

1.

Módszertani
Közlemények

64. évf.
2024



SZTE JGYPK
Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Tartalom

Tanulmányok

Szabó Péter és Piczil Márta

Pszichoszociális fogyatékossgal élők felépülése – élettörténeti események a Liberman-féle felépülési modell tükrében. 3

Roszik Dóra

Jólét vagy jóllét? Az iskolai sikeressége egyik kulcsa. 23

Horcsák-Szabó Kitti, Újvári Nóra és Kovács-Berta Renáta

Az iskolai agresszió és zaklatás jelenségvilága, megjelenési formái. . . 35

Tőke Anita

A szülők kultúraátadó szerepének változásai, és azok hatása napjainkban 50

Műhely

Pelesz Nelli

Kooperatív tanulás és csoportmunka az iskolában és a munkahelyen 64

Gál Anikó

A szociálpedagógus mint segítő szakember szerepe az együttnevelés során. 74

Mappa

Kiss Hanna

A családi hatások szerepe a devianciák kialakulásában. 89

Szemle

Kovácsné Baksa Alexandra

20 év megpróbáltatás fél év sikerért. Melis Fanni (2023): Szennyek könyv . 105

Nagy Annamária

Rákó Erzsébet és Soós Zsolt (2017): Kihívások és válaszok – Tanulmányok a szociálpedagógia területéről 109

English summaries of

the studies in this issue 113

Főszerkesztő: Fizel Natasa

Olvasószerkesztő: Basch Éva és Kiss Árpád

Szerkesztőségi titkár: Molnár Zsófi

Szerkesztőbizottság: Endrődy Orsolya (ELTE), Jaskóné Gácsi Mária (ME), Hegedűs Judit (NKE), Molnár György (ÓE), Németh Balázs (PTE), T. Molnár Gizella (SZTE)

Lektorálták: Simon Györgyi Napsugár Integrált Szociális Intézmény Tóhajlat Otthona (1.) Nagyné Hegedűs Anita SZTE (2.) Varga Alexandra SZTE (3.) Fizel Natasa SZTE (4., 5., 7.) Piczil Márta SZTE (6.)

Az angol absztraktokat fordította (1., 6.) és lektorálta: Döbör András Pál

Pszichoszociális fogyatékossgal élők felépülése – élettörténeti események a Liberman-féle felépülési modell tükrében

Szabó Péter

szabo.peter@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Piczil Márta

piczil.marta@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Jelen tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy megvizsgáljuk, mely tényezők játszanak szerepet a pszichiátriai betegek felépülésében. A Liberman-féle felépülési modell bemutatása és elemeinek kibontása által megalapozzuk a vizsgálati szempontokat. A felépülési folyamatok megfigyelésére a pszichiátriai betegek nappali intézményét láttuk legalkalmasabbnak, mivel közösségi alapú szolgáltatást nyújt, valamint rendelkezésre állnak az ellátottak kórtörténeti dokumentációi és megismerhetők az élettörténeti események és azok érintettek általi szubjektív értékelései is. Konkrét esetek bemutatásával, az érintettek élettörténetének megismerésével rekonstruálni kívánjuk a folyamatot, végső soron pedig értékeljük a felépülési folyamat sikerességét.

Kulcsszavak: *felépülés, korlátozottság, pszichiátriai rehabilitáció, életútvizsgálat, közösségi alapú ellátások, pszichoszociális fogyatékossgal, mentális zavar, pszichiátriai nappali ellátás*

*

Korábbi tanulmányunkban (Piczil és Szabó, 2023) áttekintettük a pszichoszociális fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos társadalmi válaszok történeti alakulását, a legfontosabb nemzetközi és hazai folyamatokat, az alkalmazott terápiás szemlélet és intézményi ellátások változásának főbb elemeit. Kitértünk az intézményrendszeret érintő változásokra, a beavatkozási keretet lényegileg megváltoztató közösségi szemléletre és az intézménytelenítés folyamatára. Végezetül kísérletet tettünk arra, hogy megrajzoljuk a jövő lehetséges fejlesztési irányait. Korábbi munkánk folytatásaként tekintünk a jelen tanulmányra, melyet a pszichoszociális fogyatékossgal érintett személyek felépülésének szentelünk. A felépülési modell bemutatását, voltaképpen terjesztését azért tartjuk fontosnak, mert a jelenlegi rendszer elemeit használva is „működőképes”, pozitív hatásának maximumát azonban a közösségi szemlélet beépülésével, az intézményi struktúra átalakításával érhetné el. Szeretnénk bemutatni, hogy „a korlátozottságot okozó mentális zavarokból való felépülés reális és elérhető cél a huszonegyedik században” (Liberman, 2010. 14. o.).

A felépülés fogalma, tartalma

Rögtön az elején le kell szögezni, hogy a felépülés nem egyenlő a gyógyulással, abban az értelemben, hogy egy betegség kapcsán akkor beszélünk gyógyulásról, ha maga a betegség megszűnt. A nátha esetében a gyógyulás – a tünetek megszűnésével – a korábbi funkciók helyreállításával következik be. Mi a helyzet olyan betegségek kapcsán, amelyekre nincs kidolgozott gyógymód, és tartós korlátozottsággal is járnak? Olyanokkal, mint például a cukorbetegség, a stroke, a rák, a szkizofrénia stb.? Az előbbi, szubjektív válogatásban szereplő betegségek esetében is igaz, hogy a megfelelő terápia alkalmazásával csökkenthetők vagy megszüntethetők a tünetek, valamint a rehabilitáció segíthet abban, hogy az emberek visszatérjenek egy viszonylag normális életbe. A súlyos és tartós mentális betegségben szenvedők is felépülhetnek, ha megfelelő kezelésben és rehabilitációban részesülnek. *„A krónikus szorongásos zavarok ma már messzemenően kezelhetők antidepresszívumok és a kognitív viselkedésterápia (CBT) együttes alkalmazásával. Az antidepresszívumok, a CBT, az interperszonális terápia és a szociális készségek fejlesztésének megjelenésével a major depressziót néhány időszakos epizódra lehetett visszazorítani az emberélet során” (Lieberman, 2010. 5. o.).* Neheezítő körülmények is jelen lehetnek a mentális betegségek egy részénél, például az érintettek nem ismerik fel a funkcióik romlását, nincs betegségbelátásuk, mindeközben akadályozva vannak a problémamegoldásban, tanulásban, romlik a memóriájuk.

Objektív szemszögből akkor beszélhetünk felépülésről, ha nincsenek olyan tünetei, amelyek korlátozzák a mindennapi tevékenységekben, nincsenek olyan tünetei, amelyek rontják az életminőséget, képes önálló életvitelre, saját maga kezeli a pénzügyeit, gyógyszerelését, legalább részmunkaidőben dolgozik vagy iskolába jár, normális közösségi terekben, társasági vagy szabadidős tevékenységekben vesz részt legalább hetente egyszer, bensőséges családi kapcsolatokat tart fenn.

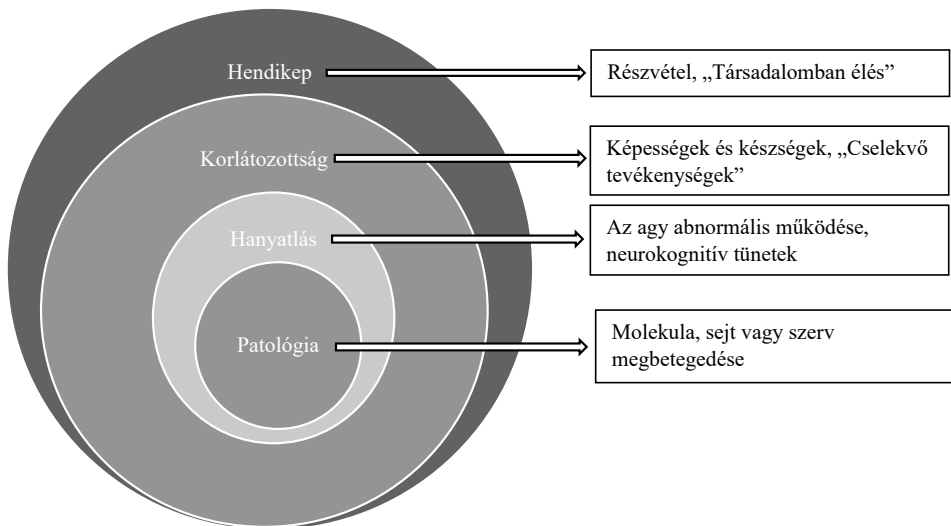
Szubjektív szempontból a felépülés magában foglalja az alábbiakat: szebb jövőbe vetett hitet, felelősségvállalást saját életéért, saját döntéseivel kapcsolatos elégedettséget, annak érzését, hogy célja van az életének (Lieberman, 2010).

Más megközelítést adja a felépülés fogalmának Bulyáki Tünde (Bulyáki, Gallai, Harangozó, Kaszás és Szabó, 2020), aki klinikai megközelítésről és személyes (a felépülők szemszögéből történő) megközelítésről beszél. Előbbiben a klinikusok megfigyelései, értékelései a meghatározóak, és a leíró pszichiátriai kategória rendszerét használják. Ezek alapján felépülésnek tekintik, ha a korábban meghatározott diagnózishoz kapcsolódó diagnosztikai kritériumok már nem állnak fenn; több mint öt év telt el az utolsó kórházi kezelés óta; a pszichoszociális funkciók „normál sávban” vannak; az érintett személy antipszichotikus gyógyszereket alacsony dózisban használ; képes dolgozni, tanulni, független életvitelt folytatni; rendelkezik bensőséges baráti kapcsolatokkal. Az „érme másik oldala” a felépülők szemszögéből mutatja meg a felépülést. Meghatározásukban azt is jelenti a felépülés, hogy nem intézményi keretek között, folyamatos

ellenőrzés mellett töltik az életüket; képesnek érzik magukat a saját életük irányítására, formálására. A felépülésben aktívan résztvevő szereplők; erős törekvés van jelen annak érdekében, hogy kialakuljon egy pozitív énkép, melyben elsősorban nem pszichiátriai betegnek látják önmagukat. Bulyáki hivatkozik Patricia Deegan 2006-os kutatási eredményeire, miszerint a kutatásban résztvevő 29 fő – a gyógyszeres terápia mellett – fontosnak tartotta azokat a tevékenységeket, amelyek értelmet és célt adnak az életnek: a személyre szabott gondozást; a társadalmi szerepek pozitív értékelését, amelyek növelik az önbizalmat; az önségítést; a munkát; a másoknak való segítést; időt tölteni szeretettel; a természetben létezést (Bulyáki és mtsai., 2020. 65. o.).

A korlátozottság fogalma

A Liberman-féle felépülési folyamat kiindulópontja a mentális zavarokkal együtt járó korlátozottság, melyet egy vagy több funkció zavarával járó, az egyént önállóságában gátló állapotnak tekint. Szükséges lehatárolni a patológiás működésről, a hanyatlást jelző tünetekről és a társadalmi életben való részvétel akadályoztatottságáról. A 1. ábra bemutatja a mentális betegségek egyéni és szociális következményeinek szekvenciáját. Liberman meggyőződéssel állítja, hogy a negatív, stigmaképző jelzők helyett szerencsésebb, ha ezek pozitív változatait (működés, képesség-tevékenység, részvétel) használjuk, hiszen ezek meghatározzák a rehabilitáció célját is.

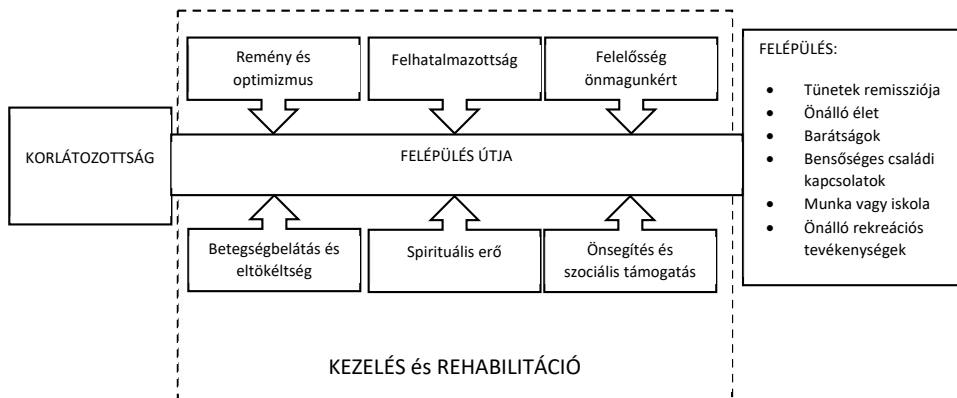


1. ábra: Patológia – hanyatlás – korlátozottság –hendikep (Liberman, 2010. 6. o.)

A megtapasztalt korlátozottság mértékét számos tényező határozhatja meg, ezek csoportjait az alábbiak szerint foglalhatjuk össze: 1. Környezeti; 2. Egyéni; 3. Személyes célok, vágyott szerepek; 4. Összetett szociális szerepek; 5. Rehabilitációs szolgáltatások.

Korlátozottságtól a felépülésig

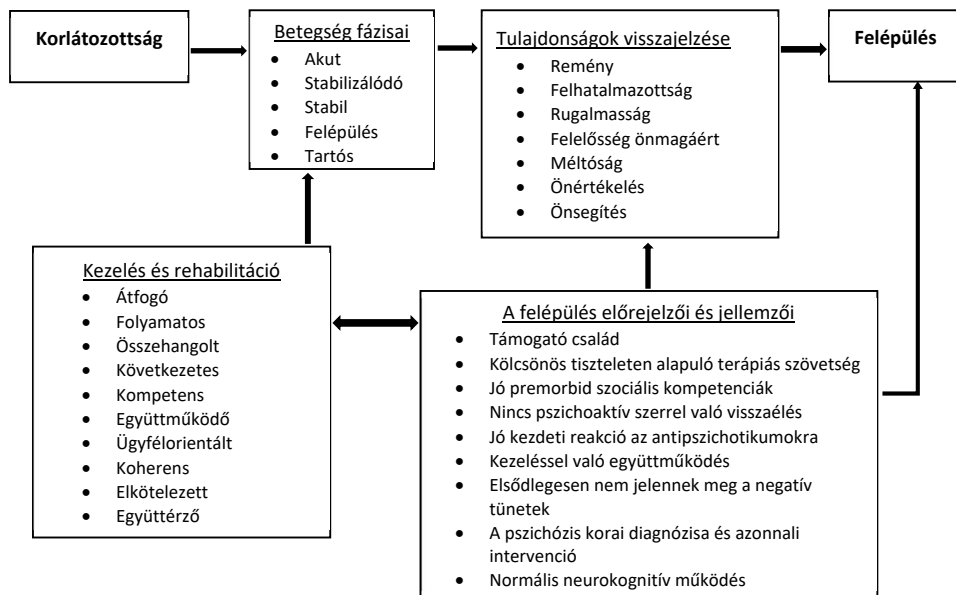
A felépülés megközelítésére használt objektív és szubjektív leírások, meghatározások mellett létezik egy eredménycentrikus megközelítés is, mely folyamatként értelmezi a felépülést, és amelynek a végén a felépült személy áll, akinek jól leírható sajátosságai vannak, illetve ezek a sajátosságok definitív jellegűek, így beazonosításra alkalmasak. Bulyáki Tünde Andresen és mtsai. (2003) munkájára hivatkozva leszögezi, hogy négy kulcsfontosságú felépülési folyamat van: a remény megtalálása, az identitás helyreállítása, az élet értelmének a megtalálása, felelősségvállalás a felépülésért. Magának a folyamatnak pedig öt különböző fázist határozták meg: moratórium, tudatosság, előkészítés, újjáépítés, növekedés (Bulyáki, 2020). A fázisok beazonosítása és a hozzájuk kapcsolódó feladatok megtalálása nagymértékben segítik a felépülést, hozzájárulnak a terápiás optimizmus kialakulásához. Liberman azonban hat olyan tényezőt emel ki, amelyek a felépülés irányába hatnak (2. ábra). A mentálisan sérült személyek felépülési folyamatuk közbeni szubjektív megélési tapasztalataiként tekint rájuk. Véleménye szerint fontos, hogy: kialakuljon a remény egy jobb jövőben, a felhatalmazottság (kompetens a saját életében) érzése, rendelkezzen spirituális erővel, amely segíti az ellenségesség leküzdésében, sikeres legyen a stigmatizáció leküzdése, és nem utolsósorban szükséges az önségítés és szociális támogatás.



2. ábra: A felépülés irányába ható pozitív tényezők (Liberman, 2010. 19. o.)

Liberman szerint az a kiindulópont, hogy felismerjük a mentális betegek értékeit. Ehhez nincs szükség „kutat fúrni a tudattalanba”, a megfigyelések által beazonosított normális, adaptív dolgokat kell tudatosítani a kliensekben, valamint azt is, hogy a környezetét mindez örömmel tölti el. A mentális beteg környezete nem csupán visszajelzésekkel, hanem konkrét kezdeményezésekkel is támogathatja a felépülés folyamatát, a gyógyszeres terápia mellett a kognitív viselkedésterápiák, a szociáliskészség-tréning, a támogatott foglalkoztatás és az asszertív közösségi kezelés hasznosnak, eredményesnek és szükségesnek bizonyulnak, míg a stressz és a stigma nagyon nagy mértékben hátráltathatja a felépülés folyamatát.

Liberman felhívja a figyelmet a szubjektív felépülési kritériumok sebezhetőségére is, a túlságosan individualizált meghatározások nem rendelkeznek megbízható szempontokkal, nincs empirikus validitásuk. Véleménye szerint, ha a felépülés meghatározását személyes nézetekre bizzuk, akkor szinte bárkire rámondható, hogy felépült, akinek jó érzései vannak önmagával kapcsolatban. Mindezek a felépülés elérésének beazonosítását is nehezítik, illetve a finanszírozást is veszélybe sodorhatják. Pszichiátriai rehabilitáció az, ami összekapcsolja a személyes célokat azokkal a szolgáltatásokkal, amelyek csökkentik a korlátozottságot és a felépülés irányába mutatnak (Liberman, 2010). Értelmezésében éppen ezért nincs határvonal a kezelés és a rehabilitáció között. Szakít azzal a nézettel, hogy a kezelés a betegség megjelenése kapcsán elindított gyógyszeres terápia, majd a stabilizált állapotú betegnek nyújtott pszichoszociális támogatás a rehabilitáció. Példaként említi, hogy már a betegség megjelenésekor fontos az egyén és környezete edukatív segítése. *„Még hasonló zavarban szenvedők körében is jelentős különbségek mutatkoznak a képességek hanyatlásának vagy korlátozottságának és ebből kifolyólag a szükséges rehabilitációnak a mértékében. Különbségek lehetnek a betegségek súlyosságában, krónikusságában és a komorbiditásban, illetve abban, hogy milyen mértékben reagálnak a gyógyszeres kezelésre. A rehabilitáció formáját és időtartamát az intelligencia, a tanulási nehézségek, a társas életben alkalmazott kompetenciák, a kognitív működés, a fejlődési kórtörténet, a neveltetés, a kulturális és etnikai háttér, a társadalmi osztály és anyagi helyzet, a családi támogatás és a jelenlegi élettel való elégedettség különbségei is megszabják”* (Liberman, 2010. 32. o.). A felépülési folyamatra hatást gyakorló tényezők összegzését adja a 3. ábra.



