)	unimodális (pl. szóbeli)	homogén	„Mond meg a nevedet!”
2.	unimodális (pl. szóbeli)	unimodális (pl. rajzos)	heterogén	„Rajzold le magadat!”
3.	unimodális (pl. szóbeli)	multimodális (pl. szóbeli+rajzos)	heterogén	„Rajzolj valamit és mondd el, mit rajzoltál!”
4.	multimodális (pl. szóbeli+írásbeli)	unimodális (pl. rajzos)	heterogén	„Olvasd el a feladatot és rajzold le, amit a feladat kér!”
5.	multimodális (pl. szóbeli+írásbeli)	multimodális (pl. szóbeli+írásbeli)	homogén	„Olvasd el a feladatot, írd le és mondd el a válaszodat!”
6.	multimodális (pl. szóbeli+ízbeli)	multimodális (pl. mozgásos+írásbeli)	heterogén	„Csukd be a szemedet és kóstold meg a két pohár tartalmát! Ezután kinyithatod a szemedet, szaladj a táblához, s írd fel milyen sorrendben éreztél az ízeket: milyen volt az első íz, s milyen a második!”

Speciálpedagógiai jelentőség: a képességek – különös tekintettel a kognitív képességek – fejlesztése a speciálpedagógia célcsoportját jelentő gyermekek, tanulók esetében is lényeges terület. Az OxIPO-moddellen alapuló megközelítés rendszerbefoglalja a képességeket, s fejlesztési lehetőségeiket¹¹.

¹¹ lásd: Mező, 2017.

3. táblázat: OxIPO-segéd tábla képességfejlesztő játékok, feladatok, s instrukcióik tervezéséhez (forrás: Mező, 2017, 54.). Az organizáció ebben az esetben a fejlesztés környezeti, időbeli, folyamathelyi és pénzügyi feltételeinek koordinálását jelenti.

Tanári instrukció 1. része: INPUT modalitására vonatkozó tanári instrukció	Tanári instrukció 2. része: PROCESS célképességére vonatkozó tanári instrukció	Tanári instrukció 3. része: OUTPUT modalitására vonatkozó tanári instrukció
<p>Vizuális: Nézd meg... a szín(eke)t! a formá(ka)t! a képe(ke)t! a mozdulato(ka)t! a jele(ke)t! az írás(oka)t! a betű(ke)t! a szót/szavakat! a mondat(ka)t! a számo(ka)t!</p> <p>Auditív: Hallgasd meg... a hango(ka)t! a ritmus(oka)t! a dallamo(ka)t! a zené(ke)t! a szövege(ke)t!</p> <p>Kinesztetikus: Érzékelj... a testhelyzete(i)det! a ... testrésze(i)d helyzetét! a mozgást!</p> <p>Olfaktorikus: Szagold meg az illato(ka)t!</p> <p>Gusztatorikus: Ízeld meg az iz(eke)t!</p> <p>Hőmérsékleti: Érzékelj a hőmérsék- lete(ke)t!</p> <p>Taktilis: Tapintsd meg... a tárgya(ka)t! az élőlény(eke)t!</p> <p>Egyéb érzékelés: Jelezd, ha érzed...! Érezd a ..!</p>	<p>Észlelés: Ismerd fel...! Nevezd meg...! Észleld a különbsége(ke)t! Észleld a hasonlóságo(ka)t!</p> <p>Figyelem: Figyeld meg a ...! Figyelj a ...-ra! Koncentrálj a ...-ra! Összpontosíts a ...-ra!</p> <p>Emlékezet: Emlékezz...! Jegyezd meg...! Idézd fel...! Tárdolj az emlékezetedben...! Memorizáld...!</p> <p>Fogalomalkotó gondolkodás: Definiáld...! Csoportosítsd ... alapján! Adj nevet a ... fogalomkörnek! Hasonlítsd össze...! Keress alá-, fölé-, mellérendelő kapcsolatokat...!</p> <p>Algoritmikus gondolkodás: Elemezd/analizáld...! Bontsd részekre...! Összezd/szintetizáld...! Rakd össze a ... eseménysort! Keress ok-okozati kapcsolat...! Mi az oka/következménye...? Ha ..., akkor mi történik? Következtess...! Tervezd meg a ... folyamatát!</p> <p>Kreativitás: Alkoss...! Találj ki...! Hozz létre...! Teremts...! Fedezz fel...!</p>	<p>Vizuális: Szinezd ki...! Rajzold le...! Fedj le...! Húzd össze...! Jelöld X-szel...! Húzd alá...! Karikázd be...! Írd le...!</p> <p>Auditív: Adj ... hangot! Kiáltás...! Suttogd...! Mondd el...! Meséld el...! Tapsold el...! Dúdold el...! Énekelj el...! Zenéld el...!</p> <p>Nagymozgásos: Mutogasd el...! Táncold el...! Szaladj oda...! Ugorj fel...! Guggolj le...! Maradj úgy, mint...! Emeld fel...! Tedd oda...! Lengesd a karodat...! Mássz fel...!</p>

Az OxIPO-modell a tágabb értelemben vett tanulás, a viselkedéstanulás, illetve a személyiségfejlesztés terén is alkalmazható értelmezési keret. Az OxIPO-modellre építő személyiség-, magatartás- és viselkedésformáló eszköztár (vö.: 4. táblázat)¹² lényege: fejlesztők által kontrollált input, process, output és organizáció során megvalósítható a személyiség-, illetve a viselkedés- és/vagy a magatartásformálást szolgáló klasszikus kondicionálás, szociális tanulás, operáns tanulás, vagy éppen belátásos tanulás irányítása, továbbá a differenciált pedagógiai hatáskeltés, valamint a nevelést szolgáló diagnosztika és maga a nevelés is.

4. táblázat: személyiség-, viselkedés-, magatartásformáló eszköztár (Mező 2016b)

<p><i>A) Klasszikus kondicionálás esetében:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexen alapuló viselkedések elemzése • Maladaptív viselkedést kiváltó inger és a személy eltávolítása egymástól • Reflex kiváltása • Feltételes reflex létrehozása • Inger generalizáció • Inger diszkrimináció • Kioltság • Láncreflex kialakítása • Láncreflex megszüntetése • Ellenkondicionálás • Szisztematikus deszenzitizáció • Elárasztás 	<p><i>B) Operáns tanulás esetében:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Operáns tanuláson alapuló viselkedések elemzése • Értékek, attitűdök tisztázása • Pozitív megerősítés adása • Negatív megerősítés adása • Büntetés adása • Megerősítés/büntetés megvonás • Konzultációval segített önmegerősítés • Megerősítési terv alkalmazása • Shaping • Nem várt megerősítés adása • Premack-elv alkalmazása • Programozott oktatás alkalmazása
<p><i>C) Szociális tanulás esetében:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Szociális tanuláson alapuló viselkedések elemzése • Modellnyújtás • Nem mutatjuk be a nem kívánt viselkedést • Megerősítés adása a modellnek • Büntetés adása a modellnek • Modellek viselkedéselemek kiemelése/elrejtése megvonás • Példaképekkel kapcsolatos értékek alakítása • Szituációs gyakorlatok alkalmazása • IPOO (OxIPO) kreatív filmterápia • Audio/video feedback • IPOO (OxIPO) kreatív meseterápia • Társas jártasság tréning alkalmazása • Viselkedésrendezés • 4-2-4-2 ütemű légzés • Nogare-légzés • Hasprés • Relaxáció 	<p><i>D) Belátásos tanulás esetében:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Belátásos tanuláson alapuló viselkedések elemzése • Probléma prezentálása • Meglévő viselkedési minták kudarcának biztosítása • Latencia-fázis időtartamának alakítása • Aha-élmény biztosítása • Kívánt viselkedés sikerének biztosítása • Tanulási transzfer biztosítása • Információ szelektálása, átkezeztetése • Kognitív diszsonancia (redukció) alkalmazása • Paradox intenció • Fel fedezéses tanulás • IPOO v. OxIPO-MIX-V alapú oktatás/nevelés alkalmazása stb.

12 vö: Mező, 2016b.

Az OxIPO-modellen alapuló személyiség-, viselkedés- és magatartásformáló eszköztár többek között a beilleszkedési és magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók nevelése során is használható. Kézikönyv¹³ és „*A viselkedési problémák kezelésének 50 módszere (nem csak) tehetségesek esetében*” című 30 órás akkreditált pedagógustovábbképzés segíti e módszertan elsajátítását¹⁴.

Speciálpedagógiai vonatkozás: a személyiségfejlesztés, a viselkedésalakítás és a magatartásformálás is feladata a speciálpedagógia művelőinek. E feladat ellátásához ad teoretikus alapot, illetve tanuláselméleteken¹⁵ alapuló módszertani repertoárt az OxIPO-modell.

AZ OXIPO-MODELL MINT OKTATÁSTERVEZÉSI ESZKÖZ.

A pedagógusok meghatározhatják, hogy milyen tartalmú, modalitású információk, milyen kommunikációs formában¹⁶ jussanak el a tanulás input fázisában a tanulókhoz. A process fázisban irányíthatják az információfeldolgozás módját, s segíthetik a memorizálás folyamatát. Az output fázist tekintve tervezhetik, meghatározhatják a számonkérés módját¹⁷. A tanulásszervezés (organizáció) esetében az oktatás környezeti¹⁸, időbeli, folyamatbeli és finanszírozási hátterét tervezhetik, valósíthatják meg a pedagógusok.

Speciálpedagógiai vonatkozás: különleges bánásmódot igénylő tanulók esetében nemcsak a nevelési, hanem az oktatási feltételek is speciális megközelítést igényelnek. E feltételek elemzésében, tervezésében és megvalósításában jelenthet segítséget az OxIPO-modellen alapuló megközelítés.

13 Mező, 2016b.

14 további információ: www.kpluszf.com

15 vö.: Pavlov, 1927/1960; Skinner, 1977; Bandura, 1971; Köhler, 1974.

16 Kommunikációs formák például: szóban, írásban, elektronikusan, képek, filmek, hanganyagok stb. révén

17 A számonkérés módja lehet például szóbeli, tesztbeli, esszé jellegű, cselekvéses stb.

18 Környezeti háttér: helyszín, eszközök, szociális környezet – beleértve az egyéni, páros, csoportos munkaformák megválasztását.

ÖSSZEFOGLALÁS

A speciálpedagógia művelőinek, mint különlegesen képzett szakembereknek, az általános értelemben vett pedagógusképzést meghaladó teoretikus és praktikus tudással kell rendelkezniük feladatuk hatékony elvégzése érdekében. E sokrétű tudás-, illetve kompetenciarepertoár rendszerezését, illetve a speciálpedagógiai munka tervezését, koordinálását, megvalósítását segítő egyik lehetséges elméleti keretrendszer lehet az OxIPO-modell. E modell segítségével a kognitív és nonkognitív személyiségváltozók diagnosztikája, fejlesztése, kutatása egyaránt megragadható, egységes rendszerben kezelhető.

Mező Katalin, adjunktus

Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar DE (Debreceni Egyetem)

Mező Ferenc dékáni feladatokkal megbízott dékánhelyettes, egyetemi docens, EKE

(Eszterházy Károly Egyetem, Eger)

Varga Imre címzetes főiskolai tanár,

speciális pedagógia kandidátusa SZTE, JGYPK, GFF

IRODALOM

Bandura, Albert: *Social Learning Theory*, New York, General Learning Corporation, 1971.

Bandura, Albert – Walters, Robert H: *Social learning and personality development*. New York, Holt Rinehart and Winston, 1963.

Czigler István – Vinkler István: Kognitív pszichofiziológia: Agyi elektromos változások és humán megismerési folyamatok. *Magyar Tudomány* 44/7 (1999. július), 788–796.

Köhler, Wolfgang: Intelligenciavizsgálatok emberszabású majmokon, in: Kardos L. (szerk.): *Alaklélektan*, Budapest, Gondolat, 1974, 87–97.

Mező Ferenc: *A tanulás stratégiája*. Debrecen, 2002, Pedellus Novitas Kft.

Mező Ferenc: *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*. Debrecen, K+F stúdió Kft, 2011.

Mező Ferenc– Mező Katalin – Mező Lilla Dóra: *Tanulógép – Tanulás módszertani javaslatok*. Debrecen, K+F stúdió Kft, 2015.

Mező Ferenc: Az IQ-paradoxon, *Különleges Bánásmód*, II., 2016/1, 43–60. (2016a)

Mező Ferenc: *A viselkedés elemzése és fejlesztése*. Debrecen, K+F Stúdió Kft, 2016. (2016b)

Mező Ferenc: *Fejlesztő pedagógia – Elmélet és gyakorlati példatár a képességfejlesztés köréből*. Debrecen, Kocka Kör, 2017.

Pavlov, Ivan P.: *Conditional Reflexes*. New York, Dover Publications (the 1960 edition is not an unaltered republication of the 1927 translation by Oxford University Press <http://psychclassics.yorku.ca/Pavlov/>), 1927/1960.

Skinner, Bruner F.: *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. New York, Appleton-Century-Crofts, 1977.

MEZŐ KATALIN

MEZŐ FERENC

VARGA IMRE

KREATIVÍTÁSRA ÖSZTÖNZÉS A SPECIÁL PEDAGÓGIA SZEMSZÖGÉBŐL

A 21. század egyik sajátossága az idő szerepének felértékelődése, mely megmutkozik a gyorságban, az újdonságkeresésben, a sokféleségben, az információéhségben¹. A megváltozott időszemlélet az egyéntől kifejezetten nagy rugalmasságot, alkalmazkodóképességet és kreativitást vár el ahhoz, hogy képes legyen az élet adta kihívásokkal való megküzdésre. E jelenség begyűrűzik az élet minden területére – a gazdasági változásoktól kezdve az egészségügyi, szociális, társadalmi stb. változásokig – így az oktatási folyamatokat sem hagyja érintetlenül. Az oktatással foglalkozó nemzetközi szervezetek által megalkotott keretrendszerekben² megjelenő 21. századi kulcskompetenciák tekintetében jelentős hangsúlyeltolódás tapasztalható a korábbiakhoz képest: a memorizálás, a tények ismerete helyett a hangsúly egyre inkább a flexibilitáson, a jó problémamegoldáson, a kreativitáson, a hatékony kommunikációs képességeken, a kritikai gondolkodáson és a kreatív, produktív technológia használaton van.

Az egyéni kreativitás kibontakoztatásának támogatása, mint ösztársadalmi alapelvárás jelenik meg, „segíteni a kreativitás, a versenyképesség, a foglalkoztathatóság előmozdítását, valamint a vállalkozói szellem erősítését”³, s a jelenleg zajló Európai Unió 2020 program is prioritást tulajdonít a tudásba és a kreativitásba történő befektetésnek (nem véletlenül a program alcíméül a „Kreatív Európa” elnevezést választották). Mindez azt az elvárást suggalja, hogy az eddiginél sokkal nagyobb teret kell biztosítani a kreativitás ösztönzésének az oktatási folyamatokban, hiszen az alkotásra való képesség megalapozásában a köznevelésben töltött időszaknak kiemelkedően jelentős szerepe van.

A KREATIVITÁS SZEREPE A SPECIÁL PEDAGÓGIÁBAN

A kreativitás a latin „*creatio*” kifejezésből származik, mely a középkorban vált

1 Mező, 2017.

2 Például Partnerships 21 framework, EU Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, the UNESCO framework, the OECD DESECO framework

3 Az egész életen át tartó tanulás programjának célkitűzéseit tartalmazó az Európai Parlament és a Tanács 1720/2006/EK határozatának 1. cikke 3. e. bekezdése alapján

használatossá. A „*creatio*” megalkotásának célja, hogy megmutassa az isteni cselekedet „*creatio ex nihilo*” (teremtés a semmiből) nagyságát; ebből következően a „*creatio*” kifejezés alkalmazását emberi tevékenységek jelölésére nem használták. A „*creare*” (jelentése nemzeni, szülni, alkotni, megteremteni), mindenképpen valami dinamikus változást előidéző dolgot jelentett. A kreativitás szó első világi, írásos megjelenése a 17. századi lengyel költő, Maciej Kazimierz Sarbiewski (1595–1640) nevéhez fűződik. Sarbiewski a kreativitást kizárólag a fennkölt költészetre vonatkoztatta, s a költészet kizárólagos kiváltságaként hangsúlyozta⁴. A kreativitás szó világi szóhasználatban történő megjelenése és a tudományos alapokon nyugvó operacionalizálására tett úttörő kísérletek között mintegy két évszázad telt el, és magának a fogalomnak a meghatározása is komoly kihívások elé állította a kutatókat.

A kreativitás azon egyéni sajátosságok közé sorolható, mely elősegíti az egyén életben való boldogulását, a változó körülményekhez való alkalmazkodását, a bonyolult személyközi kapcsolati hálóban való eligazodását. A kreativitás a különféle képességek szerveződése révén „lehetővé teszi az elszigetelt tapasztalatok összekapcsolását, újszerű értelmezését és új formában történő megjelenését”⁵; eredményeként az egyén „eredeti és találmányos módon megoldást talál bizonyos problémákra”⁶.

A legújabb értelmezésekben a kreativitás, mint kulcskészség jelenik meg a „huszonegyedik századi készségek”⁷ között. Más kutatók⁸ pedig a kreativitást egyre inkább egy olyan emberi erőforrásként ismerik el, amely döntően meghatározó az egyéni és a társadalmi fejlődés folyamatában.

Ennek szellemében megfogalmazható az az elvárás, hogy a köznevelési és felsőoktatási folyamatok keretében az egyéni kreativitás ösztönzésére, megőrzésére és kibontakoztatására kellene az egyik legnagyobb hangsúlyt fektetni. Azonban a kreativitásra ösztönzés a gyakorlati nevelési és oktatási tevékenység során meglehetősen háttérbe szorul, mivel az oktatási reformok ellenére továbbra is az akadémiai tudás átadása és visszacsatolása a köznevelés elsődleges célja. Kevés idő jut a képességfejlesztő tevékenységekre, holott a képesség birtoklása segíti elő a biztos alapokon nyugvó tanulást, tudást. A kreativitásfejlesztés különösen fontos lenne a speciál pedagógia ellátási körébe tartozó gyermekek és tanulók esetében, mivel az egyéni alkotóképesség szintje akár a későbbi munkaerőpiacon való elhelyezkedést és az egyéni jól létet is meghatározhatja.

A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 4§ 13. pontja meghatározza a különleges bánásmódot igénylők fogalmát: különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló az a kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló, aki (...)

1) sajátos nevelési igényű (aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján

4 Tatarkiewicz, 1980.

5 Guilford, 1950. 144.

6 Mönks - Ypenburg, 2011. 20.

7 Binkley et.al., 2012.

8 Barbot - Besançon - Lubart, 2015.

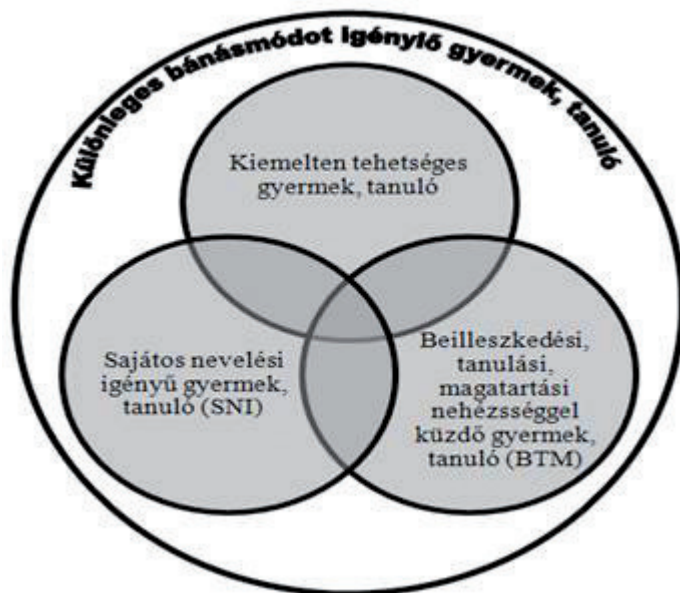
mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral – súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral – küzd.)

- 2) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő (azok a gyermekek és tanulók, akik a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesítenek, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzdenek, közösségbe való beilleszkedésük, továbbá személyiségfejlődésük nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősülnek sajátos nevelési igényűnek),
- 3) kiemelten tehetséges (aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelthető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség).

