

SZOCIÁLPEDAGÓGIA

21 / 2023

30 ÉVES AZ EGRI KÉPZÉS

Szerkesztette

BOGÁRDI TÜNDE

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Vác

2023

SZOCIÁLPEDAGÓGIA 21. KÖTET, 2023

30 ÉVES AZ EGRI KÉPZÉS

(tematikus szám)

Szaklektorált folyóirat: ISSN 2064-2709

Kiadja az Apor Vilmos Katolikus Főiskola

2600 Vác, Schusztér Konstantin tér 1–5.

Felelős kiadó: GLOVICZKI ZOLTÁN rektor

A folyóirat szakmai partnere: MTA Pedagógiai Bizottság, Szociálpedagógia Albizottság

Szerkesztőség

Főszerkesztő: TAMÁSKA MÁTÉ (AVKF) / Főszerkesztő-helyettes: MÁNDI NIKOLETTA (AVKF) / Alapító főszerkesztő: SÁRKÁNY PÉTER (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem / BÁDER IVÁN (AVKF) / ELEKES GYÖRGYI (AVKF) / RÁKÓ ERZSÉBET (Debreceni Egyetem)

Szerkesztőbizottság

BÁNYAI EMŐKE (SOS Gyermekfalvak Magyarországi Alapítványa) / BOGÁRDI TÜNDE (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem) / DÓSA ZOLTÁN (Babeş-Bolyai Tudományegyetem) / F. DOMBI ALICE (Szegeci Tudományegyetem) / GRZEGORZ GODAWA (Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie) / HAÁSZ SÁNDOR (Soproni Egyetem) / HADNAGY JÓZSEF (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem) / ARNO HEIMGARTNER (Universität Graz) / PORNÓI IMRE (Debreceni Egyetem) / RÁCZ ANDREA (Eötvös Loránd Tudományegyetem) / R. RIEZ ANDREA (Pázmány Péter Katolikus Egyetem) / SIMONIK PÉTER (Széchenyi István Egyetem) / SOÓS ZSOLT (Debreceni Egyetem) / SZÖLLŐSI GÁBOR (Pécsi Tudományegyetem) / TORKOS KATALIN (Nyíregyházi Egyetem) / TRENCSENYI LÁSZLÓ (MTA PTB Szociálpedagógia Albizottság elnöke)

Angol nyelvi lektor: SZENTPÉTERYNNÉ BALOGH MARIANNE (AVKF)

Szerkesztőségi titkár: SZABÓ ZSOLT

Olvasószerkesztő: HENKEY-HÖNIG IMOLA

Tipográfia és nyomdai előkészítés: SZABÓ ZSOLT

Borítókép: MONOKI-SIMON LETÍCIA, HADNAGY JÓZSEF, BOGÁRDI TÜNDE

Készült: PrtintProfi Kft. (Vác)

Felelős vezető: KOMÁROMI ZSOLT

A folyóirat 2018-tól új kötetszámozással jelenik meg, évente két alkalommal.

Írások beküldése, információ, megrendelés, előfizetés: szocialpedagogia@avkf.hu

Ár: 1400 Ft – Előfizetőknek: 1300 Ft

A folyóirat megjelenését a Kulturális és Innovációs Minisztérium támogatta.

TARTALOM

<i>Szerkesztői előszó</i> (BOGÁRDI TÜNDE)	5
---	---

TANULMÁNYOK

PIRISI EDINA ENIKŐ: Filmcsoport mint a személyiségfejlesztés eszköze	9
SÁRKÁNY PÉTER: Értelmezőpontú életúttervezés (Elméleti-módszertani vázlat)	27
PACSUTA ISTVÁN: Az egri szociálpedagógiai kutatások bemutatása	38
BOGÁRDI TÜNDE – PACSUTA ISTVÁN: Az egri szociálpedagógia képzés alumni hallgatóinak pályakövetési vizsgálata	50

MŰHELY

FORGÁCH ANNA: Logoterápia és terápiai fotográfia (Önismereti vizsgálódás)	67
KOCSIS BRIGITTA – BOGÁRDI TÜNDE: A szociális ágazat és a benne dolgozók társadalmi megítélésének vizsgálata	81

MAPPA

KLEMENT MARIANN – TÓTH HELGA: Elmélet, gyakorlat és a terep metszéspontja	107
SZABÓ LILLA: Az óvodai és iskolai szociális segítés megvalósulása Budapest XVII. kerületében	125
MEGYERINÉ RUNYÓ ANNA: Klímaváltozás, klímaválság – ahogy azt a fiatalok megélik	142

RECENZIO

KOCSIS BRIGITTA: „Csak ajánlani tudom” – Tamasz leendő szocpedeseknek (SZILÁGYI ISTVÁN [szerk.] <i>Szöveggyűjtemény a szociálpedagógus-képzés kurzusaihoz</i> . Líceum Kiadó, Eger 2017)	155
--	-----

SZABÓ LILLA: Rendszerszemlélettel a valós megoldásért (PACSUTA ISTVÁN [szerk.]: <i>A hátrányos helyzet szociálpedagógiai aspektusai.</i> Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, Eger 2021)	158
ÖSSZEFOGLALÓK	163
ABSTRACTS IN ENGLISH	169
SZERZŐINK	175

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ

A *Szociálpedagógia* folyóirat e kötetének egri kötődését, annak aktualitását a 2021 őszén Egerben megrendezett „Szocped innovációk” konferencia és a „Szocped30 – 30 éves az egri szociálpedagógus képzés” szakmai találkozó adta. Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Társadalomtudományi Intézetében, ahol a Szociálpedagógia Tanszék is található, úgy gondoltuk, ezen évfordulók egyszerre nyújtanak lehetőséget a visszatekintésre és a jövőtervezésre. Törekedtünk arra, hogy összefoglaljuk az egri szociálpedagógus képzésben részt vevők munkásságát és képzésünk erősségeit. A Szocped30 „örömnnevet” követően született meg a jelen kötet.

Az első két tanulmány egy-egy, az egri szociálpedagógia képzésben használt konkrét módszert és az ahhoz kapcsolódó elméleti vonatkozásokat mutatja be. A tanulmányok között olvasható Pirisi Edina Enikő *Filmcsoport mint a személyiségfejlesztés eszköze* c. írása, melyben a szociálpedagógus képzésben is alkalmazható művészeti eszközök közül a film szerepével foglalkozik. Kitér a filmélmény felsőoktatásbeli alkalmazásának lehetőségeire, annak személyiségfejlesztő hatásaira, ismerteti a vonatkozó elméleti hátteret, valamint betekintést nyújt a filmélmény csoportmunkára alapozódó feldolgozásának módszertanába. A tanulmány legfőbb értéke, hogy segítségével megismerhetjük, hogyan szolgálhatja a filmeket feldolgozó munka a személyiségfejlődést.

Ugyancsak e rovatban olvasható Sárkány Péter *Értelemközpontú életúttervezés. Elméleti-módszertani vázlat* c. tanulmánya, mely szintén a szociálpedagógia eszköztárába nyújt betekintést: az életúttervezési folyamat megtervezéséhez, kivitelezéséhez megalapozóan mutatja be Viktor E. Frankl értelemközpontú humanisztikus pszichoterápiáját. A szerző érdeme, hogy felteszi és megválaszolja számunkra a kérdést: milyen szemléleti keret, szakmaelméleti háttér alapozza meg azt a szakmai tevékenységet, amelyet a szociálpedagógus végez.

Vállalásunknak megfelelő e kötetben meghatározó szerep jut a több mint 30 éves múltra visszatekintő egri szociálpedagógia képzésnek, így az oktatás mellett a kutatási tevékenység bemutatása is indokolt. E célt tűzte ki maga elé Pacsuta István *Az egri szociálpedagógiai kutatások bemutatása* c. tanulmányában, melyben összegzi a Szociálpedagógia Tanszéken folyó munkához kapcsolódódó kutatási eredményeket. Bemutatja a pedagógiai igényfelméréseket, mely kutatások egyik legfőbb eredménye

kiemelten fontos a szociálpedagógus hivatás szempontjából: a nehezebben kezelhető gyermekekkel folyó pedagógiai munka támogatása. Kitér még a tanulmány a digitális technológiák és a közösségi oldalak társadalomra gyakorolt hatásának vizsgálatára, ahol már megjelent a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokat érintő digitális szakadék. E kutatási téma folytatásaként jött létre a Hátrányos Helyzet Kutatócsoport, mely jelenleg is működik a Szociálpedagógia Tanszéken.

A Tanulmányok rovatot Bogárdi Tünde és Pacsuta István közös tanulmánya zárja, mely *Az egri szociálpedagógia képzés alumni hallgatóinak pályakövetési vizsgálata* címet viseli. Felvezetésként röviden bemutatják az országos felsőoktatási felvételi statisztikai adatokat, majd – kapcsolódva az egri szociálpedagógus képzés kerek évfordulójához – bemutatják az elmúlt 30 évben az egri képzésben végzett hallgatók pályakövetési vizsgálatának eredményeit. E kutatás során a hagyományos Diplomás Pályakövetési Rendszer vizsgálatában megszokott kérdéseken túl szakmaspecifikus kérdések is megjelentek, és a közel 300 fő válaszadó lehetőséget biztosított arra, hogy megválaszoljuk, hol vannak a szocpedesek.

A Műhely rovatban olvasható Forgách Anna *Logoterápia és terápiais fotográfia* c. tanulmánya, amelyben a logoterápiás megközelítésnek és a művészetterápia eszközeinek – különösen a fotográfiának – az ötvözete valósul meg. A szerző a logoterápia önismereti módszerét, az ún. vezetett önéletrajzot vizsgálta, mely segítségével betekintést nyújt az életszakaszokon átívelő önismereti folyamatra.

Ugyancsak e rovatba került Kocsis Brigitta és Bogárdi Tünde *A szociális ágazat és a benne dolgozók társadalmi megítélésének vizsgálata* c. társszerzős publikációja. A tanulmány első szerzője, Kocsis Brigitta mind az alap-, mind a mesterdiplomáját az egri szociálpedagógus képzésben szerezte. Ez utóbbi képzés szakdolgozati kutatásának továbbfejlesztéséből született jelen publikáció, mely során a szociálpedagógia és a szociális munka, ezeknek a hazánkban történő megjelenése és fejlődése, valamint a szociális szakma társadalmi presztízse kerül bemutatásra. Ezt követi a kutatási eredmények ismertetése, mely vizsgálat során közel 600, szociális ágazatban dolgozót és több mint 300 nem szociális ágazati dolgozót kérdeztek meg a szerzők a szociális ágazat társadalmi megítéléséről.

A Mappa rovat két írása is az óvodai és iskolai szociális segítséssel foglalkozik. Klement Mariann és Tóth Helga az *Elmélet, gyakorlat és a terep metszéspontja* c. publikációjában amellet, hogy bemutatják az óvodai-iskolai szociális segítő tevékenység

megjelenését, a vonatkozó jogszabályi háttérrel és szakmai iránymutatásokat, vizsgálják, hogy az egri szociálpedagógus képzés hogyan tudott reagálni mindezen változásokra, valamint a hallgatói és intézményi elvárásokra.

Szabó Lilla, az EKKE Neveléstudományi Doktori Iskolájának PhD-hallgatója a doktori kutatási témájához kapcsolódva szintén e területet vizsgálta *Az óvodai és iskolai szociális segítség megvalósulása Budapest XVII. kerületében* c. tanulmányában. Bemutatja az intézményi humán és tárgyi erőforrásokat, vizsgálja az iskolák által igénybe vehető szolgáltatások körét, melyhez nemcsak az intézményi dokumentációkat vizsgálta, hanem interjúkat is készített a gyermekvédelmi intézmény szakembereivel.

A Mappa rovat harmadik tanulmányát Megyeriné Runyó Anna írta *Klímaváltozás, klímaválság – ahogy azt a fiatalok megélik* címmel. Az UNICEF Magyarország 2022-ben megbízta a Publicus Research közvéleménykutató intézetet egy országos klímaválság-kutatás elkészítésével, mely felmérést megismételték az Apor Vilmos Katolikus Főiskola hallgatói körében. Ezen eredményeket mutatja be jelen írás.

A korábbi hagyományoknak megfelelően a kötetet két recenzió zárja, melyeket a korábban már megismert szerzők jegyeznek. Kocsis Brigitta a Szilágyi István szerkesztésében még 2017-ben megjelent *Szöveggyűjtemény a szociálpedagógus-képzés kurzusaihoz* című, az egri szociálpedagógia képzésben azóta is rendszeresen használt összeállítást ismerteti. Szabó Lilla pedig a szintén az egri képzéshez kötődő, Pacsuta István által szerkesztett, 2021-ben megjelent, *A hátrányos helyzet szociálpedagógiai aspektusai* című kötetet mutatja be.

A tanulmányokat átolvasva, azok összegzéseként talán nem túlzó megállapítás, hogy az eredeti célunkat, miszerint nyújtsanak betekintést az immár több mint 30 éves múltra visszatekintő egri szociálpedagógus képzésbe, elértük. Ugyanakkor – reményeink szerint – mind a leendő, mind a már végzett és a szakmában dolgozó szociálpedagógusok, valamint a társszakmák képviselői is haszonnal forgathatják e kötetet.

Bogárdi Tünde
szerkesztő

PIRISI EDINA ENIKŐ

FILMC SOPORT MINT A SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS ESZKÖZE

BEVEZETÉS

Tanulmányomban a szociálpedagógus képzésben alkalmazható művészeti eszközök közül a film szerepével foglalkozom. Korábban a váci Apor Vilmos Katolikus Főiskolának, jelenleg az egri Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Szociálpedagógia Tanszékének pszichológus végzettségű oktatójaként veszek részt a szociálpedagógus hallgatók képzésében, így a filmes eszközökkel való munkában is a lélektani fókusz-
nak tulajdonítok kiemelkedő jelentőséget. Jelen írásomban az ún. filmcsoportos munkával foglalkozom, vagyis a filmélmény személyiségfejlesztő célú alkalmazásának a lehetőségét kutatom. Céлом, hogy bemutassam, hogy a filmcsoporton a filmbeli szereplők, történetek és szimbólumok közös megbeszélésével hogyan válik lehetővé a filmek által érzékletesen és élményszerűen megjelenített lélektani folyamatok felfejtése és a filmbefogadás által katalizált személyes identitástémák kibontakoztatása. Először röviden ismertetem a filmcsoport teoretikus hátterét biztosító pszichoanalitikus filmlelektant (GABBARD 2001; HOLLAND 2007), majd bevezetést nyújtok a filmélmény csoportmunkára alapozódó feldolgozásának általam alkalmazott módszertanába. A filmcsoportos munkám illeszkedik az egri Szociálpedagógia Tanszék innovatív szakmai tevékenységéhez, amely a szociálpedagógus képzés elméleti és gyakorlati tantárgyainak az oktatásában egyaránt megvalósul. Saját tevékenységem a művészeti eszközök alkalmazásával közel áll Ludányi Ágnes irodalmi művekkel végzett személyiségfejlesztő munkájához (LUDÁNYI–SZEBENI 2015), valamint kapcsolódik a tanszéki kollégák által alkalmazott további csoportmódszerekhez (HADNAGY 2015; KLEMENT 2015; SZEBENI–SZILÁGYI 2014; TAJTINÉ 2022). A gyakorlati-módszertani újdonságok mellett jelentős a képzés elméleti tárgyainak az innovációja, amely jelenti egyrészt a szociálpedagógiai hivatás filozófiai aspektusainak a képzésben való megjelenését (SÁRKÁNY 2021), valamint a hátrányos

helyzethez és az esélyegyenlőséghez kapcsolódó legújabb tanszéki kutatásoknak a képzésbe való beemelését (BOGÁRDI 2021; PACSUTA 2021; ZSEBÉNÉ 2021).

PSZICHOANALITIKUS FILMLÉLEKTAN

A filmeknek a nézők személyiségműködésére gyakorolt hatását a pszichoanalitikus művészetpszichológia klasszikus irányzatainak – ösztönelmélet, egopszichológia, tárgykapcsolat-elmélet, szelfpszichológia –, illetve kortárs megközelítéseinek a műbefogadásra vonatkozó elméletei alapján mutatom be. A pszichoanalízis a nézőben zajló lélektani folyamatok vizsgálatával elsősorban azt igyekszik megragadni, hogy milyen változások történnek a filmbefogadás alatt, és a filmek hogyan járulhatnak hozzá a személyiség fejlődéséhez.

A freudi ösztönpszichológia a műbefogadási folyamattal kapcsolatban azt hangsúlyozza, hogy a befogadóban keletkező „örömnyereségnek” csak egy töredéke hozható összefüggésbe az esztétikai örömjuttatással, és a „költői alkotások tulajdonképpeni élvezete a lelkünkben lévő feszültségek felszabadításából ered ... amelyben végre minden szemrehányás és szégyenkezés nélkül élvezhetjük a magunk fantáziatermékeit is” (FREUD 2001: 114). FREUD a műélvezet feltárásakor lényegében korábbi viccelméletére épít (1982), amikor a vicc által kiváltott hatás mechanizmusában elkülöníti az annak technikájából és tendenciájából fakadó örömforrásokat. Előbbi esetében a vicc szellemessége, formai jellemzői, utóbbinál pedig az elfojtott tartalmak felszabadulása váltja ki az örömteli élményt. Freud szerint az igazi örömforrás az elfojtással elvesztett pszichikus energia visszanyerése, a kerülő úton való kielégülés. Freud megközelítése, mely szerint műbefogadás során egy eredetileg hamis utakra került és megrekedt indulatmennyiség szabadul fel és vezetődik le, valójában az eredeti arisztotelészi művészetfilozófiai hagyományok katarziszfogalmának (ARISZTOTELÉSZ 1997) a továbbfejlesztéseként is értelmezhető.

FREUD (1982) vicctanulmánya egyúttal átvezet a műalkotás formájának a befogadóra gyakorolt hatásának kérdéséhez (GOMBRICH 1998). A befogadóban zajló lelki folyamatok feltérképezésekor az egopszichológia a műalkotás megformáltságának tulajdonított központi szerepet, a műalkotás formájától tették függővé, hogy mennyire válik sikeressé a jelentés közvetítése. A jó forma ugyanis kiiktatja az el-

hárító mechanizmusokat, megszünteti a befogadó ellenállását, és így közvetlen összeköttetést teremt a művész és a műbefogadó között (NOY 1979). Az alkotóhoz hasonlóan, a befogadás folyamatában is lehetővé válik az én szolgálatába állított regresszió (KRIS 2000).

A tárgykapcsolat-elméletek közül KLEIN (1999) nem foglalkozott közvetlenül a befogadás lélektanával, de ha a befogadó folyamatot ugyanúgy kreatív aktusként fogjuk fel, mint az alkotást, akkor ez esetben is a depresszív szorongást követő reparatív tevékenységnek tulajdonítható kiemelt jelentőség. Az elveszített boldogság, a belső világ harmóniájának az újrateremtése a filmalkotáshoz hasonlóan a filmbefogadás során is megtörténhet. A jóvátétel, a jó tárgyak újraalkotása az egyik lényegi összetevőjét képezi a mozi illuzórikus működésének.

A tárgykapcsolat-elmélet másik szerzőjének, WINNICOTTNAK (1999) az elméletét alkalmazva a befogadási folyamatra pedig az állapítható meg, hogy a filmbefogadás lélektani értelemben vett helye a potenciális tér. A filmbefogadás során olyan specifikus élménymegélés jön létre, amelyhez a néző belső realitása éppúgy hozzátartozik, mint a valóság külső realitása, vagyis a filmélmény a néző személyes valóságának a mintája alapján szerveződik. A néző lélektani folyamatainak a winnicotti magyarázata a filmpszichológiában egyre inkább előtérbe kerül, az utóbbi időben több tanulmány is született a témában (CLARKE 1994; KONIGSBERG 1996; SABBADINI 2011). A moziban „megjelenő képek és hangok egy olyan állapotba tesznek minket, hogy úgy érezzük egy átmeneti jelenséggel van dolgunk, egy szubjektív-objektív világgal, amely félig valóságos félig álom, félig független tőlünk, félig tartalmaz minket ... egy világ, amely rajtunk kívül létezik, de ami fel van ruházva a szubjektívitásunkkal” (KONIGSBERG 1996: 874). A mozi tehát egy olyan potenciális tér, köztes világ, amely egyszerre tartozik a belső és külső valósághoz, a szubjektív és objektív létezéshez.

A tárgykapcsolat-elméletek egy másik szerzője, BOLLAS (1978) szintén az anya-gyermek kapcsolatot tekinti a befogadó folyamat prototípusának, az anyával való kapcsolat korai élményét gondolja az esztétikai tapasztalat eredetének: „az anya gondozási stílusa és a csecsemő tapasztalata erről a gondozásról az első esztétikai élmény. Az a nagyon mély történés, amikor az én tartalmait a környezet átalakítja, átváltoztatja. A vers, a zenemű, a festmény vagy bármely más tárgy által való tartva levés kísérteties öröme azokon a pillanatokon alapul ... amikor a csecsemő belső világának

az anya formát ad” (BOLLAS 1978: 386). Az anya megtartó és átváltoztató működéséhez hasonlóan az esztétikai tapasztalat is megtartja és átváltoztatja az egyént. A műalkotás mint átváltoztató tárgy átformálja az integrálatlan ént, és elősegíti az integráció kialakulását. Ahogy az anya biztosítja a csecsemője számára a létezés folyamatának a tapasztalatát a szükségleteinek a kielégítésével és a gyötrelmes, fájdalmas tapasztalatainak az oldásával, úgy biztosítja a műalkotás is a befogadó számára a belső és külső feszültségek kezelését, az én metamorfózisát.

BOLLAS (1978) művészeti transzformációt hangsúlyozó elméletéhez hasonlóan a szelfpszichológia is a művészet egyénre gyakorolt átváltoztató hatását hangsúlyozza. A szelfpszichológiai megközelítés KOHUT (2001, 2007) munkásságára alapozva a művészetet szelftárgyként azonosítja, és a műbefogadó tevékenység lényegének a szelf kohéziójának a megerősítését, helyreállítását tartja. Habár Kohut elsősorban az alkotói folyamattal foglalkozott, ám követői a befogadói folyamatra is kiterjesztették elgondolásait. HAGMAN (2000) hangsúlyozza, hogy a befogadói folyamat lélektani történései lényegében megegyeznek az alkotói folyamat eseményeivel: mindkét esetben a szelfstruktúra újraalkotása történik a műalkotáson keresztül. ROTENBERG (1988) pedig festmények befogadójának esetében mutat rá, hogy a műalkotás számukra szelftárgyként funkcionál, és segíti a szelf helyreállítását. STERN (2002) a művészetet „külsőleg észlelt, de belső átéléssé varázsolt élmény”-ként határozta meg, amelyben „az idő, az intenzitás és alak észleletei alakulnak át transzmodális csatornákon keresztül önmagunkban érzett vitalitási affektusokká” (STERN 2002: 172–173). A művel való találkozás során tehát a preverbális szelférzeteink mozgósítódnak, és az alkotással való összehangolódás, illeszkedés valójában a korai, nem tudatos élmények felidézésén és átalakításán keresztül zajlik (LÉNÁRD –TÉNYI–SIMON 2003).

A négy nagy klasszikus irányzat műbefogadóra vonatkozó elméleteit követően a kortárs pszichoanalitikus megközelítések filmelméleti alkalmazási lehetőségeivel foglalkozom az interszubsztivitás (ATWOOD–STOLOROW 1993), az analitikus harmadik (OGDEN 1994), az affektív tükrözés (GERGELY 1995; GERGELY–WATSON 1996) és a mentalizáció (FONAGY–TARGET 2005) pszichoanalitikus fogalmaira alapozva. Az interszubsztivitás elmélete (ATWOOD–STOLOROW 1993) arra a felismerésre alapoz, hogy a pszichoanalízis mindig két szubsztitum interakciója, amelyben a felek a saját szubsztitívitásukkal vesznek részt a közös alkotási folyamatban. A személyes élmények tehát mindkét oldalról erőteljes befolyásoló erővel rendelkeznek, és folyama-

tos kölcsönhatásban vannak egymással. A páciens és a terapeuta egy felbonthatatlan pszichológiai egységet alkot, amelyben a terápiás folyamat interszjektív találkozások és szétválások mentén szerveződik. A megértés és belátás együttes konstrukció eredménye. Az analitikus pár interszjektíven létrehozott tapasztalatának megnevezésére OGDEN (1994) bevezeti az analitikus harmadik fogalmát, hangsúlyozva ezzel, hogy olyan mentális tér jön létre, amely minőségileg különböző az analitikus, illetve a páciens saját intrapasziális világától. Az interszjektivitás koncepciójának filmes alkalmazását javasolja BOKOR ÉS KARDOS (2010), akik szerint „a mozi és a pszichoanalitikus helyzetet a filmbefogadás és a terápiás folyamat interszjektív aspektusai kötik össze. E folyamat során meghatározó a másik élményvilágának asszimilációja a befogadó központi pszichológiai konfigurációba” (BOKOR–KARDOS 2010: 414). A filmbefogadás tehát egy olyan helyzetként azonosítható, amelyben az alkotói és nézői szjektivitás kölcsönhatásba kerül egymással, és amelyben a nézői élmény az egyedi néző és a filmalkotó találkozásából közös alkotásként születik meg. Létrejön tehát egy olyan „filmes harmadik”, amelyet néző és alkotó együttesen szabályoznak és strukturálnak, és amelyben a személyes élmények összekapcsolódásából egy új élményminőség alakul ki.

Az affektív tükrözés biofeedback modellje (GERGELY 1995; GERGELY–WATSON 1996) a szülői tükrözést tekinti a korai pszichiés strukturálódás egyik központi mechanizmusának. A tükrözésemélet szerint a csecsemő affektív állapotainak adaptív – jelölt és kongruens – szülői tükrözése alapján alakul ki a csecsemő érzékenysége a belső állapotai iránt, és fejlődik ki az érzelmi önkontrollja. Amikor a csecsemő automatikus érzelmi kifejezését az anya megfelelően visszatükrözi, illetve szisztematikusan módosítja (alul- vagy felülhangolja), akkor a csecsemő önmagára vonatkoztatja az anya visszajelzését, magának tulajdonítja az adott érzelmet, és létrejön saját érzelmeinek a regulációja és reprezentációja. Az anyai tükrözés akkor működik jól, ha az anya kifejezésmódja jelöli, hogy most a csecsemő érzelmeiről van szó, és nem a sajátjáról, illetve ha idői egybeesés és mintázathasonlóság áll fenn az anya visszatükrözése és a csecsemő belső állapota között. A filmbefogadási folyamat tükrözésemélet alapján történő értelmezésekor a filmélmény a néző affektív állapotainak a film által történő megfelelő visszatükrözéseként határozható meg. Ha a film jól tükrözi vissza, illetve szabályozza a néző érzelmeit, akkor a filmnézés hatására megvalósul a nézői érzelmek regulációja és kifejlődik a belső állapotok reprezentációja. Lényeges, hogy a film esetében is megvalósuljon a tük-

rözés jelölt és kongruens jellege, vagyis kidolgozott legyen az esztétikai forma, és hiteles legyen a tartalom, mert a néző a tükrözött érzelmet csak ekkor tudja helyesen saját magára vonatkoztatni.

A mentalizáció „a személyközi viselkedés mentális állapotok terminusaiban való megértésének a képességé[t]” (FONAGY–TARGET 2005: 334) jelenti, amely lehetővé teszi az érzelmi állapotok és a szelf szabályozását. A mentalizáció képessége a korai kötődéskapcsolatok során alakul ki, a csecsemő mentális modelljeit a szülői reflektív funkció hozza létre. Azáltal, hogy az anya mentális cselekvőként kezeli gyermekét és megfelelően tükrözi a belső állapotait, lehetővé teszi, hogy a gyermek is felismerje és szimbolizálni tudja az érzelmeit. A pszichés fejlődés eredményeként megszületnek a mentális állapotok reprezentációi. A filmbefogadási folyamat mentalizációs modellje alapján a film-néző kapcsolat alapja is a reflektív működés, és a filmélmény a nézői lelki állapotok tükrözését jelenti. Amennyiben a film jól tükrözi a néző belső élményeit, akkor létrehozza a nézőben a saját mentális állapotainak reprezentációit, és elősegíti a szelf szabályozását.

A filmbefogadó különböző pszichoanalitikus megközelítéseinek az összehasonlításával megállapítható, hogy a film-néző kapcsolatot több új minőséggel gazdagították és egymást kiegészítő elgondolásokat fogalmaztak meg a néző lélektani működéséről. Felhívják a figyelmet az elfojtott tartalmak felszabadulásának, az anyai funkciók megvalósulásának (tartalmazás, formálás, tükrözés) és a szelf helyreállításának a lehetőségére. Ez azért is különösen fontos, mert a pszichoanalitikus művészetpszichológia megállapításai ellentmondanak a filmtudomány nézőre vonatkozó teoretikus elgondolásainak. A filmelméleten belül az ún. Screen-paradigma kutatói (BAUDRY 1999, 2006; METZ 1981; MULVEY 2000) foglalkoztak részletesen a néző szereppel, amely a nézői szubjektumot a film által közvetített (ideológiai) tartalomnak alávetett módon fogta fel, ehhez képest a pszichoanalitikus megközelítés a néző aktivitását hangsúlyozza és a személyes tapasztalatának tulajdonít elsődleges szerepet. A kettő közötti különbség valószínűleg azzal magyarázható, hogy míg a Screen-paradigma a nézői szubjektummal (*subject*) mint a filmnézőhöz a mozi intézménye által hozzárendelt pozícióval foglalkozott (MAYNE 1993), addig a pszichoanalitikus művészetpszichológia a filmbefogadót (*viewer*) mint a filmet néző valós személyt kutatta, és igyekezett feltárni a filmbefogadás során lezajló lelki folyamatait.

BEOGADÓI VÁLASZ ELMÉLET

A különböző pszichoanalitikus művészetelméletek közül kiemelkedő jelentősége van Norman N. HOLLAND (1990) befogadói válasz elméletének, amely egyrészt részletesen foglalkozik a műbefogadás folyamatával, másrészt széles körű empirikus vizsgálatokra alapozódik. HOLLAND a kiterjedt pszichoanalitikus irodalomelméleti munkásságát követően 2007-ben megjelentette filmmel foglalkozó első könyvét *Meeting Movies* (Találkozás filmekkel) címen. A kötet bevezetőjében mostani filmes munkáját egyértelműen elhelyezi az általa kidolgozott olvasói válasz – kritika területén, hangsúlyozva, hogy legyen szó akár filmekről, könyvekről vagy versekről, a befogadó teljes énjével vesz részt a művészeti élményben: a „filmek bennünk történnek” (HOLLAND 2007: 12). A nézői tapasztalat leírásánál Holland hangsúlyozza, hogy a történet a néző pszichéjében zajlik, és a filmes szereplőkkel való összeolvadáson keresztül a néző és a film valójában eggyé válik. A néző teljes létezésével hozzákapcsolódik a filmhez, a legkorábbi gyermekkori élményektől kezdve egészen az aktuális eseményekig elérhetővé és előhozhatóvá válnak a lelki tartalmai, amelyek aktivizálódásukkal létrehozzák a film személyes élményét és értelmezését.

A műalkotással való személyes viszony kialakításának részletes leírását Holland eredetileg irodalmi művek befogadásának vizsgálatára alapozva dolgozta ki, és később ezt terjesztette ki a filmekre. Elméletét a személyes részvétel központi szerepére alapozva tranzaktív megközelítésnek nevezte, és kilenc alapelvét határozta meg (HOLLAND 1990: 247–255):

1. „...a szövegekre adott válaszreakciókat éppúgy figyelembe kell vennie, mint a szövegeket magukat.”
2. az „...ugyanazon szövegre adott válaszok különbözősége éppúgy fontos, mint a szövegek azonossága.”
3. „Az, amit a befogadó a szövegről (különösen szabad asszociáció esetén) mond, az a befogadásnak oly mértékben függvénye, hogy a válasz legalább részben kikövetkeztethető a válaszadó állításaiból.”
4. „Mivel ugyanazon szöveg nagyon különböző állításokat, asszociációkat és válaszokat vált ki, a szöveg magában nem elegendő az eltérések magyarázatára.”

5. „Mivel a közösen vallott interpretációs módszerek és kritikai értékek nagyon különböző állításokat, asszociációkat és válaszokat váltanak ki, az interpretációs módszerek és kritikai értékek nem elégségesek az eltérések magyarázatára...”
6. „A megfigyelést végző ember egy másik személy különböző irodalmi szövegekről szóló állításaiban azonosságokat és különbözőségeket fedezhet fel, melyek közül az azonosságok a személynek, a különbözőségek pedig a szövegnek tulajdoníthatók.”
7. „A megfigyelést végző ember egy személy azonosságának és különbözőségének jellemző mintáját identitásként, pontosabban egy állandó identitástéma folytonos variációjaként értelmezheti.”
8. „A megfigyelést végző ember az identitás függvényében interpretálja: *a)* egy személy különböző irodalmi művekre adott választát; *b)* egy személy adott cselekvését... *c)* egy másik megfigyelést végző ember interpretációját egy személy identitásáról.”
9. „Az irodalmár, aki nem mondja ki a műhöz fűződő kapcsolatát, olyan információt hagy el, amelyet az olvasó jogosan tarthat a művel kapcsolatos élmény központi elemének...”

Klasszikusnak számító kutatásai (HOLLAND 1975) során saját irodalomszakos diákjai közül választott vizsgálati személyek értelmezéseit elemezte abból a szempontból, hogy hogyan jön létre a befogadó és a műalkotás egysége, s ezáltal hogyan bontakozik ki a befogadó saját identitástémája a műértelmezései során. A művel való személyes viszony kialakításának leírására létrehozta az ún. DEFT-modelljét, amelyben a műbefogadási folyamat négy szakaszát különböztette meg: (1) D – *defense*: A befogadó a mű egyes sajátosságaiban képes felfedezni a környezethez való alkalmazkodás és a környezettel szembeni védekezés lehetséges módjait. (2) E – *expectations*: A befogadó a mű azon részére válaszol, amely megfelel személyes elvárásainak. (3) F – *fantasy*: A befogadó örömteli fantáziáinak projektálása a műbe. (4) T – *transformation*: A befogadó fantáziáinak átalakítása a mű által közvetített intellektuális és erkölcsi jelentésekké. Az általa készített öt esettanulmányban (Sam, Saul, Shep, Sebastian és Sandra esetei) feltárta, hogy a befogadók hogyan haladnak végig a DEFT-folyamaton, és hogyan hozzák létre a saját individuális stílusuknak megfelelő különböző értelmezéseit a

műalkotásoknak. HOLLAND (1975) nyomán a hazai művészetpszichológiában is születtek empirikus kutatások a magyar műalkotások befogadására vonatkoztatva. PAPP (2005) József Attila *Füst* című versének, GYÖNGYÖSINÉ KISS ÉS NÉMETH (2007) Kosztolányi Dezső *Az angyal* és Markovits Rodion *Az égerfa* novelláinak esetében igazolta a műbefogadás tranzaktív folyamatát. A befogadói válasz elmélet tehát magyarázatul szolgál az egy-egy műalkotáshoz, filmhez kapcsolódó befogadói élmények nagyfokú variabilitására és a személyiségműködéshez illeszkedő értelmezésére.

A FILMC SOPORT MÓDSZERTANA

A filmcsoport magában foglalja egyrészt egy választott filmalkotás közös megtekintését, majd ezt követően az együttes recepció során keletkező sajátfilmélmények csoportmódszerekkel történő feldolgozását. A filmválasztás történhet egyrészt a csoporttagok kérésére és konszenzusos döntésére alapozva (kit milyen filmalkotás érintett meg), másrészt a csoportvezető javaslata alapján (a csoportvezető szerint mely filmek illeszkednek leginkább a kurzus tematikájához, illetve a csoport igényeihez). A csoportvezető által történő filmválasztásra példaként bemutatom az ún. eriksoni filmcsoportom felépítését, amelyben ERIKSON (2002) pszichoszociális fejlődéselméletére alapozva válogattam ki filmeket. A filmcsoporton az Erikson által leírt életciklusokhoz kapcsolódó olyan filmek kerülnek vetítésre, amelyek felhívó jelleggel rendelkeznek az egy-egy életszakaszhoz tartozó normatív krízis vonatkozásában:

1. Bizalom vs. bizalmatlanság – *A család kicsi kincse* (Jonathan Dayton – Valerie Faris)
2. Autonómia vs. kétely – *Apa* (Szabó István)
3. Kezdeményezés vs. büntudat – *Fekete hattyú* (Darren Aronofsky)
4. Teljesítmény vs. kisebbség – *Amadeus* (Milos Forman)
5. Identitás vs. szerepzavar – *Srácok* (Richard Linklater)
6. Intimitás vs. izoláció – *Zongoralecke* (Jane Campion)
7. Alkotóképesség vs. stagnálás – *Rosa esküvője* (Iciar Bollain)
8. Integritás vs. kétségbeesés – *Nagyi Projekt* (Révész Bálint)

A filmcsoport tervezésekor a filmválasztás során az alábbi szempontokat érdemes figyelembe venni:

- A film témafeldolgozása, felhívó jellege: a filmválasztásnál sokszor a legelső szempontként jelenik meg, hogy a csoporttagokat aktuálisan milyen személyes témák foglalkoztatják, illetve hogy a filmcsoport milyen céllal szerveződik, és ezeket a témákat mely filmalkotások milyen módon dolgozzák fel. Mivel szerencsés módon egy-egy témához általában sok film kapcsolható, ezért érdemes az alapján szelektálni, hogy a film lélektanilag mennyire hitelesen és mélyen dolgozza fel az adott témát.
- „Ne árts!” elve: a filmválasztásnál különös körülményekkel kell eljárni abból a szempontból, hogy a film által közvetített lélektani üzenet mennyire felel meg a normalitás, illetve az egészségesség kritériumainak, és hogy a film megnézése elősegíti-e a testi-lelki-szociális jóllét megteremtését, vagy ezzel éppen ellentétesen a közvetített üzenet káros hatása érvényesül.
- A csoporttagok befogadói sajátosságai: lényeges szempont, hogy a megtekintésre kiválasztott filmalkotás befogadására a csoporttagok képesek legyenek, és értelmileg és érzelmileg feldolgozható legyen számukra a filmélmény.
- A csoporttagok aktuális élethelyzeti krízisei: a filmválasztásnál – amennyiben erről előzetes ismereteink vannak – érdemes figyelembe venni, hogy a csoporttagok közül van-e esetleg valaki, aki aktuálisan krízisben van. Ha olyan filmet vetítünk, amely kapcsolódik a csoporttag személyes kríziséhez, akkor ez jelentősen felerősítheti a filmre adott érzelmi reakcióit. Ilyen esetben egyedileg érdemes mérlegelni, mert a csoporttag aktuális állapotától függően egyrészt előfordulhat, hogy a krízisállapot ellehetetleníti a film megnézését, és ilyenkor célszerű más filmet választani; vagy éppen ellenkezőleg a film megnézése erőforrásként jelenhet meg, és elősegítheti a krízissel való megküzdést.

A közös filmnézésnek fontos szerepe van az együttes élmény (MÉREI 1989) megteremtésében, hogy az együttség hatásával a csoport adta többlet segítse a néző intenzívebb jelenlétét és aktivizálja a filmbefogadási folyamatot. A filmnézés során kitüntetett szerepe van a tudatos nézői részvételnek, amelynek legfontosabb eszköze a szabadon lebegő figyelem, mindannak az észrevétele és bárminemű felülvizsgálat nélküli elfogadása, amit a filmnézés folyamatában a néző megtapasztal (WOLZ 2004).

A filmre és a filmre adott saját nézői reakcióra való párhuzamos figyelem lehetővé teszi a nyitott, érzékeny, lélektani munkára előhangolt részvételt. Amennyiben ezzel nehézsége van a csoportnak, akkor ezt érdemes oly módon külön is gyakorolni, hogy először csak a film első 5–10 percét vetítjük le és dolgozzuk fel, és csak ezt követően vetítjük le a teljes filmet. A filmrészlet előzetes feldolgozása a filmélmények azonnali megosztása révén segítséget jelenthet a csoporttagoknak a saját reakciók megfigyelésében, és így előfeszítheti az aktívabb figyelmi beállítódást a teljes film megtekintésekor. Ezt a speciális vetítési technikát STARK András (2008) filmklubjában láttam először alkalmazni, és jelentősen megsegítette a közönség bevonódását.

A filmvetítést követően a választott csoportmódszertannak megfelelően következik a filmélmény feldolgozása. Jelen írásomban a félig strukturált verbális csoport működését ismertetem, ami az alábbi fázisokból épül fel: (1) nyitókör; (2) szabad interakciós beszélgetés a sajátfilmélményekről; (3) strukturált beszélgetés a film pszichodinamikus motívumairól; (4) zárókör. Először a nyitókörben minden csoporttag elmondja a filmmel kapcsolatos elsődleges benyomásait, és megosztja, hogy milyen élmény volt számára a film megtekintése (mi érintette meg, milyen érzések és gondolatok merültek fel benne). A nyitókörnél érdemes arra figyelni, hogy a megszokott „tetszett – nem tetszett” megnyilatkozáson túlmutatóan a csoporttagok reflektáljanak a sajátfilmélményükre, és az kerüljön előtérbe, hogy a film milyen érzéseket és gondolatokat idézett fel bennük.

Ezután a filmélményekkel való munka szabad interakciós beszélgetés keretében folytatódik, ahol a szabad asszociációk egyrészt lehetővé teszik, hogy a nyitókörben jelzett személyes témák mentén elmélyüljön az élményfeldolgozás és az önismereti munka, másrészt megjelenhessenek az egymásra való reflexiók is. Fontos, hogy a másikkra adott reflexió nem vonatkozhat a másik megnyilatkozásának minősítésére vagy megkritizálására, hanem az lehet „csak” a tárgya, hogy a másik megnyilatkozásáról az illető csoporttagnak önmagára vonatkoztatva mi jutott az eszébe. Ez azért is fontos, mert ekkor szoktak a csoporttagok szembesülni azzal, hogy habár ugyanazt a filmet látták, mégsem ugyanaz a megélésük, így a csoportvezető szabályozó szerepe nagyon fontossá válhat, hogy megmaradjon a csoport az élményfeldolgozás biztonságos területének. A csoportvezető szabályozó szerepének másik fontos területe az önfeltárás szintjének a meghatározására irányul attól függően, hogy a csoportkeretek mennyire teszik lehetővé az önismereti munka elmélyülését. Erre azért van szükség, mert a film-

befogadás érzelmileg érintett helyzetében előfeszítődik a személyes élettörténeti események megosztása, így a csoportvezetőnek kitüntetett felelőssége van abban, hogy a csoportkeretektől függően ezt támogassa vagy éppen visszafogja.

A szabad interakciós beszélgetést a strukturált beszélgetés fázisa követi, és a filmélmény feldolgozása a film pszichodinamikus motívumainak a megbeszélésével folytatódik. Pszichodinamikus motívumokon egy adott filmalkotás pszichológiai konstruktumait értem, vagyis a film által érzékletesen és élményszerűen megjelenített élményvilág lélektani egységeit. Ezek lehetnek maguk a szereplők, illetve a szereplők általános attribútumai, vagy lehetnek olyan konkrét jelenetek, amelyek a szereplők személyiségfejlődésében, illetve a történetalakulásban kitüntetett jelentőséggel bírnak, és lehetnek olyan specifikus filmképek is, amelyek szimbolikus jelentéstöbblettel ruházódnak fel (HOCKLEY 2001). A filmcsoportnak ebben a fázisában van arra lehetőség, hogy a filmnek a csoporttagok által korábban még nem érintett, de a csoportvezető által lélektani szempontból fontosnak tartott alkotórészei is megbeszélésre kerüljenek. Ezek feltárását a csoportvezető egyrészt nyílt kérdésekkel segítheti, és abban lehet elsődleges szerepe, hogy felhívja rájuk a figyelmet (Ki mit gondol arról a szereplőről / jelenetről / filmképről ... stb.?), másrészt szükség esetén a kapcsolódó pszichológiai elméletekre alapozódó értelmezési támpontot nyújthat a film által megjelenített, de a csoporttagok számára nem értelmezhető lelki jelenségek megértéséhez.

A filmcsoport utolsó fázisa a zárókör, amelyben a csoporttagok visszajeleznek arról, hogy hogyan érezték magukat. A visszajelzést azzal a kérdéssel indítjuk, hogy „Kinek milyen volt a film megbeszélése?“, ezzel is hangsúlyozva, hogy most már nemcsak az érdekel bennünket, hogy milyen élmény volt a film megtekintése, hanem kifejezetten arra vagyunk kíváncsiak, hogy a film megbeszélésében mennyiben tudtak részt venni, és hogy mit visznek magukkal a filmcsoportról.

A filmcsoportos gyakorlati tapasztalataim alapján egyrészt megfogalmazódtak bennem a módszer alkalmazásának az előnyei, másrészt több olyan módszertani probléma, illetve dilemma is kikristályosodott számomra, amelyek megoldását még jelenleg is keresem. A módszer legfontosabb eredményének a részt vevő csoporttagok önismereti fejlődését látom. A pszichoanalitikus filmlelektan ismertetett elméleti modelljeinek megfelelően a saját filmcsoportjaimon is megtapasztaltam, hogy a csoporttagok olyan „örömmyereségeket” élnek át egy-egy filmalkotás befogadásakor, amely nagyfokú intenzitása alapján feltételezhető, hogy műélvezetüknek az elfojtott tartal-

mak felszabadulása is az egyik meghatározó forrása lehet (FREUD 1982, 2001), hogy a filmnézés közben megérintődött a személyiségüknek a mélyrétege, és létrejött az én szolgálatába állított regresszió (KRIS 2000). A csoporttagok élménymegosztásainak a különbözősége egy-egy filmcsoportos alkalmon nagyon szemléletesen jeleníti meg, hogy a filmélmények a nézők személyes valóságainak a mintái alapján szerveződnek (WINNICOTT 1999), és hogy a filmek befogadása lehetőséget nyújt a személyes identitástémáiknak az újrafogalmazására (HOLLAND 1975, 2007). A csoporttagok vágyteljesítő fantáziájának és korrektív jellegű érzelmi élményeinek a megjelenése pedig megerősítette, hogy a filmnézés közben megvalósul a belső világuk harmóniájának az újratereemtése (KLEIN 1999) és a szelfstruktúra újraalkotása (KOHUT 2001, 2007). A beszélgetések során a csoporttagok érzelmi megnyilatkozásai és a saját érzelmi megéléseikre való reflexióik jelezték, hogy növekedett az érzékenységük a belső világuk iránt, és hogy azáltal, hogy a filmélmény tükrözte a lelki állapotaikat, könnyebben hozzáfértek azokhoz és jobban tudták szabályozni azokat (GERGELY-WATSON 1996; FONAGY-TARGET 2005).

A filmcsoport specialitását az adja a klasszikus önismereti csoportokhoz képest, hogy ún. indirekt önismereti folyamatok zajlanak le, hiszen a csoporttagok nem közvetlenül a sajátélményükkel, hanem a sajátfilmélményükkel dolgoznak, és az önfeltárásuk a filmre vonatkozó megnyilatkozásaikon keresztül valósul meg. Ez azért is különösen fontos, mert a filmcsoport így egy jól alkalmazható módszert kínál a szociálpedagógus képzés oktatási keretek között tartott önismereti kurzusaihoz, mivel feloldja a helyzetből adódó feszültséget, hogy olyan csoporttagok járnak egy önismereti csoportba, akik a való életükben is szoros kapcsolatban állnak egymással, illetve olyan csoportvezető tartja a csoportot, aki egyben tanáruk is. A filmen keresztüli beszédmód (a film mögé való elbújás lehetősége) lehetővé teszi, hogy ki-ki megőrizze magának a saját élettörténetével kapcsolatos intim élményeit, és ezek ne kerüljenek közvetlenül megosztásra, hanem közvetett módon, a filmélményhez kapcsolva jelenjenek meg. Ez a közvetettség pedig megfelel a felsőoktatási keretek között zajló önismereti csoport paradox feltételrendszerének, és lehetővé teszi az önismereti munka végzését a hallgatókkal. Ehhez szükséges ugyanakkor a csoportvezető határozott kerettartása, hiszen az eddig leírtakkal éppen ellentétes folyamatként az is megállapítható, hogy a filmcsoport olyan emocionális légkört teremt meg, ami a csoporttagokat csábítja az önfeltárássra. Emiatt fontos feladata a csoportvezetőnek az önfeltárás szintjének a szabályozása,

hogy segítse a csoporttagokat abban, hogy élményeiket a filmen keresztül fogalmazzák meg, és ne osszanak meg magukról olyan személyes történeteket, amelyeket hosszú távon nem szívesen vállalnának fel a csoporttársaik, illetve a tanáruk előtt.

Az indirekt önismereti helyzet és a filmen keresztüli megnyilatkozás ugyanakkor nemcsak előnyt, hanem ezzel együtt nehézséget is jelent a csoportvezetés szempontjából, mert a csoporttagok projekciói is a filmen keresztül jelennek meg, így a közvettség révén nehezedik azok felismerése és feldolgozása. További nehezítő tényező, hogy a csoportvezető sajátfilmélménye is befolyásolja a csoportfolyamatokat, amelyek felismerése és tudatosítása elengedhetetlen feltétele annak, hogy a csoportvezető megmaradhasson a vezető szerepében, és átmenetileg se lépjen ki belőle, és változzon át menet közben csoporttaggá. Végül a harmadik nehézség pedig abból fakad, hogy a csoporttagok személyes élményeihez kapcsolódó projektív folyamatok mellett a filmhez kapcsolódó introjektív folyamatok is megjelennek a filmcsoporton, amelyek felismerése és tudatosítása szintén nem könnyű csoportvezetői feladat. A film és a csoporttagok között ugyanis kibontakozik egy olyan cirkuláris dinamika, amelyben a film hatása, a befogadók személyiségének jellemzői és a közös filmnézéshez kapcsolódó csoportfolyamatok együttesen alkotják meg a létrejövő dinamikai erőteret, és az interszubjektivitás révén ezek egymásra hatásából és összekapcsolódásából alakul ki az új élményminőség (ATWOOD–STOLOROW 1993).

A felmerülő nehezítő tényezők és dilemmák mellett a módszer további fontos eredményének tartom a részt vevő szociálpedagógus hallgatók segítő készségeitárának fejlődését és szakmai tudásának a gyarapodását. A szakmai készségek közül az empátiát és a mentalizációt szeretném külön is kiemelni, hiszen mind a filmbefogadás során, mind az azt követő megbeszélésen mindkettő kitüntetett jelentőséget kap. A filmélmény feldolgozásakor a szereplők érzéseinek és gondolatának az azonosítása (BUDA 2012), illetve a viselkedésük mentális állapotok terminusaiban való megértése (FONAGY–TARGET 2005) mindvégig hangsúlyosan jelen van, így a résztvevők folyamatosan gyakorolják ezeket a készségeket. A film történetének megértése, illetve egyes jelenetek értelmezése pedig gyakran olyan kihívást jelent a hallgatóknak, amelyekkel elsősorban sokszor nem is boldogulnak, és amelyekben a kapcsolódó pszichológiai elméletek megismerése nyújt olyan támpontot, amely segítségével a film értelmezhetővé válik számukra. Mivel a filmcsoporton élesben szembesülnek vele, hogy nem értik a film egyes részeit, ezért nagyon motiválttá válnak az elméleti tudás elsajátítására és azonnali alkalmazására.

BEFEJEZÉS

Az eddigi tapasztalataim alapján összességében megállapítható, hogy a filmcsoport – a módszertani dilemmák figyelembevételével – hatékonyan alkalmazható a szociálpedagógus képzésben. A filmekkel való munka különösen azért minősülhet jó választásnak, mert segít feloldani a felsőoktatási keretek között végzett önismereti munka paradoxonát, és hozzásegítheti a csoportvezetőt a keretfeltételek ellentmondásosságából fakadó feszültségek csökkentéséhez. A filmcsoporton való részvétellel ugyanis biztonságos keretek között megszülethetnek a kívánt személyiségfejlesztő hatások, mert „*úgy tűnik, hogy miközben látszólag egyszerű nézői vagyunk a filmeknek ... egy belső megfigyelő hozzákapcsolódik a karakterekhez, szituációkhoz, eseményekhez, és nagyon személyes utakon válaszol a műre*” (KENEVAN 1999: 7).

IRODALOM

- ARISZTOTELÉSZ (1997): *Poétikai és más költészettani írások*. Pannon-Klett Kiadó, Budapest.
- ATWOOD, E. George – STOLOROW, D. Robert (1993): *Structures of Subjectivity – Explorations in Psychoanalytic Phenomenology*. Taylor&Francis, Philadelphia.
- BAUDRY, Jean-Louis (1999): Az apparátus. *Metropolis* 3/2. 10–23.
- BAUDRY, Jean-Louis (2006): A filmi apparátus ideológiai hatásai. *Apertúra* 2/1. <https://www.apertura.hu/2006/osz/baudry-a-filmi-apparatus-ideologiai-hatasai/> (Utolsó megtekintés: 2022. június 28.)
- BOGÁRDI Tünde (2021): A hátrányos helyzet társadalmi és területi vonatkozásai. In: *A hátrányos helyzet szociálpedagógiai aspektusai*. Szerk. Pacsuta István. EKKE Líceum Kiadó, Eger. 9–26.
- BOKOR László – KARDOS Tímea (2010): Camera analytica – Tanulhat a pszichoanalízis a filmművésztől? *Pszichoterápia* 19/6. 414–421.
- BOLLAS, Christopher (1978): The Aesthetic Moment and the Search for Transformation. *Annual of Psychoanalysis* 6. 385–394.
- BUDA Béla (2012): *Empátia – A beleélés lélektana*. L'Harmattan, Budapest.
- CLARKE, Graham (1994): Notes towards an Object-Relations Approach to Cinema. *Free Associations* 4/3. 369–390.
- ERIKSON, H. Erik (2002): *Gyermekkor és társadalom*. Osiris Kiadó, Budapest.