3. ábra: A korlátozottságtól a felépüléshez vezető út feltételei (Lieberman, 2010. 30. o.)

Számos szociális és egészségügyi szakember egyetért abban, hogy a felépülés legjobb szakértői maguk a kliensek, ezért kiemelten fontos az a vizsgálati eredmény, amelyet Bulyáki Tünde közöl:

„A felépülést elősegítő tényezők az interjúalanyok meglátása szerint:

- akarat erő, önhatékonyság;
- örömteli célok;
- támogató családi és baráti kapcsolatok;
- inspiráló, támogató személy;
- közösségi pszichiátriai ellátás, családgondozás (hatékony pszichoszociális rehabilitációs stratégiák);
- elfogadó, támogató, reményt adó segítő kapcsolat;
- önségítés, sorstársi segítség;
- spiritualitás;
- munkavállalás” (Bulyáki és mtsai., 2020. 68. o.).

„Az erőforrásokon alapuló megközelítés a közösségben mobilizálható források és azok pozitív megerősítése felé fordul, keresve a természetes segítőköt, a közösségi kulcsszemélyeket és a közösségben hozzáférhető szolgáltatásokat. Az erőforrásokon alapuló megközelítés képviselői a szociális erőterben felkínálkozó forrásokat és lehetőségeket használják fel, és csak a szükséges mértékig támaszkodnak a pszichiátriai szolgáltatásokra. E megközelítés szerint a pszichoszociális akadályozottsággal élő személy a kulcsszemélye a felépülés

útján létrejövő változáskezelésnek. Ehhez szükséges a felépülő aktív részvétele és partnerisége a komplex rehabilitációs folyamatban. A közösség a segítő munka elsődleges terepe. Ebben a koncepcióban a segítő munka nem szorul intézményi keretek közé, megkereső tevékenységeken, aktív (és célzott) programokon, közösségi jelzőrendszeren keresztül próbálja hatékonyan elérni potenciális klienseit. Az erőforrásokon alapuló megközelítés empowerment-fókuszú megközelítés. Ez részben a kliens autonómiájának, önérvényesítő képességének folyamatos megerősítését jelenti, másrészt a társadalmi önérvényesítés elősegítését is” (Bulyáki, 2020. 68. o.).

A felépülést, pszichoszociális rehabilitációt befolyásoló tényezők összesítése, vizsgálati szempontok kijelölése

A felépülés megértése és a rehabilitációs célok eléréséhez szükséges tényezők számbavétele után az az érzete támadhat az olvasónak, hogy a Liberman-féle megközelítés messze áll az egyén szubjektív céljait hangsúlyozó egyéb megközelítésektől. Azonban fontos kiemelni, hogy számos tényezőben megegyezik a két megközelítés, különbségük abból adódik, hogy mely tényezőknek tulajdonítanak döntőbb szerepet, hatást. Az 1. táblázatban összefoglaltuk a két különböző megközelítés rehabilitációs cél elérését befolyásoló tényezőit, láthatóvá téve az egyezőségeket és a különbségeket.

A Liberman-féle felépülés kritériumai, tényezői	Személyes felépülési kritériumok (Bulyáki Tünde vizsgálati eredményei alapján)
Remény egy jobb jövőben	Örömteli célok
Felhatalmazottság	Akaraterő, önhatékonyság
Spirituális erő	
Stigmatizáció leküzdése, csökkentése	
Önsegítés	
Támogató család	Támogató család
Szociális támogatás	Támogató baráti kapcsolatok
	Inspiráló, támogató személy
Támogatott foglalkoztatás	Munkavállalás
Támogató kezelési attitűd a szolgáltatók részéről	Elfogadó, támogató, reményt adó segítő kapcsolat
Kognitívviselkedés-terápiák	Közösségi pszichiátriai ellátás, család gondozás (hatékony pszichoszociális rehabilitációs stratégia)
Szociális készségfejlesztő tréning	
Asszertív közösségi kezelés	
Stresszcökkentés	

A Liberman-féle felépülés kritériumai, tényezői	Személyes felépülési kritériumok (Bulyáki Tünde vizsgálati eredményei alapján)
Korai diagnózis, azonnali intervenciók	
Jó kezdeti reakció az antipszichotikumokra	
Gyógyszeres terápia	
Kezeléssel való együttműködés	
Normális neurokognitív működés	
Nincs pszichoaktív szerrel való visszaélés	

1. táblázat: A pszichoszociális rehabilitációs folyamatot befolyásoló tényezők összesítése, különböző megközelítések összevetése (Liberman, 2010; Bulyáki, 2020)¹

Vizsgálati szempontjaink kijelölésénél törekedtünk megtartani a Liberman-féle modell tényezőit, azonban a vizsgálati módszer kiválasztásánál (interjú) megteremtettük a személyes felépülési történet megismerésének lehetőségét is. Célunk volt feltárni, hogy a válaszadók hol tartanak a felépülés folyamatában, illetve a betegség megjelenése óta elérhető volt-e számukra olyan segítségnyújtás, amely támogatta a felépülési folyamataikat.

Vizsgálati szempontjaink:

- Gyermekkor, nevelés légköre, kapcsolat a szülők között, kapcsolat a szülőkkel.
- Munkával kapcsolatos történések a betegség megjelenéséig.
- Párkapcsolatok a betegség megjelenéséig.
- Betegség: első tünetek; kezelés; diagnózis (saját elmondás alapján); betegség megélése.
- Kapcsolat a családdal most.
- Párkapcsolat most.
- Mindennapok.
- Kapcsolat az egészségüggyel.
- Kapcsolat az ellátórendszerrel.
- Többségi társadalom viszonyulása.
- Jövőbeli tervek, jövőkép.

A vizsgálati szempontokon kívül a válaszadók kiválasztása is kulcskérdés, ezért olyan személyeket kerestünk, akiket szkizofréniával diagnosztizáltak legalább öt évvel ezelőtt. Jelenleg is, és az interjút megelőzően is részt vettek legalább gyógyszeres kezelésben, és rendszeresen kapcsolatban álltak segítőszervezetekkel, szolgáltatókkal.

A segítőszervezet/szolgáltató kiválasztási szempontja az volt, hogy közösségi alapú ellátás legyen, ahol elviekben biztosított a felépülést támogató szolgáltatási elemek egy része.

¹ Saját szerkesztés

Vizsgálatunk során pszichiátriai betegek nappali ellátásába járó ellátottakkal készítettünk interjút, illetve elemeztük élettörténetüket.

Vizsgálati helyszín, pszichiátriai betegek nappali ellátása

Szentes Város Képviselő-testülete 2004-ben vette fel a Gondozási Központ ellátási formái közé a közösségi pszichiátriai ellátást, majd 2005-ben pedig a nappali pszichiátriai ellátást. Az ellátásokhoz biztosította a megfelelő infrastruktúrát és humánerőforrást.

Pszichiátriai betegek nappali ellátása

A személyes gondoskodást nyújtó szociális intézmények szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló 1/2000. (I. 7.) SzCsM rendelet (szakmai rendelet) alapján a nappali ellátás a tanácsadás, készségfejlesztés, esetkezelés, gondozás, háztartási, illetve háztartást pótló segítségnyújtás, felügyelet, étkeztetés szolgáltatási elemeket biztosítja. A szolgáltatási elemek lehetővé teszik, hogy a szolgáltatás az igénybe vevő személy számára a szükségletekhez illeszkedő tevékenységet biztosítson, elősegítve a szolgáltatás alapelveiben megfogalmazott célok megvalósulását.² Már az általános megfogalmazásból is kitűnik, hogy a jogszabály komplex rendszerként tekint az ellátásra, amely számos szolgáltatási elemből áll. Az egyes elemek tartalmi összetevői fogják meghatározni a szolgáltató által nyújtott segítő tevékenység módját és tartalmát. A pszichiátriai betegek vonatkozó sajátos elvárásokat, célokat tovább részletezi a jogszabály, melyek megvalósításához elkészült Szakmai ajánlás pszichiátriai betegek részére fenntartott nappali intézmények működtetéséhez (továbbiakban: Szakmai ajánlás) az alábbiakban határozza meg az ellátotti csoportot: „*A pszichiátriai betegek nappali intézménye személyes gondoskodást nyújtó alapszolgáltatás, a tizennyolcadik életévüket betöltött, fekvőbeteg-gyógyintézeti kezelést nem igénylő pszichiátriai betegek részére*” (Gordos, Marketti és Puskásné, 2018. 4. o.). A nappali ellátás az igénybe vevők öntevékenységre, önsegítésére épülve biztosítja a szociális, egészségi és mentális állapotuknak megfelelő napi életritmust, közösségi együttlétet, igényeik és szükségleteik alapján a kulturális, szabadidős, tájékoztató, képzési, átképzési, állásközvetítő, támogatott lakhatást elősegítő, lakossági és családi programok, találkozók szervezését, lebonyolítását. Lehetővé teszi a napközbeni tartózkodásra, társas kapcsolatokra, valamint az alapvető higiéniai szükségletek kielégítésére, igény szerint megszervezi az ellátottak étkeztetését. Az intézmény szolgáltatásai körében megfelelő kompetenciájú szakemberek biztosításával mediációt, egyéni, csoportos, pár- és családterápiákat is szervezhet. A Szakmai ajánlás alapelveként tekint a felépülés elvére, és kimondja, hogy „*a felépülés*

2 1/2000. (I.07.) SzCsM rendelet, 74–77. §. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0000001.scm>

az a folyamat, ami a mentális problémák katasztrofális hatásain túl is képes új értelemmel megtölteni valaki életét” (Gordos, Marketti és Puskásné, 2018. 6. o.).

Összességében tehát a nappali ellátásban olyan mentálisan sérült személyeknek nyújtanak ellátást, akik már túl vannak betegségük aktív szakaszán, és képesek szociális kapcsolatokban részt venni. Valamint egyéni szükségleteik által meghatározott szolgáltatásokat vehetnek igénybe, melyek célja az életminőség javítása, a felépülés elérése.

Esetleírások

H. M. 39 éves nő, négy gyermeke van (egy fiú, 11 éves, a lányok 10, 13 és 17 évesek). Elvált, jelenleg egyedül él. Hangsúlyozza, hogy a gyerekek a betegsége miatt kerültek el tőle.

A gyermekkorára visszaemlékezve elmondja, hogy nevelőotthonban nevelkedett, 18 éves koráig öt helyen élt. Az édesanyjának csak a nevét tudja.

„Úgy annyit tudok róluk, hogy B. I.-nak hívják az édesanyjamat, de úgy konkrétan nem tudok róla semmit, mert nevelőotthonban nevelkedtem.”

„Édesapámról meg annyit tudok, hogy N. J.-nak hívták, de meghalt.”

Az anya alkoholizmusa miatt emelték ki a gyerekeket a családból.

„Elsőnek hárman voltunk, akik elkerültek tőle, három legnagyobb, és utána folyamatosan kerültek be a többiek is a nevelőotthonba, ahol születtek meg.”

Tizenegyen voltak testvérek, de nem tartják a kapcsolatot. A kötődés sem igazán alakult ki közöttük, ezt az intézeti léttel magyarázza:

„Nem otthonban, az nem szokott menni, nem alakul ki.”

Iskoláit tekintve többféle végzettséggel rendelkezik: gyorsékeztetési eladó, szociális gondozó és ápoló, tanult informatika szakon is, rendelkezik varrónői végzettséggel. Érdekesség, hogy fiatal korban magánéleti okok miatt két képzést is abbahagyott, azonban a gyermekek születése közben végzett iskoláit befejezte.

„De általános iskola után jártam két évet a kereskedelmi marketingre, azt otthagytam, bizonyos okok miatt otthagytam, mert fontosabbak voltak a testvéreim, akkor utána visszakerültem a lakásotthonba, mert nevelőotthonban voltam. Visszakerültem, csak akkor már Makóra kerültem át. Ott végeztem egészségügyi szakot, ott is két-három évet végeztem, de azt is otthagytam.”

Jelenleg mezőgazdasági munkát végez. Több munkaadónál is dolgozik, de sehol nincs bejelentve.

„Állítólag be leszek jelentve, de rendszeres szokott lenni. Annyi, hogy télen szokott kicsit abban maradni, mert nem mindig.”

A mezőgazdasági munka előtt többféle munkakörben dolgozott: hajléktalanszállón, szövedében, a kerámiagyártásban.

Volt egy két évig tartó házassága, két gyerek akkor született, de ma nem tartják a kapcsolatot. Jelenleg egyedülálló.

„Most nincs jelenleg párkapcsolatom, de úgy vagyok ezzel az egésszel, hogy elsősorban szeretem megismerni a másikat.” „És nem kötődök senkihez, mert házastársat nem szeretnék, nem szeretnék. És ez így jó nekem, hogy ez így van.”

A betegsége 2016-ban kezdődött, akkor 31 éves volt.

„Látomásaim voltak, meg ilyen dolgok. Nem voltam teljesen önmagam.”

A betegség kialakulása után a gondnoka ajánlotta a hajléktalanszállóra költözést. A tanulást ezután sem hagyta abba, és véleménye szerint a munka is segített abban, hogy „tisztulni” tudjon.

„Amúgy is segített, merthogy megjegyezni a dolgokat, mit, hogyan kell csinálni, és akkor agyban rögzíteni kellett, és akkor ez így meg is maradt bennem.”

A szállóról albérletbe költözött, miután megismerkedett egy férfival.

Jelenleg úgy véli, hogy nagyon jól van, az orvosával megbeszélte, hogy a nyugtatókat nem szedi, de az injekciókat kéthetente kapja.

„Mert az orvosom is azt mondta, hogy nyugodtan abbahagyhatom a nyugtatókat, mert én szoltam neki, hogy fárasztóbb. Fárasztóbb. Nekem ezek a gyógyszeres szedések, hogy álmosabb vagyok tőle. A nyugtatóktól.”

A tisztább állapot – megítélése szerint – hobbijára, a rajzolásra is jó hatással van:

„Sokkal jobban tisztultam, sokkal jobban, és most már tájképeket is rajzolok, és feljöttek a tájképek is. Annak nagyon örülök, mert az pont a héten, amit hozott, az is nagyon szép volt.”

Nincsenek téveszmék, látomások. Kórházban egy éve volt utoljára, mert:

„Nem voltak jók a gyógyszerek, és egyre rosszabbul voltam, és ahogy kórházba bekerültem, úgy másabb lettem, mert a gyógyszereket is megváltoztatták.”

Napirendje a következőképpen alakul:

– hajnalban felkel, olvas,

„Pszichológiát, általános iskolai tankönyveket, középiskolai tankönyveket, érettségis tankönyveket, meg amiket megveszek a boltban, például önismeretet.”

„Én nagyon sokat tanultam az életem folyamán, iskolákba jártam, és megfogadtam, mikor lebetegedtem, hogy kigyógyulok ebből a betegségből, és nagyon sokat foglalkoztam a tankönyvekkel.”

– ha nem kell mennie dolgozni, háztartási munkát végez, rajzol, fest, majd ebédre megy; ebéd után pihen, olvas, rendet rak, ha úgy ítéli meg, hogy szükséges; a takarítás, a rend fontos az életében, többször hangsúlyozta, hogy a tisztaság lényeges,

– délután „saját elméleteket szoktam írni, saját elméleteket így maga a világról, és azokat is megírom, azokat meg már délután írom meg. Azzal is eltelik az idő.”

Ügyeit egyedül intézi, hétvégén önálló.

Ha dolgozik, jóval korábban kel, hajnali négykor. Ha belefér a reggelbe, indulás előtt még rendet rak. A munka eltart négy óráig, utána következik az ebéd.

„Akkor eltelik az idő, és akkor összehajtogatom a ruhát, amit például letettem az ágyra. Feltakarítok, elmosogatok, konyhában is összeseprek, mindent összetakarítok...”

9 óra körül fekszik le, fontosnak tartja, hogy pihenjen, mert így lesz fogékony az agya. Az ágyban olykor még rajzol, vagy „ötletet készít”.

Munkatársaival jónak ítéli a kapcsolatát, bár jelzi, hogy a betegségével kapcsolatban volt része negatív megítélésben:

„Amikor lebetegedtem, akkor úgy magam körül még szinte még a világ is felfordult.”

Ha ismeretlen emberrel találkozik, nem tartja fontosnak betegsége említését:

„Úgy ítélem meg, hogy már nem fontos.”

Ami a jövőbeli terveket illeti, a pénzgyűjtés fontos mozzanat, szeretné a gyermekeit segíteni.

Voltak tartozásai (Provident), de ezeket már kifizette. *„...akkor még nem úgy gondoltam, ahogy most. És akkor úgy költeztem.”*

Ház vásárlását is tervezi: *„És akkor olyan tanyát szeretnék venni, amiben van fürdőszoba, nagyon jól el lehet lenni, mivel szeretnék kertet művelni.”*

A jövőben szerepel továbbra is a rajz, a festészet, a versírás, és szeretne ezekben fejlődni is.

„Valaki felkarol, ahogy ez a rajzzal kapcsolatban, meg a festéssel kapcsolatban. És a verseimet jobban megírni, történeteket kitalálni, azokat most még fejlesztem saját magamban, hogy milyen történeteket találjak ki, és akkor abból majd egyszer egy könyvet fogok csinálni a történeteimből meg a verseimből...”

A nappali ellátásról a gondnoka beszélt, először ebédet hozott innen.

„Maga a légkör pozitív benyomással volt rám, mert tudtam, hogy itt foglalkozások vannak, akkor mondom, hogy ha lesz időm, akkor tudok menni ilyen programokra, és akkor ez pedig jó hatással van rám. Nagyon kedvesek, megértőek, segítenek, bármi probléma van, segítenek megoldani.”

„...mióta ide járok, azóta többet fejlődök, azóta jobban is érzem magam, és megpróbáltam a festéssel is.”

Sz. Cs. 53 éves nő, 8 osztályos általános iskolát végzett, 3 évet járt nappali tagozaton, 3 évet estin gimnáziumba, de nem érettségizett le, virágkötő-tanfolyamot végzett.

Családi állapota hajadon.

Munkaképesség csökkenése 85% (100% volt, de csökkentették).

Édesanyja iskolai végzettsége gimnáziumi és szakközépiskolai érettségi (és járt marxista egyetemre is). Gyors- és gépíróként műszaki osztályon dolgozott.