A köznevelés kiemelt feladatává vált az iskolát megelőző kisgyermekkorai fejlesztés, továbbá a sajátos nevelési igényű és/vagy a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő és/vagy kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók speciális igényeinek figyelembevétele, egyéni képességeikhez igazodó, legeredményesebb fejlődésük elősegítése, a minél teljesebb társadalmi beilleszkedés lehetőségeinek megteremtése. Viszont nem szabad szem előtt tévesztetni azt, hogy a különleges bánásmód igénylők csoportjainak ilyen mértékű különválasztása nem túl szerencsés, hiszen nem kizárható, hogy a kiemelten tehetségesnek tekinthető személy a különleges bánásmódot igénylők egyéb alcsoportjaiba (a sajátos nevelési igényű, vagy a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdők közé) is tartozik (1. ábra)⁹. Ne feledjük azt sem, hogy a Köznevelési Törvény életkor tekintetében a hatálya alá tartozó gyermekek és tanulók körében írja körül e feladatokat – s így lényegében az óvodai, iskolai keretek közé szorítja a különleges bánásmód biztosításának lehetőségét –, holott az igény nem szakad meg a későbbi életkorokban sem.

A különleges bánásmódot igénylők rendkívül sokfélék, fejlesztési szükségletük is különleges, s e sokszínűség olyan speciális pedagógia alkalmazását teszi szükségessé, mely lehetővé teszi az egyéni képességek kibontakozását. A speciális pedagógia lehetőséget biztosít a különleges bánásmódot igénylő gyermekek és tanulók teljes spektrumának ellátására, képességalapú egyéni megközelítésére a bennük rejlő lehetőség kibontakoztatása érdekében.

⁹ Mező, 2015a, Mező - Mező, 2015.



1. ábra: A különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók alcsoportjai egymást nem kizáró kategóriák (a tanulási nehézség és az érzékszervi, értelmi fogyatékoság kapcsolatának kivételével), így esetenként előfordulhat (de nem törvényszerűen!), hogy például egy kiemelten tehetséges tanuló akár az SNI és/vagy a BTM kategóriába is sorolható. (Forrás: Mező – Mező 2015, 76.).

Érdekes felfedezni a speciál, speciális kifejezés és a kreatív személyiség jellemző jegyei közötti párhuzamokat. A speciál szó szinonimái: különleges, különös, rendkívüli, kivételes, különc, egyedi, egyéni, sajátos, sajátágos, nem megszokott.

A legjellemzők kreativitás faktorok a következők:¹⁰

- a szellemi tevékenység könnyedsége, folyékonysága, azaz a fluencia;
- a gondolkodás hajlékonysága, nézőpont változtatásra képes gondolkodás, flexibilitás;
- a dolgok új szempontok szerinti megközelítésének képessége, egyediség, eredetiség, nonkonformitás, originalitás;
- az ötletek kidolgozásának, továbbfejlesztésének képessége, kidolgozottság, elaboráció;
- a nyitottság, a problémák megragadásának képessége, érzékenység, szenzibilitás;

¹⁰ Bővebben: Mező, 2017.

- a problémák újrafogalmazásának, átértelmezésének képessége: Az egyén szokásostól eltérő módon interpretálja és észleli a környezetében lévő dolgokat és azokat egészen új dolgokra képes használni;
- szintetizálás képessége, egységberendezés képessége;
- analízis, melynek segítségével az egység megbontható, egy új struktúra létrehozásának céljából: összerendezés, logikai csoportosítás történik;
- a komplexitás, melynek segítségével adott időben sok és sokféle egymással összefüggő gondolattal lehet operálni;
- az értékelés, mely révén könnyen meg lehet állapítani az új gondolatok vagy ötletek értékét;
- vizualizáció, a probléma és a megoldás képzeleti, „lelki szemek” előtt történő megjelenítése;
- a regresszióra való képesség: a sablonoktól és rögződésektől mentes „gyermeki gondolkodásra” való képesség. A szokások, hagyományok, törvények, szabályok, sémák, elvárások okozta gátakkal szembeni szabad gondolkodás képessége;
- transzformáció, az ötletek, megoldások, tárgyak átalakításának képessége: azon képesség, mely hozzásegíti az egyént valamely dolog, vagy elképzelés kreatív átalakítására, új jelentések meglátására, újszerű implikációk és alkalmazások véghezvitelére;
- a határok átlépése: az a képesség, mely elősegíti a „szokásos” átlépését. A túllépés képessége, lényegében megszünteti a mások által kialakított határokat;
- intuíció: az összefüggések meglátásának képessége, csekély, akár elégtelen információ birtokában is. Az intuíció szó latin eredetű, kettős értelmezésű: *intueri* – „megnéz, megtekint, megfigyel”, *intuitio* – „sugallat, megérző képesség”;
- kérdés: a kérdések megjelenése, megfogalmazása és folyamatos alkotása. A kérdés a kreatív gondolat alapja, az alkotói/kutatói kíváncsiság megtestesülése.
- metaforikus gondolkodás, a gondolkodás képiségének megragadására való képesség.
- fantázia: képzelőerő, az elme új gondolatokat teremtő képessége, amikor vagy a múlt tapasztalataiból, vagy az elképzelt dolgokból addig nem létező fogalmakat, gondolatokat, elképzeléseket hoz létre.
- ellenállás a korai befejezésnek, azon képesség, mely megakadályozza az alkotó folyamat idő előtti lezárását, mely kitartásként, akaraterőként, állhatatosságként is értelmezhető.
- a lehetséges kimenetek megjósolása, az a képesség, mely elővetíti a különféle megoldások várható eredményét.

A speciális szó szinonímái lényegében beilleszthetők a kreatív emberekre jellemző jegyek közé. Ennek alapján, némi egyszerűsítéssel a speciál pedagógia tekinthető olyan a különleges, egyedi, egyéni, sajátos igényekhez igazodó eljárásokat összesítő

nevelési folyamatnak, melynek célja a speciális módszerek és eszközök ismeretének birtokában, a gyermekben/tanulóban rejlő lehetőségek kibontakozása a produktív, alkotó személyiség kibontakoztatása érdekében.

A KREATIVITÁS ÉS INTELLIGENCIA

A kreativitást alkotókészségként, teremtőképességként lehet legegyszerűbben értelmezni, abban azonban nincs egyetértés, hogy ez a képesség, miként függ össze az intelligenciával. Téves elképzelés, hogy a kreativitás csak a kivételes intelligenciájú géniuszok sajátossága (gondoljunk Terman 1920-as években zajló nyomon követéses vizsgálataira). E kérdés különösen érdekes a tanulásban akadályozott és/vagy az értelmileg akadályozott gyermekek és tanulók kreativitásának megértése terén. Vajon létezhet-e kreativitás egy bizonyos szintű intelligencia megléte nélkül? Ha igen, akkor, lehet-e a kreativitás az a kitörési pont, amely biztosíthatja a normálhoz hasonló életet az átlag alatti intellektussal rendelkezők számára?

Nem véletlen, hogy a kreativitáskutatások egyik sarkalatos kérdése a kreativitás és az intelligencia viszonyának vizsgálata. A vitatott kérdésben pontosan azt elemzik, hogy a kreativitás az intelligenciától független, vagy az intelligencia részeként értelmezhető képesség. Az e témában történő tájékozódás a speciál pedagógia oldaláról nézve több szempontból is lényeges: 1) egyrészt a tehetséggondozás során az átlagon felüli képességek megléte esetén gyakran azt feltételezik, hogy a tehetség magas fokú kreativitással is jár. Hiszen a tehetség egyik legmarkánsabb megnyilvánulási formája maga a teremtő szellem, az alkotás (valami új, eddig nem létező létrehozása). 2) Másrészt a sajátos nevelési igényűek (fogyatékossgal élők) esetén gyakran éppen ennek ellenkezője zajlik: (teljesen megalapozatlanul) a kiemelkedő képességek hiányát feltételezik függetlenül attól, hogy az egyén a sajátos nevelési igényűek mely csoportjába tartozik, így nem törődnek a kreativitás ösztönzésével, s nem feltételezik az alkotásra való képességet. Valójában a társadalom többsége csak a fogyatékossg tényére (esetleges külső jegyeire) koncentrálnak, s mindez elfedi az egyénben rejlő különleges érték keresését, támogatását, felszínre hozatalát. Amennyiben a kreativitásra egy új szűrőn keresztül tekintünk, s az egyénben rejlő lehetőségként (humán erőforrásként) gondolunk, akkor elszakadhatunk attól a sztereotípiától, miszerint a kreativitás csak a kiemelkedő intellektuális képességűek sajátossága.

A kreativitás és az intelligencia viszonyát vizsgáló kutatási irányokat a Sternberg és O'Hara, valamint a Kaufman és Plucker tanulmányaiban megjelenő összessítések alapján mutatjuk be.¹¹ E tanulmányokban az intelligencia és kreativitás közötti relációkat a következőképp jelenítették meg:

- 1) *A kreativitás az intelligencia része.* Ide sorolhatók mindazok a tanulmányok, amelyekben az intelligencia, mint multidimenzionális struktúra jelenik meg.

11 Sternberg – O'Hara, 1999, valamint Kaufman – Plucker 2011 tanulmányai.

Ez több olyan faktort is magába foglal, ami a divergens gondolkodásmódra, a kreativitásra jellemző, mint például a fluencia, flexibilitás, problémamegoldás/érzékenység, originalitás. E nézetek között található pl. Cattell modellje,¹² mely a folyékony (fluid, Gf) és a kristályos (crystallized, Gc) intelligencia megkülönböztetéséről szól. Cattell felsorol számos olyan intellektuális részképességet (például gondolati fluencia, induktív és deduktív következtetés, átstrukturálás stb.), amelyek tipikus kreatív képességként jellemezhetők. Később Caroll Cattell gondolatmenetére építve a képességek háromszintű hierarchiát alkotó szerkezetét írta le.¹³ A hierarchia harmadik, legfelső szintjén áll az általános intelligencia (g-faktor). A második szinten nyolc faktor található: 1) folyékony intelligencia; 2) kristályos intelligencia; 3) tanulás és memória; 4) vizuális észlelés; 5) auditív észlelés; 6) visszakeresés (retrieval) képessége; 7) kognitív sebesség; 8) információfeldolgozás sebessége. Az első, legalsó szintet a speciális képességek alkotják.

- 2) *Az intelligencia a kreativitás része.* Ezen elképzelések szerint a kreativitást több tényező befolyásolja és generálja, köztük az intelligencia is. Ide sorolható például a Sternberg befektetési modell elmélete.¹⁴ A modell szerint a kreatív emberek olyanok, mint a jó befektetők, akik olcsón vesznek és drágán adnak el. Azaz olyan dolgokkal foglalkoznak, melyek az adott időben alul reprezentáltak és csak hagyják, hogy mások kövessék a gondolataikat. Hat különböző tényező járul hozzá a kreativitás kialakulásához: az intelligencia, a tudás, a gondolkodási stílus, a személyiség, a motiváció és a környezet. Az intelligencia teremti meg a feltételt három alapképesség – a szintézis, a gyakorlati képesség és az analízis – kialakulásához. A szintézis képessége teszi lehetővé az új, magas minőségű és magas színvonalú ötlet megjelenését. A gyakorlati képességek segítik a kreatív ötletek kommunikálását (idézet a szerzőtől: az ötletek „eladását”) a többiek felé. Az analízis képessége segíti a sikeres alkotót abban, hogy megítélje a saját ötletei hasznosságát és döntést tudjon hozni a folytatást illetően. Azoknak az embereknek, akiknek magas a szintetizáló képessége, de alacsony az analizáló képessége, többnyire kell egy segítő, aki megítéli és értékeli a munkájuk eredményességét. Más elképzelések szerint, például Amabile komponenselemző modelljében a kreativitás, mint különböző képességek összessége jelenik meg, melyben szakterület specifikus jellemzőkkel magyarázzák a kreativitást.¹⁵
- 3) *Az intelligencia és a kreativitás egybeeső halmazok.* E szerint nem lehet jelentősebb különbséget találni az intelligencia és kreativitás működése és megnyilvánulása között. Barron az intelligencia és a kreativitás tekintetében arra a megállapításra jutott, hogy a két konstrukció között minimális különbség található.¹⁶

12 Cattell, 1971.

13 Caroll, 1993.

14 Sternberg és Lubart, 1999.

15 Amabile, 1996.

16 Barron, 1969.

- 4) *A kreativitás és az intelligencia különálló halmazok.* Ide azok (a mára túlhaladott) korai tanulmányok tartoznak, mely nézetek szerint két teljesen különálló, össze nem függő folyamatról van szó. Mindezt azzal magyarázzák, hogy míg az intelligencia az alkalmazkodásnál létfontosságú elem, addig a kreativitás a változások létrehozásának az alapeleme.¹⁷
- 5) *Az intelligencia és a kreativitás egymást csak részlegesen átfedő halmazok,* van olyan terület, amiben hasonlóak és van, amiben különböznek egymástól.¹⁸ Renzulli¹⁹ tanulmányában például kifejtette, hogy az iskolai tehetségek között is vannak, akik kiemelkedően teljesítenek az iskolában és az intelligencia tesztekben, de emellett léteznek ettől függetlenül is kreatív alkotók.²⁰ A kettő nem minden esetben fedí egymást.

Emellett vannak olyan, a kreativitás és az intelligencia kapcsolatának elemzésére irányuló nézetek is, amelyekben az előbb bemutatott összesítési szempontok keverednek. Stenberg és O'Hara²¹ tanulmányában is megjelenik az a nézet, melyet már Getzels és Jackson²², is fesseget, mely szerint, az intelligencia nem mindig jár együtt a kreativitással, viszont a kreativitás egy bizonyos szintű intelligenciát feltételez. Torrance „küszöb hipotézis” („threshold hypothesis”) elméletében úgy tartja,²³ hogy egy általános mintában pozitív korreláció lesz az alacsony kreativitás és az intelligenciapontok között, de a korrelációt magasabb pontok esetén nem lehet megtalálni. A kreatív embereknek általában magasabb az intelligenciájuk is, gyakran 120 IQ fölötti. Ennél a kapcsolatnál a 120-as IQ egy határesetet képez, amikor a kreativitás és az intelligencia szétválik egymástól és a kreativitás és intelligencia közötti korrelációs kapcsolatot már nem lehet megtalálni vagy felismerni. Tehát az is lehetséges, hogy 120-nál magasabb IQ-val alacsony (de akár közepes, vagy igen magas) kreativitású legyen valaki. Perkins egyenesen úgy vélte, hogy a kreativitás és az intelligencia ugyanazoknak a kognitív folyamatoknak a végkimenetele, ezt a nézőpontot Perkins „semmi különleges” hipotézisnek („nothing special”) nevezte el.²⁴

Mindezek azt bizonyítják, hogy még az azonos területen gondolkodók között sincs egyetértés abban, hogy milyen reláció értelmezhető a kreativitás és az intelligencia esetében, sőt úgy tűnik, hogy az intelligencia alapján nehezen bejósolható az egyén kreativitása.

17 Getzels - Jackson, 1962 és McNemar, 1964.

18 Simonton, 1976.

19 Renzulli, 2002.

20 Barron, 1969.

21 Stenberg - O'Hara, 1999.

22 Getzels - Jackson, 1962.

23 Torrance, 1974.

24 Perkins, 1981.

A KREATÍV GONDOLKODÁS KIBONTAKOZTATÁSA

A kreatív gondolkodás a sémáktól mentes, szabad gondolkodás (mely többnyire minden gyermek sajátossága). E gondolkodás fenntartása azért ütközik nehézségbe, mert a szocializációs folyamatok már nagyon korán az alapnormákhoz, elvárásokhoz, konvekciókhoz való igazodásra készítetik a gyermeket. A kreativitás csökkenésének vagy ki sem alakulásának hátterében gyakran a saját gondolkodás akadályozó ereje áll, mivel amikor az egyén kreatívan akar gondolkodni, automatikusan a logikus, megszokott, elfogadott, sematikus elemeket kezdi előhívni. Egy probléma esetén az egyén legtöbbször az előre gyártott sémákat helyezi előtérbe, azonban ezek nem segítik, hanem hátráltatják a nagy ötletek felszínre kerülését. Aki rutinszerűen gondolkodik, az a problémamegoldás során a meglévő sémákból, címkékből választ – ez a múltbeli tapasztalatokon alapuló reprodukív gondolkodás.

A kreatív gondolkodás azonban komplex, holista szemléletrendszeren, összefüggéseken alapuló gondolkodás, melyet a problémák iránti nyitottság és a kíváncsiság jellemez. Ettől lesz produktív és nem reprodukív, ezért lesz képes eredeti, egyedi megoldások létrehozatalára.²⁵ A kreatív gondolkodás esetén a sematikus gondolatoktól való felszabadulás történik. A kreatív gondolkodás fejlesztése során az egyénnek képessé kell válnia a szokatlan megértésére és a szokatlan újradefiniálásra.

A gyermekek többsége rendelkezik a szabad képzelőerővel, fantáziával, azonban a jelen oktatási körülmények nem adnak elég lehetőséget a szabadságra. Valójában a kreativitást nem fejleszteni, hanem megtartani, kibontakoztatni kell, egyszerűen hagyni kellene, hogy a kreatív személy érvényesülhessen. A kreativitásösztönzők az iskolában:

1. fizikai ösztönzők:

– *Idő:* Az egyik legnagyobb probléma, hogy a kreativitáshoz idő kell, viszont az idő hiánya folyamatos az iskolákban. Az iskolai időnyomás miatt, a kreatív tevékenységek biztosításához egyre kevesebb idő marad. Holott emiatt a gyermekek többsége egyre inkább elveszíti az érdeklődését a tanulás iránt. Téves azt gondolni, hogy a kreativitás csak a készségtárgyakon (pl.rajz, ének-zene) keresztül ösztönözhető, valamennyi tárgy feldolgozását el lehet végezni érdekes, élményszerű módon.²⁶ Emellett be kell látni azt is, hogy a kreatív folyamat nem szorítható órakeretek közé, így a rugalmas órakeretek biztosítása segíthetné a gondolat szárnyalását.

– *Kreatív környezet:* a külső, fizikai környezet berendezése, változtathatósága, variálhatósága, ingergazdagsága, technikai felszereltsége stb. is meghatározó.

– *Kreatív feladatok, problémák:* amíg az iskolai feladatok nagy része a konvergens (összetartó vagy szűkítő) gondolkodást támogatja, addig kevés teret kap a divergens (széttartó, elágazó) gondolkodás. A kettő között az a különbség, hogy míg a konver-

25 V.ö. Mező, 2002, 2011, IPOO modellen alapuló kreatív, produktív tanulás elméletével

26 Bővebben: Mező, 2015b

gens gondolkodás, az egyetlen megoldás keresésére irányuló beállítódást alakítja ki, addig a divergens gondolkodás nyitottá tesz a problémák többféle megoldására. A divergens feladatnak több megoldása lehet, amely arra készíti az egyént, hogy keressen új utakat a feladatvégzés során. Mindez elősegíti a problémaérzékenység, eredetiség, gondolkodási könnyedség fejlődését.

2. szociális ösztönzők

– *A kreativitást támogató pedagógus:* A kreatív gyermek/tanuló kreativitást elfogadó pedagógust kíván, aki meri megmutatni a gyermeknek a saját kreativitását, s képes előítéletmentesen támogatni, befogadni mások produktivitását. Mindez nem túl könnyű, hiszen a valódi innovatív produktum, pont attól másabb a meglévőnél, hogy újszerűségével változtat meg egy megszokott jelenséget. Az újra való nyitottság már ösztönző lehet.

ZÁRÓGONDOLATOK

Minden gyermek önmagában, önmagáért különleges, ebből következően minden gyermeknek speciális igénye van. A megfelelően kiválasztott nevelési módszerek alkalmazásához egyetlen dolog szükséges: a gyermeket kell figyelni, s a gyermek igényeihez igazodó pedagógiát kell folytatni. A speciál pedagógia innen nézve nem más, mint gyermekközpontú pedagógia, ahol megszűnik a különbözőségekre való koncentrálás és helyébe lép a pozitívumokra való építés. Ideje lenne a pedagógia valós szemléletformálása, egy olyan speciális vagy a megszokottól eltérő pedagógia, mely azt keresi a gyermekben ami jó, amit tud és nem azt értékeli (osztályozza, átlagolja, másokhoz viszonyítva megítéli) amiben gyengébb. Ha a pedagógia megszabadul a negatív előítéletektől, a sablonos kategóriákban való gondolkodástól,²⁷ akkor lesz képes a gyermek saját egyéniségéhez igazodóan nevelni, s kellő szabadságot adni a kreatív gondolkodáshoz. A kreativitásra ma már, mint humán emberi erőforrásra tekintenek; értékénél fogva az egyén életben való boldogulását is meghatározza. A kreatív ember önmegvalósító ember, s az önmegvalósítás (mint magasabb rendű motívum) a további alkotótevékenység forrása.