- FONAGY, Peter – TARGET, Mary (2005): *Pszichoanalitikus elméletek a fejlődési pszichopatológia tükrében*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- FREUD, Sigmund (1982): A vicc és viszonya a tudattalanhoz. In: Sigmund Freud, *Esszék*. Gondolat Kiadó, Budapest. 23–252.
- FREUD, Sigmund (2001): A költő és a fantáziaműködés. In: *Sigmund Freud Művei IX. – Művészeti írások*. Szerk. Erős Ferenc. Filum Kiadó, Budapest. 103–114.
- GABBARD, O. Glen (2001, szerk.): *Psychoanalysis and Film*. Karnac, London és New York.
- GERGELY György (1995): Az affektív tükrözés szerepe a projektív identifikáció és a hamis szelf kialakulásában. In: *Írányzatok és kutatások a mai magyar pszichoanalízisben*. Szerk. Lukács Dénes. Animula, Budapest. 228–233.
- GERGELY György – WATSON, S. John (1996): The Social Biofeedback Theory of Parental Affect-Mirroring: The Development of Emotional Self-Awareness and Self-Control in Infancy. *International Journal of Psychoanalysis* 77. 1181–1212.
- GOMBRICH, E. Hans (1998): Freud esztétikája. In: *Pszichoanalízis és irodalomtudomány*. Szerk. Bókay Antal – Erős Ferenc. Filum Kiadó, Budapest. 142–152.
- GYÖNGYÖSINÉ KISS ENIKŐ – NÉMETH ANITA (2008): Az irodalmi műalkotások befogadásának tranzaktív modellje. Elmélet és gyakorlat. In: *Élmény, történet – A történetek élménye*. Szerk. Vincze Orsolya – Bigazzi Sára. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 217–226.
- HAGMAN, George (2000): The Creative Process. *Progress in Self Psychology* 16. 277–297.
- HADNAGY József (2015): Szociálpedagógus-képzés Egerben. Csoportmunka képzési modell. *Magiszter* 2015/4. 30–38.
- HOCKLEY, Luke (2001): *Cinematic Projections*. University of Luton Press, Luton.
- HOLLAND, N. Norman (1975): *5 Readers Reading*. Yale University Press, New Haven – London.
- HOLLAND, N. Norman (1990): Tranzaktív beszámoló a tranzaktív irodalomtudományról. *Helikon* 35/2–3. 246–257.
- HOLLAND, N. Norman (2007): *Meeting Movies*. Associated University Presses, Cranbury.
- KENEVAN, Phyllis Berdt (1999): *Paths of Individuation in Literature and Film*. Lexington Books, Lanham.
- KLEIN, Melanie (1999): A gyász és kapcsolata a mániás depressziós állapotokkal. In: Melanie Klein, *A szó előtti tartomány*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 97–134.
- KLEMENT Mariann (2015): Innovatív konfliktuskezelés az iskolában. In: *Családi és közösségi konfliktusok*. Szerk. Pilinszki Attila – Szabó Tünde. SE Mentálhigiénés Intézet, Budapest. 99–112.
- KOHUT, Heinz (2001): *A szelf analízise*. Animula Kiadó, Budapest.
- KOHUT, Heinz (2007): *A szelf helyreállítása*. Animula Kiadó, Budapest.
- KONIGSBERG, Ira (1996): Transitional Phenomena, Transitional Space: Creativity and Spectatorship in Film. *Psychoanalytic Review* 83. 865–889.

- KRIS, Ernst (2000): *Psychoanalytic Explorations in Art*. International Universities Press, Madison.
- LÉNÁRD Kata – TÉNYI Tamás – SIMON Mária (2003): A korai interszjektív interakciók a projektív rajzvizsgálat tükrében. In: *Új távlatok a klinikai pszichológiában*. Szerk. Kállai János – Kézdi Balázs. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 81–96.
- LUDÁNYI Ágnes – SZEBENI Rita (2015): Személyiségfejlesztés a tanárképzésben irodalmi művek feldolgozásával. In: *Százarcú pedagógia*. Szerk. Torgyik Judit. International Research Institute, Komarno. 362–67.
- MAYNE, Judith (1993): *Cinema and Spectatorship*. Routledge, London – New York.
- MÉREI Ferenc (1989): Az együttes élmény. Társadalomlélektani kísérletek gyerekeken. In: Mérei Ferenc, *Társ és csoport*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 29–44.
- METZ, Christian (1981): A képzeletbeli jelentő. *Filmtudományi Szemle* 9/2. 5–104.
- MULVEY, Laura (2000): A vizuális élvezet és az elbeszélő film. *Metropolis* 4/4. 12–23.
- NOY, Pinchas (1979): Form Creation in Art: An Ego-Psychological Approach to Creativity. *Psychoanalytic Quarterly* 48. 229–256.
- OGDEN, Thomas (1994): The Analytic Third – Working with Intersubjectivity Clinical Facts. *International Journal of Psychoanalysis* 75/1. 3–19.
- PACSUTA István: Az oktatás kompenzáló hatásának megítélése. In: *A hátrányos helyzet szociálpedagógiai aspektusai*. Szerk. Pacsuta István. EKKE Líceum Kiadó, Eger. 85–99.
- PAPP Orsolya (2005): A befogadási tér változásai József Attila *Füst* című versének az értelmezése során. *Thalassa* 16/2–3. 81–106.
- ROTENBERG, T. Carl (1988): Selfobject Theory and the Artistic Process. *Progress in Self Psychology* 4. 193–213.
- SABBADINI, Andrea (2011): Cameras, Mirrors and the Bridge Space – A Winnicottian Lens on Cinema. *Projections* 5/1. 17–30.
- SÁRKÁNY Péter (2021): A szociálpedagógiai hivatás filozófiai aspektusai. In: *Hit és gondolkodás: Tanulmányok Mezei Balázs köszöntésére*. Szerk. Hidas Zoltán – Jani Anna. L'Harmattan, Budapest. 205–212.
- STARK András (2008): Álom – filmművészet – pszichoterápia. In: *Az álom alagútján*. Szerk. Árkovits Amaryl – Osváth Péter. Pro Die Kiadó, Budapest. 65–84.
- STERN, N. Daniel (2002): *A csecsemő személyközi világa*. Animula Kiadó, Budapest.
- SZEBENI Rita – SZILÁGYI István (2014): Pedagógiai eljárások az érzelmi zavarral küzdő gyermekek számára: Racionális emocionális terápia elemeinek bemutatása. *Módszertani közlemények tanítók és tanárok számára* 54/3. 10–19.
- TAJTINÉ Lesó Györgyi (2022): Gamifikációs lehetőségek a szakszolgálat által végzett pályaválasztási tanácsadó munkában. In: *Pályaaorientáció mint pedagógiai folyamat egy pro-*

- jekt szemszögéből*. Szerk. Tajtiné Lesó Györgyi – Luda Szilvia – Boldog Beáta – Ivády Tímea – Kenderfi Miklós. Heves Megyei Pedagógiai Szakszolgálat, Eger. 98–109.
- WINNICOTT, W. Donald (1999): *Játszás és valóság*. Animula Kiadó, Budapest.
- WOLZ, Birgit (2004): *E-Motion Picture Magic – A Movie Lover’s Guide to Healing and Transformation*. Glenbridge Publishing, Colorado.
- ZSEBÉNÉ DOBÓ Marianna (2021): Szociálpolitikai tervezési folyamatok és a szociálpolitikai (szociális) kerekasztalok működése az esélyegyenlőség érdekében. In: *A hátrányos helyzet szociálpedagógiai aspektusai*. Szerk. Pacsuta István. EKKE Líceum Kiadó, Eger. 27–40.

SÁRKÁNY PÉTER

ÉRTELEMKÖZPONTÚ ÉLETÚTTERVEZÉS

Elméleti-módszertani vázlat

Az életúttervezés mint kurzus az egri szociálpedagógia alapszak egyik innovációja, amely a képzés mintatantervében a hatodik félévben szerepel. A gyakorlati kurzusnak négy fontos célkitűzése van: (1) A hallgatók ismerjék meg az életúttervezés elméleti alapjait; (2) Sajátítsák el a tudatos életúttervezéshez szükséges módszertani eszközöket; (3) Az elmélet és módszertan ismeretek összekapcsolása saját élményű gyakorlatban; (4) Egy legalább négyülékes életúttervezés megtervezése és kivitelezése. A tanulmány elemzi az életúttervezés fogalmát és elméleti vonatkozásait, valamint összefoglalja a gyakorlati kivitelezéshez szükséges módszertani elveket. Megközelítésének lényeges sajátossága, hogy az életúttervezés folyamatát a Viktor E. Frankl (1905–1997) által kidolgozott logoterápia és egzisztenciaanalízis szemléleti keretébe illeszttem.

ELMÉLETI MEGFONTOLÁSOK

A szociálpedagógiai munka egyik lehetséges módszere az életúttervezés, amely a szociális segítőmunka keretén belül hatékony eszközként járulhat hozzá a személyiségfejlesztés és a társadalmi integráció szakmai célkitűzéseinek megvalósulásához. Mindazonáltal az életúttervezés módszerei és technikai lépései igen eltérő elméleti keretbe illeszthetőek. Erről a különböző publikációk és oktatási leírások tesznek tanúbizonyosságot. Az életúttervezés gyakorlata ugyanis a különböző pszichológiai iskolák, divatos coaching koncepciók és design elméletek felől is megközelíthető. Kérdésként merül fel azonban, hogy ezek a megközelítések mennyiben illeszkednek a szociálpedagógia szakmai arculatába. Az elméleti-szemléleti keret ugyanis jelentős mértékben befolyásolja az életúttervezés gyakorlatának kivitelezését és hatékonyságát. Nem mindegy, hogy hol rögzítjük az életúttervezés nézőpontját, hiszen onnan csak egy bizonyos ho-

rizontra nyílik rálátásunk. Ennek megfelelően a továbbiakban arra a kérdésre keresem a választ, hogy – a szociálpedagógiai szakmai munka felől nézve – mi az életúttervezés ideális elméleti nézőpontja és horizontja. Ennek a kérdésnek a megválaszolása érdekében előzetesen szükséges tisztázni, hogy a szociálpedagógia szempontjából az életúttervezés milyen elméleti-módszertani megközelítésekhez sorolható. A szakirodalom alapján ugyanis különbséget teszünk a társadalom helyzetét, állapotát és az aktuális szociális kihívásokat vizsgáló szociológiai elméletek és a szociálpedagógia mibenlétét elemző szakmaelméletek között (SÁRKÁNY 2011). Ezek mellett elkülöníthetők azok az elméletek és módszerek, amelyek a szociálpedagógia konkrét művelését teszik lehetővé. Ez utóbbi esetében olyan alapvetően pszichológiai és pedagógiai módszerekről van szó, amelyeket a szociális szakemberek a szociális szakma sajátosságához igazítanak az egyéni, a csoport vagy a közösségi esetmunka során. A különböző elméleti-módszertani megközelítések között tehát szoros összefüggés van, hiszen a szociálpedagógiában érvényesített elméleti keretnek és módszertani megközelítésnek igazodnia kell a szociális szakma előírásaihoz és hagyományaihoz. Ráadásul adekvát választ kell adniuk a társadalomban zajló aktuális szociális kihívásokra. Ennek megfelelően a szociálpedagógiának mint szociális szakmának fontos elve az emberkép átfogó, holisztikus vagy rendszerszemléletű megközelítése, amelyben a hosszú távú célkitűzés a képessé tétel. A konkrét szakmai munkában pedig pragmatikus, problémaorientált, vagyis a hétköznapi életvilág szempontjait előtérbe helyező módszertani szempontok érvényesülnek. Ehhez jön még az a fontos szempont is, hogy a szociálpedagógia értékközpontú, etikai módon reflektált szakmai megközelítést képvisel.

Az életúttervezés során átadjuk magunkat a bennünket már most befolyásoló jövőnek, miközben tudjuk vagy sejtjük, hogy ez a dimenzió radikálisan különbözik a minket körülvevő objektív valóságtól. Milyen szemléleti keret teszi mindezt a szakmai tevékenységrendszer számára hozzáférhetővé? Érvelésem szerint Viktor E. Frankl értelemközpontú humanisztikus pszichoterápiája kifejezetten jó elméleti alapot kínál a szociálpedagógia szakmai feladataihoz igazított életúttervezési folyamat megtervezéséhez és kivitelezéséhez. Ehhez az elméleti kerethez kapcsolhatóak azok a konkrét életúttervezést elősegítő módszerek is, amelyek nem a szociálpedagógiához vagy a Frankl-féle logoterápia és egzisztenciaanalízishez sorolhatók, de alkalmazásuk ezen megközelítések alapján értelmezhetők. A továbbiakban ennek az elméleti-módszertana-

ni keretnek a fontosabb aspektusait pontokba szedve ismertetem a következő logika alapján: először röviden összefoglalom Frankl elméletének egy-egy lényeges aspektusát. Majd egy életúttervezésben alkalmazható módszer példáján keresztül vázolom az általam értelemközpontúnak aposztrofált értelmezési keretet.

AZ ÉRTELEM AKARÁSA

Viktor E. Frankl szerint az igazán humánspecifikus motiváció az emberben az értelem akarása (*Wille zum Sinn*). Az ember nem elégszik meg az alapvető szükségletek kielégítésével, hanem kifejezetten arra törekszik, hogy a tevékenységeinek és életének értelme legyen (FRANKL 2015: 10–112). A kellemes és a kellemetlen tengelye mellett, az ember az értelmes és értelmetlen tengelye mentén is tájékozódik (FRANKL 2015: 48). A kettő kapcsolata pedig nem esik mindig egybe, hiszen a kellemes lehet értelmes (pl. kellemes zene hallgatása) vagy értelmetlen is (pl. szerhasználat). Ugyanígy az életben a kellemetlen dolgok lehetnek értelmetlenek, mint például egy felesleges szenvedés vállalása, de a kellemetlenséget okozó helyzetek lehetnek értelmesek is, mikor például egy munkahelyi probléma megszüntetése érdekében felvállaljuk a konfliktust és annak feloldására törekszünk. Az életúttervezésben ennek a motivációelméletnek a szerepe nyilvánvaló, hiszen az értelmes életvezetés szándéka hatja át a tervezési folyamatot. Ezenkívül a Franklnál hangsúlyozott *van* és *kell* (Sein – Sollen) feszültsége mindenki életében meghatározó szerepet játszik: arra törekszünk, hogy a jelenlegi adottságokon (*van*) túllépve elérjünk egy általunk ideálisnak, értékesnek vagy csak másnak ítélt állapotot (*kell*). Mindez a jelenből kiinduló jövőre és a jövőt tekintetbe vevő jelenre hívja fel a figyelmet. A konkrét életúttervezéshez ajánlott módszer lehet többek közt STAVEMANN (2008) életcélelemzéshez-életcéltervezéshez használt táblázata, amelyet a szociálpedagógus a klienssel együtt tölt ki az életúttervezéssel kapcsolatos segítős beszélgetés alapján (*1. táblázat*). A kitöltés során először a távoli jövőre, majd a mára, végül pedig a közeli jövőre koncentrálnak, a táblázatban vázolt dimenziók vonatkozásában (szociális kapcsolatok, karrier, szabadidő, egyéb). Ebben a feladatban fontos szerephez jut az idő és az energia ráfordításának a számbavétele, amelyet százalékban lehet kifejezni.

1. táblázat: Életcélelemzés – életcéltervezés. Példa 24 éves férfi

(Forrás: STAVEMANN 2008 alapján – az eredeti táblázatot egyszerűsítettem. – SP)

	Ma	20 év múlva	1 év múlva
Partner/család/ szociális kap- csolatok	<i>Együtt a szülőkkel és testvérekkel</i> idő: 10% energia: 10%	<i>Jó házasságban élni, saját vagy bérelt önálló lakásban</i> idő: 30% energia: 30%	<i>Partneri kapcsolat el- mélyítése. Közös jövő tervezése</i> idő: 40% energia: 30%
Szakma/karrier megélhetés	<i>Munkanélküli Alkalmi munka Szülői támogatás</i> idő: 30% energia: 40%	<i>Önálló vállalkozó művészeti területen</i> idő: 50% energia: 40%	<i>Művészetmenedzsment- képzés megkezdése</i> idő: 40% energia: 50%
Hobbi Szabadidő	<i>olvasás, zene, be- szélgetés</i> idő: 60% energia: 50%	<i>olvasás, zene, beszélgetés</i> idő: 10% energia: 10%	<i>olvasás, zene, beszél- getés</i> idő: 10% energia: 10%
Egyéb	<i>semmi</i> idő: energia:	<i>önkéntes munka</i> idő: 10% energia: 20%	<i>önkéntes munka egyházi szervezetnél</i> idő: 10% energia: 10%

A SZELLEM DACOLÓ HATALMA

A motivációelmélet összekapcsolódik az emberképpel, amelynek fontos jellemzője, hogy a műszerekkel és lélektani eszközökkel jól megragadható pszichofizikai valóság mellett, Frankl elkülöníti a szellemi dimenziót, amelyet gyakran „szellemi egzisztenciának” vagy „szellemi személynek” nevez (FRANKL 2015: 50–56). Ezzel a személy egyszerűségét, méltóságát, elidegeníthetlenségét emeli ki, hangsúlyozván, hogy a szellemi dimenzió révén vagyunk képesek a világhoz, másokhoz és önmagunkhoz akár dacolva is viszonyulni. Ennek a szellemi dimenzióknak köszönhető az *öntranszcendencia*, vagyis az a lehetőség, hogy az ember egy ügynél vagy egy másik embernél „tartózkodik”. Frankl felfogása szerint annyiban vagyunk önmagunknál, amennyiben képesek vagyunk belefeledkezni egy ügy szolgálatába vagy egy másik ember személyébe. Egy olyan egzisztenciális-perszonalista megközelítésről van szó, amely vallja ennek a szellemi dimenzióknak a feltétlenségét.

Az emberkép jelentőségét az életúttervezés folyamatában sem lehet megkerülni. Az életúttervezés feltételezi a szabad döntésre és cselekvésre képes egyént, aki aktívan viszonyul környezetéhez és önmagához. Ráadásul a személyesség elvéből következik a konkrét szituáció alakításának és az ahhoz való viszonyulásnak a lehetősége. Többféle konkrét személyiségfejlesztő feladat is alkalmas arra, hogy az ember önmagához és másokhoz való viszonyát tisztázza, valamint érvényre juttassa a nemet mondás lehetőségét is, amelyet Frankl „a szellem dacoló hatalmának” nevez. Az életúttervezés célkitűzésihez igazodó egyik eszköz lehet a „négyezős motivációs interjú”, amely a kliens viselkedésének megváltoztatásának szándéka esetén alkalmazható a segítőkapcsolatban. A négy mezőbe azokat az előnyöket és hátrányokat kell beírni, amelyek az eddigi és a megváltoztatni kívánt viselkedésre vonatkoznak. A szociálpedagógiai segítség szempontjából elsősorban a vágyott viszonyulás kialakítására vonatkozó várható hátrányokat érdemes alaposan számba venni.

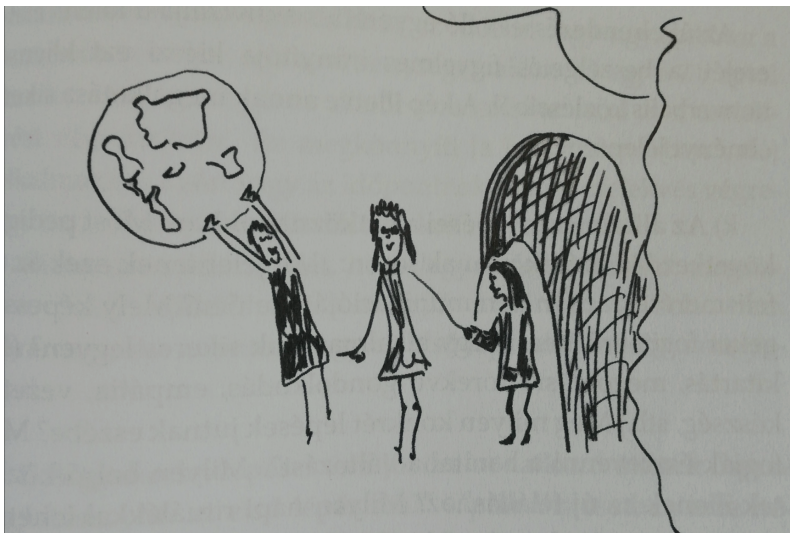
2. táblázat: Négymezős motivációs interjú. Példa: „Nem fogok többet inni”
(Forrás: PANTUČEK 2012 alapján)

	Előnyök	Hátrányok
Ha mindent úgy csinállok, mint eddig...	<p><i>feszültség csökkentése</i></p> <p><i>jó légkör</i></p> <p><i>társaság</i></p>	<p><i>egészségügyi kockázatok</i></p> <p><i>sok pénzbe kerül</i></p> <p><i>család elhanyagolása</i></p> <p><i>munkahelyi teljesítmény csökkenése</i></p>
Ha a viszonyulásom/ viselkedésem/ élethelyzetem megváltoztatom...	<p><i>egészség</i></p> <p><i>havonta több pénz marad</i></p> <p><i>szakmai teljesítmény növelése</i></p> <p><i>megbecsülés</i></p> <p><i>jelenlét a családban, a gyermekek nevelésében</i></p> <p><i>önmagam ura vagyok</i></p>	<p><i>egyesek továbbra is megbélyegeznek</i></p> <p><i>az eddigi barátok elvesztése</i></p> <p><i>újabb problémák a családban vagy a munkahelyen az új helyzetből adódóan</i></p> <p><i>új konfliktuskezelési stratégiára lenne szükség</i></p>

AZ ÉRTÉKMEGVALÓSÍTÁS ÚTJAI

A motivációelmélet és az emberkép egyaránt feltételezi azokat az értékeket, amelyekre az ember irányul, amelyeknek a megvalósítására vállalkozik. Frankl értelmezésében a konkrét szituációban soha nem egy önmagában vett értékkel (pl. barátság), hanem az érték konkrét helyzeti megnyilvánulásával (egy barátommal egy adott helyen) találkozom. Ezt a Max Scheler által „szituációs értéknek” nevezett értéket Frankl értelemnek hívja (vö. SÁRKÁNY 2008). Az értelem tulajdonképpen egy konkrét helyzetben objektívan megnyilvánuló és megvalósítható érték. A hétköznapi tapasztalatból kiinduló fenomenológiai elemzés arra mutat rá, hogy az ember három érték kategóriába sorolható értelemmegvalósításra képes (vö. FRANKL 2015: 85–92). Az egyik az élményérték, amikor egy élményt átélünk (pl. zenehallgatás), a második az alkotói érték, amikor valamit elkészítünk (pl. a házimunka) és végül a beállítódási érték, amikor elsősorban egy megváltoztathatatlan helyzettel kapcsolatban a viszonyunkat megváltoztatjuk (pl. elfogadjuk és ezáltal értelemet tulajdonítunk az elkerülhetetlen szenvedésnek). Frankl ugyanakkor azt is hangsúlyozza, hogy ezeknek az értékeknek a hierarchiája személy- és helyzetfüggő.

Az értékfeltárás és a különböző értékmegvalósítási lehetőségekkel való számvetés az életúttervezés magától értetődő aspektusa, amelyet számos személyiségfejlesztő gyakorlattal lehet serkenteni. Egyik ilyen alkalmazható eszköz lehet a Boglarka Hadinger által kidolgozott „speciális színpad” rajzos feladat (1. ábra), amelyben a kliensnek „rendezőként” egy rajzban a „jó” és a „rossz” tulajdonságait kell az elmúlt év vonatkozásában lerajzolni, és a feladatlap által megjelenített színpadon elhelyeznie. Ennek a rajzban megjelenített „színdarabnak” címet is lehet adni. Ugyanezt a feladatot szükséges újból elkészíteni a jövő év tekintetében, a változások, az esetlegesen új vagy a régmúltból előhívott „szereplők” megjelenítésével. A szociálpedagógus a klienssel a szereplők ismertetésén kívül az egyes tulajdonságok helyzetét, viszonyait, valamint a változtatási lehetőségeket beszél meg. Ennek a személyiségfejlesztő gyakorlatnak fontos eredménye lehet az öndistancia megélése, saját személyes értékeink számbavétele, a változtatási és tervezési lehetőségek megítélése.



1. ábra: Speciális színpad. Példa: Egyes tulajdonságok párban járhatnak, „kézen fogják egymást”
(Forrás: Részlet egy rajzból. HADINGER 2013: 195)

A LELKIISMERET HANGJA

Frank a szellemi dimenzió fontos aspektusának tartja a lelkiismeretet, amely bennünk, de rajtunk túlról szól hozzánk (FRANKL 2018: 48). A lelkiismeret az az érték- és értelemfelismerő „szerv”, amely képessé teszi az embert, hogy a különféle társadalmi, vallási vagy etikai elveket az egyes szituációk kihívásaihoz igazítsa, s ezáltal érelemmegvalósításba kezdjen. Ezért a logoterápiás megközelítésben fontos kérdés, hogy a konkrét személy ki vagy mi előtt, és miért vállal felelősséget. Innen nézve az Egyház vagy személyesen Isten egy olyan instancia, amely az egyén számára erőforrásként adódhat és különböző döntések hiteles forrása lehet. Frankl vallásbölcselete nem elkötelezett, de szerinte az egyes vallási felekezeti formák hordozzák a racionális módon nem megragadható „felettes értelmet” (*Übersinn*) (FRANKL 2018: 130).

Az életúttervezésben is fontos kérdésként merül fel, hogy a kliens ki vagy mi előtt vállal felelősséget. Nem mindegy, hogy döntéseinek indoklásánál vagy dilemmáinak feloldása során funkcionális vagy normatív szempontokat érvényesít. Éppen ezért

az alapvető hitbéli meggyőződésekre vonatkozó kérdések tisztázása az életúttervezés lényeges feladata lehet, például az alábbi kérdések mentén (STAVEMANN 2008):

- Mi / ki által létezőnk? (Isten / evolúció / egyéb)
- Hisz Istenben vagy inkább természettudományosan magyarázza az életet?
- Ha hisz Istenben, akkor van valamilyen elvárása irányába? Ha van, akkor mi az?
- Mit gondol, a halál után jön még valami? Ha igen, mi az?
- (Ha hiszel a halál utáni létezésben, akkor ott milyen szabályok vannak?)
- A vallási értelemben vett eredmény befolyásolható-e vagy sem?

MÓDSZERTANI ELVEK

Az életúttervezés életünk azon mozgásához kapcsolódik, amelynek során, igényeink által vezérelve, folyamatosan meghaladjuk az általunk ismert értelem-összefüggés határát. A létezés milyen mozgásáról van szó, és milyen szemléleti keret teszi mindezt a szakmai tevékenységrendszer számára tematikussá? Rövid tanulmányom ezzel a kérdéssel foglalkozott és szemléleti keretként Viktor E. Frankl értelemközpontú humanisztikus megközelítését javasolta. Mindez azonban nem jelenti azt, hogy a szociálpedagógiai hangsúlyokat érvényesítő életúttervezésnek csak ez az elméleti keret felel meg. Számos más pszichológiai vagy pedagógiai elmélet is alkalmas lehet arra, hogy az életúttervezéshez használt módszerek és technikák sokféleségét egységbe rendezzük. Érvélem csupán annyit szeretett volna alátámasztani, hogy a Frankl-féle megközelítés különösen alkalmas erre, mert jól egyeztethető azokkal az általános módszertani elvekkel, amelyeket az életúttervezés folyamatában figyelembe kell venni. Ezeket érdemes röviden pontokba szedve összefoglalni:

1. Az *elméleti és módszertani pluralizmus* a mai segítőszakmákban magától értetődő alap. Ezért a különféle megközelítések szemléleti egységére vonatkozó kérdés olyan nyílt elméleti perspektívát követel, amely integrálni tudja az akár eltérő háttérű módszertanokat. Megítélésem szerint az értelemközpontú humanista szemlélet megfelel ennek a követelménynek.

2. A *személyesség elve* szintén az életúttervezés alapjául szolgál. A személy egysége és egyedisége a kihívásokhoz igazodó helyzetspecifikus döntéseket követel, ezért a szociálpedagógiában releváns életúttervezésben kifejezetten olyan személet jöhet

szóba, amely a személy szabadságának, döntéseinek és felelősségének egyedi dimenzióira koncentrál. Frankl egzisztenciaanalízise éppen ezeket a dimenziókat értelmezi.

3. *Értékközpontúság* nélkül nem igazán képzelhető el jó élettervezési folyamat. Az egyén értékeinek feltérképezése, a hozzájuk kialakított viszonyunk tudatosítása nélkül nehéz lenne jövőre irányuló jelent tervezni. Frankl megközelítése ebben a tekintetben is jó keretet nyújt, hiszen világos és gyakorlatközpontú elképzelése van az érték és az értelem fogalmáról, amelynek a figyelembevételével jobban érvényesíthetők az értékközpontúság mellett elkötelezett szociálpedagógiai munka célkitűzései.

4. *Az élet az igazi tervező*. Az élettervezésben fontos belátni, hogy az élet nem abban az értelemben tervezhető, mint a mérnöki feladatok. Nem önkényesen és abszolút szabadsággal tervezhetem meg az életem. Az élettervezés inkább egy közelítés, értelmezés, a környezetünkben és a bennünk zajló élet felszólításaira való odafigyelés, miközben tudatában vagyunk annak, hogy itt számos szempontból tervezhetetlen folyamatról van szó. Mégis dönteni akarunk, felelősséget vállalunk, vázolt terveinkkel együtt az életre ráhagyatkozunk. Szükségünk van annak a kopernikuszi fordulatnak a belátására, amelyre Frankl munkáiban hivatkozik, miszerint az ember nem áldozata, hanem alakítója az életének. Ez pedig azt jelenti, hogy folyamatosan figyelnünk kell az élet által feltett kérdésekre.

IRODALOM

- BURNETT, Bill – EVANS, Dave (2016): *Tervezd meg az életed. Design thinking ahogy a Stanford oktatják*. Bookline, Budapest.
- FRANKL, Viktor E. (2015): *Orvosi lelkigondozás. A logoterápia és egzisztenciaanalízis alapjai*. Jel Kiadó, Budapest.
- FRANKL, Viktor E. (2018): *Tudattalan Isten. Pszichoterápia és vallás*. Ursus Libris, Budapest.
- HADINGER Boglarka (2013): Személyiségfejlesztés a gyakorlatban. Hogyan alkotnak az ember lényegi vonásai összehangolt csapatot? In: *Értelemkeresés és személyiségfejlesztés*. Szerk. B. Hadinger – W. Kurz – R. Mrusek. Jel Kiadó, Budapest. 169–204.
- HADNAGY József (2015): Szociálpedagógus-képzés Egerben: csoportmunka képzési modell. *Magiszter: a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének szakmai-módszertani folyóirata* 13/4. 30–38.

- NOYON, Alexander – HEIDENREICH, Thomas (2012): *Existenzielle Perspektiven in Psychotherapie und Beratung*. Beltz, Weinheim.
- PANTUČEK, Peter (2012): *Soziale Diagnostik. Verfahren für die Praxis Sozialer Arbeit*. Böhlau Studienbuch, Wien–Köln–Weimar.
- SÁRKÁNY Péter (2008): *Filozófiai lélegkondozás. Fenomenológia – egzisztenciaanalitikus logoterápia – filozófiai praxis*. Jel Kiadó, Budapest.
- SÁRKÁNY Péter (2011): *Szociálpedagógiai elméletek*. Jel Kiadó, Budapest.
- SÁRKÁNY Péter (2014): Értelmezőpontú egzisztenciaanalízis és szociális munka. In: Sárkány Péter, *A filozófia mint praxis. Tanulmányok a filozófia, a pszichoterápia és a szociálpedagógia határterületeiről*. L'Harmattan–Sapientia, Budapest. 171–184.
- STAVEMANN, Harlich H. (2007): *Sokratische Gesprächsführung in Therapie und Beratung*. Beltz, Weinheim–Basel.
- STAVEMANN, Harlich H. (2008): *Lebenszielanalyse und Lebenszielplanung in Therapie und Beratung*. Beltz, Weinheim–Basel.

PACSUTA ISTVÁN

AZ EGRI SZOCIÁLPEDAGÓGIAI KUTATÁSOK BEMUTATÁSA

BEVEZETŐ

A kezdetek, „kalandozások”

Munkánk alapvető célja, hogy összegezze azon kutatások eredményeit, melyek az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen és jogelődjein működő Szociálpedagógia Tanszéken folyó munka során gazdagították a különböző társadalmi problémákról szerzett ismereteinket. Időbeli kereteit tekintve a 2000-es évek közepéig nyúlunk vissza, abból kifolyólag, hogy a szerző ezen időszaktól volt részese a tanszéken folyó munkának, vett részt a különböző kutatásokban.

A tanszéken folyó kutatások a kezdeti szakaszban az egyéni érdeklődések, kutatási területek köré rendeződtek. Értjük ez alatt azt, hogy az egyéni karrierben megjelenő fokozatszerzések témái határozták meg a tanszéken folyó kutatásokat. Természetesen ezek mind kapcsolódtak a szociálpedagógia képzésben megjelenő tárgyakhoz, különböző kurzusok tematikájához a szociálpedagógia aktuális kérdéseivel. Ilyen témák például a megváltozott tanárszerepek (LUDÁNYI 2002), vagy a különböző szakot végző hallgatók értékvalasztásainak eltérései (SZILÁGYI 2004), a csoportmunka különböző jellegzetességei (HADNAGY 2007), a különböző pedagógusszerepek és az ebben megjelenő gyermekvédelmi vonatkozások (CZÖVEK 2004), a pályaeorientáció kérdései (FAZAKAS 2004).

A szociálpedagógia szakot végzett fiatal oktatók első generációjának fokozatszerzése után a kutatások irányvonalai kissé szórttá váltak. Ennek legfőbb oka, hogy a kutatásokra való felkérések, megbízások tanszéken belüli és kívüli megrendeléseket is megpróbáltak kielégíteni. Ezt a szakaszt nevezhetjük egyfajta „kalandozásoknak” is, hiszen az akkor még főiskolai hallgatóság lemorzsolódásának vizsgálata egy fontos lépést jelentett abban, hogy a hallgatói létszámokat megtartsuk, esetleg növeljük, ezáltal erősítve az egyetemmé válás szándékait. A következő ilyen belső indíttatású

kutatás a hallgatói pályakövető rendszer kialakítása és az ebben végzett vizsgálatok, az ezekből született publikációk. (LENGYELNÉ-SÁSKA-PACSUTA 2011.) A kívülről érkezett megbízások egyik emblematikus példája, hogy a közbiztonsággal kapcsolatban, pontosabban a szubjektív biztonságérzetet felmérő vizsgálatban nyújtottunk segítséget. Hasonlóan kalandos, nem szokványos kutatás volt a turisztika terén alkalmazott „Kun-o-méter” megalkotása. Azaz egy olyan mérőeszköz kidolgozása, mely néhol tréfás, néhol ismeretterjesztő formában egy múzeum látogatóit ismerteti meg a kun tájegységgel, a kun népcsoport szokásaival, hagyományaival.

A PÁLYÁZATOK, „MEGRENDELÉSEK” KORSZAKA – AZ OKTATÁS VILÁGA

A következő jelentős szakasz kutatásaink sorában a pályázatok korszaka. A különböző hazai és európai uniós pályázatok keretein belül folytatott nagyobb vizsgálatok közül kiemelkedtek a TÁMOP keretein belül folytatott pedagógus igényfelmérések. Eredményeink rámutattak, hogy a pedagógusok továbbképzési kínálatát digitális kompetenciákkal és informatikai ismeretekkel kapcsolatban kell erősíteni. További fontos eredményünk, hogy a pedagógusok a hatékony, önálló tanulás két kompetenciájának elsajátítására, elsajáttatására vonatkozóan is segítséget kérnek. Az is fontos eredménynek bizonyult, beépítettük továbbképzési programkínálatunkba, hogy jól csoportosíthatók a Nat által előírt területek, azaz a továbbképzési programok kínálatában ezek közé érdemes rendezni a programcsomagokat.

Ezen eredményekhez kapcsolódóan, szakmánk szempontjából rendkívül fontos eredmény volt, hogy rávilágítottunk a pedagógusok módszertani éhségére, azaz olyan továbbképzési programok iránti igényekre, melyek sem a különböző műveltségterületek, sem a különböző kompetenciák fogalmkörében nem hangsúlyozottak, ezek az iskolai erőszak kezelése, az iskolai bántalmazás területe. Ennek megfelelően kidolgoztuk a „Szocioterápiás eljárások az iskolai erőszak kezelésére” című továbbképzési programunkat.

Ebbe a sorba illeszkedik – azaz azon kutatások körét bővítik, melyek rövid időn belül a gyakorlat terepére kerültek átültetésre – az a vizsgálat, vizsgálatssorozat, melyet a szociálpedagógus által hozzáadott érték vizsgálatára szerveztünk. A vizsgálatssorozat több éven keresztül zajlott, több körben folytattuk le. Első körben az intézményünk

szűkebb merítési körében, azaz a környező három megyében kérdeztük meg a pedagógusokat arra vonatkozóan, hogy milyen iskolai problémákkal találkoznak, milyen oktatással, iskolával kapcsolatos szakembereket ismernek, továbbá ezek tevékenységét milyen szívesen fogadnák a közoktatás rendszerében. Felmértük az arra vonatkozó attitűdöket is, hogy a különböző szakemberek – pszichológus, gyógypedagógus, szociálpedagógus, szociális munkás – mennyire elfogadottak a közoktatási intézményekben és véleményük szerint milyen hatékonysággal tudják kezelni a megjelölt iskolai problémákat. Mivel a fogadtatás meglehetősen pozitív volt, és az iskolai problémák köre indokoltta tette a különböző szociális beavatkozások közoktatásba való bevezetését, úgy döntöttünk, hogy egy pilot program keretében felvonultatjuk a szociálpedagógus által képviselt szakmai eszköztárat.

Ezt a beavatkozást szintén kutatással támogattuk meg: egy előzetes felmérésben felmértük azon problémákat, melyekre reagálnunk kell, megterveztük a beavatkozást, hallgatóink segítségével lefolytattuk a beavatkozássorozatot, majd ennek végeztével felmértük az elért eredményeket. „A kutatás szorosan kapcsolódott a Pétervásáran található Tamási Áron Általános Iskolában lezajlott szociálpedagógus »Invázió« elnevezést viselő programhoz. Ennek keretén belül az Eszterházy Károly Főiskola Szociálpedagógia szakán tanuló hallgatók önkéntes alapon, öt héten keresztül, különböző, a tanulmányaik során elsajátított módszerekkel igyekeztek támogatni a pedagógusok munkáját, javítani az iskola légkörét. Hallgatóink az egyéni (Ludányi, 2006), csoportos és közösségi módszerek (Hadnagy, 2009 és 2014) széles tárházát vonultatták fel. Pályaismereti (Fazakas, 2014) és konfliktuskezelési ismeretekkel (Klement, 2015) bővítették a diákok tudását, készségeit.” (SZILÁGYI 2017: 10.)

Eredményeink megerősítették, hogy az iskolarendszerben halmozottan jelentkeztek az utóbbi évtizedekben megoldatlan jelenségek: iskolai bántalmazások, agresszió, csoportok közötti ellentétek, hátrányos helyzetből adódó deficiitek, amire az úgynevezett „szakos pedagógusok” nem készültek fel. A felsőoktatási képzési rendszer a szociálpedagógusok és más szakemberek képzésével készen állt az iskolában jelentkező, szociokulturális sajátosságokból adódó nevelési, életvezetési nehézségekre adott adekvát szakmai válaszokkal.

A fentebbi eredményekre hivatkozva szakmailag feltétlenül indokoltnak tartottuk az iskolai szociális tevékenységek és a hozzá kapcsolható munkakör (pl. iskolai gyermekvédelmi felelős, iskolai szociális segítő) megjelenítését a köznevelési intézmé-

nyekben, illetve az ehhez kapcsolódó jogi szabályozás megnyugtató megoldását. Láthatóvá vált, hogy az egész köznevelési rendszerben szükség volt – és igény is mutatkozott rá – a szociális segítség jelenlétére a fent bemutatott problémák és a megoldásokra rendelkezésre álló szakértelem miatt.

Kutatásaink eredményei nagyban hozzájárultak ahhoz a koncepcióhoz, melyet ma iskolai szociális segítség néven ismerünk.

A PÁLYÁZATOK, „MEGRENDELÉSEK” KORSZAKA – DIGITALIZÁCIÓ ÉS ESÉLYEGYENLŐTLENSÉG

Szintén pályázati forrásokból finanszíroztuk azokat a kutatásokat, melyek az egyre erőteljesebben kibontakozó információs társadalom számunkra érdekes kérdéseire adtak választ. Az IKT-eszközökre, az azokkal kapcsolatos kompetenciákra úgy tekinttünk, mint lehetőségekre, annak lehetőségére, hogy a tudáshoz, esélyekhez való jobb hozzáférés a nehezebben megváltoztatható társadalmi viszonyokat, egyenlőtlenségeket is pozitív irányba befolyásolja.

Eredményeink jelentősen árnyalták optimista várakozásainkat: „Összegében nem magas azok aránya, akik az interneten gyorsan, könnyen és olcsón megszerezhető erőforrásokat beforgatják a hétköznapi megkönnyítésébe, a társadalmi folyamatok hatásának tompítása érdekében. Legnagyobb arányban a kulturális tőke fordítódik be az offline életbe a válaszadók 28,2 százalékánál. A gazdasági tőkét konvertálók 16,5 százalékban képviselik magukat a mintában, amely nem magas arány, de messze túlszárnyalja a kapcsolatitőke-index arányát. Legkevesbé a kapcsolati tőkét használják a helyzetük javítására a válaszadók. Ezt mindössze 3,1 százalék teszi... a magasabb jövedelműek tudnak az internet előnyeivel nagyobb mértékben élni... Azok jutnak kulturális előnyökhöz az interneten keresztül, akik eleve magasabb kulturális szinttel rendelkeznek, vagyis a társadalomban adott hátrányok és előnyök felerősödnek az iskolai végzettség és a kulturális index összefüggésében.” (CZÖVEK–FAZAKAS 2014.)

Nem meglepő, hogy kutatásaink is rávilágítottak azokra a ma már evidenciaként ható tendenciákra, hogy az életkor milyen fontos szerepet tölt be annak magyarázatában, hogy hogyan viszonyulunk az internet világához, milyen attitűdökkel viseltetünk (LUDÁNYI–SZILÁGYI 2014).

Nem pusztán a leírás, megértés volt a célunk, a különböző internetes oldalak akkor tölthetik be hátránykompenzáló szerepüket, ha a felhasználók igényeihez igazodnak. Ebből kifolyólag arra vonatkozóan is történtek vizsgálatok, hogy milyen főbb paraméterekkel írhatók le azon oldalak, melyek megfelelnek ennek a célnak. „Összességében a weboldalakkal szemben az az elvárás látszik, hogy legyen funkcionális, interaktív, biztonságos, ne kérjen adatokat, ne kelljen feltétlenül regisztrálni. Nem fontos a weblapok esetében, hogy kapcsolatban legyen közösségi oldalakkal, és hogy reklámok legyenek rajta. Az akadálymentesség minden korosztály számára fontos tényező.” (CZÖVEK–FAZAKAS 2014.)

Az IKT-eszközök új jellemzőkkel bíró közösségeket hoztak létre, ezt érzékelve a kutatások egyik fő fonalát a közösségszerveződés sajátosságai, a közösségi oldalak működése / működtetése jelentette. A nagyszerű lehetőségek mellett ebben az esetben is felmerül az egyenlőtlenség kérdése. Milyen rétegződésbeli tendenciák rajzolhatók meg a közösségi oldalak működésében? Milyen felhasználói típusok határozhatók meg? Az elemzés során „három faktort különíthettünk el a közösségi oldalak felhasználói mintázata alapján. „Az egyik faktort »Halmazók«-nak neveztük el. Ebben a faktorban azok érnek el magasabb átlagokat, akik a közösségi oldalakon keresztül létrejövő kapcsolati hálózatukat a róluk szóló információk megjelenítésére használják, miközben másokról is fontos információt gyűjtenek be ott. Fontos számukra, hogy mindenkit felvegyenek az oldalukra, s minél többen csatlakozzanak hozzájuk, s így hasznos információkhoz jussanak. Lényeg a kapcsolatok halmozása a közösségi oldalon keresztül.

A második faktor itemeit „Válogatók”-nak neveztük el. Ezekben az itemekben azok érnek el magasabb átlagot, akik valamilyen kritérium alapján szervezik kapcsolati hálójukat a közösségi oldalakon keresztül. Vagy hasonlóságot keresnek, vagy elutasítják a tőlük eltérő tulajdonsággal rendelkezőket. Továbbá az is fontos számukra, hogy a közösségi oldalon túl a mindennapi életben is tartsanak kapcsolatot azokkal, akikkel az online világban kapcsolatba kerülnek.

A harmadik csoport a „»Sodródók« nevet kapták. Ők közösséget keresnek s nem feltétlenül választanak egy bizonyos szempont szerint személyeket a kapcsolati hálójukba. Válogatnak, ők csatlakoztatnak személyeket, de nem egyértelmű vagy nem egységes kritériumok alapján teszik ezt.” (HADNAGY–PACSUTA 2018: 171.)

„Az IKT eszközök térhódításával új közösségek jönnek létre, melyek közösség-szerveződési szabályai eltérőek. Az IKT eszközök által létrejövő közösségi hálózatok nem véletlenszerű hálózatok. Tudatos szervező erők jelennek meg, melyek magukban hordozzák az »egyenlőtlenség« lehetőségét is. A szabályszerűségek feltárásával közelebb kerülhettünk a különböző társadalmi rétegek közösségi hálózatszerveződésének sajátosságaihoz, melyek támogatják vagy nehezítik a társadalmi javakhoz való hozzájutást. Minél jobban értjük a közösségi hálózatok mögött rejlő tudatos szervező erőket, annál nagyobb esélyünk van a professzionális, adekvát intervenciók megtervezésére.” (KLEMENT 2016.)

A PÁLYÁZATOK, „MEGRENDELÉSEK” KORSZAKA – IFJÚSÁGKUTATÁSOK

Ha az egri képzés „életkori fókuszát” kellene meghatározni, egyértelműen az ifjúság az az életkori csoport, melyet leginkább megcélznak azok az elsajátított beavatkozási módszerek, melyeket a szociálpedagógusok képzése lefed. Ennek megfelelően mindig igyekeztünk megragadni azokat a lehetőségeket, melyek az ifjúsággal kapcsolatos kutatásokat tettek lehetővé. Legyen szó az IKT-eszközök felhasználói mintázatairól, melyekből kiderül, hogy a fiatalok nagyobb része a tudatos felhasználás jeleit mutatva a „válogató” csoportba tartozik (HADNAGY 2017) vagy az ifjúság társadalmi problémáit célzó kutatásról.

Eredményeink alátámasztják a korosztályi sajátosságokat, a feltett kérdésekre adott válaszok megerősítik más nagyobb városok vagy akár az országos ifjúságkutatások eredményeit. A szabadidőtöltési szokások hűen tükrözik korunk digitális területen jelentkező kihívásait, a közösségi oldalak vezető szerepét – legyen szó hétköznapiakról vagy hétvégeről. Az IKT-eszközök terjedésének és a társadalmi változásoknak köszönhetően új közösségek jöttek létre, melyek fontos szerepet töltenek be az ifjúság életében. Az új közösségekre nagyobb kapcsolati szám jellemző, mint a mindennapokban, az offline térben kialakított közösségek esetében. Közösségeikben, a közösségi hálózatokban a kapcsolatok ápolása kiemelkedő szerepet tölt be, azaz fontosak számukra a közösségeik és a közösségi kapcsolataik. (HADNAGY–PACSUTA 2018.)

HARMADIK SZAKASZ – A HÁTRÁNYOS HELYZET KUTATÓCSOPORT MEGALKULÁSA

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Szociálpedagógia Tanszéke mindig is kiemelt figyelmet fordított a hátrányos helyzetűekre, azok társadalmi problémáinak felderítésére, megértésére és kezelésére. Kutatásaink jelentős része ezt a témát járta körül, akkor is, amikor pedagógusok továbbképzési programjait dolgoztuk ki, akkor is, amikor a digitális eszközök használata során, az azokban fellelhető egyenlőtlenségek társadalmi esélyekre gyakorolt hatását vizsgáltuk. Nincs ez másként most sem. Egy nagyobb szervezeti egység, a Társadalomtudományi Intézet munkatársai és az EKKE Roma Szakkollégium mentorai ezt a szakmai érdeklődést fenntartva más-más aspektusból, de továbbra is a hátrányos helyzetűek élethelyzetét tartja szem előtt. Napjaink működését leginkább az egymásba fonódó, általában terepen végzett beavatkozásokat támogató kutatások jellemzik. Ezek – ahogyan a korábbi szakaszban is egyre inkább körvonalazódnak – a hátrányos helyzet köre rendeződnek.

„Láthattuk, hogy a posztindusztriális társadalom elmélete előrevetíti azokat a problémákat (individualizáció, fragmentálódás), melyek az információs társadalom általi kihívásokra adott válaszokat megnehezítik. Különösen azok számára, akik a társadalmi rétegződésben egyébként is kedvezőtlen helyet foglalnak el, azaz erőforrásaik korlátozottak. Kiemelkedő fontossággal bír a kulturális és kapcsolati tőke a hátrányok kompenzálásában... a rétegződésben tapasztalható különbségek a digitális írástudás terén is megjelennek.” (PACSUTA 2015.)

Alapvető célkitűzésünk a hátrányos helyzetről alkotott kép feltárása. Ennek érdekében igyekszünk megrajzolni azt a képet, melyet a nem hátrányos helyzetben élők alkotnak nehezebb sorsú társaikról. A vizsgálatot kérdőívvel végeztük, területileg az Észak-Magyarország régiót fedtük le, pontosabban Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves és Nógrád megye jelentették a kutatás földrajzi kereteit (igaz, a mintába bekerült néhány fővárosi válaszadó is).

Összesen 348 fővel sikerült kitöltetnünk a kérdőívet (kérdőbiztos által történő lekérdezés mellett döntöttünk a jobb kitöltési arány érdekében). A mintavétel során arra törekedtünk, hogy nem és életkor tekintetében megközelítsük az országos átlagot. Ez kis eltéréssel meg is valósult.

„A vizsgálat »újszerűsége« abban rejlik, hogy nem magát a helyzetet kívánja feltárni, hanem az arra adott társadalmi reakciókat, pontosabban azt, hogy a helyi társadalom milyen képet alkotott a hátrányos helyzetűek csoportjáról és lehetőségeiről.” (PACSUTA 2021.)

Kutatásunk részeredményeiből kiderül, hogy a válaszadók társadalmi helyzete hogyan befolyásolja a vizsgált témáról alkotott képet. Az egyéni élethelyzet hogyan nyomja rá bélyegét arra, hogy hogyan ítéljük meg egy társadalmi csoport – jelen esetben a hátrányos helyzetűek – és az oktatási rendszer kapcsolatát. Érdekes módon ezek az eltérések nem a szubjektív anyagi helyzet mentén rajzolódnak ki, sokkal inkább az iskolai végzettség és a lakóhely befolyásolja. Már abban is jelentős eltérés van, hogy kikkel azonosítjuk a hátrányos helyzetűeket, hiszen községekben / falvakban nem jellemző, hogy bőrszín alapján definiálják ezt a társadalmi helyzetet, míg városokban erre hajlamosabbak az emberek. Leginkább az anyagi meghatározottság dominál és csak másodsorban az etnikai hovatartozás. Az oktatásra vonatkozóan pedig a „hozzáférés” lehetősége befolyásolja a megítélést – hiszen akik életük során azt tapasztalják, hogy megfelelő kínálat áll rendelkezésre a közelükben (megyeszékhelyen élők, fővárosiak), kevésbé tekintik hátráltató tényezőnek az oktatási intézmények földrajzi távolságát. Ehhez hasonlóan a településhierarchiában fölfelé haladva egyre kisebb jelentőséget tulajdonítanak annak, hogy a továbbtanulási esélyek az anyagi háttértől függhetnek. (PACSUTA 2021.)

Természetes, hogy eredményeinket nemcsak a képzésünkben jelenítjük meg, hanem a szakmai közönség elé is tárjuk. Kutatócsoportunk nemrég megjelent *A hátrányos helyzet szociálpedagógiai aspektusai* című kötete az elmúlt időszak „terméseiből való szemezgetés”.

Az első tanulmány célja, hogy áttekintést adjon a hátrányos helyzetű társadalomról és a hátrányos helyzetű térségről – annak térbeli összefüggéseit hangsúlyozva. Az alapos elméleti felvezetés igyekszik a vonatkozó fogalmakat tisztázni, majd azokat a társadalmi folyamatokat mutatja be, melyek a falvakban kedvezőtlen társadalmi, gazdasági hatásokat idéztek elő. Lezárásként összegzi azokat a megfontolandó szempontokat, teendőket, melyek nélkül a hátrányos helyzetben lévő térségek leszakadása elkerülhetetlenné válik. (BOGÁRDI 2021.)

A következő munka a térségi kereteket szűkítve, az egyes településeken zajló döntéshozatali folyamatokba enged bepillantást, melynek során több olyan tervezési folyamatot vizsgálnak végig, amelyek az esélyegyenlőség megteremtését és / vagy erősítését szolgálják. A különböző koncepciók és a stratégiák készítése a szociálpolitikai szakemberek számára nagyszerű lehetőség a döntéselőkészítési folyamatba történő bekapcsolódáshoz. Ehhez elengedhetetlen a tervezési, döntéshozatali folyamatok ismerete.

A tanulmány a legfontosabb tervezési folyamatokat, valamint az ahhoz kapcsolódó szociálpolitikai kerekasztalok tevékenységét mutatja be az esélyegyenlőség megteremtése, valamint a szegregáció leküzdése / csökkentése érdekében végzett tevékenységük központba állításával. Azokat a tényezőket ismerhetjük meg, amelyek a helyi, települési szociálpolitikai tervezést befolyásolják. (DOBÓ 2021.)

A harmadik nagyobb egység már a terepen végzett munkát mutatja be, egy közösségfejlesztési folyamatot ismerhetünk meg. A rövid elméleti bevezető után megismerjük az adott terület / városrész problémáit, majd részletes bemutatásra kerül a beavatkozás. A fejlesztő folyamat módszertani elemein túl megismerhetjük azokat a buktatókat, nehézségeket, melyekkel a szakembereknek ilyen esetekben számolniuk kell. Az említetteken túl kiderül, hogy: „mekkora kihívást jelent a szociális segítő számára, ha valóban a közösség tagjaiból kiinduló igényekre szeretne intervenció válaszokkal hozzájárulni ahhoz, hogy a társadalom tagjai megtalálják önmagukat, helyüket abban a közegben, mely lehetőségeket, társadalmi esélyeket közvetíthet számukra.” (HADNAGY 2021: 65.) A beavatkozás külön érdeme, hogy elnyerte a Települések Országos Szövetsége jógyakorlat versenyének első díját és a közönség díját is.

A tematikát illetően tovább szűkítve a keretet a pályaorientáció kérdésével foglalkozunk, pontosabban a kiemelt figyelmet igénylő tanulók pályaorientációs folyamatával. Ebben az esetben is egy „beavatkozás”, egy személyre szabott módszer kerül bemutatásra. A módszer újdonsága a gamifikáció, mely lehetővé teszi az egyéni haladási ütemet, a jutalmazás változatosságát, a visszajelzések személyre szabását, a sikerélményt. Ebben az esetben is „díjnyertes” fejlesztést mutathatunk be, mivel jógyakorlatként bemutatásra került az Egri Roma Szakkollégium Szala szegregátumban végzett segítő tevékenysége és a Euroguidance Pályatanácsadói pályázatán 2. helyezést elért pályaorientációs „Rage Game” videojáték. (TAJTINÉ-MAJOROS 2021.)