Az édesapa szakmunkásképzőt végzett, asztalos lett: dolgozott állami gazdaságban, bútorboltban, volt maszek asztalos, és dolgozott feketén is. 2007-ben meghalt, az anyja azóta egyedül van. Van egy 1974-ben született húga.

Az otthoni légkör jó volt, *„Jó volt, mert szinte mindig otthon voltam.”*

A család autójával többször mentek rokonokat látogatni, de nyaralásokról is beszámol.

Később azonban kitér az apa alkoholfüggőségére:

„Hát, ha már kiskoromban rengeteget veszekedtek anyukám meg apukám, mert apukám italozott nagyon lendületesen. Már fiatalkora óta italozott.”

„Késsel ment neki anyukámnak, meg olyan volt, hogy engem apukám nem bántott, anyukám se bántott, csak egymást nem tudták szeretni.”

„Büdös volt az alkoholtól. Kimenekültünk a húgommal előle, nem mentünk be a szobába, hogy ne érezzük apunak az italszagát. De az apukám szeretett úgy minket.”

Gyerekkorában még jó volt a kapcsolata a húgával, ez később romlott meg (ezt azzal indokolja, hogy a húga „fiúzott”, gyakran váltogatta a partnereit). De az anya és a húg kapcsolata is megszakadt,

„Anyukám kirakta A.-t a lakásból, most meg Pesten van, ahol van egy kis szobája, ahol bérelnek egy kis szobát.”

Amióta húga elköltözött, nem látogatta meg a családját, és telefonon sem tartják a kapcsolatot. A testvér a három gyerekével se foglalkozik, csak pénzt juttat nekik.

A munkával kapcsolatban elmondja, hogy a SZEFO-ban dolgozott egy hónapot, de ennek pontos időpontjára nem emlékszik.

„Ilyen fémhuzalokról kellett leszedni a papírt, mert kontaktalkatrészeket kellett csinálni.”

Hamar elbocsátották, mert szerinte egy fiatal munkatársa bepanaszolta, miszerint 100%-os a munkaképesség-csökkenése. Ezt a tényt felvételkor nem tudta a főnöke.

„Nagyon szerettem csinálni. Jó volt, ott ebédeltem, minden. Jól éreztem magam abban a társaságban.”

Dolgozott még varrodában is:

„És akkor nekem az volt a feladatom, hogy a varróasszonyok odaültettek egy székre, oda a varrodába, és nekem az volt a feladatom, hogy adták az asszonyok nekem a ruhákat, és akkor a cérnákat le kellett szednem, le kellett darabolnom ollóval, csak az volt a baj, hogy azt mondták, hogy kivágom az anyagot, pedig nem vágtam bele. Csak rám fogták, hogy kivágtam az anyagot. Pedig nem vágtam.”

Ezért innen is elbocsátották.

Szeretne dolgozni, de „Az orvosok nem engedik meg, hogy dolgozzak, sajnos.” Nem tudja pontosan megítélni, hogy bírná-e az akár csak négyórás foglalkoztatást, a könnyebb munkát.

„Lehet, hogy bírnám, ha megpróbálnám, csak úgy a többiekkel nem tudnék úgy kommunikálni, mint ahogy ők kommunikálnak egymással. Ez a nagy baj, de kommunikálni egyáltalán nem tudok.”

„Ilyen minőségi munkát nem tudok végezni, azt mondja anyukám, de hogyha megpróbálnám, lehet, hogy tudnám csinálni. Ezt nagyon szeretném.”

A munka azért is jó lenne, mert úgy véli, hogy a megkeresett „jó sok” pénz az állapotán is javítana.

„Keresnék egy jó sok pénzt, akkor én is boldogabb volnék. A pénz boldogít. Van egy olyan mondás is, igaz is. Azért javulna az állapotom, és elfoglalnám magamat dolgozni.”

Ami a párkapcsolatot illeti, 16 évesen a középiskolában volt egy szerelmi csalódása, és szerinte ez váltotta ki a betegségét.

„Nem is szabadott volna barátkoznom eggyel se.”

Jelenleg sincs partnere, ezt meg is indokolja:

„Már vagy 20 éve nincs. Kizáró gondnokság alatt vagyok, nem merek barátkozni, anyukám sem engedi, hogy beteg is vagyok. Kinek kell egy beteg lány? Senkinek nem kell.”

Nem is vágya kapcsolatra:

„Nem, egyáltalán nem. Régebben szerettem volna, de fölösleges volt minden kapcsolat, mert reménytelen volt mindig.

Kihasztnáltak teljesen. Ezek a fiúkapcsolatok is hozzájárultak a betegségemhez, mert futó kapcsolat volt, mindegyik elhagyott. Volt vagy nyolc barátom, és mindegyik elhagyott.

Nem tudtam hozzájuk alkalmazkodni, nem tudtam rajtuk segíteni, nem volt meg a bizalmam velük szemben. Nem tudtam velük, nem értettem a párkapcsolatokhoz, egyáltalában nem. Most sem értek a párkapcsolatokhoz. Nekem nem kell már senki, és elsőleg ott az intézetben. Meg R. doktor úr is mondta, hogy Csilla, minek magának barát? És minek magának barátnő? Nem is vágyok egyikre se, csak dolgozni tudjak, meg lenne egy kis pénzem, én azt szeretném, hogy az állapotom javuljon. Javulna az állapotom, hogy segítenének rajtam, a Gesztenye Fa Liget intézetben tök jó lenne. Lehet, hogy ott lenne barátom, lenne barátnőm.”

A betegségé 16 évesen, a „legszebb korában” kezdődött.

„Sok minden összejött. Először a szerelmi csalódás, hozzájárult apukámnak az italozása, a rettenetes nehéz követelmények a gimnáziumban. Tanulás ugye, tanulástól összeomlottam, szerelmi csalódástól összeomlottam, apu italozásától összeomlottam. Akkor mi volt még? Kiközösítettek az osztálytársaim.”

A kiközösítés oka az volt, hogy kitűnő tanuló volt, jól és sokat tanult, még tanulmányi versenyekre is járt. Az egyik versenyen „leblokkolt az agya”, és ott kapott „idegösszeroppanást”.

„Utána az történt, hogy az osztályfőnökünk javasolt nekem Kunszentmártonban egy pszichiátert. Ő megállapította a tesztek alapján, hogy skizofrén beteg vagyok. Akkor elkerültem Szegedre, a Pulcz utcába. Sokk-kezeléseket kaptam, gyógyszeres kezeléseket kaptam. Kaptam 24 idegsokkos kezelést, de a gyógyszeres kezeléseket nem váltak be. Az történt, hogy onnan, azt mondta apukám – akkor még élt apukám –, tulajdonképpen nem kellett volna azok a sokk-kezelések, onnan még betegebben jöttem ki, mint ahogy bementem.”

„Elektromos árammal sokkolták az agyamat. Elalattak. 30-tól kellett lefelé számolni, addigra elaludtam, nem éreztem semmit. De közben rázott az elektromos áram, és akkor sokkoltak, és akkor utána meg a szobámban ébredtem föl. Még rosszabb lett a sokk-kezelésektől, azokat nem szabadott volna adni. Budapestre is felkerültem a Semmelweis Orvostudományi Egyetemre, ott is kaptam sokk-kezeléseket Budapesten, akkor ott is kaptam újabb gyógyszereket, ott a tudós professzor azt mondta, hogy itt már nincs segítség.”

A kezelésektől meghízott. „Rettenetes volt kövérnek lenni. Attól is beteg lettem.”

Egy orvos segített a fogyásban, utána pedig természetgyógyászati kezelésekből részesült.

„Szegegre kerültem utána, a természetgyógyászokhoz kerültem, nagyon híres természetgyógyászokhoz, akik Kanadában, Észak-Amerikában tanultak, mert ott dolgoztak, hazaköltöztek Szegegre.

És akkor ott nyitottak egy nagy-nagy szállást, Attila szállásnak hívták, és akkor ott kezelték, elvonták tőlem az összes gyógyszert, és akkor így hipnotizáltak. Abban állt a hipnotizálás, hogy zeneterápiát adtak, az tök jó volt nagyon. Hotelban laktam, szállodába, fent az emeleten. És akkor Attila bácsinak hívták a bácsit, a felesége meg nyugatnémet volt. Annénak hívták. És akkor olyan kezeléseket kaptam, hogy akupunktúrás kezeléseket kaptam tőle. Akkor úgy hipnotizáltak meg, hogy le kellett feküdnöm egy nagy szőnyegre, ment az indiai zene közben, és akkor betakartak takaróval, le kellett feküdnöm, és akkor mondogatta Anne, hogy mondogassam magamban azt, hogy én tudok tanulni, tudok tanulni, én nem félek az emberektől, mondogatnom kellett magamban, hogy nem félek az emberektől, de nagyon jó volt..., jó volna oda még egyszer visszamenni. Nagyon sokba került az anyukáméknak.”

Később észébe jutott még valami, ami kiválthatta a betegségét:

„...volt még egy másik dolog, ami beteggé tett engemet. Hát az volt, hogy a közjegyzőben anyunak volt egy ismerőse, egy közjegyző bácsi, a Horváth Mihály utcában lakott. És azt mondta a közjegyző bácsi, hogy rám a húgom rontásokat adott.”

„És tudod, ki mondta meg a rontásokat még? Elmentünk egy kineziológushoz anyuval, és ő mondta meg akkor, hogy rajtam vannak a rontások.”

„Rettenetes a betegségem. Folyamatosan rossz. Úgy érzem, hogy egyre rosszabb. Egyre rosszabb. Jönnek ezek a pánikrohamok, más néven halálfélelem, üldözési mánia, hallucináció. Ezek a gyógyszerek nagyon rosszak. Amióta kapom ezeket a gyógyszereket, ezeket az új gyógyszereket, mindennaposak a pánikrohamok.”

„...amikor hazafelé megyek, akkor már jönnek a rohamok. Otthonomnak a rossz emléke. Sok negatív emlék. Apukámnak a veszekedései, meg anyukámtól is szorongok egy kicsit. Nagyon is szorongok tőle. Nagyon nehéz vele együtt élni. Idős is, meg hát a természete, a sok munka a Polgármesteriben kiborította.”

A Gesztenyeliget Otthonba be van adva a felvételi kérelme, már két alkalommal jártak ott az édesanyjával, hogy megnézzék az intézményt. Egyszer félelemmel említi a beköltözést, máskor pedig nagyon reménykedve.

A bentlakásos intézménybe való beköltözéssel kapcsolatban nagyfokú ambivalencia jellemzi:

„Próbálok, már próbálok felkészülni, úgyhogy nagyon nehéz. Meg minden eltereli róla a figyelmemet, a készülést, nagyon nehéz rá felkészülni. Úgy félek, hogy valamelyik nap kapom a behívót, és akkor rögtön menni kell, és így nem vagyok fölkészülve.”

Máshol:

„Meggyógyulhatnék még ott is.”

Érdeklí, foglalkoztatja, hogy ki segíti majd a felkészülésben.

„*Ki tud segíteni a felkészülésben? Anyukám, vagy ki? Jó. Segíteni kell felkészülni, egyedül nem megy. Ez mindenkinek nagyon nehéz. Én jobban szeretnék egy egyágyas szobát, úgy érzem, hogy ott a gátlásaim megszűnnének, ezek a borzalmas gátlások, amik rajtam vannak, meg ez a rontás. Meg attól is félek, hogy kiközösítenek.*”

Az orvoshoz 3-4 hetente jár, háromféle gyógyszert szed (Parnassan, Amisulprid, Frontin).

Pajzsmirigyproblémák kapcsán javasolta az endokrinológus a pszichiáterváltást (szegedi orvost ajánlott).

„*A házi orvos is Szegedet javasolta. Ő nem adna nekem elektrosokkos kezelést.*”

A nappali intézménybe 2004 augusztusa óta jár.

„*Járok mindennap. Mindennap. Csak akkor, amikor a szurira megyek, akkor nem szoktam menni. Anyu nem engedi, azt mondja, hogy féltizenegy meg féltizenkettő, mire hazaérek, akkor már ne menjek be. Itten jó a kapcsolatom a nővérekkel és a többiekkel. ...A zárkózottabb emberkével nem jó annyira a kapcsolatom. ...Meg itt minden megvan, színezés, kávé, tévénézés, minden.*”

A jövőbeli terveket illetően, „...sikerüljön K. J. professzor úrhoz bejutni, meg dolgozni szeretnék. A gyógyulás a legfontosabb, már amennyire lehet, vagy inkább csak szinten tartani. Meg jó lenne lefogyni! Meg jött ez a rohadt változókor, úgy utálom. Fölszedtem jó pár kilót. Pedig kevesebbet eszek, mint régen, mégis többet mutat a mérleg.”

Következtetések, értékelés

A két vizsgált személy mindenben megfelel a kiválasztási kritériumoknak, hosszan tartó pszichiátriai kezelés van mindkettő személy mögött, diagnózisuk besorolás szerint azonos, azonban a betegségük lefolyása, kezdete és a rá adott gyógyszeres terápia tekintetében is eltérnek. Mivel vizsgálatunk nem a gyógyszeres kezelés hatékonyságát hivatott mérni, ezért azt a leegyszerűsítést tettük, hogy mindkettő esetben a megfelelő kezelést kapták. Azért is élhettünk ezzel a leegyszerűsítéssel, mivel a kezdetekben mindkettejük kezelőorvosa azonos volt (megjegyzés: a két személy betegségének kezdete között kb. 27 év telt el, ami a gyógyszerek/kiegészítő terápiák terén elég nagy fejlődést hozó időszak volt).

Megállapítható, hogy mindkét interjúalany betegségét azonnal elkezdték kezelni, azonnal kórházi és gyógyszeres kezelésben részesültek. A diagnózisuk azóta sem változott, jelenleg is annak megfelelő gyógyszert kapnak, mindketten injekció formájában, havi rendszerességgel. Mindketten együttműködők voltak a kezeléseken, jelenleg is rendszeresen járnak kezelőorvosukhoz. Cs. szeretné egy korábbi kezelőorvosával felvenni a kapcsolatot, mert a jelenlegi orvosa tevékenységével nincs megelégedve. A betegségük megjelenését követően mindketten próbálkoztak több különböző egészségügyi ellátóintézménnyel, orvossal, azonban mindketten visszatértek egy-egy helyi

pszichiáterhez. M. esetében tudjuk csak állítani, hogy jelen voltak a *jó kezdeti reakciók az antipszichotikumokra*. Nála azóta is stabilabban fennáll a tünetek csökkenése. Cs. esetében sajnos az ellenkezője történt: nagyon minimális eredményeket hoznak a gyógyszeres terápiák, folyamatos és nagyon aktív hanghallás jellemzi, melyet erős szorongás és sok esetben halálfélelem kísér. A különbség háttérében az is állhat, hogy más-más szakaszában tartanak a betegségüknek, M. 8 éve beteg, míg Cs. több mint 35 éve.

Egyikük esetében sem tudunk *pszichoaktív szerrel való visszaélésről*, ezekről maguk sem számoltak be, és kórházi dokumentációjukban sem szerepel ilyen információ.

Mindkettőjük esetében *normális neurokognitív működésről* beszélhetünk, melyet a Mini-mentál teszt segítségével határoztunk be, s eredményként 27-es pontértékeket kaptunk.

Kognitív viselkedés-terápia csak SZ. CS. élettörténetében jelent meg, elmondása szerint a közeli városba járt át terápiára. Sajnálatosan ez csak rövid ideig tartott, mert anyagi okok akadályozták a folytatást.

Szociális készségfejlesztés mindkét interjúalany életében jelen volt és jelenleg is megtalálható. A betegségük kialakulásakor már az osztályos kezelés megkezdésekor részesültek benne. A megismerhető dokumentumok és az egyéni beszámolók alapján ez főként a kommunikációfejlesztésre, a tanulás fenntartására és a negatív tünetek csökkentésére irányult. A nappali ellátás keretein belül jelenleg is folyik szociális készségfejlesztés, melyekben kiemelten a társas kompetenciák fejlesztése, a megküzdési kompetenciák fejlesztése és a stresszcsökkentés a cél.

A foglalkoztatás mindkét személy életében fontos szerepet tölt be, azonban eltérő sikerességet tudhatnak magukénak. *Támogatott foglalkoztatásban* nem részesül egyik interjúalany sem, azonban H. M. élettörténetében sokkal inkább jelen van a munka. Annak köszönhetően, hogy mögötte nem állt egy támogató, szociális biztonságot adó családi háttér. A betegsége megjelenése óta folyamatosan önellátásra volt kényszerülve. Napjainak nagyon fontos része a munka, megbízhatóan jár a kertészetbe. Sz. CS. is kísérletet tett a munkára, azonban ő a betegségének egy aktívabb szakaszában próbálkozott meg vele, a kudarc nagymértékben eltántorította, pedig még védett munkahellyel is próbálkozott. Esetében fontos kiemelni, hogy nagyon alacsony önértékelése miatt nem is hiszi el magáról, hogy tudna munkát végezni, inkább csak vágyálomként él benne a lehetőség. Jövedelmi helyzetük nagyon alacsony szintű, stabilnak sem mondható, azonban M.-et ez egyáltalán nem frusztrálja, úgy gondolja, ha szükséges, lesz másik munkája, hiszen eddig is meg tudta ezt oldani. Ugyanakkor Cs. esetében a munka és az anyagiak kérdése erős feszültségforrás, hiszen minden jövedelmét édesanyja osztja be, így Cs. függ tőle. Nem is gondolja magát képesnek a pénz beosztására.

Tanulás tekintetében hasonlóságokat lehet felfedezni, mindketten jó képességekkel rendelkeztek, kognitív téren átlagos vagy afeletti teljesítményt tudtak nyújtani. Míg Cs. végzettség nélkül abbahagyta a tanulást a betegség megjelenésekor, addig M. a betegsége

megjelenéséig több szakmát is szerzett, ez a különbség abból adódik, hogy életük eltérő szakaszában érte őket a betegség. M. ma is nagyon fontosnak tartja a tanulást, önállóan kezdeményezi az iskolai oktatásban való részvételét is. Láthatóan folyamatos fejlődési késztetése van, akár a hobbik, akár más területen.

Támogató család tekintetében egyértelmű különbségekről számoltak be, Cs. mindvégig a vérszerinti családjában nevelkedett, betegsége megjelenésekor is családi kötelekben élt. Sosem vált függetlenné a családjától. Az édesanyjától nagymértékű segítséget kap az életvitelre biztosításában, a terápiák keresésében és kipróbálásában, azonban édesanyját nagyon „elfárasztotta” a lánya betegsége. Nem bízik a felépülésében, nagyon negatívan látja lánya jövőjét, erre egyetlen megoldásként az intézményi ellátást tartja megfelelőnek. M. esetében mindez teljesen másként alakult: a betegsége megjelenésekor származási és nevelő családjától független életet élt, saját gyermekeit nevelte, önálló és önfenntartó volt. Elmondható, hogy ezen képességei fennmaradtak, ma is aktívan gyakorolja őket.