Mező Katalin, adjunktus

Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar DE (Debreceni Egyetem)

Mező Ferenc dékáni feladatokkal megbízott dékánhelyettes, egyetemi docens, EKE

(Eszterházy Károly Egyetem, Eger)

Varga Imre címzetes főiskolai tanár,

speciális pedagógia kandidátusa SZTE, JGYPK, GFF

27 Lásd. „out of the box”, megszokott kereteken kívüli gondolkodás – Greve, 2009.

IRODALOMJEGYZÉK

- Barbot, Baptiste - Besançon, Maud - Lubart, Todd: Creative potential in educational settings: its nature, measure, and nurture. *Education* 43, 2015, 3–13.
- Barron, Frank: *Creative person and creative process*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1969.
- Binkley, Marilyn - Erstad, Ola - Herman, Joan - Raizen, Senta - Ripley, Martin - Miller - Ricci, May - Rumbe, Mike: Defining Twenty-First Century Skills, in: Griffin, P., McGaw, B., Care, E. (eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Netherlands, Springer, 2012. 17–66.
- Carrol, John B.: *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York, Cambridge University Press, 1993.
- Cattel, Raymond. B.: *Abilities: Their structure, growth and action*. Boston, Houghton Mifflin Company, 1971.
- Getzels, Jacob W. - Jackson, Philip. W.: *Creativity and Intelligence: Explorations with Gifted Student*. New York, Wiley, 1962.
- Greve, Arent: Social Networks and Creativity: Combining Expertise in Complex Innovations. In: Rickards, T. - Runco, M.- Morgen, S. (eds.); *The Routledge Companion to Creativity*. 2009. 132–144.
- Guilford, Joy P.: Creativity, *American Psychologist*, 5. (1950), 444–454.
- Kaufman, James C. - Plucker Jonathan A.: Intelligence and Creativity, in: Sternberg R. J. - Kaufman S. B. (eds.); *Handbook of creativity*. New York, , The Cambridge University Press, 2011. 771–783.
- McNemar, Q.: Lost: Our intelligence? Why? *American Psychologist*, 19, 1964. 871–882.
- Mező Ferenc: *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO modell alapján*. Debrecen, Kocka Kör, 2002, 2011.
- Mező Katalin: Fogyatékkal élő tehetségek, *Tehetség*, 1, 2015 9–11. (2015a)
Letölthető: http://www.mateh.hu/dokumentumok/tehetsegujsg/Tehetsegujsg_2015_2.pdf
- Mező Katalin: *Kreativitás és élménypedagógia*. Debrecen,, Kocka Kör, 2015. (2015b)
- Mező Katalin: *A kreativitás időbeli aspektusai*, Doktori disszertáció, 2017.
- Mező Katalin - Mező Ferenc: Sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek tehetségének egyéni mentorálása, *Tehetség*, 2, 2015, 3–5.
- Mező Katalin - Mező Ferenc: A tehetség, mint a különleges bánásmód speciális területe, in: Mező Katalin. (szerk.), *Játékkal a különleges bánásmódot igénylő gyermekekért*. Miskolc, Bíbor Kiadó, 2015. 75–85.
- Mönks, Joseph. F.-Ypenburg, Irene H.: *Ha tehetséges a gyermek*. Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2011.
- Perkins, David N.: *The minds best work*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1981.
- Simonton, Dean K.: Biographical determinants of achieved eminence: A multivariate

- approach to the Cox data, *Journal of Personality and Social Psychology*, 46/6 (1976), 1273-1286.
- Sternberg, Robert J. - O'Hara, Linda A.: Creativity and intelligence, in: Sternberg, R. J. (ed.), *Handbook of creativity*. New York, Cambridge University Press. 1999. 251-272.
- Sternberg, Robert J. - Lubart, Todd: The Concept of Creativity: Prospect and Paradigms, in: Sternberg, R. (ed.), *Handbook of Creativity*. New York, Cambridge University Press, 1999. 3-15.
- Tatarkiewicz, Władysław: *A History of Six Ideas: an Essay in Aesthetics*. Translated from the Polish by Christopher Kasparek, The Hague: Martinus Nijhoff, 1980.
- Torrance, Ellis P.: *The Torrance Tests of Creative Thinking-Norms-Technical Manual Research Edition-Verbal Tests, Forms A and B- Figural Tests, Forms A and B*. Princeton, NJ, Personnel Press, 1974.

BURNOUT A MÓKUSKERÉKBEN

A humán szférában dolgozók csak nagymértékű túlmunkával képesek megteremteni a veszélyben lévő életszínvonal fenntartásához szükséges anyagiakat. Az életlehetőségek fenntartására és – jó esetben – javítása érdekében nincs hétfégi pihenés és nincs évi szabadság. Viszont az árat komolyan meg kell fizetni: a túlmunka feszítettsége, a túlhajszoltság és a pihenés, illetve pihentető cselekvések hiánya, a személyiséget és kapcsolatokat idő előtt tönkre teszi. Köznapi szinten hajszának vagy önkizsákmányolásnak mondják, ami az életért az életerőt is felemészti.

A pihenés nélküli hajtásban, ahol nincs megállás, nincs oldódás, nem megengedett a lazítás, az emberi erő határáig gyorsítja fel az élettempót. A hajsza akkor teremthet károsodásokat, amikor a cél elérése érdekében a szervezet biológiai ritmusa és a feladat diktálta ritmus eltér egymástól. A versenykényszerben az játszik szerepet, hogy meg kell felelni az igényeknek, belső és külső kívánalmaknak. Nem szabad lemaradni a többiek-től, előre kell jutni, meg kell teremteni azt, ami a másoknak már megvan. Az akarat célja a belső elégedettséget csak a külső igazodás útján teremtheti meg, és akkor sem állandósul a siker. Ez tulajdonképpen a külső kényszer általi hajsza.

A belső kényszer vezette hajsza a korai szocializáció eredménye, amely az emberre állandó hajtást erőltet. A belső kényszerrel vezetett hajszában a teljesítmény és a cél motiválja a személyiséget. Ennek a hajtásnak egyik típusát az eszme vezérli, amikor úgy tűnik, hogy az eszmék beváltása, csak a befektetett energiamennyiségtől és az akarattól függ. Magánéletet, embert, egészséget, örömeket, mindent föláldoz, hogy beváltsa a célt. A belső kényszerrel vezetett hajsza akkor is diktál, ha nem függ külső igazolástól, ha célját már elérte. Ez a beépült tempó teremti meg az új és új célt. A hajzás élettempó, a kikapcsolódás nélküli felfokozott tevékenység végül is „második természeté” válhat, gyakorlattá rögzülhet, s ez válik a cselekvés egyetlen lehetséges módszerévé, emberi kifejezésévé. Állandósul a tempó, csak a cél változik, olyan cél, amelynek érdekében az egyén mozgósíthatja szervezete fizikai és lelki energiáit. Úgy szervezi erőit, hogy képességeit maximálisan kihasználhassa, hogy mindig meglegyen a hajtásnak tempót indokló célja. Egy adott cél elérése után a beteljesülés az illető számára nem hozza el a megnyugvást a létrehozott produktumban, hanem egy következő cél beteljesítéséért erősítő tempóba hajtja magát tovább.

A túlfáradás, a kimerültség és a hajsza nem minden esetben vezet betegséghez, és nem minden esetben vezet sérüléshez.¹

1 Petróczi, 2007. 44-45.

Sérüléshez vezet:

- Ha a feszített tempót nem követi lazulás és kikapcsolódás.
- Ha a tempónak nincs tartalma, értelme.
- Ha azért, amit tett, amiért elismerést vár, büntetik, és nem jutalmazták.
- Ha maga a cél is értelmét veszti.
- Ha azt kívülről akadályozzák.

Tehát nem vezet betegséghez, és nem emészti fel az ember erejét a munka, legyen az bármilyen intenzív és odaadó:

- Ha eredménye van, ha értelme van, ha az erőfeszítéshez képest megfelelően jutalmaz.
- Ha az eredmény tudata, a siker tapasztalata és a környezet becslése mellett mód van ebből is, részben másból is, a munkát végzőnek újra „feltöltődnie, akkumulálódnia”.
- Ha kompenzálódik a munka erőfeszítése, és így mód nyílik az emberi erők újratementésére.
- Ha az ember nem pusztító módon egyensúlyozza ki a hajtást.

Modern társadalmunkban egyre többen szenvednek a kiégéstől, az életuntságtól és a stressztől. Valamilyen formában szinte minden munkakörben találkozhatunk ezekkel a jelenségekkel, de nem mindegy, hogy emberekkel foglalkozik vagy tárgyakkal dolgozik az illető. A „kiégett” dolgozó keze alatt a gép tovább termel, de ha a pedagógus, szociális gondozó, orvos, ápoló, tisztviselő kedv nélkül végzi munkáját, akkor negatívan befolyásolja a rábízott emberek, gyerekek közérzetét.

Nem tehetjük meg, hogy nem foglalkozunk a kiégés jelenségével, mert az nagyon sok embert érinthet. A veszélyeztetettek köre széles – orvosok, ápolók, szociális munkások, gondozók, segítők, pszichiáterek, pszichológusok, pedagógusok, hivatalnokok, rendőrök, vezetők, menedzserek és mindazok, akik emberekkel foglalkoznak. A kiégés nagyon összetett jelenség, rengeteg oldalról közelíthető meg. Kapcsolatban áll a stresszel, a megküzdéssel, szerepkonfliktussal, külső-belső kontrollal, önbizalommal, önbecsüléssel, munkahelyi elégedettséggel, krízissel, mentálhigiéniával, segítő identitással, motivációval stb.

A kiégés a humán szférában az alábbi két nagy területre irányulhat:

1. A segítséget nyújtó pályákra, mint például a tanácsadói, a tanári, a szociális munkás, az egészségügy dolgozói, az iskolai adminisztrátori, a pszichológiai stb. pályákra.
2. A közalkalmazotti és köztisztviselői pályákra, mint pl. a rendőri, légi irányítók, kinevezett tisztviselők a hivatalokban, továbbá vezetőkre, menedzserekre stb.

A munkahelyi kiégés egyrészt foglalkozással járó kockázat, másrészt kimerültség által kiváltott jelenség.

Általános jellemzői:

- bizonyos fokú fizikai és érzelmi fáradtság,
- szociális viselkedészavarok, különösen jellemző a munkatársaktól való eltávolodás,
- lelki károsodás – az egyén különösen erős, negatív érzelmeket táplál maga iránt,
- szervezési elégtelenség, a csökkent teljesítmény és levert hangulat következtében.

Azok az emberek tartoznak a veszélyeztetett csoportba, akik viszonylag hosszú időn keresztül emberekre irányuló, állandó koncentrációt és érzelmi igénybevételt követelő munkát végeznek. Munkájuk során nem túl gyakran számíthatnak egyértelmű, gyors eredményekre. Tünetei lehetnek a fizikai kimerültség, az empátiás készség teljes elvesztése. Mindehhez kevés visszajelzést kapnak az eredményességről, tehát kevés a sikerélményük.

A kiegészítés nemcsak a magunkhoz, valamint a kollégáinkhoz fűződő viszonyt ronthatja el, hanem jelentősen befolyásolhatja a barátokkal, családtagokkal kialakult kontaktust is; házasságon belüli konfliktust eredményezhet és alááshatja a személyes kapcsolatokat. Aki a munka terén nem tudja kielégíteni az igényeit, jellemző módon a házastársától vagy a barátoktól vár el többet. Csak nagyon kevés kapcsolat tud e túlzott és jogtalan követelmények miatt kialakult állandó nyomásnak ellenállni. A „kiegített” embernek a másik fél egykor szimpatikusnak vagy közömbösnek tartott magatartásmódzatai most már elviselhetetlennek tűnnek, és haragot váltanak ki belőle.

Milyen tényezők játszanak szerepet a kiegészítés kialakulásában?²

1. Érzelmileg nagyon megterhelő foglalkozás
2. Bizonyos személyiségjegyek, amelyek a foglalkozás-választásban is szerepet játszanak.
3. Kliensközpontúság.

Minden humán szférában dolgozó szakember folyamatosan érzelmileg megterhelő helyzetben dolgozik. Akikkel foglalkoznak, azoknak mindenfajta pszichikai, szociális és fizikai problémáiban osztozniuk kell. Minden munka, mely során egy ember más emberekkel foglalkozik – stressz-hordozó.

A stressz kialakulásához vezető további tényezők a humán szférában dolgozók **különös személyiségjegyeiből** adódnak. Általában azok az emberek választják foglalkozásuknak a segítséget, akik különösen nagy empátiával rendelkeznek. Az érzelmek intenzív megnyilvánulása minden ember számára megterhelő, azokra, akik a humán szférában választottak maguknak foglalkozást különösen igaz ez, hiszen ők különösen érzékenyek embertársaik szenvedéseire.

A kiegészítéshez vezető harmadik ok a **kliensközpontú orientáció**, amely szinte minden humán szférában dolgozóra jellemző: az érdeklődés középpontjában a segítségre szoruló emberek állnak. Az ő igényeik határozzák meg a segítő szakemberek megértő, támogató

² Petróczi, 2007. 50-53.

segítségnyújtó szerepét. Csak a kliensek érzelmei legitimek. A legtöbb emberi kapcsolat valamelyest kiegyensúlyozott. A segítő kapcsolatok azonban aszimmetrikusak: a segítségnyújtók adnak, a kliensek kapnak. A humán szférában dolgozók munkájukat hivatásnak tekintik, melynek jutalma az „adásban” valósul meg.

Hogyan szembesülnek az emberek a kiégéssel azon túl, hogy nem érzik jól magukat?

- Egyesek **föladják a foglalkozásukat.**
- Mások az adott **szakmán vagy szervezeten belül változtatják meg a pozíciójukat.**
- Másokat pont az ment meg, hogy **elhagyják azt a munkahelyet, ahol a kiégést átélték.** Ez az esetek nagy százalékában csak átmeneti megoldás, mert mindenütt szembe találkozik az adott személy saját magával.
- Mások **továbbképzik magukat**, például adminisztrációs ügyintézőnek, ahol nem kell közvetlen kapcsolatot kiépíteni a kliensekkel.
- Vannak olyan emberek, akik **soha nem adják fel a munkahelyüket – hasztalan statisztákként működnek tovább az intézménynél.** Ez nem jó sem az egyénnek, sem a munkahelynek.

Egy ilyen válság viszont személyes fejlődést is elindíthat! Felismeri a problémáit, és átgondolja a környezet, a szakma és a család támasztotta követelményeket. Védekező- illetve megküzdő stratégiákat építhet ki. Átértékeli a helyzetét, hogy mi a számára a fontos, megismeri, mik az erősségei és mik a gyengéi azért, hogy fejlessze készségeit és képességeit.

A siker jó dolog, de senkit nem véd meg a kiégéstől. Kellenek a sikerek, de az élet legfontosabb, legértékesebb állomásai a krízisek. Ezek a helyzetek adnak lehetőséget arra, hogy újra értékeljünk, másként lássunk dolgokat, új perspektívát találjunk magunknak.

Nézzük meg, hogy egy sikerektől elkényeztetett ember karrierje csúcspontján, hogyan látja a munkában szerzett tapasztalatait:³

„A kormányzás feladatai különböző dolgokra irányulnak: aki mindegyikre oda akar figyelni, egyiket sem tudja megoldani. A lélek túlzott elfoglaltsága miatt kifelé irányul és elveszti az istenfélelem belső, szilárd támaszát: a külső dolgokról gondoskodik, csak önmagáról feledkezik meg – mindenre odafigyel, csak magára nem. Ha a szükségesnél jobban belebonyolódik a külvilág elfoglaltságaiba, és útközben sok mindennel foglalatosskodik, elfelejti, hogy merre tart: törekvéseitől elidegenedve nem veszi észre, hogy mennyire sérül, sem azt, hogy mennyi hibát követ el.”

Ez az idézet Nagy Szent Gergely pápától származik, aki tipikus példája a késő ókorban „alternatív életmódot” folytatóknak.

Gergely Róma püspöke lett a népvándorlás kusza viszonyai közepette megmentette a várost a pusztulástól, megreformálta egyházmegyéje kormányzását, s egészen a fizikai

3 Abel, 2017. 89-94.

kimerültségig a lelkipásztori munkának szentelte magát. A lelkes és odaadó munkájának azonban ára volt. A püspöki szolgálattal együtt járó rengeteg munka oda vezetett, hogy túlságosan lekötötték a külső feladatok. Püspöki szolgálatának teljesítése közben a „lélek hajótörésétől” tartott. Kereste, hogyan lehetne önmagával szemben is tisztességes. Ő, az agilis és tevékeny ember, próbálta összhangba hozni a hivatali felelősségvállalást és a megélt spiritualitást, az aktivitást és az Isten utáni vágyat. S vajon hogyan sikerülhetett ez neki?

Gergely írt **Szent Benedekről** egy életrajzot, amelyben saját személyes problémáját is feldolgozta: azt, hogy miképpen tudja egyszerre megszerezni lelke nyugalma, s felelősséggel ellátni püspöki hivatalát. Benedeknek, aki túlságosan korán vette át egy szerzetes közösség vezetését, beletörött a bicskája ebbe a feladatba. Nem kellett hozzá sok idő, hogy világossá váljon előtte, a szerzetesek meg akarnak szabadulni tőle, mert túl szigorúnak találták. Benedek meghúzta a vészféket és visszatért a magányba. Amint Gergely írja, *„ott egyedül önmagával volt az égi szemlélő színe előtt. A kolostor vezetése túlhaladta erejét, elvesztette lelki békéjét, s lelkének szemét a szemlélődés fényétől elvonta...”*

A kudarc előre vetítette a fordulatot, amely Benedek számára az önmagához való visszatérést jelenti. Maga mögött hagyta azt az elvárást, amelynek nem tudott megfelelni.

A rosszkor elvállalt vezetői pozíció nyugtalanná tette gondolatait, eltávolította önmagától. A „gondolatok” az ókeresztény lelkiségben a rejtett kívánságokat és kielégítetlen szükségleteket, nagyvágyi hóbortot, hatalom- és birtoklási vágyat vagy az elismerés és siker utáni mohó vágyat jelenthetik. De gondolhatunk a menekülésre az élet által támasztott követelményektől, a lelki levertségre és ellenkezésre is. Ezek a gondolatok elidegenítik az embert önmagától, „lelkünk szeme” elkalandozik, s már nem önmagán nyugszik. Az ember elveszti önmagát. *Lelki nyugtalanság vesz erőt rajta.*

A lélek nyugtalansága és sötétsége, mindazok a hosszantartó negatív érzések, amelyek a kimerültség állapotában nyomasztanak minket, hozzánk tartoznak: düh, bosszúság, reménytelenség, elhagyatottság érzése, szomorúság, kisebbségi érzés, tehetetlenség, büntudat, féltékenység, harag, önsajnálát és sok egyéb. Amikor megnyugszunk, gyakran éppenséggel felerősödnek az efféle érzések.

Ilyenkor rájuk tekinthetünk, és jogunkban áll megengedni őket. Amikor a lélek szembeesül saját nyughatatlanságával, akkor egyszerre mind lehetőséget is kap: Vedd szemügyre életedet és vizsgál meg magad! Mi az, ami jó benned? Mi az, ami rossz? Melyek azok az energiák, amelyek akadályozzák benned az életet, s melyek mozdítják elő? Mi betegít meg? Mi gyógyít? Szánd rá az időt, hogy megvizsgálj magad. Adj magadnak elég időt és teret a belső minőségellenőrzésre! Figyelj oda önmagadra! Ahol a szíved, ott tudsz egészen önmagad lenni, ott tudod kilesni a váratlant, ott tudsz találkozni önmagaddal, mély, az életet feltáró értelemben.

Az önmagát kereső ember visszavonul a szívébe, hogy önmagával legyen. Nincs messze a következő lépés sem: aki önmagával van, az már közel van ahhoz, hogy Istennel legyen. Aki pontosan ismeri önmagát, az a Teremtő tekintete elé járul. Éber figyelemmel fordul Isten felé. Isten teremtményeként tapasztalja meg önmagát, olyan férfiként vagy

nőként, aki hibái és korlátai ellenére szeretetre méltó, és meg is tapasztalja a szeretetet. Itt kezdődik a gyógyulás. A kereső ember bízhat abban, hogy elidőzhet Isten jelenlétében. Ha azon fázodom, hogy rend legyen a belsőmben, ez visszavezet Istenhez, hiszen ő életünk igazi alapja.

Az hogy önmagammal legyenek, több lépésben valósul meg: Az ember kiszakítja magát a szétszórtságából és visszavonul, megvizsgálja önmagát és megkülönbözteti a jót a rossztól, figyel magára és visszatér igazi önmagához, és szíve nyugalomra lel Istennél. Nagy Szent Gergely számára a nyugalom önmagában még nem jelenti az Istennel való találkozás teljességét. Gyökeret verni Istenben azzal jár, hogy másokért is felelősséget vállalunk. A belső nyugalomnak belülről vezérelt cselekvés a következménye. A munka akkor válik károsá a lélek számára, ha az ember a „túl sok feladat” miatt nem képes távolságot tartani, munkamániába menekül és elveszti önmagát. Gergely számára annak a munkának van értelme, amelynek során lelkében Istent megtapasztalva, s e tapasztalatból merítve teszi a jót, s Istent jeleníti meg az emberek között.