Szintén a gyermekek fejlesztésével foglalkozik a következő írás. Az óvodai-iskolai szociális segítség 2018 szeptemberétől jelent meg – mint tevékenység – a magyarországi szociális szolgáltatások között, hogy ily módon is támogassák a HH-s és HHH-s gyermekeket, tanulókat, valamint családjaikat. Ezen tevékenységeket szociális szakmai végzettséggel rendelkezők végzik a közoktatás-köznevelés rendszerében. Ebből eredően fogalmi és szakmai-etikai eltérések is tapasztalhatók. A közös fogalomrendszer kidolgozását segíti ez a tanulmány, mivel „elsősorban az óvodai szakmai munkához kíván hozzájárulni, melynek forrása a csecsemő- és kisgyermeknevelő BA szak, képzési anyaga”. (SZEKENI 2021.)

ÖSSZEGZÉS

Időrendi sorrendben a pedagógiai szakma megújulását szolgáló, pedagógiai igényfelmérések kerültek az első helyre. Számos, a pályán lévő pedagógus megkeresésére alapozva tettünk javaslatokat a továbbképzési programok tartalmára, tematikáira. Ezen belül felhívtuk a figyelmet a szakma „módszertani éhségére”, azaz azokra a hiányokra, melyekkel a nehezebben kezelhető gyermekekkel folyó pedagógiai munka támogatható. Ennek eredményeire alapozva megterveztünk egy beavatkozássorozatot, melynek keretén belül a terepen mértük a szociálpedagógusi beavatkozások hatékonyságát és a pedagógusok szemléletmódjának változását. A következő nagyobb kutatási vonulatot a digitális technológiák és a közösségi oldalak társadalomra gyakorolt hatásának vizsgálata jelentette. Az internet használatára vonatkozó attitűdök mellett kiemelt figyelmet fordítottunk a hátrányos helyzetűek és az információs társadalom kapcsolatára, a közösségek szerveződésének változásaira. Tulajdonképpen e téma folytatásaként hoztuk létre a Hátrányos Helyzet Kutatócsoportot, hogy a megkezdett kutatásainkat folytatva, immáron arra helyezzük a hangsúlyt, hogy milyen kép él a társadalomban a hátrányos helyzetre vonatkozóan, azaz egyfajta társadalmi konstruktumként tekintünk a hátrányos helyzetre – jelenleg is ezt a képet igyekszünk megrajzolni, hogy a folyamatban levő és későbbi beavatkozási programok hatékonyabban működjenek.

IRODALOM

- BOGÁRDI Tünde (2021): A hátrányos helyzet társadalmi és területi vonatkozásai. In: *A hátrányos helyzet szociálpedagógiai aspektusai*. Szerk. Pacsuta István. Eszterházy Károly Egyetem – Líceum Kiadó, Eger. 9–26.
- CZÖVEK Andrea (2004): Tanárszerep és gyermekvédelem. *Budapesti Nevelő* 71–79.
- CZÖVEK Andrea – FAZAKAS Ida (2014): *Internet-használati szokások és társadalmi egyenlőtlenségek összefüggéseinek vizsgálata*. Líceum Kiadó, Eger.
- DOBÓ Marianna (2021): Szociálpolitikai tervezési folyamatok és a szociálpolitikai (szociális) kerekasztalok működése az esélyegyenlőség érdekében. In: *A hátrányos helyzet szociálpedagógiai aspektusai*. Szerk. Pacsuta István. Eszterházy Károly Egyetem – Líceum Kiadó, Eger. 27–40.

- FAZAKAS Ida (2004): Az iskolai pályaorientációs tevékenység új módszertani lehetőségei. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series: Sectio Psychologiae* 31. 151–166.
- HADNAGY József (2007): Group-Work in the Education of Social Educators. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series: Sectio Psychologiae* 34. 174–178.
- HADNAGY József (2017): Virtuális közösség és ami mögötte van – Az egrri ifjúságkutatás 2016 eredményei alapján. In: *Iuvenis – Ifjúság szakmai konferencia*. Szerk. Horváth Ágnes, Nagy Ádám és Szeifer Csaba. Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely, Kecskemét. 45–59.
- HADNAGY József (2021): Közösségi alapú szolgáltatásfejlesztés folyamatának bemutatása egy közösségfejlesztési folyamat eredményeként – Egrri Roma Szakkollégium társadalmi felelősségvállalásának megvalósulása az egrri Szala városrészben. In: *A hátrányos helyzet szociálpedagógiai aspektusai*. Szerk. Pacsuta István. Eszterházy Károly Egyetem – Líceum Kiadó, Eger. 41–62.
- HADNAGY József – PACSUTA István (2018): Az értékválasztás és a közösségi oldalak felhasználásának kapcsolata. In: *Agria Media 2017: „A digitális átállás a tanulást élménnyé teszi”* = „Digital transformation as a key to experience - based learning”. Szerk. Nádasi András. Líceum Kiadó, Eger. 166–174.
- KLEMENT Mariann (2016): Online és offline közösségek szerveződésének sajátosságai egy kutatás tükrében. In: Pacsuta István, *Az IKT eszközök szociálpedagógiai vonatkozásai*. Líceum Kiadó, Eger. 94–122.
- LENGYELNÉ MOLNÁR Tünde – SÁSKA Géza – PACSUTA István (2011): *Diplomás pályakövetés az Eszterházy Károly Főiskolán*. Líceum Kiadó, Eger.
- LUDÁNYI Ágnes (2002): A megváltozott tanárszerepek és korszerű értelmezésük a pedagógusképzésben. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series: Sectio Scientiarum Economicarum et Socialium* 29. 13–27.
- LUDÁNYI Ágnes – SZILÁGYI István (2014): *Miért nem használják az internetet? – Internethasználattal kapcsolatos attitűdök vizsgálata*. Líceum Kiadó, Eger.
- PACSUTA István (2015): Kiutak a digitális egyenlőtlenségből. In: *Százarcú pedagógia*. Szerk. Torgyik Judit. International Research Institute, Komárno. 73–81.
- PACSUTA István (2021): Az oktatás kompenzáló hatásának megítélése. In: *A hátrányos helyzet szociálpedagógiai aspektusai*. Szerk. Pacsuta István. Eszterházy Károly Egyetem – Líceum Kiadó, Eger. 85–99.
- SZEBENI Rita (2021): A 0–3 évre vonatkozó ismeretek az óvodai-iskolai szociális segítők számára. In: *A hátrányos helyzet szociálpedagógiai aspektusai*. Szerk. Pacsuta István. Eszterházy Károly Egyetem – Líceum Kiadó, Eger. 73–83.
- SZILÁGYI István (2004): Magyar, román és belga szociális szakos hallgatók összehasonlító attitűdvizsgálata. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series: Sectio Psychologiae* 31. 5–23.

SZILÁGYI István (2017): *Szöveggyűjtemény a szociálpedagógus-képzés kurzusaihoz*. Líceum Kiadó, Eger.

TAJTINÉ LESÓ Györgyi – MAJOROS Kitti (2021): A kiemelt figyelmet igénylő tanulók pályaeorientációs folyamatának támogatása. In: *A hátrányos helyzet szociálpedagógiai aspektusai*. Szerk. Pacsuta István. Eszterházy Károly Egyetem – Líceum Kiadó, Eger. 63–72.

AZ EGRI SZOCIÁLPEDAGÓGIA KÉPZÉS ALUMNI HALLGATÓINAK PÁLYAKÖVETÉSI VIZSGÁLATA

BEVEZETÉS

A szociálpedagógia SÁRKÁNY (2011: 15–16) meghatározása alapján „a nevelés-tudományok és a társadalomtudományok körébe sorolható tudomány; a szakmai intézmények sajátos elmélete; az egyén és a társadalom viszonyával foglalkozik; az egyén és a társadalom viszonyában elsősorban a konfliktusokra összpontosít; a szociális konfliktusok kezelésére törekszik; segítséget kínál különböző életkorok megküzdési és integrációs problémái esetén”. HADNAGY (2015: 30) így fogalmaz: „szociálpedagógus a normál személyiségfejlődésű, disszociális tüneteket mutató és a különböző személyiségfejlődési stádiumokban jelentkező természetes krízisekhez kapcsolódó támogató beavatkozások szakembere”. Egerben a szociálpedagógia képzés az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen (és elődjein) több mint három évtizednyi múltra tekint vissza, melyet a folyamatos változás, fejlődés jellemez. Ezt jól mutatja, hogy az alapképzés mellett 2018-tól elindult a szociálpedagógia mesterképzés, valamint jelenleg két specializáció közül is választhatnak a hallgatók.

Jelen kutatás aktualitását épp az imént említett kerek évforduló adta, ugyanis az volt a célunk, hogy megszólítsuk az ebben a 30 évben végzett „egri szocpedes öregdiákokat”, afelől érdeklődve, hogy „hol vannak”, mivel foglalkoznak (BOGÁRDI–BECSEI 2021). Tanulmányunk elején bemutatjuk, hogy a szociálpedagógia és a szociális munka szakok esetében hogyan alakultak a felvételi jelentkezési statisztikák 2010-ben és 2022-ben vizsgálva. Majd ezt követően az általunk végzett kérdőíves felmérés eredményeit mutatjuk be, kitérve a minta összetételére, a szociálpedagógia képzés választása mögötti motivációikra, a pályán maradásukra / pályaelhagyásukra, vagyis „pályahűségükre”, valamint a munkakörülményeikkel való elégedettségükre.

ANYAG ÉS MÓDSZER

Kutatásunk során egyrészt felsőoktatási felvételi statisztikai adatok másodelemzése történik meg, melyben vizsgáljuk, miként változott a jelentkezők, valamint az első helyen jelentkezők száma az általános felvételi eljárásban a szociálpedagógus és a szociális munka szakokon az elmúlt évtizedben. Mindezen adatok forrása részben a felvi.hu, részben pedig a SzocOkos honlapján (tamogatoweb.hu) található elemzések.

Ezt követően pedig az egri szociálpedagógia képzés elmúlt 30 évében diplomát szerzett hallgatóinak körében végzett kérdőíves felmérésünk eredményeit mutatjuk be. Az online kérdőíves felmérés nem tekinthető reprezentatívnak. A lekérdezés során törekedtünk rá, hogy minél több Egerben diplomázott szociálpedagógust megszólítsunk:

- Neptun-üzenetben (és e-mailben) megkapták a kérdőív kitöltésére biztató levelet, valamint a kérdőív elérhetőségét, továbbá az alumni hallgatók számára létrehozott Egri Szocpedes Öregdiákok Facebook-csoportunkban is többször megosztásra került.

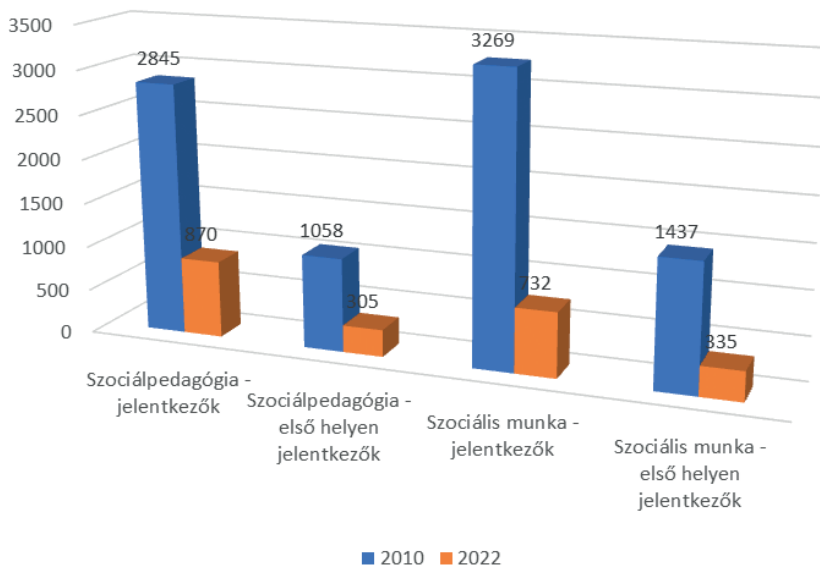
- A lekérdezés két ütemben zajlott: 2021 őszén és 2022 tavaszán. (Kérve a válaszadókat, hogy aki már korábban kitöltötte a kérdőívet, ne ismétlje meg.)

A kérdőív kérdéseinek összeállítását az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Társadalomtudományi Intézetének oktatói végezték, mely intézetnek része a Szociálpedagógia Tanszék. Főbb kérdéscsoportok: végzett hallgatóink pályán maradására / pályaelhagyására, korábbi és jelenlegi munkaerőpiaci státuszára vonatkozó kérdések; a pályán maradó válaszadók körében felmértük, hogy a szociális ágazat mely területén, milyen munkakörben dolgoznak / dolgoztak, milyen karrierutat jártak be; valamint a kutatás kiterjedt a pályaelégedettség kérdéskörének vizsgálatára is.

KUTATÁSI EREDMÉNYEK

A felsőoktatási felvételi adatok (és ami mögöttük van)

Mind a szociálpedagógia, mind a szociális munka szakok esetében jelentős visszaesés következett be a jelentkezők számában az elmúlt bő egy évtized felsőoktatási felvételi statisztikáit vizsgálva (1. ábra).



1. ábra: Szociálpedagógia és szociális munka alapképzésre jelentkezők száma az általános felvételi eljárásban 2010-ben és 2022-ben. *Forrás:* a <https://tamogatoweb.hu/felveteli-2022/> (MELEG 2021, 2022) adatai alapján saját szerkesztés

Az általános felvételi eljárásban jelentkezők száma, vagyis azoké, akik a szeptemberben induló képzésekre jelentkeztek (a pótfelvételi eljárásban jelentkezők nélkül) a 2010. évi létszámnak a szociálpedagógia képzésben 30,6%-ra, a szociális munka képzésben 22,4%-ra csökkent. Az első helyen jelentkezők esetében ez az arány a szociálpedagógia képzésben 28,8%, a szociális munka képzésben 23,3%. Ugyanakkor még az első helyen jelentkezők sem biztos, hogy beiratkoznak a képzésre, miután felvételt nyernek, továbbá a képzés alatti lemorzsolódás továbbbrontja a mutatókat.

Ha nem csak a 2010. és 2022. évi statisztikákat vetjük össze, hanem éves bontásban vizsgáljuk az adatokat, a jelentkezők számának „bezuhanását” figyelhetjük meg mindkét szak esetében. Ez minden bizonnyal összefüggésben van az emelt szintű érettséginek a felvételi követelmények közé emelésével. E jelentős csökkenést az utóbbi években egy viszonylagos stagnálás követte.

Ahogy GYARMATI (2021) is megállapítja, a szociális ágazatban jelentős szakemberhiány tapasztalható jelenleg. Mindez értelemszerűen összefügg a képzésbe je-

lentkezők alacsony számával. Bár mind a szociálpedagógia, mind a szociális munka mesterképzés népszerűnek tekinthető, azonban az ágazati létszámhiány orvoslására kevésbé alkalmasak (hiszen – tapasztalataink alapján – a képzésre jelentkezők jelentős hányada felsőfokú szociális alapképzettséggel rendelkezik és / vagy a szociális ágazatban dolgozik).

HOL VAGYTOK, SZOCPEDESEK? – AZ EGRI „SZOCPED DPR” EREDMÉNYEI

A minta bemutatása

Az online kérdőíves felmérés első üteme 2021 őszén zajlott, ekkor 184 válaszadó töltötte ki a kérdőívet. A 2022 tavaszi adatgyűjtés során további 94 fővel bővült a válaszadóink száma, így jelen tanulmányunkban 278 fő válasza alapján mutatjuk be a kutatási eredményeket.

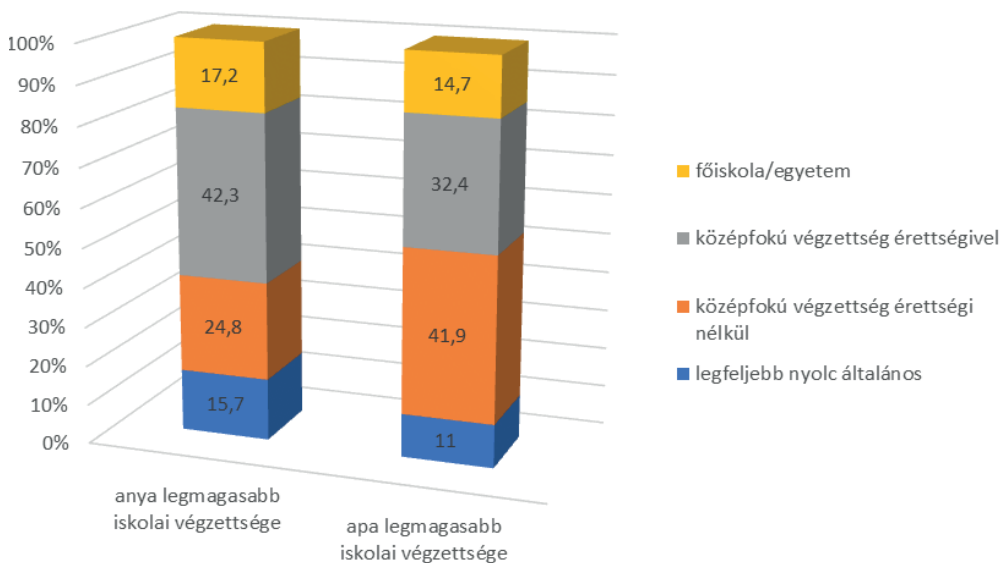
A mintánk összetételét vizsgálva válaszadóink közel 60%-a (59,4%; 165 fő) nappali és 40,6% (113 fő) levelező tagozaton végzett. A minta több mint 90%-a vagy hagyományos (8 féléves) főiskolai képzésben (40,6%; 113 fő), vagy – a Bolognai-átalakulást követően – BA (7 féléves) alapképzésben (50,7%; 141 fő) végzett, és csak 8,6% (24 fő) a 2018 szeptemberétől indult szociálpedagógia mesterképzésben diplomát szerzett hallgató (1. ábra).

1. táblázat: A minta összetétele képzési szint és munkarend szerint

Hagyományos főiskolai képzés (8 félév)	nappali	75 fő
	levelező	38 fő
BA (alapképzés) (6+1 félév)	nappali	89 fő
	levelező	52 fő
Mesterképzés (4 félév)	nappali	1 fő
	levelező	23 fő

Forrás: a kérdőíves felmérés alapján saját szerkesztés

A válaszadóink 92%-a (253 fő) nő és 8%-a (22 fő) férfi, mely arány tükrözi mind a képzés, mind a szociális ágazat elnőiesedését. A megkérdezettek szüleinek iskolai végzettségét érdemes részletesebben megvizsgálni (2. ábra).



2. ábra: A válaszadók szüleinek iskolai végzettsége (%) (N = 278)

Forrás: a kérdőíves felmérés alapján saját szerkesztés

A válaszadók 17,2%-a számolt be arról, hogy édesanyja felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezik, az apák esetében pedig mindössze 14,7% ez az arány. Mindez azt jelenti, hogy az általunk megkérdezettek több mint 80%-a elsőgenerációs értelmiségi. Emellett azonban a megkérdezettek körében több mint 10% mondta azt, hogy a szülei, további közel 20% pedig, hogy a tágabb családi körében valaki(k) szociális területen szereztek végzettséget és / vagy e területen is dolgoznak.

AZ EGYKORI PÁLYAVÁLASZTÁSI MOTIVÁCIÓ VIZSGÁLATA

A pályaszocializáció során a képzésbe jelentkezők egyéni motivációja meghatározó (SZABÓ 2017), így kutatásunk során vizsgáltuk, milyen motivációval rendelkeztek válaszadóink a szociálpedagógia képzésre jelentkezéskor: 70,8% (197 fő) jelölte meg azt a válaszkategóriát, hogy „érdekelt ez a szakterület, ezen a szakon akartam diplomát szerezni”, további 11 fő pedig „ugyanazon a szakon szerzett főiskolai (BA) képzettség

mellé egy MA-diplomát is akart szerezni”. Mellettük jelen voltak a mintában azok is, akik kevésbé kiforrott elképzelésekkel / elvárásokkal kezdték el a képzést: 34 fő „elsősorban diplomát akart szerezni, de nem feltétlenül csak ez a szakterület érdekelte”, 10 válaszadótól pedig a munkahelyén várták el, hogy diplomát szerezzen. Az „egyéb” válaszlehetőség esetében is többféle motivációval találkozhatunk: voltak, akik tudatosan választották ezt a szakot (pl. „Diplomát szerettem volna szerezni és tetszettek a tantárgyak.”; „saját lelki fejlődésem és családtagjaim segítése volt az elsődleges szempont”; „Mert akkoriban azt mondták, hogy nekem való és magamat is sikerülhet összeszednem.”), és volt, akit „a pszichológia érdekelt, de az orvosira nem lettem volna elég jó”, illetve két válaszadó a „nem tudom” választ jelölte meg.

Munkaerőpiaci státuszát tekintve válaszadóink több mint kétharmada (70,1%, 195 fő) alkalmazott beosztottként, 33 fő (11,9%) alkalmazott vezetőként, míg 35 fő (12,6%) CSED-en, GYED-en, GYES van. Mindössze heten voltak önfoglalkoztatók / önálló vállalkozók / vállalkozók, továbbá hárman háztartásbeliek, ketten pedig munkanélküliek a kérdőív kitöltésekor. Hasonló arányokkal találkozunk, amennyiben azt vizsgáljuk, hogy a megkérdezettek jelenlegi munkahelye milyen fenntartásúnak számít: 195 fő (70,1%) az állami szférában dolgozók aránya, 38 fő (13,7) a nonprofit szférában dolgozik (egyház, alapítvány), 36 fő (12,9%) pedig a piaci szférában.

PÁLYÁN MARADÁS VS. PÁLYAELHAGYÁS AZ EGRI SZOCPEDESEK KÖRÉBEN

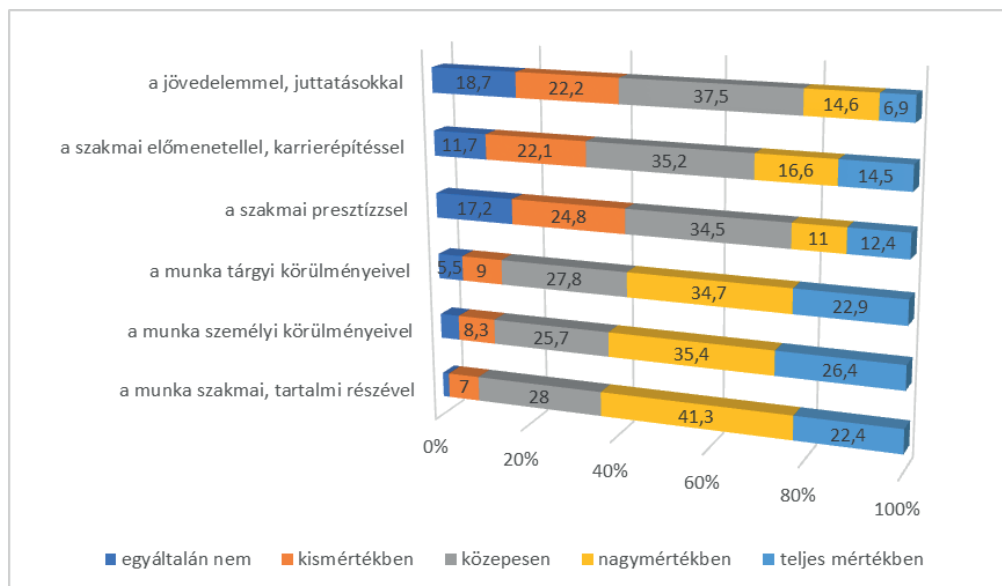
146 fő a pályán maradt, vagyis szociálpedagógusként dolgozik, míg válaszadóink közel fele, 132 fő pályaelhagyóként töltötte ki az alumni-kérdőívet. Amennyiben a pályán maradók esetében tovább vizsgáljuk, hogy a szakmán belül mely területen dolgoznak:

- 59 fő a családsegítés, gyermekjólét,
- 22 fő a gyermekvédelem, gyermekvédelmi szakellátás,
- 8 fő az idősellátás,
- 7 fő a fogyatékkal élők segítése,
- 5 fő az oktatás, általános iskolai nevelés,
- 4 fő a szenvedélybeteg-ellátás,
- 3-3 fő a gyámügyben, illetve kollégiumi nevelőtanárként,
- 2 fő óvodai és iskolai szociális segítőként.

Amennyiben nem terület, hanem célcsoport alapján vizsgáljuk a fentieket, szükséges kiemelni, hogy a társadalmi felzárkózás területén is többen tevékenykednek (pl. Biztos Kezdet gyerekházban, telepprogramokban, Gyerekesély programban vagy akár felnőttoktatásban hátrányos helyzetűekkel dolgozva).

MUNKAKÖRÜLMÉNYEKEL VALÓ ELÉGEDETTSÉG

Szintén a pályán maradók körében tovább vizsgáltuk, hogy mennyire elégedettek a munkakörülményeikkel (3. ábra).



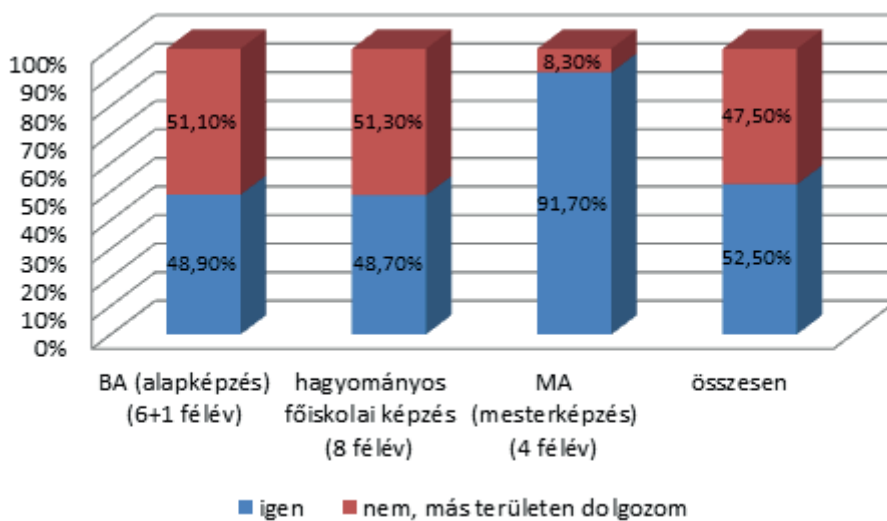
3. ábra: A válaszadók elégedettsége munkakörülményeikkel (%) (N = 278)

Forrás: a kérdőíves felmérés alapján saját szerkesztés

A válaszadók leginkább a munka szakmai, tartalmi részével, valamint a munka személyi, majd tárgyi részével elégedettek. Jelentős mértékben elmarad ezek mögött a szakmai presztízzsel és a jövedelemmel, juttatásokkal való elégedettség, melyek esetében nemcsak a „teljes mértékben” és a „nagymértékben” válaszokat adók aránya alacsonyabb jóval, hanem 15% fölötti válaszadói aránnyal van jelen az egyáltalán nem elégedettek aránya.

A KÉPZÉS SZINTJE SZERINTI ELTÉRÉSEK

A megszerzett kompetenciák hatékonyságát illetően a válaszadók egységesnek tekinthetők, mindhárom képzési szint, a hagyományos 8 féléves, a BA- és MA-szinten tanult hallgatók is átlagosan 4 feletti értékeket jelöltek meg 5-ös skálán. A legkevésbé a BA-szinten tanulók elégedettek, igaz, csak három tizeddel maradnak el a többiek 4,5-es átlagától. Az almintánkon belüli eltéréseket vizsgálva a BA-sok 0,8-as szórása bizonyult a legnagyobbnak, más esetekben 0,6 tizedes értékeket regisztrálhattunk. Úgy tűnik, hogy mindhárom képzési szint esetén jó eredményt ér el a képzés a munkaerőpiacon vagy magánéletben hasznosítható kompetenciákat illetően. Alapozhatjuk ezt a kijelentést arra az eredményre, hogy közepesnél jobb (3,5 körüli) átlagot produkált az a kérdés, hogy a nem pályán elhelyezkedő válaszadók milyen mértékben használják a „szocpeden szerzett kompetenciákat” – ebben mindhárom képzési szint egyöntetű.



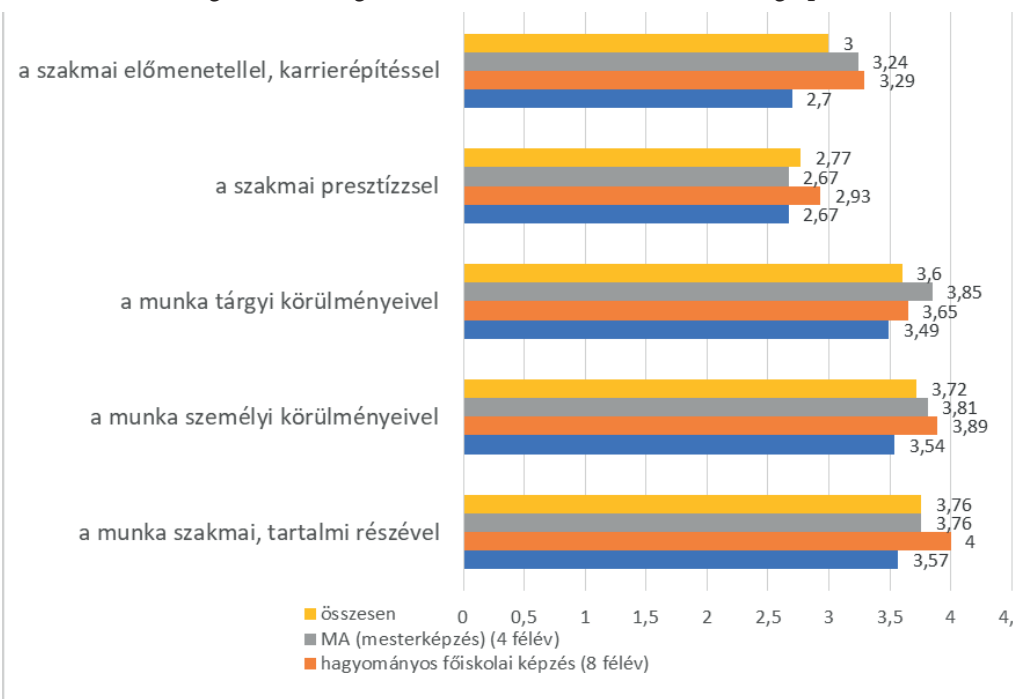
4. ábra: A képzési szint és a „pályahűség” (%) (N = 278)

Forrás: a kérdőíves felmérés alapján saját szerkesztés

Végzettjeink pályaelhagyási tendenciáit illetően jól látható (4. ábra), hogy a mester szakon végzettek elenyésző része hagyja el a pályát, ők a leginkább „meggyökeresedett” része a mintánknak. A másik két képzési szint esetén több mint 50%-os elhagyási aránnyal kell számolnunk. Ez a jelentős eltérés természetesen szignifikáns (sig = 0,000).

A képzésre történő jelentkezés motivációinál jól magyarázható eltérések mutatkoztak. Az MA-szakon tanulók leginkább a korábban megszerzett ismereteiket kívánták bővíteni, míg a BA- és hagyományos képzésre jelentkezők általánosabb érdeklődés miatt választották ezt a szakot. A két utóbbi csoport között inkább az mutatkozik jelentős eltérésként, hogy a BA-soknál kétszeres azoknak az aránya, akik elsősorban diplomát szerettek volna szerezni, és nem feltétlenül ez a szakterület motiválta őket.

A képzés utáni életútban eltérő arányban jelenik meg a további képesítések megszerzése. Evidenciaként megfogalmazható, hogy a hagyományos képzésben (73%-uk) és a BA-szinten tanulók (44%-uk) tanultak tovább nagyobb arányban, hiszen felsőfokú képzettségük tovább bővíthető egy egyetemi szintű képzéssel, ráadásul a hagyományos képzést végzők esetén jóval több idő telt el, melynek során további tanulmányokat végezhettek. A mester szinten tanulók majd 30%-os továbbtanulási aránya óvatosságra int, hiszen elemszámuk elenyésző, 24 főről van szó, azonban összességében az eltérés szignifikáns ($\text{sig} = ,000$). Hasonlóan nem okoz meglepetést a munka-



5. ábra: A képzési szint és a munkavégzéssel kapcsolatos elégedettség (átlagok 5-ös skálán) (N = 278). *Forrás:* a kérdőíves felmérés alapján saját szerkesztés

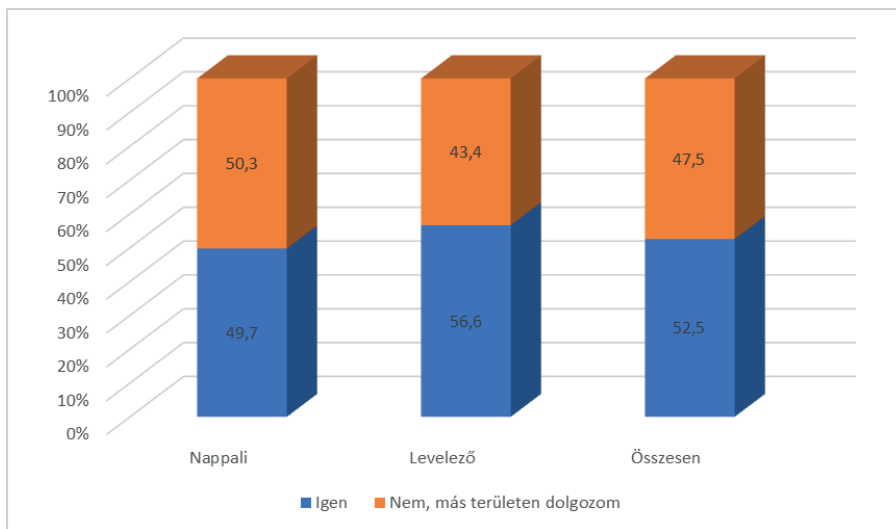
A munkavégzés tárgyi körülményeinek megítélése az egyetlen olyan tényező, mely esetén nem a hagyományos főiskolai képzésben részt vevők érték el a legmagasabb átlagot. Ebben az esetben a mester fokon tanult hallgatók a legelégedettebbek, köszönhető ez a magasabb iskolai végzettséggel járó jobb munkakörülményeknek. A hagyományos képzésben részt vettek eredményeihez összességében a mester szinten tanultak állnak közelebb, a BA-szintű diplomát szerzett válaszadók a legtöbb esetben érzékelhetően elégedetlenebbek. Esetlegesen magyarázható ez a generációváltásokkal, a munkakörülményekkel kapcsolatos igényszint-kitolódással is, de a vélhetően kevesebb munkatapasztalattal is. (Az eltérések a munka szakmai, tartalmi elemei és a karrierépítés esetén szignifikánsak, az első esetben $\text{sig} = ,036$, az előmenetel esetén $\text{sig} = ,014$.) A már-már társadalmi közhelyként ható kijelentés, miszerint a szociális szakmák presztízse és a jövedelmi rátája igen alacsony szintű, természetesen visszaköszön a válaszadók értékeléseiből is, hiszen ezek az itemek meglehetősen alacsony elégedettséget tükröznek.

A KÉPZÉS MUNKARENDJE SZERINTI ELTÉRÉSEK

Az eredményeket annak függvényében is megvizsgáljuk, hogy a végzett hallgatók milyen munkarendben végezték tanulmányaikat. A képzés során megvalósuló szakmai szocializáció függ a képzésben töltött időtől, abban a tekintetben, hogy a képzők és hallgatók mennyi időt tölthetnek együtt tanórai, konzultációs keretek között. A levelező tagozaton folytatott képzés mindig aggodalommal tölti el a képzőket, hiszen a hétvégi konzultációk csökkentett óraszama ennek a szocializációs hatásnak a rovására mehet. A mérleg másik serpenyőjébe kell tennünk, hogy ezen hallgatók sok esetben már a pályáról érkeznek, az általuk végzett tevékenységek kapcsolatban állnak a képzés anyagával, tehát gyakorlatiasabb ismeretekkel gazdagítják a képzést.

A megszerzett kompetenciákra vonatkozó kérdés válaszaiból aggodalmaink nem kerülnek visszaigazolásra, azaz a nappali tagozaton tanult hallgatók, szakemberek épp egy hajszálnyival (hat századdal!) értékelik hasznosabbnak a nálunk megszerzett kompetenciákat, szórásaik, a mintán belüli eltérések is hasonlóak. Ebben a tekintetben homogénnek tekinthetők a válaszadók.

A pályaelhagyás inkább jellemző a nappali tagozaton tanult szakemberekre, igaz csak kis mértékben (6. ábra).

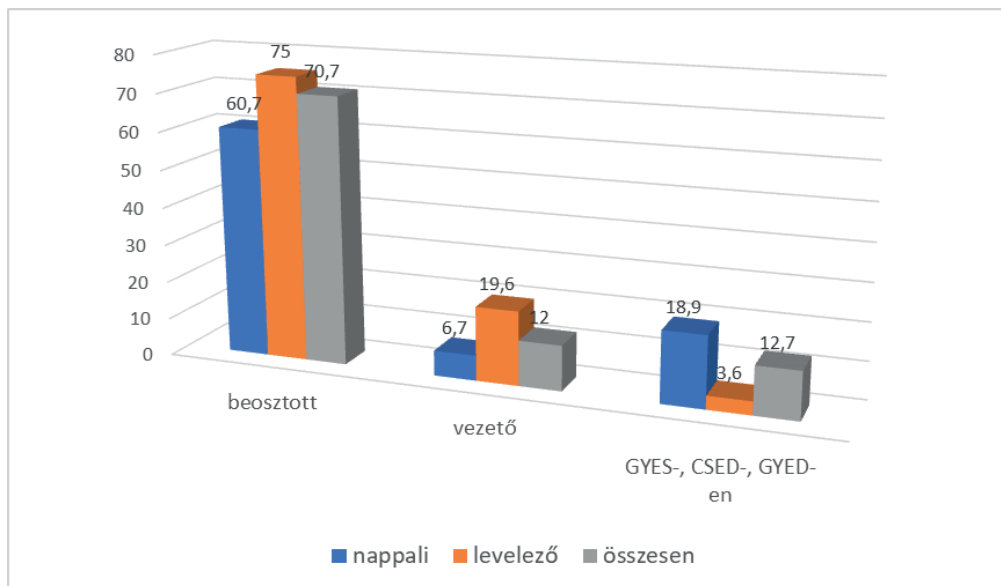


6. ábra: A munkarend és a „pályahűség” (%) (N = 278)

Forrás: a kérdőíves felmérés alapján saját szerkesztés

A nappali tagozaton tanult szakemberek nagyobb arányban szerepelnek a más területen dolgozók csoportjában, igaz az eltérések olyan kis mértékűek, hogy tendenciaszerű jelenségről nem beszélhetünk.

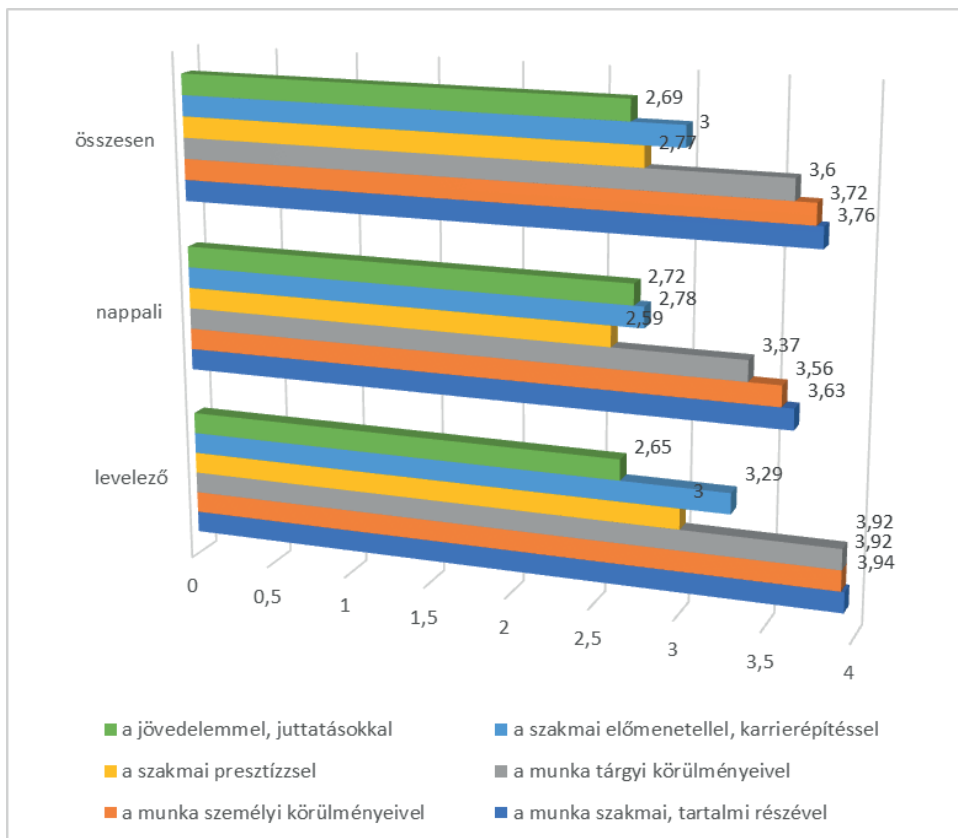
A motivációt illetően a levelező tagozaton fordul elő, hogy „kényszerből”, munkaadói előírásaként vettek részt a képzésen, szerencsére mindössze 10 fő, a minta 3,6%-a nyilatkozott így. Az egyéni érdeklődés, belső motiváció jellemző mindkét képzési forma esetén. (A nappali képzésben részt vevők 78%-a, a levelezősök 60%-a választotta ezt a válaszlehetőséget.) Ahogy a képzési szinteknél is láthattuk, jelentős motivációs tényező a diplomaszerezés, de nem kifejezetten ezen a területen. A tendencia itt is érvényesül, azaz a nappali tagozaton jellemzőbb ez a tényező, igaz kis mértékben. (Levelezősöknél 9,8%, nappalisoknál 13% nyilatkozott így.)



7. ábra: A képzés munkaformája és a foglalkoztatotti státusz (%) (N = 278)

Forrás: a kérdőíves felmérés alapján saját szerkesztés

A foglalkoztatotti státusz esetén a levelező tagozaton végzettek vannak kedvezőbb helyzetben (7. ábra). Mind a beosztotti, mind a vezetői státuszban felülreprezentáltak. A GYES-, GYED-, CSED-en van kategóriában viszont a nappali tagozaton tanultak vannak túlsúlyban – ahogy korábban tettük, ezt az életkorral és az azzal járó életciklussal magyaráztuk.



8. ábra: A képzési munkaforma és a munkavégzéssel kapcsolatos elégedettség (átlagok 5-ös skálán) (N = 278). *Forrás:* a kérdőíves felmérés alapján saját szerkesztés

A levelező tagozaton tanult szakemberek minden esetben pozitívabban értékelik a munkavégzésre vonatkozó feltételeket, ez csak a jövedelemre, juttatásokra vonatkozó item esetén fordul meg, azaz a levelezősök elégedetlenebbek. Az eltérés ezen utolsó item kivételével minden esetben szignifikáns (8. ábra).

A VÉGZÉS ÉVE SZERINTI ELTÉRÉSEK

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a különböző „generációk” esetén regisztrálhatók-e eltérések. A végzés évét tekintve magyarázó változónak egy esetben sem találtunk statisztikailag értelmezhető eltérést. Sem az elsajátított kompetenciák hasznosságának

megítélése esetén, sem a pályaelhagyás esetén (két év a két csoport átlaga közötti eltérés). Természetesen a munkaerőpiaci státusz esetén találtunk eltérést, hiszen, főleg a nappali tagozatos hallgatóknak köszönhetően a végzés éve jelentősen összefügg a gyermekvállalás életciklusával. Abban sincs jelentős különbség, hogy valaki az állami vagy a profitszférában helyezkedik-e el.

MIT ADOTT AZ EGRI SZOCPED-KÉPZÉS?

A pályán maradókat megkérdeztük arról is, hogy előnyt jelentett-e számukra, hogy az egri szociálpedagógia képzésben végeztek. A 145 válaszadóból 95 fő igennel válaszolt, tehát a válaszadók kétharmada számolt be arról, hogy előnyt jelentett számára az egri képzés.

Feltettük a kérdést – ahogy több válaszadónk is rávilágított a válaszadás során – a szocpedes csoportfoglalkozásokon megszokott módon: mit adott számukra a képzés? A válaszok szerteágazóak, az ismeretektől, szakmai tudástól elkezdve a készségeken, képességeken át az egyfajta szakmai eszköztárig, mely szemléletmódot és konkrét módszereket is tartalmaz. A teljesség igénye nélkül idézve a válaszok közül:

- „Alkalmazható szaktudást”
- „Segíteni tudást, tiszteletet a másik iránt, az adott helyzet több szempontú megközelítését”
- „A tudáson kívül a hitet, hogy lehet jól csinálni és érdemes is, még akkor is, ha nem mindig látható a munkánk eredménye”
- „Élményeket, tudást, világlátást, barátságokat, talpraesettséget, olyan tapasztalatot, képességet, készséget, ami az élet több területén kiegészített és alapként szolgált”
- „A csoport- és egyéni munka fontosságát, képessé tétel
- „Kommunikációs technikákat, szemléletmódot, önismeretet!, jó hangulatot, társaságot, szép emlékeket”
- „Az önreflexió képességét”
- „Elhivatottságot”
- „Az elfogadó, empátiás, szakmailag megalapozott szemléletet”
- „A közösség erejét”

Mindez összhangban van a képzési célokkal, azzal, hogy az elmélet mellett az önismeret, a szakmai képességfejlesztés (LUDÁNYI 2006) és a különböző munkaformák (egyénekekkel, családokkal, csoportokkal, közösségekkel végzett munka) elsajátítása, akár a konfliktuskezelés (KLEMENT 2015), a pályorientáció (TAJTINÉ 2021) vagy olyan specifikumok, mint a művészeti eszközök / filmcsoport használata (FECSKÓ-PIRISI-GROSCH 2017) is fontos a pályaszocializáció és egyúttal a képzés során.

ÖSSZEGRZÉS

Tanulmányunk elején bemutattuk, hogy mind a szociálpedagógia, mind a szociális munka szakokra jelentkezők számában jelentős csökkenés mutatkozik a vizsgált időszakban (2010. és 2022. év), azonban fontos megemlíteni, hogy a 2023. februári jelentkezési statisztikák jelentős növekedést mutatnak. (A tanulmány megírásakor még csak az egri szociálpedagógia alap- és mesterképzéseire jelentkezők száma ismert, országos adatok nem.)

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen és elődjein több mint 30 éve zajló szociálpedagógus képzés alumni hallgatóit kérdeztük meg kutatásunk során egy online kérdőív segítségével. Válaszadóink száma 278 fő, akik hagyományos főiskolai képzésben vagy – a Bologna-rendszer bevezetését követően – alapképzésben, illetve 2018 után mesterképzésben szereztek szociálpedagógus diplomát Egerben. Megkérdezettjeink több mint 80%-a elsögenerációs értelmiségi és válaszadóink több mint 50%-a (146 fő, 52,5%) maradt a pályán, dolgozik jelenleg is a szociális ágazatban. Vizsgáltuk pályaválasztási motivációjukat, jelenlegi munkakörülményeikkel való elégedettségüket, valamint kitértünk néhány fontosabb összefüggés elemzésére is, mint például a képzés szintje vagy munkarendje miként befolyásolta a választást a vizsgált kérdések esetében. Az általunk végzett elemzés mindössze egy rövid betekintést ad az egri „szocped DPR-kutatás” eredményeibe, számos esetben további elemzések indokoltak, hiszen mindezen kutatások és kutatási eredmények egyaránt fontosak a szociális képzés, a képzésfejlesztés, valamint a szociális ágazat egésze szempontjából.

IRODALOM

- BOGÁRDI Tünde – BECSEI Lilla (2021): Pályakövetési vizsgálat az egri szociálpedagógia képzésben végzett hallgatók körében. In: „Szocped innovációk” – Szociálpedagógus képzésben résztvevők országos konferenciája 2021. Szerk. Pacsuta István. EKKE Szociálpedagógia Tanszék, Eger. 18–19.
- FECSKÓ-PIRISI Edina – GROSCH Nándor (2017): Művészeti eszközök a szociálpedagógiában. Esettanulmány egy gyermekotthonban élő filmalkotó gyermekről. *Szociálpedagógia* 2017/1–2. 5–18.
- GYARMATI Andrea (2021): *A szociális ágazatban dolgozók munkakörülményei, járványkezelés, érdekérvényesítés. Kutatási jelentés.* <https://www.szocialismodszertan.hu/wp-content/uploads/2021/03/Szocilisgazatbandolgozkmunkakrlmnyeinek.pdf> (Utolsó megtekintés: 2023. március 24.)
- HADNAGY József (2015): Szociálpedagógus-képzés Egerben. Csoportmunka – képzési modell. *Magiszter: A Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének szakmai-módszertani folyóirata* 13/4. 30–38.
- KLEMENT Mariann (2015): Innovatív konfliktuskezelés az iskolában. In: *Családi és közösségi konfliktusok.* Szerk. Pilinszki Attila – Szabó Tünde. Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet, Budapest. 99–112.
- LUDÁNYI Ágnes (2006): *Ismeret – önismeret. Tanuláshoz, önismeret-fejlesztéshez pedagógusoknak.* OKKER Kiadó, Budapest.
- MELEG Sándor (2021): *Felvételi 2021.* <https://tamogatoweb.hu/felveteli-2021/> (Utolsó megtekintés: 2023. március 24.)
- MELEG Sándor (2022): *Felvételi 2022.* <https://tamogatoweb.hu/felveteli-2022/> (Utolsó megtekintés: 2023. március 24.)
- SÁRKÁNY Péter (2011): *Szociálpedagógiai elméletek.* JEL Kiadó, Budapest.
- SZABÓ Lilla (2017): Pályaszocializáció szociálpedagógus hallgatók körében. In: „... et vocavit vocatione sua sancta” – *A pedagógiai hivatás a keresztény nevelésben.* Szerk. Fehér Ágota, Mészáros László. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác. 338–351.
- TAJTINÉ Lesó Györgyi (2021): *Pályaeoris ötlettár. – Iskolai pályaeorientációs munka az offline és online térben.* Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal, Budapest.

Egyéb forrás

- Elmúlt évek statisztikái. – Ponthatárok, jelentkezők és felvettek száma szak(pár)onként. [https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statisztikak/elmult_evek/!](https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statisztikak/elmult_evek/)ElmúltEvek/index.php/elmult_evek_statisztikai/ponthatarok (Utolsó megtekintés: 2023. március 24.)

LOGOTERÁPIA ÉS TERÁPIÁS FOTOGRÁFIA Önismereti vizsgálódás¹

A Viktor E. Frankl által elnevezett egzisztenciális frusztráció korunk legelterjedtebb szenvedéskiváltó okának mondható. Sok kortársunk egész egyszerűen azon tény miatt szenved, hogy él, s az élet kihívások elé állítja. (LUKAS 2011: 13) Szerinte „minden élet-probléma az értelemfellelés krízisének is tekinthető.” (LUKAS 2011: 13) A logoterápia egy olyan „életmódként értelmezett konkrét filozófia”, amely „az élet értelmére vonatkozó egzisztenciális kérdést állítja vizsgálódásának középpontjába”. (SÁRKÁNY 2014, 12) A pandémia, a háború és a klímaváltozás fenyegetettsége következtében ez az egzisztenciális frusztráció további kérdéseket vet fel arról, hogy mi is az élet értelme. Az eddigi viszonyítási rendszerünk szinte teljesen átrendeződött, a berögződött kommunikációs, társas, valamint térbeli szokásaink és hagyományaink ellehetetlenültek. Egy olyan ismeretlen és bizonytalan rendszerben kell megtalálnunk az új tájékozódási pontokat, amely alapvetően csak felerősíti az aktuális életproblémák okozta nehézségeket. Úgy gondolom, hogy ebben a kétségekkel teli időszakban a logoterápia értelemközpontú vizsgálódása segítséget tud nyújtani az embereknek. Ez a tapasztalat ösztönzött engem arra, hogy megvizsgáljam az alkotói élmény terápiai lehetőségeinek és a logoterápia szemléletének a viszonyát. Kutatásom középpontjában a logoterápia szemléletén keresztül történő vizuális művészeti eszközök alkalmazása áll. Tehát arra keresem a választ, hogy össze lehet-e kapcsolni a logoterápia szemléletmódját a művészetterápia – ezen belül is a terápiai fotográfia – eszköztárával.

Tanulmányom első fejezetében a logoterápia elméleti hátterének megismerésére, valamint ismertetésére törekszem. Majd a fotóterápia és a terápiai fotó rövid meghatározása után Viktor E. Frankl munkásságának azon pillérjeit vizsgálom, ahol lehetőség nyílik a művészetterápiai eszközöket beépíteni a terápiai folyamatokba. Ilyen

¹ Szakdolgozatom átirata. Szakdolgozat, Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, Média Design MA, 2022. Szakdolgozati konzulens: Illés Anikó, témavezető: Sánta Balázs.

kapcsolódási pont például a logoterápia három fő értéke; az *alkotói*, az *élmény* és a *beállítódási érték*. (SÁRKÁNY 2012: 76) A művészetterápia során az alkotói és az élményérték rögtön meg is valósul, hiszen egy aktív önkifejező folyamatról beszélünk, amely során nonverbális úton tudatalattinkból információk szabadulnak fel. Ez a lépés segít bennünket abban, hogy képesek legyünk verbalizálni a szorongás forrását és felismerjük a nehéz élethelyzetek értelmét. Mindez az adott életproblémára irányuló beállítódásunkat képes formálni. (SÁRKÁNY 2004: 109) A művészetterápiás munka pedig abban segít bennünket, hogy az ember teremtő énjét és öntranszcendentális képességét megszólítva képesek legyünk az önismereti fejlődésre és ennek köszönhetően az öngyógyításra. A vizuális nyelv elősegíti a múltban már megérett, de a tudatosítás előtti pillanatban lévő érzelmek felszínre törését. Ez egy olyan aktív tevékenység, amelyben nem passzív elszenvetői vagyunk a történeteknek, hanem azok aktív alkotásra sarkallnak bennünket. (TITZE 2007: 34–35)

E két terápiás irányzat társításának lehetőségére keresem a megoldást. Az úgynevezett *vezetett önéletrajzi* feladatsor egy – a logoterápiában alkalmazott – önismereti módszer, melynek folyamata során fontos, hogy a múltból a jövőbe történő orientálódás következtében egy narratív helyzetbe kerülünk önmagunkkal. (LUKAS 2011: 231) Ennek a – kilenc pontból álló – önismereti feladatsornak a képi nyelvű történő átalakítására teszek kísérletet, amelynek elsődleges eszközévé a fotográfiát szeretném kijelölni, mert az ember szubjektivitása és a fényképezőgép objektivitása egymást kiegészítve képes a külvilág és a belső világunk között kapcsolatot teremteni.