Az amerikai gyakorlat szerinti *asszertív közösségi ellátásról* hazánkban nem sok helyen beszélhetünk, ezért ezt a követelményt kicsit másként vizsgáltuk. Arra voltunk kíváncsiak, hogy van-e kapcsolatuk olyan szolgáltatóval, amely nemcsak egy szolgáltatási elemet nyújt, hanem komplexen is képes reagálni a felmerült egyéni szükségletekre, igényekre, illetve azt vizsgáltuk, tudja-e biztosítani az ellátást igénybe vevő számára szociális kapcsolatok kialakítását, az érdekvédelmet, a sorstársi közösséget, más szolgáltatókkal való kapcsolattartást, krízisellátást, családi és közösségi támogatást. H. M. a betegsége megjelenését követő 7 éven belül – kb. 1 éve – eljutott a nappali ellátásba, míg Sz. Cs.-nek csak 14 év után – majdnem 20 éve – volt lehetősége bekapcsolódni ebbe, hiszen ekkor hozták létre a településen a szolgáltatást.

A rehabilitációt befolyásoló tényezők kapcsán megállapítható, hogy a betegségük megjelenését követően mindkét interjúalany életében jelen voltak – változó időtartamban – a támogató tényezők. Különbségeket találtunk azonban a családi támogatás, a betegség életkori megjelenése, az önállósági képesség és az antipszichotikumokra adott válasz tekintetében.

Felépültek tekinthetők-e az interjúalanyaink? A „választ” a 2., összefoglaló táblázat tartalmazza.

Kritériumok	H.M.	Sz.Cs.
Nincsenek olyan tünetei, amelyek korlátozzák a mindennapi tevékenységekben.	Igaz	Igaz
Nincsenek olyan tünetei, amelyek rontják az életminőséget.	Igaz	Nem
Képes önálló életvitelre.	Igen	Nem
Saját maga kezeli a pénzügyeit, gyógyszerelését.	Igen	Nem
Legalább részmunkaidőben dolgozik vagy iskolába jár.	Igen	Nem
Normális közösségi terekben, társasági vagy szabadidős tevékenységekben vesz részt legalább hetente egyszer.	Igen	Igen
Bensőséges családi kapcsolatokat tart fenn.	Igen	Igen
Szebb jövőbe vetett hit.	Igen	Nem
Felelősségvállalást saját életéért.	Igen	Nem
Saját döntéseivel kapcsolatos elégedettséget érez.	Igen	Igen
Annak érzése, hogy célja van az életének.	Igen	Igen

2. táblázat: Felépülési kritériumok értékelése³

H. M. mind objektív, mind pedig szubjektív értelemben felépültnek tekinthető a Liberman-féle besorolás alapján. Sz. Cs. objektív szempontból sem tekinthető annak: az önállóság terén és a tünetei terén jelentős eredményeket kell még elérnie ahhoz, hogy felépüljön. Szubjektív tekintetben pedig elmondható, hogy elindult a felépülés útján, hiszen vágyai és örömei megerősítették abban, hogy van értelme az életének, és a közelmúltban meghozott saját döntései énerővel ruházták fel, bátrabb és nyitottabb lett.

A felépülési folyamatokat vizsgálva öt területen kritikusnak számító különbségeket fedezhetünk fel az egyéni felépülési folyamatokban. Az első és talán legfontosabb különbség az antipszichotikumokra való reagálás mértéke, a betegség életkori megjelenése, az önellátási képesség megléte, a közösségi támogatás belépésének időpontja. A családi támogatás kérdését szeretnénk külön is kiemelni, hiszen éppen a teljes családban nevelkedő ellátott esetében nem jelentkezett a család támogató faktorként. Ennek hátterében vélhetően a rosszul értelmezett támogatás állhat, amely izolációra kényszerítette a beteget, illetve túlféltésként rombolta az önmagába vetett hit kialakulását.

3 Saját szerkesztés

Összegzés

Nagyon fontos és kevésbé tárgyalt része a felépülésnek, hogy mit lehet tenni egy megkésett felépülési folyamat támogatására, működnek-e bevett eszközök. Felcserélhetőek ezek, vagy szoros egymásutániságot kell követni? Az esetek tanulmányozása rávilágít, hogy nagyon hosszú időszak elteltével sem lehetünk biztosak a felépülésben, még akkor sem, ha a támogató tényezők egy része jelen van a beteg életében. A klinikus személyisége mindvégig döntő fontosságú, erről Liberman így beszél: „A felépülés kulcsa egy olyan szakember, aki nem adja fel a reményt, ... fenntartja a reális mértékű optimizmust a felépüléssel kapcsolatban és valóságos törődést, bizalmat sugároz afelé az ember felé, aki esetleg elvesztette az önmagába vetett hitét” (Liberman, 2010. 15. o.).

Kéri Szabolcs szavai jól összefoglalják a felépülési modell értékeit, miszerint szakít a „minden mindegy” szemlélettel, a minőségi kontroll, a pontos módszertan és a hatékonyság ellenőrzése itt is ugyanolyan követelmény, mint a gyógyszeres terápiák esetében (Liberman, 2010).

Irodalom

- Bulyáki Tünde, Gallai István, Harangozó Judit, Kaszás Jánosné és Szabó Lajos (2020): Felépülés a mentális zavarból. *Alkalmazott Pszichológia*, **20**. 2. sz. 59–76.
- Gordos Erika, Marketti Judit és Puskásné Halál Ágnes: *Szakmai Ajánlás Pszichiátriai Betegek Részére Fenntartott Nappali Intézmények Működtetéséhez*. Budapest, Emberi Erőforrások Minisztériuma, 2018. július 1.
- Liberman, Robert Paul (2010): *Felépülés a betegségből*. Oriold és Társai Kiadó, Budapest.
- Piczil Márta és Szabó Péter (2023): Pszichoszociális fogyatékkal élők a társadalomban – a múltbéli megítélés és a jelen történéseinek tükrében. *Módszertani Közlemények*, **63**. 1. sz. 3–23.
- Retta, Andersen, Lindsay, Oades és Peter, Caputi (2003): The experience of recovery from schizophrenia: towards an empirically-validated stage model. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, **37**. 5. sz. 586–594.

Jólét vagy jóllét? Az iskolai sikeresség egyik kulcsa

Roszik Dóra

roszik.dora@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Az iskolai és a tanulói jóllét fogalmának terjedése a XXI. század elejére vezethető vissza, bár a hazai és nemzetközi szakirodalomban mindkét meghatározás használata széles körben elterjedt, mégsem mindig egyértelműek a jelentésbeli különbségek, megkülönböztetésüket nehezíti, hogy ezek a kifejezések gyakran váltakozva jelennek meg, sőt, akár egy tanulmányon belül is szinonimákként azonos értelmet hordoznak (Nagy, 2015).

Az iskola központi szerepet tölt be a serdülők fejlődésében, hiszen fő munkahelyként szolgál ezen korosztály számára, amelyet olyan, a felnőttekéhez hasonló elvárások jellemeznek, mint a monotonitástűrés, a határidők betartásának fontossága, valamint az egyéni felelősség vállalásának hangsúlyozása (Samdal, Dür és Freeman, 2004). A felnőttekhez hasonlóan a serdülők is olyan benyomásokkal, kihívásokkal szembesülnek, amelyek akár szorongást vagy stresszt okozhatnak számukra, és ennek következtében befolyásolják iskolai jóllétüket, többnyire negatív irányban. Az iskolai jóllét nemcsak a jelenlegi és jövőbeli jóllétben és egészségi állapotban játszik fontos szerepet (Bond, Butler, Thomas, Carlin, Glover és Bowes, 2007; Samdal, Dür és Freeman, 2004), hanem a későbbi tanulmányi eredményekben is meghatározó szerepet tölt majd be (Upadyaya és Salmela-Aro, 2013).

Kulcsszavak: *szubjektív jóllét, tanulói jóllét, iskolai környezet, iskolai attitűd*



A jólét és jóllét értelmezésének sokszínűsége

A jólét kutatása számos tudományterületen felbukkant már, beleértve a szociológiát, közgazdaságtant és pszichológiát. Az eltérő értelmezések miatt azonban a téma fogalmi kereteinek meghatározása nem egységes. Mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalomban megtalálható számos olyan meghatározás és definíció, melyek gyakran egymás szinonimáiként használatosak, mint például pszichológiai jólét, szubjektív jóllét, érzelmi jóllét, szubjektív életminőség, mentális egészség, fizikai jólét, szociális jóllét, kognitív jóllét stb. Ez a sokféleség egyrészt mutatja, hogy a jóllét interdiszciplináris megközelítést igényel, másrészt megnehezíti az egységes fogalomhasználatot (Diener, 1994; Kulcsár, 2020; OECD, 2017b). Annak ellenére, hogy a jóllét értelmezése sokszínűséget mutat, az elméletek közös elemei közé tartozik az érzelmi tényezők kiemelése, valamint a kognitív és szociális tényezők befolyásoló szerepe. Ezek révén az egyén saját tapasztalatai és értékelései alapján alakul ki a jóllét élménye és

állapota. Bár eltérő magyarázatokat olvashatunk a kognitív és affektív tényezők jelentőségéről, mégis közös bennük, hogy a jóllét nem csupán egy, hanem több tényező mentén értelmezhető rövid és hosszú távon, azaz az aktuális helyzet értelmezésétől kezdve egészen egy folyamat eredményéig terjedhet (Hascher, 2004a, 2004b; Pollard és Lee, 2002; Ryff és Keyes, 1995).

A hazai szakirodalmi forrásokban a terminusok közti átláthatóságot tovább nehezíti az életminőség leírására használatos kifejezések összessége, valamint ezenkívül a jólét kifejezésének nagyarányú hasonlósága is. Elmondható, hogy a különbségek klasszikusan az anyagi dimenzió mentén érhetők tetten. Ezek alapján a jólét az anyagi javakkal való elégedettséget jelenti, míg a jóllét ennél messzebb mutat, és magában foglalja a pénzben nem mérhető javakkal való elégedettség mértékét is (Andorka, 2006; Gébert, 2012; Nagy, 2018b).

Az egyén jólléte egy komplex rendszerként értelmezhető, amelyet számos együtt-ható kölcsönhatása alakít, úgymint fizikai, anyagi, pszichológiai, kognitív, szociális, spirituális és környezeti tényezők. A jóllét állapota a meghatározó tényezők emocionális, továbbá kognitív megítélése alapján képeződik le az emberben (Diener és Lucas, 2000; Hascher, 2004a) (1. ábra).



1. ábra: A szubjektív jóllét Diener-féle modellje (Diener, 1994)

A jóllét értelmezésének útjai

A jóllétet vizsgáló tanulmányok gyakorta tesznek kísérletet az eudaimonikus és hedonikus jóllét megkülönböztetésére, amikor a fogalom meghatározásáról és annak lehetséges fajtáinak elkülönítéséről esik szó. Az eudaimonikus jóllét az élet értelmére és céljaira fókuszál, míg ezzel szemben a hedonikus jóllét inkább az öröm és boldogság élményeire összpontosít. Ez a megkülönböztetés lehetővé teszi a kutatók számára, hogy

a jóllét eltérő aspektusait és dimenzióit mélyebben megértsek és elemezzék (*Kulcsár, 2020*).

A témában jártas kutatók zöme írásaik elején említést tesznek Arisztotelészről, hiszen a jóllét kutatások egyik fontos alapkövét az ókori görög filozófus tette le, annak dacára, hogy nem közvetlenül a jóllét konkrét definíciójáról, hanem a boldogságról (eudaimonia-boldogság-önmegvalósítás) elmélkedve hangsúlyozta annak többes jelentéstartalmát. Az első és legfontosabb dolog, amit Arisztotelész kiemelt, az a polisz polgárának társadalmi felelősségvállalása, azaz a közügyekben való részvétele, az együttműködés a többi polgárral, valamint a közösségért végzett munkája, tehát az erényes életvitel, amely által elérhetővé válik számára a boldogság (*Kulcsár, 2020; Ryan és Deci, 2001; Waterman, Schwartz és Conti, 2008*).

Arisztotelész alapvetései – amelyek olvashatók például az Eudemoszi etika vagy a Nikomakhoszi etika című írásaiban – a későbbiekben is meghatározták mind a boldogságról alkotott képünket, mind pedig a jóllét megélésének sokszínűségét, tehát korántsem beszélhetünk ebben a tekintetben sem egy egydimenziós fogalomról. Annak érdekében, hogy árnyaltabb képet kaphassunk, érdemes szemügyre vennünk, hogy milyen megközelítésmódok ismeretesek még Arisztotelész filozófiai gondolatmenetén túlmenően.

Gerson (1976) is megkülönböztette a jóllét és az életminőség fogalmát azáltal, hogy az előbbi kapcsán kiemelte az ún. transzcendentális (általánosabb szintű) és az individuális jellemzők közötti különbséget. Mivel az egyéni és a közösségi érdekek, normák gyakran ellentmondásba kerülnek egymással, *Gerson* úgy vélekedett, hogy hatékony megközelítés lehet az önmérséklet és a mások szempontjainak figyelembevétele révén kialakított közös tevékenység iránti elkötelezettség.

Diener és Suh (1997) kiemelték a jóllét filozófiai jelentőségét, megközelítésüket vallásfilozófiai kontextusban vizsgálták, ahol bizonyos ideális, normatív viselkedésformák határozzák meg, hogy valaki „jó életet” él-e, vagy sem.

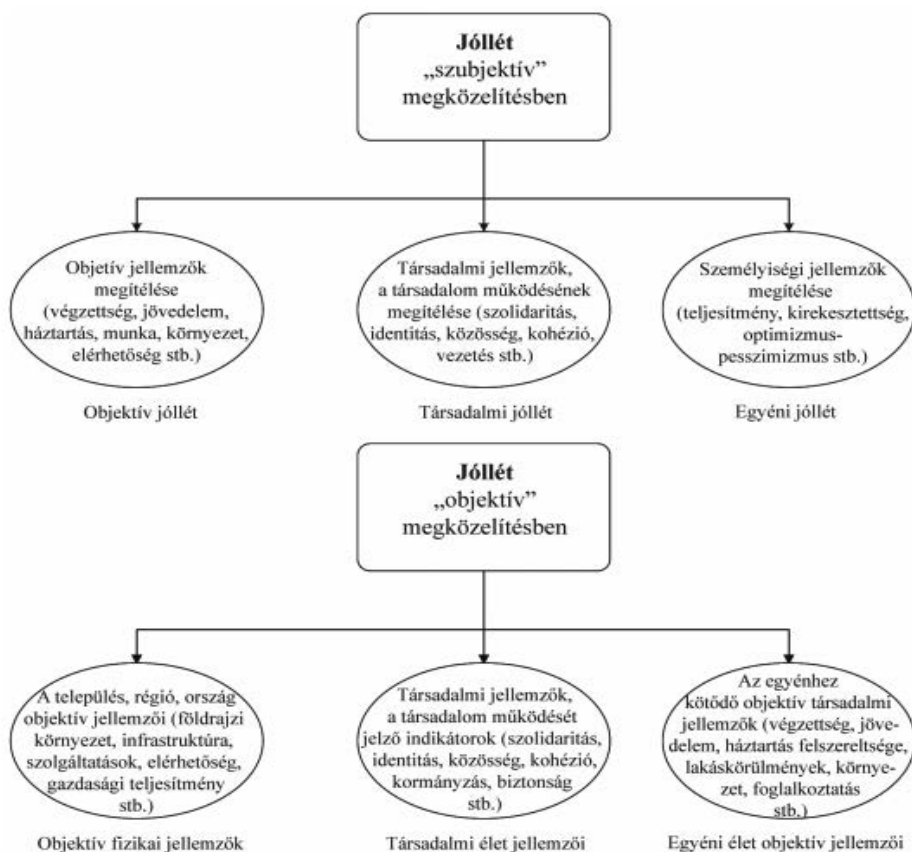
Sen (1993) jóllét-megközelítése, a képességmegközelítés (capability approach) Arisztotelész gondolataira épít, ahogyan azt *Bajmóczy (2012)* és *Bajmóczy, Gébert, Málóvics és Pataki (2014)* is hangsúlyozták. *Sen* az egyenlőtlenségekre fókuszál, amelyek az ember által végzett tevékenységek (functionings) és a képességek (capabilities) közötti eltérésekre utalnak.

Ahogy *Karimi, Brazier és Basarir (2016. 795. o.)* megjegyzik: „Az egyén jólléte javítható, ha több választási lehetőséggel rendelkezik. Például, aki választhat több állás, karrier között, az jobb helyzetben van, mint akinek a lehetősége csak egy álláshelyre, karrierre korlátozódik, akkor is, ha mindkét személy ugyanazt részesíti előnyben.”

Vlaev és Elliott (2014) – hasonlóan más kutatókhoz – több dimenziót azonosítanak a jóllét fogalmával kapcsolatban. Az egyik dimenzió az objektív tényezők csoportja, amely magában foglalja az egészséget, az oktatást, a ruházatot, az étkezést stb. A másik dimenzió az elégedettséghez szükséges tényezőket és az ezekhez kapcsolódó

preferenciákat jelöli, amelyeket *Ringen* (1995) már korábban hangsúlyozott. A harmadik dimenzió az egyén mentális állapota.

A hedonikus és az eudaimonikus jóllétfogalmak közötti különbséget tekintve a hedonikus jóllét a szubjektív jóllétet jelenti, míg az eudaimonikus jóllét inkább a pszichológiai jólléttel áll párhuzamban (*Oláh és Kapitány-Fövény*, 2012; *Ryan és Deci*, 2001). Ugyanakkor a hazai és nemzetközi szakirodalomban gyakran elmarad vagy átfedésekkel küzd a két fogalom egyértelmű megkülönböztetése. Ennek eredményeként a boldogság- és jóllét kutatásoknak széles irodalma jött létre, ahol a hedonikus és az eudaimonikus koncepciók elemei gyakran egyszerre, egymást kiegészítve találhatók meg a multidimenzionális fogalmi meghatározásokban (2. ábra).



2. ábra: A jóllét fogalmi megközelítései (*Kulcsár*, 2020. 1247. o.)