Az utolsó lépés: önmagammal vagyok, és innen kiindulva cselekszem. Az aktív és a kontemplatív (azaz a szemlélődő, elmélyülő, elmélkedő) élet nem elkülönülten léteznek, és nem is játszhatók ki egymás ellen, hanem feltételezik és megtermékenyítik egymást.

Egy másik eset napjainkból:⁴

Myron Rush beszámol arról, hogy a munkához való helytelen hozzáállás belső kétségbeeséshez vezethet. Hosszú évekig túl sokat dolgozott, életéből hiányzott az egyensúly, s még a házasságát is kockára tette. Így ír erről:

Beléptem a lakásba, kabátomat a székre dobtam, és bereteszeltem az ajtót. A szobámba menet félretettem a telefonkagylót. Aztán behúztam a függönyöket, behuppantam az egyik puha fotelbe és lehunytam a szemem. Ha az ember – ahogy én is tettem hosszú időn át – mindkét végén égeti a gyertyát, akkor az hamarabb fog kialudni. Az életemben vaksötétség honolt – testileg, lelkileg, szellemileg egyaránt a végét jártam.

Megdöbbenem azon, hogy mennyire szörnyű hangulat uralkodott el rajtam. Mindig is pozitív beállítottságú, erősen motivált, sikerorientált ember voltam. Most pedig ott ültem egy sötét lakásban, és teljesen mindegy volt számomra, hogy kimegyek-e még valaha az ajtóig. Önbizalmamból semmi sem maradt. Céljaim szertefoszlottak. A szeretet és az együttérzés, amikor egykor az emberek felé fordultam, átcsapott elutasításba és bosszankodásba.

S ha mindez még nem lett volna elég, arra a megállapításra jutott, hogy hite is megváltozott:

⁴ Abel, 2017. 68-72.

S a legszörnyűbb számomra az volt, hogy Isten iránti egykori mély szeretetem apátiává változott. Kinyitottam a szemem, felkeltem a fotelból, néhány percig fel-alá járkáltam a szobában, s végül bementem a fürdőszobába. Rámeredtem a tükörképekre, s azt gondoltam: hova tűnt az az ember, akit ismertem? Amit láttam nem volt más, mint egy hátrahagyott csigaház. Valóban teljesen ki voltam égve.

SPIRITUÁLIS KIMERÜLTÉG, MINT FORDULÓPONT

„Isten iránti mély szeretetem apátiává változott” – mondja Myron Rush önmagáról. A feladatok súlya alatt elhanyagolja hitét. Kezdetben egyszerűen más köti le a figyelmét. Túlságosan sok a dolga, s nem törődik a lelkével. Lelkében ugyanis kihunyt minden tápláló szikra. Ahogy elhasználódik a lelke, úgy fárad ki a hite. A belső kimerültség és hit elvesztése kéz a kézben járnak.

Mivel eddig Istenre alapozta az életét, most úgy érzi, hogy kihúzták a lába alól a talajt. Már nem reméli, hogy Isten megtartja élete folyamán. Elveszítette élete célját és értelmét. Összszavarodott világlátása, ami eddig értelmet adott életének és munkájának. A kétségbeesés, amelyet tükörképének ürességével szembesülve érez, oda vezet, hogy nem hisz már Isten jóságában.

Elérkezett lelki életének egy végpontjához. Búcsút mond Istennek, akivel eddig bizalmas kapcsolatban volt. Olyan búcsú ez, amely először csak csendesesen adott jelt magáról, később azonban egyre jobban elhatalmasodik. Megkérdőjeleződik mindaz, ami egykor értéket jelentett: rítusok, szokások, lelki élet. Sőt, talán már el is fordult tőlük. A vallási szabályok értelmét veszítik. Az ima nem hoz vigasztalást. A szertartások sem, ezért nem is vesz részt rajtuk. Fennáll a veszélye, hogy mindent eldob magától, s feladja vallásos életét.

Isten mintha elpárolgott volna, a mindennapok hajszája közepette eltűnt. Csendben, szinte észrevétlenül búcsút vesz a korábban oly közelinek érzett Istentől, pontosabban először az istenképtől és az eddig meghatározó istenélménytől. A krízis, a korlátokkal való szembesülés idején már nem segít egy olyan Isten, aki hatalmas erővel beavatkozik az életbe. Ilyenkor az ember fellázad Istene ellen, káromolja őt. Miért kell nekem ilyen életet élnem? Másoknak bezzeg sokkal könnyebb! Isten! Miért engeded, hogy ilyen szomorúság és fáradtság vegyen erőt rajtam? Istent a vádlottak padjára ültetjük, és kétségbeesésünkben legszívesebben búcsút vennénk tőle. Az Úr azonban hallgat.

A lelket üresség, közöny, tehetetlenség és apátia tölti el. Kétségbe vonjuk még Isten létezését is, hiszen hogyan hagyhatja ilyen nyomorúságos módon egyedül az embert? Vagy elhagyott az Isten? A mélységes fájdalom érzete uralkodik el rajtunk amiatt, hogy már nem bízhatunk saját életünk és erőink mindenhatóságában, s Istenben sem, legalábbis a magunk alkotta istenkép alapján. Mélységes szomorúság van bennünk amiatt, hogy egyedül vagyunk, s nem hiszünk többé az életben.

Szívünk ürességének legmélyén azonban hirtelen megmozdul valami. Lelkünk ürességében, ott, ahol csődöt mondott saját erőnk és teljesítményünk, s mezítelen valójá-

ban látjuk önmagunkat, csendben megtörténik a csoda. Bekövetkezik a fordulat: el kell engednem Istenemet, még a kétségbe esés közepette is le kell mondanom arról, hogy választ reméljek tőle, hogy lelkemben új erőre és nyugalomra leljek. Istenre a szívcsendességében találhatunk rá. A lelket éppen arra készíti fel, hogy új bizalomra leljen, s életében megtalálja az egyszerűséget. Ha megmaradok a szív csendjében, visszatalálok igazi hivatásomhoz, és újra kapcsolatba léphetek belső erőimmal.

Az állandó kényszeres cselekvés helyett hagyom, hogy Isten megajándékozzon. Engedem, hogy beszűkült állapotomban Isten kegyelme rám találjon, még mielőtt hozzá fordultam volna. Ez hozzátartozik ahhoz a fájdalmas lelki folyamathoz, amely újra megnyit minket Isten felé, s lehetővé teszi, hogy új életre ébredjünk. Mindez azonban nem nélkülözi a csalódásokat, félelmeket és fájdalmakat.

Befejezésül jó lenne, ha a humán szférában dolgozó szakemberekként a krízist, azaz a kiégést nem rémként, ellenségként fognánk föl. Ha nem is barátkozunk meg vele, legalább **belső munkára sarkallhat, sőt vezetőnk lehet az önmagunkon való munkálkodásban.** Ha a kimerültséget kulcsnak, jelzőtáblának tekintjük belső munkánkhoz – utunk nem csupán könnyebb lesz, de messzebbre és mélyebbre is vezet. **Nem csak túlélünk, de fejlődünk is!**⁵

*Dr. Petróczi Erzsébet
intézetvezető főiskolai tanár, dékánhelyettes
Gál Ferenc Főiskola, Speciális Pedagógiai Intézet*

5 Petróczi, 2007. 163.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Hézszer Gábor: *Miért? Rendszerszemlélet és lelkipázkondozói gyakorlat. Pasztorálpszichológiai tanulmányok*. Budapest, Kálvin János Kiadó, 1996. 80-99.
- Hézszer Gábor: *Újra szárnyra kapni*. Marosvásárhely, Lector Kiadó, 2014.
- Maslach, Christina – Jackson, Susan E.: Burnout in health professions: a social Psychological Analysis. In: Sanders, Glenn S. – Suls, Jerry (edited by): *Social Psychology of Health and Illness*. New Jersey, London, 1982. 227-251.
- Abel, Peter: *Burnout és továbblépés*. Pannonhalma, Bencés Kiadó, 2017.
- Petróczi Erzsébet: *Kiégés – elkerülhetetlen?* Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 2007.
- Malakh-Pines, Ayala – Aronson, Elliot – Kafry, Ditsa: *Ausgebrannt: Vom Überdruss zur Selbstentfaltung*. Weinsberg, Klett-Cotta, Siebte Auflage, 1992. (A német fordítás alapja: Malakh-Pines, Ayala – Aronson, Elliot – Kafry, Ditsa: *Burnout: from tedium to personal growth*. New York, Free Press, 1981.)
- Bergner, Thomas M. H.: *Burnout. A kiégés megelőzése 12 lépésben*. Miskolc, Z-Press Kiadó, 2012.

Válogatás

A SZOCIÁLIS MUNKA EGYHÁZI TANÍTÁSA

*– a gyermekvédelem a szociális képzésben –
konferencia a II. Gyulai Felsőoktatás Napján
2019. január 30.*

című rendezvény anyagából

*A Gál Ferenc Főiskola 2018/2019. tanévi jelmondata:
...akik igazságra tanítottak sokakat, tündökölnek örökkön-örökké, miként a csillagok.”
(Dán 12,3)*



A szociális munka egyházi tanítása

- a gyermekvédelem a szociális képzésben -
konferencia a II. Gyulai Felsőoktatás Napján
2019. január 30-án
a gyulai Városháza dísztermében



a Gál Ferenc Főiskola és Gyula Város Önkormányzata szervezésében

Program:

9³⁰– 10⁰⁰: **Regisztráció**

10 – 10⁴⁵: **Köszöntések**

Dr. Kiss-Rigó László, szeged-csanádi püspök, a GFF nagykancellárja
Fülöp Attila, szociális ügyekért és társadalmi felzárkózásért felelős államtitkár, EMMI
Dr. Rákóczi Attila főigazgató, Békés Megyei Kormányhivatal
Dr. Görgényi Ernő polgármester, Gyula Város
Dr. Kozma Gábor rektor, GFF
az egyházi felsőoktatási intézmények képviselői

10⁴⁵– 11⁰⁰: Kothenecz János c. főisk. tanár, főigazgató, Szent Ágota Gyermekvédelmi Szolgáltató
A képzések missziója a Szeged-Csanádi Egyházmegye gyermekvédelmi szolgálatában

11⁰⁰– 11¹⁵: Dr. Homoki Andrea intézetvezető docens, mb. dékán GFF ESZK
Gyermekvédelem megjelenése a szociális munkások hivatásképzésében - a GFF-en

11¹⁵– 11³⁰: **Kávészünet**

11³⁰– 11⁴⁵: Prof. Dr. Vajda Károly mb. rektor Országos Rabbiképző-Zsidó Egyetem
A szociális munka és gyermekvédelem az Országos Rabbiképző - Zsidó Egyetem oktatási gyakorlatában és a zsidó vallási hagyományban

11⁴⁵– 12⁰⁰: Czibere Károly, szociális vezetőképzésért felelős szaktanácsadó, Károli Gáspár Református Egyetem Egyház és Társadalom Kutatóintézet
A gyermekjóléti és gyermekvédelmi szolgáltatásokhoz kapcsolódó képzések a KRE-n

12⁰⁰– 12¹⁵: Dr. Joób Máté egyetemi docens, lelkesz-teológus, szupervízor, Evangélikus Hittudományi Egyetem
Személyiségünk mint legfontosabb munkaeszközünk a segítő hivatásban

12¹⁵– 12⁴⁵: **Kerekasztal-beszélgetés** (moderátor: Kothenecz János főigazgató)
Beszélgetés az intézményi képviselők részvételével a felsőoktatási szociális képzések feladatairól, és azokon belül is az egyházak szerepéről.

12⁴⁵: **Büfé**

A II. Gyulai Felsőoktatás Napja a Gál Ferenc Főiskolán is folyó szociális képzésekről szól, azokon belül is vizsgálva a gyermekvédelmi ismeretek oktatásának helyzetét az elméleti és a gyakorlati képzésben.

A Gál Ferenc Főiskola mint a katolikus Szeged-Csanádi Egyházmegye intézménye, meghívta a történelmi egyházak szociális képzésben érintett felsőoktatásának képviselőit, hogy országos kitekintéssel tárgyalják a gyermekvédelmi ismeretek oktatásának helyzetét.



A rendezvény az EFOP-3.6.1-16-2016-00008 és az EFOP-3.5.2-17-2017-00003 projekt keretében valósul meg.

KÖSZÖNTÉSEK

**DR. KISS-RIGÓ LÁSZLÓ, SZEGED-CSANÁDI PÜSPÖK,
A GÁL FERENC FŐISKOLA NAGYKANCELLÁRJA**

*A Gyulai Felsőoktatás Napja 2019. 01. 30.
Gyula Tv felvételének anyaga*

Szeretettel köszöntöm Önöket, mivel hogy a „Repetitio est mater studiorum”, „Is-métlés a tudás anyja”. Rektor úr köszöntött minden jelenlévőt, de számomra és az első felszólalók számára utasításként adott műfaji megjelölés a köszöntés, tehát akkor én is köszöntök mindenkit és a következők is még köszönteni fognak mindenkit. Ennek eleget téve a Gyulai Felsőoktatás Napján szeretettel köszöntöm Gyula városát, azt a várost, amely annyit és olyan fontosnak tartja a tudomány, a kultúra, a felsőoktatás ügyét, színvonalának emelését és komoly áldozatokat is hoz ezért. Szeretettel köszön-töm mindazokat, akik részesei a gyulai felsőoktatásnak vagy azt bármilyen módon segítik, előmozdítják és szeretettel köszöntöm államtitkár urat, rektor urat, polgár-mester urat, a szervezőket és a konferencia minden vendégét.

De ha szabad, engedélyt kérek rektor úrtól egy kicsit hatáskörömet túllépni és nem-csak köszöntőt mondani, hanem néhány gondolatot megfogalmazni a konferenciával kapcsolatban, akkor ezt röviden megtenném. Először is eltűnődtem azon, hogy a cím egy nagyon furfangos megfogalmazás, akár egy szemantikai konferencia témája is lehetne, több módon is lehet ugyanis értelmezni. A szociális munka egyházi tanítása. Úgy is értelmezhetjük ezt, mint egyháznak, mint sok más intézménynek, vallásnak, világnézetnek, ideológiának, pártnak van konkrét elképzelése, tana, tanítása bizo-nyos kérdésekről. És akkor a témát úgy is felfoghatnánk, hogy mi az egyháznak a tanítása, a tana a szociális munkáról. De másképp is értelmezhetjük, a tanítást, mint egy folyamatot, oktatást, nevelés, képzés és akkor a szociális munkára való képzést, tanítást, oktatást az egyház hogyan végzi?

Én inkább ezt az utolsót tartanám lényegesnek, bár kiderül majd a konferencián, hogy melyik a helyes értelmezés, ezzel az utóbbival kapcsolatban szeretnék néhány megjegyzést tenni.

Az egyház nemcsak oktat, tanít sok minden más mellett a szociális területen is, hanem az egyház ezt a feladatot 2000 év óta végzi. Komoly tapasztalatot halmozott fel, mert amit ma szociális munkának, annak különböző területeinek nevezünk, azt az egyház alapításától kezdve kötelességszerűen végezte, csinálta, szolgálta és nemcsak a saját tagjai számára, hanem a mindenki, a társadalom tagjai szolgálatára, számá-
ra. Csak érdekességképpen mondom, hogy az egyházban indult ez Európában, még

a missziók, a gyarmatosítás idejében az úgynevezett harmadik világban, ezt ugyan később nevezték így. Amikor megjelent az európai civilizáció, tudjuk, hogy sok szempontból egy mélypontot jelentett az ottani, korábbi civilizációkhoz képest, de mégis sok szempontból a fejlődést segítette minden negatív vonatkozásával is. A lényeg az, hogy amikor az európai keresztények a misszió szándékával mentek ezekre a területekre, szintén nem a hitet próbálták propagálni, reklámozni, pláne kötelezővé tenni, hanem amit ma szociális munkának nevezünk, azt a szolgálatot végezték mindenféle kritérium nélkül a célzottak vonatkozásában. Magam is 10-től 14 éves koromig Indiában, régebben harmadik világnak nevezték, ma már messze nem az, volt módom iskolába járni és az iskola önkéntes csoportjával, a mindenki által gondolom jól ismert Teréz anyát, kalkuttai Teréz anyát segítettük hetente egyszer ilyen önkéntes csoportos munkával. Ez a 60-as évek közepe felé volt, ő még nem volt akkor annyira ismert, de ott saját magam is tapasztaltam, amit mindenki, aki ismeri az ő munkásságát, tudja, hogy amikor elhagyta engedéllyel a tanítással foglalkozó szerzetesrendjét, hogy az életét teljesen a szociális munkának nevezett területre koncentrálja, akkor egyáltalán nem tett különbséget, hogy valaki hindu, buddhista, parszi, muszlim vagy keresztény, hanem mindenkit segített, mindenkit. Haldoklókat vett fel az utcáról, és amikor ápolás közben vagy a halálra felkészítve – emberséges halálra felkészítve a személyeket – nem kérdezte meg, hogy valaki akar-e megkeresztelkedni, hanem a szolgálatot, a szolgálat kedvéért, az emberek kedvéért, tiszteletére végezte azt. És ez így volt!

Természetesen a társadalmak fejlődésével az állam többnyire mindenhol teljes felelősséget vállalt, akár demokráciákban, akár még diktatúrákban is, hogy más formákat ne említsek, azokért a feladatokért, amelyeket ma közszolgálatnak nevezünk. Van, ahol az állam is bekapcsolódott, felelősséget vállal, de kiegészítette azt, amit mondjuk az egyházak, ma már az egyházak és az alapítványok, civil szervezetek nem tudnak vagy nem voltak képesek elvégezni. Máshol kizárólagosságra törekedett és egyszerűen eltiltotta, lehetetlenné tette az egyházak ilyen jellegű feladatát, mint például a kommunista diktatúrákban, nálunk is '90 előtt. Máshol pedig egész jó arány van és kiegészítik egymást. Egy érdekes szempontot hadd említsek meg, nyilvánvaló, hogy az egyházban ez a szolgálat, ez a feladat, ez a munka alakult fokozatosan szakmává, tudománnyá és ez természetes, hogy ma már nem elég a jó szándék, az önkéntes hozzáállás minden pozitívumával együtt, ezt jól tudjuk, de azért érdekességképpen hadd jegyezzem meg, hogy ma már intézményes formában történik mindez természetesen, akár állami, akár más fenntartók esetében, de az egyháznak itt is van egy többlete. Léteznek országos egyházi karitatív szervezetek, akik szociális munkával, szolgálattal foglalkoznak, akik professzionális módon végzik ezt a feladatot. A Katolikus Egyházban például és más egyházak esetében is, van egy országos, van egy egyházmegyei szervezet, intézmény és van egy nem intézmény, hanem egy kis közösségen belül működő önkéntes, ha tetszik amatőr szolgálat. Ezt a plébániai egyes kis sejtkekben végzik egyesek, nem rendelkeznek szakmai, szükséges ismeretekkel, de amit tesznek, nem is azt helyettesíti, hanem pótolja. Olyasmit tesznek, ami röviden fogalmazva, a szociális

háló észrevétlen lyukait megszünteti, amit egyébként az intézmények nem is vennének észre vagy nem is lennének képesek megszüntetni.

Azzal a kérdéssel foglalkoznék egész röviden, hogy az egyházi felsőoktatás milyen módon végzi a szociális munka, a képzés, nevelés, oktatás ügyét. Nyilván fenntartótól függetlenül nincs két egyforma intézmény, amely ugyanazon módon, minőségben végezné a feladatát, függetlenül attól, hogy egyházi vagy nem egyházi. Sokszor úgy gondolják, hogy valamilyen plusz lehetőség, többlet van egyes fenntartó esetében, azért tudja jobban csinálni. Nyilvánvaló, hogy az amerikai egyetemeknek a gazdasági források rendelkezésre állása szempontjából, a pénzügyi források rendelkezésre állása szempontjából sokkal magasabb, több lehetőségük van. De az egyházban is, a rendszerváltás kezdete óta nagyon sokan feltették a kérdést nem értvén vagy nem ismervén a választ. Jó az, hogy az egyház hitoktat, mert a párttitkárok, a korábbiak nem tudják elvégezni, de mondjuk az angoltanítás, mi abban a nagy kunszt. Aki korábban orosz tanított egy rövid gyorstalpalóval elkezd angolt tanítani és működik elvileg. Azt viszont nem értették, hogy a szociális munka területén, ahol egyértelműek a feladatok és az eszközök, hát hogy azt hogyan lehet másképpen csinálni. Miért és mit akar az egyház, miben más? A köznevelésben is feltették a kérdést, hogy egy matematikát például egy egyházi intézményben hogy lehet másként tanítani, mint egy helyes, adott módon, és miért akarja az egyház azt, hogy egy intézményben a természettudományt lehetőleg tudatos, értelmes, hívő emberek tanítsák. Nem azért, mert ők jó szakemberek szükségszerűen, elkötelezettebbek. De akkor mi a többlet, mi a plusz vagy miben más? Már sok konferencián az elmúlt 30 évben ezt a példát elmondtam, talán lehet, hogy néhányan már hallották a jelenlévők közül is. De nagyon egyszerű, mondjuk konkrétan a konferenciánk témájához kapcsolódva, az egyházak, a felsőoktatásban a szociális képzést hogyan végzik, miben mások? Először is tisztázzuk, hogy nem anyagi többlettel rendelkeznek az egyházak, nem is a hivatásbeli elkötelezettség több, mert ilyen látunk minden intézményben, nagyon szép, hihetetlen pozitív példákat látunk a hivatástudatról, elkötelezettségről, önzetlen szolgálatról, amit úgy szoktak a köznyelven mondani, hogy nemcsak pénzért csinálja az ember. Ehhez nem kell egyházi intézmény tagjának lenni, vagy egyházhoz tartozni. De van egy sajátosan más, én úgy nevezem, hogy objektív többlet, ami nem bennünket, egyháziakat minősít, ez nem a mi érdemünk, semmi felsőbbrendűségi érzéshez végképp nem jogosít fel, de mi ez.