LOGOTERÁPIA ÉS EGZISZTENCIAANALÍZIS

A logoterápia megközelítése abban gyökerezik, hogy a lelki és a szellemi síkot szétválasztja, és így az emberi lét három dimenzióra bontható. Tehát az emberkép a *somatikus* (a testi, idetartoznak a testfunkciók), a *pszichikai* (az ember közérzete, ide tartoznak az ösztönök, a vágyak, a viselkedésminták stb.) és a *szellemi* dimenzióból áll össze. A logoterápia – bár a három dimenzió kölcsönhatásban áll egymással – elsődlegesen az ember szellemi dimenziójával foglalkozik, amely a testiséggel és a közérzettel szembeni szabad állásfoglalást jelent. Idetartozik például az önálló akarati döntés, a művészi érdeklődés, a vallásosság, az értékfelfogás és a szeretet. (LUKAS 2011: 20) Te-

hát a kreatív feladatok mind a három dimenzióban mozgósítják az embert, hiszen a szellemi dimenzióban történik maga a kreatív folyamat, amely pozitív hatást gyakorol a pszichikai dimenzióra is. A szomatikus dimenzió pedig a megvalósítás csatornája.

A terápiás kreatív folyamatok számára szintén fontos hármas egység az élet értelmén belül megjelenő három érték kategória: *az alkotói, az élmény- és a beállítódási érték*. Amíg az első kettő prioritással, addig a harmadik szuperioritással rendelkezik. Ez azt jelenti, hogy az élmény- (pl. egy finom étel elfogyasztása) és az alkotói (valaminek a létrehozása) érték a mindennapjaink szerves része, amelyet egy cselekvés valósít meg. A beállítódási érték pedig extrém élethelyzetekben lép fel, ahol egy megváltoztathatatlan eseményen már nem tudunk változtatni, csupán a hozzáállásunkon, amin keresztül értelemmegvalósulás lehetséges. (SÁRKÁNY 2004: 109) Tehát a kreatív tevékenységek során az alkotói és az élményértékhez közvetlenül kapcsolódunk, amelynek segítségével lehetőségünk van a tudatalattiból érzelmeket felszabadítani, azokat megismerni és rajtuk keresztül egyes élethelyzetekhez való hozzáállásunkat is formálni.

FOTÓTERÁPIA ÉS TERÁPIÁS FOTOGRAFIA

„A fotóterápia, illetve a terápiás fotózás a vizuális művészetterápia egyik ága, de lényeges különbségek választják el a többi ágától.” (HERCZEG 2015: 10) Amíg a művészetterápiában – így ezen belül a vizuális művészetterápiában is – alapvetően csak belső képekkel dolgozik a páciens és a terapeuta, addig a fotóterápia során a külső témákat fogalmazza át a maga belső intuíciói szerint. A fotózást alkalmazó terápián belül is még további két irányzatról beszélhetünk. Az egyik a fotóterápia, a másik pedig a terápiás fotózás. (HERCZEG 2015: 12)

A fotóterápia egy irányított folyamat, amely módszer kidolgozása Judy Weiser amerikai fotográfusnő nevéhez fűződik. Itt nem az alkotó tevékenységre épít a terápia, hanem a páciens a terapeutával közösen elemzi a már korábban elkészített fényképeket. (HERCZEG 2015: 11–12) Tehát „a fotóterápia egy megfelelő szaktudással rendelkező terapeuta irányításával történik”, amely során értelmet adnak a képeknek, és ezen keresztül hozzák felszínre az érzelmeket és konfliktusokat. (HERCZEG 2015: 12) Judy Weiser öt különféle – de nem különálló – technikából álló fotóterápiás módszert

dolgozott ki: 1. *Önarcképek elemzése*, amiket a személy saját magáról készített. Ez lehetőséget ad az önvizsgálatra, hogy a páciens hogyan látja magát. 2. *A páciensről készült képek elemzése*, amiket mások készítettek. Itt az derül ki, hogy mások hogyan látják őt. 3. *A kliens által készített vagy összegyűjtött képek elemzése*. Ennél a pontnál már egy tágabb kontextusban vizsgálható a személy, hogy mi fontos számára. 4. *Családi album elemzése*, amely a személyes élettörténet reprezentálása révén egy újabb aspektust nyújt a terápia számára. Itt – egy ideális esetben – komplex képet kap a terapeuta arról, hogy miként alakul a családon belüli interakció. Majd 5. *Fotóprojekció*, amely egy szabad asszociációs technika. Bármilyen – a kliens számára ismeretlen – fotó felhasználható, mert ennél az utolsó módszernél a különféle reakciók és érzelmek előhívása a cél. (HERCZEG 2015: 12–13; GIBSON 2018: 22) Judy Weiser szerint a módszer kulcsa, hogy a képeket sosem tudjuk könyvekként olvasni, óhatatlanul beindítja a belső titkokat, és az egyén saját szimbolikája szerint interpretálja a témát. (GIBSON 2018: 2)

A terápiás fotózás – a fotóterápiával szemben – az alkotófolyamatot állítja a középpontba, amelynek módszere még kevésbé kidolgozott. „Többnyire művészeknek azon felismerésén alapul, hogy alkotótevékenységük során gyakran úgy érzik, terápiás hatással van rájuk maga az alkotó folyamat.” (HERCZEG 2015: 14) Ezáltal a módszer megteremtői jellemzően nem a pszichológia vagy a pszichiátria felől közelítették meg a kérdést. (HERCZEG 2015: 14) Judy Weiser szerint nem minden esetben szükséges a terapeuta jelenléte, mert a terápiás fotózás gyakran az önkifejezésben és az önmegismerésben segíti az embert, amit bárki gyakorolhat magán. (WEISER 2021) Fontos viszont, hogyha valaki olyan problémákkal szembesül az alkotótevékenység közben, amelyek megoldást igényelnek, forduljon szakemberhez.

Tehát a fotografálás tevékenysége önmagában terápiás hatású, amely támogatja a fotográfus szerepben lévő személyt az önreflexióban. Ezt a fotográfia objektivitása is segíti, hiszen a képzőművészeti terápiával ellentétben – ahol egy sokkal spontánabb képalkotásról van szó –, a fotográfia eszköztára egy átgondoltabb és strukturáltabb alkotói folyamatot követel meg. A fénykép készítője képes eltávolodni a fénykép tárgyától, mivel az egy mechanikai eszköz segítségével rögzített szituáció. (GIBSON 2018: 24) Ez a távolság segíti a páciens abban, hogy egy lépést hátráljék a fénykép kontextusában tárgyiasult konfliktustól is, és mindezt egyfajta kívülállóként vizs-

gálhassa. A folyamat egy mélyebb reflexiót tesz lehetővé, hiszen valós tárgyak, valós személyek és valós helyszínek alkotják a kompozíciót. Ez az objektív elemekből álló szubjektív kompozíció hozza felszínre a problémát. Úgy gondolom, hogy a fotográfia hidat képez az objektív és a szubjektív között, így a következő lépésben a tudatos és a tudattalan között is.

A LOGOTERÁPIA ÉS A TERÁPIÁS FOTOGRAFIA KAPCSOLÓDÁSÁNAK PILLÉRJEI

Frankl munkássága elsősorban egy terápiás, pedagógiai, valamint filozofikus keretek között alkalmazható beszélgetésformára épít. (LUKAS 2011: 61) Fókuszában tehát a beszéd áll (szókratészi dialógus), valamint másodlagos eszközként alkalmazható az írás formanyelve is. Tanulmányomban az érintett értékrendszer és módszer azon lehetőségeit vizsgálom, amelyek lehetővé teszik a képi nyelvre történő adaptálást. Természetesen a művészetterápia alkalmazása nem idegen a logoterápiában, de egyelőre nem létezik egy átfogó tanulmány arra vonatkozóan, hogy miben erősíti a művészetterápia eszköztára a logoterápia elméleti hátterét. Ez feltehetőleg annak tudható be, hogy egyik sem elterjedt területe a gyógyításnak. Ebben a fejezetben azokra a hasonlóságokra szeretnék kitérni, ahol erőteljes kapcsolódási pontot látok a két terület között.

Mindenekelőtt az önmagunkkal való bánásmód megismerésének motivációját szeretném megemlíteni, amely elengedhetetlen, bármelyik terápiás módszerről is legyen szó. Ez nem csupán az önismeretet jelenti, hanem annál mélyebb megismerést, az ember ún. önmagára lelését teszi lehetővé, amely az értelem felismerése közben valósul meg. (LUKAS 2011: 60) Az önismeret az ember „belső mozgásait” tárja fel, az önmagunkkal való bánásmód pedig a „külső mozgásokat” indítja el, amelyek a határainkon túlra vezetnek. (LUKAS 2011: 58) Az alkotótevékenység kulcsa az önmagunkkal történő munka, amely önmagában egy értelemmel teli feladatnak tekinthető. (LUKAS 2011: 60) A következőkben pedig a logoterápia három érték kategóriáját, illetve azon módszereit vizsgálom, amelyek a művészetterápia – ezen belül is főleg a terápiás fotográfia – eszköztárával is megközelíthetők:

A) Az alkotói, az élmény- és a beállítódási érték:

E három értéktípus közül az alkotói és az élményérték a két kapcsolódási pont, hiszen mindkettőt a cselekvés aktiválja. Amíg az alkotói érték a létrehozásban nyilvánul meg, amire a terápiás fotózás során maga az alkotói folyamat ad lehetőséget, addig az élményérték ennek az aktív tevékenységnek és annak végeredményének passzív befogadása révén valósul meg. (SÁRKÁNY 2004: 109)

B) Öndistancia

Az ember szellemi szabadsága magában foglalja annak a lehetőségét, hogy képes önmagától, hajlamaitól, kondicionáltságától és jellemétől valamelyest eltávolodni. (LUKAS 2011: 53) Az öndistanciára való képesség abban segíti az egyént, hogy kívülállóként szemlélje problémáját. Tehát „distanciát” teremt a szenvedése és a személye között. (FRANKL 2015: 149) Úgy gondolom, hogy a fotózás objektivitása előremozdítja az embert abban, hogy ezt a távolságot eredményesen megteremtse, hiszen egy mechanikai eszköz is segíti abban. A fényképezőgép egy fizikai objektumként a személy és a külvilág közé ékelődik. Nem engedi hasznóját csak és kizárólag az ő saját belső világában tovább létezni, kénytelen kapcsolatot létesíteni a környezetével. Mindeközben engedi az érzelmeket felszínre hozni.

C) Öntranszcendencia

A logoterápia szerint az ember csak akkor nyeri el önmagát, ha képes az öntranszcendenciára, tehát képes valami olyasmit szándékolni, ami nem a pszichofizikai szükségletek ösztönbirodalmába tartozik. (SÁRKÁNY 2004: 105) Az ember önmaga fölé kerekedik. (LUKAS 2011: 59) Az öntranszcendencia egy olyan állapot, ahol az egyén a szellemi dimenzióját megnyitja, és az ösztönök helyett az intuíciónak figyel. A művészeti tevékenység során az ember ugyancsak a szellemi dimenzióján keresztül és annak segítségével alkot, azaz az intuíciók sugallják cselekvését. A művészettel segítség kontextusában pedig a páciens az alkotáson keresztül kap lehetőséget, hogy önmagán és élethelyzetén felülkerekedjen, és „a világban betöltendő értelem felé forduljon”. (LUKAS 2011: 59)

D) *Paradox intenció*

A paradox intenciót az öndistancia, illetve az öntranszcendencia teszi lehetővé, amelynek fontos eszköze a szituáció humoros eltúlzása. Ez a módszer a szellemi és a pszichikai dimenzió közötti párbeszédet élénkíti fel. Az ember megtanulja eleinte önállóan kezelni, majd teljesen meg is szüntetni a szorongás tüneteit. A módszer lényege, hogy az egyén egy szellemi aktussal képes eltávolodni konkrét félelmétől (például, hogy nagy tömegben elájul), és éppen azt kívánja, amitől pszichikailag retteg. A szorongásos neurózis egy irracionális félelem, amely a pszichikai tünetek révén belenyúlik a valóságba. Az irracionális félelemre érkező irracionális kívánság pedig lebénítja a *várakozási félelmet*, így a tünet következménye is elmarad. A humor segítségével képes az egyén önmaga fölé kerekedni és ennek köszönhetően a saját erejét is megtapasztalni.² (LUKAS 2011: 101–109)

Itt a művészetterápia lehetőségét abban látom, hogy az említett komfortzónából való kilépést az alkotás közben is megélhetjük. Félelmeinket kifordíthatjuk, és egy paradox nézőpontból megközelítve rögzíthetjük. Ezek az elkészült képek pedig fennmaradnak. Újból és újból elővehetjük őket, ha arra lenne szükségünk, hogy ismét megvizsgáljuk félelmünket.

E) *Dereflexió*

A dereflexiót szintén az öndistancia és az öntranszcendencia teszi lehetővé. Ez a módszer csökkenti az egocentrikusságot és az ebből következő hiperreflexiót. (LUKAS 2011: 93) Amíg a paradox intenció az ember szorongó várakozását korrigálja, addig a dereflexió magát a figyelmet korrigálja. Az önközpontúság helyett a külvilágra tereli vissza az egyén figyelmét. (LUKAS 2011: 179) A fotózás közben ugyanez az „irányváltás” valósul meg, hiszen az objektíven keresztül kitekintünk a külvilágba. Az alkotói folyamat segít a félelemre összpontosított figyelmet magára a cselekvésre – esetünkben a kreatív tevékenységre – irányítani, és ennek következtében óhatatlanul megtörténik egyfajta távolodás a szorongás tárgyától.

² Természetesen racionális félelmek esetében nem alkalmazható a módszer.

F) Beállítódási moduláció

Közvetlenül nem kapcsolódik a művészetterápiához. A teljes terápia végcélja egy adott szituációban történő negatív beállítódás korrigálása. Mindez a fent említett értékek és terápiás módszerek alkalmazásával történik. Tehát a művészetterápia végeredményben egy olyan eszköz, amely segíti – a teljes terápia keretében – az egyént abban, hogy a beállítódási moduláció megtörténjen. (LUKAS 2011: 179)

VEZETETT ÖNÉLETRAJZ

Az ember identitása folyamatos átalakulásban van, így egészen halála pillanatáig változni és ezen keresztül fejlődni képes. Az önismeret ezért soha nem a végcél, hanem egy aktuális életszakaszban történő önmagunk megtapasztalása, amely a teljes életút részét képezi. Minden korszak más és más feladat elé állítja az embert. (TITZE 2019:

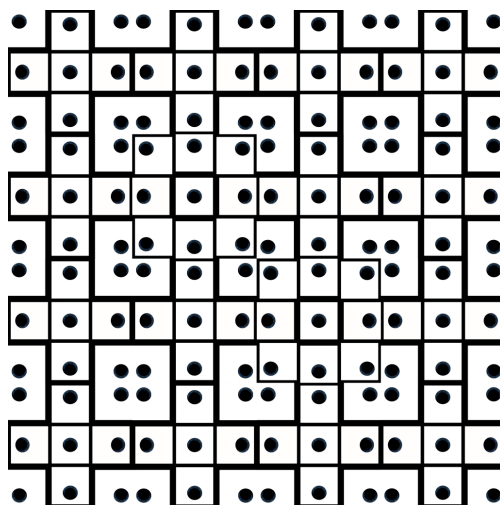
6) A logoterápia önismereti tanfolyamának egyik módszere az ún. *vezetett önéletrajz*, amely egy kilenc pontból álló feladatsoron keresztül végigveszi ezeket a meghatározó korszakokat:

1. fejezet: *Szüleim*
2. fejezet: *Gyermekkorom*
3. fejezet: *Iskoláskorom*
4. fejezet: *Felnőttkorom*
5. fejezet: *Jelenem*
6. fejezet: *Közeljövőm*
7. fejezet: *Távoli jövőm*
8. fejezet: *Halálom*
9. fejezet: *Nyomaim* (LUKAS 2011: 231)

A fejezeteken keresztül a résztvevő újraéli saját életútjának fő szakaszait, illetve a múlt vonatkozásában lehetséges jövőjéről is fantáziál. A jövőről alkotott vízióval való foglalkozást azért tartom fontosnak, mert az emberi létezés eredendően egy történeti keretbe van ágyazva, amiből nem szakítható ki. (FRANKL 2015: 63) Az ember számára fontos, hogy egy folytonosságban lássa magát, amely keretet ad életének. Továbbá annak tudatában, hogy élete véges, a három említett érték kategóriára fordítsa figyelmét.



1. kép: 8. fejezet: Halál
(Fotó: Forgách Anna, 2022)



2. kép: 7. fejezet: Távoli jövő
(Fotó: Forgách Anna, 2022)

A *vezetett önéletrajz* alapvetően egy írásos feladat, és a csoporttagok minden alkalommal megosztják egymással tapasztalataikat. Lényege, hogy a résztvevők a kronologikusan egymást követő nagyobb életszakaszok meghatározó múltbéli élményeit felelevenítik, és elgondolkodnak azon, hogy mindez milyen hatással van a jelenükre, valamint a lehetséges jövőjükre. Minden életszakasz történetét három kérdésen keresztül kell megvizsgálni: *1. Mit érzek? 2. Mit gondolok? és 3. Hogyan állok hozzá?*³ A módszer célja, hogy átvilágítsa a résztvevő múltját, például: *Melyik volt a legjobb korszaka? Mikor tűnt az élet értelmesebbnek? Mi történt ekkor, illetve milyen tervei voltak? Mivel törődött elsősorban?* (LUKAS 2011: 167) Tehát a csoport tagjai az életszakaszokon és az azokhoz kapcsolódó kérdéseken keresztül „egzisztenciaanalízist” végeznek (a terapeuta vezetésével). Miközben a múltbéli események között kutatnak egykori értelemtartalmak után, és „kapcsolódási pontok merülnek fel a jelenre vonatkozóan”. (LUKAS 2011: 167) Ez a narratív terápiai módszer abban segít, hogy az ember képes legyen végiggondolni saját történetét, kiemelni annak meghatározó eseményeit, majd ezeket a fordulópontokat kapcsolatba hozni egymással. (GIBSON 2018: 174)

³ Forgách Katalin élménye alapján a 2017-es Vik János által vezetett logoterápiás önismereti tanfolyamról a Logoterápia Alapítvány szervezésében.

Neil Gibson *Therapeutic Photography* című könyvében egy hasonló önismereti feladatsor olvasható, amely már eredendően a fotográfia eszköztárát használja fel. Az ő módszere az alábbi fejezetekből áll: 1. Származás / Család, 2. Elköltözés otthonról, 3. Házasság előtti korszak, 4. Házasság (gyermek előtti korszak), 5. Család kisgyermekkel, 6. Család kamaszokkal, 7. Család fiatal felnőttekkel, akik elköltöznek otthonról, 8. Későbbi életszakasz. (GIBSON 2018: 106–110) Gibson a vezetett önéletrajzhoz hasonló nyolc életszakaszra osztja fel életutunkat, viszont sokkal nagyobb hangsúlyt fektet a múltra és a jelenre. Úgy gondolom, hogy a jövő részleges kihagyásával nagyon fontos tapasztalástól vonja meg a feladatsor elkészítőjét, hiszen számos kapcsolódási pontot nem kell megkeresnie, így a történetiség is megszakad. Emellett a fejezetek címei leszűkítik a lehetőségeket (pl. a házasság kihangsúlyozásával), hiszen vannak olyan személyek, akik teljesen más struktúrában gondolkodnak. Ennek okán Neil Gibson eszköztárát a logoterápia önismereti módszerével társítom, így a vezetett önéletrajz fejezeit írás helyett a fotózás segítségével dolgoztam fel a tanulmányt kiegészítő munkám során.

A FOTOGRAFIA SZEREPE

A képek jelentésteli felületek. Kiemelnek valamit – többnyire – a „kinti” téridőből, és ezt absztrakcióként (a téridő néhány dimenzióját a sík két dimenziójára szűkítve) tesszük elképzeltetővé számunkra. (FLUSSER 1990) Tehát az ember imaginációs képességét használja fel, „ami a képek előállításának és megfejtésének előfeltétele”. (FLUSSER 1990) Leegyszerűsítve, a fényképész szándéka, hogy „a világról alkotott fogalmait képekbe tegye át”. (FLUSSER 1990) Mindezt, ha terápiás kontextusból közelítjük meg, akkor a fénykép nemcsak a fotográfus, hanem bárki kommunikációs eszköze lehet, amely nemcsak a külvilággal, hanem a külvilágon keresztül az ember saját magával képes kommunikálni. A fotográfia szerepét abban látom, hogy vizuális elemekkel és szimbólumokkal segíti az érzelmek kifejezését. Az előző fejezetben említett önismereti munkát egy vizuális naplóként tudja támogatni, ahol a képek szemtanúkként kísérik végig a csoport tagjainak fejlődését. (TITZE 2019: 196) Az elkészült képek pedig újból és újból elővehetőek, így a terápiás munka bármely szakaszában megvizsgálhatjuk korábbi lépéseinket. „Minden egyes élmény, minden egyes cselekedet, minden egyes

felismerés, minden egyes érték elemezhető az egyes megfigyelt és kiértékelt fotográfikákban.” (FLUSSER 1990) Mi áll a kép készítőjének fókuszában? Mit fényképez? Van-e cselekménye? Van-e szereplője? Hogyan alakul a képen belüli hierarchia? Milyen színek dominálnak a képfelületen? Végül melyik képeket válogatja ki, és mit mond róluk? Minden egyes lépés döntéshelyzet elé állítja a személyt. (GIBSON 2018: 26) Így nemcsak a képek, hanem maga az alkotói folyamat és a vele járó – meghozott – döntések is számos kiértékelésre váró kérdést vetnek fel. (WEISER 1999: 1–12) „A fotók a tudatunk lábnymai, tükörképei az életünknek, lelkünk reflexiói, olyan megfagyott emlékek, amelyeket néma csendben örökre a kezünkben tarthatunk.” (Judy Weiser-idézet, idézi HERCZEG 2015: 10)

Horváth M. Judit a *Privát képek* című fotósorozatában (2009) betegségét dokumentálta. Képei a vizuális önéletrajzi kifejezés eszközei, ahol „a különböző időpillanatok, a kezelés és a betegség stádiumait rögzíti”. (GÁCS 2020: 106) Majd hat évvel később személyes története családi történetté válik, mert összekapcsolja édesanyja utolsó éveiről készült képeivel. (GÁCS 2020: 106) Ez a narratíva „az elbeszélő életéről szóló dokumentumszerű történetnek tekinthető”. (GÁCS 2020: 28) A társadalomban idealizált női testkép és a nyilvánosság elől elrejtett betegségkép kérdése mellett választ keres arra is, hogy vajon képesek vagyunk-e – akár művészként, akár amatőrként – a fotográfiát az önreflexió eszközévé tenni. (GÁCS 2020: 104) Főleg egy olyan korban, ahol a fotográfia demokratizálódása révén a privát dokumentumok elárasztották a nyilvánosságot. Habár ezek a tabusított tapasztalatok képesek egyfajta katarzisélményt előhívni, mégsem képesek közösséget teremteni, egy személy vagy csoport önpercepcióját megváltoztatni, „illetve a közös cselekvés lehetőségét nyújtani a hasonló sorsúaknak”. (GÁCS 2020: 57) Terápiás tevékenységként a fotográfia szerepét abban látom, hogy az ember a fényképet az intimitás megélésének eszközévé tegye, képes legyen ennek segítségével az önreflexióra, miközben egy közösségi élményt is nyújt. Ezáltal nem magányosan áll a nyilvánosságban millió számra keringő személyes tapasztalatok sortüzébe. A technológiai fejlődés pedig mindenki számára elérhetővé és mindennapos használati tárgyává tette a fényképezőgépet. Úgy gondolom, hogy éppen emiatt a fiatalok számára egy nagyon hasznos művészetterápiás eszköz lehet. Például a rajzzal vagy a festéssel ellentétben – ahol gyakran felmerül a kliensben az a félelem, hogy ő nem képes rá – a fényképezőgép használatát mára már megszokta, így akár sokkal bátrabban állhat neki az alkotói folyamatnak.

A PROJEKT CÉLCSOPORTJA

Úgy gondolom, hogy a *vezetett önéletrajznak* a terápiás alkotói folyamat struktúrájaként való alkalmazása ugyanazt a célcsoportot mozgósítja, mint maga a logoterápia. Viktor E. Frankl szerint *a logoterápiával bővülő pszichoterápia, illetve ennek egyik formája, az egzisztenciaanalízis, bizonyos körülmények között olyan lelkiileg szenvedő emberekkel foglalkozik, akik klinikai értelemben nem tekinthetők betegeknek.* (FRANKL 2015: 64) Klinikai tünetek fennállása sem zárja ki a logoterápia szemléletének alkalmazását, de abban az esetben teljes körű terápiás módszert nem tud nyújtani, csupán a lelki bizonytalanság enyhítését segítheti. (FRANKL 2015: 64) Tehát ott, ahol a szellemi dimenzió „alszik” (például éretlenség, „súlyos agyi sérülések, a realitásérzék komoly elvesztése, személyiség krónikus leépülése”), a logoterápia nem tud segíteni, mert „ekkor már nem érzük el a személyt, aki minden logoterápiás érvelés és felszólítás címzettje”. (LUKAS 2011: 34–35) Elisabeth Lukas *A logoterápia tankönyve* című könyvében azt írja, hogy a logoterápia akkor eredményes, *ha a páciens testi (például idegsejti) és pszichikai zavarokban szenved, amelyeknek a szellemiben van a visszhangja, továbbá, ha a szellemi frusztrációkban szenved, amelyek a pszichikaiban vagy a pszichoszomatikusban keltenek visszhangot.* (LUKAS 2011: 36)

KONKLÚZIÓ

Tanulmányomban a logoterápia és a terápiás fotózás kapcsolatának lehetőségeit vizsgáltam. Ezt a szakirodalom áttekintésén keresztül végeztem. Az első fejezetekben igyekeztem a szakterületeket külön-külön megismerni, majd fő pontjait összefoglalni. Ezután figyelmem a logoterápiában használt *vezetett önéletrajz* nevű önismereti feladatsorra irányult, amely alapvetően az írás és a beszéd eszköztárát alkalmazza. A begyűjtött ismeretek alapján viszont arra tudok következtetni, hogy az említett feladatsor életszakaszokból felépülő struktúrájának a felhasználása izgalmas megoldás lehet a művészetterápiás tevékenységek során. Ebből kiindulva megvizsgáltam a logoterápia és a vizuális művészetek – elsősorban a fotográfia – eszköztárának lehetséges kapcsolódását, hogy mely pontoknál képes az alkotói folyamat erősíteni a logoterápia szemléletét (és

fordítva). Úgy gondolom, hogy a fotográfia demokratizálódása, az egyidejű szubjektivitása és objektivitása, valamint a technikai fejlődése révén a terápiás céllal történő alkotófolyamatok hasznos eszközévé vált, illetve válhat, mert a mai napig egy kis mértékben feltárt és elterjedt irányzatról beszélünk. A fotóterápiával szemben, amely szakképzett pszichológusok és pszichiáterek rendszeresen alkalmazott módszere, a terápiás fotózás fő képviselői közé egyelőre a fotográfia eszköztárával élő művészek tartoznak, akik nap mint nap megélik alkotói tevékenységük gyógyító hatását.

Tanulmányomat követően kísérletet tettem a *vezetett önéletrajz* fejezeteinek és a fotográfia eszköztárának nemcsak elméleti, hanem a gyakorlatban történő összevonására is. Mindez egy kiscsoportos kísérleti projekt keretében történt, amelynek célja, hogy a megkezdett kísérletet a jövőben egy interdiszciplináris kutatócsoport tagjaként továbbfejleszthessem. A *vezetett önéletrajz* életszakaszaiban elvégzendő vizuális feladatokat részletezve és szakemberekkel együttműködve szeretném a narrációt igénylő – egyéni és csoportos – alkotói folyamatokat terápiás környezetbe beemelni, majd ennek lehetőségeit kidolgozni.



3. kép: Diploma kiállítás, MOMÉ (Fotó: Forgách Anna, 2022)

IRODALOM

- FRANKL, Viktor E. (2015): *Orvosi lelkigondozás*. Jel Kiadó, Budapest.
- GÁCS Anna (2020): *A vágy, hogy meghatódjunk*. Magvető Könyvkiadó és Kereskedelmi Kft., Budapest.
- GIBSON, Neil (2018): *Therapeutic Photography*. Jessica Kingsley Publishers, London.
- HERCZEG Eszter Rebeka (2015): *A terápiás fotózás értelmezése a művészetterápiában és a fotóművészetben*. Fotográfia MA, MOME.
- ILLÉS Anikó (2009): Művészetterápia a közoktatásban: elméleti lehetőségek és etikai megfontolások. *Új Pedagógiai Szemle* 59/5–6. 233–240.
- LUKAS, Elisabeth (2011): *A logoterápia tankönyve*. Ferences Nyomda és Könyvkiadó Kft., Szeged.
- SÁRKÁNY Péter (2004): A logosz terápiája. *Műhely, Thalassa* 15/2: 102–117.
- SÁRKÁNY Péter (2012): Értelmerközpontú egzisztenciaanalízis és filozófiai tanácsadás. *Műhely, Imágó Budapest* 23/3. 75–82.
- SÁRKÁNY Péter (2014): *A filozófia mint praxis*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- TITZE, Doris (2007): *Wir sind schon da*. Sandstein Verlag, Dresden.
- TITZE, Doris (2019): *Das verkörperte Bild*. Sandstein Verlag, Dresden.
- WEISER, Judy (1999): *PhotoTherapy Techniques*. PhotoTherapy Centre Press, Vancouver.

Videográfia, Webográfia

- FLUSSER, Vilém (1990): I. A Kép, V. A fénykép, VIII. A fotográfia univerzuma. In: *A fotográfia filozófiája*. Szerk. Beke László. Tartóshullám–Belvedere–ELTE BTK, Budapest. Internetes elérhetősége: <https://artpool.hu/Flusser/Fotografia/eloszo.html> (Utolsó megtekintés: 2022. március 9.)
- Logoterápia Alapítvány nyitóoldala: <http://www.logoterapia.hu/logoterapia.html> (Utolsó megtekintés: 2022. január 6.)
- WEISER, Judy (2021): How photos can be used to help people: Introduction to PhotoTherapy and Therapeutic Photography Techniques. *Capa Központ*: <https://capacenter.hu/a-tukor-pszichologia-analizis-es-fotografia-eloadasok/> (Utolsó megtekintés: 2021. szeptember 20.)

A SZOCIÁLIS ÁGAZAT ÉS A BENNE DOLGOZÓK TÁRSADALMI MEGÍTÉLÉSÉNEK VIZSGÁLATA

BEVEZETÉS

A szociális szféra társadalmi megítélése véleményünk szerint hazánkban olyan témakör, mely a legtöbb szociális szakembert foglalkoztatja. Akár hallgatóként, majd terepen dolgozó szociális szakemberként, akár egyetemi oktatóként gyakran tapasztaljuk, hogy azoknak, akik nem szociális területen dolgoznak, sokszor nincs tudomásuk vagy téves információik vannak azzal kapcsolatban, hogy valójában a szociális ágazatban dolgozók milyen tevékenységet végeznek munkájuk során. Úgy gondoljuk, jogos a kérdés: Hogyhogy nem tudják, kik vagyunk, ha ilyen fontos munkát végzünk? Ebben sok tényező játszik szerepet, melyekkel kapcsolatban megoszlanak a vélemények.

Hazánkon kívül azonban már sok országban korábban megjelent a szociális szakma. Ennek köszönhetően a területen belül a szociális munka és a szociálpedagógia jelentős elméleti háttérrel rendelkezik. Fontos azonban megjegyezni azt is, hogy a szociális ágazat és az idetartozó foglalkozások fiatalnak mondhatóak hazánkban, hiszen jelentősen csak a rendszerváltás után épültek ki, így a szakmával kapcsolatos képzések is csak ezután kezdődtek meg igazán.

Tanulmányunk elméleti áttekintésében e két segítő szakmával, a szociális munkával és a szociálpedagógiával, azok hazai megjelenésével és fejlődésével, valamint a szociális szakma társadalmi presztízsével foglalkozunk. Ezt követően a 2022 februárjában végzett online kérdőíves felmérésünk eredményeit mutatjuk be, mely során a szociális szféráról alkotott képet vizsgáltuk az ágazati dolgozók és a társadalom szemszögéből.

A SZOCIÁLPEDAGÓGIA ÉS A SZOCIÁLIS MUNKA

A szakirodalom a szociális területen belül két nagy szakterületet emel ki: ezek a szociális munka és a szociálpedagógia. Hazánkban ez a két terület összemosódott, legalábbis

ami a gyakorlatot illeti. Ugyanis annak ellenére, hogy a felsőoktatásban külön képzésekként jelennek meg, a munkaerőpiacon jellemző, hogy adott munkakörre mindkét végzettség elfogadásra kerül. A szociális szakmák természetesen más országokban is jelen vannak. Van, ahol hasonlóan, mint Magyarországon, párhuzamosan van jelen a két szakterület, de van, ahol csak az egyik dominál. Ez a jelenség megmutatkozik a képzés során és a gyakorlatban is.

A szociális munka Amerikából és Angliából eredeztethető, míg a szociálpedagógia német gyökerekre vezethető vissza. Az eltérő területekről való származás eltérő foglalkozási területet is jelentett. Míg a szociális munka fő tevékenysége a felnőttekre vonatkozó szegénygondozás volt, addig a szociálpedagógia a sorsukra hagyott fiatalokkal, polgárneveléssel foglalkozott.

Az idők során mindkét fogalom sokat fejlődött. CREE (2003) szerint majdnem lehetetlen egy olyan meghatározást alkotni a szociális munkáról, amit mindenki elfogad, Thompson szerint pedig „*a szociális munka az, amit a szociális munkások csinálnak*”. (THOMPSON 2000.) Voltak olyan vélekedések is, melyek szerint az a szociális munka, amit törvényesen annak tekintenek, valamint, hogy az eltérő definícióknak, gyakorlatoknak köszönhetően a szociális munkának nincs egységes tudásanyaga. Néhány szakember szerint azonban a megoldást maguk a szociális munkások jelenthetik, hogy maguk határozzák meg, mit is jelent a szociális munka (ASQUITH–CLARK–WATERHOUSE 2005). A fogalmi vitákat követően a szociális munka definícióját a Szociális Munka Globális Definíciója határozza meg, melyet a Szociális Munkás Iskolák Nemzetközi Szövetsége és a Szociális Munka Nemzetközi Szövetsége fogalmazott meg. Eszerint:

A szociális munka egy szakmai gyakorlat és egy tudományterület. Elősegíti a társadalmi változást és fejlődést, a társadalmi összetartozást, az emberek cselekvőképességének fejlesztését és az emberek felszabadítását. A társadalmi igazságosság, az emberi jogok, a közös felelősségvállalás és a különbözőségek tiszteletének elvei központi helyet foglalnak el a szociális munkában. Alátámasztva a szociális munka elméleteivel, a társadalomtudományokkal, a humán tudományokkal és a helyi tudásokkal, a szociális munka támogatja az embereket és a rendszereket az élet kihívásainak leküzdésében, és tevékenykedik mindenki jóllétének gyarapítása érdekében. (SZÖLLŐSI 2017.)

Ez a meghatározás a társadalom egészét tekinti a szociális munkás klienseként, hisz az itt megfogalmazott tevékenységek – mint társadalmi változás, fejlődés elősegítése vagy cselekvőképesség fejlesztése – a társadalom egészére kiterjednek. Emellett kiemeli a munkát megalapozó tudást a szociális munka elméleteit és a társadalomtudományokat.

A szociálpedagógiát a szakemberek több irányból közelítették meg, mind másként tekintettek rá. Egyesek szerint a szociálpedagógia esetében nem történt fejlődés, sőt a szociálpedagógia a pedagógia egy leszakadó ágának tekinthető. A legtöbb szerző azonban az ezzel ellentétes álláspontot képviseli, miszerint a szociálpedagógia a társadalom és a tudományok változásait követi. Ennek megfelelően számos megközelítés született, például, hogy a szociálpedagógia a pedagógián belül az individuálpedagógia kiegészítése (Karl Mager), az akarat nevelése (Paul Natorp), a pedagógia azon része, amely az ifjúság gondozás feladataira összpontosít (Hermann Nohl). Más szempontból közelítette meg a fogalmat Mollenhauer, aki a szociálpedagógiát pedagógiai intézkedések gyűjtőfogalmaként írta le, mely az ipari társadalom kihívásaira ad választ. Jelentős hatásuk volt még az életvilág irányultságú elméleteknek, mely szerint a szociálpedagógia célja a sikeresebb hétköznapi élet elérése. Az elmélet szerint a hétköznapi számos olyan problémát foglal magában, amelyeket mindenkinek meg kell oldania és ennek során az ember maga felelős tetteiért. Hozzáteszi, hogy az életvilágot az értelemadás jellemzi, ami segíti tájékozódásunkat (SÁRKÁNY 2011).

A jelenleg használatos tudományos megfogalmazását a kortárs német szociálpedagógia kiemelkedő alakjának tulajdonítjuk.

A szociálpedagógia nem csak egy általános értelemben vett társadalomtudományi és neveléstudományi diszciplína, hanem egyúttal különleges szakmai intézmények, mindegyik az ifjúságsegítés és szociális munka intézményeinek elmélete [...]. Mint neveléstudományi diszciplína a szociálpedagógia azokkal a társadalmi és intézményi struktúrából adódó konfliktusokkal foglalkozik, amelyek a gyermekek és az ifjúság szocializációs folyamatában fellépnek: Azokkal a konfliktusokkal, amelyek a gyermekek és az ifjúság szubjektív törekvései és képességei, valamint a család, az iskola, a munka világa és a közösség által közvetített társadalmi és intézményes követelmények között alakulnak ki. A szociálpedagógia megpróbálja ezeket a konfliktusokat megérteni, következményeiket előre jelezni és ebben az összefüggésben a nevelési segítség alapjait kifejleszteni. (Böhnisch 1979, idézi SÁRKÁNY 2011: 14.)

Annak ellenére, hogy ebben a megfogalmazásban kiemelt helyet kap az ifjúság, megjelenik az azt körülvevő környezet, a család, közösség, tehát csakúgy, mint a szociális munka esetében, a társadalom egésze. HADNAGY (2015) azt hangsúlyozza, hogy

a szociálpedagógus a normál személyiségfejlődésű, disszociális tüneteket mutató és a különböző személyiségfejlődési stádiumokban jelentkező természetes krízisekhez kapcsolódó támogató beavatkozások szakembere. Elsődlegesen nevelői attitűddel közelít a kliensek felé, ennek megfelelően az egyén környezetével is képes és tud foglalkozni annak érdekében, hogy az egyén adaptívan tudja ellátni szociális működését... (HADNAGY 2015: 30.)

E jelenlétre, tevékenységre való igény számos területen megfogalmazódik, többek közt az iskolákban (KLEMENT 2015). Szükségességét és hasznosságát kutatási eredmények is alátámasztják, ahogy arról PACSUTA (2017) kutatási jelentése is beszámol, melyben az Eszterházy Károly Főiskola szociálpedagógia képzésében részt vevő hallgatók által Pétervásáran, a Tamási Áron Általános Iskolában lezajlott „Szocped Invázió” elnevezésű programot vizsgálta.

A két szakterület összefüggéséről a szakirodalom nem képvisel egységes álláspontot. A két terület viszonyával kapcsolatban Roland Merten a különbség-, konvergencia-, és azonosságelméleteket fogalmazza meg. Ebben az értelemben a különbségelmélet egyértelműen elkülöníti a két területet egymástól mind elméleti, mind gyakorlati szinten. A konvergenciaelmélet szerint a szociális munka és a szociálpedagógia fejlődésük során közelednek egymáshoz. Ez a szemlélet a német nyelvterületen terjedt el, az elméletet a két szakterület tevékenységi körével (társadalmi segítségnyújtás, esetmunka, csoportmunka, közösségi munka) és azon továbbfejlesztésekkel támasztja alá, melyek nem sorolhatók egyértelműen az egyik vagy a másik szakterülethez. Az azonosságelmélet arra utal, hogy a szociális munka és a szociálpedagógia ugyanazokat a módszereket alkalmazza (például csoportmunka vagy a tanácsadás). Ez azonban arra enged következtetni, hogy ezek a módszerek a területi hagyományokban és az azokat befolyásoló tényezőkben is megjelenhetnek. Ez azt eredményezi, hogy az egyik terület felszámolja a másikat és annak elméleti, tudományos gyökereit is (SÁRKÁNY 2011; SÁRKÁNY 2017). Az azonosságelmélet mellett szólnak a következő érvek: minden szociális munka pedagógiai funkciókat is ellát, valamint a pedagógiai jelleg jelen van, mikor a kliens képességeinek fejlesztéséről van szó, tehát a szociálpedagógiai te-

vékenység nemcsak a gyermek- és ifjúkorra korlátozódik. Magyarországon az azonoságelmélet érvényesül, hiszen a munkaerőpiacon a két szakma nem válik el élesen egymástól, ahogyan a szociális munkás és a szociálpedagógus tevékenységi köre sem.

Mint látjuk, a szociális munka és a szociálpedagógia meghatározása több lépcsőfokot járt be, mire a ma használt definícióik megszülettek. A korábbiakhoz képest ezek a megfogalmazások fedik le leginkább a szociális szakemberek mindennapi tevékenységét. Emellett azt is láthatjuk, hogy a szakma Magyarország előtt már számos országban megjelent. Hazánkban fiatalnak számít. Megjelenését, Magyarországon való fejlődését a következő alfejezet foglalja össze.

A SZOCIÁLPEDAGÓGIA ÉS A SZOCIÁLIS MUNKA MEGJELENÉSE ÉS FEJLŐDÉSE HAZÁNKBAN

A szociális szféra helyzetét elsősorban az adott ország által nyújtott rendszer és képzések határozzák meg. Magyarországon sincs ez másképp. Hazánkban a szociális képzések a rendszerváltás után kaptak főbb szerepet, de korábban is voltak jelentős kezdeményezések, melyek a mai képzésekre is hatással vannak.

A huszadik század elején, hazánkban elsőként a Szociális Társaság hívja fel a figyelmet a szociális problémákra, ezzel együtt a képzés szükségességére is (BUDAI–CSOBA–GOLDMANN 2006). Az első szociális jellegű képzés szociálpolitikai tanfolyamként indult, majd létrejött a settlement mozgalom, ezt követően pedig egyetemi tanszékek alakultak. Ebből az időszakból fontos megjegyezni Hilscher Rezső és Esztergár Lajos szociálpolitikusok nevét. Hilscher tevékenységét settlement mozgalommá bővítette, melynek célja volt, hogy oktató-nevelő munkával a megelőzés útján a nemzet szociális és egészségügyi helyzetét emelje, míg Esztergár a pécsi egyetemen tanfolyamot szervezett, melynek középpontjában a szociális igazgatás kialakítása és fejlesztése állt (BUDAI–CSOBA–GOLDMANN 2006). Mindeközben jellemző volt, hogy a szociális jellegű feladatokat mind egészségügyi dolgozók, védőnők vagy pedagógusok végezték el annak ellenére, hogy nem rendelkeztek a szükséges ismeretekkel (TALYIGÁS 1989). Ezt segítette az akkori szabályozás is, hiszen a védőnők feladatai közé tartozott a nő- és családvédelem, a pedagógusok pedig gyermekvédelmi feladatokat láttak el. 1942-ben közigazgatási és közgazdasági területen dolgozók számára kormányrendelet tette le-

hetővé több egyetemen is szociális tanfolyamokon való részvételt, melyből az látszik, hogy a szakma ekkor még nem tudott önállósulni, más szakmákhoz kapcsolódott. Így, bár a szociális képzések iránti igény nőtt, az akkori ideológia, politikai szemlélet nem támogatta ezt. „*A foglalkozások puszta létezésének elismerése a szegénység, a kiszolgáltatottság bevallását jelentette volna.*” (TALYIGÁS 1989: 66.) Ennek megfelelően a kezdeményezések az ötvenes évek elején az akkori államvezetés miatt megszűntek, a szociális ellátórendszer sem működhetett önállóan, csupán más rendszerekhez kapcsolódva kapcsolódva. A képzések a hetvenes évek elején, elsőként a nehezen nevelhető gyerekekre, a fogyatékkal élőkre fókuszálva indultak újra. A gyermekvédelem szakemberképzése elsőként a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolán indult, pszichopedagógus szakon. A gyermekek után a felnőtt fogyatékkal élők is a szociális szakma célcsoportjává váltak, így került megszervezésre a szociális szervező képzés az 1970-es években, elsőként szintén a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolán. 1985-ben szociálpolitikus és mentálhigiéné kiegészítő szakképzés indult az ELTE-n. Előbbi hároméves képzés volt, mely elvégzését követően szociológus-szociálpolitikus diplomát kaptak a hallgatók. Utóbbi elvégzésére a már szociális területen dolgozóknak volt lehetőségük (BUDAI–CSOBA–GOLDMANN 2006).

A szociális munkás képzésre vonatkozóan a Magyar Tudományos Akadémia 1986-ban fogalmazta meg javaslatát, mely szerint:

A képzés célja olyan szociális szakemberek képzése, akik egy megreformált szociálpolitikai rendszer különböző pontjain, megfelelő szaktudással, tudatosult értékekkel és érett személyiséggel képesek arra, hogy hozzásegítsék a hozzájuk fordulókat adott problémáik megoldásához, enyhítéséhez. (HEGYESI–TALYIGÁS 1986: 176.)

A javaslat elsősorban a segítség fontosságát emeli ki, itt még nem fogalmazódnak meg a szociális szakember elsajátítandó készségei, kompetenciái. Ezt követően megalakult a Szociális és Egészségügyi Minisztérium, mely elsőként vállalta a szociális szakma támogatását és a Szociális Képzési Bizottság, melynek feladata a szociális képzések koordinálása volt. Ezzel egyidejűleg megjelentek a középszintű képzések is. Többek között az egeri Egészségügyi Szakközépiskola 1988 szeptemberében indította első szociális munkás képzését, mely a középfokú szociális képzések nagy áttörését jelentette (BUDAI–CSOBA–GOLDMANN 2006). Ezt követően az 1989-es tanévben két helyen in-

dultak kísérleti képzések, melyek szociális munkás és szociálpedagógus képzések voltak. A képzések pontos megfogalmazását a Szociális Munkás Klub, a Szociális Munkások Magyarországi Egyesülete és a Szociálpedagógiai Műhely megszervezése előzte meg. Három szak megszervezése volt a fókuszban: szociálpolitika, szociális munka és szociálpedagógia. Nehézséget jelentett azonban, hogy a különböző csoportokba szerveződött szakemberek más-más megközelítéssel kezdték meg a munkát. Míg egyik oldalról a pedagógiát, gyógypedagógiát tartották fontosnak, a másiktól inkább a társadalomkritika és a közösségi szociális munka kapott kiemelkedő szerepet. Így tisztázásképpen a szakmában tanító tanárok egységesítették az elhangzottakat. Kiindulópontként szolgált még az ELTE szociológus-szociálpolitikus képzése is, melynek alapjai jól felhasználhatóak voltak a későbbi képzések megfogalmazásában, emellett az itt elsajátított ismeretek segítettek a szakembereket a különböző szociális problémák felismerésében (TALYIGÁS 1989). Megfogalmazzák továbbá, hogy a képzésnek tartalmaznia kellene a pszichológia mellett a személyiségfejlesztést, mely magában foglalja az empátia, kommunikáció, helyzetfelismerő képesség és a szociális érzékenység fejlesztését is.

A szakma történetében a legfontosabb fordulópontot a Soproni Konferencia hozta magával, 1990-ben. Az ötnapos konferencia legjelentősebb eredménye, hogy a külföldi mintákat figyelembe véve kidolgozásra került a szociális munkás képzés, mely alapjaiban elhatárolódott a társszakmáktól. Ennek köszönhetően több egyetemen indult meg a szociális munkás és szociálpedagógia képzés, továbbá számos középiskolában is indítottak szociális képzéseket. A korábbi megfogalmazással szemben itt már három szempont kerül előtérbe, az elméleti és gyakorlati háttér elsajátítása mellett megjelenik a szakmai személyiség alakításának fontossága is. A konferencián több terület szakemberei vettek részt: jogászok, szociológusok, pedagógusok, orvosok és szociálpolitikusok. Ők elsősorban az elméleti követelmények kidolgozásában segítettek, a szociális munkások a gyakorlati oldalt erősítették (BUDAI 2010). Főiskolai szinten 1989-ben elindult az általános szociális munkás, 1990-ben a szociálpedagógia szak. Egerben a szociálpedagógia szak először az 1991-es tanévben indult el. A képzéseket úgy dolgozták ki, hogy a főiskolai képzéseken a hallgatók nagyobb óraszámban vehettek részt többek közt mentálhigiéné és gyermek- és ifjúságvédelemmel kapcsolatos órákon, melyek egyfajta szakirányt adtak a hallgatóknak (BUDAI–CSOBA–GOLDMANN 2006).

BUDAI (1995) a képzés kialakításának egyik mérföldköveként ír a három évig tartó SWEEL (Szociális Munkás Képzés Európai Szinten) projektről, mely Magyarorszá-

gon Esztergomban kapott helyet, célja pedig az oktatói és tereptanár kör továbbképzése mellett a diákok külföldi részképzése volt. A projekt öt részből állt. Az oktatók és tereptanárok elméleti továbbképzése mellett figyelmet fordítottak az egyéni és csoportos készségfejlesztésre, a szakemberek és a diákok együttműködésére és a külföldi tapasztalatszerzésre is. Ennek eredményeképpen az esztergomi tanszék kiterjedt nemzetközi kapcsolatokra tett szert, továbbá kialakult az esztergomi képzés tantervi kerete és az oktatói, tereptanári szervezete.

A szociális képzés felsőfokú követelményei 1996-ban kerültek megfogalmazásra, ugyanakkor még nem tekintették teljes mértékben önálló felsőfokú képzési ágazatnak (BUDAI 1999). Az ezredfordulóra a szociális képzések következő formái alakultak ki: felsőfokú alapképzések, szakképzések, tanfolyami képzések, továbbképzések és szakvizsgák.

BUDAI (1999) megjegyzi, a szociális képzések kis létszámúak, mely a szakmát tekintve kedvező, hiszen az emberi tényező fontosságát hangsúlyozza. Fontosnak tekintették, hogy a képzés során a hallgatók különböző készségeket sajátítsanak el (problémakezelés, feladatmegoldás), másrésztől hasonlóan fontos lehetőséget biztosítani számukra személyiségük, értékeik megmutatására (BUDAI 1995). MOLNÁR (2014) a szociális munka és szociálpedagógia szakok mellett a segítő szakmák közé sorolja a munka-pályatanácsadó képzést, mely a rendszerváltás után megjelenő munkanélküliség hatására alakult ki, és egészen 2005-ig jelen volt a képzési rendszerben. Idesorolja még az andragógia alap-, és emberi erőforrások mesterképzéseket is. Előbbi a munka-pályatanácsadó szak megszűnésével és más szakokkal összevontan kelt életre, míg utóbbi a humán szakemberek képzése iránti igénynek köszönhetően indult el, elsőként 2008-ban.

Magyarországon 2005-ben került bevezetésre a bolognai rendszer, melynek legfontosabb ismertetőjegye a ma is működő kétciklusú képzés. (Ezt megelőzően főiskolai szinten általános szociális munkás és szociálpedagógus, egyetemi szinten szociális munkás és szociálpolitikus szakot különböztettek meg.) Ez a felsőoktatásban van jelen, a képzések az alapképzésre épülnek, ezt követően a hallgatóknak lehetőségük van mester-, majd doktori képzés keretein belül folytatni tanulmányaikat. Az alapképzések inkább gyakorlatorientáltak, míg a mesterképzések inkább az elméleti tudásra helyezik a hangsúlyt. A rendszer lehetőséget biztosít az ezen a területen végzett bármely alapképzést követően más mesterképzésben való részvételre is (pl. szociológia

alapszak után szociálpedagógia mesterszak). Ennek köszönhetően a szociális munka és szociálpedagógia szakok is kismértékben változtak a 2006-os tanévtől kezdődően. Mindkét szak a társadalomtudományok képzési területen kapott helyet (Felvi.hu). A szociális munka szak már ekkor elérhető volt az alap- és mesterképzésben is, a szociálpedagógia mesterképzés pedig 2018-ban indult elsőként. Az új rendszer BUDAI (2010) szerint több ok miatt is vitát váltott ki. A képzések átszervezése problémát jelentett a tekintetben, hogy az addig négy féléves képzést három és félévesre kellett szűkíteni, emellett felvetődött a kérdés, hogy a szociális munka és szociálpedagógia alapszakokat kell-e egy szakká alakítani? Vita alakult a mesterszakok megszervezésével kapcsolatban is. Azokat egyes egyetemek összehangoltan szervezték, mások önállóan, saját hatáskörben döntöttek a képzések megszervezéséről. A szerző szerint azonban nem körvonalazódott, hogy a mesterképzéseken szerzett végzettséget pontosan milyen munkaerőpiaci pozíciókhoz várják el. NÉMETH (2014) szerint a szociális szakmát tekintve a képzések rendszere sem megfelelő, mert korábban az osztatlan képzések sem adták át a megfelelő tudást az arra érdeklődőknek, de a bolognai rendszer után bevezetett alap- és mesterszakok még kevésbé képesek erre, mivel így a mesterképzések elméleti tudást közvetítenek a különböző, inkább gyakorlati jellegű alapokra. A képzéseket tekintve hasonlóan vélekedik BUDAI (2010). Ő az alábbiakat emeli ki:

a képzés, a képzési kapacitások és a beiskolázott hallgatók közötti differenciák, a képzési struktúra szétaprózottsága, a képzési tartalom erősen akadémikus-diszciplináris meghatározottsága, a curriculáris jellegű tantervek hiánya, a képző helyek zárttá válása, az iskolák közötti együtt működés csökkenése és mindezek diákokra való negatív hatása...
(BUDAI 2010: 52.)

Képzésfejlesztést tekintve négy területet nevez meg, melyek mentén el lehetne indulni. Ezek közül az első a képzés keretei, rendszere, második a képzés szakmaisága, tartalma, harmadik a szakmaiság képző programokban való megjelenítése (tanterv), végül a képzésekben alkalmazott tanulásirányítási metodika. A szociális munka és szociálpedagógia alapképzési szakok célját a 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet fogalmazza meg. Eszerint a szociális munka alapképzési szak célja:

Az alapképzési szak célja olyan szociális munkás szakemberek gyakorlatorientált képzése, akik a szociális munkára vonatkozó globális alapelvek, tudományos és szakmai eredmények, etikai követelmények és alapvető módszerek birtokában képesek a szociális munka, mint hivatás művelésére, elsődlegesen a gyermekjólét és a szociális szolgáltatások szélesen értelmezett területein. 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.