A tanulói jóllét és az iskolai jóllét meghatározása

A jóllét fogalma rendkívül összetett és interdiszciplináris jellegű, mi sem bizonyítja ezt jobban, mint hogy több tudományágban megtalálható, és a vizsgálatok szempontjai szerint számos meghatározása ismeretes. A hétköznapi nyelvhasználatban a jóllétet leggyakrabban a boldogság és elégedettség szavakkal társítják, és általában pozitív érzelmek és tulajdonságok, például vidámság vagy jókedv mentén érhetőek tetten. Az iskolai és a tanulói jóllét fogalmának terjedése a XXI. század elejére vezethető vissza, bár a hazai és nemzetközi szakirodalomban mind a tanulói, mind az iskolai jóllét fogalmának használata széles körben elterjedt, mégsem mindig egyértelműek a jelentésbeli különbségek. Megkülönböztetésüket nehezíti, hogy ezek a kifejezések gyakran váltokozva jelennek meg, sőt, akár egy tanulmányon belül is szinonimákként azonos értelmet hordoznak (Nagy, 2015).

Az iskolák az alapvető kapcsolati rendszerek kialakításához szükséges helyek közé tartoznak. Ezekben a helyzetekben a kapcsolatok közvetlen hatással vannak a tanulók jóllétére, legyen az pozitív vagy negatív irányú. Például a tanárok vagy barátok kedvessége és támogatása pozitívan befolyásolja a diákok jóllétét, míg az átélt online vagy fizikai zaklatás, a baráti csoportokból való kirekesztés, csoportdinamikai szempontból peremhelyzetbe kerülés vagy a tanárokkal való konfliktus negatívan érinti azt (Bernard, Stephanou és Urbach, 2007; Redmond, Skattebol és Saunders, 2013). Az alacsony jóllét lehetséges okai közé sorolhatók az iskolai negatív élmények, az elvárások miatti kimerültség, a társas kapcsolatok esetében felmerülő problémák és a tanulással szemben tanúsított ellenálló attitűd. Amennyiben ezek hosszú távon fennállnak, kiégéshez és további mentális zavarok kialakulásához vezethetnek (Hazag, Major és Ádám, 2010). Az iskolai jóllét szintje így az iskolai környezetben tapasztalt általános érzelmi mutatójaként külső és belső hatásokra reagálva változhat.

Az egyik legjelentősebb nagymintás, nemzetközi tanulói teljesítménymérést a Programme for International Student Assessment (röviden: PISA) jelenti. A PISA-vizsgálat három fő műveltségterületen (szövegértés, matematika és természettudomány) méri a 15 éves tanulók mindennapi életben való boldogulásához, továbbtanulásához és a későbbi sikeres munkába állásához szükséges ismereteket. Az OECD által szervezett, háromévente megvalósított mérésekhez Magyarország az Oktatási Hivatal koordinálásával csatlakozott 2003-ban. *„Céljánál és szemléleténél fogva nem a diákok tantárgyi, lexikális tudását kívánja felmérni, hanem azt szeretné vizsgálni, hogyan alkalmazzák a diákok meglévő tudásukat gyakorlati problémák megoldására, illetve azt, hogy egy adott oktatási rendszer mennyire tudja a mindennapi életben működőképes tudással felruházni a tanulókat, tehát a vizsgálatba bevont 15 éves tanulók milyen mértékben szerezték meg a mérés három tudásterületén azt a tudást és képességeket, amelyek szükségesek a gazdasági és társadalmi életben való teljes értékű részvételhez”* (Oktatási Hivatal, 2023. 4. o.). A PISA-vizsgálat képességekálákon helyezi el a diákok eredményeit, aminek célja az,

hogy meghatározza a gyenge és kiemelkedő képességű diákok arányát a vizsgált országokban.

A 2018-as teljesítményeredmények szerint (OECD, 2019a; *Oktatási Hivatal*, 2019) hazánk mindhárom műveltségi területen az OECD-átlag alatt teljesített. A részt vevő tanulók negyede egyik területen sem érte el a 2. képességszintet, ami azt jelenti, hogy nem rendelkeznek azokkal a képességekkel, amelyek alapvető kritériumnak számítanak a munkaerőpiacra való belépéshez. A Covid-19 világjárvány miatt eredetileg 2021-re tervezett, soron következő mérés végül 2022-ben került megvalósításra és lebonyolításra. Az adott évben a PISA-mérésben összesen 81 ország vett részt, köztük 37 OECD-tagország és 44 partnerország. Magyarországon összesen 270 oktatási intézmény 6198 tanulója képezte a vizsgálati elemszámot a nemzetközi tanulói képességmérésben.

Általánosságban elmondható, hogy a 2022-es magyar eredmények statisztikailag teljes mértékben megfelelnek az OECD-átlagnak. A matematika és a természettudományok terén pontszám tekintetében az OECD-átlagot is túlszárnyalják. A magyar diákok szövegértési és természettudományi eredményei nem mutatnak statisztikai szempontból szignifikáns változást 2018 és 2022 között. A korábbi PISA-vizsgálatok eredményeit szemügyre véve azt láthatjuk, hogy 2022-ben a magyar diákok a természettudomány területén érték el az eddigi legjobb eredményüket, ami jelentős előrelépést mutat a 2015-ös alacsony pontszámhoz képest.

A PISA-mérések nemcsak a tanulói teljesítményről szolgálnak információval, hanem fontos szerepet töltenek be a tanulói jóllét vizsgálatában is. Ez a több szempontú jóllétvizsgálat először a 2015-ös mérés során jelent meg és vált hangsúlyossá (*Borgonovi és Pál*, 2016). Az OECD álláspontja szerint a diákok jelenlegi jólléte alapvetően meghatározza későbbi, felnőttkori jóllétüket, ezért kiemelten fontos az iskolák szerepének tudatosítása és az aktuális helyzet feltárása által a beavatkozási lehetőségek előkészítése (OECD, 2017a; 2017b; 2019b; 2019c).

A tanulói jóllét mérésére kialakított keretrendszer széles körben lefedi azokat a területeket, amelyek feltehetően befolyásolják a gyermekek jóllétét, valamint ennek révén az iskolai és tanulmányi teljesítményüket. A központi fogalom meghatározása alapján a tanulói jóllét az egyén személyes és szociális céljai elérését szolgáló képességek, készségek és lehetőségek összességét foglalja magában, amelyek birtokában a tanulók boldog, teljes életet élhetnek. A meghatározás szerinti mérésben a tanulók életének számos dimenziója, mint például a kognitív (megszerzett tudás, készségek, képességek), a pszichológiai (az életminőség értékelése, iskola iránti elkötelezettség), a fizikai (egészségügyi állapot, testmozgás, étkezési szokások), szociális (társas kapcsolatok értékelése) és az anyagi dimenzió együttesen határozzák meg a jóllétet.

Az egyes dimenziók elnevezése egyúttal jelöli az adott jóllét típusát is, és az iskolával kapcsolatos tényezők vizsgálata minden dimenzióban jelen van (*Borgonovi és Pál*, 2016; *Ostorics, Szalay, Szepesi és Vadász*, 2016).

A 2018-as PISA-mérésben tovább folytatódott az iskolai háttértényezők vizsgálata, azonban ezúttal kevesebb dimenzió mentén vizsgálták a tanulói jóllétet. A kutatás során

felvetett kérdések az alábbiakra összpontosítottak: a tanulók étellel való elégedettségét tárták fel, jövőképüket kutatták, érzelmeik, valamint a tanárokkal és diáktársaikkal való kapcsolatuk minőségének feltérképezésére irányultak. Emellett a fejlődésközpontú gondolkodás (growth mindset) mérése is szerepelt a vizsgálatban (OECD, 2019c).

Az iskolai jóllét és a biztonságérzet megélése az iskolában 2022-re a tanulók visszajelzései alapján az OECD-átlaghoz képest számos területen növekedést mutatnak a korábbi, 2018-as statisztikai eredményekhez képest. A magyar tanulók az OECD-átlagnál (76%) nagyobb arányban, 81%-ban vallották, hogy könnyen szereznek barátokat az iskolában, és ugyanennyien érezték magukat a közösség részének. A magányosság és kívülállóság érzése is alacsonyabb volt, mindössze 12%-uk érzi magát magányosnak, és 13% vallotta magát kívülállónak, ami kedvezőbb az OECD-átlagnál (16% és 17%). Az iskolai közösséghez való tartozás érzése még javult is a magyar tanulók körében 2018-hoz képest.

Az étellel való általános elégedettség mértéke számos országban romlott az elmúlt években. Az OECD-országokban 2018-ban a tanulók 16%-a, míg 2022-ben már 18%-a nem volt elégedett az étellel. Magyarországon viszont ellenkező tendencia figyelhető meg, hiszen az adatokból azt láthatjuk, hogy 2022-ben a magyar tanulók 13%-a nem volt elégedett az étellel, ami 2018-hoz képest 3 százalékpontos csökkenést jelent, így kedvező változásként könyvelhető el.

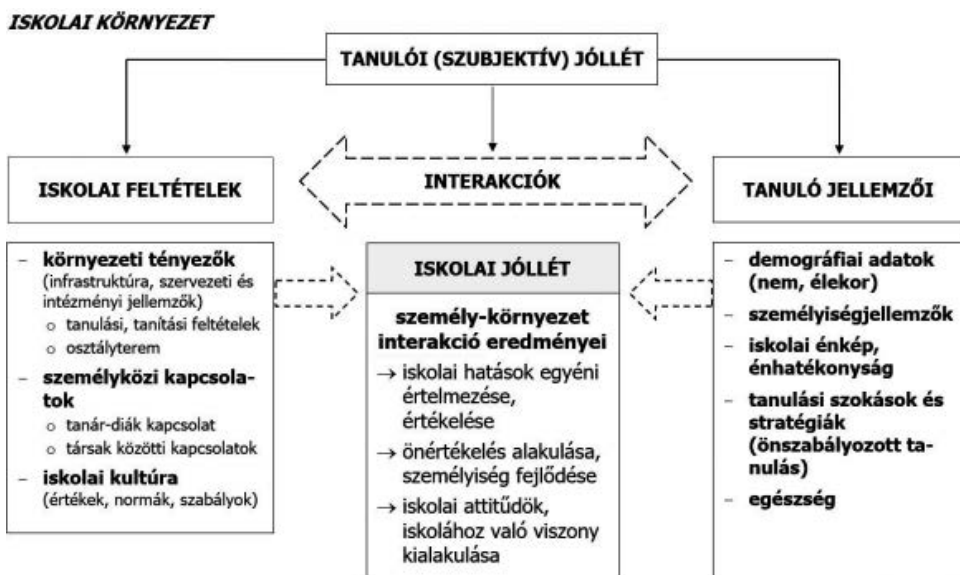
Az iskolai biztonság érzése a magyar tanulók körében magasabb, mint az OECD-átlag. A magyar tanulók 7%-a nem érezte magát biztonságban az iskolába menet, 5%-a a tanteremben, és 8%-a az iskola más helyiségeiben. Ezek az értékek 1-2 százalékponttal alacsonyabbak, mint az OECD-országok átlagos értékei, ami azt jelenti, hogy a magyar diákok nagyobb része érzi magát biztonságban az iskolában. Az iskolai bántalmazás a lányok körében magasabb arányban fordult elő, mint a fiúknál. A lányok 21%-a, míg a fiúk 16%-a volt kitéve havonta többször is iskolai bántalmazásnak, ami a lányok esetében meghaladja az OECD-átlagot (20%), míg a fiúknál alatta marad (21%) (Oktatási Hivatal, 2023. 30. o.).

Az iskolai környezet hatása a tanulókra

Az iskolarendszer egyik legfontosabb célja és feladata, hogy támogassa a tanulóknban meglévő képességek kibontakozását, az egyéni és társadalmi hasznosulását. Ehhez elengedhetetlen a megfelelő minőségű és felelősségteljes tanári munka, valamint az iskolák elszámoltathatósága (Kozma, 2006). Fontos hangsúlyozni, hogy az oktatási rendszer csupán annyira működhet megfelelően, mint amennyire felkészült és elkötelezett tanárok alkotják a rendszert. Az eredményes tanuláshoz pedig olyan tanításra van szükség, amely minden gyermek sikerét a lehető legmagasabb szinten garantálja, függetlenül az egyéni és társadalmi háttér jellemzőitől (Mourshed, Chijioke és Barber, 2010). Az iskola tehát kétféleképpen működik: egyrészt az oktatási rendszer részeként szervezeti

egységként, másrészt egy sajátos társas közegként, amely jelentős hatást gyakorolhat a tanulók későbbi életútjára és életesélyeire (Golnhofer és Szekszárdi, 2003).

Az iskolai mindennapok megélése kapcsán érdemes megemlítenünk az iskolai attitűd fogalmát, amely egyfajta ernyőfogalomként fejt ki hatását. Czető (2019) meghatározása szerint ez az értelmezés segít megérteni és leírni az iskolai élettel kapcsolatos meggyőződéseket, az iskolával szemben megélt akár pozitív, akár negatív érzéseket, valamint összefüggést mutat a tanulási motivációval, a tantárgyak iránti érdeklődéssel és akár az iskolai teljesítménnyel is (B. Németh és Habók, 2006; Czető, 2019; Csapó, 2000). Az elmúlt években mind nemzetközi szinten, mind pedig hazai viszonylatban azt láthatjuk, hogy az osztálytermi munkát egyre inkább meghatározza a digitalizáció fejlődése, hozzájárulva így az adaptívabb tanulási környezethez (Benavides, Istance és Dumont, 2008; Schleicher, 2015). Mindezen digitális előrelépések is azt szorgalmazzák, hogy az önszabályozott tanulás minél szélesebb körben megjelenjen a tanulók munkája során, növelve ezáltal a tanulási motivációjukat (Alonso-Tapia és Pardo, 2006; Ryan és Deci, 2020). Jelen tényezők összessége elősegíti a rugalmas és differenciált tanulási környezet kialakulását, ami aztán a későbbiekben lehetővé teszi az egyes tanulók pszichológiai szükségleteinek, mint például az autonómia, a kompetencia és a kapcsolatteremtés élményének megtapasztalását (Chiu, 2021; Mekler, Brühlmann, Tuch és Opwis, 2017; Mendoza, Yan és King, 2023) (3. ábra).



3. ábra: Az iskolai jóllét komplex modellje (D. Nagy, 2020. 141. o.)

Jelen modell szerint a szubjektív jóllét egyik alapja az iskolai feltételek szakszerű biztosításán alapszik, ide sorolhatók a környezeti tényezők megteremtését szolgáló eszközök,

a személyközi kapcsolatok minősége, valamint azok a kulturális javak, amelyek jellemzőek az adott intézmény értékrendszerére, normáira. Ezek összessége alkotja az iskola sajátos légkörét. A környezeti tényezők között fontos szerepet kap az infrastrukturális ellátottság, azaz az épületek állapota, a rendelkezésre álló eszközök és azok használati lehetőségei, mint például a biztonságos és rendeltetésszerűen használható épületek, a tanuláshoz szükséges eszközök, valamint a térbeli és technológiai lehetőségek.

A felnőtt-gyermek (tanuló-diák) és a tanulók közötti kortárskapcsolatok és barátságok fontosak ebben a kontextusban, hiszen ezek az interakciók nagyban befolyásolják az iskolai légkört és az egész intézmény megítélését. A tanulók, akik elmélyült baráti kapcsolatokról és/vagy támogató, kölcsönös tiszteleten alapuló tanár-diák kapcsolatról számolnak be, általában szívesebben járnak iskolába, és pozitívabbnak értékelik az osztályuk légkörét is, ezeket az alapvetéseket pedig számos tanulmány alátámasztotta már (pl. *Hascher*, 2004a; *Nagy és Zsolnai*, 2016).

Jerusalem és Schwarzer (1991, idézi *Dalbert*, 2002) kimutatta, hogy a tanárok viselkedésének közvetlen hatása kevésbé jelentős a diákok fejlődésére, mint az osztálylégköré. Azokban a közösségekben, ahol negatív volt a hangulat, erősebb teljesítménykényszer és rivalizálás volt tapasztalható, a diákok önértékelése is alacsonyabb szinten állt, mint azokban az osztályokban, ahol törekedtek a pozitív légkör megteremtésére. *Guay, Boggiano és Vallerand* (2001, idézi: *Dalbert*, 2002) megfigyelései szerint minél inkább támogatják a tanárok a diákok önállósodási törekvéseit, annál pozitívabb képet alkotnak a diákok az iskolájukról, és magasabb szintű belső motivációt mutatnak.

Összegzés

A mindennapi oktatómunka során a pedagógus rendszerint a pedagógiában megtanult didaktikai módszerekre koncentrálnak, és a társadalom által elvárt, hagyományos szemléletet veszi figyelembe. A tanítványok pszichológiai változásait már nem olyan élénk érdeklődéssel követik nyomon a tanárok, mint amennyire szükséges lenne. A témában született korábbi empirikus vizsgálatok eredményei azt tükrözik, hogy a tanulók a magasabb évfolyamokon egyre kevésbé kedvelik a kötelező iskolába járást, és az iskolával szembeni attitűdjük negatívabbá válik, emellett nő az iskolai szorongásszint mindkét nem tekintetében. Bár az életkor előrehaladtával a szülők és a pedagógusok befolyása nem feltétlenül csökken a barátok javára, azonban a társas kapcsolatok minősége és az ebből adódó problémák meghatározó tényezői az iskolai jóllétnek a tanulók körében (*D. Nagy*, 2020).

Fontos lépés volna a szemléletváltás abban a tekintetben, hogy ne pusztán a tananyag átadására törekedjen a pedagógus, illetve annak szummatív minősítésére, hanem segítse az egyének tanulási folyamatait, nagyobb hangsúlyt fektetve ezáltal az egyéni fejlődési lehetőségek kialakítására, valamint egy olyan légkör megteremtésére, ahol megtapasztalhatják a tanulók az iskolai jóllétet (*Benda*, 2021).