Ezt úgy fogalmaznám meg, hogy egy olyan objektív többlet eszköz, amivel más nem rendelkezik. Csak egy durva analóg példát hozzak, mondjuk a fizikában természetesen egy fizikus, aki már ismeri a mikroszkópot, az jobban megismeri a valóságot a mikrovilág szintjén; aki rendelkezik távcsővel, akármilyen modernnel is, az nyilván többlet eszközzel rendelkezik a makrovilág megismerésében. Ehhez persze sok más is kell, de most ebbe ne menjünk bele. Ilyen értelemben az egyház rendelkezik egy objektív többlet eszközzel. Hogy a szempontja, a nézőpontja nemcsak a valóság egy szeletét, hanem az egészét átlátja. Madárként azt is mondhatnám, nem azt, hogy az egyház mindent tud, hanem képes arra, hogy bizonyos kérdéseket, amelyeket az

emberi tudás, tapasztalat, tudomány fényében egyre inkább fejlődésben látunk, azt egy más, madártávlatból lássa. Hogy mit értek ezen? Erre pedig hadd hozzak egy ószövetségi példát. Mindannyian ismerik Mózes alakját. A Bibliában az egyik legismertebb személyiség mind az Ószövetségben, mind az Újszövetségben, a keresztény egyházakban. Az Újszövetségben is sokszor utalnak rá. Érdekes összefoglalást olvasunk az Újszövetség egyik iratában az ő életéről, tudatos szimbolikával három egyenlő 40 éves szakaszra osztja a szerző az életét. Az első 40 év Mózes személyét, körülményeit írja le, amit mindenki ismeri nagyjából az általános műveltség alapján. Az első 40 év azzal telik, hogy Mózes felnőtt Egyiptomban, egyiptomi módon nevelik és a 40 éves kora környékén ráébred az identitására, nem a mai értelemben véve, ahogy szokták alkalmazni, a nemzeti hovatartozásra, hogy tudniillik ő nem egyiptomi, hanem ő a választott nép, a zsidó nép tagja és megsajnálja őket, látja, hogy micsoda elnyomásban, milyen szolga, rabszolgasorban, – a fiú gyermekeket halálra ítélik eleve – élnek, és megsajnálja őket, a humanizmus legőszintébb megnyilvánulásaival együtt érez, szolidáris velük, és egy bátor döntést hoz. A saját egzisztenciáját háttérbe helyezi, hogy segítsen ezen a népen és egy adott alkalommal, amikor egy munkahajcsár, vezető megüti a honfitársát, egy rabszolgát, akkor fizikailag is fellép, megöli, agyonüti az illetőt. És úgy gondolja, hogy végre ez az elnyomott nép észreveszi, hogy végre van egy vezetőnk, akihez csatlakozhatunk, majd az ő segítségével sikerül legyőzni a rabszolgaságot.

Ez egy pozitív hozzáállás, amikor a humanizmus, az emberi jóérvés, a szolidaritás, a valódi emberi értékek mentén cselekszik valaki. Azt mondhatnám, hogy ez az ateista humanizmus – most ezt a szót nem pejoratív értelemben mondom –, de igazából nem vezet sikerre, mert nem az történik, hogy akkor tényleg hálásan mögé állnak és felszabadítják őket, hanem pont ellene fordulnak, és feljelentik őt, és nem hogy ezt a népet minden jó szándékkal sikerülne megszabadítani, hanem nagyon hamar kiég ebben a szociális tevékenység végzésében, és elmenekül, így kudarcba fullad az egész. Ez az egyik szemlélet minden pozitív szándékával és csúcsteljesítményével, áldozatvállalásával együtt.

A másik, amikor a második 40 év végén van egy érdekes élménye, amikor egy hangot hall. Isten szól hozzá, a csipkebokorban, a szimbolikus leírást ismerjük mindannyian. Azt mondja, hogy Isten üzen neki. Én, mármint Isten, néztem le a földre, és látom a népem szenvedését, én érzek velük együtt, én vagyok velük szolidáris, én sajnálom őket, én vagyok nyugalommal irántuk, én akarok segíteni rajtuk. Menj és szabadítsd ki őket és erre azt mondja, hogy ezt már egyszer megpróbáltuk, nem jött össze, de azt mondja, hogy ez mind nagyon szép, de most nem csupán a te személyedről van szó, hanem az én nevemben menj, az én szempontjaim szerint cselekedj, és elmegy, pedig nem nagyon akar. Ilyen szempontból Isten szemével, a Teremtő szemével nézve a valóságot sokkal szélesebb perspektívában látva, még több szenvedés és frusztráció árán, de sikerül ezt a népet felszabadítani és a szabadságra elvezetni. Mózes az első 40 év végén az, amivel minden jó szándékú ember, minden jó emberi,

humánus, humanista módon, a humanizmus területén, azt megvalósítva tud tenni sok mindent, nagyon szép dolgokat, de van egy objektív többlet, ha ugyanezt a Teremtő szemszögéből, végtelen perspektívájából látva és az ő küldetésében végzi. Ez egy nagy különbség, ezt nyilván azok tapasztalják, akik vele kapcsolatban vannak. Ezért nem lehetünk sem nagyképűek, semmilyen szempontból nem a mi érdemünk. És azt se mondom, hogy ezt mindig használják az egyháziak, az egyházközösség tagjai és az intézményei. Ez egy olyan pozitívum – a konferencia arra is alkalmas –, amit tudatosítanunk kell az egyháziakban, hogy ez egy többlet, amit alkalmaznunk kellene, tőlünk függetlenül adottságként megvannak. És ennek ráadásul van egy-két pozitív hozadéka is.

Az egyik kicsit aktualizálható környezetünkre, a mai társadalmunk életére, és az ideológiákra. Az egyik, hogy itt nem az számít elsősorban, hogy valaki szegény, gazdag, rokonszenves, ellenszenves, műveletlen, művelt, fiatal, öreg, hanem az emberi személy méltósága, az tiszteletet érdemel egyformán, minden esetben. Ezt ugyan mindenki hangoztatja az úgynevezett modern demokráciákban, de a gyakorlatban nem mindig sikerül megvalósítani, mert nincs mögötte tartalom. Miért van ez? Egyedül a kinyilatkoztatás alapján mondja a hívő ember, hogy nem azért kell valakit segítenem, valakivel szolidaritást éreznem, mert számomra rokonszenves, nem az érzelmek alapján, nem is az igazságérzet alapján, hogy ezt megköveteli az igazságosság. Ezt szavakban, mindenki kész erre persze, akiben igazi emberi érzések vannak, hanem ezentúl az igazi nyomaték, az igazi motiváció az, hogy Isten szemében minden ember egyenlő személyi méltósággal rendelkezik. És nemcsak azokat kell segítenünk, akik rokonszenvesek nekünk, hanem kivétel nélkül mindenkit.

Ebben pedig egy érdekes dolog az, hogy az az eredmény, hogy aki így tudja végezni a munkáját, amit mindenki más el tud végezni, szakszerűség, dedikáció, odaadás, hivatástudat, sok minden szükséges, de aki ilyen szemlélettel végezni a munkáját, az komoly védelmet kap a kiegészés ellen is.

Mózes nagyon hamar kiégett az első nekifutáskor és nagyon sokszor kiégett volna a második nekifutáskor is. Ismerjük, hogy hányszor megunt az egészet, hányszor imádkozott Istenhez azért, hogy pusztítsa el ezt a népet és őt meg hagyja békén, de mégis továbbment, mert erőt kapott, forrást valamilyen módon és ez a kiegészés többek között sok minden más területről rengeteg frusztrációs élmény és a pozitív feedback hiány miatt szokott bekövetkezni. Hát erről nálam sokkal többet tudnak mondani itt a jelenlévők egy-egy konkrét területre vonatkozóan, de ennek ellenére a kiegészés ellen nagyon sok terápia, módszer van, tudjuk, de ez egy adottság, amely a hívő közösség intézményei és annak személyei számára, akik ott dolgoznak. Ezekkel a gondolatokkal, kicsit túllépve a megszabott műfaji korlátot, köszöntést, kívánok mindenkinek nagyon sikeres konferenciát.

**FÜLÖP ATTILA,
SZOCIÁLIS ÜGYEKÉRT ÉS TÁRSADALMI FELZÁRKÓZÁSÉRT
FELELŐS ÁLLAMTITKÁR, EMMI**

Tisztelt Püspök Atya! Tisztelt Rektor Úr! Tisztelt Polgármester Úr! Képviselő Úr! Tisztelt Világi Vezetők, Intézményvezetők és tisztelt jelenlévők!

Először is nagyon szépen köszönöm Rektor Úrnak és Gyula városnak, hogy itt ezt a napot, a délelőttöt, a délutánt a szociális, gyerekvédelmi témának szánták. Azt gondolom, hogy megérdemli ez a terület, hogy többet beszéljünk róla, másrészt van egy pár hálátlan dolog a világban és az életben.

Egy ilyen köszöntőbe bűjtatott püspöki prédikáció után megpróbálni fenntartani az érdeklődésnek a leghalványabb szikráját, az nem egy hálás dolog, ezért röviden próbálok meg én is elmondani egy pár mondatot és nem meglepő módon természetesen a magam szemszögéből, az állam, a kormányzat szemszögéből. Pontosan azt a kérdést, ami egyre többször feltevődik az elmúlt években, hogy az egyháznak, az egyházi intézményeknek a szociális területen, a gyermekvédelmi területen milyen jogosultsága van, vagy az állam milyen támogatásban részesítse az egyháznak az ilyen típusú törekvését. És ha lehet, akkor időben és térben egy távolabbi segítséget hívnék most ide.

Sankt Gallenben van a bencéseknek egy nagyon fontos könyvtára, talán a legfontosabb könyvtára. Őriznek ott egy pergamentekercset, amely két évvel ezelőtt elég nagy visszhangot kapott már, mert akkor volt Szent Márton emlékéve. Ezen a tekerccsen, ez egy 9. századi tekercs, az egyik oldalán Szent Márton élete van összesűrítve, a másik oldalán viszont van egy alaprajz egy akkori kolostorról. Ez nagyjából azoknak az évszázadoknak az egyetlen épen fennmaradt kolostor alaprajza és a kolostorban természetesen minden megtalálható, ami akkor kellett, van templom, konyha, istálló, ami hozzátartozott, de amit most szeretnék mondani, a novíciusoknak a helye, a novíciusok lakhelye mellett közvetlenül nem templom volt, nem konyha volt, hanem betegápolási házak voltak azoknak, akik rászorultak, azoknak a novíciusoknak, az új jelölteknek ugyanúgy hivatásszerűen a rászorulókról gondoskodniuk kellett. Ez valamikor a 800-as évek voltak. Akkor még kiforrott államrendszerről, kiforrott jogszabályalkotásról nehezen lehetett beszélni. Azt gondolom, hogy ez is egy jó példa arra, ami az előbb is elhangzott, hogy az egyháznak a szociális feladatvállalása az nem újkori, állami jogszabályokból adódó kötelezettség, hanem évezredek szolgálatának a természetes folytatása. Az évszázados, évezredek szolgálatnak természetes folytatása az, hogy az egyházak szociális területen, gyermekvédelmi területen ma is jelen vannak és ma is munkát végeznek. Ráadásul azt gondolom, hogy azt is fontos megemlíteni, hogyha az intézményfenntartó struktúrát nézzük, Magyarországon ez alapvetően azt jelenti, hogy van az állam, van az egyház, az önkormányzat és a civil szféra. Alapvetően ez a négy intézményfenntartó látja el a szociális és gyermekvédelmi szolgáltatásokat. Szóval, hogy ezek közül az egyház, a lelkiiségével, a lelkiiségét tekintve

mégis csak nagyon sokat tud hozzátenni ahhoz, hogy az intézményben eltöltött napok vagy a szociális rászorultságban eltöltött napok ne csak túlélendő napok legyenek, hanem valóban lelkeséggel megtöltött napok legyenek. Magyarországon ma azt tudom mondani, hogy a szociális szakellátásban 20% az egyháznak a fenntartói aránya, a gyermekvédelemben ennél jóval nagyobb, közel 40%, 38%. Tehát ott a gyermekvédelemben az egyházi fenntartói arány kifejezetten magasnak mondható. Az alapszolgáltatásoknál ugye az egyház nem nagyon van jelen, alapvetően önkormányzati feladat mind a szociális, mind a gyermekjóléti szolgáltatások tekintetében, úgyhogy én most ettől eltekintenék. Mégis csak rendkívüli fontosnak tartom, hogy van egy stabil intézményi rendszere az egyházaknak. Ha pedig van stabil intézményrendszere, akkor az rendkívül fontos, hogy azok, akik ebben az intézményrendszerben dolgozni fognak, azok olyan képzésen, olyan oktatáson és olyan felsőoktatási képzésen menjenek keresztül, amelyik aztán majd hivatásszerűen tudja szolgálni az ő munkájukat a következő intézményekben. Ezért rettentő fontosnak tartom, hogy ez a fajta, ha szabad így mondani gyulai kezdeményezés, vagy know-how, ez minél több területen és minél több helyen nyerjen teret magának. Minél többet kívánom, hogy tudjunk beszélni az egyházaknak felsőoktatásban, szociális területen végzett tevékenységéről. Az pedig, hogy ma különösen a gyermekvédelem áll a központban, azt a magam részéről külön is köszönöm és nagyon örülök neki. Egyrészt azért, mert ugye a gyermekvédelemben ma mégis csak 23.000 magyar gyermek él, akár az utógondozást is beleértve. Sokszor azt mondjuk, hogy az utógondozottak és a 18 év alatti gyermekeknek az ügye, akiket kiemelnek egy családból, sokszor, sokan egy plakátkampány keretében maximum sajnálatukat kifejezik, de igazából nem érzik át azt, hogy ezért lehetne tenni valamit, pedig 23.000 gyermek azt gondolom, hogy Gyula városhoz is mérhető, vagy ha ennél egy kicsit kevesebb is, de azért egy Makó nagyságrendű városnak a lakosságát jelenti. Szerintem erről a témáról nem lehet eleget beszélni. Nagyon nem mindegy, hogy ennek a 23. 000 gyermeknek mi lesz a jövője, és ha ők felnőttek lesznek, akkor az ő gyermekeiknek mi lesz a jövője? Hogy megtaláljuk-e nekik a társadalomban az őket megillető, egyébként jövedelemkereső és családi életet biztosító helyet, vagy ne adj' Isten majd az ő gyermekeik is a gyermekvédelem segítségére szorulnak. Én azt gondolom, hogy az a legfontosabb kérdés, amikor a gyermekvédelemről beszélünk, és ezért is kezdtük el tavaly azt a „Befogadlak” elnevezésű nevelőszülői kampányprogramot, amely pont erre próbálja meg ráirányítani a figyelmet. Szeretnénk ezen a programon keresztül mind a szociális, mind a gyermekvédelem területén végzők munkáját, megbecsültségét minél inkább a társadalom számára elismertté, megismertté tenni. Szeretnénk, hogy ha azt a munkát, ami akár egy intézményben, egy otthonban vagy egy nevelőszülőnél folyik, azt minél többen látnák és ismernék. Hogy az nemcsak annak a gyermeknek, nemcsak a vér szerinti családnak, hanem egész közösségeknek, városoknak, falvaknak a javát és a lehetőségeiknek a bővítését szolgálja. Ez az elsődleges célunk ezzel és természetesen szeretnénk azt, hogy minél többen, akik hivatást érznek ezért a területért, azok lehetőség szerint jelentkezzenek. Ezért pedig a szakmát

fejlesztendő, jövőre bevezettük azt a nevelőszülői GYED elnevezésű családtámogatási támogatást, amely azt foglalja magában, hogy jövő évtől minden 2 éves kor alatt ott-hon nevelt gyermeket nevelő nevelőszülő esetében jogosult lesz ugyanúgy a GYED-re, mint ahogy egyébként más családokat eddig is megillette.

Én még egyszer szeretném nagyon megköszöni, hogy a gyermekvédelemről itt lehet ma közösen gondolkozni. Mindenkinek nagyon jó konferenciát kívánok és őszintén kívánom, hogy a gyermekvédelemért és a szociális területén minél inkább az ott dolgozók megerősítéséért közösen próbáljunk meg mindent megtenni. Köszönöm a figyelmet!

DR. GÖRGÉNYI ERNŐ, POLGÁRMESTER, GYULA VÁROS

Mélyen Tisztelt Vendégeink! Tisztelt Hölgyeim és Uraim! Mélyen Tisztelt Püspök Úr, Államtitkár Úr! Képviselő Úr, Főigazgató, Rektor Úr!

Nagy szeretettel köszöntöm kedves mindnyájukat a házigazda, Gyula Város Önkormányzata nevében. Igazán megtisztelő, hogy Püspök Atya és Államtitkár Úr elvállalták felkérésünk alapján a személyes részvételt, ezzel is rangot adva a mai konferenciának, amely rendkívül fontos számunkra, hiszen büszkék vagyunk a gyulai felsőoktatásra.

Tisztelt Hölgyeim és Uraim!

A nap mottója is Einsteinól származik, ezért engedjék meg, hogy magam is tőle idézek egy bölcsességet, ami úgy gondolom, illik a mai naphoz. Így szól: „Tanulj a tegnaptól, élj a mának és reménykedj a holnapban!”

Tisztelt Hölgyeim és Uraim! A gyulai felsőoktatás megalapozói is erről a hozzáállásról tettek tanúbizonyosságot annak idején. Tisztában voltak vele, hogy a vidéki felsőoktatás, a nagy egyetemi városokon kívül hátrányos helyzetben van. Ez azóta sem nagyon változott. Így mindenképpen csak olyan intézményben és csak olyan képzésekben szabad gondolkodni, amelyeknek Gyulán van létjogosultsága, amelyeknek gyökerei mélyen eresztették száraikat a helyi társadalomban. Az alapítók megtalálták azt a szakirányt, melynek stúdiukai mélyen gyökereszkedtek a helyi társadalomban, amelyeket rá lehetett építeni a helyi tudásbázisra.

A Gyulai Egészségügyi Főiskola 1993-as indítását megelőzően olyan, ma is méltán nagyra becsült gyulai személyiségek végezték az előkészítő munkát, mint a kórház akkori vezetői, Dr. Szepesvári Elemér, Dr. Kander Zoltán, országgyűlési képviselőnk akkor még orvos igazgatóként, Dr. Kovács József vagy éppen Dr. Pintér Miklós professzor vagy a főiskola első vezetője Dr. Dankó Miklós. És az, hogy ma itt vagyunk, több mint negyedszázad elteltével, mutatja, hogy a kezdeményezés életképesnek bizonyult Tisztelt Hölgyeim és Uraim! Bár voltak hullámvölgyek és hullámhegyek, mégis 2001-től sikerült a szakokat tovább bővíteni, lerakni a szociális munka és az egészségturizmus alapjait.

Tisztelt Hölgyeim és Uraim!

Ahogy tehát Einstein is fogalmazott, tanulhatunk a tegnaptól. A szociális gondoskodás Gyulán, hasonlóan az ápolóképzéshez, nagyon nagy hagyományokkal bír. Ne csodálkozzunk ezen, hiszen ha egy városban olyan emberek voltak meghatározóak a történelmi múltban, mint Gróf Wenckheim Krisztina, aki a saját esküvőjén is másokra gondolt és 100.000 Ft-os alapítványt hozott létre egy árvaház megalapítására. Nos az sokáig nyomot hagy egy település szellemiségén, és ha már gyermekvédelmi konferencián vagyunk, hadd emlékezzek meg arról is, hogy Wenckheim Krisztina az ország leggazdagabb árvája gyámja nem más volt, mint Göndöcs Benedek gyulai plébános és pusztazeri apát, akinek keresztény tanítása jó termő talajra hullott Wenckheim Krisztina szívében, és így Wenckheim Krisztina élete is a jótékonyág és a rászorulókat segítésének történeteként is megfogalmazható.