Míg a szociálpedagógia alapképzés célja:

...szociálpedagógusok képzése, akik képesek elsősorban a gyermek és ifjúsági korosztály tanulási, szociális és mentális problémáit komplex rendszerben kezelni és az érintett személyekkel együttműködésben segíteni, továbbá a gyermek, a fiatal és környezete egyensúlyát fenntartani, helyreállítani, fejleszteni. Képességeik, készségeik és értékrendjük alapján hatékonyan működnek közre a szociális problémák megelőzésében, megoldásában és az érintettek társadalmi integrációjának az elősegítésében. Felkészültek tanulmányaik mesterképzésben történő folytatására.

A képzések céljainak megfogalmazása erősen egybecseng a szakterületek definícióival. Így az a különbség is visszaköszön, mely kiemeli, hogy a szociálpedagógia elsősorban a gyermek- és ifjúkor korosztályával foglalkozik. Több országban, mint például Németországban is, nagy hangsúlyt kap az iskolai szociális munka, ami a fent említetteket támasztja alá. Emellett a képzések iránti érdeklődés is jelentősen nagyobb, mint hazánkban. A szociális képzéseknek természetesen itt is született egy keretrendszere, melyben a szakmai készségek fejlesztésén túl a szociális szakma főbb területei szerint szervezik az egyetemi képzéseket, ilyen az iskolai szociális munka is (OLK–SPECK 2015).

Az angol szociális képzésekkel kapcsolatban NAREY (2014) fogalmaz meg ajánlásokat. Új kezdeményezésnek tekinthető a „College of Social Work”, ami a képzések keretrendszerét határozza meg. Különböző témaköröket ölel fel, melyek azonban minőségben és az egyetemekre gyakorolt hatásukban még nem meghatározóak. Ajánlásában megfogalmazza, hogy a képzéseknek egy kisebb társadalmi csoportra, például a gyermekekkel végzett munkára kellene fókuszálnia.

A SZOCIÁLIS SZAKMA TÁRSADALMI PRESZTÍZSE HAZÁNKBAN

Egy szakma társadalmi presztízsét több tényező befolyásolja. Ezek közül vannak olyanok, melyekre hatással bírnak a gyakorlati szakemberek vagy az egyetemi oktatók, kutatók, de vannak olyanok, melyek túlmutatnak a szakemberek befolyásán, ilyen például a társadalmi értékrend. Az adott foglalkozás presztízshierarchiában elfoglalt helye befolyásolhatja a pályaválasztók döntését is, hiszen minél inkább megbecsült egy szakma, valószínűsíthető, hogy annál többen választják azt.

A foglalkozások társadalmi presztízsét hazánkban az 1980-as évektől mérik, akkor nagyobb foglalkozáscsoportokat alkottak, így az egyes foglalkozások pontos megítélését nem lehet meghatározni. KULCSÁR (1985: 116) a következőképp fogalmazza meg a foglalkozások presztízsének fogalmát:

A foglalkozások presztízse az emberek tudatában élő értékítélet, az egyes foglalkozások egymáshoz viszonyított helyzetének a szubjektív véleményekben való tükröződése.

Szerinte az egyén véleményét olyan objektív elemek is meghatározzák, mint a kereseti lehetőség, a foglalkozással járó hatalom, a gyakorlásához szükséges tudás mennyisége és társadalmi hasznossága. Ezek a tényezők a későbbi presztízsvizsgálatokban is megjelennek.

Az első magyar, 1983-as foglalkozási presztízsvizsgálat elsősorban Kulcsár Rózsa nevéhez kötődik. Mivel ekkor szociális ágazat nem kimondottan létezett, szociális foglalkozásokat sem tudott felsorakoztatni a vizsgálat. Egyedül a szociológusi foglalkozás került megemlítésre, amit az értelmiségi szakmákhoz soroltak. A vizsgálat eredményeiből kiderül, hogy ez a csoport elsősorban a fiatalok körében volt népszerű és a vezetői után a második legmagasabb presztízzsel rendelkező foglalkozási csoport volt. 1988-ban ismét vizsgálták a foglalkozások presztízsét. A vizsgálat eredményeiből kiderült, hogy az eltelt öt évben jelentős változások mentek végbe a foglalkozások presztízsét illetően. A presztízshierarchiát tekintve az értelmiségi foglalkozások a másodikról az első helyre kerültek, ezzel együtt a nem szellemi önálló tevékenységek presztízse is nőtt. A változásokban nagy szerepet játszott a politikai berendezkedés változása, hiszen ez is nagyban befolyásolja az emberek véleményét, a különböző foglalkozásokról alkotott képét (KULCSÁR 1990). A rendszerváltást követő években nem

végeztek presztízsvizsgálatokat, így nem állnak rendelkezésre arra vonatkozó adatok, hogy a további politikai, társadalmi változások hogyan hatottak a foglalkozások társadalmi helyzetére, megítélésére.

A következő, erre vonatkozó kutatást 2016-ban végezték. A két vizsgálat között 28 év telt el. Ez idő alatt a szociális terület rengeteget változott, ahogy az azt körülvevő és szabályozó politika is. Jelentősen változtak a szociális képzések, az intézményrendszer, újabb és újabb foglalkozások jelentek meg a szociális területen belül és azon kívül egyaránt. Ebből következően magától értetődő, hogy az 1983-as vizsgálatban szereplő foglalkozások nem mindegyike került bele a 2016-os vizsgálatban szereplők közé, hiszen több foglalkozás megszűnt, vagy éppen újak alakultak. Ebben a kutatásban 170 foglalkozást soroltak fel. Itt már nem alkottak nagyobb foglalkozási csoportokat, mint a korábbi vizsgálatokban. Ebben a vizsgálatban a szociológus a 47. helyen áll. Előtte a katonatiszt, utána pedig az általános iskolai tanító foglal helyet (*Központi Statisztikai Hivatal* 2018). BERGER (2019) tanulmánya szerint ez arra utal, hogy a szociológusi szakma társadalmi presztízshelyzete romlott a rendszerváltás óta, hiszen a korábbi vizsgálatokban az értelmiségi foglalkozások – mint a szociológusi is – az első és második helyen álltak. Ezt követően megemlíti még a szociális gondozó helyzetét is a vizsgálatban, ami a 96. helyet foglalja el a rangsorban. Ezek az eredmények jól mutatják, milyen a magyar társadalom képe a szociális szakmákról. SZOBOSZLAI (2017) szerint a köztudatban a szociális munkás a fizikai munkát végző, szakmunkás végzettséggel rendelkező ember. Ezt BERGER (2019) is megemlíti tanulmányában. Azzal magyarázza, hogy a 2010-es években megjelenő közmunkát sokan a szociális munka elnevezéssel illetik, ami nagymértékben rontja a valóban szociális szakma társadalmi megítélését.

Egy szakma társadalmi presztízst az is meghatározza, hogy a benne dolgozók hogyan vélekednek róla. NÉMETH (2014) erősen bírálja a szociális szakmát. Szerinte a szakma alapjaiban érezhető az a bizonytalanság, ami a kialakulásakor a politikai helyzetet jellemezte. Ezt továbbgondolva megállapítja, hogy a mindenkorai politika nagy hatással volt a szakma alakulására, az azt alakítók személyére. Valamint a képzések rendszere sem megfelelő, mert korábban az osztatlan képzések sem adták át a megfelelő tudást az arra érdeklődőknek, de a bolognai rendszer után bevezetett alap-, és mesterszakok még kevésbé képesek erre, mivel így a mesterképzések elméleti tudást közvetítenek a különböző, inkább gyakorlati jellegű alapokra.

A képzés mellett hasonlóan fontos az intézményesülés is. A szakma intézményi rendszere – mint láttuk – az évek során szintén több változáson ment keresztül, de vitathatatlan, hogy további pozitív irányú változtatásokra van szükség. ASQUITH—CLARK—WATERHOUSE (2005) fogalmazzák meg, hogy ahol a szociális munka válsággal küzd, ott a krízis több területet érint. Idesorolják többek között a szakmák közötti határok elmosódását, a szakma elismertségének hiányát, a szociális munkásokból való hiányt, az utánpótlással kapcsolatos problémákat és a szakképzettség nélküli dolgozók számának növekedését is. A felsoroltak mind jellemzik a magyar szociális rendszer helyzetét. Ezek a tényezők mind visszavezethetők a már említett képzési és intézményi rendszerre és a jogszabályi háttérre, ami ezeket szabályozza.

Mindemellett fontos megemlíteni, hogy a társadalmi értékrend is nagy hatással van a szociális munka presztízsére. A magyar lakosságra jellemző, hogy materialista, individualista, emellett a társadalmi szolidaritásra építő tevékenységek elvégzését az államra kívánja hárítani (Keller 2009, idézi BERGER 2019). Az Ökopolisz Alapítvány által szervezett előadásokban, panelbeszélgetésen – melyek GYARMATI (2021) szociális ágazatban dolgozókról szóló kutatási eredményei köré szerveződtek – többek között erre is kitértek. Meleg Sándor szerint a társadalom szociális szféráról alkotott képét az is nagymértékben befolyásolja, hogy az általunk ellátott társadalmi csoportokra hogyan tekint a többségi társadalom. Példaként a hajléktalanokat és a szegényeket említi. Elmondása szerint előbbi kriminalizálódásba csúszott, míg utóbbit az érdemtelenséggel kapcsolták össze. Általánosságban elmondható, hogy azokkal az emberekkel dolgozunk, akiket a társadalom nem szívesen lát. Szerinte össztársadalmi értéképítésre lenne szükség, melynek során a hangsúly arra kerülne, hogy az emberek megértsék, aki szociális problémával küzd, az nem feltétlenül képvisel negatív jelenséget. A szakma vonzóná tételeiben nagy változás lehetne, ha a társadalom felé azt kommunikálnánk, amit csinálunk, tehát a másikon való segítség kerülne középpontba. A jelenlegi tapasztalat az, hogy a médiában leginkább csak valamilyen komoly probléma esetén van megemlítve az ágazat. A szakemberek szerint elsősorban ezen kellene pozitív irányba változtatni, hiszen a médiának kiemelt szerepe van mindennapjainkban. A szakma társadalmi megbecsültségével kapcsolatban kitérnek a bérekre is. Meglátásuk szerint is a dolgozók egyfajta elismerése a munkabér, ami a szociális területen alacsony, így ebben a vonatkozásban nincsenek eléggé megbecsülve a dolgozók. Megoldásnak tartják a különböző – akár egyszeri – juttatásokat, de egyetértenek abban, hogy olyan megoldásra lenne szükség, ami hosszú távon fennmarad.

Össességében elmondható, hogy a szociális ágazat több területe problémákkal teli, melyeket szinte kizárólag átfogó, hosszú távra szóló változtatásokkal lehetne orvosolni. A képzésekre jelentkezettek száma évről évre alacsony, így nem biztosított a szakképzett utánpótlás, ami a rendszer felépítésbeli problémái mellett a megfelelő humánerőforrás biztosítását is veszélyezteti.

A KUTATÁS BEMUTATÁSA

Kutatásunk célja a szociális szakemberek látásmódjának vizsgálata az általuk képviselt terület társadalmi megítélését illetően, továbbá a más, különböző területen dolgozók ismereteinek vizsgálata a szociális ágazattal kapcsolatban. Ennek érdekében a megkérdezettek a szociális ágazatban dolgozók és más területeket képviselő munkavállalók.

Az online kérdőíves vizsgálat 2022 februárjában zajlott. A kérdőívben kitértünk többek között a válaszadók életkorára, nemére, lakóhelyére, iskolai végzettségére. A nem szociális ágazatban dolgozók esetében a jelenlegi foglalkozásuk területére, a szociális dolgozók esetében az ágazaton belüli jelenlegi pozíciójukra, annak az ágazatban foglalt területére, valamint az ágazatban dolgozott évek hozzávetőleges számára. Szerepeltek továbbá különböző tényezők, melyek szerepet játszhatnak valamennyiük szociális ágazatról alkotott képének alakulására, mint például szociális területen szerzett iskolai végzettség, az ágazatban vállalt korábbi munka. A válaszadók mindkét esetben hatfokú skálán jelölhették, hogy szerintük mennyire fontos és elismert a társadalom számára a szociális, az egészségügyi és az oktatás területén dolgozók tevékenysége társadalmi hasznosság és fizetés szempontjából.

A SZOCIÁLIS ÁGAZATBAN DOLGOZÓK KÉRDŐÍVES FELMÉRÉSÉNEK EREDMÉNYEI

A szociális ágazatban dolgozóknak szóló kérdőívet 584 fő töltötte ki. Az adattisztítás után 572 válaszadó válaszaival dolgoztunk. Az adatok is alátámasztják, hogy a szakma elnőiesedett. Talán ennek köszönhető, hogy a kitöltők jelentős többsége, 95,28%-a (545 fő) nő, emellett 4,72% (27 fő) férfi. Életkorukat kategóriák szerint jelölhették a

válaszadók, ezen korcsoportok megosztottak. Legtöbben, 219-en a 41 és 50 év közötti kategóriát jelölték meg. Ezt követik az 51–60 év közöttiek, ami 147 főt jelent, majd 122-en a 31–40 év közötti kategóriát jelölték. 60 fő 18 és 30 év közötti és 24 fő 61 év feletti szociális ágazatban dolgozó szerepelt a kutatásban. Lakhelyükről is kérdeztem a válaszadókat, ezek alapján 199-en községben, 215-en egyéb városban, 110-en megyeszékhelyen és 48-an a fővárosban élnek. Az ágazatban dolgozók közül iskolai végzettséget tekintve 6-an általános iskolát, 80-an szakmunkásképzőt, 201-en szakközépiskolát / gimnáziumot, 273-an főiskolát / egyetemet és 12-en egyéb iskolai végzettséget jelöltek.

Szociális területen szerzett végzettségről is kérdeztem a szakembereket. A kitöltők döntő többsége, 520 fő (90,91%) válaszolt igennel, tehát van szociális területen szerzett iskolai végzettsége és mintegy 52 fő (9,09%) válaszolt nemmel. A szociális végzettséggel nem rendelkezők közül legtöbben (19 fő), a szociális szakellátás területén dolgoznak.

A kutatás során kitértünk a dolgozók ágazaton belül elfoglalt helyére, illetve intézményük fenntartói típusára. A kitöltők közül 136-an gyermekjóléti alapellátásban, 41-en gyermekvédelmi szakellátásban, a legtöbben, 195-en szociális alapellátásban dolgoznak. Ezenkívül 173 fő a szociális szakellátást, 11 fő a szociális igazgatást, 16 fő egyéb területet jelölt meg jelenlegi szociális ágazaton belüli területül. Jól látszik, hogy a minta jelentős részében a szociális alap- és szakellátás dolgozói szerepelnek (összesen 368 fő). Ez a jelenleg betöltött pozícióban is megmutatkozik.

A fenntartókat tekintve három kategória közül jelölhették meg a szakemberek a munkahelyükre vonatkozót, melyek az állami, egyházi és nonprofit fenntartói típusok voltak. A válaszadók döntő többsége (415 fő) állami fenntartású szociális intézményben dolgozik, ez a különböző területeket elemezve is jól látszik. Emellett jóval elmarad a másik két kategória. Egyházi fenntartású intézményben 92 fő, nonprofit intézményben 65 fő munkavállaló szerepel.

A fentiekén túl az ágazatban töltött időről is nyilatkoztak a válaszadók. Legtöbben kevesebb mint 10 éve dolgoznak a szociális szférában, ez 263 főt jelent. 11 és 20 év között van a pályán 173 szociális szakember, és 136-an több mint 20 éve dolgoznak a pályán.

A kérdőívben vizsgáltuk, hogy *a szociális szakemberek szerint a magyar társadalomnak reális képe van-e a szociális ágazatról*. Majd kérdeztem őket arról, hogy amennyiben nem, miért, illetve, hogy szerintük hogyan lehetne ezen változtatni. A válasz-

adók mindössze 8,39%-a szerint van a társadalomnak reális képe az ágazatunkról, 91,61% nemmel válaszolt. Azzal kapcsolatban, hogy a társadalomnak miért nincs reális képe az ágazatról, 426-an válaszoltak (a teljes minta 74,5%-a). A saját válaszokat kategóriánként csoportosítva az alábbi kategóriák születtek: a nem megfelelő ismeret vagy annak hiánya, az érdektelenség, a szakma alulértékelése, megbecsülésének hiánya, a média torz kommunikációja, a rendszer hibája és az „egyéb”.

Ezek alapján legtöbben, 255-en a társadalom ismeretének hiányát vagy a nem megfelelő ismeretét adták válaszul. Idetartoznak még azok a vélemények is, melyek a szakmáról alkotott sztereotípiákat jelölik, és azok, amelyek szerint sok esetben az emberek csak azt a szociális intézményt ismerik, mellyel kliensként vagy hozzátartozó által kapcsolatba kerülnek. 25 szakember szerint sokakat nem is érdekel, milyen intézményeket, tevékenységeket foglal magában a szociális szakma mindaddig, míg saját maga vagy hozzátartozó miatt kapcsolatba nem kerülnek valamely intézménnyel. 46-an a szakma megbecsülésének hiányát írták annak okaként, hogy a társadalomnak miért nincs reális képe a szociális ágazatról, emellett 53-an említették a médiát. Ezekben a válaszokban a média torz hatása is megjelenik. Ezen válaszadók tapasztalták már, hogy a médiában a kiemelkedően rossz, negatív események miatt kerülnek megemlítésre a szociális dolgozók, intézmények. A médiában való negatív megjelenés mellett megjelenik a válaszokban, hogy a társadalom nem kap elegendő információt ahhoz, hogy tudja, mit takar a szociális szakma. Ezekén túl 18-an a rendszert okolják emiatt, szerintük a rendszer, az érdekérvényesítés hiánya is szerepet játszhat abban, hogy a társadalom nem rendelkezik reális képpel az ágazatról. Mindent egybevetve a legtöbb esetben az elismerés (mind erkölcsi, mind anyagi) hiánya, a rendszer hibái és a szakmáról való információhiány jelenik meg, melyet jól összegez az egyik kitöltő válasza: „mi nem létezőnk, csak vagyunk”.

Arra, hogy *a társadalom szociális ágazatról alkotott képén hogyan lehetne változtatni*, 392 kitöltő adott választ. 136-an az ismeretterjesztést, korrekt tájékoztatást gondolják ennek megoldásaként. Ehhez hozzátartozik még az intézményi nyílt napok és a már iskolákban történő felvilágosítás, szakmaismertetés is. 92-en gondolják úgy, hogy a rendszer megváltoztatásával, átláthatóbbá tételével, a szakemberek megfelelő elismerésével, érdekérvényesítésével lehetne ezen változtatni. További 91 szakember szerint az ágazat médiában való több megjelenése segítségével lehetne reális képe a társadalomnak az ágazatról. 14 fő szerint az ágazatban dolgozókon múlik, 8 fő szerint a társadalom érzékenyítése lehet a megoldás, 51 fő egyéb tényezőket említett válaszá-

ban. Egyértelműen látszik, hogy a szakmáról való tájékoztatást kis és széles körben is fontosnak tartják a szakemberek, de legalább ennyire fontos a vezetés általi elismerés és a rendszer felépítése, működése is. A médiát már abban a tekintetben is sokan említették, hogy miért nincs reális képe a társadalomnak az ágazatról. Ennek megfelelően sokak szerint éppen a média segíthetne abban, hogy a társadalom jobban megismerje a szakmát, mégpedig azáltal, hogyha minden alkalommal hiteles információkat adna.

Az említetteken kívül többek úgy gondolják, hogy szemléletváltással lehetne változtatni az ágazatról alkotott képet, ami igen hosszú távú folyamat. A megkérdezettek 57,87%-a (331 fő) szerint a társadalomnak a szociális ágazatról alkotott képe nem változott azóta, amióta az ágazatban dolgozik. 28,32% (161 fő) szerint változott, 13,81% „nem tudom”-mal válaszolt. Ebben a vonatkozásban fontosnak tartom vizsgálni, hogy az egyes válaszadók mióta dolgoznak a területen. Az igennel válaszolók közül 76-an kevesebb mint 10 éve vannak a pályán, 49-en kevesebb mint 20 éve és 37-en több mint 21 éve dolgoznak az ágazatban. Az adatok alapján talán kijelenthető, hogy az ágazatban töltött évek száma nem egyenesen arányos azzal, hogy a társadalom szociális ágazatról alkotott képe változott volna, ezt sokkal inkább az egyéni tapasztalatok határozzák meg.

Ezt támasztják alá a következő kérdésre kapott válaszok is. 135-en adtak választ arra a kérdésre, hogy miben változott a társadalom szociális ágazatról alkotott képe, amióta az ágazatban dolgozik. 50 fő saját tapasztalatát adta. Igaz, ezen válaszok közül van, ami arra vonatkozik, hogy a kitöltő saját képe változott az ágazatról, amióta a szociális területen munkavállaló, de van olyan is, aki a saját környezetében tapasztalt pozitív változást, egy ilyen válasz például: „egyre kevesebben hiszik, hogy utcaseprő vagyok”. 41 fő szerint negatív, 12 fő szerint pozitív irányba változott az ágazat társadalmi megítélése. Utóbbi a koronavírus járvány ideje alatt. 6 fő szerint a rendszer miatt változott az ágazatról alkotott kép, 20-an egyéb okokat jelöltek.

Mivel egyre többet halljuk, hogy szinte minden területen szakemberhiány van és sokan dolgoznak megfelelő képezés nélkül jelenlegi munkahelyükön, arról is kérdeztem a szociális szakembereket, hogy fontosnak tartják-e, hogy a szakmában dolgozók szociális területen szerzett végzettséggel rendelkezzenek. Erre a kérdésre 538-an válaszoltak igennel és 34-en nemmel. Tehát a többség szerint fontos, hogy szakképzettek dolgozzanak a területen. A mintában egyébként 52 fő nem rendelkezik szociális területen szerzett iskolai végzettséggel, ugyanakkor többségük fontosnak tartja, hogy szakképzettek dolgozzanak a területen.

A kutatás során a kitöltőket arról is kérdeztük, hogy véleményük szerint *a társadalom tagjai számára mennyire hasznos a szociális ágazatban, az egészségügyben és az oktatásban dolgozók tevékenysége, illetve fizetés / bérezés szempontjából mennyire megbecsültek* az említett területen dolgozók. A válaszadók véleményüket egy hatfokú skálán értékelték. A kapott eredményeket az 1. táblázat szemlélteti.

1. táblázat: Az egyes ágazatok értékelése társadalmi hasznosság és fizetés / bérezés szempontjából a szociális ágazatban dolgozók szerint

	Átlag	Szórás
Szociális ágazat társadalmi hasznossága	4,18	1,83
Szociális ágazat fizetés / bérezés	1,56	0,93
Egészségügy társadalmi hasznossága	4,67	1,57
Egészségügy fizetés / bérezés	2,93	1,37
Oktatás társadalmi hasznossága	4,62	1,52
Oktatás fizetés / bérezés	2,77	1,37

Forrás: a kutatási eredmények alapján saját szerkesztés

Jól látszik, hogy a társadalmi hasznosságot tekintve mindhárom ágazat magas értékeléseket kapott, viszont a fizetést / bérezést tekintve ez már közel sincs így. Ezek alapján elmondható, hogy a kutatásban részt vevő szociális dolgozók szerint mind a szociális, mind az egészségügy és az oktatás is egyaránt hasznos a társadalom számára, azonban az ezeken a területeken dolgozók alulfizetettek, anyagilag nem megbecsültek. Utóbbira saját területüket tekintve már egyértelmű válaszok születtek (pl. a munkahelyváltást tekintve). A válaszok szórásából látszik, leginkább a szociális dolgozók fizetését, legkevésbé a szociális dolgozók tevékenységének társadalmi hasznosságát értékelték a kitöltők. Tehát a leginkább egyező és a legkülönbözőbb válaszokat a szociális szakemberektől a szociális területet érintve kaptuk.

A NEM SZOCIÁLIS ÁGAZATBAN DOLGOZÓK KÉRDŐÍVES FELMÉRÉSÉNEK EREDMÉNYEI

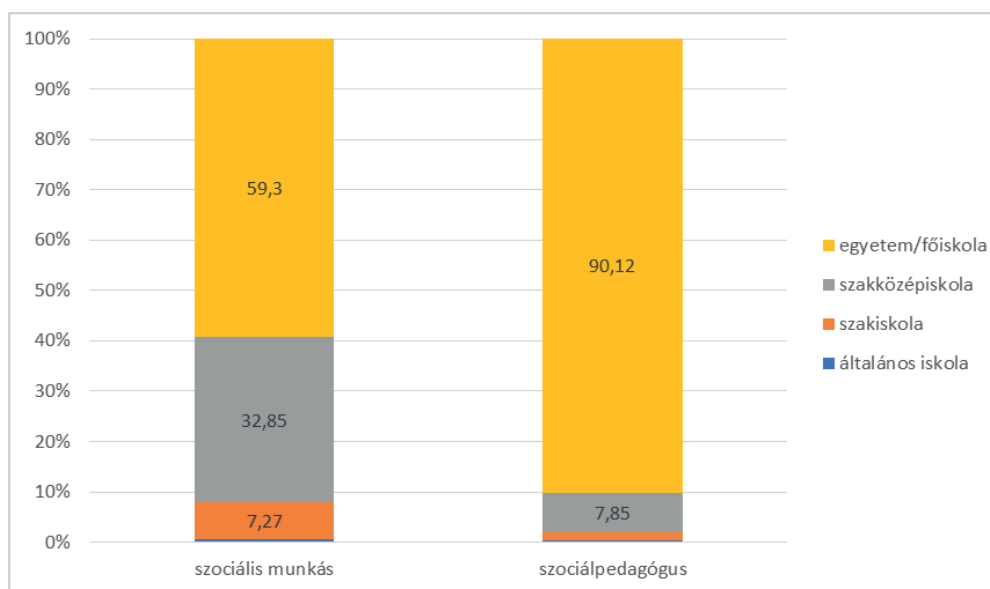
A nem szociális ágazatban dolgozóknak szóló kérdőívet 344-en töltötték ki. A nemek eloszlását tekintve 276 nő és 68 férfi kitöltő szerepel a kutatásban. Életkort tekintve különböző kategóriákat jelöltek meg a válaszadók. Ezek alapján 99 fő 18–30 év közötti, 59 fő 31–40 év közötti, 83 fő 41–50 év közötti, 56 fő 51–60 év közötti és 47 fő 61 év fölötti válaszadó szerepel a kutatásban. A jellemzőket tekintve tehát elmondható, hogy a válaszadók többsége nő, 18–30 év közötti, községben élő, diplomával rendelkezik.

A kutatás során fontosnak tartottuk annak vizsgálatát, hogy a válaszadóknak volt-e a szociális ágazattal kapcsolata (pl. a területen szerzett végzettség; korábban történő vagy a jövőre tervezett munkavállalás, másrészt, hogy rokona, ismerőse dolgozik-e a területen, illetve kliensként találkozott-e már valamely szociális intézménnyel). Ezek alapján a válaszadók közül 53-an rendelkeznek szociális területen szerzett végzettséggel, ami a válaszadók 15,4%-a, emellett 68-an vállaltak már korábban munkát a területen. Ebből kiderül, hogy vannak olyan válaszadók, akik szociális területen szerzett iskolai végzettség nélkül voltak szociális dolgozók, másrészt, azt is látjuk, hogy ezek a személyek a szakma szempontjából pályaelhagyók. 30 válaszadó tervezi, hogy a későbbiekben a szociális ágazatban vállal munkát, és többen bizonytalanok a kérdést illetően, 100-an a „nem tudom” választ jelölték. A szociális területen szerzett iskolai végzettséget és a korábban szociális területen történő munkavállalás kapcsolatát is vizsgáltam. Ez alapján az látszik, hogy a szociális végzettséggel rendelkezők közül 17-en korábban még nem vállaltak munkát a területen, ugyanakkor 32-en vannak azok, akik szociális végzettséggel nem rendelkeznek, de dolgoztak már a területen. Továbbá a szociális területen szerzett végzettséggel rendelkezők közül 15 fő tervezi, hogy a későbbiekben munkát vállal a területen. A válaszadók többségének (63,37%) rokona vagy ismerőse dolgozik a területen, valamint a kitöltőknek majdnem a fele (43,9%) kliensként állt már kapcsolatban valamely szociális intézménnyel.

A nem szociális ágazatban dolgozókat kérdeztük arról is, hogy szerintük mennyire fontos a szociális szféra működése, illetve mennyire fontos a szociális ágazatban dolgozók tevékenysége. A továbbiakban kitértünk arra is, hogy a szociális munkás és szociálpedagógus szerintük milyen képzési szinten szerez képesítést, továbbá ki a szociálpedagógus és szociális munkás. A fentiekén túl vizsgáltuk azt is, hogy a kitöltők szerint a szociális ágazatban dolgozók mennyi embernek segítenek naponta.

A szociális szféra működésének és az ágazatban dolgozók tevékenységének fontosságával kapcsolatban szinte egységes válaszok születtek. Előbbinél a válaszadók 76,74%-a, utóbbinál 81,1%-uk a legmagasabb értékelést adta, tehát a válaszadók döntő többsége nagyon fontosnak tartja az említett tényezőket.

A szociális munkás és szociálpedagógus képzését illetően eltérő válaszok születtek. Ugyan a többség mindkét esetben az egyetemet / főiskolát jelölte, jobban megoszlottak a válaszok, mint az előző kérdésnél. A szociális munkás képzési szintjét illetően 204 fő (59,3%) jelölt egyetemet / főiskolát, 113-an szakközépiskolát, 25-en szakmunkásképzőt és 2 fő az általános iskolát. A szociálpedagógus szakmával kapcsolatban sokkal többen jelölték az egyetemet / főiskolát, mint a szociális munkásnál, ami magával hozza azt a feltételezést, miszerint sokat számít a szakma elnevezése, és a szociális munkás elnevezés sokak számára megtévesztő lehet (1. ábra).



1. ábra: A szociális munkás és a szociálpedagógus képzési szintje a válaszadók szerint

Forrás: a kutatási eredmények alapján saját szerkesztés

Az ágazatban dolgozók válaszaiban többször feltűnt, hogy szerintük a szociális munkást gyakran keverik a közmunkással és ezt a véleményt képviselők gyakran a szakma elnevezésével indokolták. Ezt a feltételezést talán az is alátámaszthatja, hogy a szociálpedagógus

esetében a döntő többség az egyetemi / főiskolai képzést jelölte. Ebben az esetben pedig sokakat a „pedagógus” szó vezethet, hiszen a képesített pedagógus kizárólag diplomás szakember. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy mindkét esetben, tehát a szociális munkás és a szociálpedagógus képesítését tekintve is azok többségének, akik az egyetemet / főiskolát választották, rokonuk / ismerősük dolgozik a szociális szakmában. Ez a szociális munkást tekintve 137 kitöltőt, a szociálpedagógust tekintve 201 kitöltőt jelent. Emellett hasonló eredmények vannak a válaszadó végzettségét, illetve az e kérdésekre adott válaszát vizsgálva. Azok többsége, akik egyetemi / főiskolai végzettséggel rendelkeznek ezeknél a kérdéseknél is az egyetem / főiskolát jelölte. Feltehetően, hogy tanulmányaik alatt találkoztak ezekkel a szakokkal.

A kérdőívben a válaszadók saját választ adhattak arra vonatkozóan, hogy szerintük ki a szociális munkás és a szociálpedagógus. A kapott válaszok alapján kategóriákat alkottunk. A kitöltők majdnem fele (48,84%) osztotta meg véleményét arról, ki a szociális munkás. 77-en írták azt, hogy a szociális munkás segítő szakember, ezen belül többen konkrét társadalmi csoportokat jelöltek meg, például idősek, rászorulóak. Mivel hazánkban a gyakorlatban nincs nagy különbség a szociális munkás és a szociálpedagógus között, az adott végzettséggel szinte bármely szociális intézményben el lehet helyezkedni, véleményünk szerint nem korlátozható le egy-egy csoportra sem a szociális munkás, sem a szociálpedagógus tevékenysége. További 28-an a szociális munkásra jellemző tulajdonságot írtak, mint például empatikus, segítőkész, 31-en pedig a munka fontosságát fejezték ki válaszukban, 32 fő egyéb tényezőket említett válaszában. Utóbbi három csoport válasza nem a szociális munkás tevékenységére utaltak.

A kitöltők 40,4%-a (139 fő) válaszolt arra vonatkozóan, hogy szerinte ki a szociálpedagógus. 40 válaszadó szerint a szociálpedagógus kizárólag gyermekekkel foglalkozik. Ezen belül voltak, akik sajátos nevelési igényű gyerekeket, hátrányos helyzetű és fogyatékkal élő gyermekeket említettek válaszukban. 32 fő szerint a szociálpedagógus segítő tevékenységet végez. Ezek a válaszadók nem jelöltek meg konkrét célcsoportokat ebben a vonatkozásban. 12-en a szociálpedagógusra jellemző tulajdonságot írtak, 55-en pedig egyéb tényezőket, vagy más tevékenységet írtak, mint amit valójában a szociálpedagógus végez. Ebbe a kategóriába tartoznak azok a válaszok, melyek a szociálpedagógus tevékenységének fontosságát fejezik ki és azok is, melyek szerint a szociálpedagógus tanít, tehát pedagógus vagy a pedagógusok munkáját segíti.

Feltételezhető, hogy azok, akik nem válaszoltak a fent említett kérdésekre (a szociális munkást tekintve 176 fő, a szociálpedagógust 205 fő), valószínű azért nem adtak meg választ, mert nincs tudomásuk arról, hogy ezek a szakemberek milyen jellegű munkát végeznek. Másrésztől azok közül, akik a kérdésre választ adtak, többségüknek téves információik vannak ezekkel a szakmákkal kapcsolatban.

A szociális, egészségügy és oktatás területek elismertségét – hasonlóan a szociális ágazatban dolgozók kérdőívéhez – itt is társadalmi hasznosság és fizetés / bérezés szempontjából vizsgáltuk. A kitöltők az adott tényezőket egytől hatig terjedő skálán értékelték aszerint, hogy az szerintük mennyire hasznos vagy elismert. A kapott eredményeket az előző kérdőívénél már bemutatott módon ismertetjük (2. táblázat).

2. táblázat: Az egyes ágazatok értékelése társadalmi hasznosság és fizetés / bérezés szempontjából a nem szociális dolgozók szerint

	Átlag	Szórás
Szociális ágazat társadalmi hasznossága	4,48	1,68
Szociális ágazat fizetés / bérezés	2,15	1,28
Egészségügy társadalmi hasznossága	4,51	1,72
Egészségügy fizetés / bérezés	2,38	1,39
Oktatás társadalmi hasznossága	4,52	1,7
Oktatás fizetés / bérezés	2,31	1,35

Forrás: a kutatási eredmények alapján saját szerkesztés

A nem szociális ágazatban dolgozók válaszainak átlagértékeit vizsgálva látszódik, hogy az egyes ágazatok társadalmi hasznosságát jóval magasabbnak értékelik, mint az ott lévő fizetésbeli elismeréseket. Ágazatonként jelentős különbségek nem mutatkoznak ezekben az adatokban, ugyanakkor megemlítendő eltérés van a fizetés / bérezés szempontjából: a legalacsonyabb átlagértéket a szociális ágazat kapta (2,15), bár az oktatás (2,31) és egészségügy (2,38) sem ért el sokkal magasabbat. (A szórásértéknél megfigyelhető, hogy a fizetés / bérezés megítélése esetében a szociális ágazatot tekintve volt legegységesebb a válaszadók véleménye.)

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban a szociális szféráról alkotott képet vizsgáltuk az ágazati dolgozók és a társadalom szemszögéből. Ezért az elméleti áttekintés a szociális munkáról és a szociálpedagógiáról, ezek megjelenéséről és fejlődéséről szól hazánkban, valamint – kapcsolódva a kutatáshoz – a szociális szakma presztízsvizsgálatára tér ki. Kutatásunk célja a szociális szakemberek látásmódjának vizsgálata volt az általuk képviselt terület társadalmi megítélését illetően, továbbá a más, különböző területen dolgozók ismereteinek vizsgálata a szociális ágazattal kapcsolatban. A kutatást saját szerkesztésű kérdőív segítségével végeztük mindkét csoport esetében.

Kutatási eredményeink közül kiemeltük, hogy a szociális ágazatban dolgozók szerint mennyire jelentkezik a társadalom reális képpel a tevékenységükről, majd továbbdifferenciáltuk e kérdést. Vizsgáltuk mindkét válaszadói csoport esetében, hogy a szociális ágazatot, az egészségügyet és az oktatást miként ítélik meg társadalmi hasznosság, illetve bérezés / fizetés szempontjából. A nem szociális ágazatban dolgozókat megkérdeztük arról is, mennyire tartják fontosnak a szociális ágazatot, milyen tudással rendelkeznek a szociálpedagógusok és szociális munkások képzettségi szintjéről, tevékenységéről. Összességében megállapítható, hogy a nem szociális területen dolgozó kitöltők közül mindegyikük rendelkezik valamennyi ismerettel a szociális ágazatról, azonban ezek az ismeretek sok esetben pontatlanok, hiányosak. Ennek a jelenségnek a pozitív irányba történő megváltoztatásához hosszú távú, átfogó folyamatra lenne szükség. Ezzel együtt szemléletváltásra is azokkal kapcsolatban, akikkel dolgozunk, hiszen klienseink sokszor a periférián élők, idősek, fogyatékkal élők, akikkel sajnálatos módon a többségi társadalom sok esetben még napjainkban sem szívesen foglalkozik. Egyes szakemberek szerint, ha ezen társadalmi csoportok nagyobb odafigyelést kapnának, a szociális szakma is pozitívabban jelenne meg a többségi társadalom számára.

IRODALOM

- ASQUITH, Stewart – CLARK, Chris – WATERHOUSE, Lorraine (2005): *The Role of the Social Worker in the 21st Century: A Literature Review*. Scottish Executive, Edinburgh.
- BERGER Viktor (2019): A szociális munka társadalmi presztízse: Beszámoló kerekasztal-beszélgetésről. *Szociális Szemle* 12/1–2. 102–109. <https://journals.lib.pte.hu/index.php/szocialisszemle/article/view/3369/3146> (Utolsó megtekintés: 2023. március 24.)
- BUDAI István (1995): Lépések az európai szellemiségű szociális képzés irányába. *Esély* 6/3. 74–88. https://www.esely.org/kiadvanyok/1995_3/lepesekazeuropai.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. március 24.)
- BUDAI István (1999): No, hol is tartunk...? *Esély* 1999, 2–3. szám, 94–103. https://www.esely.org/kiadvanyok/1999_2/no_holistartunk.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. március 24.)
- BUDAI István (2010): Húsz év után – önkritikusan. *Esély* 21/4. 51–82. https://www.esely.org/kiadvanyok/2010_4/03budai.indd.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. március 24.)
- BUDAI István – CSOBA Judit – GOLDMANN Róbert (2006): A szociális képzések magyarországi fejlődésének főbb állomásai. *Esély* 17/2. 49–70. https://www.esely.org/kiadvanyok/2006_2/CSOBA.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. március 24.)
- CREE, E. Vivienne (2003, szerk.): *Becoming a Social Worker*. Routledge, London.
- GYARMATI Andrea (2021): *A szociális ágazatban dolgozók munkakörülményei, járványkezelés, érdekérvényesítés*. Kutatási jelentés. <https://www.szocialismodszerktan.hu/wp-content/uploads/2021/03/Szocialisgazatbandolgozkmunkakrlmnyeinek.pdf> (Utolsó megtekintés: 2023. március 24.)
- HADNAGY József (2015): Szociálpedagógus-képzés Egerben: csoportmunka képzési modell. *Magiszter: a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének szakmai-módszertani folyóirata* 13/4. 30–38.
- HEGYESI Gábor – TALYIGÁS Katalin (1986): Javaslat a szociális munkások képzésének megindítására. *Szociálpolitikai Értesítő* 1. szám (Szociális munkás-pálya és képzés). MTA Szociológiai Kutatóintézet. <http://real-j.mtak.hu/7841/> (Utolsó megtekintés: 2023. március 24.)
- KLEMENT Mariann (2015): Konfliktusok világa az iskolában, avagy mi az, ami valóban megoldás lehet. *Magiszter: a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének szakmai-módszertani folyóirata* 13/4. 39–53.
- Központi Statisztikai Hivatal (2018): Mikrocenzus 2016. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus_2016_13.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. március 24.)

- KULCSÁR Rózsa (1985): *Az első magyar országos presztízs-vizsgálat eredményei*. https://www.ksh.hu/statszemle_archive/all/1985/1985_11/1985_11_1115_1126.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. március 24.)
- KULCSÁR Rózsa (1990): A foglalkozások presztízse. *Statistikai Szemle* 1985. november. https://www.ksh.hu/statszemle_archive/all/1990/1990_08-09/1990_08-09_0651_0658.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. március 24.)
- MOLNÁR Nikolett (2014): Segítő szakmák felsőoktatási differenciálódása Magyarországon. In: *Kulturális és társadalmi sokszínűség a változó gazdasági környezetben*. Szerk. Karlovitz János Tibor. <https://www.irisro.org/tarstud2014kotet/38MolnarNikolett.pdf> (Utolsó megtekintés: 2023. március 24.)
- NAREY, Martin (2014): *Making the education of social workers consistently effective*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/287756/Making_the_education_of_social_workers_consistently_effective.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. március 24.)
- NÉMETH László (2014): Hova jutott a szociális szakma a rendszerváltástól napjainkig? *Esély* 25/3. 95–99. https://www.esely.org/kiadvanyok/2014_3/2014-3_3-5_Nemeth_hova_jutott.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. március 24.)
- OLK, Dr. Thomas – SPECK, Dr. Karsten (2015): *Schulsozialarbeit*. Deutsches Rotes Kreuz, Berlin. https://jugendsozialarbeit.de/media/raw/reader_schulsozialarbeit_2015_web.pdf# (Utolsó megtekintés: 2023. március 24.)
- PACSUTA István (2017): A Szociálpedagógus által „hozzáadott érték” vizsgálata. In: *Szöveggyűjtemény a szociálpedagógus-képzés kurzusaihoz*. Szerk. Szilágyi István. Líceum Kiadó, Eger. 237–250.
- SÁRKÁNY Péter (2011): *Szociálpedagógiai elméletek*. Jel Kiadó, Budapest.
- SÁRKÁNY Péter (2017): A szociálpedagógia mint tudomány – diszciplináris identitáskeresés versus szakmaelméleti pragmatizmus. In: *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Szerk. Nagy Ádám. Pallasz Athéné Egyetem. Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely, ISZT Alapítvány. <http://mek.oszk.hu/18600/18641/18641.pdf> (Utolsó megtekintés: 2021. szeptember 10.)
- SZOBOSZLAI Katalin (2017): Mi lesz veled szociális munkás? Gondolatok szakmáról, képzésről. In: *Reflexiók. A szociális munka korszerű oktatásának kérdései*. Szerk. Vojtek Éva – Borda Viktória. Pécsi Tudományegyetem. 25–37. <http://szockepzes.hu/wp-content/uploads/2019/11/Reflexiok.pdf#page=25> (Utolsó megtekintés: 2021. szeptember 10.)
- SZÖLLŐSI Gábor (2017): Szociális munka és szociálpedagógia – tudományos diskurzusok, kutatási területek. In: *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Szerk. Nagy Ádám. Pallasz Athéné Egyetem. Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely, ISZT Alapítvány. 80–102.

- TALYIGÁS Katalin (1989): Új szakma alakul Magyarországon. *Esély* 1/1. 65–70. https://www.esely.org/kiadvanyok/1989_1/ujszakma.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. március 24.)
- THOMPSON, Neil (2000): *Understanding Social Work: Preparing for Practice*. Macmillan, Basingstoke.

KLEMENT MARIANN – TÓTH HELGA

ELMÉLET, GYAKORLAT ÉS A TEREK METSZÉSPONTJA

A gyermekvédelem első védvonalának tekinthetőek a gyermekjóléti szolgáltatások. Az elmúlt években jelentős reformok történtek az említett területeken, számos kormányzati intézkedés, jogszabálmódosítás kapcsán (pl. nevelőszülői ellátást érintő változások, gyermekvédelmi gyámság jogintézménye, családsegítés és a gyermekjóléti szolgáltatás integrációja, család- és gyermekjóléti szolgáltatás helyi és járási szintű működése). Elfogultságunk az egri Szociálpedagógia Tanszék iránt vitathatatlan, vállaljuk elköteleződésünket az egri képzés felé, hisz a kétezres évek elején itt diplomáztunk, és azóta folyamatos szakmai kapcsolatban állunk a tanszéki munkatársakkal, akár a gyermekjólét területen végzett munkánkkal, akár közvetlenül oktatóként. Szakmai tárgyak oktatása mellett BA- és MA-képzésen tereptanár-koordinátorként, gyakorlatfeldolgozó szeminárium oktatójaként segítjük, értékeljük a hallgatók összefüggő szakmai gyakorlatát. Cikkünk témájához és az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Szociálpedagógiai Tanszék képzéséhez talán a legszorosabban kapcsolódóan a családsegítés és gyermekjóléti szolgáltatást érintő aktuális változásokat tárgyaljuk részletesebben. Kiemelten foglalkozva az óvodai és iskolai szociális segítő feladatellátás kihívásaival.

A gyermekvédelmi intézményrendszer célja a gyermekvédelem sikeres működtetésével a gyermek családban történő nevelkedésének elősegítése, veszélyeztetettségének megelőzése, a vér szerinti családi, hozzátartozói gondoskodásból kikerülő gyermek helyettesítő védelmének biztosítása.

Magyarországon a hatályos jogszabályok alapján a gyermekek védelmét pénzbeli, természetbeni (rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény, gyermekétkeztetés, gyermektartásdíj megelőlegezése, otthonteremtési támogatás) és személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti alapellátások (gyermekjóléti szolgáltatás, gyermekek napközbeni ellátása, gyermekek átmeneti gondozása, gyermekek esélynövelő szolgáltatásai), illetve gyermekvédelmi szakellátások (otthont nyújtó

ellátás, utógondozói ellátás, területi gyermekvédelmi szakszolgáltatás), valamint az 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról (továbbiakban: Gyermekvédelmi törvény) szóló törvényben meghatározott hatósági intézkedések (hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet fennállásának megállapítása, védelembé vétel, családbafogadás, ideiglenes hatályú elhelyezés, nevelésbe vétel, nevelési felügyelet elrendelése, utógondozás elrendelése, utógondozói ellátás elrendelése, megelőző pártfogás elrendelése) biztosítják. (Gyermekvédelmi törvény 15. §.)

GYERMEKJÓLÉTI SZOLGÁLTATÁS, A CSALÁD- ÉS GYERMEKJÓLÉTI KÖZPONTOK FELADATELLÁTÁSA

Az elmúlt években a gyermekjóléti alapellátást érintően az ellátórendszer kétszintűvé vált, helyi, települési és a járási feladatellátással, 2016. január 1-től integrálódott a családsegítés és gyermekjóléti szolgáltatás.

2016-tól jogszabály által minden magyarországi településen kötelezett az önálló vagy közös hivatalt működtető települési önkormányzat, kerület a család- és gyermekjóléti szolgálat (továbbiakban: gyermekjóléti szolgálat) fenntartására, helyi szintű szolgáltatásként a lakosok számára. Továbbá a megyei jogú városok, a fővárosi kerületi önkormányzat kötelesek család- és gyermekjóléti központot (továbbiakban: gyermekjóléti központ) működtetni, lakosságuktól függetlenül. A változtatás célja a méltányos és igazságos feladatmegosztás a gyermekjóléti szolgálatok (települési szint) és a létrejött gyermekjóléti központok (járási szint) között, illetve a lakosság számára a szolgáltatások teljes körű hozzáféréseinek biztosítása.

A gyermekjóléti központok feladatellátását a Gyermekvédelmi törvény és a 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről (továbbiakban 15/1998. NM rendelet) szóló jogszabályok írják elő. A gyermekjóléti központoknak a gyermekvédelmi gondoskodás keretébe tartozó hatósági intézkedésekhez kapcsolódó feladatok ellátása, a gyámhatósággal való kapcsolattartás kiemelkedő feladata lett. Továbbá a járásszékhelyű településeken és a fővárosi kerületi önkormányzatoknál a települési, helyi gyermekjóléti szolgálatok által nem biztosított feladatok ellátásaként a 2016-tól létrejött gyermekjóléti központokkal megvalósult

a szolgáltatások bővülése is a számukra előírt speciális feladatokkal. Mindemellett a gyermekjóléti központ folyamatos szakmai háttérrel biztosít a területi gyermekjóléti szolgálatoknak.

A gyermekjóléti központ az említett jogszabályok előírásai alapján a gyermek igényeihez és szükségleteihez igazítottan tehát speciális – egyéni, csoportos és közösségi – szolgáltatásokat, programokat nyújt:

pszichológiai tanácsadást és jogi tájékoztatást,
családkonzultációt, családterápiát, családi döntéshozó konferenciát,
kapcsolattartási ügyeletet és közvetítői eljárást,
készenléti szolgálatot,
utcai, és ahol szükséges, lakótelepi szociális munkát,
kórházi szociális munkát
és óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységet.

Meghatározott esetekben 2019. január 1-től a szociális diagnózis felvétele a gyermekjóléti központok további kötelező feladata lett, illetve a szociálpolitikáért felelős miniszter által kijelölt központokban fogyatékosügyei tanácsadás is biztosított.

A gyermekjóléti központ feladatellátásából a tanulmányunk számára releváns speciális szolgáltatásai közül – a tanulmányunk témájához lényeges információkat kiemelve – az óvodai és iskolai szociális segítséget fejtjük ki bővebben, elsősorban az említett jogszabályok és a miniszteri, módszertani útmutatók alapján, a gyermekjóléti központ hatósági intézkedéseinek tárgyalását és egyéb szolgáltatásainak részletezését mellőzzük.

GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGVÉDELMI FELELŐS – ÓVODAI ÉS ISKOLAI SZOCIÁLIS SEGÍTÉS

A gyermekjóléti központok az említett jogszabályok által kötelezően előírt, speciális feladatként óvodai és iskolai szociális segítő szolgáltatást látnak el az adott járás köznevelési intézményeiben Magyarországon 2018. szeptember 1-jétől. Az óvodai és iskolai szociális segítő szolgáltatást miniszteri, módszertani, az Oktatási Hivatal által kiadott útmutatók segítik, melyek elsősorban a köznevelési ágazat számára készültek,

és amelyeket a Szociális Ágazati Portálon közzétesznek és gondoskodnak annak folyamatos tartalmi frissítéséről (15/1998. NM rendelet 26.§ [3]). Az óvodai és iskolai szociális segítők számára kiadott módszertani útmutató 2022-ben lett jóváhagyva a Belügyminisztérium Szociális Ügyekért Felelős Helyettes Államtitkársága által. (A továbbiakban: Módszertani útmutató, BUSI 2022.)

Az említett Módszertani útmutató (BUSI 2022) bevezetőjében szerepel: „Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység feladata ágazatközi szolgáltatás biztosítása a nevelési-oktatási intézményekben úgy, hogy maga a tevékenység megszervezése a család- és gyermekjóléti központhoz integráltan működik.” (BUSI 2022: 8.) A szolgáltatás a gyermek családban nevelkedésének elősegítése, veszélyeztetettségének megelőzése érdekében a szociális segítő munka eszközeivel nyújt támogatást, valósít meg programokat a köznevelési intézménybe járó gyermeknek, a gyermek családjának és a köznevelési intézmény pedagógusainak. A szakember az igényeket, szükségleteket figyelembe véve egyéni, csoportos és közösségi szociális munkát végez, valamint gyermek- és ifjúságvédelmi feladatokat lát el. „Amennyiben az adott nevelési-oktatási intézmény foglalkoztat gyermek- és ifjúságvédelmi felelőst, az óvodai és iskolai szociális segítő az intézményi munkatárssal együttműködve látja el a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatokat.” (15/1998. NM rendelet 25. § [1]-[2].)

Gönczi Ibolya *A gyermekvédelem útvesztői* című tanulmányában (GÖNCZI 2017) kifejti a köznevelési intézményekben kötelezően biztosítandó gyermek- és ifjúságvédelmi felelős státuszok megszüntetésének problematikáját, illetve az ezzel járó számtalan nehézséget, melyet a pedagógusok a munkájuk során tapasztalnak. A szerző is említi, hogy a pedagógusok ilyen jellegű tevékenysége egyébként is kihívásokkal teli, hisz a pedagógusok képzési éveik során nem vagy csak érintőlegesen tanultak, tájékozódtak a gyermekvédelmi szakterületről.

A jelenleg hatályos 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről szóló (továbbiakban: Nkt.) jogszabályban a nevelési-oktatási intézmény vezetője felelős a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok megszervezéséért és ellátásáért, a gyermekvédelmi jelzőrendszernek a köznevelési intézményhez kapcsolódó feladatai koordinálásáért. (Nkt. 69.§ [2] f.)

2013-ban a gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök aránya mind az általános iskolákban, mind a középiskolákban, nem érte el a 15, illetve a 8%-ot sem. Annak ellenére, hogy az iskolai professzionális segítő tevékenységre egyre nagyobb igény

mutatkozik, az iskolai gyermekvédelmi tevékenységet végzők aránya az elmúlt öt évben 10% alá csökkent, meg sem közelíti a 100%-ot. (HOMOKI 2017.)

2015. évtől jogszabályban deklarált módon végezhettek iskolai szociális munkát a gyermekjóléti szolgálatok. A családsegítés és gyermekjóléti szolgáltatás integrációját megalapozó törvényi módosítás említi először az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységet, mint kötelezően ellátandó feladatot. A hatályos 15/1998. NM rendelet 1. számú melléklete alapján az óvodai és iskolai segítő tevékenységet, a köznevelési intézményben tanulói jogviszonnyal rendelkező 1000 gyermekre vetítve, 1 fő óvodai és iskolai szociális segítő látja el a gyermekjóléti központok alkalmazottjaként.

Egy 2020 májusára vonatkozó felmérés szerint országosan a gyermeklétszám alapján az intézmények 1445,5 fő számított létszámra kaptak finanszírozást, és 1112,59 fő szakemberrel végezték az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységet. Ebből az 1112,5 főből 899,25 kollégának van meg a jogszabályban előírt szakmai végzettsége, ami 80,8%-os arány. (BUSI 2020.)

Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység fogalma, feladata

Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység egy speciális, preventív információ- és segítségnyújtási forma, mely a szociális munka etikai kódexét betartva, a szociális munka módszereinek és eszközeinek felhasználásával támogatja, segíti a gyermeket, a gyermek családját, az iskola, óvoda és kollégium pedagógusait és alkalmazottjait, a jelzőrendszer egyéb tagját. A segítő tevékenység elsődlegesen a nevelési-oktatói intézmény helyszínén, de ettől eltérően – feladathoz és programhoz illeszkedően – más helyszínen is megvalósulhat. Ez egy ágazatközi szolgáltatás, amely a járási szinten működő gyermekjóléti központokhoz rendelt feladatellátás.

Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység célja

Gönczi Ibolya korábban hivatkozott (GÖNCZI 2017) tanulmányában is említi a témánkhoz kapcsolódó fontos jelenségeket:

„A XX-XXI. század fordulóján az alábbi jellegzetességek mutathatók ki:

- Az ifjúság egyre növekvő körében deviáns magatartási mintázatok jelennek meg, amelyek a családok jelentős számát érintik;
- A gyerekek és családjaik helyzetében fokozatosan nevelési szempontból is kedvezőtlen változások következnek be;
- Növekvő mértékű az elszegényedés, illetve a hirtelen jött anyagi jólétre sokszor jellemző az értékevalválódás.

A családi fejlődés szocializációs zavarai, e zavaroknak a gyermeki személyiséget károsító hatásai, a családnélküliség, vagy a súlyos családi konfliktusok, amelyek elsődlegesen a kötődés-, és szeretethiányból, vagy annak sérüléséből erednek, mindezek a tényezők előidézői lehetnek a gyerekek deviáns viselkedés tünetegyüttesének.” (GÖNCZI 2017: 283.)

Az óvodák, iskolák, kollégiumok intézményeiben pedig az elvárt pedagógiai munkát jelentősen megnehezíti a beilleszkedési, magatartási, szociális és egyéb problémákkal küzdő fiatalok jelenléte.

A társadalmi változások következtében az elmúlt években tehát egyre több probléma kerül felszínre már az óvodai közösségbe illeszkedés során is az intézmények életében. A családi funkciók változása, a diszfunkcionális családok számának emelkedése, a klasszikus családmódel szerint működő családok számának csökkenése, az egyre fiatalabb gyermekek körében megjelenő agresszió, mind olyan komponens, hogy az új, összetett családi, nevelési problémák korrigálására, pótlására már nem elégségesek a korábbi pedagógiai módszerek.

Társadalmi elvárás a köznevelési intézmények szocializációs feladatellátása is, igényként jelenik meg, hogy a pedagógusok a nevelési-oktatási intézményekben pótolják, korrigálják a családi nevelés hiányosságait.

Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységének célja az óvodás- és iskoláskorú gyermekek, tanulók sikeres előmenetelének támogatása, egészségfejlesztése, veszélyeztetettségének megelőzése, a kialakult veszélyeztetettség megszüntetésében való közreműködés és a gyermekvédelmi jelzőrendszer működésének segítése, továbbá az oktatási, szociális és az egészségügyi ágazat résztvevőivel a sikeres együttműködés. (Ld. BUSI 2022.) A szakember elsősorban nevelési problémák esetében alternatív konfliktuskezelési technikákkal segíti a gyermekek intézményi, családi életét. Az óvodai és iskolai szociális segítő további eszköztára, módszertana segíti a pedagógusokat, tanulókat és a szülőket a problémák mérséklésében, megoldásában.

A Módszertani útmutató is kiemeli, hogy a feladatellátás során nem cél az egységesítés, a sztenderdizálás. Lényeges, hogy az óvodai és iskolai segítő – a saját kompetenciahatárainak megtartása mellett – a szolgáltatásnyújtás során vegye figyelembe a nevelési-oktatási intézmények egyedi jellemzőit és a helyi értékeit.

ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI KÉPZÉS, VALAMINT A KÉPZÉSBEN RÉSZT VEVŐ HALLGATÓK A TEREPEEN

A közelmúlt változásai az egri Szociálpedagógia Tanszék képzésében

Az egri Szociálpedagógia Tanszék munkatársai 31 éve egyik legfontosabb célként tartják szem előtt, hogy a képzés résztvevői adekvát válaszokat kapjanak a köznevelési intézményekben jelen lévő, hátrányos helyzetből vagy más szociokulturális sajátosságokból adódó nehézségek megoldására.

Magyarországon a társadalomtudományi képzési ágban három alapszak működik: szociálpedagógus, szociális munkás és szociálpolitikus.

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Karán működő Intézetünk három tanszék oktatási és kutatási tevékenységét fogja össze: a Társadalomismereti Tanszékét, a Szociálpedagógia Tanszékét és a közelmúltban csatlakozott Filozófia Tanszékét.

A 68/2018. (VI. 20.) számú, 2018. július 1. napján hatályba lépő határozatával támogatta a Szenátus a Társadalomismereti Tanszék megalapítását a Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Társadalomtudományi Intézetében.

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen 1991-ben (akkor még Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola) indult el a szociálpedagógus hallgatók képzése. Az elmúlt 31 év és a végzett hallgatóinkkal való találkozásaink világosan megmutatták, hogy a szakma iránt elhivatott nappali és levelező tagozatos hallgatók a diplomaszerzést követően élethivatásszerűen választják a gyermekjóléti, szociális, gyermekvédelmi gondoskodásban való tevékeny részvételt. A tanszéken a kezdeti időszakban, az indulás éveiben a fókuszban a gyermekvédelem és a pályatanácsadás állt elsősorban. A tanszék fő hitvallása a professzionális segítségnyújtás. Nézetünk szerint szociális, gyermekjóléti, gyermekvédelmi, köznevelési és felsőoktatási rendszerekben reagálnunk kell a felmerült kérdésekre, dilemmákra.

A szociálpedagógia alapképzés (BA) képzési és kimeneti követelményrendszere is tartalmazza, hogy: „A képzés célja szociálpedagógusok képzése, akik képesek elsősorban a gyermek és ifjúsági korosztály tanulási, szociális és mentális problémáit komplex rendszerben kezelni és az érintett személyekkel együttműködésben segíteni, továbbá a gyermek, a fiatal és környezete egyensúlyát fenntartani, helyreállítani, fejleszteni.”

A képzéssel kapcsolatos változtatások során mindvégig prioritás volt – az elmélet és gyakorlat összhangja mellett –, hogy a köznevelési intézményekben megjelenő problémák megoldására olyan szociálpedagógus szakemberek végezzenek, akik / akiket tudása és képessége alkalmassá tesz arra, hogy az intézményekben rejlő lehetőségeket és szakembertudást összehangolják, koordinálják és kiegészítsék saját komplex tudásukkal. Továbbá, hogy a leendő szakember preventív szakmai munkájával a gyermek és ifjú korosztályra, valamint az őket körülvevő társas környezetre (család, kortárs csoportok, közösségek) szükségletorientáltan fókuszáljon. Minden módszertani anyag a hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű, normatív krízissel küzdő fiatalok ellátását, támogatását, adott esetben bizonyos célcsoportok reszocializációját célozza (hangsúlyozottan a magatartási rendellenességek, bűnelkövetők és egyéb devianciákkal kapcsolatban veszélyeztetett fiatalok).

Ennek megfelelően a szociálpedagógus-képzés Kimeneti Képzési Követelményekben előírtaknak megfelelően jelentős kreditszámmal oktat pszichológiai, szociológiai, gyermekvédelmi és módszerspecifikus tanegységeket is például: értékfeltárás, életúttervezés, pályaorientáció, konfliktuskezelés.

A pályaorientációs, értékfeltáró foglalkozások, viselkedéskorrekció, egyéni tanácsadás, konfliktuskezelés kiscsoportos vagy akár közösségi tapasztalatai és a terep gyakorlaton végzett szakmai munka teszi hallgatóink számára színessé az elméleti tananyagot. Tanegységeink tematikájában szinte naprakészen igyekszünk követni a jogszabályi változásokat.

A tanszék tudományos diákköri aktivitása kimagasló. Folyamatos az együttműködésünk az ellátó intézményekkel, civil szervezetekkel, több programban is közösen tevékenykedünk.

2018 novemberében a Szociálpedagógia Tanszék kezdeményezte az iskolai szociális segítség, valamint a kriminálpedagógia speciálizáció indítását a szociálpedagógia alapszakon. A specializációk indítását indokolták a korábban bemutatott jogszabályváltozások is, melyek előírták a gyermekjóléti központok számára kötelező feladatellátás-

ként, hogy óvodai és iskolai szociális segítséget kell nyújtaniuk járási szinten a nevelési-oktatási intézményekben. Ezt a feladatot ugyan több végzettséggel rendelkező szakember is elláthatja a 15/1998. NM rendelet mellékletében részletezettek szerint, azonban a szociálpedagógusok az iskolai szociális segítség, valamint a kriminálpedagógia specializációval erősítik a munkaerőpiaci elhelyezkedési esélyüket.

A specializációk 40-40 kreditnyi tanegységet ölelnek fel. Mindkét esetben a kidolgozásuknál lényeges szempont volt, hogy túlnyomó részt gyakorlatorientált tárgyak alkossák.

A specializációkhoz az alábbi kreditszámok, illetve tanegységek tartoznak: a tantárgyak kialakításánál a kriminálpedagógia specializáció szakiránynál a börtönpszichológia 3 kredit értékű elmélettel és a filmcsoport mint a relaxáció eszköze 3 kredit értékű gyakorlattal szerepel a mintatervünkben a csoportos esetmegbeszélés (2 kredit) és egyéni szupervízió (2 kredit), valamint az összefüggő szakmai terepgyakorlat (30 kredit) mellett.

Az iskolai szociális segítség mintatantervébe pedig az alábbi gyakorlati tárgyak kerültek: 2-2 kredittel prevenciós technikák a köznevelésben, rendszerszemléletű szociális segítség a köznevelésben, kortárssegítés, iskolai mediáció, csoportos esetmegbeszélés, egyéni szupervízió, továbbá 30 kredittel szintén az összefüggő szakmai terepgyakorlat.

A szociálpedagógus képzéshez kapcsolódóan a szakmai gyakorlatoknak részét képezik a kiscsoportos tantermi gyakorlatok, a terepgyakorlatok és a terepgyakorlatokhoz kapcsolódó kiscsoportos feldolgozó szemináriumok.

A kötelező, összefüggő terepgyakorlat intenzív, legalább egy féléven át végzett folyamatos, aktív gyakorlatot jelent. A hallgatók a szakmai gyakorlatuk teljesítéséhez, személyes felkészítés mellett, tanszéki útmutatókból tájékozódhatnak – alap- és mesterképzésen egyaránt –, melyek a tanszéki honlapon is megtalálhatóak és amelyeket a munkatársakkal közösen állítottuk össze.

A gyakorlat vezetését a választott terephelyen a tereptanár, gyakorlatvezető végzi, akinél elvárt, hogy többéves szakmai tapasztalattal rendelkező szakember legyen. Személyét a terephely vezetője jelöli ki, a hallgatóval egyeztetve, a konzultáció során. A szakmai gyakorlathoz kapcsolódó koordinálási feladatokat a tanszék munkatársaként, oktatói tevékenységünk mellett látjuk el. A gyakorlati hely és az Egyetem együttműködési megállapodást köt a gyakorlat megkezdése

előtt. A gyakorlat teljesítéséhez egyéb dokumentumok (pl. befogadó nyilatkozat, terepnapló) is szükségesek, a gyakorlat a hallgató részéről egy szakmai beszámoló elkészítésével, illetve a tereptanári és oktatói értékeléssel zárul.

A szakmai gyakorlatok hivatalos felülete a Gyakorlati Koordinációs Elektronikus Rendszer (GYKER). Jelen tanulmányunkban a GYKER rendszer adatelemzését végeztük, annak érdekében, hogy képet kapjunk arról, hogy a 2018. szeptembertől 2022. júniusig tartó időszakban, jellemzően mely terephelyeket preferáltak és milyen területeken teljesítettek sikeres gyakorlatot a szociálpedagógus hallgatók.

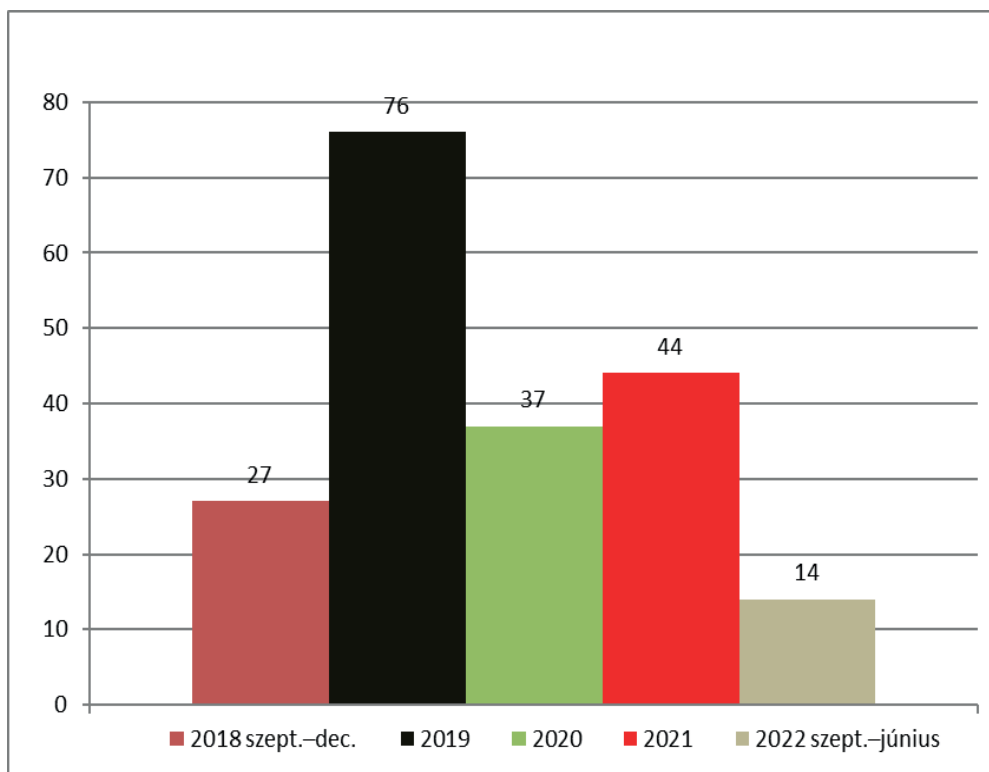
Az adatelemzéshez lényeges kiemelnünk, hogy a vizsgált időszak (2018. szeptember – 2022. június) tartalmazza a veszélyhelyzettel terhelt időszakot is. A veszélyhelyzet alatt a hallgatóink választási, illetve a terephelyek fogadói lehetőségei is korlátozottak voltak. A szakmai gyakorlat értékelésénél előnyt jelent, ha a hallgató a gyermekjólét és szociális, illetve a köznevelés területen is vállal teljesítést, továbbá ha többféle szakmai tevékenységet, szociálpedagógusi munkaformát kipróbál a gyakorlat során.

A vizsgált időszakban összesen 198 terephelyen végeztek szakmai gyakorlati munkát a hallgatók, amelyből 48 hely munkaviszony-beszámításként történt elszámolásra. A munkaviszony elismerésével élő hallgatók – akik jellemzően a levelező és mesterképzésben vesznek részt – számára is kötelező az adott félévre az aktív, egyéb terepen végzett gyakorlat, óraszámkedvezmény mellett.

Hallgatóink bármely gyermekjóléti alapellátás, gyermekvédelmi szakellátás vagy szociális és köznevelési ágazatban működő intézménynél – függetlenül a fenntartótól (állami, önkormányzati, egyházi, civil, egyéb) – a szociálpedagógus végzettséggel összefüggő területen végezhetnek gyakorlatot.

Tanulmányunk témájához kapcsolódóan megvizsgáltuk az óvodai és iskolai szociális segítő szolgáltatás bevezetésétől napjainkig az egri szociálpedagógus hallgatók összefüggő szakmai gyakorlatának terephelyeit.

A terephelyek elemzésénél megnéztük, hogy az óvodai és iskolai szociális segítség szempontjából lényeges köznevelési intézményeket vagy a gyermekjóléti központokat mennyire preferálták a hallgatók a gyakorlati terephelyválasztásuk során.



1. ábra: 2018 szeptemberétől 2022 júniusáig a terephelyek száma éves bontásban

A 198 terephelyválasztás megoszlása a vizsgált időszakban:

2018. szeptember–december: 27 terephelyválasztás

2019. év: 76 terephelyválasztás

2020. év: 37 terephelyválasztás

2021. év: 44 terephelyválasztás

2022. január–június: 14 terephelyválasztás

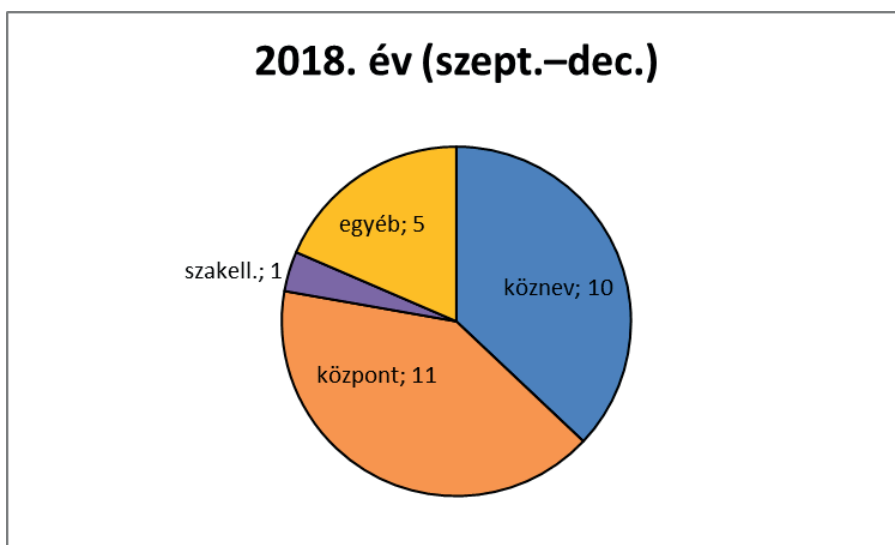
A terephelyek elemzésénél megnéztük, hogy az óvodai és iskolai szociális segítség szempontjából lényeges köznevelési intézményeket mennyire preferálták a hallgatók (Család és Gyermekjóléti Központot választottak vagy köznevelési intézményt) egyéb terephely-lehetőségek mellett.

Köznevelési intézmények alatt (az ábrán rövidített elnevezése: köznev) az Nkt. 7.§ (1) a)–m) pontjaiban meghatározott intézménytípusokat értjük, de lényegesnek tartottuk az óvodai terephelyválasztás külön jelölését a köznevelési intézményeken belül.

A köznevelési intézmények mellett a gyermekjóléti központokban (az ábrán rövidített elnevezése: központ) ismerkedhettek a hallgatók az óvodai és iskolai szociális segítő feladatellátással, ezért azt szintén külön vizsgáltuk a terephelyválasztásoknál.

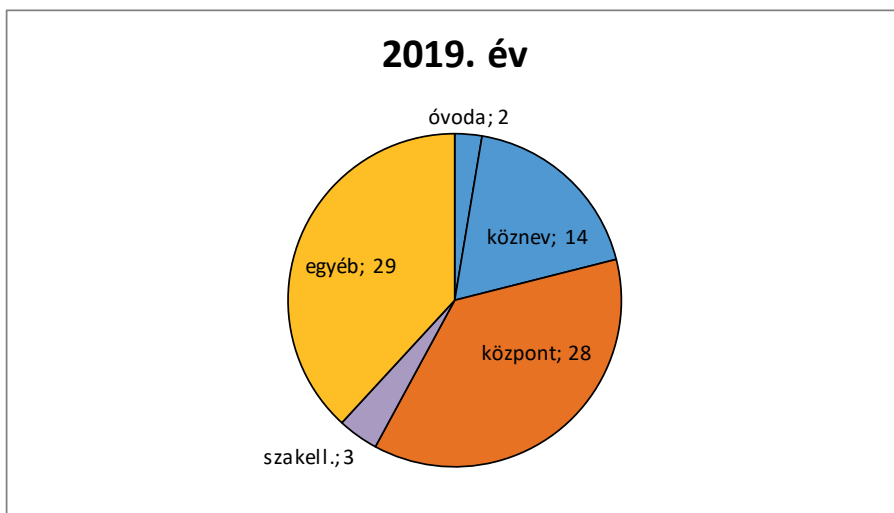
Továbbá a képzés során tapasztaltuk a gyermekvédelmi szakellátás (az ábrán rövidített elnevezése: szakell.) területének irányába mutató érdektelenséget, így a Gyker rendszer adatbázisából kigyűjtöttük az ilyen irányú választásokat is.

Az egyéb kategóriába (az ábrán rövidített elnevezése: egyéb) a szociális intézmények, gyermekjóléti szolgálatok, civil szervezetek, kormányhivatalok gyámügyi osztálya, polgármesteri hivatal, büntetés-végrehajtási intézmény az előforduló terephelyválasztás.



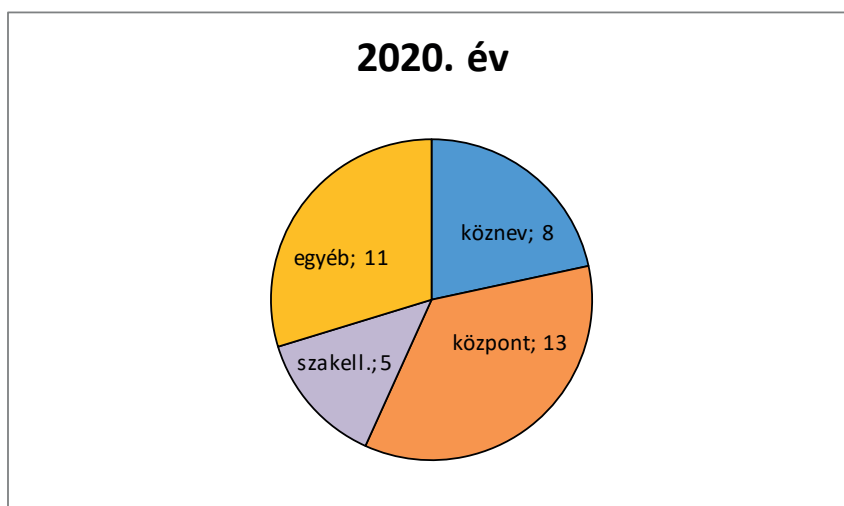
2. ábra: A 2018. szeptembertől decemberig választott terephelyek megoszlása feladatellátás szerint

A 2018-as tanév első félévében teljesített terepgyakorlatok közül kiemelkedő a köznevelési intézmények és a gyermekjóléti központok aránya. Olyan köznevelési intézményt, ahol óvodai intézményegység is működik vagy külön óvodát egy hallgató sem választott. Egyéb kategóriába soroltuk a civil szervezeteket, projekteket, amit 5 alkalommal választottak a vizsgált évben. A gyermekvédelmi szakellátásban egy hallgató töltötte gyakorlatát.



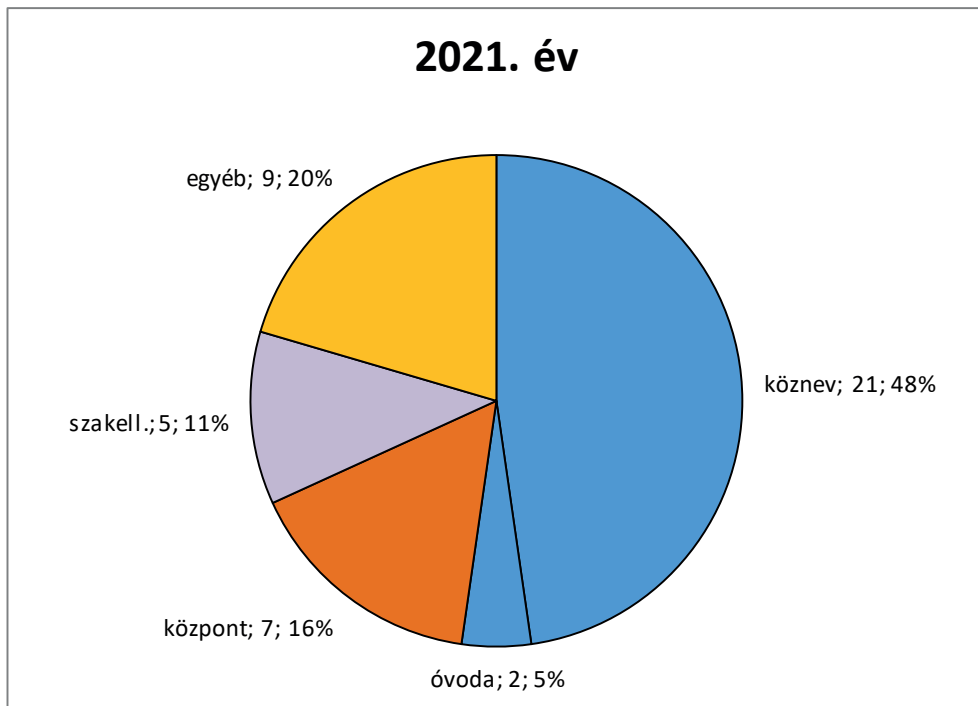
3. ábra: A 2019-ben választott terephelyek megoszlása feladatellátás szerint

A 2019-es évben kiemelkedő volt a választott terephelyek száma, közel 80. A 76 terephelyből a gyermekjóléti központban 28-an végeztek szakmai gyakorlatot, 14 köznevelési intézmény mellett, továbbá két hallgató óvodai területtel is megismerkedhetett a választott intézményben. A gyermekvédelem területén három hallgató végzett összefüggő szakmai gyakorlatot. Az egyéb területet választók száma (29), közelíti az önmagában csak a gyermekjóléti központot választók számát, ami 28 intézmény.



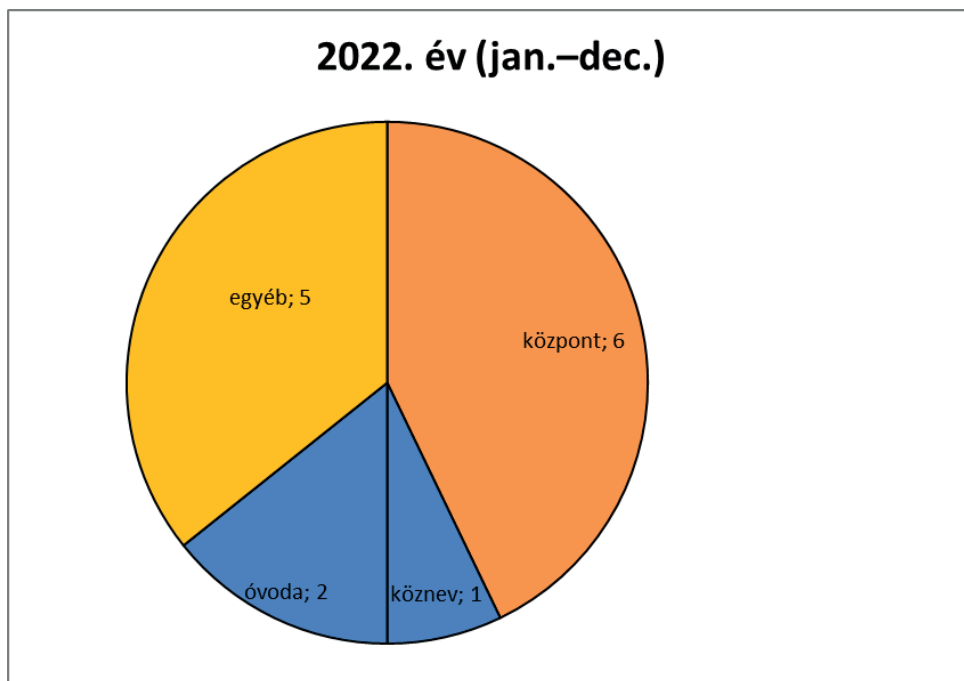
4. ábra: A 2020-ban választott terephelyek megoszlása feladatellátás szerint

A 2020-ban 21 intézmény keretén belül találkozhattak a hallgatók a gyakorlatuk során az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységgel (8 köznevelési intézmény, 13 gyermekjóléti központ), igaz, óvodai intézményt nem választottak. Viszont 5-en gyermekvédelem területén is végeztek szakmai gyakorlatot, a 11 egyéb intézmény mellett.



5. ábra: A 2021-ben választott terephelyek megoszlása feladatellátás szerint

2021-ben kiemelkedő volt a köznevelési intézmények és a gyermekjóléti központok preferálása, két óvodai intézménnyel összesen 30 terephely (21 köznevelés, 7 gyermekjóléti központ, 2 óvoda). A gyermekvédelmi szakellátás területéről az előző évhez hasonlóan 5 intézményben töltöttek gyakorlatot a hallgatók. Valamivel több intézményválasztás: 9, az egyéb területen működőek.



6. ábra: A 2022. januártól decemberig választott terephelyek megoszlása feladatellátás szerint

A 2022-es évben a 14 terephelyből 1 iskola volt a választott köznevelési intézmény és két óvodai közintézmény. Hat gyermekjóléti központban is betekintést nyerhettek a hallgatók az óvodai és iskolai szociális segítő munkakörbe és 5 egyéb terephelyen teljesítettek gyakorlatot. A gyermekvédelmi szakellátás területén nem végzett hallgató gyakorlati munkát.

Az óvodai és iskolai szociális segítő feladatellátás kapcsán a tanszék oktatói időközben, 2017-ben együttműködtek az egri gyermekjóléti intézménnyel a segítő tevékenység fejlesztésének érdekében, a munkakör bevezetését célzó modellkísérletben (EFOP-3.29.16). Ennek a szoros együttműködésnek is köszönhető, hogy több, Egerben végzett hallgató helyezkedett el óvodai és iskolai szociális segítő munkakörben.

A 15/1998. NM rendelet 25.§(6) bekezdése szerint: Az óvodai és iskolai szociális segítőnek a foglalkoztatás kezdő időpontjától számított két éven belül el kell végeznie az óvodai és iskolai szociális segítő képzést. Nem kell elvégezni az óvodai és iskolai szo-

ciális segítő képzést azon személyeknek, akik részt vettek az EFOP-3.8.2-16 „Szociális humán erőforrás fejlesztés” elnevezésű, európai uniós finanszírozású projekt keretében szervezett képzésben, vagy akik iskolai szociális munka szakirányú végzettséggel, illetve óvodai és iskolai szociális segítő szakképzettséggel rendelkeznek.

2021-ben az egri Szociálpedagógia Tanszék 8 másik felsőoktatási képzőintézménnyel részt vett az óvodai és iskolai szociális segítő képzés oktatási programjában (engedélyszám: 4/11124/2019 SZOCFEJL., EFOP-3.8.2.-16-2016-00001 és a VE-KOP-7.5.1-16-2016-00001 azonosító számú, Szociális humán erőforrás fejlesztése című kiemelt projekt). Az új képzés célja, hogy a szakember főként gyakorlati felkészítést kapjon, sokrétű feladatellátásához megfelelő eszközökkel és módszerekkel rendelkezzen, az intézményekben jelentkező szükségletekre, problémákra megoldást nyújtson. „Olyan komplex, a köznevelési intézményben megjelenő szociális problémákra fókuszáló szemléletmód, ismeretanyag, készségek és képességek fejlesztése a cél, melynek birtokában a szociális szakemberek a korábbinál tágabb kontextusban értelmezve, hatékonyabban és tudatosabban képesek a segítő hivatásukat folytatni.” (Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság, 2019: 8.)

A veszélyhelyzet kihívásaival is megküzdve az eredményes és hatékony ismeretátadás érdekében szükségesnek vélt csoportbontásokkal megvalósított képzésen a 30 hallgatóból 29 fő sikeresen végzett az egri képzésen. A hallgatók „Óvodai és iskolai szociális segítő” tanúsítványt kaptak. A napokban történnek egyeztetések – a képzési tematikák felülvizsgálata mellett – az újabb együttműködési megállapodás konkretizálása érdekében, hogy az egri Szociálpedagógia Tanszéken a jövőben is elérhető legyen szakirányú továbbképzés keretében az óvodai és iskolai szociális segítő képzés.

Tanulmányunkban érintőlegesen áttekintettük a család- és gyermekjóléti szolgálatokat és központokat érintő változásokat, az óvodai és iskolai szociális segítség feladatellátás lényegét, továbbá az egri Szociálpedagógiai Tanszék működésében a témához szorosan kapcsolódó átalakulásokat, újításokat és a terepgyakorlatok alakulását, kiemelten 2018 szeptemberétől napjainkig. Az összefüggő terepgyakorlatok hallgatói terephelyválasztásának éves elemzésének adatszámai meglátásunk szerint alátámasztják azt a tanszéki célt, hogy az egri képzésben a folyamatosan aktualizált elmélet és gyakorlati tanegységek teljesítését követően a hallgatók sikeresen integrálhassák tudásukat a terephelyeken szerzett tapasztalataikkal. A jövőre nézve célkitűzé-

seink között szerepel a nemzetközi kapcsolataink további erősítése, új modellek, módszerek tanulmányozása a terepen és a megszerzett tapasztalatok átadása, tananyagok formálása, innoválása.

IRODALOM

- BUSI Zoltán (2020): *Gyermekellátás vészhelyzetben. Covid-19 – A család- és gyermekjóléti szolgáltatók működése a veszélyhelyzet alatt – kutatási jelentés.* http://szocpoltukor.hu/wp-content/uploads/2021/01/tukor_2020_3_4.pdf (Utolsó megtekintés: 2022. július 30.)
- GÖNCZI Ibolya (2017): *A gyermekvédelem útvesztői.* <http://mek.oszk.hu/18600/18641/18641.pdf> (Utolsó megtekintés: 2022. augusztus 1.)
- HOMOKI Andrea (2019): *A gyermekvédelmi szükségletorientáció az óvodai, iskolai segítésben. DELIBERATIONES. A Gál Ferenc Főiskola tudományos folyóirata* (Gerhardus Kiadó, Szeged) XII/1. 43–71.

Jogszabályok és egyéb szabályozók

- A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv>
- 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99800015.nm>
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>
- Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság (2019): *Óvodai és iskolai szociális segítő képzés oktatási programja.* Engedélyszám: 4/11124/2019 SZOCFEJL https://szgyf.gov.hu/phocadownload/kepzesek/ovodai_iskolai_kepzes/oktatasi_program.pdf (Utolsó megtekintés: 2022. augusztus 1.)
- ÚTMUTATÓ A SZAKMAI GYAKORLAT TELJESÍTÉSÉHEZ Szociálpedagógus szak (BA). Érvényes: 2021/22-es tanév tavaszi félévétől. [file:///C:/Users/Igazgat%C3%B3/Downloads/Szakmai%20gyakorlat%20%C3%BAtmutat%C3%B3%202022%20BA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Igazgat%C3%B3/Downloads/Szakmai%20gyakorlat%20%C3%BAtmutat%C3%B3%202022%20BA%20(1).pdf) (Utolsó megtekintés: 2022. augusztus 1.)
- ÚTMUTATÓ A SZAKMAI GYAKORLAT TELJESÍTÉSÉHEZ Szociálpedagógus szak (MA).

Érvényes: 2021/22-es tanév tavaszi félévétől. <https://uni-eszterhazy.hu/api/media/file/a482c5b1e8ee812490893c3eba2a4b430d7be717> (Utolsó megtekintés: 2022. augusztus 1.)

BUSI Zoltán (2022, szerk.): KASZÁNÉ Tóth Katalin, LÁSZLÓ Gyöngyi, PATAKINÉ Szmulai Rita, dr. SZABÓNÉ Szalay Csilla, SZOLNOKI Beáta, VÁGVÖLGYI Éva, dr. ANTAL Péter: *Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység módszertani útmutatója*. Slachta Margit Nemzeti Szociálpolitikai Intézet, Budapest.

„A szociális ágazat módszertani és információs rendszereinek megújítása” című kiemelt projekt. <https://szocialisportal.hu/wp-content/uploads/2022/10/Az-ovodai-es-iskolai-szocialis-segito-tevekenyseg-modszertani-utmutatoja-2022..pdf> (Utolsó megtekintés: 2023. március 20.)

SZABÓ LILLA

AZ ÓVODAI ÉS ISKOLAI SZOCIÁLIS SEGÍTÉS MEGVALÓSULÁSA BUDAPEST XVII. KERÜLETÉBEN

A köznevelési intézmények színterén zajló szociális és gyermekvédelmi segítő tevékenység 2018. szeptember 1-től kötelezően biztosítandó feladat a család- és gyermekjóléti központok részéről, ez az intézkedés pedig az eddigi nevelési tevékenységbe ágyazott szociális segítő tevékenység újragondolását és átszervezésének szükségességét vonta maga után. Ami az empirikus kutatásokat illeti, az iskolai szociális segítés 2018-as újraindulása óta számos tanulmány született a tevékenység gyakorlati megvalósulásáról egyes intézményekben (SCHÄFFERNÉ 2018), valamint a segítő szakemberek továbbképzésének lehetőségeiről (BOROS 2020), illetve a korai iskolaelhagyás szociális segítő eszközökkel való prevenciójáról (BÁNYAI 2020).

Tanulmányomban ehhez igazodva a Budapest XVII. Kerületi Család- és Gyermekjóléti Központ (Rákosmenti Életfa Humán Segítő Szolgálat, továbbiakban: Életfa) óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységének bevezetésével, eredményességével kapcsolatos tapasztalatokat kívánom bemutatni. Választásom személyes indokoltságú, 2017 júniusától egy évig családsegítőként, azután 2018 augusztusától 2021 szeptemberéig iskolai szociális segítőként, valamint a szakmai team koordinátoraként dolgoztam az intézményben. A szakmai munka előkészítésében, megalapozásában, valamint a szolgáltatás működésének első négy évében magam is részt vettem. A szolgáltatási repertoár – az intézményekkel való együttműködés, a dologi és humán erőforrás biztosításának körülményei – megismerésén túl fontosnak tartottam szakember-narratívák tükrében ismertetni a nehézségeket, tapasztalatokat, az eddig bekövetkezett és várható változásokat, javaslatokat a bevezetett szolgáltatással kapcsolatban. Az intézmény óvodai és iskolai szociális segítő munkacsoportjával készült fókuszcsoporthoz tartozó interjú az intézményvezetővel, valamint a jelzőrendszeri koordinátorral készült félig strukturált interjúkkal egészítettem ki.

A „RÉGI-ÚJ” FELADAT BEVEZETÉSÉNEK KÖRÜLMÉNYEI

A feladatkör újraindítása világossá tette, hogy az eddigiektől eltérően sokkal nagyobb jelentősége lesz a szociális segítség köznevelési intézményekben megvalósuló formájának, valamint, hogy az eddig nevelési szintéren történő gyermekvédelmi munka nagymértékben átalakul, új külső szakember jelenik meg óvodai, iskolai, és kollégiumi szintéren egyaránt. A gyermekvédelmi szakemberek részére az Emberi Erőforrások Minisztériuma szakmai ajánlást, az Oktatási Hivatal egy, az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetését célul kitűző európai uniós projektben való részvétele nyomán elsősorban az óvodák, iskolák, és kollégiumok számára három útmutatót adott ki.

Az általam vizsgált intézmény részéről az óvodai és iskolai tevékenység bevezetése előtt alig egy évvel az Életfa nagy volumenű intézményi átszervezésen esett át, így még nagyobb feladatnak bizonyult az óvodai-iskolai szolgáltatás kiépítése – kollégium nincs a kerületben. Mind az óvodák, mind az iskolák esetében a család- és gyermekjóléti központ intézményvezetője személyesen, a jelzőrendszeri koordinátorral, illetve a szakmai koordinátorral együtt kereste fel a nevelési-oktatási intézmények vezetőit, vezetőhelyetteseit. Ezeken a találkozókön egyeztetettek a szakemberek elképzelésekről, lehetőségekről, igyekeztek a két intézmény álláspontjait közelíteni. Általános tapasztalat volt, hogy az iskolaigazgatók, óvodai intézményvezetők nem rendelkeztek pontos elképzeléssel, információkkal azzal kapcsolatban, hogy ez az új közös feladat mit is jelent egészen pontosan. A gyermekvédelmi jelzőrendszer tagjaként minden intézménynek volt már kapcsolata az Életfával, de delegált gyermekvédelmi szakembereket csak kis számban fogadtak 2018 előtt. Az Életfa vezetője interjújában elmondta, hogy az óvodák és iskolák alapvetően nyitottak voltak a szakemberek fogadásával, a feladat bevezetésével kapcsolatban, de az is egyértelművé vált, hogy az ügyeleti hely biztosítása nagy kihívást jelent majd a jövőben, illetve, hogy a tárgyi, dologi feltételek (játékok, foglalkozáshoz kapcsolódó, valamint informatikai eszközök) biztosítása az útmutatóban előírtakkal ellentétben a gyermekjóléti központra hárul. Nehézséget jelentett továbbá, hogy az indulásnál sokkal kevesebb szakembert sikerült felvenni, illetve az Életfa más szervezeti egységeiből átvenni, mint ami az útmutatóban előírt 1000gyermek/1 fő segítő létszámnak megfelelt volna.

A személyes megkereséseket követően kerületi lefedettségű szükségletfelmérő kérdőív kiküldésére került sor, melyben az Életfa szakemberei az iskolák, óvodák általános statisztikai adatainak lekérése mellett felmérték, hogy a köznevelési intézményekben milyen gyermekvédelmi vagy szociális jellegű problémák merülnek fel leggyakrabban, milyen külső, vagy belső szervezeti alkalmazású szakemberek dolgoznak az intézményben (pszichológus, védőnő, gyógypedagógus stb.), illetve hogy az esetlegesen meglévő gyermekvédelmi, szociális jellegű problémák prevenciójával kapcsolatos programok mellett milyen szolgáltatásokra van a legnagyobb szükségük az intézményeknek. A beérkezett kérdőívek alapján dolgozta ki a szakmai team az intézményspecifikus szolgáltatási terveket, együttműködési megállapodásokat.

Az Életfa intézményvezetőjének, valamint az óvodai-iskolai segítő szakembereinek tapasztalatai egyezést mutatnak abban, hogy az első kapcsolatfelvételt követően, a szakemberek tényleges intézményi „munkába állása” sok esetben problémákba ütközött:

Ami még nehézség volt, hogy több intézményben tapasztaltuk, hogy a külsős, tehát más intézményből érkező szakembereket nehezen fogadták el, nem tudtak ezzel az új feladattal mit kezdeni. Ezt mi sem bizonyítja jobban, mint a folyosón tartott ügyeletek, vagy, hogy több iskolaigazgató úgy gondolta, hogy gyermekfelügyelőként használná a kollégákat. [...] Sajnos azt tapasztaltuk, hogy az intézmények jelentős részében nem tudták, hogy mi jár ennek a feladatnak az ellátásával, és azon kívül, hogy nehezen fogadtak be külső szakembert, nem igazán tudták, hogy milyen feladatokat bízhatnak rá a kollégákra, illetve milyen segítséget várhatnak tőlük. Azt gondolom, hogy mára már ez nagyon sokat javult, de a mai napig vannak például olyan óvodák, ahol a nyugdíjazás előtt álló intézményvezetők azon az állásponton vannak, hogy meg tudják oldani a problémáikat házon belül, és nekik nincs szükségük semmilyen szociális támogatásra a munkájukhoz. (az Életfa intézményvezetője)

Előzetes elképzelések és a már megtapasztalt intézményi jelenlét alapján az óvodai és iskolai szociális segítők is rendelkeznek elképzeléssel arról, milyen is lenne a jó együttműködés a nevelési-oktatási intézmények és az illetékes segítő szakember között. Az egyéni esetkezeléssel kapcsolatban kollektíven elfogadott vélemény a szakmai teamen belül, hogy legjobb esetben a pedagógus vagy egyéb iskolai, óvodai szakember velük veszi fel a kapcsolatot, és ezután indul el bármilyen esetkezelési forma:

Az együttműködés a kezdeti nehézségekhez hasonlóan azért még most is rögös, így végig gondolva. Az ideális az lenne valószínűleg, hogy egy problémás esetben a pedagógusok megkeresik az iskolai szociális segítőt, és konzultálnak vele. Vele együtt döntenek el, hogy merre tovább: szülővel konzultálnak, vagy családlátogatásra mennek, vagy már kell egy problémajelző lapot küldeni az intézménynek, vagy nem is mi vagyunk az illetékesek, hanem a Pedagógiai Szakszolgálat, de szerintem ez így általánosságban nem működik. Voltak azért jó együttműködések, mikor végig tudtunk kísérni egy folyamatot. De sokszor inkább az van, hogy megérkezik a problémajelzés az intézménybe [...], tehát láthatóan nem konzultálnak velünk. (Szakmai koordinátor)

A feladat bevezetése az óvodák esetében volt legnehezebb a kerületben. Amint azt az intézményvezető és a szakemberek is elmondták az interjúkban, négy évvel az indulás után, még most is vannak olyan intézmények, amelyek nem veszik igénybe a szolgáltatásokat, nem biztosítanak helyet és időt a szakembernek az ügyelet megtartására. Elmondható továbbá, hogy ezekkel az intézményekkel az egyéb gyermekvédelmi ellátási formákban való együttműködés is akadozik.

TÁRGYI ÉS HUMÁN ERŐFORRÁS

Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetését szabályozó 2/2008. (I. 18.) EMMI rendelet 1000 fő köznevelési intézményben nyilvántartott gyermekre vetítve 1 fő segítő szakember alkalmazását írja elő. Ennek megfelelően az Életfa 10 fő óvodai és iskolai szociális segítő státusszal rendelkezik. Ezt a létszámot a 2018-as bevezetés óta egyszer sem sikerült feltölteni, jelenleg 5 szakember dolgozik ebben a pozícióban. A feladatkör betöltéséhez elfogadható végzettségek köre szűkebb, mint a gyermekvédelmi ellátási formák esetében általában, ezek a *felsőfokú szociális szakképzettség, iskolai szociális munkás, család- és gyermekvédő tanár, család- és gyermekvédő pedagógus, család- és gyermekvédelem szakos pedagógus*, valamint ezek hiányában elfogadható még a *gyermek- és ifjúságvédelmi tanácsadó oklevéllel rendelkező nevelőtanár, pedagógus, pedagógiai előadó, pszichopedagógus, valamint a gyógypedagógus végzettség*. Az Életfa esetében az öt alkalmazott szakember közül három megfelelő végzettséggel rendelkezik, két kollégának szociológus, valamint hitoktatói végzettsége van. Az intézményvezetőnek lehetősége van rá, hogy ötéves előzetes felmentéssel alkalmazza a nem meg-

felelő végzettséggel rendelkező szakembereket, így némi rugalmasságot azért hagy a jogszabály a státuszok feltöltésére. Az elmúlt négy év első két évében volt kisebb mértékű fluktuáció a szakmai team összetételében, de az utóbbi két évben egy félállású munkatárs, valamint saját távozásomon kívül nem történt személyi változás. Az óvodai és iskolai szociális segítők létszámhiánya az Életfa esetében spontán megoldási lehetőséget rejt magában egy másik, jelentős hiányosság ideiglenes elfedésében. A szabadon maradt státuszok EMMI által biztosított munkabére ugyanis átcsoportosítható, így az esetlegesen megmaradt összegből előfordul, hogy sikerül átforgatni a dologi, tárgyi kiadásokra, informatikai eszközök beszerzésére. Az üres, betöltetlen állásokról szóló hirdetések egész évben elérhetőek, a nyári időszak alatt azonban kevésbé intenzív a munkaerő keresése, ilyenkor ugyanis a nyári teendőkre, állandó közösségi és prevenciós csoportfoglalkozásokra, illetve a nyári napközis táborok finanszírozására is az alapköltségvetésből kénytelenek átcsoportosítani a szakembereket, erre külön önkormányzati támogatást ugyanis nem kapnak. Az intézményvezető a helyi önkormányzattal, valamint a képviselőtestületi tagokkal folytatott folyamatos tárgyalások, megbeszélések során igyekszik kiegészíteni az alapköltségvetést annak érdekében, hogy a foglalkozásokhoz, egyéni, és közösségi programokhoz szükséges eszközöket be tudja szerezni a szakmai team a működéshez.

A dologi, tárgyi erőforrás hiányosságainak a professzionális segítő munkára gyakorolt negatív hatása a szakmai teammel folytatott fókuszcsoportos interjúknál elhangzottak alapján még jelentősebbnek bizonyult. Az óvodai és iskolai szociális munka mindhárom ellátási formája esetében indokolt és szükséges különböző segítő eszközök, fejlesztő játékok használata, az egyszerű írószerek, flip-chart papiroktól kezdve az érzelmekártyákon át a komolyabb, komplexebb társasjátékokig.

Az egyéni, csoportos és közösségi formában végzett munka mind más jellegű igényt jelent, mely indokoltá teszi, hogy a szakmai team rendelkezzen egy olyan eszközbázissal, amely minden esetben támogatja munkájukat. Az Életfa munkatársai ezeket a kártyacsomagokat, mágnestáblákat, egyszerűbb eszközöket vagy saját kezűleg készítik el, vagy ha van rá lehetőség, egy-két komolyabb, kézzel nem elkészíthető társast, eszközt kisebb intézményi összeg ráfordításával beszereznek. Utóbbi kevésbé jellemző, ugyanakkor az interjú alatt a segítők kiemelték, hogy vannak olyan esetek, mikor saját pénzükhöz vásárolnak meg bizonyos játékokat, annak érdekében, hogy ezt elvihessék a foglalkozásokra. Fontosnak tartják a kollégák, hogy minél szabadabban

felhasználható anyagi forrás legyen biztosítva a gyermekvédelmi intézmények számára a dologi feltételek biztosítására, a nevelési-oktatási intézmények ugyanis leterheltségük és hasonló költségvetési problémáik miatt láthatóan nem tudják biztosítani ezeket a feltételeket az intézményi szociális segítőknek.

SZAKMAI MUNKA

Az iskolákban és óvodákban végzett szociális segítő tevékenység jelenleg szakmai ajánlások által előírt formája legjobban az 1980-as években Németországban kialakult *gyermekekre orientálódó iskolai szociális munka* (MÁTÉ 2018) modelljéhez igazodik, ahol a segítő szakember az iskola és a gyermekvédelmi intézmény között közvetítve, velük együtt dolgozva egyéni, csoportos és közösségi formában nyújt preventív jellegű segítséget. A köznevelési intézményben feladatot ellátó gyermekvédelmi szakember viszonylagos autonómia keretein belül folytathatja tevékenységét, ideális esetben jól szervezett és reflektív teammunkával a háttérben az adott intézmény specifikumaira szabva állítja fel szolgáltatásrepertoárját. A szakember (vagy szakemberek, ha feltételezzük a gyermekvédelmi munkacsoport működését) maga tervezi meg az óráit, csoportjait, előadásait, maga választja ki, milyen tudományos, szakirodalmi, vagy előzetes gyakorlati tapasztalatokra építi tevékenységét. Számos kiváló, a szociálpedagógia transzdiszciplináris mivoltából következően nem feltétlenül gyermekvédelmi szakirodalomra épülő gyakorlati útmutató, tréning- és konferenciaanyag áll rendelkezésre, melyből inspirálódhat, ötleteket és hasznos szaktudást sajátíthat el a minél eredményesebb segítő tevékenység biztosítása érdekében. A XVII. kerületben jelenleg 14 iskola és 18 óvoda (illetve ezek tagintézményei) esetében kell segítő feladatot ellátniuk a szakembereknek, akik minden esetben az adott nevelési-oktatási intézmény specifikumaira, igényeire szabva teszik ezt meg.

Az intézményvezetői elképzelések a bevezetett szolgáltatásról a feladatkör preventív, a segítő munka klasszikus gyermekvédelmi, családsegítői feladataitól eltérő jellege köré fogalmazódtak:

Intézményvezetőként a szakemberhiány, a szociális szakma nehézségei ellenére mégis szerencsés helyzetben vagyok, mert több nagyon értékes kollégával dolgozhatom együtt. Már

az is nagyon nagy lelkesedést adott, hogy a gyermekek veszélyeztetettségét megelőzhetjük azzal, hogy új szolgáltatást tudunk bevezetni, de azt gondolom, hogy a mi ellátásunk sokkal több annál, hogy segítő beszélgetést vagy tanácsadást biztosítunk, hiszen a kollegák igyekeznek nagyon intenzíven ott lenni az iskolákban és óvodákban. [...] Elképzeléseink között elsősorban az volt, ahogy a szakmai ajánlás is előírta, hogy egyéni, csoportos és közösségi szociális munkát végezzünk, ezáltal a kapcsolatunk javuljon a jelzőrendszeri tagokkal, és most már pár év távlatából el tudom mondani, hogy ennél sokkal többet tudunk nyújtani [...] a kerületben ugyanis nagyon magas szinten működik a prevenció tevékenység és a közösségi munka. (Intézményvezetővel készült interjú részlete)

A szakmai ajánlásban előírtaknak megfelelően a tanulóknak, gyermekeknek egyéni segítő beszélgetés, a szülőknek és pedagógusoknak (illetve más iskolapolgároknak, szakembereknek) konzultáció formájában biztosítják az egyéni munkaforma keretein belül megvalósítható lehetőségeket. A gyermekekkel folytatott egyéni segítő beszélgetés nemcsak iskolai vagy óvodai keretek között valósul meg, de az alapellátás, illetve védelemben vétel során a szolgálat és központ által gondozott családok gyermekei számára is előírt feladatként jelenik meg a szolgáltatás. Ezzel kapcsolatban az intézményi szakemberek álláspontja két irányba mutat.

Abban egyetértenek az óvodai és iskolai szociális segítők, hogy jelenleg még organikusan alakulnak azok a szolgáltatások, segítő munkaformák, mellyel be tudnak kapcsolódni az intézmények munkájába, és problémának látják, hogy nincsenek lefektetve egyértelmű iránymutatások a protokollban. A feladatkörök minél pontosabb tisztázása és protokollba való lefektetése ugyanis elkerülhetővé tenné az esetleges szakmai kompetenciahatárokon kívül eső tevékenységek elvégzését. Az egyéni segítő beszélgetés gyermekvédelmi alapellátásba illeszthető szolgáltatásként való kezelése a szakemberek egy része szerint hasznos, és jól működő lehetőség, mások szerint azonban ez a gyermekvédelmi szakemberhiány miatt felmerülő leterheltségen igyekszik segíteni, és a nevelési-oktatási intézmények együttműködésének javulása esetében fenntarthatatlan állapotot eredményezne.

