

A GYERMEKVÉDELMI SZÜKSÉGLETORIENTÁCIÓ AZ ÓVODAI, ISKOLAI SEGÍTÉSBEN

I. BEVEZETÉS

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

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

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

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

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

1 Máté, 2015.

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

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

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

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

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

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

2 Bányai, 2003. (3)

3 Mát, 2015. (88–89)

4 Homoki, 2014b. (45–57)

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

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

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

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

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

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

7 Schofield – Beek, 2005. (1283–1301)

8 Homoki, 2014.

9 Máté – Szemelyácz, 2009.

10 Homoki, 2014.

11 Forray, 2013.

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

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

II. A TÁRSADALMI ÉLETKÉPESSÉGET

GÁTLÓ JELENSÉGEK HÁTTERE AZ IFJÚSÁGKUTATÁSOK TÜKRÉBEN

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

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

12 Soós, 2017. (26)

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

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

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

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

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

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

15 Gazsó, 2013. (149)

16 Somlai, 2011. (32)

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

18 Bauer, 2011. (246)

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁹ Susánszky, 2011. (152)

²⁰ Fábián, 2011. (217)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

22 Maros – Tóth, 2012. (151–158)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

24 Budai, 2017. (61–62)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

28 uo. Sávai, 2009. (18)

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

1. számú táblázat: Alappillérek, célok, feldolgozott témák

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

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

Forrás: saját szerkesztés, 2018.²⁹

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

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

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

³⁰ uo. Eisenbach, 2009. (26)

³¹ uo. Sávai, 2009. (19)

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

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

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

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

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

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

32 Homoki, 2013.

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

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

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

Forrás: saját szerkesztés³³

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

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

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

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

³³ Segal, 2013.

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

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

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

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

34 Pikó, 2005. (210–216)

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

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

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

(Forrás: saját szerkesztés)³⁶

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

36 Homoki – Kovács, 2016. (109–122)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

V. BEFEJEZÉS

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

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

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

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

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

³⁹ Kothencz János et al., 2009.

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

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

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

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

FELHASZNÁLT IRODALOM:

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

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