De Tisztelt Hölgyeim és Uraim! Nem volt példa nélkül álló az ő élete, hiszen városunkban a kollektív emlékezet a mai napig is őrzi Boldog Apor Vilmos, a szegények plébánosa, Blanár László, a szegények orvosa és Erdődi Lajos, a nép ügyvédje emlékét, és bár mind a hárman a 20. század áldozataivá váltak, hiszen Báró Apor Vilmossal egy szovjet katona golyója végzett, midőn védelmezni igyekezett a reá bízott nőket. Blanár László szíve meghasadt, amikor szembesült azzal, hogy az általa elképzelt emberarcú szocializmus a valóságban embertelen, míg Erdődi Lajos a Gulágon, az ÁVH, majd Kádár János börtöneiben elszenvedett kínzások következtében szerzett egészségkárosodásába halt bele. Ők tehát annak ellenére, hogy az államszocialista diktatúra igyekezett emléküket elhallgatni, mégis csak tovább éltek a gyulai emberek szívében, és a mai napig emlékszünk rájuk. Mert Tisztelt Hölgyeim és Uraim, a szociális érzékenység és a szolidaritás nem baloldali értékek, hanem a legnemesebb polgári erények egyike. A polgár szilárd értékrenddel bír, és aki szilárd értékrenddel bír, türelmes és toleráns azok iránt, akik más értékeket tisztelnek. A szociális érzékenység, a szolidaritás kéz a kézben jár a toleranciával és a türelemmel. Ezért is jegyezhetők fel a krónikások Gyula városában, abban a városban, ahol már 300 esztendeje élnek már együtt békében és gyümölcsöző barátságban magyarok, németek és románok és különböző vallási felekezetek. Nos így jegyezhetők ebben a városban a krónikások azt, hogy a 30-as és 40-es évek fordulóján, a zsidóüldözések idején Báró Apor Vilmos katolikus plébános, a református lelkész demonstratív módon korzóztak nagy egyetértésben vasárnaponként a zsidó hitközség vezetőjével, a tudós rabbival, Dr. Adler Ignáccal. Ezzel is mindenki számára nyilvánvalóvá téve a szolidaritást és azt, hogy együtt éreznek az üldözöttekkel.

Tisztelt Hölgyeim és Uraim! Ilyen előzmények kellettek ebben a városban ahhoz, hogy a szociális képzés, az egészségügyi képzés, amely ezekre a legnemesebb emberi tulajdonságokra alapozódik, túléljék a legnehezebb időket is, és 2016-ban végre megcsillant sok nehézség után a fény az alagút végén. A Gál Ferenc Főiskola átvette a gyulai felsőfokú képzést. Az elmondottakból látszik, a gyulai felsőoktatás eddig

minden vihart és viszontagságot túlélhetett az alapítók jó döntése és a helyi közösség értékrendje okán.

2017 elején került végre olyan fenntartó kezébe, aki képes biztosítani az intézmény, így a gyulai felsőoktatás jövőjét. A Gyulai Felsőoktatás Napja ezért igazi ünnep számunkra, amelyen minden okunk megvan arra, hogy bizakodóan tekintünk a gyulai felsőoktatás jövője elé, ahogy Einstein fogalmazott, „reménykedhetünk a holnapban”. Köszönöm megtisztelő figyelmüket.

DR. KOZMA GÁBOR, REKTOR, GFF

Mivel a felsőoktatás vitelében tanulságtételként is határozta meg számunkra mindazt az igyekezetet, amiről a mai nap is szól, ebben való helytállás tehát a feladatunk. Tisztelettel felkérem Dr. Rákóczi Attila főigazgató urat a Békés Megyei Kormányhivatal képviselőjében mondja el nekünk szóló üzenetét.

DR. RÁKÓCZI ATTILA, FŐIGAZGATÓ, BÉKÉS MEGYEI KORMÁNYHIVATAL

Főtisztelendő püspök Úr, Tisztelt Államtitkár Úr, Képviselő Úr, Polgármester Úr, Rektor Úr, Felsőoktatási Vezetők, Tisztelt Előadók és Tisztelt Jelenlévők!

Engedjék meg, hogy a Békés Megyei Kormányhivatal és Dr. Takács Árpád Kormány megbízott Úr nevében is nagy tisztelettel köszöntsem Önöket!

Köszönjük szépen, hogy a kormányhivatal is lehetőséget kapott arra, hogy a mai rendezvényen részt vehet és mi magunk is részesei lehetünk ennek az ünnepnek és ennek a konferenciának. Ha van jó példa egy város és egy felsőoktatási intézmény együttműködésére, én azt gondolom, hogy bátran kijelenthetjük, hogy a Gál Ferenc Főiskola és Gyula városa élen jár és mintapéldája lehet, hiszen egymás munkáját a tisztelet, illetve a kölcsönös megbecsülés jellemzi és ennek gyümölcse lehet a kiváló együttműködésen, az egymás munkájának való segítségén túl az ilyen típusú rendezvények, mint a mai konferencia. Ami egy igen érdekes témát, a szociális munkát és ezen belül én azt gondolom mindannyiunk számára legfőbb értéket, a gyermeket helyezi a középpontjába. A kormányhivatal, mint a gyermekvédelem, gyámügy, valamint a szociális ügyek hatósági jogkörének gyakorlója számára fontos, hogy a szociális tudományi kar hallgatói már oklevelük átvételekor magas szakmai tudás és gyakorlati tapasztalat birtokában legyenek. Egyebek mellett ennek támogatása érdekében kötöttünk együttműködési megállapodást a Gál Ferenc Főiskolával 2017 decemberében. A cselekvési tervnek megfelelően az elmúlt tanulmányi félévek során a járási hivatalok munkatársai gyámügyi és gyermekvédelmi, elméleti, illetve gyakorlatorientált oktatást biztosítottak a főiskola hallgatói számára. Továbbá tájékoztatókat szerveztünk a szociális munka és a gyermekvédelem területén bekövetkezett jogszabályi változásokról.

A társadalmi felzárkózás stratégiájának alappillére a gyermekek és a gyermekeket gondozó családok megsegítése. Alapvető tétel, hogy gyermekkorban van reális esély arra, hogy megállítsuk a szegényedés újratermelődését, ennek a folyamatát, valamint az ebből fakadó hátrányok halmozódását is. Ez a vállalás kizárólag széles körű összefogással, illetve oktatási intézmények, a gyermekvédelmi jelzőrendszer tagjai, a civil szféra és természetesen az egyházak együtt gondolkodása és közös cselekvése útján valósítható meg leginkább. Ennek a közös munkának elengedhetetlen része a helyi felsőoktatás folyamatos működtetése és fejlesztése. Olyan szellemi műhelyek gondozása, amelyekkel a társadalmunk javára tudunk cselekedni.

Köszönhetően a Szeged-Csanádi Egyházmegye szerepvállalásának, a felsőoktatás jövője Gyula városában is biztosított, ami jó hír az egész térség számára. Ahogy a Gazdasági Kar diplomaosztóján is elmondtam, illetve véleményünket fejeztük ki, aki ma a Gál Ferenc Főiskola bármely karán, bármely szakán végez, azon túl, hogy diplomás lesz, egyben értelmiségivé is válik. A mai konferenciához mindenkinek eredményes konzultációt kívánok és Gyula városának, Magyarország egyik ékszerdobozának pedig még nagyon sokszor 25 évet kívánunk a felsőoktatás területén.

Nagyon szépen köszönöm, hogy meghallgattak!

**PROF. DR. VAJDA KÁROLY,
REKTOR, ORSZÁGOS RABBIKÉPZŐ-ZSIDÓ EGYETEM**

Államtitkár Úr, Püspök Úr! Rektor Úr! Hölgyeim és Uraim!

Szeretettel köszöntöm a konferencia résztvevőit az Országos Rabbiképző Zsidó Egyetem nevében is és a fenntartónk, Magyar Zsidó Hitközségek nevében is. Nagyon nagy megtiszteltetés az számunkra, hogy egy vidéki főiskolai kar, tehát a vidéki felsőoktatásnak egy közössége, műhelye hívott meg minket a fővárosból. Egy olyan szellemi műhelynek a képviselője, akik sokkal nehezebb környezetben tartják magasra a magyar felsőoktatás fáklyáját, és engedjék meg, hogy a köszöntő beszédem ezen a pontján egy kicsit a köszönet szavaiba csapjanak át a mondataim. Köszönöm a Gél Ferenc Főiskolának azt a szolidaritást, amellyel két évvel ezelőtt megmentette ezt a vidéki campust a felsőoktatás számára. Azzal a fajta magától érthetőséggel, evidenciával tette ezt a főiskola, amilyen evidenciával szakad fel a szociális segítőkől az a sóhaj, amelyet az ember a nyomorúság láttán érez és ebben a felszakadó sóhajban ott van annak a Mindenhatónak a szeretete és annak a Mindenhatónak a lelke is, amely mindannyiunkat arra küld, arra sarkall, hogy ebben a szolgálatban vegyünk részt. Nem azért veszünk részt ebben a szolgálatban, mert a társadalmi presztízse a szociális munkának oly magas volna, hanem azért, mert látjuk a szükségét és látjuk azt a kihívást, amelyet embertársaink nyomorúsága jelent mindannyiunk számára és valóban valódi szolgálat zajlik az ország legkülönbözőbb pontján a mostani pillanatokban is azáltal a sok ezer munkatársunk által, aki szociális munkát végez. Azt kívánom a mai

konferencia minden egyes résztvevője számára, hogy ez a mérhetetlen nagy felelősség, amely ugyanolyan erős, mint a sóhaj és a segíteni akarás és amikor a nyomorúság láttán felszakad az emberi lélekben, ez erősödjék a mai konferencia eszmecseréje és gondolatcseréje révén. És alapozzon meg jövőbeli együttműködések és intézmények közötti hálózati munkákat, sokasítva annak a lehetőségét, hogy az a tudás és az a tenni akarás hasznosodni tud, hogy valóban az az isteni lélek, ami a sóhaj felháborodásában felerősödik és felágaskodik, az tetté és áldássá tudjon válni.

Köszönöm a figyelmüket.

DR. JOÓB MÁTÉ,

**EGYETEMI DOCENS, LELKÉSZ-TEOLÓGUS, SZUPERVIZOR,
EVANGÉLIKUS HITTUDOMÁNYI EGYETEM**

Jómagam is kívánok nagyon gyümölcsöző konferenciát!

Gyermekvédelemben dolgozó munkatársak nagyon sokszor érzik azt, hogy egyedül vannak, a munkájukban nehéz döntéseket kell hozni egyedül. Ahogy így beléptem ebbe a gyönyörűszép terembe és ide az első sorba leültem, úgy azt éreztem, hogy itt egészen biztosan senkinek nem kell egyedül éreznie magát. Azt kívánom, hogy sok találkozás legyen ezen a mai napon és az itteni találkozások örömét át tudják vinni azokba a pillanatokba, azokba a nehéz pillanatokba munkájuk során, amikor azt érezhetik, hogy nincsenek egyedül, hanem együtt vannak, együtt gondolkodunk és együtt töprengünk azon, hogy hogyan tudnánk ezt a munkát, ezt a szolgálatot jobban végezni.

Az első sorban ülőknek az az előnye, hogy picit jobban látják azt, ami a kivetítőn olvasható, nem biztos, hogy az utolsó sorban is látható az a gyönyörűszép bibliai igever, ami a ppt-n olvasható. Én hadd olvassam fel itt hangosan és ezzel az igével hadd kívánjak áldást erre a mai napra.

Dániel könyvéből való ez az igever.

„...akik igazságra tanítottak sokakat, tündökölnek örökkön-örökké, miként a csillagok.”

Áldott, szép tündöklést kívánunk mindannyiunknak ezen a mai napon!

A GYERMEKVÉDELEM MEGJELENÉSE A SZOCIÁLIS MUNKÁSOK HIVATÁSKÉPZÉSÉBEN

BEVEZETÉS

„Aztán így szól a király a jobbán állókhhoz: Jöjjetek, Atyám áldottai, vegyétek birtokba a világ kezdetétől nektek készített országot! Éhes voltam, és adtatok ennem. Szomjas voltam, és adtatok innom. Idegen voltam, és befogadtatok. Nem volt ruhám, és felruháztatok. Beteg voltam, és meglátogattatok. Börtönben voltam, és fölkerestek. Erre megkérdezik az igazak: Uram, mikor láttunk éhesen, hogy enned adtunk volna, vagy szomjasan, hogy innod adtunk volna? Mikor láttunk idegenként, hogy befogadtunk volna? Mikor láttunk betegen vagy börtönben, hogy meglátogathattunk volna? A király így felel: Bizony mondom nektek, amit e legkisebb testvéreim közül eggyel is tettetek, velem tettétek.”

(Mt 25,34.40)

Máté Evangéliumának idézett soraiban az emberi sors által determinált egyetemes szegénységből fakadó hiányok, deprivációk jelennek meg. A családok- és gyermekek védelmét is szolgáló szociális munka, amely során a felsőoktatási alapképzésben elsajátított szakmai ismereteken túl, a szegénység különböző megnyilvánulási formáira való rálátás készségét, érzékenységét, a privációk enyhítését célzó képességek fejlesztését is mozgósítja a professzionális segítő, amikor társadalmi és szakmai identitástudatának megfelelően, elkötelezetten végzi munkáját – *HIVATÁS*.

Ahhoz, hogy a társadalmi életminőség és jól-lét elősegítéséhez, helyreállításához hozzájáruló erőfeszítések, tevékenységek célravezetőek legyenek, a szociális munkásnak ismernie kell a segítség folyamata és aktorai közötti kölcsönhatások rendszerének működési mechanizmusait.

Komplex, rendszerelméleti szemlélettel válik képessé arra, hogy a támogatásra, fejlesztésre, gondozásra, nevelésre szoruló embertársak számára kincsesládából a szükségleteikhez igazodó legadekvátabb eszközöket, módszereket mozgósíthassa, hatást fejtsen ki az egyénben, csoportban, közösségben, azaz az intra- és interperszonális, illetve társadalmi környezeti színtereken.

Az eredményességhez, a hiányok pótlásához, a szükségek okozta fájdalmak és gyötrelmek sikeres enyhítéséhez azonban más is szükséges. Ahogyan a fenti idézet

is példázza, elengedhetetlen a *tettrekészség*, amikor a segítő empatikusan, ráérző és beleérző képességével, szolgálatra készen tesz eleget (el)hívásának. A Gál Ferenc Főiskolán a humán segítség tárgykörébe tartozó, társadalomtudományi – a gyermekvédelem, a gyermekek gondozásával, nevelésével, fejlesztésével, szociális preventív szolgáltatások biztosításának módszereiről szóló – ismereteket, azon leendő humán segítő, gyógyító, nevelő, oktató hallgatóink is elsajátítják, akik ápolókként, egészségügyi szervezőként, egészségügyi turisztikai szakemberekként, pasztorális tanácsadó- és szervezetfejlesztőként, hit- és etikatanárként végeznek értékmentő, teremtő munkát **társadalmunkban**. Közös érdeke és társadalmi felelőssége minden humán segítő hivatást gyakorló szakembernek a gyermekek jól-létének legjobb tudás, érzés és képesség szerinti elősegítése, legyen szó prevencióról vagy a nehézségek okozta traumák, sérülések enyhítéséről, korrekciójáról.

SZOCIÁLIS MUNKA A CSALÁD- ÉS GYERMEKVÉDELEM SZOLGÁLATÁBAN

„Adjatok, és akkor ti is kaptok. Jó, tömött, megrázott és túlsorduló mértékkel mérnek öletekbe. Mert amilyen mértékkel ti mérték, olyannal mérnek majd nektek is.”

(Lk 6,38)

„A hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek joga van ahhoz, hogy fokozott segítséget kapjon a fejlődését hátráltató körülmények leküzdéséhez és esélyeinek növeléséhez.”¹

2017 őszén ünnepelte Magyarország az 1997. évi XXXI. számú „A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény” hatályba lépésének 20. évfordulóját. Többszöri módosítás eredményeként, az elmúlt években a törvényben az életminőség valamely dimenziója mentén hátrányokkal küzdő családok gyermekeinek célzottabb segítése valósulhat meg. A módosított Gyvt. a hátrányos helyzetű és a leghátrányosabb helyzetű gyermekek célzott megsegítését, alapvető gyermeki jogként határozza meg.

Az egészséges gyermeki személyiségfejlődést hátráltató, az abban károkat, sérüléseket okozó társadalmi-környezeti, családi-iskolai-kortárs hatások megelőzésével, enyhítésével, javításával érhető el a szociális munka esélynövelő, esélykiegyenlítő funkciója.

A családokat és gyermekeket célzó szociális munka gyakorlásánál, az egyéni szinten megragadható pszicho-szociális probléma megoldása esetén is rendszerszemlélet szükséges,² hiszen ahogyan Bárdos fogalmaz a családi szociális munka tevékenységformáinak elemzése során, „a probléma az egész családot érinti, családi diszfunk-

1 Gyvt. 2§. a

2 Stang, 1998.

*ciókkal függ össze, a család teherbíró képessége csökkent, a probléma nehéz szociális helyzettel összefüggő krízis, a probléma a család és az intézmény megrekedt kommunikációján alapul, állami gondoskodás, válás, családon belüli bántalmazás...*³

Annak függvényében, hogy a mindennapokban hogyan manifesztálódik a diszfunkciókból eredő hatás, a beavatkozás formái, típusai, az eszköztárt meghatározó szociális munka modelljei különbözőségeket mutatnak. A szociálpolitika hétköznapi megvalósítói a családokat és gyermekeket is segítő szociális munkások. Korábbi, gyermek- és családvédelmi innovatív modellprogramok hatékonyságvizsgálatáról szóló kutatási eredményeink⁴ igazolják, hogy az intervenció programok elméleti megalapozottsága nagymértékben hozzájárulhat a családok szociális segítése során végzett tevékenységek célzottsági mutatóinak javításához és az újszerű, a valós szükségletekre reflektáló programok hatékonyságának növeléséhez.

Ezen eredmények ismeretében az elméleti alapozó és szakmai ismeretek átadásával egyidejűleg a hallgatók képessé tétele, az interdiszciplináris kutatási eredmények elemzésére, értékelésére, a keresztösszefüggések és látens hatások feltárására kiemelt oktatási célkitűzésként jelenik meg a Szociális munka képzésünkben. A képessé tétel (empowerment) segítői beavatkozás annak elérését szolgálja, hogy a krízishelyzetből a kiútra leljen a segített, azaz az önségítés folyamatai indulhassanak be. A hallgató képessé váljon belső erőforrásainak, a képzés során elsajátított ismereteinek és a képzés során magas óraszámú megvalósított készség-, képességfejlesztő kurzusok során elért önismeretének fejlettségi szintjéhez mérten a kliens számára az életútjához kapcsolódó döntéshozatali hatalom átruházására.⁵

„A képessététel folyamata átvezetheti a segítőt és a segítettet az ellátás típusú munkából az önségítésbe, remélhetőleg a fejlesztésbe is. A segítés végső célja az önbizalom, emberi méltóság, hasznosság és fontosságtudat növelése, a kapcsolatrendszer bővítése – közösségi háló kiépítése mindenki köré. A jó fejlesztő az, aki másokat hoz cselekvési helyzetbe és elősegíti, hogy el is tudják végezni az általuk vállalt feladatokat.”⁶

A jó segítővé nevelés hatására jótékony, azaz jószándékú, jóakarató, azonban mindig tudatos és stratégiai döntéshozatali folyamatokon alapuló, tervezett szociális munkát végzők úgy válnak képessé a segítségre, hogy egyúttal az általuk támogatott embertársak fontosság- és hasznosságtudatát, önértékét is építik. A reflektív kommunikáció⁷ hatására saját szakmai én-képük, identitásuk is formálódik. A segítő identitás egy sikeres segítői én-kép, mely konstruált belső képben válik integrálttá a szakma

3 Bárdos, 2000. 38.

4 Homoki, 2018.

5 Harkai, 2006. 90.

6 Vercseg, 2011.70.

7 Haász, 2011.

gyakorlása, szakmai tapasztalatok során felhasznált adottságok, tulajdonságok, a segítőként gyakorolt szerepek, viselkedésminták összessége.⁸

„*Gildemeister* értelmezésében a szakmához kapcsolódnak: tudományosan megalapozott különleges tudások és terminológiák, hosszan tartó, elméletileg megalapozott képzések, elfogadott viselkedési szabályok és módszerek gyűjteménye (etikai kódex) autonóm szaktekintély kizárólagos tevékenységi kompetencia olyan tevékenységi terület, ami a közösség szolgálataként értelmezhető.”⁹

A GYERMEKVÉDELMI KÉPZÉS JELLEMZŐI

– OKTATÓI ELHIVATOTTSÁG ÉS TUDOMÁNYOS, SZAKMAI ELVÁRÁSOK

A képzésben részt vevő oktatóinkkal és gyakorlati partnerintézményeink¹⁰ terep-tanáraival, akik kivétel nélkül jól képzett, több évtizede a pályán lévő elismert szociális munkások, elismert gyermekvédők, szaktekintélyek, a különböző intézményekből hozzák a naprakész szaktudásukat és elhivatottan vesznek részt a képzésben, mellyel a pályán maradás, a kitartás, a kiegészítéssel szembe fordított védelem lehetőségének mintázatait, példáját is hordozzák.