Általánosságban elmondható, hogy a legtöbb intézmény a csoportos munkaforma keretében biztosított prevenció foglalkozásokra tart igényt. Az óvodáknak és iskoláknak egyaránt lehetőségük adódik gyermek- és felnőttcsoportok (szülő- és pedagóguscsoportok) igénybevételére. A foglalkozások tematikájának megoszlása életkori sajátosságok figyelembevételével alakult. Ennek megfelelően az óvodákban

dentálhigiénés és egészségmegőrző foglalkozást, stresszkezelést, valamint konfliktuskezelő csoportfoglalkozásokat tartanak a gyermekeknek, a szülők és pedagógusok a tudatos médiahasználat, időgazdálkodás, konfliktuskezelés, illetve stresszkezelés témakörében vehetnek részt csoportfoglalkozásokon, előadásokon. Az iskolák esetében általános iskola alsó, illetve felső tagozatának, valamint a középiskolai korosztály igényeinek megfelelően alakult ki a csoportfoglalkozások repertoárja. Gyermekek, fiatalok részére bizalomépítés és csoportkohéziót erősítő, konfliktuskezelő foglalkozást, érzékenyítő, diszkriminációt csökkentő órákat, drogprevenciót, szexedukációt, tudatos médiahasználat foglalkozást, önismereti-motivációs és pályaorientációs alkalmakat, valamint a Lélekkel az Egészségért Alapítvánnyal együtt dolgozva Sulinyugi stresszkezelő órákat tartanak a szakemberek. Ehhez igazodva a szülők és pedagógusok iskolai szintjén a tudatos internethasználat, bullying-kortárs zaklatás, drogprevenció, szexuális nevelés, időgazdálkodás, asszertív kommunikáció és konfliktuskezelés, továbbá a stresszkezelés témaköreit feldolgozó előadásokból válogathatnak.

A szülő- és pedagóguscsoportokon való részvétel iránt nagy igény érezhető, ugyanakkor a szakmai team kiemelte a szervezés körüli nehézségek jelentőségét, illetve jelezte, hogy ebben segítségre lenne szükségük. Tapasztalatuk a gyakorlati munka terén egyértelműen az, hogy az iskolai, óvodai foglalkozások megszervezése, a szabad idősav, lyukas óra megtalálása nagyon problémás. – Nehézséget jelent továbbá a pedagógusok kondicionálása arra vonatkozóan, hogy lehetőségük szerint minél több időt szabadítsanak fel a tematikus órák megtartására. Az időpont kijelölése a felnőttcsoportok esetében még nehezebb, sok esetben az időpontegyeztetés sikertelensége okozza, hogy az egyébként változásra, edukációra nyitott szülők és pedagógusok részére nem tudják megtartani az előadásokat, csoportokat a szakemberek.

A csoportos és közösségi munkaforma határán helyezkedik el az Életfa egy specifikus szolgáltatása, mely az intézmény egyik pszichológus tanácsadó kollégája, a jelzőrendszeri koordinátor, valamint az óvodai és iskolai szociális segítők szakmai koordinátorának együttműködése mentén jött létre. A gyermekbántalmazás és családon belüli erőszak témakörét feldolgozó *Bántalmazás tréning* szülőknek, pedagógusoknak, valamint a jelzőrendszer többi tagjának egyaránt elérhető és igénybe vehető szolgáltatás. A preventív, interventív és edukációs jelleget egyaránt módszertanába foglaló kétalkalmas interaktív tréning segít megérteni a bántalmazás természetét, felismerni a jeleket, betekintést enged az abuzív kapcsolatok működési mechanizmu-

saiba, valamint ismeretet nyújt lehetőségekről annak, aki bajban van, és annak, aki segíteni szeretne. A jelzőrendszeri koordinátor interjújában elmondta, hogy az óvodai és iskolai szociális segítők intézményi jelenléte nyomán egyre több érdeklődő jelentkezik a tréningre:

Az iskolai segítők népszerűsíteni tudták ezt a lehetőséget az intézményekben, és ennek köszönhetően szinte minden iskolából, óvodából jöttek szakemberek erre a tréningre. Azt gondolom, ez prevenció szempontjából sem utolsó dolog, mert így fel fogják tudni ismerni a jeleket arra vonatkozóan, hogy ha valami családon belüli erőszakkal kapcsolatos eset áll fenn. [...] Bölcsődék vettek legmagasabb számban részt a tréningen, valamint a területi védőnők. [...] Az iskolák, óvodák részéről is jönnek többen, egyre népszerűbb ott is a foglalkozás. [...] Az iskolavédőnőkkel nagyon jó az együttműködés, ők például mindannyian eljöttek a tréningre. [...] Esetek is vannak, amiken keresztül feldolgozzuk a témát, és az eseteket az adott jelzőrendszeri tagok részére alakítottuk, hogy olyan eseteket ismerjenek meg, amikkel ők is találkozhatnak. (Jelzőrendszeri koordinátor)

A közösségi munkaformában biztosított szolgáltatások esetében a klasszikus tevékenységek (tantestületi értekezleteken, fegyelmi tárgyalásokon, esetmegbeszéléseken, szülői értekezleteken, iskolai rendezvényeken való részvétel) mellett tematikus intenzív és állandó *Kamaszcsoportot* vezetnek az iskolai szociális segítők. 2019 februárjában szakmai koordinátorként egyik közvetlen kollégámmal tartottuk meg az első délutáni kamaszcsoportos foglalkozást, mely azóta változatlanul, stabil szolgáltatásként az Életfa ellátórendszerébe épülve működik. A *Kamaszcsoport* elsődleges célja a gyermekvédelmi alapellátás vagy védelembe vétel keretein belül gondozott gyermekek és fiatalok megsegítése. Az iskolai csoportok tematikája mentén alakulnak a foglalkozások témakörei is, így a szakemberek feldolgozhatják a legtöbb olyan problémakört, élethelyzetet, amelyben a 14–18 éves korosztály érintett lehet. Állandó szolgáltatás lévén nyitott csoportfoglalkozásról van szó, így folyamatosan tudnak új tagok csatlakozni, illetve előfordul, hogy a gondozott fiatalok közül többeknek a családsegítő, illetve esetmenedzser írja elő a csoporton való részvételt. Közvetlen, elmélyülésre alkalmas segítő kapcsolat kialakítására ad lehetőséget ez a munkaforma, megtartva a kortárs közösség formáló erejét, a szakembereknek pedig lehetőségük adódik arra, hogy a feldolgozott témaköröket a csoporttagok életében éppen a kiemelkedően fontos problémáknak megfelelően alakítsák. Az állandó, délutáni *Kamaszcsoport* egész

éves lehetőséget nyújt a fiataloknak arra, hogy hetente egy délután megértő közegben beszélhessenek problémáikról, illetve jellemző tapasztalata a szakembereknek, hogy sok fiatal itt kap egyedül pozitív visszajelzést, elismerést a munkájával, elért eredményeivel, fejlődésével kapcsolatban. A nyári időszakban intenzív egyhetes kamaszcsoportos foglalkozásokat is tartanak az Életfában. A témakörök kialakításában a családsegítőkkal, esetmenedzserekkel való szoros együttműködés szükséges, ugyanis az esetegyeztetések, esetismertetések alkalmával és a közös teammegbeszéléseken mérik fel az iskolai segítők, hogy milyen problémakör feldolgozására lenne leginkább szükség, milyen nehézségekkel küzdenek legtöbbször a gondozott fiatalok közül. A 14–18 éves korosztályt fogadó nagy *Kamaszcsoport* népszerűsége okán 2020 januárjában elindult szintén heti rendszerességgel a *kisKamaszcsoport*, mely 12–14 éves korig fogadja a gyerekeket. A foglalkozásokon, intenzív és állandó alkalmakon való részvétel és közös munka nyomán az óvodai és iskolai szociális segítők fontos meglátásokkal, véleményezéssel járulhatnak hozzá egy-egy eset lezárásához, az új cselekvési tervek elkészítéséhez vagy az adott esetben stagnáló családgondozások továbbmozdításához.

VÁLTOZÁS A JELZŐRENDSZERI TAGOK EGYÜTTMŰKÖDÉSÉBEN

A nevelési-oktatási intézményekbe érkező új, külső szakemberek jelenléte az Életfa esetszámaiban, a beérkezett jelzésekben változást hozott, a velük kapcsolatban lévő iskolákkal, óvodákkal történő együttműködésre is hatással volt. A jelzőrendszer működésének változásairól az intézményvezető és a jelzőrendszeri koordinátor is beszámolt, mindketten az együttműködés egyértelmű javulását tapasztalják.

Jobban megismerték az intézményt azáltal, hogy az óvodai iskolai szociális segítők bejutottak az intézményekbe, tudták népszerűsíteni a szolgáltatásokat is. [...] Mindenképp azt gondolom, hogy javult az együttműködés, többször kérnek már segítséget, ha valami dilemmájuk adódik egy-egy eset kapcsán, és a jelzések, esetszámok is egyértelműen nőttek azóta. (Jelzőrendszeri koordinátor)

Az Életfában dolgozó szakemberek a feladat bevezetésének kezdetétől feltételezték, hogy amint sikerül jobban bekerülniük a segítő szakembereknek az óvodák és iskolák vérkeringésébe, várhatóan nagy mértékű látencia tárul majd fel. Sok esetben ugyanis

a köznevelési intézmények „házon belül” igyekeznek megoldani bizonyos helyzeteket, eseteket, a közvetlen kommunikáció a gyermekvédelmi felelősökön keresztül történt. A feltételezéseknek megfelelően valóban megemelkedtek az esetszámok, annak ellenére, hogy az óvodai és iskolai szociális segítő munka prevenciós jellegének elsődlegessége az egyéni esetekben is fennáll. A gyakorlati munkában ez annyit tesz, hogy a szociális segítő – mintegy átmenetet képezve az anya- és befogadóintézmény között – előzetesen megvizsgálja a problémában érintett gyermek esetét, és amennyiben alapellátás nélkül megoldható nehézségről, elakadásról van szó, segít ebben a családnak és a köznevelési intézménynek. Ezzel szemben azonban arról számolnak be a szakemberek, hogy négy évvel a szolgáltatás bevezetése után is még inkább az a jellemző, hogy már alapellátást indoklóan, előrehaladott állapotban, „feltorlódott” problémahalmazzal érkeznek a jelzések az intézményektől. Az óvodák esetében a jelzőrendszeri koordinátor a tendencia javulásáról számolt be, ezeknél az intézményeknél ugyanis sokkal gyakoribb, hogy még nem jelzés értékű eset kapcsán keresik meg őt, illetve az óvodai szociális segítőt, hanem még a hivatalos jelzés előtt, a dilemma feloldása, illetve segítségkérés okán. A tényleges óvodai gyermekvédelmi jelzésekkel kapcsolatban a kerületi óvodákkal legintenzívebb kapcsolatban álló szakember a következőket mondta el:

Óvodában azt gondolom megjelenik a félelem is. Mégpedig azért, mert a pedagógus aktív napi kapcsolatban van a szülővel, egészen más az a fajta rendszeres együttműködés, mint ami például egy iskolában tapasztalható. Ez a bizalmi légkör, ha megrendül, azt nem nagyon szeretik. Kellő óvatossággal kell így bánni az óvodákkal. Illetve bármilyen óvatossággal van előkészítve adott esetben egy gyermekvédelmi jelzés, sajnos előfordul, hogy mire ideér az intézménybe, azok az ismertek és információk, amik a valós problémát feltárják, már nincsenek benne a jelzésben. (Óvodai és iskolai szociális segítő)

Az iskolai, óvodai jelenlét jelentőségét abban látják továbbá a szakemberek, hogy az éves tanácskozásokkal, jelzőrendszeri megbeszélésekkel ellentétben ebben a formában nemcsak célzottan a köznevelési intézmények segítő tevékenységben érintett szakemberei, illetve a vezetőség ismeri meg a gyermekvédelmi központ működését és szolgáltatásait, de egyre több pedagógusnak van személyes kapcsolata gyermekvédelmi szakemberekkel, így a pedagógiai vélemények kérése és küldése, valamint a jelzésekkel kapcsolatban felmerülő kérdések, esetegyeztetések kapcsán is bizalmasabb, jobb lehet az együttműködés.

Az óvodák és iskolák kooperációja nemcsak a pedagógusokkal és a vezetőséggel folytatott közös munkát jelenti, de a köznevelési intézményekben dolgozó egyéb jelzőrendszeri tagok tevékenységét is lefedi. Az iskolavédőnőkkel sokat javult az együttműködés, talán ebben az esetben tapasztalható leginkább javuló tendencia. Intézményi szintéren és az alapellátásban is szorosan összekapcsolódott a két ellátási terület munkája. Az óvodai és iskolai szociális segítők még az iskolapszichológusokkal való közös munkában látják a gyakorlati praxis fejlődési lehetőségeit. A velük való még szorosabb közös munka és jobb együttműködés elérése rövid távú célja a szakmai teamnek.

MEGKERÜLHETETLEN COVID-HATÁS

A koronavírus-járványnak a társadalom működésére gyakorolt negatív hatását aligha lehet figyelmen kívül hagyni a gyermekvédelmi intézmények működésének vizsgálata során. Mind a fókuszcsoporthoz, mind az egyéni interjúk során felmerült a világjárvány kérdésköre, annak hatása az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységre. A szakemberek intézményi jelenléte egyértelműen megszűnt, azonban a krízis lezárásokkal járó időszak után még hosszú ideig nem sikerült teljes mértékben visszatagozódniuk a segítőknak a köznevelési intézményekbe – annak ellenére, hogy hivatalos állásfoglalás szerint az iskoláknak és óvodáknak biztosítaniuk kellett volna a külső szakemberek intézménybe jutását és a szolgáltatás működését. A szakmai munkát a közel másfél évnyi nehezített körülmények között zajló tevékenységben többször át kellett szervezni, mind újabb és újabb kihívásokhoz igazodva, a Covid-járvány előtti időszakban megkezdett kapcsolatfelvételt, együttműködést újra ki kellett építeni. Az Életfa esetében ez a probléma legszignifikánsabban az óvodákkal való egyébként is problémás közös munkát érintette. Megemelkedett továbbá a családon belüli erőszakkal kapcsolatos óvodai és iskolai jelzések száma, mely még indokoltabbá tette volna a szakemberek intézményi jelenlétét.

Ennek akadályozottsága és az új kihívások miatt az óvodai és iskolai szociális segítők munkaköre olyan ellátandó feladatokkal bővült, mely sok esetben kompetenciahatáraikon kívül esett, mint pl. a tanulásban való segítségnyújtás vagy az intézményi gyermekfelügyelet biztosítása. A krízishelyzet feloldását követően ezek a feladatok

nem szükségszerűen szűntek meg, de a szakemberek egyre intenzívebb intézményi jelenléte okán mindegyre kevesebb kapacitás marad ellátásukra.

A járvány kitörése után az első lépés az óvodai-iskolai segítők részéről az online, közösségi médiaplatformok kiépítése volt. Így jött létre a *Kamasz_OK*, majd később az *Ovis_OK* facebook oldalpáros, ahol a gyermek- és tanulóközösség, valamint szülei és pedagógusai számára történik a tematikus tartalommegosztás. Aktuális élethelyzetekhez, változásokhoz, kihívásokhoz alkalmazkodnak a tartalmak, így többek között érintették a posztok *a családon belüli erőszak – bántalmazás, az emberi jogi ismeretek, drogprevenció, bullying-kortárs zaklatás, szexedukáció, egészségmegőrzés, fenntarthatóság, környezet- és állatvédelem*, valamint a *koronavírus* témakörét, de volt szó a *mesélés fontosságáról, a gyermekneveléssel járó gondokról, problémákról, érzelmi és anyanyelvi nevelésről*.

A szakmai team a koronavírus-járvány alatt igyekezett minél több online, valamint személyes formában tartott továbbképzésen, tréningen részt venni. Kapcsolatba kerültek a szakemberek többek között a *Kék Vonal Alapítvánnyal*, a *Hintalovon Alapítvánnyal*, az *Amnesty International Jogvédő Szervezettel*, a *Menedék Alapítvánnyal*, valamint a *SzexEd* civil szervezettel is. A képzések és együttműködések egyik hozadékaként az akkor iskolai szociális segítséssel foglalkozó szakemberek közül négyen elvégezték a *Lélekkel az Egészségért Alapítvány Sulinyugi stresszkezelő foglalkozás* trénerképzését, a hospitációs alkalmak után pedig hivatalosan is Sulinyugi trénerként folytathatták a munkát, ezzel is bővítve a szolgáltatási repertoárt. Az iskolai stresszkezelő órákat a 2020-2021-es tanévben csak május és június hónapban 622 általános iskolás gyermek vette igénybe. A foglalkozás bevezetése óta ez a tendencia megmaradt, az iskolák nagy szükségét látják az intézményi stresszkezelő órák megtartásának. Az óvodák körében pedig sikeresen elindult az Életfa szakemberei által kidolgozott *Ovis Nyugi* foglalkozás, mely az óvodás korú gyermekek életkori sajátosságait figyelembe véve nyújt segítséget a feszültség kezelésében és leküzdésében.

A SZAKMAI FEJLŐDÉS LEHETŐSÉGEI

Az elmúlt közel öt év tapasztalataim kívül fontosnak találtam felmérni, milyen lehetőségeik vannak a szakembereknek a szakmai fejlődésre, milyen igényeik, elképzeléseik vannak ezzel kapcsolatban, illetve, hogy milyen változásokat, fejlesztéseket tartanak szükségesnek a feladatellátás terén.

Az előrehaladás egyik legfontosabb függvényeként az anyagi támogatást jelölték meg a segítők. Kiemelték ugyanis, hogy sok esetben a költségvetésből tréningekre, továbbképzésekre fordítható összeg hiánya erősen korlátozza a professzionális fejlődés lehetőségeit. Adódik alternatíva a piaci szektorban edukációra, szakmai eszköztárbővítésre, azonban ezek legtöbb esetben költségtérítéses lehetőségek, aminek finanszírozására intézményi keret nem áll rendelkezésre. Ahogyan a fejlesztő játékok és eszközök többségének esetében, itt is két opció merül fel: az ingyenes lehetőségek felkutatása – tapasztalataink azt mutatják, hogy egyértelműen az óvodai és iskolai szociális segítség feladatkörhöz kapcsolódóan elenyésző az ingyenesen igénybe vehető szakmai tréningek száma –, illetve, hogy önköltséges módon oldja meg a szakember a továbbképzésen, tréningen való részvételt.

Az elmúlt egy évben a kollégák közül ketten részt vettek a *PestEsély* programon, ahol többek között önismereti és kompetenciafejlesztő foglalkozásokkal kapcsolatban szereztek új tudást, valamint a X. kerületben a *Küllő* (Külső-Üllői Úti Református Gyülekezet) szervezésében megvalósuló drogprenvenziós továbbképzésen, ahol foglalkozástervek és szakmai segédanyagok beszerzése mellett sikerült fontos szakmai kapcsolatokat is kialakítaniuk a résztvevőknek. Az Életfa szervezésében részt vehettek egy, a pszichiátriai kórképek felismerésével és kezelésével kapcsolatos kéthetes programon, melyen többek között arról is kaptak információt a szakemberek, hogy a segítők és pedagógusok hova fordulhatnak tanácsért, segítségért, ők mit tudnak tenni akkor, ha pszichiátriai beteg gyermekkel vagy szülővel kerülnek kapcsolatba. Az elhangzottakból, felhalmozott tudásanyagból a szakmai team tréninget tervez kidolgozni, amit a *Bántalmazás tréninghez* hasonlóan a jelzőrendszer tagjainak szeretnének majd megtartani.

Az egyéni tanácsadással kapcsolatos fejlesztési, tanulási lehetőségek szükségességét említette először a csoport. A segítő beszélgetések folyamán ugyanis előfordul, hogy olyan helyzetekkel, problémákkal találkoznak, amivel kapcsolatban nem érzik magabiztosnak tudásukat, azonban – az ehhez hasonló csoportfoglalkozások terén egyaránt – szeretnének ebben segítséget kapni, új tudást szerezni, szakmailag fejlődni.

A csoportfoglalkozások terén mind a négy szakember más tematikát emelt ki. Szóba került így a már említett önismereti jellegű foglalkozások (pl. motivációs, pályaoorientációs, konfliktuskezelő csoportok) mellett a tudatos médiahasználat, a drogprenvenzió, illetve a rendőrséggel együttműködve a bűnmegelőzési csoportfoglalkozások indítása:

Ahol még nem érzem magam magabiztosnak, mert olyan gyorsan változik, az az internet és a digitália mindenféle része. Ebből, ha mondjuk lennének rendszeres képzések, amik naprakésszé tesznek minket, akár most ugye a TikTok világáról, vagy ennek hatásáról, az biztosan nagyon hasznos lenne. Itt nem tudunk lépést tartani a fejlődéssel. (Szakmai koordinátor)

Óvodai szintéren nagyon fontos lenne, ha a különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel való bánásmóddal kapcsolatban, hogy hogyan valósulhat ez meg a pedagógus vagy a szülő részéről, lennének képzések. Ez egy nagyon fontos téma, szükség lenne rá. (Óvodai és iskolai szociális segítő)

A rendőrséggel kapcsolatos közös munka ugrott be, olyan tekintetben, hogy a velük való együttműködés nagyon eredményes lenne, akár iskolai, akár kamaszcsoportban. Jó lenne, ha ők beszélnének arról, hogy például mi minek a következménye: ha beviszed a pillangókést az iskolába, az mivel jár, ha beviszel három doboz Frontint, annak az árusítása mivel jár. Szerintem erre a fajta bűnmegelőzési együttműködésre, tevékenységre nagy szükség lenne. (Óvodai és iskolai szociális segítő)

Öntudat, önismeret és motiváció témájában lenne a legszükségesebb részemről, ha kapnánk képzést. Illetve az érzelmi intelligencia fejlesztés bármilyen területről. [...] Sokszor nagyon nincsenek ott a szülők a gyermek életében, lecsökkennek a nevelési elvek a fizikai szükségletek kielégítésére, sem a szellemi, sem az érzelmi szükségleteiket nem követik nyomon javarészt, ez azért nem mindenhol igaz, de az iskolák nagy részében én ezt látom. (Óvodai és iskolai szociális segítő)

A feladatellátással, a szolgáltatás működésével kapcsolatos javaslataikban a szakemberek kitértek az adminisztrációs terhekkel járó nehézségekre és tisztázatlan körülményekre. Problémának találják, hogy a szakmai elismerés szinte kizárólag a számolható eredmények köré épül, ezen munkakör eredményessége, fontossága azonban nem ezek alapján dől el. Szükségnek látnak olyan szakmai fórumokat, ahol a gyakorlatban dolgozó szakemberek megoszthatják tapasztalataikat, így lehetőséget szervezve az esetleges kollektív javaslatok megfogalmazására a protokoll összeállításához, módosításához. Nagy lehetőséget látnak a társszervezetekkel, civil szervezetekkel való szoros együttműködésben, így összehangolt, komplex segítő munkát tudnának végez-

ni. Kiemelték a csoportos és egyéni szupervíziós alkalmak biztosításának fontosságát, ugyanis egy európai uniós projekt keretén belül volt már rá példa, hogy az Életfában igénybe tudtak venni a szakemberek szupervíziós segítségét, a tapasztalatok pedig egyértelműen pozitívak voltak.

A szakmai fejlődés lehetőségei között újra felmerült az anyagi források biztosítása az eszközök beszerzése kapcsán:

Sok mindent meg lehet csinálni saját kútfőből, meg házi nyomtatóval, laminálóval, de azért egy idő után kifogynak az ötletek, elhasználjuk a kártyáinkat, meg a társasjátékainkat, és nagyon jó lenne, ha erre lenne egy megszabott keret, amivel gazdálkodhatunk, hogy legyen elég új eszköz. Én ebben látom a fejlődést. (Szakmai koordinátor)

Az óvodai és iskolai szociális segítő munka szakmai gyarapodásához nem közvetlenül kapcsolódó probléma és javaslat, ami az interjú végén felmerült a szakemberekben, hogy a nevelési-oktatási intézményeket (pedagógusokat, de leginkább az intézményvezetőket) edukálják a segítő munkával kapcsolatban. Az ő intézményi jelenlétük sokat jelent, ők is látják a fejlődést és előrehaladást a jelzőrendszerhez tartozó köznevelési intézmények együttműködésében, de nagymértékben előre lendítené az iskolák és óvodák életébe való szerves és sikeres beépülést, ha akár fenntartói irányból történne iránymutatás a szociális segítő munkával kapcsolatban.

IRODALOM

- BÁNYAI Emőke (2020): A korai iskolaelhagyás megelőzése a szociális munka eszközeivel. *Szociálpedagógia* 16. 30–44. Forrás: http://real-j.mtak.hu/14877/12/szocped-16jav6_2020_12_21.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. március 26.)
- BOROS Julianna (2020). Lehetőségek, vagy kötelezettségek? A köznevelési intézményekben dolgozó szociális munkások továbbképzése. *Szociálpedagógia* 16. 62–82. http://real-j.mtak.hu/14877/12/szocped16jav6_2020_12_21.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. március 20.)
- MÁTÉ Zsolt (2018): Iskolai szociális munka. In: *Az iskolai szociális munka alapjai*. Szerk. Boros Julianna. PTE BTK Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék, Pécs. 133–161. [htt-](http://real-j.mtak.hu/14877/12/szocped16jav6_2020_12_21.pdf)

[ps://dtk.tankonyvtar.hu/bitstream/handle/123456789/13333/4.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dtk.tankonyvtar.hu/bitstream/handle/123456789/13333/4.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Utolsó megtekintés: 2023. március 20.)

MÁTÉ Zsolt– GERGÁL Tímea (2018): A Pécsi modell története 2006–2012. In: *Az iskolai szociális munka alapjai*. Szerk. Boros Julianna. PTE BTK Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék, Pécs. 162–175. <https://dtk.tankonyvtar.hu/bitstream/handle/123456789/13333/4.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Utolsó megtekintés: 2023. március 20.)

SÁRKÁNY Péter (2011). *Szociálpedagógiai elméletek*. Jel Kiadó, Budapest.

SCHÄFFERNÉ HORVÁTH Eszter (2018): Szociális esetmunka és gyermekvédelem Pécs Megyei Jogú Város Kisgyermek Szociális Intézményében. In: *Az iskolai szociális munka alapjai*. Szerk. Boros Julianna. PTE BTK Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék, Pécs. 197–200. <https://dtk.tankonyvtar.hu/bitstream/handle/123456789/13333/4.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Utolsó megtekintés: 2023. március 20.)

MEGYERINÉ RUNYÓ ANNA

KLÍMAVÁLTOZÁS, KLÍMAVÁLSÁG – AHOGY AZT A FIATALOK MEGÉLIK

Az UNICEF Magyarország 2022-ben megbízta a Publicus Research közvéleménykutató intézetet, hogy mérje fel, milyen hatással van a klímaváltozás a 13–25 év közötti magyarországi fiatalokra, hogyan gondolkodnak a jelenségről. Az országos klímaváltság kutatási felmérés 2022 júniusában történt, több mint kétezer fiatal bevonásával (UNICEF 2022). Ennek hatására végeztük el főiskolánkon is a felmérést 2022. december 1 és 2023. január 20. között. Kíváncsiak voltunk, hogy mennyiben egyeznek-különböznek a vélemények, hozzáállások a témával kapcsolatban.

Az országos részletes kiértékelés az UNICEF felületén érhető el, tanulmányomban ezt vettem alapul a főiskolai felméréshez és az összehasonlításhoz (UNICEF – Publicus Research, 2022).

A KÍMAVÁLTOZÁS ÉS HATÁSA AZ EMBEREK MAGATARTÁSÁRA, GONDOLKODÁSÁRA

Az utóbbi években egyre több helyen mind nagyobb hangsúllyal jelennek meg a klímaváltozásról, -válságról, annak természeti környezetünkre, gazdaságunkra és társadalmunkra tett hatásairól szóló cikkek, felmérések, tanulmányok. A közvélemény is egyre többet foglalkozik vele, megjelent a klímaszorongás, a klímagyász jelensége is. Egy tízezres nagyságrendű, tíz országra kiterjedő, 16–25 év közötti fiatalok körében végzett kérdőíves felmérés eredménye alapján a válaszadók 84%-a legalább átlagosan, 59%-a extrém vagy nagymértékben aggódik a klímaváltozás miatt (MARK és mtsai 2021).

A klímaváltozás egyre jobban érezhető negatív hatása miatt sokan már a jövő gyermekeit is veszélyben érzik (megjegyzem, érthető módon), ami sok esetben már a gyermekvállalásra is kihat (SZABÓ 2022). Egy, az Egyesült Államokban, 27–45 éves

korosztály körében végzett felmérés alapján az emberek 96,5%-a (!) extrém módon vagy nagyon aggódik a klímaváltozás miatt veszélyeztetett jóllétük, illetve a jövőben született gyermekek jólléte miatt (SCHNEIDER-MAYERSON–LONG 2020).

Mindezzel párhuzamosan felértékelődtek a fenntarthatóságra, környezettudatosságra nevelés törekvései is. Hazánkban a ma felsőoktatásban részt vevő hallgatók többsége már részesült környezeti nevelésben, igaz, eltérő mennyiségben és minőségben. Mégis úgy gondolom, hogy az ember természeti környezetre gyakorolt negatív hatása legjobban még mindig az oktatás, nevelés útján csökkenthető, előzhető meg.

Számos publikáció foglalkozott már a fiatalok körében meglévő környezettudatosság, környezeti attitűd felmérésével, melyről Mónus részletesen beszámol cikkében (MÓNUS 2022).

A környezettudatos hozzáállást, magatartást – a külső tényezőkhöz kívül – nagyban befolyásolják a belső (elsősorban motivációs) tényezők is. Erre nagy hatással vannak a szociodemográfiai tényezők. Kutatások szerint a nők és a magasabban képzett emberek általában pozitívabb környezeti attitűddel, környezettudatos magatartással rendelkeznek, mint a férfiak és az alacsonyabb iskolai végzettségűek. Az életkorral vagy a jövedelemmel való összefüggés tekintetében már nem ilyen egyértelmű a helyzet. Az életkor és a háztartás bevétele is befolyásolja a környezettudatosságot, de ennek iránya és mértéke számos egyéb tényezőtől is függ. A magasabb jövedelem általában pozitív irányban módosította az attitűdöt, azonban a magasabb társadalmi státusz esetében nagyobb volt a megoszló vélemény, több esetben negatívan hatott a környezettudatos magatartásra (MÓNUS 2022).

MÓDSZERTAN

A főiskolai felmérés során – az országos felmérés módszertanát követve – online kérdőíves adatfelvétel történt, ugyanazokkal a szakmai kérdésekkel, mint az országos felmérés, csak a bevezető kérdések különböztek néhány esetben. Az 1–4. kérdés szociodemográfiai jellegű volt. Itt az országos felméréstől eltérően – érthető módon – nem kérdeztem rá az iskolázottságra és a településtípusra, ezzel szemben megkérdeztem a szakot és az évfolyamot. A következő 10 kérdés különböző szempontokat figyelembe véve a fő témához kapcsolódott, ami több, Likert-skálán megválaszolható

kérdést, illetve egyszerű / többszörös feleletválasztós kérdéseket is tartalmazott. Az utolsó kérdés – opcionális válaszadással – egy nyitott kérdés volt. Ez utóbbi nem szerepelt az országos felmérésben, viszont kíváncsi voltam, van-e megjegyzés, vélemény a témához kapcsolódóan.

A felmérésre 2022. december 1. és 2023. január 20. között került sor.

A kérdőív a Főiskola hallgatóival a neptunon keresztül került megosztásra. A kérdőívekre 133 értékelhető válasz érkezett, mely a válaszadási hajlandóságot és a felmérésbe bevont hallgatói létszámot (501 fő) tekintve jónak mondható.

A KUTATÁS ALAPJAINAK ÖSSZEVETÉSE AZ ORSZÁGOS FELMÉRÉSSEL

Az országos felmérés 13–25 évesek között zajlott, mintegy 2007 fő részvételével (UNICEF 2022). Főiskolánkon nappali tagozaton 18 év feletti, döntően húszas korosztály tanul, a levelező tagozaton megosztottabb az életkor – mindezt részletesebben elemzem a kérdőívek kiértékelése során.

Mivel pedagógusképző intézmény vagyunk, feltételeztem, hogy kevés férfi kitöltő lesz.

Az iskolázottságra nem kérdeztem rá, mivel főiskolai hallgatókkal töltöttem ki a kérdőívet, így minimum érettségivel mindenki rendelkezik. Viszont rákérdeztem az évfolyamra és a szakra, amelyből kiderül, hogy BA-, MA-képzésen vagy továbbképzésen vesznek részt a válaszadók.

Mindezekből következően feltételeztem, hogy a főiskolai felmérés a témához való hozzáállás és a pozitívitás tekintetében jobb eredményt fog mutatni, mint az országos szintű kiértékelés.

A SZOCIODEMOGRÁFIAI TÉNYEZŐK KIÉRTÉKELÉSE

Összesen 133 értékelhető válasz érkezett be, ezek közül – a vártak megfelelően – 95,5% nő, s mindössze hat férfi volt.

Szakot tekintve összességében a BA-szakosok nagy többségben voltak, a beérkezett 133 kitöltőből 92 fő, míg az MA-szakosok és a továbbképzésen tanulók száma mind-

össze 41 fő volt (főiskolai szinten is alacsonyabb az arányuk). Összesen 10 szak közül lehetett választani, ebből egy szakra nem érkezett válasz (kántor szak), valószínű a minimális létszám miatt.

A BA-szakos kitöltők közül az óvodapedagógus hallgatók voltak többségben, 43,6%-kal. Őket követték a mentálhigiénés MA-szakosok (18,8%), majd a tanító szakos hallgatók következtek 15,8%-kal. Főiskolánkon valóban az óvodapedagógus hallgatók vannak többségben, őket a tanító szakosok követik, a felmérésben viszont a mentálhigiénés MA-sok voltak aktívabbak a tanítósoknál. Ez magyarázható talán azzal, hogy a mentálhigiénés szakos hallgatók szaktárgyaikból adódóan jobban érdeklődnek az egészséges életmód, ezzel összefüggésben a klímaváltozás és hatásai iránt. Ugyanezzel magyarázható a Green Care továbbképzés kitöltőinek magas aránya (alacsony létszámuk ellenére – mindössze 8 fő – 5 fő kitöltötte a kérdőívet).

Ha csak a férfi válaszadókat tekintjük a fő szakok tekintetében, az alábbi eloszlást kapjuk: 3 BA-, 2 MA-szakos és egy továbbképzésen tanuló férfi hallgató volt.

Az évfolyamra azért kérdeztem rá, mert úgy gondoltam, hogy a felsőbb évfolyamon tanulók jobban érdeklődnek a téma iránt: egyrészt több tapasztalattal rendelkeznek, másrészt a tanulmányaik során már nagyobb eséllyel találkoztak a témával.

Ez annyiban igazolódott, hogy az első évesek csak a 2. helyet érték el (24%), viszont első helyen a másodévesek vannak 51%-kal. Magyarázható ez azzal, hogy az óvodapedagógus és a tanító szakos hallgatók 2. és 3. félévben kötelezően választható tárgyként felvehetik a Környezettudatos nevelés kurzust, ahol behatóan foglalkozunk a témával, és még frissen élnek bennük a témáról tanultak.

Életkor tekintetében a 30 év alattiak töltötték ki legnagyobb arányban (35,3%) a kérdőívet, majd a 41–50 év közötti korosztály következik 32,3%-kal. Előbbit magyarázza a nappalis hallgatók fiatalabb, utóbbit a levelezős hallgatók 41–50 év közötti korosztályának nagyobb aránya.

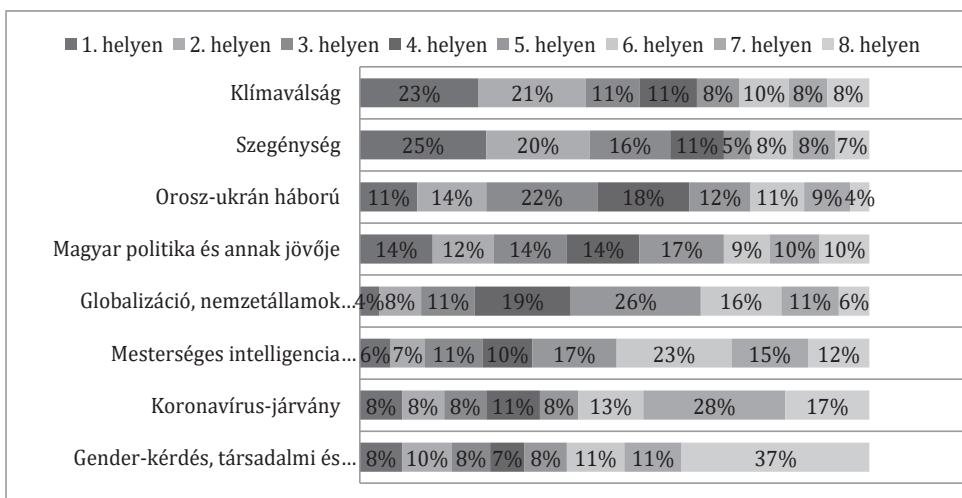
Legkisebb aránnyal vettek részt az 51 év feletti korúak (12%), illetve egyetlen egy hallgató volt 60 év feletti (61 éves).

Az országos felmérés során a válaszadók 62%-a 18–25 év közötti volt. Ennek száma a főiskolai felmérésben mindössze 33 fő volt, ami az összes válaszadónak csak 24,8%-a, így egy későbbi kiértékelés során érdemes lesz erre az életkorcsoportra koncentrálni.

AZ ÉRDEKLŐDÉSHEZ KAPCSOLÓDÓ VÁLASZOK KIÉRTÉKELÉSE

A témához kapcsolódó első kérdés a válaszadót legjobban foglalkoztató témákra irányította a figyelmet. Nyolc téma közül lehetett választani. Mind országos, mind pedig főiskolai szinten is megfigyelhető, hogy jelentősen magasabb arányban választották első két helyen a klímaválságot és a szegénységet, mint bármely más hazai vagy nemzetközi közéleti kérdést. A főiskolai felmérés során a válaszadók közül 33 fő (25%) első helyen jelölte meg a szegénységet, nem sokkal maradt le a klímaválság témája sem, hiszen 31 fő (23%) jelölte első helyen (ld. 1. ábra). Ettől eltérően az országos felmérésben a második helyezettet (szegénység) jelentősen magasabb értékkel megelőzve a klímaválság került első helyre (36%), s a szegénység csak a másodikra (15%). Érdeemes megnézni az országos felmérés végzettség szerinti válaszait, amelyekben azt látjuk, hogy az alacsonyabb végzettségűek 36%-ban választották (első helyen) a szegénységet, és mindössze 11% választotta első helyen a klímaválságot. Ezzel szemben a magasabb végzettségűek 50%-a a klímaválságot tette első helyre, a szegénység csak 13%-ot kapott első helyen náluk. Megállapíthatjuk, hogy a képzetebbeket sokkal jobban foglalkoztatja a kérdés. Mindebből következően valószínűsíthetjük, hogy a végzettség – ahogy a „Klímaváltozás és hatása az emberek magatartására, gondolkodására” c. részben a nemzetközi kitekintésnél már szó volt róla – jelentősen befolyásolja az attitűdöket. A főiskolai felmérésben 2. helyen 28 fő (21%) jelölte meg a klímaválságot, míg 27 fő (20%) a szegénységet. Összességében tehát mindössze egy fővel jelölték meg kisebb arányban az első két helyen a klímaválságot mint a szegénységet, ami szintén a klímaválság iránti érzékenységre utal.

Jóval lemaradva, harmadik helyen végzett a magyar politika és annak jövője, melyet 19 fő jelölt be első helyen (14%), ezt követi néhány fővel lemaradva az orosz–ukrán háború kérdése (11%). A magyar politika és annak jövője az országos felmérésben 4. helyen áll, megelőzve az orosz–ukrán háborút. Tehát itt is felcserélődve jellemzők a válaszok, ami magyarázható azzal, hogy az országos felmérés korábban történt, amikor még erőteljesebben jelent meg az orosz–ukrán háború kérdése a lakosság életében, mint a később készült főiskolai felmérés során. Érdekesen alakult az utolsó helyen jelöltek helyzete, vagyis a válaszadók nyolcadikként jelölték meg a genderkérdést, a társadalmi és nemi identitások témáját, melyet főiskolánkon 49 fő (37%) tett az utolsó helyre. Ezt követte a koronavírus-járvány, melyre 22 fő (17%) szavazott a 8. helyen. Az országos felmérésben hasonlóképp az utolsó helyre kerültek.



1. ábra: A válaszadókat legjobban foglalkoztató témák (saját szerkesztés)

A KLÍMAVÁLSÁGHOZ KAPCSOLÓDÓ VÁLASZOK KIÉRTÉKELÉSE

Az Ön szerint az alábbiak közül melyik kifejezés írja le legjobban, mi történik a klímával? kapcsolatos kérdésre a Klímakatasztrófa megnevezés került első helyre 55 fővel (41,4%), második helyen a Klímaváltozás végzett 32,3%-kal (43 fő). Hasonló a sorrend az országos felmérésnél, de ott nincs ekkora különbség a kettő között (34 és 33%-os az érték). Mindkét felmérésnél harmadik helyen végzett a Klímaválság elnevezés, melynek aránya 24-24%-os mind az országos, mind pedig a főiskolai felmérés esetében.

A Milyen érzések vannak Önben leginkább a klímaváltozással kapcsolatban? kérdésre mindkét felmérés során kimagasló értékben jelenik meg a félelem, aggodalom: a főiskolai felmérésben a válaszadók 66,2%-a (88 fő) jelölte meg, míg az országos felmérésnél 59% választotta. Érdekes értéket kapunk, ha az országos felmérésnél megnézzük a végzettség szerinti válaszok megoszlását: amíg a legalább érettségivel rendelkezőknél 63% fél, aggódik (ez közelebb is áll a főiskolai felméréshez), addig az alacsonyabb végzettségűek mindössze 50%-a vallotta ugyanezt. Ennek egyik oka lehet a legalább érettségivel rendelkezők alaposabb, szélesebb körű tájékozottsága a téma kapcsán.

Mindkét felmérésnél 2. helyre került a Tehetetlenség érzése. Ennek értéke az országos felmérésben jóval meghaladta a főiskolai értéket: 53 és 37,6 % a nagyságuk, s

az országos felmérésnél a végzettséget tekintve a magasabb végzettségűek érezték tehetetlenebbnek magukat a problémával szemben. A főiskolai felmérésben ez az érzés egyforma értéket (37,6%) ért el a szorongással, mely az országos felmérésben csak az ötödik helyen áll (22%-kal). Jelentős különbséget látunk a Düh érzése tekintetében: a főiskolai felmérésnél ez 25,6%, ami az országos felmérés maximum szakiskolát végzettek eredményéhez hasonló (ott 25%), a magasabb végzettségűeknél ez az érték igen magas: 54%! Ez magyarázható azzal is, hogy az országos felmérésben csak fiatalok vettek részt, akikben általában nagyobb a feszültség és érzéseiknek jobban hangot adnak – bármely téma kapcsán.

Fontos különbség, hogy a főiskolai felmérésben senki nem jelölte meg a nyugalmat és a semmilyen érzést a kérdés kapcsán, míg az országos felmérésben 14% nyilatkozott úgy, hogy nyugodt, illetve 5%-nak nincsenek érzései a témával kapcsolatban.

A megoldás tekintetében fontos a tettekézség válaszainak aránya. Ez mindkét felmérésnél a középmezőnyben végzett 36 és 33%-kal (főiskolai és országos felmérés), ami azt jelenti, nagyobb motivációval is rendelkezhetnének az emberek a probléma megoldása kapcsán.

A mindennapi életében mennyire vannak jelen a klímaváltozással kapcsolatos gondolatok? kérdésre adott válaszok különbözően jelentek meg a két felmérésnél: főiskolai szinten a Mérsékeltlen jelen vannak alig haladta meg az Aktívan jelen vannak kategóriát (39,8, illetve 37,6%), az országos felmérésnél viszont egyértelműen az Aktívan jelen vannak került az első helyre (45%-kal), s csupán 28%-ot kapott a Mérsékeltlen jelen vannak válaszlehetőség. Ugyanakkor a Meghatározóan jelen vannak és a Szinte minden nap vagy állandóan gondolok rá kategóriák a főiskolai felmérésben vannak nagyobb arányban: 22,6%, míg az országos felmérésnél ez 15%. Összességében a hallgatók 60,2%-a állandóan vagy rendszeresen gondol rá, illetve meghatározóan jelen van gondolataiban a téma. Ez teljes mértékben megegyezik az országos átlaggal, ahol szintén 60% ezen kategóriák összesített értéke.

A következő kérdés válaszaiból az is kiderült, hogy a válaszadók – valamilyen szinten – több mint 90%-ban aggódnak, szoronganak a klímaválság miatt. Országos szinten hasonló az aggódás, szorongás mértéke, pontosan 90%. Részletesebben megnézve a válaszokat, mindkét felmérésben a Mérsékeltlen válasz kapta a legnagyobb értéket, bár a főiskolai felmérésben ennek aránya jóval nagyobb, 44,4% (országos: 35%). Egyforma értéket kapott a Nagyon szorongok válasz: 27%, mely igen magasnak tekinthe-

tó, az emberek pszichéjére tett hatás tekintetében. Rendkívüli szinten szorong, aggódik az országos felmérésben részt vettek 6%-a, a főiskolai felmérésnél ez „csak” 3% volt. Ezek az eredmények szintén összecsengenek a nemzetközi felmérések tapasztalataival, bár értéket tekintve nem annyira kimagasló, hiszen ott a válaszadók 84%-a legalább átlagosan, 59%-a extrém- vagy nagymértékben aggódott a klímaváltozás miatt (MARKS és mtsai 2021).

Ugyanakkor hallgatóink bizakodnak a jövőben, így a *Mennyire bízik benne, hogy jelentősen sikerül lassítani / elkerülni a klímaválságot?* kérdésre adott válaszoknál majdnem 60% azok aránya, akik teljes mértékben vagy legalább inkább bíznak a kérdést illetően (ld. 1. táblázat).

1. táblázat: A klímaválság lassítása iránti bizalom (saját szerkesztés)

Mennyire bízik benne, hogy jelentősen sikerül lassítani / elkerülni a klímaválságot?	Fő	%
Egyáltalán nem bízom, nagyon pesszimista vagyok	8	6,0%
Inkább nem bízom	41	30,8%
Inkább bízom	66	49,6%
Teljes mértékben bízom, nagyon optimista vagyok	13	9,8%
Nem tudom	5	3,8%

A két felmérés között itt tapasztalhattuk az egyik legnagyobb eltérést: az országos felmérés válaszainál csupán 15% azok aránya, akik teljes mértékben vagy legalább inkább bíznak a klímaválság elkerülésében, lassításában. 51% azok aránya, akik inkább nem bíznak, illetve egyáltalán nem bíznak benne. Ez az arány főiskolánkon 36,8%. Meglepő, hogy az országos felmérésben mintegy egyharmada a Nem tudom választ adta, vagy nem válaszolt a kérdésre. Ennek értéke főiskolánk esetében mindössze 3,8% volt.

Érdekes a válaszok megoszlása a következő kérdéskörrel: *Találkozott már a klímaváltozás jeleivel (pl.: heves esőzések, extrém hőség, árvizek, szárazság stb.)?* A főiskolai válaszadók mindegyike érdemben válaszolt rá (tehát nem volt Nem tudom válasz), illetve senki nem választotta a Szinte soha vagy Soha választ. Vagyis valamilyen szinten mindenki találkozott már a klímaváltozás jeleivel. Ez az eredmény valószínűleg köszönhető annak is, hogy a Főiskolán találkozhatnak a témával, hallanak róla, így a jeleket is jobban észre tudják venni. Az országos felmérésben a válaszok ennél sokkal jobban

megoszlottak: 5-5% azok aránya, akik nem tudták, milyen választ adjanak, illetve soha nem találkoztak még a jeleivel. Legnagyobb arányban a Gyakran választ választották (46%), ez a főiskolai felmérésben jóval magasabb, 67,7% volt. Ezzel magyarázható, hogy a Ritkán választ országos szinten többen (26%) választották, mint a Főiskolán (17,3%). Talán itt mutatkozik meg legjobban, hogy mennyire fontos, hogy egy képzés során találkozzanak a témával, halljanak a globális problémákról, azok hatásairól, hétköznapokon megfigyelhető jelenségeiről. Mindkét esetben hasonló volt az Igen, állandóan találkozom vele válasz nagysága: 18 és 15%, országos és főiskolai tekintetben.

Az iskolai / főiskolai tananyag Ön szerint elég ismeretet biztosít a klímaválsággal kapcsolatban? kérdésre adott válaszok is nagyon eltérően alakultak a két felmérést összehasonlítva: 57,8% volt azok aránya, akik a Főiskolán a Teljes mértékben, illetve az Inkább igen választ jelölték meg (ld. 2. táblázat), ami magyarázható a témához kapcsolódó kurzuson tanultakkal.

2. táblázat: Az iskolai / főiskolai tananyag ismeretanyag-mennyisége a klímaválságról (saját szerkesztés)

Az iskolai / főiskolai tananyag Ön szerint elég ismeretet biztosít a klímaválsággal kapcsolatban?	Fő	%
Egyáltalán nem	17	12,8%
Inkább nem	27	20,3%
Inkább igen	53	39,8%
Teljes mértékben igen	24	18,0%
Nem tudom	12	9,0%

Jóval kisebb ennek aránya az országos felmérésben, mindössze 22%. Lehangelő az eredmény, mivel azt mutatja, hogy nagyon kevesen vannak azok, akik a köz- és / vagy a felsőoktatásban hallottak róla. Bár a főiskolai egyharmados Inkább nem és Egyáltalán nem válasz is hiányosságra utal.

Az előző kérdéshez szorosan kapcsolódott a következő, mit gondol az iskolában / főiskolán elsajátítható ismeretekről a klímaváltozással kapcsolatban: *Ön szerint szükség lenne több és / vagy korszerűbb tananyagra, megfelelőnek találja a mostani tananyagot, vagy a mostaninál kevesebbrel is megelégedne?* Azt feltételezhetjük, hogy aki az előző kérdésnél nem tartotta elegendőnek az iskolában szerzett ismeretet a témáról, most

nagyobb arányban fogja jelezni annak szükségességét. Valóban, az országos felmérés választai megerősítik ezt: 84% szükségesnek tartaná a több és korszerűbb tananyagot.

A főiskolai felmérésnél ennek aránya 57,1% volt, ami magasnak tekinthető az előző kérdésre adott válaszok alapján, de a kérdésben szerepel a korszerű tananyag megjelenése is, valószínű ezért választották a vártnál többen ezt a válaszlehetőséget.

Meglepő, hogy az országos felmérés során 4% választotta a Mostaninál kevesebb is elég lenne választ, a főiskolai felmérésben senki nem jelölte meg ezt a lehetőséget. Mindkét felmérésnél a vártnál magasabb volt a Nem tudom választ adók aránya: 7 és 7,5% értékkel (országos és főiskolai felmérés).

Az utolsó választási lehetőségeket megjelölő kérdés *Az alábbi állítások közül melyikkel ért egyet a legnagyobb mértékben?* kérdés volt.

3. táblázat: Cselekvési hajlandóság a klímaválság mérséklése érdekében (saját szerkesztés)

Az alábbi állítások közül melyikkel ért egyet a legnagyobb mértékben?	Fő	%
Nem fogok változtatni a szokásaimon / életmódomon a klímaválság mérséklése érdekében, mivel nem gondolom, hogy az én felelősségem lenne	1	0,8%
Csak akkor cselekszem a klímaválság mérséklése érdekében, ha körülöttem mindenki ugyanezt teszi	3	2,3%
Csak olyan mértékben cselekszem, változtatok a szokásaimon a klímaválság mérséklése érdekében, amíg az nekem kényelmes, nem jár különösebb lemondással	21	15,8%
Akár személyes áldozatokat is hajlandó vagyok megtenni a klímaválság mérséklése érdekében (pl.: kedvelt ételek vagy termékek fogyasztásával való felhagyás, hosszabb utazási idő a környezettudatosság jegyében stb.)	103	77,4%
Nem tudom	5	3,8%

A két felmérést tekintve ismét nagy különbség tapasztalható a válaszok megoszlásában (3. táblázat): míg a főiskolások 77,4%-a akár személyes áldozatokat is hajlandó hozni a klímaváltozás mérséklésére, addig az országos felmérésben ez az érték mindössze 50%. A kevés hajlandóságra utal a nem fog változtatni, vagy csak akkor, ha az nem jár lemondással, illetve ha mindenki ezt teszi körülvette válaszok aránya is, mely az országos felmérésnél több mint egyharmadot kapott, 36%-kal. Főiskolai szinten ez

az érték majdnem fele az országosnak: 18,9%. Érdekes megnézni az országos felmérésnél a végzettség tekintetében adott válaszok megoszlását is: a legalább érettségivel rendelkezők 63%-a választotta a személyes áldozatra is hajlandó választ, míg a legfeljebb szakiskolát végzetteknél ez az érték mindössze 28% volt. Mindkét felmérés eredménye megerősíti, hogy mennyire fontos a végzettség foka a hajlandóság tekintetében is. Az országos szintű felmérésben a minimum érettségivel rendelkezőknek a főiskolásokétól valamivel alacsonyabb eredménye (63% a 74%-kal szemben) magyarázható a főiskolai felmérésben részt vevők speciális „Környezettudatos nevelés kurzus”-ával, ahol érzékenyítést kapnak a témához kapcsolódóan.

ÖSSZEGRÉS

Tanulmányomban írtam a klímaváltozás emberekre – elsősorban a fiatalokra – gyakorolt hatásáról, nemzetközi és hazai felméréseket is bemutatva.

Egy, a főiskolánkon végzett felmérés alapján részletesen elemeztem a hallgatók témához kapcsolódó gondolatait, érzéseit, véleményét, összehasonlítva a 2022-es országos felmérés eredményeivel. A válaszokból kiderült, hogy a klímaváltozás és a klímaválság kérdése, hatása döntően foglalkoztatja a válaszadókat (országos szinten első, főiskolánkon második helyen jelölték meg), legtöbb esetben a félelem, aggodalom érzése jelenik meg bennük (országosan 59, főiskolánkon 66%-kal), de igen erős a tehetetlenség érzése is. Figyelemfelhívó az az eredmény is, hogy a válaszadók életében – országos és főiskolai arányt tekintve 45 és 38%-ban – aktívan jelen vannak a klímaváltozással kapcsolatos gondolatok. Ezzel magyarázható az az eredmény is, hogy a klímaválság miatt valamilyen szinten 90%-ban (!) aggódnak a válaszadók, ami az országos és a nemzetközi felmérések eredményeihez is hasonlónak tekinthető. A magas érték főiskolai szinten magyarázható azzal is, hogy a felmérésben részt vettek saját bőrükön tapasztalják meg a klímaváltozás hatását, mivel valamilyen módon úgy válaszoltak, hogy valamilyen mértékben már találkoztak a klímaváltozás hatásával. Országos szinten azonban voltak, akik sosem találkoztak a klímaváltozás hatásával. Megnyugtató, hogy a főiskolai válaszadók 60%-a bizakodik a klímaválság elkerülésében, szemben az országos mindössze 15%-kal, akik csak – de legalább – inkább bíznak benne.

A válaszok jelentősen megoszlottak a két felmérés eredményét összehasonlítva a cselekvési hajlandóságot tekintve is: míg a főiskolások 77,4%-a akár személyes áldozatokat is hajlandó hozni a klímaváltozás mérséklésére, addig az országos felmérésben ez az érték mindössze 50%. Országos szinten itt is megjelent a nagyobb érték a magasabb végzettségűek esetében (ők 63%-ban jelölték meg a hajlandóságot).