Irodalom

- Alonso-Tapia, J. és Pardo, A. (2006): Assessment of learning environment motivational quality from the point of view of secondary and high school learners. *Learning and Instruction*, **16**. 4. sz. 295–309. Doi: [10.1016/j.learninstruc.2006.07.002](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.07.002)
- Andorka Rudolf (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- B. Németh Mária és Habók Anita (2006): A 13 és 17 éves tanulók viszonya a tanuláshoz. *Magyar Pedagógia*, **106**. 2. sz. 83–105.
- Bajmóczy Zoltán (2012): A képesség-szemlélet alkalmazásának lehetőségei a regionális tudományban. In: Rechnitzer János és Rácz Szilárd (szerk.): *Dialógus a regionális tudományról*. Széchenyi István Egyetem Regionális- és Gazdaságtudományi Doktori Iskola, Magyar Regionális Tudományi Társaság. Győr, Pécs. 18–30.
- Bajmóczy Zoltán, Gébert Judit, Málovics György és Pataki György (2014): *Eszközöktől a jól-létig. A helyi gazdaságfejlesztés körvonalai a képességszemléletben*. Műhelytanulmányok. MT-GTKKK. 2. sz. Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar, Szeged.
- Benavides, F., Istance, D. és Dumont, H. (2008): *The search for innovative learning environments. Innovating to learn, learning to innovate*. OECD Publishing. 21–44. Doi: [10.1787/9789264047983-en](https://doi.org/10.1787/9789264047983-en)
- Benda József (2021): A harmadik évezred pedagógiája. In: Szarka Emese (szerk.): *Pozitív pedagógia és nevelés konferencia kötet II. Jobb Veled a Világ Alapítvány, Mental Focus Kft. Budapest*.
- Bernard, H., Stephanou, A. és Urbach, D. (2007): *ASG Student Social and Emotional Health Report*. A Research Project Conducted by the Australian Council for Educational Research. Australian Scholarships Group, Melbourne.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S. és Bowes, G. (2007): Social and School Connectedness in Early Secondary School as Predictors of Late Teenage Substance Use, Mental Health, and Academic Outcomes. *Journal of Adolescent Health*, **40**. 357. sz. 9–18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013>
- Borgonovi Francesca és Pál Judit (2016): *A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study: Being 15 In 2015*. OECD Education Working Papers 140. OECD Publishing, Paris.
- Chiu, T. K. F. (2021): Digital support for student engagement in blended learning based on self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 124 Article 106909, Doi: [10.1016/j.chb.2021.106909](https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106909)
- Czető Krisztina (2019): Az iskolához való viszony fogalmi értelmezéseinek összehasonlító vizsgálata: iskolai attitűd, jóllét és elköteleződés. *Iskolakultúra*, **29**. 10. sz. 17–34.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100**. 3. sz. 343–366.
- D. Nagy Krisztina (2020): Az iskolai jóllét értelmezésének és modellezésének lehetőségei. *Magyar Pedagógia*, **120**. 2. sz. 123–148. Doi: [10.17670/MPed.2020.2.123](https://doi.org/10.17670/MPed.2020.2.123)
- Dalbert, C. (2002): Beliefs in a just world as a buffer against anger. *Social Justice Research*, **15**. 2. sz. 123–145. Doi: [10.1023/A:1019919822628](https://doi.org/10.1023/A:1019919822628)
- Diener, E. (1994): Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*. **31**. 2. sz. 103–157. Doi: [10.1007/bf01207052](https://doi.org/10.1007/bf01207052)

- Diener, E. és Lucas, R. E. (2000): Subjective emotional well-being. In: Lewis, M. és Haviland, J. M. (szerk.): *Handbook of Emotions*, Guilford Press, New York. 325–337.
- Diener, E. és Suh, E. (1997): Measuring quality of life: economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*. **40**. 189–216. Doi: [10.1023/A:1006859511756](https://doi.org/10.1023/A:1006859511756)
- Gébert Judit (2012): A jólét mérésének elméleti alapjai és problémái. In: Bajmóczy Zoltán, Lengyel Imre és Málóvics György (szerk.): *Regionális innovációs képesség, versenyképesség és fenntarthatóság*. JATEPress, Szeged. 303–317.
- Gerson, E. M. (1976): On “Quality of Life”. *American Sociological Review*. **41**. 5. sz. 793–806. Doi: [10.2307/2094727](https://doi.org/10.2307/2094727)
- Golnhofér Erzsébet és Szekszárdi Júlia (2003): Az iskolák belső világa. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Oktatókutató Intézet, Budapest. 239–271.
- Hazag Anikó, Major János és Ádám Szilvia (2010): A hallgatói kiégés szindróma mérése. A Maslach Kiégés-Teszt hallgatói változatának (MBI-SS) validálása hazai mintán. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*. **11**. 2. sz. 151–168. Doi: [10.1556/Mental-11.2010.2.4](https://doi.org/10.1556/Mental-11.2010.2.4)
- Hascher, T. (2004a): *Wohlbefinden in der Schule*. Waxmann Verlag, Münster.
- Hascher, T. (2004b): *Schule positiv erleben*. Haupt Verlag, Bern.
- Karimi, M., Brazier, J. és Basarir, H. (2016): The capability approach: A critical review of its application in health economics. *Value in Health*. **19**. 1. sz. 795–799. Doi: [10.1016/j.jval.2016.05.006](https://doi.org/10.1016/j.jval.2016.05.006)
- Kozma Tamás (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Kulcsár László (2020): Elméleti és módszertani megfontolások az életminőség, a jóllét kutatásához. *Statisztikai Szemle*, **98**. 11. sz. 1239–1287. Doi: [10.20311/stat2020.11.hu1239](https://doi.org/10.20311/stat2020.11.hu1239)
- Mekler, E. D., Brühlmann, F., Tuch, A. N. és Opwis, K. (2017): Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic motivation and performance. *Computers in Human Behavior*. **71**. 525–534. Doi: [10.1016/j.chb.2015.08.048](https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.048)
- Mendoza, N. B., Yan, Z. és King, R. B. (2023): Supporting students’ intrinsic motivation for online learning tasks: The effect of need-supportive task instructions on motivation, self-assessment, and task performance. *Computers & Education*. **193**. 5. sz. Doi: [10.1016/j.compedu.2022.104663](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104663)
- Mourshed, M., Chijioke, C. és Barber, M. (2010): *How the world’s most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company, London.
- Nagy Krisztina (2015): *Az iskolai kötődést befolyásoló tényezők az általános iskola 4. és 8. évfolyamos tanulói körében*. Szakdolgozat. Neveléstudományi Intézet, Szeged.
- Nagy Krisztina (2018b): Az iskolai jóllét befolyásoló tényezőinek empirikus vizsgálata általános iskolás tanulók körében. In: Keresztes Gábor és Szabó Csaba (szerk.): *Tavaszi Szel 2018 Konferencia = Spring Wind 2018*. Doktoranduszok Országos Szövetsége (DOSZ). Budapest. 366–376.
- Nagy Krisztina és Zsolnai Anikó (2016): Az iskolai kötődés vizsgálata a társas viszonyok aspektusából. In: Tóth Péter és Holik Ildikó (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2015. Pedagógusok, tanulók, iskolák – Az értékformálás, az érték közvetítés és az értékteremtés világa*. 53–61. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- OECD (2017a): *PISA 2015 Results (Volume III): Students’ Well-Being*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2017b): *How’s Life? 2017: Measuring Well-Being*. OECD Publishing, Paris.

- OECD (2019a): *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. PISA, OECD Publishing, Paris. Doi: [10.1787/5f07c754-en](https://doi.org/10.1787/5f07c754-en)
- OECD (2019b): *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means For Students' Lives*. PISA, OECD Publishing, Paris. Doi: [10.1787/19963777](https://doi.org/10.1787/19963777)
- OECD (2019c): *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing, Paris. Doi: [10.1787/19963777](https://doi.org/10.1787/19963777)
- Oktatási Hivatal (2019). *PISA Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018.pdf
- Oktatási Hivatal (2023): *PISA Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2022.pdf
- Oláh Attila és Kapitány-Fövény Máté (2012): A pozitív pszichológia tíz éve. *Magyar Pszichológiai Szemle*. **67**. 1. sz. 19–45. Doi: [10.1556/MPSzle.67.2012.1.3](https://doi.org/10.1556/MPSzle.67.2012.1.3)
- Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó és Vadász Csaba (2016): *PISA 2015. Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Pollard, E. L. és Lee, P. (2003): Child well-being: a systematic review of the literature. *Social Indicators Research*. **61**. 1. sz. 59–78.
- Redmond, G., Skattebol, J. és Saunders, P. (2013): *The Australian Child Wellbeing Project: Overview*. Australian Child Wellbeing Website, Flinders University, the University of New South Wales, and the Australian Council for Educational Research.
- Ryan, R. M. és Deci, E. L. (2001): On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, **52**. 1. sz. 141–166.
- Ryan, R. M. és Deci, E. L. (2020): Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*. **6**. Doi: [10.1016/j.cedpsych.2020.101860](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860)
- Ringen, S. (1995): Well-being, measurement, and preferences. *Acta Sociologica*. **38**. 1. sz. 3–15. Doi: [10.1177/000169939503800102](https://doi.org/10.1177/000169939503800102)
- Ryff, C. D és Keyes, C. L. M (1995): The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. **69**. 4. sz. 719–727. Doi: [10.1037/0022-3514.69.4.719](https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719)
- Samdal, O., Dür, W. és Freeman, J. (2004): School. In: Currie, C., Roberts, Ch., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O. és Rasmussen, V. B. (szerk.): *Young people's health in context, Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001–2002 survey*. WHO, *Health Policy for Children and Adolescents*, 4. sz. 42–52.
- Schleicher, A. (2015): *Schools for 21st-century learners: Strong leaders, confident teachers, innovative approaches, international summit on the teaching profession*. Doi: [10.1787/9789264231191-en](https://doi.org/10.1787/9789264231191-en)
- Sen, A. (1993): Capability and well-being. In: Nussbaum, M. és Sen, A. (szerk.): *The Quality of Life*. Clarendon Press, Oxford. 30–53. Doi: [10.1093/0198287976.003.0003](https://doi.org/10.1093/0198287976.003.0003)
- Upadaya, K. és Salmela-Aro, K. (2013): Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: a review of empirical research. *European Psychologist*. **18**. 136–147. Doi: [10.1027/1016-9040/a000143](https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000143).
- Vlaev, I. és Elliott, A. (2014): Financial well-being components. *Social Indicators Research*. **118**. 3. sz. 1103–1123. Doi: [10.1007/s11205-013-0462-0](https://doi.org/10.1007/s11205-013-0462-0)
- Waterman, A. S., Schwartz, E. J. és Conti, R. (2008): The Implications of Two Conceptions of Happiness (Hedonic Enjoyment and Eudaimonia) for the Understanding of Intrinsic Motivation. *Journal of Happiness Studies*. **9**. 1. sz. 41–79. Doi: [10.1007/s10902-006-9020-7](https://doi.org/10.1007/s10902-006-9020-7)

Az iskolai agresszió és zaklatás jelenségvilága, megjelenési formái

Horcsák-Szabó Kitti

kittus2020@gmail.com

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Újvári Nóra

ujvari.nora95@gmail.com

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Kovács-Berta Renáta

bertareni@gmail.com

A mai társadalomban a különböző oktatási-nevelési intézményekben megfigyelhető agresszió és erőszak egyaránt próbára teszi a pedagógusok, az iskolavezetők és a szülők türelmét, konfliktuskezelési és cselekvőképességét. A probléma érzékenysége nemcsak a diák-diák kapcsolatokat, hanem a tanár-diák, illetve tanár-szülő kölcsönös bizalmi viszonyt is megnehezíti. A közösségi média egyre nagyobb szerepet tölt be a kapcsolattartásban, így az iskolai konfliktusok már nem csupán a fizikai térben nyilvánulhatnak meg, hanem a virtuális közegben is. Amíg az iskolai zaklatás után az áldozat az otthonában biztonságra lelt, addig az elektronikus zaklatásnak nincsenek térbeli, időbeli korlátai, így az áldozat még szorongóbbá válhat.

A zaklatási esetek kihatnak az áldozat személyiségére, iskolai teljesítményére, ugyanakkor kortárskapcsolataiban is elszigetelődhet. Az iskolai zaklatás a passzív szemlélőkre is negatív hatással van, mind inter-, mind intraperszonális szempontból, a tehetetlenség érzése és büntület kísérti az esetek szemtanúit. Kutatási eredmények rámutatnak, hogy a zaklatás kapcsolatban áll az osztályklímával, a diákok közérzetével, tehát az iskolai agresszió nem egyéni, hanem osztály- még inkább iskolaszintű probléma. Az iskolai környezet önmagában növelheti vagy csökkentheti a zaklatásos esetek előfordulását. Az intervenció és prevenció szempontjából nem lehet figyelmen kívül hagyni azt a tényt, hogy a zaklatás összetett jelenség, ezért szükséges az egyéni, családi és iskolai együttműködés kialakítása és olyan program létrehozása, mely hatékony megoldás lehet a zaklatás minden résztvevője számára.

Kulcsszavak: *bullying, mobbing, iskolai bántalmazás, pedagógus*



A bántalmazás definiálása

Az iskolai bántalmazás jelenségének kutatása az 1970-es években kapott nagyobb hangsúlyt, Dan Olweus az iskolai zaklatás témájának legelső felfedezője volt, aki az antiszociális viselkedésmódot, az emberi agresszivitást helyezte kutatásának előterébe (Olweus, 1999). A mobbing kifejezést Konrád Lorenz osztrák tudós, az összehasonlító magatartás-kutató használta először az 1963-ban megjelent *Az agresszió* című könyvében, konfliktusok egy bizonyos típusára utalva. Lorenzre úgy tekintenek, mint a viselkedésbiológia megalapítójára, az ösztönelmélet megalkotójára. A viselkedéstudománnyal foglalkozó szakemberek olyan magatartást tapasztaltak a gyerekek körében, amelyben a gyerekek egy csoportja ismétlődően és szándékosan bántalmazott egy olyan diákot, aki a normától eltérő magatartást tanúsított, és nem tudta magát megvédeni a bántalmazókkal szemben. 1969-ben Peter-Paul Heinemann svéd orvos használta erre a jelenségre a mobbing kifejezést. Vizsgálatában a gyermekek odáig mentek a kiszemelt áldozat megalázásában, csúfolásában, bántalmazásában, hogy a bántalmazás elszenvedője akár öngyilkosságba is menekült (Mazur, 2016; Csepelyi, 2000).

A német származású svéd professzor, Heinz Leymann, a téma legelismertebb képviselője az 1980-as években figyelte fel arra, hogy a mobbing nem csak az állatvilágban és a kisgyermekeknél figyelhető meg, de a felnőttek körében, a munkahelyeken is tapasztalható, ami az utóbbi évtizedekben egyre gyakrabban megjelenő probléma. Leymann, kutatásai alapján, negyvenöt olyan tevékenységet, eseményt fedezett fel, melyek a munkahelyi mobbing meglétét igazolhatják, s ezek közül bármelyik folyamatos jelenléte nagy károkat okozhat. Ezeket a tevékenységeket öt nagyobb csoportba osztotta, mint például: az egyén nem mondhatja el a véleményét, rendszeresen megszakítják a beszédét, nem beszélnek vele, levegőnek nézik, átnéznek rajta, az adott személyt a háta mögött kibeszélik, rossz hírért keltik, nem vonják be a munkába (Marton, 2006).

A hazai viszonyok között *Kaucsek* és *Simon* (1996, 2016) nevéhez kapcsolódik a munkahelyi pszichoterror vagy mobbing problematikájáról szóló kutatás. Vizsgálatukban négy jellemzőt emeltek ki, amelyek megléte esetén mobbingról lehet beszélni. Ezek a következők: rendszeresség, gyakoriság, tartósság, ellenségesség. Pszichoterrorról pedig akkor beszélhetünk, ha a közel ötven magatartás közül eggyel vagy többel valakit legalább fél éven keresztül folyamatosan zaklatnak (Kaucsek, 2014). Becslések alapján a magyar munkavállalók 5-6%-a tapasztal pszichoterrort a munkahelyén (Vajda, 2006).

Magyarországon az egészséges munkaközeg megzavarását a stressz kategóriájában diagnosztizálják. Munkahelyi pszichoterrorral összefüggésbe hozható egyéb sérelmekkel és stresszfaktorokkal intézményesen nem foglalkoznak. A stressz keletkezéséhez vezető legfontosabb tényezők: az egyes foglalkoztatási szektorokra vagy munkakörökre jellemző pszichés megterhelés, és a munkavállalók közötti interperszonális konfrontáció. A vizsgálatban részt vevő személyek egyetértettek abban, hogy a magyar társadalomban rendkívül alacsony a mobbing ismertsége (Vajda, 2006).

A mobbing és bullying fogalmának meghatározása

A mobbing az angol nyelvű szakirodalomból került át a magyar nyelvbe, a bullying, és a harassment kifejezésekkel egyetemben. A bullyingot leginkább az angol és az ausztráliai kutatók használták, míg Leymann révén a magyarban inkább a mobbing fordul elő gyakrabban. A mai napig nem egységes a terminológia használata. A bullying leginkább a fizikai bántalmazást, a durva agressziót jelenti. Ezzel szemben a mobbing esetében enyhébb formában történik bántalmazás (Klein, 2012).

A mobbing fogalmát az EU által 2000-ben a zaklatásról és erőszakról kiadott jelentés határozta meg, amely szerint olyan rendszeresen, ok nélkül megismételt, a másik személy ellen mutatott támadó magatartás, amelynek célja a célszemély megalázása, megfélemlítése. A mobbing olyan munkakörnyezetet jelent, amelyben egy csoport vagy személy megijed, vagy félni kezd egy másik személy vagy csoport negatív viselkedése miatt. Ez a tevékenység gyakran a hatalommal való visszaélés során tapasztalható rosszindulatú, gyűlölködő viselkedés.¹ „Az egyenlő bánásmód általános keretét megszabó Európai Irányelv kijelenti, hogy a zaklatás egy olyan típusú diszkriminációnak tekintendő, melynek során a megjelenő, nem kívánt viselkedés célja vagy eredménye egy adott személy méltóságának megsértése, és egy megfélemlítő, ellenséges, leértékelő, megszegényítő vagy támadó környezet létrehozása.”²

A zaklatás célját a kiszemelt áldozat megalázásaként, bántásaként határozták meg, amely szándékos, tudatos, rosszindulatú, támadó tevékenység, gyakran félelemkeltéssel társul, a jövőbeli agresszivitás lehetőségét előre vetítve, hogy a félelem akár rettegésig fajuljon. Az elkövető örömet leli a szenvedés láttán. Coloroso szerint a bántalmazás megvalósulásának három feltétele: (1) Az elkövetés szándékos, nem baleset, nem véletlen, nem nyelvbottlás, nem figyelmetlenség. (2) Hosszú időn keresztül ismétlődő folyamat, nem egyszeri esetről van szó. (3) A kapcsolatból hiányzik a hatalmi egyensúly, az erőviszonyok egyenlőtlenek. A bántalmazott tehetetlen az erősebb, idősebb vagy szókimondóbb személlyel szemben (Coloroso, 2020).

Az agresszív viselkedés egyik fajtája az iskolai zaklatás, amelynek sajátos jellemzői vannak. Olyan viselkedési forma, amelyet szándékosan ismétlődő jelleggel hajtanak végre olyan magányos személlyel szemben, aki nem képes önmaga megvédésére. Erőszakról pedig akkor beszélünk, amikor az elkövető saját testét, fizikai-szellemi erejét, vagy éppen egy tárgyat használ fel arra, hogy szándékosan sérülést, fájdalmat, kényelmetlenséget okozzon másnak. A negatív cselekedet megnyilvánulhat a diákok egymás közötti, a tanulók tanárokkal vagy más iskolai alkalmazottakkal és a tanárok tanulókkal

1 EU Tanácsi Irányelv, amely megszabja a foglalkoztatás és munkáltatási egyenlő bánásmód általános keretét. 2000/78/EK (2000. november 27.)