Segítenek a hallgatók szakmai, segítői identitásformálásában, a kompetenciáik fejlesztésében, ezáltal a „jó segítővé” nevelés hatékony megvalósításában. A kompetencia-alapú személetű¹¹ oktatómunkájukkal segítik elő a hallgatók kritikai gondolkodásmódjának fejlesztését. Hozzásegítik a leendő munkatársaikat, a változó társadalmi, gazdasági, ezáltal az intézményi rendszerekben érvényesülő, új paradigmák értelmezésére és az élethosszig tartó tanulásra való elköteleződésre. A képzés lényeges eleme a hallgatók tudásának, kompetenciáinak permanens minőségi fejlesztése, melyben oktatóink elkötelezettek a társadalmi egyenlőtlenségek és a kirekesztés csökkentése, a jólét növelése és a demokratikus értékek iránt, felkészültek az ezek érdekében történő szakszerű és felelős gyakorlati szociális munka végzésére való tanításban is.

Az alábbi képen azok az elméleti és gyakorlati kurzusok és terepgyakorlatok jelennek meg, melyek a szociális munkások család- és gyermekvédelmi területen végzett munkájukhoz szükséges megalapozásához járulnak hozzá.

Az ábrán sárga betűszínnel jelölt elméleti tantárgyak hivatottak arra, hogy a Szociális munka alapszak Képzési és Kimeneti Követelményeiben megfogalmazott alábbi elvárások, követelmények elérésére képessé váljanak a hallgatóink, a zöld színnel jelölt tantárgyak keretében készség- és képességfejlesztő kurzusaik során a „jó segítővé”

8 Ruzsáné – Homoki, 2015. 4.

9 Galuske, 2019.123.

10 Független Egyesület; Békés Megyei Szociális Gyermekvédelmi Központ és Te GYeSz; Békés Megyei Kormányhivatal; Gyulai Kistérség Egységes Szociális és Gyermekjóléti Intézménye Család- és Gyermekjóléti Központ, Gyula Város Önkormányzat Polgármesteri Hivatal Szociálpolitikai és Gazdaságfejlesztési Osztály; MI-ÉRTÜNK Prevenációs és Segítő Egyesület; Városi Humánsegítő és Szociális Szolgálat

11 Jessupp, 1991.; Csapó, 2003.

– a társadalom működését, a társadalmi folyamatokat, a **társadalmi és szociális problémák keletkezését**, jelenlétét és a **veszélyeztető tényezők ismerete**, valamint, hogy mind ezek **hogyan hatnak** az egyes **emberekre, családokra, csoportokra, szervezetekre és közösségekre**;

– a szociális munkához kapcsolódó **jogi** területek **szabályozások, különös tekintettel az emberi és gyermeki jogokra, a szociális és gyermekvédelmi jogi szabályozásra**;

– a **szociális szolgáltatási rendszer, a közszféra**, valamint a magánszféra - ezen belül **civil-, egyházi, piaci szféra** - rendszerei, a szociális szervezetek működésének és abban a szociális szakemberek szerepei, tevékenységformái;

– **más segítő szakmák kompetenciakörei**, felkészült a gyakorlat során felmerülő problémák szakmai illetékességének felismerésére, és **más szakmák szakembereivel való szakszerű együttműködésre**.

A fenti követelmények és elvárások megfogalmazásánál az ismeretelsajátításon túl, az értékelés és elemzés képességének fejlesztését is célozza a szociális munkások felsőoktatási képzése, képessé kell válniuk társadalmi folyamatok elemzésére, esetek feltáró diagnosztizálására. Ezen képességek fejlesztését célozzák a kutatómódszertanhoz kapcsolódó kurzusok. Az elmúlt években hallgatóink körében a kutatási aktivitás emelkedéséről számolhatunk be, melyet a hallgatói konferenciákon való részt vételük emelkedő száma igazol.

Az alábbiakban, a teljesség igénye nélkül felsorolt hallgatói kutatómunkák címei alapján a gyermekvédelem területéhez köthető kutatási témák széleskörűségére és a hallgatói érdeklődés irányaira is rámutathatunk, sikeres Tudományos Diákköri Konferencia szerepléseiknek tükrében:

– A koragyermekkorai élmények hatása a későbbi kapcsolatokra, az érzelemszabályozásra és az általános szorongási szintre? Intézményi **TDK I. helyezett**, 2019. évi **OTDK résztvevő**. (Herczeg Viktória, 2018/2019. tanév)

– A szociális turizmus esélynövelő funkciója gyermekes családok esetében. (Intézményi **TDK I. helyezett**) (Szferléné Dénes Pálma Ágnes, 2016/2017. tanév)

– Kézenfogva – szükségletek és sikerek. Tanoda programok a szükségletorientált szemléletű és gyakorlatú gyermekvédelem támogatására. (Intézményi **TDK I. helyezett**) (Gondáné Cserenyecz Andrea, 2015/2016. tanév)

– „Mi vár ránk?” – Egy hátrányos helyzetű kistérség alapfokú oktatási intézményében tanuló gyermekek jövőképe. (Intézményi **TDK II. helyezett**) (Lászk Aranka Éva, 2013/2014. tanév)

– Közösségi szolgálat a középiskolákban, avagy felkészítés a jövőre? (Intézményi **TDK I. helyezett**, 2015. évi **OTDK résztvevő**) (Horváth Ferenc Jánosné, 2013/2014. tanév)

- Gyermekszegénység a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű családok tükrében, Békés megye egy kistérsülésének vonatkozásában. (Gáborné Dohar Edit, 2018/2019. tanév)
- Biztos Kezdet Gyerekházak, mint a gyermekek esélyeit növelő szolgáltatás (angliai és magyarországi viszonylatban). (Szabó Andrea, 2017/2018. tanév)
- Biztos Kezdet Házak eredményeinek értékelése a Sarkadi Kistérségben. (Máriné Nagy Adrienn, 2016/2017. tanév)
- Az iskolai szociális munka és prevenció. (Csányi Emese Anna, 2016/2017. tanév)

A bemutatott hallgatói témaválasztások a hátrányos helyzetben lévő családok által nevelt gyermekek esélyegyenlőségét és hátránykompenzációját célzó szociális ellátások és gyermekvédelmi, gyermekjóléti szolgáltatásokhoz kapcsolódnak.

A képzés során végzett kutatómunka segítségével, a tudományos diákköri dolgozatok témavezetésével lehetőség adódik egyrészt arra, hogy a hallgatókat a kliensek szolgáltatási igényeinek felmérésére ösztönözzük, elősegítve a szükségletorientáció alapelveinek gyakorlati megvalósítását, másrészt a terephelyeken való kutatómunka során olyan készségek, képességek fejlődését segíthetjük elő, melyekkel alkalmassá válnak a leendő szakemberek a szakmai együttműködésre, mely képesség elengedhetetlen előfeltétele a hatékony professzionális segítségnek.

„A szociális szakmán belüli és a humán szakmák közötti komoly összefogásokra, integrációkra, együttműködésekre van szükség, mert éppen az ember és a társadalmi környezete közötti kölcsönhatás ves�íthető el, így a szociális munka holisztikus szemlélete, lényege is, ha az embert és környezetét nem a maga totalitásában, komplexitásában értelmezik, elemzik és kezelik.”¹²

SAKMAI GYAKORLATI HÁTTÉR, BÁZISINTÉZMÉNYEK

Összefogásra, együttgondolkodásra, együttműködési, partnerségi viszonyok létesítésére és fenntartására szocializálnak az elméleti kurzusokhoz koherens módon illeszkedő szakmai gyakorlataink is, melyeknek célja „a szakképzettségnek megfelelő munkahelyen, munkakörben az elméleti és gyakorlati ismeretek összekapcsolása, a szakma gyakorlásához szükséges munkavállalói kompetenciák munkafolyamatokban történő fejlesztése, az anyag – eszköz – technológiai ismeretek és gyakorlati jártasságok, valamint a munkafolyamatokban a személyi kapcsolatok és együttműködés, feladatmegoldásokban az értékelő és önértékelő magatartás, az innovációs készség fejlesztése.¹³ A gyermekvédelmi segítő tevékenységben a szociális munkás képi metaforával kifejezve, közlekedési csomópontként jeleníthető meg. A gyermek, a szülők, a gyermekkel foglalkozó humán szakemberek és segítők, a társszakmák képviselői-

¹² Budai, 2009. 88.

¹³ Szabó

nek szakmai kapcsolati hálójában számos útvonalon érhető el, a hozzá forduló, vele együtt tevékenykedő szereplők eltérő kéréseivel, jelzéseivel, „feladatira hívásaival”. A képi metafora utal arra, hogy a segítőnek, akármilyen alapvégzettséggel tölti is be a gyermekek jogainak érvényesítését, a mindenekfelett álló érdeküket szolgáló feladatot, multidiszciplináris tudással¹⁴ kell rendelkeznie annak érdekében, hogy képessé váljon komplex módon segíteni a társadalmi közösségbe való sikeres beilleszkedését,¹⁵ az egyéni-környezeti-társas eredményességet elősegítő preventív eszközök és módszerek pontos szükségletközpontú választásához és szakszerű alkalmazásához.¹⁶

Az együttműködési mechanizmusokat, a partnerségben rejlő erőforrásokat a képzés során a Gál Ferenc Főiskola szakmai partnerintézményeivel való hétköznapi kapcsolatépítés és -ápolás gyakorlatának megélésével és a gyakorlati terephelyeken töltött gyakorlatok során egyaránt beépíthetik a szociális munkások eszköztárába.

„Ha a világot folyamatosan csak részeiben látjuk, ha csak jelenlegi intézményünkben, csak két szemünkkel lehatárolt perspektíván keresztül vizsgálódunk, és ha valamennyien csak e lehatárolt élettapasztalattal és kérdések lehatárolt megértésével rendelkezünk, akkor csak rontani fogunk a szolgáltatás egészén...”¹⁷

Az innovatív, kooperációkon alapuló szolgáltatásszervezés jellemző gyakorlati terephelyeinkre, melyek mindegyike kiterjedt partnerségi hálóval rendelkezik, ezáltal magas szakmai színvonalon képesek biztosítani a gyakorlat-orientált szak képzési céljaihoz¹⁸ rendelt tudományos, szakmai és etikai követelmények gyakorlati bázisát.

A gyakorlati tapasztalatok megszerzésére a közös élmény átélése az egyik leghatékonyabb eszköz,¹⁹ melyhez a tématerülethez kapcsolódó, alábbi kiemelt együttműködő partnereink intézményeiben juthatnak hallgatóink:

Békés Megyei Kormányhivatal Hatósági Főosztály, Szociális és Gyámügyi Osztály, Igazságügyi Osztály Pártfogó Felügyelői Szolgálat, Gyulai Járási Hivatal: Hatósági Osztály, Gyámügyi és Igazságügyi Osztály, Szeged-Csanádi Egyházmegye Szent Ágota Gyermekvédelmi Szolgáltató, Gyulai Kistérség Egységes Szociális és Gyermekjóléti Intézménye, Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság Békés Megyei Szociális és Gyermekvédelmi Központ és Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat

A terepgyakorlatok során az fenti intézményekben és a képzőhelyen szervezett és megvalósított adományozó kirándulások alkalmával is közös tanulási folyamatban részesülnek a hallgatói csoporttagok, melyben az élménypedagógia eszköztárának elemei is tetten érhetőek. A terepmunkák, megjelenések tudatos tervezésének, elő-

14 Makai, 2003.; Soós, 2005.; Homoki, 2012., 2018.

15 Buda, 2009.; Bányai, 2003.

16 Eisenbach, 2009.; Susánszky, 2011.; V.Gönczi, 2015.; Varga, 2015.

17 Laming, idézi: Hume – Sharples, 1995. 155.

18 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet

19 Gruber – Garabás, 2018. 77.

készítésének kezdeti szakaszától, a kapcsolatfelvételen át a gyakorlat megvalósításáig, az eredmények értékelésével bezárólag a tapasztalati tanulás különböző ciklusaiban (TTC) számos szociális segítői készség fejlesztése megy végbe.

A négy szakaszból álló tapasztalati tanulási ciklus modell minden folyamatát a gyakorlatban, valós élethelyzetekben élék meg a hallgatók. A modell szakaszai: tervezés, mely során a részt vevők szükségleteit minden esetben figyelembe vesszük; megvalósítás, mely során a részt vevők autonóm módon, döntéshozatali jogkörrel bírnak, lehetőségük van hibázni, tévedéseik következményeit érzékelve is tanulni; az értékelés szakaszában a gyakorlati tapasztalatok megbeszélése, ventilálás történik, majd az általánosítás és gyakorlatba átültetés, alkalmazási lehetőségek konkretizálása.²⁰

Karl Rohnke Komfort-zóna modellje²¹ három szakaszban írja le az élménypedagógiai módszerekkel megvalósított tanulási folyamatot:

Az első szakaszban a megváltozott, nem hétköznapi környezetben megélt új hatások kibillentik a komfort-zónájában a részt vevőt, így a megszokott megoldási sémák helyett, az új helyzethez igazodó, releváns cselekvési módokat kell kezdeményeznie. Ennek következtében a második szakaszban sikerélményt él meg, megerősítik önbizalmát, új coping vagy magatartásmódok jelennek meg a segítő eszköztárában. Előfordulhat, hogy kudarcélménye, olyan mértékű feszültséget kelt, amely miatt a pánik-zónába kerül, a helyzetekhez negatív élményeket, emlékeket kapcsol. Ilyenkor a negatív élmények átdolgozása rendkívül fontos, illetve az első két szakaszt követően a TCC modell szerinti feldolgozás is, mely az új tapasztalatok transzferálásához elengedhetetlen. Esetmegbeszélések, reflektálások, önreflexió tanuláshatékonyt növelő technikák beépítése a képzés során szervezett terepgyakorlati alkalmak rendjébe, kirándulások programjaiba illesztése, ezt a célt is szolgálja.

ZÁRSZÓ

A gyakorlatorientált felsőoktatási képzésbe bekapcsolódó, leendő szociális- és gyermekvédelmi szakemberek képzésében a hivatástudatra nevelésben szerepet játszó, hatékonyságnövelő tényezők közül a szakmai identitás fejlesztését, a segítői készségek és képességek elméleti megalapozottsággal bíró gyakorlatorientált fejlesztését és az élményalapú, tapasztalati tanulásban rejlő erőforrások kihasználására törekszünk, annak érdekében, hogy a Gál Ferenc Főiskolán megvalósított szakmai együttműködések „jó gyakorlataiból” is tanulva, a segítői pályára készülők elhivatottság érzését, elköteleződését a hosszú távú szolgálatra megalapozhassuk.

*Dr. Homoki Andrea, főiskolai tanár, intézetvezető, dékán,
Egészség- és Szociális Tudományi Intézet
Gál Ferenc Főiskola*

²⁰ Liddle, 2008.

²¹ Blaisdell, 2011.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bányai Emőke: A családokat támogató szolgáltatások integrációja. In: *Esély*, 2003/5. 15-27.
<https://www.antikvarium.hu/konyv/banyai-emoke-herzog-maria-esely-2003-5-321481>
- Bárdos Kata: A rendszerszemléletű gondolkodás helye és szerepe a családi szociális munkában. In: *Család, Gyermek, Ifjúság*. 2000/4. 37-39.
- Blaisdell, Ron: Organization Focus: Project Adventure and Karl Rohnke. 2011. <https://ronblaisdell.wordpress.com/2011/11/19/leadership-notes-32-organization-focus-project-adventure-and-karl-rohnke> (utolsó látogatás: 2019. 05.30.)
- Buda Mariann: Közérzet és zaklatás az iskolában. In: *Iskolakultúra* 5/6, 2009. 3-15.
<http://www.epa.oszk.hu/00000/00011/00138/pdf/2009-5-6.pdf>
- Budai István: Az interprofesszionális együttműködés és a szociális munka. In: *Esély* 2009/5. 83-114.
- Csapó Benő: *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 2003.
- Eisenbach-Stangl, Irmgard: *Papillagou und die Kinder von Leckeranien*. Fachstelle Suchtprävention für die Volksschule, 2009.
<https://phzh.ch/content/assets/f757f8e7f4904f3987276efb4c13c0b1/supmaterialien170309.pdf>
- Galuske, Michael: *A szociális munka módszerei*. Budapest, L'Harmattan Kiadó, 2019.
- Gruber Andrea – Garabás Titanilla: A komfortzónán is túl- a táborozás élménypedagógiai megközelítésben. In: Nagy Ádám (szerk.): *A komfortzónán is túl*. Kecskemét, Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúság Szakmai Műhely, Ifjúság Szakmai Társaság, 2018. 70-89.
- Haász Sándor: *Reflektív intencionalitás az élményközpontú segítségben – intenzív működés családsegítő szolgálatok segítő kapcsolataiban*. Doktori értekezés, Pécs, Pécsi Tudományegyetem, 2011.
http://nydi.btk.pte.hu/sites/nydi.btk.pte.hu/files/pdf/HaaszSandor2011_disszertacio.pdf
- Harkai Nóra: *Közösség és közösségi munka*. Budapest, Közösségfejlesztők Egyesülete, 2006.
- Homoki Andrea: A gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök munkavégzéséhez kapcsolódó dilemmák: Egy kisváros intézményeiben folytatott kutatás eredményeinek tükrében. In: *Educatio*, 24/1. 2012. 151-158.
- Homoki Andrea (a): A szülői kompetenciafejlesztés hatásai a gyermeki reziliencia fejlődésére. In: Rácz Andrea (szerk.): *Szülői kompetenciafejlesztést célzó modellprogramok a gyermekjóléti szolgáltatások tárházában*. Budapest, Rubeus Egyesület, 2018. BM-17-E-001, 309-353.

- Homoki Andrea (b): Az iskolai szociális munkában rejlő lehetőségek a gyermekvédelmi szükségletorientáció alapelveinek figyelembevételével. In: *Párbeszéd*, 3/4. 2018.
- Hume, S – Sharples, A: *Education and Training needs of the emerging 'New Professionals'*. Community Care, Bournemouth University, 1995.
- Liddle, Matthew D.: *Tanítani a taníthatatlant*. Élménypedagógiai kézikönyv, Budapest, Pressley Ridge Magyarország Alapítvány, 2008.
- Makai Éva: *Szétszakadt és meg nem font hálók*. Budapest, Okker Kiadó, 2003. www.libri.hu/konyv/Szetszakadt-es-meg-nem-font-halok-1.html
- Ruzsa Ákosné – Homoki Andrea: Szociális munkások szakmai identitásának vizsgálata a Szent István Egyetemen. In: Futó Zoltán (szerk.): *Szent István Egyetem Agrár és Gazdaságtudományi Kar*, TDK Műhely 2. kötet, Gödöllő, Egyetemi Kiadó, 2015. 123-130.
- Soós Zsolt: *A szociális munka alapjai*. Pécs, Comenius Bt., 2005.
- Stang Tünde: Szociális munka családokkal. In: Kozma Judit (szerk.): *Kézikönyv szociális munkásoknak*. Budapest, 1998. 202-234.
- Susánszky Éva: Ifjúság és egészség = Egészséges ifjúság? In: Bauer B. – Szabó A. (szerk.): *Arctalan (?) nemzedék – Ifjúság 2000–2010*. Szeged, Belvedere Meridionale Kiadó, 2011. 143–159.
- Szabó Lajos: *Gondozó családok támogatás*.
https://inda.info.hu/uploads/dokumentumok/szabo_lajos.pdf
- Varga Júlia: *A közoktatás indikátorrendszere*. Budapest, MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, 2015.
- Vercseg Ilona: A jó segítség. In: Nagyné Varga Ilona (szerk.): *Közösségi munka a családsegítésben*. Debrecen, Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszéke, 2011.
- Veressné Gönczi Ibolya: *Gyermek-és ifjúságvédelem, a hátrányos helyzet kezelése*. Debrecen, Debreceni Egyetem Tanárképzési Központ, 2015.