A két felmérés azt is megmutatta, hogy – a témát tekintve – igen nagy különbség van a magasabb és alacsonyabb végzettségűek véleménye, meglátása között. A magasabb végzettségűek (főiskolai és országos szinten is) sokszor jóval érdeklődőbbek, pozitívabban és cselekvési hajlandóságuk is magasabb, mint az alacsonyabb végzettségűeké.

Mindebből következik, mennyire fontos a képzés, az adott témáról való tájékoztatás / tájékozottság, ami még inkább megerősíti a környezeti-környezettudatos nevelés kiemelt szerepét az oktatás-nevelés területén.

IRODALOM

- MARKS, Elizabeth – HICKMAN, Caroline – PIHKALA, Panu – CLAYTON, Susan – LEWANDOWSKI, Eric R. – MAYALL, Elouise E. – WRAY, Britt – MELLOR, Catriona – VAN SUSTEREN, Lise (2021): *Young People's Voices on Climate Anxiety, Government Betrayal and Moral Injury: A Global Phenomenon*. <https://ssrn.com/abstract=3918955> (Utolsó megtekintés: 2023. január 31.)
- MÓNUS Ferenc (2022): A fenntarthatóságra nevelési törekvések hatásának értékelése hazai középiskolákban és kapcsolódó kutatómódszertani ajánlások. *Iskolakultúra* 32/8–9. 3–29. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/44066/43065> (Utolsó megtekintés: 2023. január 31.)
- SCHNEIDER-MAYERSON, Mathew – LEONG, Kit Ling (2020): Eco-reproductive concerns in the age of climate change. *Climatic Change* 163. 007–1023. <https://doi.org/10.1007/s10584-020-02923-y> (Utolsó megtekintés: 2023. január 31.)
- SZABÓ Amanda Imola (2022): Az éghajlatváltozás miatti negatív jövőkép kihat a fiatalok gyermekvállalására is. *Másfél fok. Éghajlatváltozás közérthetően*. <https://masfelfok.hu/2022/09/07/eghajlatvaltozas-negativ-jovokep-gyermekvallalas-gyerekek-egeszseg/> (Utolsó megtekintés: 2023. január 31.)
- UNICEF (2022): *Kutatás: Hogyan gondolkoznak a fiatalok a klímaváltozásról?* <https://unicef.hu/igy-segitunk/hireink/a-magyar-fiatalok-90-szazaleka-szorong-a-klimavaltozas-miatt> (Utolsó megtekintés: 2023. január 31.)

UNICEF – Publicus Research (2022): *Online kérdőíves adatfelvétel 2022. június*. https://unicef.hu/wp-content/uploads/2022/12/unicef_publicus_országos_2022_junius_klimaval-sag_kutatas_javitott.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. január 31.)

KOCSIS BRIGITTA

„CSAK AJÁNLANI TUDOM” Támasz leendő szocpedeseknek

SZILÁGYI ISTVÁN (szerk.): *Szöveggyűjtemény a szociálpedagógus-képzés kurzusaihoz.*

Líceum Kiadó, Eger 2017. 248 oldal. ISBN 978-615-5621-39-0

Jelen szöveggyűjtemény jelentőségét az adja, hogy ez az első olyan tanulmánykötet, melyben egyrészt a szociálpedagógus-képzés során elsajátítandó módszerek megtalálhatóak, másrészt megfelel e képzés céljának és jellegének. A tanulmánykötet tehát a szociálpedagógus-képzés szempontjából fontos elméleti és gyakorlati jellegű tanulmányok gyűjteménye. Ennek megfelelően helyet kap a csoportmunka sajátosságainak kifejtése és az iskolarendszeren belüli pályaeorientáció is. Három tanulmány újonnan kidolgozott csoporttechnikákat mutat be. Ezek az értékfeltárás, az egyéni viselkedéskorrekció és a racionális emocionális terápia. Majd bemutatásra kerül a konfliktuskezelésnek egy ritkábban alkalmazott módja és egy kutatás eredményein keresztül a szociálpedagógiai módszerek hatékonysága is.

A kötet első fejezete Hadnagy József nevéhez köthető, aki a szociálpedagógia és a szociálpedagógus által működtetett csoportmunka sajátosságait mutatja be. Tanulmányában a csoportmunka meghatározása, a csoportmunka fejlődése, irányzatai, magyarországi története kifejtését követően kitér a csoportmunka szociálpedagógiai fejlődésére, jelentőségére is. A szerző kiemelt figyelmet fordít a csoportmunka mai formáját meghatározó előzményekre és olyan tartalmi elemekre is, mint a probléma- és szükségletcentrikusság, céltudatosság, csoportdinamika, valamint ennek főbb területei. Mindezekon túl a szociális munka és a szociálpedagógia fejlődése és ezek különbözősége is rövid bemutatásra kerül elsősorban a német és magyar vonatkozásban. Összességében a kötet ezen fejezete részletesen bemutatja mindazt az elméleti alapot, mely a szociálpedagógus tanulmányai során elengedhetetlen a csoportmunka vonatkozásában.

A második fejezet az iskolai pályaeorientációval foglalkozik. Fazakas Ida a pályaeorientáció fogalmi és tartalmi meghatározásán túl a pályaeorientációnak a közoktatásban

betöltött szerepét is bemutatja. A pályaeorientáción belül a szerző kitér az önismeret és a pályaismeret fontosságára. Fazakas szerint a közoktatás elmúlt évtizedekben bekövetkezett változásai (pl. bolognai folyamat, vegyes profilú iskolák megjelenése) a megnövekedett lehetőségek, információk egyaránt megnehezítik a tanuló és a szülő helyzetét is a pályaválasztást illetően. Talán emiatt is „*a pályaeorientáció célja az, hogy felkészítse a tanulókat a folyamatos információszerzés szükségességére, és fejlessze azokat a képességeket, amelyek segítségével eligazodnak ezek között az információk között*”. (92. old.) Az iskolákban való megjelenése azonban napjainkban is csekély. Az iskolai lemorzsolódás jelentős, emellett a konkrét pályaválasztás is egyre későbbi életkorokra tolódik és a munkaerőpiaci problémák is jelentősek. Ezek a jelenségek csökkenthetőek lehetnének helyes pályaeorientációs programokkal, melyek már az általános iskolában megkezdhetők. A tanulmány azzal együtt, hogy fontos módszertani alapot nyújt a pályaeorientációs foglalkozások megszervezéséhez, rávilágít egy napjainkban is jelentős problémára. A pályaeorientáció hiányára. Véleményem szerint ez csak egy szelete az oktatásnak és az annak hiányosságaiból adódó társadalmi problémáknak, melyek minket, szociálpedagógusokat hivatásunk által szorosán érintenek.

A következő három tanulmányban az értékfeltárás, az egyéni viselkedéskorrekció és a racionális emocionális terápia módszereit ismertetik a szerzők. Elsőként Ludányi Ágnes az értékfeltárásról ír, melyben az értékfeltáró foglalkozássorozat felépítésén túl az iskola és ezzel együtt a pedagógus értékközvetítő szerepére is utal. Kiemeli a pedagógus szerteágazó tevékenységét és az iskola szocializációs szerepét is. A magatartás-beilleszkedési, illetve indulatkezelési problémával küzdő gyermekek számára kifejlesztett technikát Szebeni Rita mutatja be tanulmányában. Mint írja, az egyéni viselkedéskorrekció olyan gyermekek esetében indokolt, akiknél az iskolai szakemberek magatartási rendellenességet, agressziót tapasztalnak, vagy a szabályokhoz való alkalmazkodásban látnak problémát. Ezen problémák kialakulásának okait több tanulmányra, kutatási eredményekre alapozva mutatja be. Szilágyi István fejti ki a racionális-emocionális terápia módszerét. A fejezet pedagógusoknak, szociálpedagógusoknak szánt tanácsokkal zárul, melyek közt szerepel az elméleti ismeretek fontossága, a foglalkozás megszervezésének módja (egyéni, csoportos) és – csoportfoglalkozások esetén – a csoportvezető szupervíziója is.

Az „Alternatív vitarendezési technikák alkalmazása oktatási színtereken” címet viseli Klement Mariann tanulmánya. A szerző szerint a szociálpedagógus sajátos néző-

ponttal rendelkezik a társadalmi problémákról és ennek a más nézőpontnak kell megjelennie a konfliktusok megoldásának vonatkozásában is. Az eddigiekhez hasonlóan a módszer bemutatása előtt megismerjük a konfliktus elméleti hátterét, de az iskolai konfliktusok okait, szereplőit is. Az alternatív konfliktuskezelési eljárások segítséget nyújtanak a szociális szakember számára a különböző konfliktushelyzetek megfelelő kezelésére és a szakmai hatékonyság növelésére is. Véleményem szerint a fejezet azon túl, hogy a szociálpedagógus munkája során alkalmazandó módszert ír le, egyben olyan ismereteket is tartalmaz, melyet az olvasó a magánéletében is kamatoztathat.

A kötet utolsó fejezetében Pacsuta István mutatja be kutatási eredményeken keresztül a szociálpedagógiai módszerek sikerességét, hatékonyságát. A kutatást egy Heves megyei általános iskolában végezték, ahol akkori szociálpedagógus hallgatók a kötetben korábban bemutatott szociálpedagógiai módszereket alkalmazták egyéni és csoportos formában. A kutatás során több mérőszöveget használtak, illetve a kutatás előtt és után ugyanazokat a kérdéseket tették fel a pedagógusoknak, ezzel is megalapozva a tapasztalt változást. A kutatás eredményei egyértelműen azt mutatják, hogy a szociálpedagógus köznevelési rendszerben való jelenléte elengedhetetlen. Az utóbbi években az iskola falain belül is megnövekedtek a megoldásra váró problémák (pl. iskolai bántalmazás), melyekre a képzett szociálpedagógusok szakértelmüknek köszönhetően megoldást találhatnak. Ebben a vonatkozásban – úgy gondolom – fontos megjegyezni, hogy 2018-ban került bevezetésre az óvodai és iskolai szociális segítői tevékenység. Az ebben a pozícióban dolgozó szakemberek elsősorban szociálpedagógusok, szociális munkások, akik rendelkeznek a szükséges kompetenciákkal a fent említett problémák megoldásához.

A kötet jelentős segítséget nyújt a szociálpedagógus hallgatók tanulmányaihoz, de azok számára is, akik ismerkednek a szakkal, szakmával. A kötetben szereplő tanulmányok kellő részletességgel mutatják be a különböző módszereket, melyeket a szociálpedagógus munkája során alkalmaz. A kötet végén bemutatott kutatás pedig kellően ábrázolja a szociálpedagógus által használt eszközöknek, ezzel együtt a szociálpedagógus tevékenységének a fontosságát.

SZABÓ LILLA

RENDSZERSZEMLÉLETTEL A VALÓS MEGOLDÁSÉRT

PACSUTA ISTVÁN (szerk.): *A hátrányos helyzet szociálpedagógiai aspektusai*. Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, Eger 2021. 100 oldal. ISBN 9789634962090

A hátrányos helyzet problémakörének szociálpedagógiai fókuszról történő vizsgálata – a tudományterület inter- és transzdiszciplináris természetéből is adódóan – lehetővé teszi az egyén érintettségének minél több dimenziójára való komplex rálátást. Ennek megfelelően „*A hátrányos helyzet szociálpedagógiai aspektusai*” című tanulmánykötet a tárgyalt jelenség minél több oldalról való megvilágítását tűzte ki célul. Ezt az ígértet az Eszterházy Károly Egyetem Szociálpedagógiai Tanszéke, a Társadalomtudományi Intézet, illetve az Egri Roma Szakkollégium a térséget érintő tudományos és gyakorlati tevékenysége mentén született tapasztalatokat összefoglaló írások egységes kötetként való közreadása mentén váltja be. A kötet következetesen nagyobb egység felől halad a specifikumok felé; a hátrányos helyzet fogalmi kereteinek tisztázása után olyan, a kérdéskört érintő sajátos témákkal foglalkozik, mint a közösségeket érintő kedvezőtlen társadalmi és gazdasági hatások, az oktatási szegregáció vagy az esélyegyenlőség, valamint az ezt elősegítő döntéshozatali keretek és lehetőségek.

A kötet első tanulmánya – *Bogárdi Tünde: A hátrányos helyzet társadalmi és területi vonatkozásai* – amellet, hogy komplex képet adva körüljárja a hátrányos helyzetű társadalom, valamint hátrányos helyzetű térségek kérdéskörét, stabil bázisnak bizonyul a következő értekezések egymásra épülése tekintetében. Az egyes problémakörök alapos és átgondolt feltárása mellett megfogalmaz megoldási javaslatokat, melyekben kitér arra, miért nem működnek a mostani projektek, programok, és mik azok a gócpontok, melyek feloldása nagymértékben pozitív irányba lendítené a hátrányos helyzet mérséklésére tett erőfeszítések eredményességét. Rávilágít többek között a térségek és a hátrányos helyzetű társadalom magas fokú magárahagyottságára, és

kiemeli, hogy ezen nehézségek esetében nem lehet a „magától megoldódás” lehetőségére apellálni, jelentős külső segítségre van szükség. Tisztázza, hogy az eddig megfogalmazott célok helytállóak, azonban rendszerszintű problémát rendszer szinten lehet hosszú távú eredményességgel megoldani. Az érintett területek ellátását biztosítani hivatott szervezetek – jelenleg összehangolatlan módon történő – működésének helyreállítása, valamint a különböző projektek és programok együttes, komplex lebonyolítása hosszú távon eredményessé tudná tenni az egyébként jó elképzelésből, világos és megfelelő célok köré fogalmazott fejlesztő tevékenységet.

Amennyiben a tanulmánykötet soron következő írásait abból az aspektusból vizsgáljuk, hogy azok mindegyike egy lépéssel beljebb enged betekintést a hátrányos helyzet természetének megismerésébe, akkor a második írás – *Dobó Marianna: Szociálpolitikai tervezési folyamatok és a szociálpolitikai (szociális) kerekasztalok működése az esélyegyenlőség érdekében* – olvasása során kaphat képet az olvasó a szervezeti, döntéshozatali szint egy sajátos esetéről. A szociálpolitikai kérdésekben szükséges – többek között az esélyegyenlőségi kérdéskörhöz tartozó – döntéshozatali folyamatok elősegítésében rejlő potenciálok feltárását és az ehhez kapcsolódó szociálpolitikai kerekasztalok működésének bemutatását tűzi ki célul a szerző. A települési önkormányzatok különböző (pl. kisebbségpolitikai, ifjúsági vagy idősügyi) tervezési dokumentációinak létrehozásában szabad kezet kapnak, ez viszont a specifikumokra szabhatósága mellett azt is jelenti, hogy az érintett kérdések akkor kerülnek a terítékre, ha azok a kidolgozók / döntéshozók értékrendjében prioritást élveznek. A tervezés és végrehajtás nehézségeiről nyíltan beszél a szerző, kiemeli a működési stratégia gyengeségei közül többek között a *vis maior* helyzetek előfordulásának gyakoriságát, valamint a folyamat gazdasági, politikai és társadalmi hatásokra való érzékenységét. A hatékonyság optimalizálásával kapcsolatos viták még mindig tartanak, valamint a méltányosság a hatékonyság rovására megy a szociálpolitikai jellegű döntések esetében.

Az Egri Roma Szakkollégium, Szala városrészében a felelősségvállalás program keretein belül folytatott közösségi tevékenységéről olvashatunk a harmadik tanulmányban, melyet *Hadnagy József* írt és a *Közösségi alapú szolgáltatásfejlesztés folyamatának bemutatása egy közösségfejlesztési folyamat eredményeként* – *Egri Roma Szakkollégium társadalmi felelősségvállalásának megvalósulása az egri Szala városrészben*. Az írás részletesen bemutatja – rövid elméleti áttekintés után – hogy miként biztosították közösségépítő tevékenységen keresztül a további szakmai munka alapjait a

résztevők. A folyamat sikerességéhez elengedhetetlen a megfelelő bizalom kiépítése a szakemberek / beavatkozók és az érintett csoport között. A második részben arról olvashatunk, hogy a közösségfejlesztésnek köszönhetően milyen segítő folyamatok bizonyultak eredményesnek, mik azok, amik fennmaradtak, így bizonyítva, hogy a segítségre szoruló, hátrányos helyzetű térségben élő csoportok, közösségek belülről indikált változása szervesen és eredményesen tud beépülni a mindennapokba, a programok megfelelő szakmai lebonyolítása esetén nagymértékű és pozitív irányú tartós változást eredményezve. A programban a hátrányos helyzetű csoportba tartozók saját lakóhelyükön történő megszólítása, az őket érintő valós nehézségekre való reagálás, valamint az értő hallgatás lehetővé tette olyan problémadimenziók megvilágítását, mint a kirekesztettség és elszigeteltségérzés, oktatási szegregáció. A cikk rámutat a közösségi alapú szolgáltatásfejlesztés olyan fontosabb pontjaira, mint az igényfelmérés fontossága annak érdekében, hogy valós szükségletekre lehessen reagálni, a bizalom kiépítésének fontossága és nehézkessége, valamint a folyamat időigényessége, az aktív kapcsolattartás, az igényekre való gyors reakció és a szakmai fórumok szervezésének szükségessége. Sokkal idő- és energiaigényesebb belülről megindítani a változás folyamatát, azonban ezzel valós segítséget és társadalmi esélyeket adhatunk a hátrányos helyzetű közösség tagjainak.

A negyedik tanulmány – *Tajtiné Lesó György és Majoros Kitti* közös publikációja, *A kiemelt figyelmet igénylő tanulók pályaorientációs folyamatának támogatása* címmel – arra az aktuális, és fontos jelenségre hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógiai szempontból hátrányos helyzetben lévő tanulók milyen nehézségekkel szembesülnek a mindennapokban. A szociokulturális, illetve tanulási képességeik tekintetében is problémás helyzetük miatt, a koronavírus világjárvány okán életre hívott online, illetve hibrid oktatás újabb tényezőkkel akadályozta az eredményes tanulásukat, oktatásukat. A kiemelt figyelmet igénylő tanulók tanulási és tanítási nehézségeit és körülményeit bemutató írásban először jogszabályi szempontból történik pontosítás, illetve megtörténik a kontextus meghatározása. Az oktatási szempontból hátrányos helyzetű tanulók tanulásban való segítésének olyan, már gyakorlatban kipróbált módszertanát mutatják be, melyekkel a szociokulturális és egyéb hátrányaik miatt nehézségekkel küzdő diákok is haladást, tartós sikereket érhetnek el az oktatásban, mindeközben rámutatva azokra a specifikus dimenziókra, melyek szem előtt tartásával sikerülhet szélesebb körben több ehhez hasonló sikeres folyamatot is véghez vinni. Szót ejtenek

továbbá arról is, hogy a digitálisan kirekesztett tanulók oktatás-nevelésében milyen nehézségeket támaszthat egy esetlegesen újra beköszöntő online formában történő oktatási év.

Az előző tanulmány tematikájára egyfajta ráerősítésként, illetve kiegészítésként a soron következő írás – *Szebeni Rita: A 0–3 évre vonatkozó ismeretek az óvodai-iskolai szociális segítők számára* – a 2018-ban kötelezően bevezetett óvodai és iskolai szociális munka óvodákban történő megvalósulásának kérdéskörét járja végig. A gyermekvédelmi szakemberek és a velük együttműködésre elhívott óvodapedagógusok közötti szaktudást érintő különbségek kiegyenlítésének hiánya komoly akadályokat vethet a segítő munka megvalósulásában. Olyan fontos azonosítási pontokon kíván a szerző közös fókuszot, egységes szakmai nyelvet kialakítani a két professzió tevékenysége és azok összehangolásának eredményessége érdekében, mint a gyermekek biológiai, kognitív fejlődése, valamint ezek pszichológiai háttere. Ismét hangsúlyt kap a rendszerszemléletű gondolkodás erősítésének szükségessége, mind fajsúlyosabban, az eredményes óvodai szociális segítő tevékenység ugyanis csak akkor valósulhat meg, ha a gyermeket és családot érintő probléma megoldásán a szakmai team összehangoltan dolgozik. A család rendszerszemléletű vizsgálata továbbá lehetővé teszi olyan esetleges látenciák, további problémák feltárását, mely az eredmény elérésében kulcsfontosságú lehet.

Köznapis és szakmai körökben is sokat vitatott tételmondat, hogy a nyomorból, nehéz sorsból, reménytelen helyzetből kitörni csak tanulással lehetséges. A tanulásban való eredményesség, az iskolarendszerben való bennmaradás, a lemorzsolódás elkerülése nagy erőfeszítésbe kerülhet egy olyan gyermeknek, aki szocikulturális háttere miatt alapvetően nehézségekkel indul neki az iskola világának. A kötet záró írása – *Pacsuta István: Az oktatás kompenzáló hatásának megítélése* – egy olyan kutatás részeredményeit tárja elénk, melynek célja a fent említett tételmondat társadalmi megítélésének feltárása. Pontosabban arra keresi a választ, hogy adott közösség hogyan reagál a hátrányos helyzetű társadalmi rétegekre, a kitörés és előre mozdulás lehetőségeire. A tanulmányban vizsgálják többek között a társadalmi mobilitás, iskolai expanzió, illetve a hátrányos helyzetben élők és az oktatás kapcsolatának kérdéskörét, mindezt olyan dimenziók tükrében kívánták feltérképezni, mint a különböző iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők vélt hatása, az iskola kompenzáló hatásának megerősítése, vagy hogy mennyire tudja az iskola esetleg a lakhatási környezet romboló hatását ellen-

súlyozni. Az eredmények rávilágítanak, hogy az oktatási szegregáció tovább mélyíti, nehezíti a hátránnyal induló családok helyzetét, itt többek között megjelölve az oktatás nem megfelelő minőségét, a különböző gyermekeket ért előítéletek miatti negatív megkülönböztetést vagy az iskolák módszertani hiányosságát. Kiemelkedik továbbá, hogy milyen erős befolyással bír más társadalmi csoportok megítélésére a válaszadó egyéni élethelyzete, valamint, hogy fordított arányosság mutatkozik településhierarchiai szempontból az iskolai eredményesség és az anyagi háttér kapcsolata között.

A kiadványban megjelent tanulmányok szerzői mind elkötelezettek a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok problémáinak feltárása és megoldása ügyében. Írásaik széles körben betekintést nyújtanak a hátrányos helyzetben élő emberek nehézségeibe, egészen az egyéni szinttől a szervezetin át a politikai szektorig. Számos jó példa mellett a valódi problémák természetéről, nehézségekről esik szó, megtartva a tudományos igényesség minőségét. A témakörök sokszínűsége és több dimenzióssága mellett a kötet egészen át érezni az egységes célt, mely nem több, mint bemutatni a hátrányos helyzetben élő emberek életében előforduló nehézségek komplexitását.

ÖSSZEFOGLALÓK

PIRISI EDINA ENIKŐ

FILMC SOPORT MINT A SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS ESZKÖZE

Tanulmányomban a szociálpedagógus képzésben alkalmazható művészeti eszközök közül a film szerepével foglalkozom. Bemutatom a filmélmény felsőoktatásban való alkalmazásának lehetőségeit, amely során kitérek a filmcsoport keretben végezhető személyiségfejlesztő munka specifikumaira és dilemmáira. Először röviden ismertetem a filmcsoport teoretikus háttérét biztosító pszichoanalitikus filmlektant, majd bevezetést nyújtok a filmélmény csoportmunkára alapozódó feldolgozásának módszertanába. Céloom, hogy bemutassam, hogy a filmbeli szereplők, történetek és szimbólumok közös megbeszélésével hogyan válik lehetővé a filmek által érzékletesen és *élményszerűen* megjelenített lélektani folyamatok felfejtése és a filmbefogadás által katalizált személyes identitástémák kibontakoztatása.

Kulcsszavak: filmcsoport, filmpszichológia, sajátfilmélmény, személyiségfejlesztés

SÁRKÁNY PÉTER

ÉRTELEMKÖZPONTÚ ÉLETÚTTERVEZÉS. ELMÉLETI-MÓDSZERTANI VÁZLAT

Az életúttervezés során átadjuk magunkat a bennünket már most befolyásoló jövőnek, miközben tudjuk vagy sejtjük, hogy ez a dimenzió radikálisan különbözik a minket körülvevő objektív valóságtól. Milyen szemléleti keret teszi mindezt a szakmai tevékenységrendszer számára hozzáférhetővé? Érvélesem szerint Viktor E. Frankl értelemközpontú humanisztikus pszichoterápiája kifejezetten jó elméleti alapot kínál a szociálpedagógia szakmai feladataihoz igazított életúttervezési folyamat megtervezéséhez és kivitelezéséhez. Ehhez az elméleti kerethez kapcsolhatóak azok a konkrét életúttervezést elősegítő módszerek is, amelyek nem a szociálpedagógiához vagy a Frankl-féle logoterápia és egzisztenciaanalízishez sorolhatók, de alkalmazásuk ezen megközelítések alapján értelmezhetők. A tanulmány ennek az elméleti-módszertani keretnek a fontosabb aspektusait ismerteti. Először röviden összefoglalja Frankl elméletének egy-egy lényeges aspektusát. Majd egy életúttervezésben alkalmazható módszer példáján keresztül vázolja az értelemközpontúnak nevezett értelmezési keretet.

Kulcsszavak: életúttervezés, szociálpedagógia, életvilág, értelem, érték, logoterápia és egzisztenciaanalízis

PACSUTA ISTVÁN**AZ EGRI SZOCIÁLPEDAGÓGIAI KUTATÁSOK BEMUTATÁSA**

Munkánk alapvető célja, hogy összegezze azon kutatások eredményeit, melyek a Szociálpedagógia Tanszéken folyó munka során gazdagították a különböző társadalmi problémákról szerzett ismereteinket. Időrendi sorrendben a pedagógiai szakma megújulását szolgáló, pedagógiai igényfelmérések kerültek az első helyre. Számos, a pályán lévő pedagógus megkeresésére alapozva tettünk javaslatokat a továbbképzési programok tartalmára, tematikáira. Ezen belül felhívtuk a figyelmet a szakma „módszertani éhségére”, azaz azokra a hiányokra, melyekkel a nehezebben kezelhető gyermekekkel folyó pedagógiai munka támogatható. Ennek eredményeire alapozva megterveztünk egy beavatkozássorozatot, melynek keretén belül a terepen mértük a szociálpedagógusi beavatkozások hatékonyságát és a pedagógusok szemléletmódjának változását. A következő nagyobb kutatási vonulatot a digitális technológiák és a közösségi oldalak társadalomra gyakorolt hatásának vizsgálata jelentette. Az Internet használatára vonatkozó attitűdök mellett kiemelt figyelmet fordítottunk a hátrányos helyzetűek és az információs társadalom kapcsolatára, a közösségek szerveződésének változásaira. Tulajdonképpen e téma folytatásaként hoztuk létre a Hátrányos Helyzet Kutatócsoportot, hogy a megkezdett kutatásainkat folytatva, immáron arra helyezzük a hangsúlyt, hogy milyen kép él a társadalomban a hátrányos helyzetre vonatkozóan, azaz egyfajta társadalmi konstruktumként tekintünk a hátrányos helyzetre – ezt a képet igyekszünk megrajzolni, hogy a későbbi beavatkozási programok hatékonyabban működjenek.

Kulcsszavak: hátrányos helyzet, ifjúságkutatás, egyenlőtlenség

BOGÁRDI TÜNDE – PACSUTA ISTVÁN**AZ EGRI SZOCIÁLPEDAGÓGIA KÉPZÉS ALUMNI-HALLGATÓINAK PÁLYAKÖVETÉSI VIZSGÁLATA**

Tanulmányunkban egyrészt az országos felsőoktatási felvételi statisztikai adatok alapján ismertetjük a szociálpedagógia (és szociális munka) alapképzésre jelentkezők számának változását az elmúlt évtizedben, másrészt bemutatjuk az egri szociálpedagógia képzésben végzett hallgatók pályakövetési vizsgálatának eredményeit. Célunk a 30 éves egri szociálpedagógus képzésben végzetek körében készített pályakövetési felmérés eredményeinek ismertetése. A kutatás során a hagyományosnak tekinthető Diplomás Pályakövetési Rendszer vizsgálatában feltett kérdéseken túl szakmaspecifikus kérdéseket is tartalmazott a kérdőív. A kutatás 2021

őszén – 2022 tavaszán online kérdőív segítségével zajlott. Vizsgáltuk a végzett hallgatóink pályán maradását / pályaelhagyását, munkaerőpiaci státuszát. A pályán maradó válaszadók körében felmértük, hogy a szociális ágazat mely területén dolgoznak. A kutatás kiterjedt továbbá a munkakörülményekkel való elégedettség kérdéskörének vizsgálatára is.

Kulcsszavak: szociálpedagógia képzés, pályakövetési vizsgálat, pályaválasztás, pályahűség

FORGÁCH ANNA

LOGOTERÁPIA ÉS TERÁPIÁS FOTOGRÁFIA

A fotográfus szándéka képekkel bemutatni azt, ahogyan ő a világot érzékeli. A fényképezőgép egy olyan kommunikációs eszköz, amely már nemcsak a hivatásos fotográfusokra korlátozódik, hanem széles körben hozzáférhetővé vált. Sőt, már-már egy mindenütt jelen lévő társként tekintünk a fotókra. Éppen ezért, ha mindezt terápiás szempontból közelítjük meg, akkor a fénykép kapcsolatot teremt szubjektív személyes világunk és környezetünk között, amely kapcsolatot a fényképezőgép azonnal láthatóvá is teszi. Így a különböző vizuális elemeken és szimbólumokon keresztül segít bennünket az érzelmek kifejezésében.

Kutatásom célja, hogy a logoterápiás megközelítést ötvözzem a művészetterápia eszközeivel, különösen a terápiás fotográfiával. Tanulmányom során a logoterápia önismereti módszerét, az ún. vezetett önéletrajzt vizsgáltam, amely az életet kilenc nagyobb szakaszra strukturálja. Ennek a kilenc életszakasznak a bejárása arra ösztönöz bennünket, hogy a múlton, a jelenen és a jövőn keresztül – beleértve a saját halálunkat és nyomainkat is – reflektáljunk a felszínre törő emlékekre, tapasztalatokra és érzésekre.

Kulcsszavak: logoterápia, fotográfia, önismeret, kreativitás, vizuális önéletrajz

KOCSIS BRIGITTA – BOGÁRDI TÜNDE

A SZOCIÁLIS ÁGAZAT ÉS A BENNE DOLGOZÓK TÁRSADALMI MEGÍTÉLÉSÉNEK VIZSGÁLATA

Tanulmányunk célja a szociális ágazat társadalmi megítéléséről szóló kutatási eredményeink bemutatása. Az elméleti felvezetés a szociálpedagógiáról és a szociális munkáról, ezeknek a hazánkban történő megjelenéséről és fejlődéséről, valamint a szociális szakma társadalmi presztízséről szól. A kutatás 2022 februárjában online kérdőíves felmérés segítségével zajlott

egyrészt a szociális ágazatban dolgozók (N = 572), másrészt pedig a nem szociális ágazatban dolgozók körében (N = 344). Felmértük – többek közt –, hogy a megkérdezett szociális szakemberek szerint a társadalom reális képpel rendelkezik-e a szociális ágazatról, majd tovább differenciáltuk a kérdést, hiszen a megkérdezett szakemberek több mint 90%-a szerint nem reális a társadalom képe az ágazatról. Tanulmányunkban bemutatjuk azt is, hogy a válaszadók (mindkét válaszadói csoport) véleménye szerint a társadalom tagjai számára mennyire hasznos a szociális ágazatban, az egészségügyben és az oktatásban dolgozók tevékenysége, illetve fizetés / bérezés szempontjából mennyire megbecsültek az említett területeken dolgozók. A nem szociális területen dolgozók körében végzett kutatásból kiemeljük továbbá, hogy mennyire tartják fontosnak a szociális szféra működését, illetve a szociális ágazatban dolgozók tevékenységét. Szociálpedagógusként mindketten indokoltnak tartottuk annak vizsgálatát is, hogy a szociálpedagógus és a szociális munkás a megkérdezettek szerint milyen képzési szinten szerez képesítést, továbbá ki a szociálpedagógus és szociális munkás.

Kulcsszavak: szociális ágazat, szociálpedagógia, szociális munka, presztízsvizsgálat

KLEMENT MARIANN – TÓTH HELGA

ELMÉLET, GYAKORLAT ÉS A TEREPI METSZÉSPONTJA

Írásunkban részletesen foglalkozunk az óvodai-iskolai szociális segítő tevékenység megjelenésével és azzal, hogy képzésünk milyen módon segíti az elméleti felkészülést – legyen szó a jó gyakorlatok megismeréséről vagy a valódi elméleti tudásról – és a gyakorlati munkát.

Tanulmányunkban az aktuális jogszabályi és szakmai iránymutatások, valamint a képzési követelmények mentén azt tárgyaljuk, hogyan tud, tudott egy képző intézmény – jelen esetben az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Társadalomtudományi Intézetének keretében működő Szociálpedagógia Tanszék – reagálni a változásokra, hallgatói, intézményi elvárásokra, a változó szakmai jogszabályok kihívásaira. Hogyan valósult meg az egri képzőhelyen az elmúlt évek alatt a szakmai elvárásokhoz való alkalmazkodás, kiemelten a gyermekjóléti alapellátás területén munkát vállaló hallgatóink adekvát tudásának kialakítása céljából.

Cikkünket egyaránt ajánljuk a feladatellátásban és a képzésben részt vevő minden szereplőnek, valamint azoknak, akik érdeklődnek a gyermekvédelem, a szociálpedagógus szakma iránt.

Kulcsszavak: szociálpedagógia, óvodai és iskolai szociális segítség, gyermekjólét, gyermekvédelem

SZABÓ LILLA

AZ ÓVODAI ÉS ISKOLAI SZOCIÁLIS SEGÍTÉS MEGVALÓSULÁSA BUDAPEST XVII. KERÜLETÉBEN

A 2018-ban újra kötelező gyermekvédelmi ellátási formaként megjelent óvodai és iskolai szociális segítség feladatát a gyermekvédelmi és köznevelési intézmények együttesen látják el. A feladatkör bevezetésével újabb alternatíva nyílt a szociálpedagógus végzettséggel rendelkező szakemberek előtt a gyakorlati munkában való elhelyezkedés szempontjából. A kiadott szakmai ajánlások relatív rugalmasságot biztosítanak a feladatellátó szakembereknek az intézményspecifikus szolgáltatásrepertoár felállításában. Tanulmányomban Budapest Főváros XVII. kerületében működő óvodai és iskolai szociális segítség megvalósulását tárom fel. Az intézményi humán és tárgyi erőforrások megismerése mellett az iskolák által igénybevehető szolgáltatások körét vizsgálom. Feltérképezem a kerületi gyermekvédelmi szakemberek intézményekben folytatott munkáját. Az intézményi dokumentáció vizsgálatát kiegészítve a gyermekvédelmi intézmény szakembereivel (intézményvezetővel, jelzőrendszeri koordinátorral, valamint óvodai és iskolai szociális segítőkkel) készített interjúk során a szolgáltatási praxis olyan dimenzióit tárom fel, mint a tárgyi és humán erőforrások biztosításának körülményei, a jelzőrendszeri tagokkal folytatott együttműködés és az esetleges változások, valamint a gyakorlati munka megvalósulásának nehézségei, eredményei. Céloom komplex módon feltérképezni a szakemberek megélését az újra bevezetett szolgáltatás pedagógiai és gyermekvédelmi munkába történő integrálásáról, valamint rámutatni arra, hogy a szociálpedagógusoknak lehetőségük nyílik ebben a pozícióban igazán ügyfélközpontú segítő munkát végezniük.

Kulcsszavak: óvodai és iskolai szociális segítség, gyermekvédelem, tárgyi és humán erőforrás, interjú

MEGYERINÉ RUNYÓ ANNA

KLÍMAVÁLTOZÁS, KLÍMAVÁLSÁG – AHOGY AZT A FIATALOK MEGÉLIK

Az UNICEF Magyarország 2022-ben megbízta a Publicus Research közvéleménykutató intézetet, hogy mérje fel, milyen hatással van a klímaváltozás a 13–25 év közötti magyarországi fiatalokra, hogyan gondolkodnak a jelenségről. Az országos klímaválság kutatási felmérés 2022 júniusában történt, több mint kétezer fiatal bevonásával (UNICEF 2022). Ennek hatására végeztük el főiskolánkon is a felmérést 2022. december 1. és 2023. január 20. között. Kíváncsiak voltunk, hogy mennyiben egyeznek-különböznek a vélemények, hozzáállások a témával kapcsolatban.

Az országos részletes kiértékelés az UNICEF felületén érhető el, tanulmányomban ezt vettem alapul a főiskolai felméréshez és az összehasonlításhoz (UNICEF – Publicus Research 2022).

Kulcsszavak: klímaváltozás, klímaválság, környezettudatosság, környezeti attitűd, fenntarthatóság, felmérés.

ABSTRACTS IN ENGLISH

EDINA ENIKŐ PIRISI

A FILM GROUP AS A TOOL OF PERSONALITY DEVELOPMENT

The study examines the role of film as an artistic tool applicable in social pedagogy education. The author introduces the possible uses of film experience in higher education, in the course of which she also presents the specific aspects and dilemmas of the personality development work of film groups. First the theoretic background of a film group, psychoanalytic film psychology is briefly highlighted, then an introduction is given to the methodology of processing the film experience by way of group work. The paper's aim is to introduce how to unravel psychological processes by discussing characters, stories and symbols represented in the film, and how to reveal personal identity themes catalyzed by film reception.

Keywords: film group, film psychology, self-film-experience, personality development

PÉTER SÁRKÁNY

MEANING-CENTERED LIFE PATH PLANNING. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL OUTLINE

During life path planning, we surrender to the future that already influences us, while we already know or suspect that this dimension is radically different from the objective reality that surrounds us. What conceptual framework makes all of this accessible to the professional activity system? According to the author's argument, Viktor E. Frankl's meaning-centered humanistic psychotherapy offers a particularly good theoretical basis for outlining and implementing a life path planning process adapted to the professional tasks of social pedagogy. Methods promoting actual life path planning that cannot be classified as social pedagogy or Frankl's logotherapy and existential analysis can also be linked to this theoretical framework, as their application can be interpreted based on these approaches. The study describes the most important aspects of this theoretical-methodological framework. First, it briefly summarizes certain essential aspects of Frankl's theory. Then, through the example of a method that can be used in life path planning, it outlines the meaning-centered interpretation framework.

Keywords: life path planning, social pedagogy, world of life, meaning, value, logotherapy and existential analysis

ISTVÁN PACSUTA

SOCIAL PEDAGOGY RESEARCH IN EGER - THE MAIN RESULTS - THE SOCIO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE UNDERPRIVILEGED

The aim of this paper is to summarize the research results which enriched the co-workers' knowledge on various social problems during their work at the Department of Social Pedagogy at Eszterházy Károly Catholic University. In chronological order, in the first place there are the pedagogical assessments for the need of renewal of the pedagogical profession. Based on the requests from practising teachers, the department made suggestions for the content and topics of postgraduate training programs. They also drew attention to teachers' "methodological hunger" concerning the support of children who are difficult to manage. Based on the results of this assessment, researchers designed a series of interventions within the framework of which they measured the effectiveness of social pedagogical intervention and the change in the attitude of teachers in the field. The next major research field comprises the examination of the impact of digital technologies and social media on society. In addition to the Internet usage attitudes, researchers paid special attention to the relationship of the disadvantaged and information society, and to the changes in the organization of communities. The "Research on the Disadvantaged" group carried on with the work, focusing on how disadvantage is perceived in society, i.e., they regard it as a kind of social construct. This is the image the group tries to build so that subsequent intervention programs could work more effectively.

Keywords: Being underprivileged, youth research, inequality

TÜNDE BOGÁRDI – ISTVÁN PACSUTA

THE EXAMINATION OF EGER SOCIAL PEDAGOGY ALUMNI'S CAREER PATHS

The present study first analyses the application trends in the Bachelor's Degree in Social Pedagogy (and Social Work) over the past decade based on the national higher education admission statistics. Secondly, the authors present the findings of a career path examination of Social Pedagogy graduates from Eger. Their objective is to present the results of a 30-year career path tracking survey containing both traditional questions from the Diploma Career Tracking System and profession-specific questions. The research was conducted online during the autumn of 2021 and the spring of 2022. It explored various aspects of the graduates' career paths including their retention/dropout rates, labour market status, and the areas of the social sector where they are currently employed. The research also included an examination of the issue of satisfaction with working conditions.

Keywords: social pedagogy training, career path tracking examination, career choice, career loyalty

ANNA FORGÁCH

LOGOTHERAPY AND THERAPEUTIC PHOTOGRAPHY

The photographer's intention is to translate the perception of the world into images. A camera is an instrument of communication not restricted to professional photographers anymore. It is a widely accessible device and for many even an omnipresent companion. Approaching this from a therapeutic perspective, a photograph creates a connection between the subjective personal world and our environment. The author sees the role of photography in a therapeutic field to help express emotions through visual elements and symbols. The study examines the self-experience method of Logotherapy and Existential Analysis called Guided Autobiography. It structures life into nine stages which a person can connect by reflecting on memories, experiences and feelings through the past, present and future - including our own death and what we leave behind. The author's aim is to combine the logotherapy approach with the tools of art therapy, especially therapeutic photography.

Keywords: logotherapy, photography, self-reflection, creativity, visual autobiography

BRIGITTA KOCSIS – TÜNDE BOGÁRDI

EXAMINATION OF THE SOCIETAL PERCEPTION OF THE SOCIAL SECTOR AND ITS EMPLOYEES

The aim of the study is to present the research results on the societal perception of the social sector. The theoretical introduction is about social pedagogy and social work, their appearance and development in Hungary, as well as the societal prestige of the social profession. The research took place in February 2022 using an online questionnaire survey, on the one hand among workers in the social sector (N=572) and on the other hand, among workers in the non-social sector (N=344). The researchers assessed – among other things –, whether, according to the interviewed social professionals, society has a realistic picture of the social sector. They then further differentiated the question, since, according to more than 90% of the interviewed professionals, the society's image of the sector is not realistic. The study also presents how useful the work of those working in the social sector, healthcare and education

is for the members of society, and how much the workers in the mentioned fields are valued in terms of salary/wage, according to the two groups of respondents. From the survey conducted among non-social workers, it is also highlighted how important they consider the operation of the social sphere and the activity of workers in the social sector. As social pedagogues, the authors considered it justified to investigate the level of training the respondents thought social pedagogues and social workers obtain, and who social pedagogues and social workers are.

Keywords: social sector, social pedagogy, social work, prestige investigation

MARIANN KLEMENT – HELGA TÓTH

THE INTERSECTION OF THEORY, PRACTICE AND THE FIELD

The study deals in detail with the emergence of kindergarten and school social assistance activity and explores how social pedagogy training supports theoretical preparation (whether it is learning about best practices or real theoretical knowledge) and practical work. In their study, along the lines of current legal and professional guidelines and training requirements, the authors discuss how an educational institution – in this case the Department of Social Pedagogy within the Institute of Social Sciences of Eszterházy Károly Catholic University – can or could respond to changes, to the expectations of students, institutions and the government, and to the challenges of a changing professional legislation. How has the training centre in Eger adapted to professional expectations in recent years, with special regard to the development of appropriate knowledge of students who take up work in the field of basic child welfare care. The study is recommended to all actors involved in task performance and training, as well as to those who are interested in the profession of child protection and social pedagogy.

Keywords: social pedagogy, kindergarten and school social assistance, child welfare, child protection

LILLA SZABÓ

THE IMPLEMENTATION OF SOCIAL WORK IN KINDERGARTENS AND SCHOOLS IN THE 17TH DISTRICT OF BUDAPEST

In 2018, social work in kindergartens and schools was reintroduced as a compulsory form of child welfare system. It is provided jointly by the child protection and the public educational

institutions. With the introduction of this function, a new alternative for professionals with a degree in social pedagogy has been opened up to find a job in the practical field. The professional recommendations issued give professionals relative flexibility in setting up an institution-specific repertoire of services. The study describes the implementation of social work in kindergartens and schools in the 17th district of Budapest. In addition to examining the human and material resources of the institutions, it also looks at the range of services available to schools. The author maps the work of child protection professionals in the district. Complementing the analysis of institutional documentation, she conducts interviews with professionals from the child welfare system (head of institution, signalling system coordinator, social workers in kindergartens and schools) to explore the dimensions of service practice such as the conditions for providing material and human resources, the cooperation with the signalling system members, the possible changes, as well as the difficulties and results of implementing practical work. Her aim is to explore in a complex way the professionals' experience of the integration of the reintroduced service into their pedagogical and child protection work, and to show that social workers in this position have the opportunity to do truly client-centred support work.

Keywords: social work in kindergartens and schools, child welfare system, material and human resources, interview

ANNA MEGYERINÉ RUNYÓ

CLIMATE CHANGE, CLIMATE CRISIS AS EXPERIENCED BY YOUNG PEOPLE

In 2022, UNICEF Hungary commissioned Publicus Research, a public opinion research company, to conduct a survey on how climate change affects Hungarian youth aged 13–25 years, and what they think about the phenomenon. The national climate crisis survey took place in June 2022, involving more than 2000 young people (UNICEF 2022). Motivated by it, Apor Vilmos Catholic College also conducted the survey between 1 December 2022 – 20 January 2023. Lecturers wanted to know to what extent opinions and attitudes to the issue tallied with or differed from the national survey. The detailed national analysis can be found on the website of UNICEF, and it was used as a basis for the College survey and the comparison (UNICEF – Publicus Research 2022).

Keywords: climate change, climate crisis, ecological awareness, environmental attitude, sustainability, survey

SZERZŐINK

Dr. BOGÁRDI TÜNDE PhD (Miskolc, 1986): szociálpedagógus, szociális munkás. Jelenleg az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Társadalomtudományi Intézetének adjunktusa. Szociálpedagógusként (párhuzamosan tanácsadó és kriminálpedagógia szakirányon) Egerben szerzett diplomát, majd tanulmányait a Semmelweis Egyetem szociális munka mesterképzésén folytatta. Érdeklődése időközben a vidék felé fordult, vidékfejlesztő szociális munka szakirányú továbbképzésben tanult. Ennek befejezését követően felvételt nyert nappali tagozatos doktoranduszként a Szent István Egyetem Enyedi György Regionális Tudományok Doktori Iskolába, ahol 2018-ban szerzett doktori fokozatot. A PhD-képzés ideje alatt elvégezte a Social Services Management mesterképzési szakot is. Az MTA köztestületében a Gazdaság- és Jogtudományok Osztály tagja. Kutatási-érdeklődési területe: a leszakadó térségek, perifériák gazdasági-társadalmi helyzete, munkaerőpiaci folyamatai; a humán – kiemelten a szociális – ellátórendszer működése, szociálpolitikai összefüggései.

FORGÁCH ANNA (Budapest, 1995): média designer. A Moholy-Nagy Művészeti Egyetem Média Design MA-képzés végzős hallgatója, valamint a Logoterápia Alapítvány aktív hallgatója. Kutatási témája a művészeti eszközökkel – elsősorban a fotográfia eszköztárával – támogatott önismeret, valamint személyiségfejlesztés. Diplomamunkáját a logoterápia és a terápiás fotográfia ötvözősének lehetőségeiről írta, valamint készítette el egy fotósorozat formájában. Jelenleg Berlinben él kreatív szakemberként, szabadúszóként. Szociális művészeti projektek aktív résztvevője. A jövőben a művészettel nevelés irányába szeretne specializálódni, továbbtanulni.

KLEMENT MARIANN (Budapest, 1979): szociálpedagógus (EKTF), szociális munkás (ELTE), hittanár (EKTF). Kutatási területek: resztoratív, alternatív konfliktuskezelés, mediációs technikák alkalmazása a köznevelési intézményekben. Jelenleg mesteroktatóként dolgozik az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Szociálpedagógia Tanszékén. Ezt megelőzően a RÉV Szenvedélybeteg-segítő Szolgálat vezetője volt, korábban pedig egyházmegyei katechetikai koordinátor és hittanár. A projektek, amelyekben megvalósító szakemberként részt vett, a prevenció szemléletformáláshoz, konfliktuskezelési technikák átadásához, hátrányos helyzetű gyerekek és családjaik integrációjához vagy pedagógus-továbbképzésekhez, kapcsolódott. Szakmai vezetője volt a TÁMOP 5.2.5 Új ifjúsági szolgáltatások kialakítása és működtetése az

Észak-magyarországi régióban c. pályázatnak, emellett a fenti témákban részt vett több kutatásban és szakmai anyag elkészítésében. Oktató volt az egri képzésen az EFOP-3.8.2-16 „Szociális humán erőforrás fejlesztés” projektben.

KOCSIS BRIGITTA (Eger, 1997): szociálpedagógus. Tanulmányait Egerben az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen folytatta 2016–2020 között szociálpedagógia alapképzésben, majd 2022-ben ugyanitt szociálpedagógia mesterszakon szerzett kiváló minősítésű diplomát. Jelenleg a Hevesi Gyermekjóléti és Gondozási Központ családsegítője.

MEGYERINÉ DR. RUNYÓ ANNA PhD: biológia–földrajz szakos középiskolai tanár. Oklevelét a Kossuth Lajos Tudományegyetemen szerezte 1988-ban. PhD-fokozatot a Debreceni Egyetem, Földtudományok Doktori Iskolában kapott 2012-ben (A környezettudatosság fejlesztésének tényezői és jelenlegi szintje egy hazai középváros [Vác] példáján). Jelenleg az AVKF főiskolai tanára, 2019-től a Matematikai, Természettudományi és Informatikai Tanszék vezetője. Kezdetektől fogva részt vesz a tehetséggondozásban, 2015-től a Főiskola TDK-felelőse. Szakterületei: környezettudatos nevelés, környezeti nevelés és módszertana, oktatási terek és iskolakert, egészségnevelés.

PACSUTA ISTVÁN (Kisvárd, 1976): szociológus, művelődési és felnőttképzési menedzser, történelem szakos tanár. 2005-től az Eszterházy Károly Főiskola, később Eszterházy Károly Katolikus Egyetem oktatója, 2011-től mint adjunktus. A Szociálpedagógia Tanszékhez kapcsolódó kutatókört és az ottani TDK-munkákat gondozza. A tanítás mellett foglalkozik közvélemény- és piackutatással is. Kutatási-érdeklődési területei: értékvizsgálat; a hátrányos helyzet vizsgálata; alkalmazott vezetélmélet; az IKT-eszközhasználat vizsgálata fiatalok körében. **A témában korábban megjelent főbb publikációi:** P. I. (2017): Felsőoktatásban részt vevő hallgatók összehasonlító kvalitatív értékvizsgálata. *Erdélyi Társadalom* 15/2. 27–41. – P. I. (2019): Value Choice of the Youth is Higher Education and Beyond. In: *People and their values in the society*. Szerk. Karlovitz János Tibor. Sozial und Wirtschafts Forschungsgruppe, Grosspetersdorf (Ausztria). 71–79.

Dr. PIRISI EDINA ENIKŐ PhD (Budapest, 1977): pszichológus, filmelmélet és filmtörténet szakos bölcész, kulturális antropológus. Doktori fokozatát a Pécsi Tudományegyetemen szerezte. 2016-tól az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem GTK TTI Szociálpedagógia Tanszékének főiskolai tanára, ezt megelőzően 13 éven át az Apor Vilmos Katolikus Főiskola munkatársa volt. Húsz éve oktat a szociálpedagógus képzésben, emellett az alkalmazott területeken egyéni pszichológiai tanácsadásban, valamint gyermek- és ifjúsági prevenciók csoportfoglalkozások vezetésében szerzett tapasztalatot. Kutatási-érdeklődési területe a művészetpszichológia,

amelyhez kapcsolódóan öt éven keresztül vezette a Magyar Pszichológiai Társaság filmklubját, valamint szakmai közreműködője volt egy gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek részére kidolgozott filmterápiás modellprogramnak.

Dr. habil. SÁRKÁNY PÉTER PhD (Szászrégen, 1969): habilitált főiskolai tanár. Diplomáit az ELTE-BTK-n (filozófia szakos tanár) és a Donau Universität Kremsen (Social Work MSc) szerezte. Jelenleg az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Eger), Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Társadalomtudományi Intézet, Szociálpedagógia Tanszékének tanára. 2008–2016 között az Apor Vilmos Katolikus Főiskola oktatója volt. Kutatási területei: a segítő hivatások elméleti és etikai alapjai; 20. századi és kortárs német nyelvű filozófia / nevelésfilozófia; Viktor E. Frankl munkássága. **A témához kapcsolódó könyvei:** S. P. (2011): *Szociálpedagógiai elméletek*. Jel Kiadó, Budapest. – S. P. (2013): *Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Eine professionstheoretische Auseinandersetzung*. Tectum, Marburg. – S. P. (2014): *A filozófia mint praxis. Tanulmányok a filozófia, a pszichoterápia és a szociálpedagógia határterületeiről*. L'Harmattan–Sapientia, Budapest.

SZABÓ LILLA (Budapest, 1993): főiskolai tanársegéd, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék, a *Katolikus Pedagógia* folyóirat szerkesztője. Szociálpedagógus alapidomát és neveléstudományi mesterdiplomát szerzett az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán. Jelenleg az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola doktorandusza, kutatási területe az iskolai szociális segítség céljai, szakmai megvalósítása és hatékonysága. Előzetes kutatásai a segítő professziók mögött azonosítható szocializációs jellegzetességek feltérképezésére, illetve szépirodalmi és filmművészeti alkotások pedagógiai elemzésére irányultak.

TÓTH HELGA (Eger, 1977): tanácsadó szakpszichológus, szakvizsgázott szociálpolitikus, szociálpedagógus, biológia szakos tanár. Mintegy 15 évet dolgozott a gyermekvédelmi szakellátás és gyermekjóléti alapellátásban, két éve a köznevelés területén pszichológusként tevékenykedik. 2010-től szociálpedagógus hallgatók gyakorlati képzésének megvalósulásában működik közre, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem mesteroktatójaként elsősorban gyermekvédelmet tanít. Tanulmányait Egerben, Szegeden és az ELTE-n végezte. A témához kapcsolódóan vezetőként sikeres pályázatok megvalósításában vett részt: TOP 6.9.1-15 A társadalmi együttműködés erősítése a Szala városrészben (2016), 2017-ben EFOP-3.2.9.16-2016-00028 Az egri Család- és Gyermekjóléti Központ óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetésének modellprojektje az egri járás kilenc köznevelési intézményében és 2021-ben az EFOP-3.8.2-16 „Szociális humán erőforrás fejlesztés” projekt egri képzés koordinátora volt. Kutatási-érdeklődési területek: hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű családok; gyermekjóléti, gyermekvédelmi és köznevelési rendszer működése, szociálpolitikai összefüggései.