2 EU Tanácsi Irányelv, amely megszabja a foglalkoztatás és munkáltatási egyenlő bánásmód általános keretét. 2000/78/EK (2000. november 27.)

vagy szülőkkel szembeni erőszakos viselkedésében. Rombolásról beszélünk, ha az erőszak mások alkotásaira vagy tárgyi tulajdonára, élőlényekre, állataira irányul (Buda, 2005).

Az agresszió is része az iskolai bántalmazásnak, amelynek fő jellemzője a szándékoság, amelyet Ranschburg Jenő a következőképpen fogalmazott meg: „Agressziónak nevezünk minden olyan szándékos cselekvést, amelynek indítéka, hogy – nyílt vagy szimbolikus formában – valakinek vagy valaminek kárt, sérelmet vagy fájdalmat okozzon.” (Ranschburg, 2008. 90. o.)

Az iskolai zaklatás sokféleképpen megjelenhet, meglétét nehéz észrevenni. A téma nemzetközi szakértője, Olweus (1999) fogalmazta meg először az iskolai bántalmazás definícióját: „...a diákot zaklatás vagy elnyomás éri akkor, ha ismétlődően és hosszú időn keresztül negatív cselekedetnek teszi ki egy vagy több más diák” (Olweus, 1999. 717. o.). Ebből adódóan a fogalom lényeges komponense: az erőszak és a ciklikusság (Olweus, 1999).

Az iskolai zaklatásban résztvevők jellemzése

Az áldozatok

Olweus (1999) szerint az áldozatok feszélyezve érzik magukat, szenzitívebbek, kevesebb barátjuk van, mint a többi diáktársuknak, viselkedésük átlagos, nem bántják a többieket. Az áldozat bizonytalanul gondolja magát, nem tudja elkerülni a problémás helyzeteket, és megvédeni saját magát (Buda és Péntek, 2010). Esetenként azért bántják az áldozatokat, mert valamilyen szemszögből „furcsának” tűnnek, eltérnek az átlagostól, ezzel vonják magukra a figyelmet. Az áldozatot többször ok nélkül támadják meg, amire sem megfelelően reagálni nem képes, sem magát megvédeni nem tudja, ezért ismétlődő jelleggel, újra és újra bántalmazni fogják. A zaklatások miatt az áldozat szorongása egyre nő, aminek következtében elszeparálódik az osztálytól, ez pedig újabb támadás indoka lehet, így jön létre az ördögi kör. Buda szerint az adott csoportban hatalmi pozícióval rendelkező zaklató támadása ellen még egy viszonylag jó társadalmi helyzetű diáknak is nehéz megvédenie magát (Buda, 2008).

Zaklatók

A bántalmazásban a másik meghatározó személy a zaklató. Sokan úgy hiszik, hogy ezek az egyének durvábbak, agresszívabbak, rosszabb családi háttérrel rendelkeznek, mint nem zaklató társaik. Buda (2008) szerint a zaklatók önfegyelme csekélyebb, viszont többnyire ezek a gyerekek népszerűek, és kiváló szociális intelligenciával rendelkeznek. A zaklatók számára fontos a szociális hatalom, ezt igyekeznek minden eszközzel

megszerezni, és megtartani. A készségeiket hajlamosak arra használni, hogy másokat manipuláljanak. Ez sok esetben azért történik, mert a szociális intelligenciához nem társul az egyensúlyra való törekvés és kellő empátia. Családi háttérrel tekintve, a zaklatók családjában nagyobb számban figyelhető meg a gyermekkel kapcsolatos gondoskodás és pozitív példa hiánya, valamint előfordulhat érzelmi és testi bántalmazás. A zaklatásnak négy sajátossága van *Coloroso* (2014) szerint: egyenlőtlen erőviszonyok, fájdalom okozása, szűnni nem akaró fenyegetettség, és a terror. *Figula* (2011) szerint a zaklatóknak nem csak diáktársaikkal, hanem a felnőttekkel (pedagógusokkal, szülőkkel) szemben is erőszakos a viselkedése. Áldozataikkal szemben alig vagy egyáltalán nem mutatnak empátiát, magukkal kapcsolatban pozitív önképpel rendelkeznek.

Szemlélők

Buda (2008) szerint, minden olyan jelenlévő, aki nem áldozat vagy zaklató, a szemlélők csoportjába tartozik. Az ő funkciójuk nagyon fontos, hiszen rajtuk keresztül érhet véget a zaklatás. A szemlélők között is megkülönböztethetünk csoportokat az erőszak, áldozat és a zaklató iránti attitűdjüket illetően, továbbá az alapján is, hogy mennyire tudják felvállalni ezeket tetteikben. *Figula* (2011) szerint a szemtanúk nélkülözhetetlen szerepet töltenek be az iskolai erőszakban. Vannak közöttük, akik a zaklató oldalán kapcsolódnak be a támadásba, vannak, akik az áldozat védelmezői, egyesek pedig végig pártatlanok maradnak az ilyen szituációkban. *Nagy, Körmendi és Pataky* (2012) szerint a zaklatót támogatók között megkülönböztethető a csatlósok/követők csoportja, akik támogatják és erősítik a támadó, erőszakos tevékenységet. A csatlós passzív zaklató, aki verbális buzdítással a bántalmazót erősíti, de fizikailag nem vesz részt a bántalmazásban. És van egy önálló csoport, a passzív támogatóké, akik nem működnek közre a zaklatásban, de a bántalmazáshoz való viszonyulásuk szintén pozitív. A tétlen nézelődők kívülállókként szerepelnek az iskolai bántalmazásban, nem hajlandók észrevenni a körülöttük történő eseményeket. Tétlen szemlélőként nem foglalnak állást senki/semmi mellett, vagy azért, mert nem érdekli őket, mi zajlik körülöttük, érdektelenek, vagy az is előfordulhat, hogy ezt az alternatívát tartják a legbiztonságosabbnak. A szemlélők tétlenségének oka legfőképp a félelem. Az áldozat védelmezői elítélik a zaklatást, és sokszor az áldozatok segítségére sietnek. Mindemellett vannak olyan tanulók is, akik passzív védelmezők, elítélik a zaklatást, empátiát tanúsítanak a bántalmazott irányába, de félnek, nem mernek beavatkozni. Ez bennük komoly belső konfliktust, ingerlékenységet válthat ki. A zaklatás szereplői szerepet válthatnak, áldozatból is válhat a későbbiekben zaklató (*Buda*, 2008).

A bántalmazás formái

Az iskolában, az osztálytermekben normális körülmények között is jelentkeznek konfliktusok, de ezeket a legtöbb esetben meg lehet oldani a viselkedési szabályok betartása mellett vagy a pedagógusok megfelelő hozzáállásával. Abban az esetben, ha a tanár nem vállalja fel a kezelését, akkor a konfliktus tovább élesedik, és kialakulhat a mobbing. Leymann szerint egy elmérgesedő, kezeletlen konfliktus idézheti elő a mobbingot, amely történhet magában a konfliktushelyzetben, de akár a konfliktus után több héttel vagy hónappal is kialakulhat (Leymann, 1990).

A bántalmazás többféle viselkedésen keresztül valósul meg, amelynek formáival és kategorizálásával több szakember is foglalkozott. A legismertebb az *Orpinas* és *Horne* (2011) által megfogalmazott négy kategória: a fizikai, a verbális, a kapcsolati és a szexuális zaklatás, amely lista az utóbbi időben kibővült az internetes zaklatással. Minden esetben meghatározó a hatalmi viszonyok egyenlőtlensége, melyen túl a kategóriákra az alábbiak a legjellemzőbbek:

- A fizikai zaklatás a leglátványosabb, a legkönnyebben felismerhető forma, amely ritkán jelentkezik önmagában. Gyakran megelőzi vagy kapcsolódik hozzá verbális vagy kapcsolati bántalmazás. Kisebb korban csipkedés, karmolás, bökdösődés, harapás formájában mutatkozik meg. A nagyobbak esetében bővül a lista pofozkodással, rugdosással, fojtogatással, egyéb erőszakos korlátozásokkal, a másik tárgyainak, személyes dolgainak megrongálásával, eltulajdonításával. A fiúk körében gyakoribb, de a lányok közt is előfordul (Kónya, 2014).
- A szóbeli vagy verbális zaklatás a legelterjedtebb. A „legnépszerűbb” zaklatási forma a káromkodás, bizonyos szitokszavakat már a legkisebbek is „kötőszóként” használnak, nemtől függetlenül. A verbális zaklatás kezelése nehéz, hiszen a kimondott szó visszakövethetetlen, de nagyobb károkat okozhat, mint a fizikai bántalmazás, mert a bántalmazott önértékelését rombolja le. Különösen a kisebb gyermekek tudják nehezen függetleníteni magukat a sértésektől, a bántó jelzőktől. A verbális bántalmazás lehet sértegetés, gúnyolódás, megalázó megjegyzés, csúfolódás.
- Kapcsolati zaklatásról akkor beszélünk, amikor a bántalmazott személyt elutasítják a társai, az addigi baráti társasága, azaz kiközösítik, pletykálnak az áldozatról, a barátait ellene hangolják. Ez a bántalmazási forma a lányoknál gyakrabban fordul elő, mint a fiúknál. Különösen a kamaszkorban okozhat jelentős károkat, amikor a gyerekeknek fontossá válik a kortársak részéről az elfogadás. A külső szemlélő számára az egyik legnehezebben nyomon követhető bántalmazási forma, mert egészen finom jelzésekkel is kifejezhető, mint a fintor, egy lenéző tekintet, gúnyos mosoly, ellenséges gesztusok, rosszindulatú pletyka terjesztése (Kónya, 2014).
- A szexuális zaklatásról nem csak szexuális erőszak esetén beszélünk, hanem akkor is, ha valakit nemi hovatartozása miatt megaláznak vagy kiszolgáltattat

helyzetbe hoznak. A megnyilvánulási formái lehetnek obszcén kifejezések, szexuális tartalmú megjegyzések és gúnynevek, szexuális tartalmú üzenetek vagy rajzok küldése, trágár viccek mesélése, rámenős ajánlattételek, nemi jellegű pletykák terjesztése. Az ilyen fajta bántalmazás a kamaszkor sajátja, rombolja az elszennvedő önértékelését, testképzavart okozhat. Az érzékenyebb gyermekek visszahúzódnóvá, gátlásossá válhatnak, pszichés problémák, tanulási nehézségek, később pedig kapcsolatteremtési gondok alakulhatnak ki. A felnőttek számára nehezen észrevehető, a tanulók pedig nem szívesen beszélnek róla a felnőttekkel.

- Az internetes zaklatás (cyberbullying) az a viszonylag új jelenség, amikor az áldozat elleni támadásokhoz technikai eszközöket használnak a támadók. Az élet számos területén, így a kapcsolattartásban is hatalmas segítséget nyújt az internet, de sok veszélyt is rejteget, különösen a gyermekek számára. Az állandó online jelenlét miatt soha nem lehet biztonságban a kiszemelt áldozat, bármikor elérhetik a fenyegető üzenetek, a megalázó tartalmak (*Orpinas és Horne, 2011, idézi Siegler, 2020*). A zaklatók egyetlen kattintással képesek olyan tartalmakat megosztani a társukról, ami rövid időn belül az egész világhálón megjelenhet, s könnyen gúnyolódás tárgyává teheti az áldozatokat. Korábbi zaklatási platformként működtek az e-mailek és sms üzenetek, manapság már a közösségimédia-felületek a népszerűbbek, többek között a Facebook, Instagram, Tik-Tok stb. (*Boross, 2006*). A bántalmazó létrehozhat hamis profilt, amin keresztül az áldozattal felveheti a kapcsolatot, és durva/sértő üzeneteket küldhet neki. De felhasználhatják az áldozat adatait és képeit is, amivel személyiségi jogsértést, bűncselekményt követnek el (*N. Kollár és Szabó, 2017*).

A verbális forma a leggyakoribb a fiúk és a lányok körében is, miközben a testi bántalmazás főként a fiúknál, míg a kapcsolati zaklatás a lányoknál gyakoribb (*Coloroso, 2014*). Az iskolai bántalmazásban a verés mellett jellemző még a tanuló felszerelésének megrongálása, elvétele, használata, csúfnevek kitalálása. De előfordulhat a legsúlyosabb verzió, a fegyveres támadás, vagy akár gyilkosság is (*Boross, 2006*). Az iskolai zaklatás csúcspontja a korai serdülőkorra esik, a középiskolai évek elteltével redukálódik a gyakorisága. A fiúk jelentősebb arányban találhatók a bántalmazók csoportjában, ellenben az áldozatok közt a nemek aránya kiegyenlített (*Figula, Margitics, Pauwlik és Szatmári, 2011*).

Hazai és nemzetközi kutatási eredmények

A zaklatók aránya 5%-tól 27%-ig, az áldozatoké pedig 7%-tól 18%-ig mozog a többszáz közzétett kutatás alapján. *Buda (2008)* több mint tízezer gyermeket kérdezett meg kutatásában, és arra a következtetésre jutott, hogy hazánkban 5-10% azoknak a száma, akik zaklatásban érintettek. Ez az jelenti, hogy a vizsgált időszakban a számuk elérte az 50-60.000 főt, amelyből a zaklatók aránya 14%, az áldozatoké 13% volt. A nemzetközi

összehasonlításban Magyarország a középmezőnyben helyezkedik el a WHO szervezésében végzett nemzetközi vizsgálat alapján, ahol Svédország volt a vizsgálat idején a legjobb helyzetben, az áldozatok aránya 6%, a zaklatóké pedig 5% volt (Buda, 2008). Buda (2009) szerint a zaklatás következtében nemcsak az áldozat szenved, hanem az osztályközösség hangulata is romlik.

DeLara (2016) szerint az áldozattá válás társadalmi elszigeteltséghez vezethet, az áldozatok többnyire alacsonyabb iskolai végzettségűek, jellemzőbb rájuk a munkanélküliség, baráti kapcsolataik szegényesek, és a szociális támogatásokhoz kevésbé férnek hozzá. Allison, Roeger és Reinfeld-Kirkman (2009) kutatásukban, dél-ausztrál származású felnőtteket vizsgálva, a megkérdezettek egyötöde tapasztalt iskolai tanulmányai során zaklatást. Azok a személyek, akiket bántalmaztak, lényegesen alacsonyabb mentális és fizikai egészségi mutatókkal rendelkeztek, mint azok, akiket nem zaklattak. Boulton (2013) kutatásában 23 év feletti egyetemista populációban vizsgálta a zaklatás hatásait (N=582), eredményei szerint a gyermekkorban átélt zaklatás, áldozattá válás, rövid távú negatív hatásai mellett, felnőttkorban társadalmi szorongást válthat ki.

Általánosságban elmondható, hogy a felnőttkori jóllét erősen korrelál a gyermeki élményekkel. A kedvezőtlen eseményeket átélő gyermekek minden szempontból kedvezőtlen felnőttkori eredményeket mutatnak. A következtetéseket Angliában végzett kutatás alapján vonták le, melyben 18 évnél idősebb felnőtteket kértek arra, hogy emlékezzenek vissza a kora gyermeki élményeikre (Bellis, Hughes, Jones, Perkins és McHale, 2013).

Az egyes országokban végzett vizsgálatok alapján a szakemberek megfogalmazták az iskolai bántalmazásra jellemző tendenciákat. Az életkor alapján a kortársbántalmazás az általános iskola alsó tagozatában kezdődik, és a 6-8. osztályban éri el a csúcspontját. A fiúk között magasabb a zaklatók aránya, akikre inkább a zaklatás direkt formája jellemzőbb. A lány bántalmazók a finomabb, verbális módszereket alkalmazzák, amelynek pszichológiai hatása ugyanolyan erős lehet, mint a fizikai bántalmazás (Margitics, Figula és Pauwlik, 2010; Buda, Kőszeghy és Szirmai, 2008). A szakértők összegyűjtötték azokat a viselkedésmintákat, amelyeket megfigyeltek azoknál az egyéneknél, akik áldozattá váltak. Jellemző volt rájuk az önbizalomhiány, a népszerűtlenség, a hiányos szocializációs képesség, a túlzott megfelelni akarás. A társaiknál szorongóbbak, csendesebbek, érzékenyebbek, a közösségben magányosabbak, nincsenek barátaik, fizikailag gyengébbek társaiknál. Ezzel szemben a zaklatók fizikailag erősek, elfogadják az erőszakot, alacsony empátiával rendelkeznek. Fontos számukra a szociális hatalom, amelyet szeretnek mások előtt is demonstrálni. Ennek ellenére népszerűségük átlagos vagy átlag alatti (Olweus, 1999; Mihály, 2003).

Figula (2004) kutatásában 505 fiatalt vizsgált, az eredmények alapján a diákok a csúfólást nevezték meg, mint a bántalmazás leggyakoribb formáját. Buda Hajdú-Bihar megye 23 általános iskolájában végzett kutatást, és a szerepek megoszlásán túl az események gyakoriságára is rákérdezett. A szerepek tekintetében 26,7% zaklató, 13,6% áldozat és 5,5% zaklató áldozat volt. A bántalmazási esetekkel kapcsolatban azt találta, hogy a diákok

legnagyobb százaléka a csúfolást (40%) azonosította, ami összhangban van a nemzetközi kutatások azon megállapításaival, hogy ez a leggyakoribb forma. Ezt követték a „piszkálás” (20%), a kiközösítés (14%), a bántalmazás enyhébb formái, mint a lökdösődés, „ütés” vagy hajrángatás (13%) és a verés (11%). A legritkábban mások tulajdonának elvétele és megrongálása (5%), pletykaterjesztés (3%) és fenyegetés (1%) fordult elő. Az áldozat által észlelt gyakoriság, jelentősen eltért az áldozat osztálytársai által észlelttől (Buda, 2015). A korábbiaknak megfelelően a zaklatás az általános iskola alsó tagozatában veszi kezdetét, és a felső tagozaton éri el tetőpontját, 6–8. osztályban (Rose, 2010).

Berta és Dombi (2017) vizsgálatában azt találta, hogy a fiúk 77%-a volt zaklató, a lányok inkább az áldozati (62,5%), és szemlélői szerepben (54,15%) fordultak elő nagyobb arányban. A zaklatók szerint az áldozat a pusztja jelenlétével is kiváltja az agresszív viselkedést (24,5%), ami lokalizáció szempontjából az osztályteremben történik, a szünetben (20,9%), az iskola folyosóján (15,5%) és az udvaron (15,5%). A szubjektív érzetet tekintve az osztálylétkört a szemlélők érzik a legkomfortosabbnak, a zaklató áldozatok pedig a legdiszharmonikusabbnak.

Siegler vizsgálta, hogy a diákok mennyire képesek megérteni diáktársaik szubjektív élményeit az iskolai bántalmazásról szóló elbeszélések által. A tanulók többsége a saját pszichológiai aspektusát részesítette előnyben. Három magyarországi oktatási intézményt vizsgált (Budapest, Martfű és Barcs), 138 kilencedikes tanuló visszajelzése került elemzésre. Az elkövető aspektust egyetlen tanuló sem választotta (Siegler, 2020).