DARVAS ÁGNES:

A KÉPZÉSFEJLESZTÉS IRÁNYA: TÁRSADALMI INTEGRÁCIÓ

– CIGÁNY GYEREKEK ÉS FIATALOK ESÉLYEINEK NÖVELÉSE

A képzésfejlesztés iránya:
társadalmi integráció –
cigány gyerekek és fiatalok esélyeinek
növelése

ORSZÁGOS RABBIKÉPZŐ - ZSIDÓ EGYETEM



- Tóra (tanítás, Szentírás)
- Ávodá (munka, szolgálat, istentisztelet)
- Gemilut chászádím (a jótétemények útján történő megváltás)

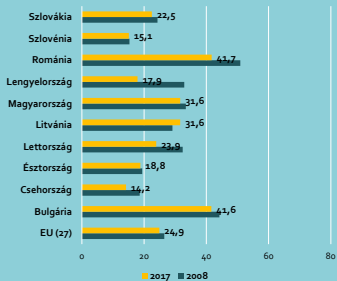
A világot tartó három pillér (Atyák traktátusa, I. fejezet)

Maimonodész (Mose ben Majmon) 113?–1204, zsidó vallásbölcse

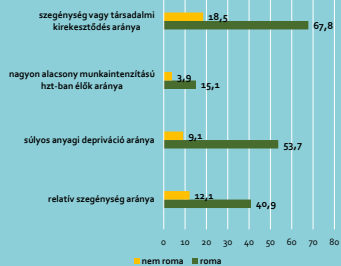
- 1) A rászorulóknak megadni annak a lehetőségét, hogy önmagán segítsen
- 2) Olyan jótékonyági rendszert működtetni, ahol a donor és a rászoruló nem is ismerik egymást.
- 3) A jótékonykodó ugyan tudja, kit segít, ám a kedvezményezett nem, ki segít rajta.
- 4) A donor ugyan nem tudja, kit segít, de a segélyezett igen, ki az, aki ad neki.
- 5) Már kérés nélkül is adni a rászorulóknak.
- 6) Kérésre adni.
- 7) Mogorván, adni.

A tények

Szegénységben élők vagy kirekesztettégek áll. gyermek aránya 2008-ban és 2017-ben (%) (EUROSTAT adatok)



Szegénységgel és társadalmi kirekesztődéssel összefüggő indikátorok értéke a roma és a nem roma népesség körében – 2017 (%) (KSH adatok)



Szociális munkások Gilvánfán

- Az Országos Rabbélapítvány – Zsidó Egyetemi és Gilvánfa község közötti együttműködés – a MAZSIHISZ támogatásával – negyedik éve működik
- A 439 fős település, mely Baranya megye déli nyugati részén, az Ormánság közepén fekszik, egyike Magyarország legszegényebb településeinek. A települést kizárólag mélyszegénységben élő, rosszul iskolázott cigány családok lakják
- 2015 óta minden tanévben kutatástáborok és szakmai gyakorlati valósul meg Gilvánfán.
- 2018-ban megkezdte tanulmányait egyetemünkön az első fiatal Gilvánfáról.



A tervek

Képzésfejlesztés:

- A társadalmi befogadás ismereteit, értékeit és készségeit közvetítő képzés:
 - a társadalomban megjelenő értékek sokféleségének megismerése és megértése
 - a különféle kisebbségi és többségi csoportok együttműködésének, a társadalmi integrációnak elősegítése
 - az egyenlő esélyek biztosítására törekvő programok ismerete és támogatásának módszertana
 - a csoportközi konfliktusok eredményes kezelése, a kulturális sokféleség társadalmi befogadás érdekében történő kiaknázása

Hátrányos helyzetű, cigány fiatalok egyetemi tanulmányainak ösztönzése, támogatása

- a felkészülés komplex segítése
- tanulmányok alatti folyamatos mentorálás

Köszönöm a figyelmet!

Darvas Ágnes
egyetemi docens

ORSZÁGOS RABBIKÉPZŐ - ZSIDÓ EGYETEM



*Dr. Darvas Ágnes
egyetemi docens
Országos Rabbiképző – Zsidó Egyetem*

CZIBERE KÁROLY:

**A GYERMEKJÓLÉTI ÉS GYERMEKVÉDELMI SZOLGÁLTATÁSOKHOZ
KAPCSOLÓDÓ KÉPZÉSEK A KRE-N**

Az előadás vázlatja

- Igei alapok
- Gyermekvédelem a református egyházban
- Képzések a Károli Gáspár Református Egyetemen

Az előadás vázlatja

- Igei alapok
- Gyermekvédelem a református egyházban
- Képzések a Károli Gáspár Református Egyetemen

Igei alapok I.

- „Az Úr ajándéka a gyermek” (Zsolt 127:3)
- Isten saját képmására teremti a gyermeket (I. Móz. 1:27) – egyedi, egyszeri és megismételhetetlen személyiség, emberi méltóság
- Isten a családot rendeli a gyermek védelmére: Zsolt. 23
 - Van a családnak pásztora, nem szűkölködök
 - Terelget, vezet igaz ösvényen
 - Nem félek semmi bajtól, mert te velem vagy
 - Jóságod, szereteted kísér életem minden napján
 - És ez a pásztor úgy szereti a juhait, hogy életét adja értük. (Jn 10:11)

Igei alapok II.

- Az Írás a gyermek valamennyi szükségletét szem előtt tartja:
 - Fizikai növekedés: „Jézus gyarapodott testben” (Lk 2:52)
 - Pszichológiai növekedés: Keresztelő János „erősödött lélekben” (Lk 1:80)
 - Mentális növekedés: „Jézus gyarapodott bölcsességben” (Lk 2:52)
 - Spirituális növekedés: „kedves volt Isten előtt” (I. Sám 2:26)
 - Szociális növekedés: „kedves volt az emberek előtt” (I. Sám 2:26)
- „Ha valaki az övéiről nem gondoskodik, megtagadja a hitet.” (I. Tim. 5:8)
- A diakónia lényege: „Meztelen voltam és felruháztatok” Mt 25:36

Az egyház szerepe

- Tanítás
- Keresztyén értékekre figyelmeztetés
- Közösségvállalás
- Családvédelem
- Szolgálat: gyermekjólét
- Szolgálat: gyermekvédelem

Intézményes szolgálatok

- Gyermekjólét:
 - Gyermekjóléti szolgálat: 4 gyülekezet
 - Bölcsőde: 2 gyülekezet – 80 férőhely
 - Családi bölcsőde: 50 intézmény – 328 fh
 - Minibölcsőde: 11 intézmény – 75 fh
 - Tinirehab: 1 intézmény - 30 fh
- Gyermekvédelem:
 - Nevelőszülői szolgálat: 2 hálózat – 1749 fh
- Felzárkózás:
 - Biztos Kezdet Gyermekház
 - Tanoda
- Magyar Református Szeretetszolgálat

Károli Gáspár Református Egyetem

- Jelenlegi helyzet
- Szociális képzések a Tanítóképző Főiskolai Karon (Nagykőrösön és Budapesten)
- Szociális Munka és Diakónia Intézet
- Képzések:
 - Szociális munka BA – 1998 óta, lev-nap
 - Diakónia BA – 1994 óta, lev-nap
 - Szociális és ifjúsági munka FOSZK – 2013 óta, nap-lev
 - Csecsemő- kisgyermeknevelő BA

Károli Gáspár Református Egyetem

- Tervek – 2019
- Új kar: Szociális és Egészségtudományi Kar
- Szociálpolitikai Intézet – Diakóniai Intézet
- Célok:
 - A keresztyén értékek és szemléletmód erősítésével hozzájárulni a magyar nemzet összetartozásához és tovább erősödéséhez.
 - Elősegíteni a Kárpát-medence magyarságának együttműködését, nemzettudatának erősödését.
 - A református egyház szociális, gyermekjóléti és gyermekvédelmi szolgálatainak számára szakember-utánpótlás biztosítása
 - A református diakóniai szolgálatokban dolgozók ismereteinek bővítése, szakmai tájékozottságuk növelése, felkészültségük erősítése
 - A református diakónia szakmai-tudományos, illetve teológiai alapjainak erősítése

Tervezett képzési struktúra

- Szociális munka BA
- Szociálpedagógia BA
- Szociálpedagógia MA
- Keresztyén szociális munka BA
- Keresztyén szociális munka MA
- Diakónia szakirányú továbbképzés
- Iskolai szociális munka szakirányú továbbképzés
- Családkonzulens/családterapeuta
- Csecsemő- kisgyermeknevelő BA

- Alapfokra épülő: nevelőszülői képzés - KOP
- Középfok: szociális szakképzési rendszer
- Szociális, gyermek- és ifjúságvédelmi ügyintéző
- Szociális és gyermekvédelmi továbbképzések
- Szociális vezetőképzés

Szociális továbbképzés

- Korábban: tagolatlan továbbképzési rendszer
- 2018-tól új rendszer
- Hármastagolású rendszer:
 - Kötelező
 - Munkakörhöz kötött (szociális: 18, gyermekvédelem: 25 munkakör)
 - Választható
- Korábban 6 év, most 4 év a továbbképzési időszak
- Maradt a 80 (felsőfokú végzettség) és a 60 kredit (egyéb végzettség)
- Kreditmegoszlása: 20% - 40% - 40%
- Az első két csoport szervezése jelenleg monopólium: SZGYF.

Szociális vezetőképzés

- Korábban: 2001-től szakvizsga-rendszer
- 2018-tól új rendszer: Szociális vezetőképzés
- Kijelölt képzők (SE, PPKE, KRE)
- Kétszintű (alap, mester)
- KOP
- Gyakorlat-orientáció

Köszönöm megtisztelő figyelmüket!

Czibere Károly
szociális vezetőképzésért felelős szaktanácsadó
Református Egyetem Egyház és Társadalom Kutatóintézet

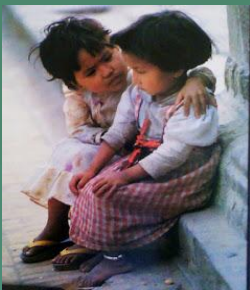
JOÓB MÁTÉ:

**SZEMÉLYISÉGÜNK MINT LEGFONTOSABB MUNKAESZKÖZÜNK
A SEGÍTŐ HIVATÁSBAN**

Személyiségünk mint legfontosabb munkaeszközünk a segítő hivatásban

Dr. Joób Máté (SE, EHE)
Gyula, 2019. január 30.

Személyek találkozása





„Megteremtette Isten az embert a maga képmására” (1Móz 1,27)

Képzések az Evangélikus Hittudományi Egyetemen



- Nappali munkarendben
 - Teológus-lelkész (osztatlan mesterképzés)
 - Hittanár-nevelő (osztatlan mesterképzés)
- Esti munkarendben
 - Katekéta-lelkipásztor munkatárs (alapképzés)
 - Kántor (alapképzés)
 - Hittanár-nevelőtanár (mesterképzés)
- Levelező munkarendben
 - Teológia (osztott munkarendben)

Duális és gyakorlatorientált felsőoktatási képzések fejlesztése és oktatási innováció a szociális munka és a segítő szakmák terén a dél-alföldi régióban (EFOP-3.5.2.-17-2017-00003)

- Szakirányú továbbképzések
 - Szupervízor és diakóniai mentor
 - Tereptanár
 - Szociális menedzser
- Rövid ciklusú képzések
 - Keresztény házban dolgozom – Szakmai identitás erősítése
 - Segítő kapcsolat
 - Segítő beszélgetés – Segítő kommunikáció eszköztársa
 - Konfliktuskezelés- és kríziskezelés tréning
 - Közösségi mentor képzés
 - Mediátor képzés
 - Eugen Gendlin-féle fókuszolás tréning – Fókusz tréning segítő és pedagógiai területen dolgozók számára

Evangélikus
Diakónia
Magyarország



Evangélikus Gyermekvédelmi Munkacsoport

Az Evangélikus Diakónia kezdeményezésére,
2018

Nevelőszülői Hálózatok

- Szombathelyi Mózekosár Nevelőszülői Hálózat
- Gödöllői Tessedik Sámuel Evangélikus Nevelőszülői Hálózat
- Nyiregyházi Evangélikus Nevelőszülői Hálózat
- Csillaghegyi Sion Nevelőszülői Hálózat





Köszönöm a figyelmet!

Dr. Joób Máté
egyetemi docens, lelkész -teológus, szupervizor,
Evangelikus Hittudományi Egyetem

ABSTRACTS

GÁBOR KOZMA – ERZSÉBET PETRÓCZI – ANITA HEGEDŰS: RESEARCH STARTED ON THE ESTABLISHMENT OF A MODEL INSTITUTION IN BÉKÉS

The Ferenc Gál College plans to develop its vocational training institution in Békés into a model institution, basis school of special pedagogy. As a first step in this endeavor, several educators at the institution underwent intensive training to gain insights into how young people with special needs could be treated through specific pedagogical approaches. One of the aims of the research group created in connection with this initiative is to make the development of teacher competence measurable.

In this study, we present our first results. Examining the relationship between burnout with demographic background factors and the relationship between burnout and self-efficacy, we can in all probability be able to grasp a dimension (self-efficacy) that is considered to be an important factor in the development of burnout. In this context, it is likely that increasing self-efficacy and reinforcing self-efficacy beliefs can be considered as the “antidote” to burnout. According to our plans, the conclusions, correlations, patterns and experiences that can be drawn from the results of the study can be integrated into the teacher support system.

ISTVÁN THÉKES: EMPIRICAL INVESTIGATION INTO THE RISK OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER BURN-OUT

In the present study, I present the process of my latest research that has focused on language teachers’ risk of burnout. Factors related to burnout syndrome may be divided into two groups: 1) resources and 2) demands. In case demands overwhelm resources, there may occur risk of burnout. There is empirical evidence that this concept stands for educators as well. In a national study Szabó & Jagodics (2016) item-analyzed the Maslach Burnout Inventory and involved three dimensions into their data-gathering instrument (emotional, spiritual and social). I applied their questionnaire in my study. As for the investigation into the burnout of language teachers, some studies are cited in my study. As an overall stipulation based on these studies, some assertions may be made: 1) there is no significant difference between males and females in terms of risk of burnout, 2) the Maslach Burnout Inventory is the most popular tool used for the measure of burnout amongst language teachers, 3) teachers using innovative classroom methods are endangered to a less extent than those using traditional, frontal methods.

In my empirical study, I used also used the Maslach Burnout Inventory involving three dimensions. Twenty-eight language teachers participated in my research in May

2018 in Hungary. There was a diverse distribution in terms of which school type they had been teaching in. Based on the analysis of data, I asserted that the emotional factor had the highest value and on the grounds of t-tests, I pointed out that there is a significant difference between the emotional dimension and the other two dimensions. This finding is in accordance with those published previously by other researchers. I also asserted that teachers teaching in secondary vocational schools stand the highest risk of burning out and those teaching in language schools face the least amount of danger of burnout syndrome. I also highlighted the fact that language teachers show a lower rate of risk of burnout than educators in general. Further conclusions and limitations are drawn in the study.

ERZSÉBET PETRÓCZI: DIFFERENCES IN BELONGING TOGETHER – APPROACH WITH RELATIONSHIP GUIDING PROCESSES

Society itself creates most injuries. Many of these are suffered by people at birth, or in various subsequent accidents. Their terrible impact on the life of the person and the family often depends not on the nature of the injury, but on the attitudes of the members of society. People with special needs are threatened by social exclusion.

Everyone, every child, and so on, have the right to equal treatment in a good community. For all men are creatures of God, so each one deserves respect! The question is just how can we achieve this in our daily lives? This study seeks the answer to this question.

SZILVIA BEKE: PRE-HOSPITAL CARE OF ACUTE MYOCARDIAL INFARCTION AND ITS FEATURES IN BÉKÉS COUNTY ACCORDING TO A RESEARCH PROJECT

Access to health care and its difficulties is one of determinative factors in health inequalities. In our three years course research project we analyse the connection between Hungarian health inequalities and barriers of access to health care with the help of a cardiovascular disease called acute myocardial infarction. The aim of this study is to present the most important features of pre-hospital care regarding infarction which is based on using quantitative and qualitative methods together. Majority of our results can strengthen the conditions of a paradox situation in Békés county. On the one hand, marked improving tendency has happened in infarction care of Békés county in the latest years based on a new PCI centre opened in Gyula. It went together with stronger cooperation between pre-hospital and hospital care of infarction. On the other hand, it can be experienced that the lower level of health behaviour results longer pre-hospital times in this county than the national average, because patients are hesitating so long to ask medical help after the first symptoms of infarction.

The further step in our research project is to evaluate the characteristics of hospital care regarding infarction based on the most important experiences of interviews made with medical professionals and patients too.

ANDREA HOMOKI: THE CHILD PROTECTION NECESSITY ORIENTATION IN THE KINDERGARTEN AND SCHOOL HELP

The youth research findings reviewed in the study highlight the diversity of pre-school and school social work for children and young people. Based on the research results, it can be concluded that the improvement of the child's individual chances of future integration into the labor market and promotion of resilience cannot be achieved effectively without the development of closer (family and friends) and wider (school, leisure) communities. The professionalism of the school social worker and kindergarten school assistant can be decisive in the creation, formation and development of communities that accept and integrate students and inspire their vision and life goals. Considering the practice orientation of education, the study also introduces innovations, "good practices" and programs that are decisive in the development of education in the field of child protection in Hungary.

ANITA NAGYNÉ HEGEDŰS: SELF-EFFICACY AND SPECIAL PEDAGOGY

In the first part of the paper, I shortly present the concept of self-efficacy, giving insight into the characteristics of an undeniably neglected construct in our country. After that its related points with special pedagogy is described based on my own research results. According to the results of the study, it can be confirmed that the factors with special pedagogical relevance play an important role in the development of self-efficacy. Thus, the necessity of a special pedagogical toolbox in everyday pedagogical work can be considered justified.

As a conclusion, I take a brief look at the teachers' self-efficacy in close relationship with student's self-efficacy, which is a new, innovative research trend in the country. Deeper knowledge and empirical mapping of this area is one of the most important goals of the research team of the Gál Ferenc College.

GÁBOR VELKEY: THE PERSONAL SOCIAL SERVICES MAIN FEATURES, TERRITORIAL DIFFERENCES, AND ITS CHANGES IN OUR COUNTRY FOR THE PAST 25 YEARS.

Over the past twenty-five years there have been many and significant changes in domestic social benefits, including institutional social services. A significant part of these services was made after 1990 by the state as defined by the local governments (municipal and county governments and their associations) as their mandatory tasks. Thus, the structure of the local government system, the tasks and powers of local gov-

ernments and their financing basically determines the quality and availability of services. In time towards the present, the private, civil and ecclesiastical service providers are increasingly involved in providing services, in response to malfunctions. My paper analyses the key features of the system, the occurring malfunctions, the supply inequalities, and the answers given to them from local and central governments and professional organizations. During my analysis, I rely on available statistical data.

KATALIN MEZŐ – FERENC MEZŐ – IMRE VARGA: THE OXIPO MODEL FROM ASPECT OF SPECIAL PEDAGOGY

Special education practitioners, as highly qualified professionals, must have theoretical and practical knowledge beyond the general education of educators to carry out their tasks effectively. One of the possible theoretical frameworks for the systematization of this diverse knowledge and competence repertoire, as well as for the planning, coordination, and implementation of special education work is the Ox-IPO model. According to Mező's OxIPO model, the learning is a kind of information processing, which main components are: organizing of learning, and input, process, output of information. With the help of this model, the diagnostics, development and research of cognitive and noncognitive personality variables can be grasped in a uniform system.

KATALIN MEZŐ – FERENC MEZŐ – IMRE VARGA: ENCOURAGING CREATIVITY FROM THE VIEWPOINT OF SPECIAL PEDAGOGY

Creativity is one of the most important characteristics of modern life in the world of school and work. It is equally needed for artists and scientists and it helps to solve everyday problems too. So, the development of creativity should be a highlighted aspect of education - also in the case of special education.

The present study shows the role of creativity in special pedagogy. On the other hand, it summarizes the role of creativity in special pedagogy and the relationship between creativity and intelligence. In sum, the our study focuses on possibilities of development of creative thinking.

ERZSÉBET PETRÓCZI: BURNOUT IN A RAT RACE

The phenomenon of burnout can affect everyone. The range of professionals at risk is broad – doctors, nurses, social workers, caregivers, helpers, psychiatrists, psychologists, teachers, officers, policemen, executives, managers and all those who deal with people. It makes a big difference whether the specialist is dealing with people or working with objects. Under the hands of a “burnt out” worker the machine keeps functioning and produces the desired outcome. However, when a teacher, social worker, doctor, nurse or an official performs his/her work in an unmotivated manner, he or

she negatively influences the environment of the people or children they supposed to take care of.

It would be good if the crisis (burnout) would encourage professionals to work internally on their self development, and thus become a leader in working on ourselves. If exhaustion is a key, we consider it as a sign for our internal self-development - our journey will not only be easier but it will go on further and deeper. We will not only survive, but we will also develop.

ANDREA HOMOKI: EMBODIMENT OF CHILD PROTECTION ON SOCIAL WORKERS' VOCATIONAL TRAINING

Related to the topic of the church teaching of social work - child protection in social education - I highlighted the appearance of child protection in the vocational training of social workers at Gál Ferenc College in my conference presentation. In addition to pointing out the features of the environmental and personal system of social worker training, I present theoretical and practical models of social work that fit into family, child, and youth protection. With regard to the coherence of theory and practice, I write about the practical conditions and characteristics of training. By presenting the impact mechanisms involved in the training of future social and child protection professionals involved in the practice-oriented higher education training, I intend to underline the efficiency-enhancing factors of education to sense of profession.