Az iskolai bántalmazás következményei

Abban az esetben, ha egy konfliktus egyik szereplője megjegyzések céltáblájává válik, akkor vele szemben valósul meg a nem fair viselkedés, és elkezdődik a pszichoterror. Az áldozat vagy visszatámad az őt bántalmazóval szemben, és ezzel újabb konfliktust generál, vagy visszahúzódik, ami a támadót újabb támadásra bátorítja. Sok esetben a támadások miatt a tanulásba menekül az érintett személy, így a javuló teljesítmény miatt nem is tűnik fel azonnal a zaklatás ténye, de az egyén fokozatosan kiszorul a csoportból. A szakemberek szerint ez is oka annak, hogy a mobbing nehezen felismerhető. A csoport tagjai, ha észre is veszik a körülöttük zajló igazságtalan folyamatokat, nem állnak ki a megtámadott személy mellett. Ennek oka lehet a konfliktuskerülő magatartás, a félelem attól, hogy ők lehetnek a következő áldozatok, vagy csupán a csoportban eddig kiharcolt helyzetüket féltik (Kaucsek és Simon, 2016).

Az agresszív viselkedés célpontjai az áldozatok, akik az ismétlődő, elhúzódozó bántalmazás hatására egyre inkább elzárkóznak a közösség tagjaitól, magányossá, szorongóvá válnak, hajlamosak lesznek a depresszióra, megnő a félelemből adódó iskolai hiányzásaik száma, többet gondolnak az öngyilkosságra, amelyet esetleg végre is hajtanak. Mindenképpen a közösség periferiájára kerülnek, csökken a támogatottságuk, ha voltak is barátaik, azok elpártolnak tőlük (Révész, 2007). Pszichoszomatikus tünetek közé

tartozik a gyomor-, hát-, és fejfájás, alvászavar, valamint a depresszió (Buda, 2008). Konfliktushelyzetben, amikor a cél a túlélés biztosítása, a szervezet felkészül a harcra vagy a menekülésre. Az egyén empátiás készsége romlik, a másik irányából csak a rossz, negatív jelzéseket veszi. Az értékelés tehát szelektívvé válik, amelynek segítségével megerősítést nyernek az előítéletei. A jót hajlamos magához kötni, a rosszat a másikkhoz. Viselkedése is beszűkül, egyre inkább agresszív cselekvési minták jellemzik. Elvesztheti a viselkedése felett a megmaradt kontrollt, szándékain túl cselekszik, olyat mond vagy tesz, ami nem szolgálja a konfliktushelyzet konstruktív megoldását (Séra, 2001).

A bántalmazási folyamat minden szereplőjén nyomot hagynak az események. Szakemberek vizsgálták azt is, milyen következményekkel jár az iskolai bántalmazás a közösség tagjaira. A zaklató a bántalmazás kezdeményezője és irányítója, aki felhasználja társait célja eléréséhez. Annak érdekében, hogy társai elismerjék, nem riad vissza a fizikai bántalmazástól, a manipulációtól sem. Abban az esetben, ha a bántalmazás sikerrel jár, újra és újra fenyegeti társait, hogy hatalmát megerősítse. Az összes energiáját erre fordítja, így nem tud elsajátítani olyan viselkedési formákat, amelyek segítenék a beilleszkedését a normál csoportokba. Így egyre inkább a deviáns viselkedésű közösségek tagjává fog válni (Buda, Kőszeghy és Szirmai, 2008).

A közösség tagjai is szereplőivé válnak a zaklatási folyamatnak, akkor is, ha abban aktívan nem vesznek részt. Jelenlétükkel és viselkedésükkel támogatják a zaklatót, vagy pedig a bántalmazó védelmére kelnek (Twemlow, Fonagy és Sacco, 2004).

A szakemberek vizsgálatai azt bizonyították, hogy abban az esetben, ha a bántalmazó megerősítést kap a közösség tagjaitól, akkor ez igazolja a viselkedését. Amikor nem védik meg a közösség tagjai az áldozatot, akkor nem csak további teret adnak a bántalmazásnak, de a segítségnyújtás elmaradása miatt lelkiismeretfurdalás is gyötörheti őket, elveszíthetik szociális érzékenységüket is. A közösségben zajló bántalmazás láthatóan nem csak két ember magánügye, mert hatással van az egész közösség életére. Abban az esetben, ha a zaklatások mindennapossá válnak, akkor az osztály légköre megromlik, mert az osztály hatalmi játszmák színterévé válik, és a bizalmatlanság lesz jellemző a tanulókra a társas együttélés és az építő jellegű tanulás helyett (Buda, 2008).

Kónya (2014) szerint a hosszan tartó szorongás, a testi sérülések mellett, az önértékelés csökkenésében figyelhető meg. A zaklatás hatása hosszabb időre terjed ki, akár a felnőttkori életet is negatívan befolyásolhatja.

Mit tehet a szülő?

A családok a társadalomban megtalálható magatartásmintákat közvetítik, amelyek a gyermekek számára meghatározóak, hisz azoktól tanulja ezeket, akikhez érzelmileg kötődik. A szülők viselkedése az egyetlen lehetséges minta a gyermekek számára mindaddig, amíg más magatartásformával nem találkoznak. A családban tanult viselkedési normák nagymértékben meghatározzák a gyermekek későbbi viselkedését. A példa

hatása az egész személyiségre kiterjed, a munkához való viszonyulástól kezdve, az emberekkel való kommunikáción át mindenre rányomja bélyegét a családból hozott minta (Cseh-Szombathy, 1995).

A bántalmazás felismerése nem egyszerű feladat a szülők számára. A gyermekek sok esetben titkolóznak, nem mernek segítséget kérni, szégyenlik a velük történeteket, hibásnak érzik magukat, vagy félnek a megtorlástól. Első alkalommal a szülők általában nem tulajdonítanak jelentőséget a problémának, csak gyermekes csínytevésként kezelik, amit a gyermekkor természetes velejárójának tartanak (Coloroso, 2020). A szülőknek akkor is fel kell figyelniük a gyermekükönél jelentkező jelekre, ha az nem tud vagy nem akar róla beszélni. Árulkodó jel lehet az alvásproblémák megjelenése, nehezen alszik el, rémálmai vannak, mindig fáradt, ingerlékeny, étvágytalan, vagy mindig éhesen érkezik haza, pedig több adag ételt visz az iskolába. Ok nélküli hasfájásról, hányingerről, fejfájásról panaszkodik, amire nincs orvosi magyarázat (Neprasková, 2020).

A testi változásokon túl megváltoznak a bántalmazott gyermekek otthoni szokásai is, visszahúzódobbak, zárkózottabbak lesznek, nem szívesen vesznek részt a családi tevékenységekben. Máskor indulatosakká válnak, hangulati ingadozás jelenik meg náluk. Megjelenhetnek szorongásra utaló jelek is, mint a körömrágás, hajcsavargatás vagy tépkedés, pánikrohamok, iskolai teljesítményromlás, motivátlanság, elmaradoznak a barátai, nem szívesen megy társaságba. Nagyon fontos jelzés lehet, ha otthonról eltűnnek a dolgai, hirtelen több adag ételt visz iskolába, pénzt vesz ki szülei pénztárcájából, nem az eddig megszokott útvonalon közlekedik. Ruházata gyakran szakadt, hiányos, és a testén is gyakoriak a sérülések (Frank Bozóki, 2020).

Nehéz dolga van a szülőnek, ha a gyermeke bántalmazó, mert nem könnyű tudomásul venni a tényt, hogy másokat bánt a gyermekük. Esetleg csak apró jelekből tud következtetni gyermeke nem megfelelő viselkedésére. Ilyen lehet, amikor minden ok nélkül kegyetlenkedik a testvérével, más gyerekekkel, vagy akár állatokkal is. Beszélgetés közben folyamatosan rosszindulatúan, kárörvendően beszél társairól, felnőttekről, eseményekről. Figyelmeztető jel lehet a szülők számára, ha többször pénzt, idegen tárgyakat, eszközöket találnak gyermekükönél, amire nem tudnak megfelelő magyarázatot adni. Abban az esetben, ha a fenti jeleket tapasztalja, vagy azok közül néhányat felismer, mindenképpen lépéseket kell tennie a szülőnek. Elsőként azt kell végiggondolnia, hogy szülői magatartása mennyiben járulhatott hozzá a probléma kialakulásához, mennyiben kell változtatnia viselkedésén gyermekével kapcsolatban. Az az ideális, ha a gyermek és a szülő közötti kapcsolat olyan, hogy a történeteket nyugodtan meg tudják beszélni, és a gyermek érzi a szülő támogató segítségét. Mindenképpen ki kell deríteni, mi is történt valójában. A bántalmazott gyermekkel meg kell értetni, ha az iskolában jelzi a zaklatás tényét, akkor az nem árulkodás. A zaklató gyermek szüleinek nem az a feladata, hogy elbagatellizálják a zaklatás tényét, de az sem, hogy hasonló módon viselkedjenek gyermekükkel, ahogy ő másokkal, hanem meg kell értessék vele cselekedete helytelenségét. El kell magyarázni a zaklató gyermeknek, hogy a viselkedésén változtatni soha nem késő (Coloroso, 2020).

Megoldási lehetőségek az iskolában

A maradandó változás kialakítása hosszú folyamat, amit folyamatosan tudatosítani kell az iskola tanulóiban, hogy ezt csak lépésről lépésre lehet megvalósítani. A különböző módszerek alkalmazása az egyéni önismeret fejlesztését éppen úgy magában foglalhatja, mint a csapatépítő tréningeket. Az utóbbi évtizedekben több olyan konfliktuskezelő tréning, önismereti tanfolyam, csapatépítési technika, kommunikációs gyakorlat terjedt el, amely a partnerek együttműködésére épül, a konstruktív problémamegoldáshoz szükséges képességek fejlesztését célozza. A pedagógusoknak kell képessé válniuk, hogy tanítványaikban kialakítsák, fejlesszék a konfliktuskezeléshez szükséges képességeket, hogy többet telessenek a stressz, a mobbing kialakulása ellen (*Budavári-Takácsi, 2011*).

Az oktatási intézményekben az érzelmi intelligencia fejlesztése legalább olyan fontos, mint az értelmi intelligenciáé, ami nem önállóan, hanem az oktatási, módszertani folyamatok során valósul meg. A pedagógusok személyes tulajdonságai, valamint az intézmény által képviselt értékek megnyilvánulnak a konfliktuskezelési szokásokban, amelyek nagy hatással vannak a diákok konfliktuskezelési szokásaira. Az érzelmi nevelésnek a gyermeknevelésben is kulcsszerepet kell kapnia, mert az érzelmi intelligencia pozitívan befolyásolja a csoport teljesítményét, és összefüggést mutat a konfliktuskezelési módok megválasztásával is. Az iskolákban egyre népszerűbbé válnak az olyan nevelési-oktatási módszerek, amelyek szintén segíthetik a gyermekek érzelmi nevelését. Ilyenek: a kooperatív tanulás, a páros és csoportos munkavégzés, a különböző témnapok, témahetek (*Buda és Péntek, 2010*).

Fontos az is, hogy konfliktusfajták szerint elkülönítsék a beavatkozás lehetséges formáit, kiderítsék a lehetséges kiváltó okokat, és összefüggésbe hozzák az egyének személyiségével. Erre a megfelelő személy alsó tagozatban a tanító, aki szinte folyamatosan jelen van a csoportban. Felső tagozatban az osztályfőnöki órák alkalmasak erre. Az egyéni problémák kezelésére nagyon jó lenne, ha minden iskolában mentálhigiénés szakember, pszichológus segítené a diákokat egyéni problémáik megoldásában. A bántalmazás elleni programok gerincét az osztályokban tartott foglalkozások alkotják, ahol közös megbeszélés után elfogadásra kerülhetnek azok a szabályok, amelyekben meghatározzák az elvárt viselkedést, a társas érzelmi készségek fejlesztését, az együttműködést, a közös problémamegoldást, a segítségnyújtást a közösségi normák szellemében. A pozitív iskolai légkör hozzájárul ahhoz, hogy az iskolai bántalmazás minden szereplője ki tudjon lépni eddigi szerepéből. Meg kell tanítani a diákokat önmaguk megismerésére, és a konfliktuskezelésre. Mindenekelőtt szerethetőségüket kell megerősíteni, önbizalmukat növelni, valamint a szabadidejük eltöltésének hasznos módjait kell megtanítani a gyakorlatban is. A fejlesztő munka eredményeként várható, hogy a résztvevők attitűdjeikkel, érzéseikkel, értékeikkel, tapasztalataikkal, saját élményeiken

keresztül fejlődhetnek, fejleszthetik azon képességeiket, hogy a kialakult konfliktushelyzetekre, az általuk észlelt vagy tapasztalt problémákra válaszlépéseket telessenek, változást tudjanak létrehozni (Jármi, 2019).

Abban az esetben, ha az osztályközösségen belül végzett munka nem vezet eredményre, külső segítséget kell kérni. Először az iskolán belüli lehetőségeket kell igénybe venni, mint a tantestület, az iskola vezetősége, szociális munkás, iskolapszichológus. Eredménytelenség esetén ajánlatos a gyermekjóléti szolgálatához fordulni, ahol külsős szakemberekhez, szakpszichológushoz irányíthatják a gyermeket. A szülőkkal való együttműködés ebben az esetben különösen fontos (Buda és Péntek, 2010). A folyamatos tájékoztatás mellett ismertetni kell az elérhetősegeket is, ahol a gyermek segítséget kérhet, mint például a Kékvonal segélyhívó, vagy olyan online applikációk, mint a megfélemlítés.hu, unicefHelpAPP, hosoktere.org stb. Abban az esetben, ha az iskola rendszerszintű megoldást keres, akkor a Békés Iskolák kezdeményezéséhez érdemes csatlakozni (www.bekesiskolak.hu).

Ezek a feladatok rengeteg többletmunkát, plusz energiát követelnek a pedagógusoktól és az iskolavezetéstől. Ahol a pedagógusok képesek megőrizni toleranciájukat, képesek a konfliktushelyzeteket kommunikációval, egyedi szintű kezeléssel, érdemben feloldani, módszereik meghozzák a kívánt eredményt. Ne gondoljuk, hogy eszköztelenek vagyunk a bántalmazással szemben, és minél előbb adunk segítséget, annál előbb tudjuk megakadályozni a bántalmazó viselkedést.

Irodalom

- Allison, Spephen, Roeger, Leigh és Reinfeld-Kirkman, Nova (2009): Does school bullying affect adult health? Population survey of health-related quality of life and past victimization. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, **43**. 1163–1170.
- Bellis, Mark A., Hughes, Karen, Jones, Alison, Perkins, Clare és McHale, Philip (2013): Childhood happiness and violence: A retrospective study of their impacts on adult well-being. *BMJ Open*, **3**. 9. sz.
- Berta Renáta és Dombi Edina (2017): Az iskolai zaklatás körforgása: az iskolai zaklatás és az osztályléggör kapcsolatának vizsgálata 12-14 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, **117**. 3. sz. 257-274. DOI: 10.17670/MPed.2017.3.257
- Boross Ottília (2006): Basák az iskolában. *Iskolakultúra*, **16**. 11. sz. 33–39. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20527/20317> (2023.04.05.)
- Boulton, Michael J. (2013): Associations between adults' recalled childhood bullying victimization, current social anxiety, coping, and self-blame: Evidence for moderation and indirect effects. *Anxiety Stress Coping*, **26**. 3. sz. 270-292.
- Buda Mariann (2005): *Tehetünk ellene? A gyermeki agresszió*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- Buda Mariann (2008): Iskolai erőszak, iskolai zaklatás. *Fordulópont*, **10**. 3. sz. 11-25. http://www.fordulopont.hu/FP-41_buda.pdf (2023.04.05.)

- Buda Mariann (2009): Közérzet és zaklatás az iskolában. *Iskolakultúra*, 19. 5-6. sz. 3-15. <http://www.epa.oszk.hu/00000/00011/00138/pdf/2009-5-6.pdf> (2023.04.05.)
- Buda Mariann (2015): *Az iskolai zaklatás*. Debreceni Egyetem Kiadó, Debrecen. https://mad-hatter.it.unideb.hu/portal/displayDocument/Szervezeti%20t%C3%A1rk/Egy%C3%A9b%20szervezeti%20egys%C3%A9gek/Tan%C3%A1rk%C3%A9pz%C3%A9si%20K%C3%B6zpont/Kiadv%C3%A1nyt%C3%A1r/28%20%C3%B3r%C3%A1s%20szakm%C3%B3dszertani%20k%C3%A9pz%C3%A9s%20szak%C3%B6nyvei/iskolai_zaklatas.pdf (2023.04.05.)
- Buda Mariann és Péntek Enikő (2010): Csak játszottunk...! Az iskolai zaklatás és következményei. *Embertárs*, 8. 3. sz. 1-13. https://www.academia.edu/12869779/Csak_j%C3%A1tszottunk_Az_iskolai_zaklat%C3%A1s_%C3%A9s_k%C3%B6vetkezm%C3%A9nyei (2023.04.05)
- Buda Mariann, Kőszeghy Attila és Szirmai Erika (2008): Iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős. *Educatio* 17. 3. sz. 373-386.
- Budavári-Takácsi Ildikó (2011): *A konfliktuskezelés technikái*. Szent István Egyetem, Gödöllő.
- Coloroso Barbara (2014): *Zaklatók, áldozatok, szemlélők: az iskolai erőszak. Óvodától középiskoláig: hogyan szakíthatja meg a szülői és a pedagógus az erőszak körforgását?* Harmat Kiadó, Budapest.
- Coloroso Barbara (2020): *Zaklatók, áldozatok, szemlélők: az iskolai erőszak*. Harmat Kiadó, Budapest.
- Cseh-Szombathy László (1995): A családi értékek változása és ennek hatása a családi funkciók alakulására. In: Bakacsiné Gulyás Mária (szerk.): *A nevelés társadalmi alapjai*. JGYTF Kiadó, Szeged.
- Csepelyi Magda (2000): *Mobbing-Munkahelyi pszichoterror a grafológia tükrében*. General Press Kiadó, Budapest.
- DeLara, Ellen (2016): *Bullying Scars: The Impact on Adult Life and Relationships*. Oxford University Press, New York.
- Figula Erika (2004): Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. *Új pedagógia Szemle*, 50. 7-8. sz. 48-55. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00083/2004-07-Mu-Figula-Bantalmazok.html> (2023.04.05.)
- Figula Erika, Margitics Ferenc, Pauwlik Zsuzsa és Szatmári Ágnes (2011): Iskolai erőszak: Az áldozat-, támadó- és provokatíváldozat-magatartásminta családszocializációs háttértényezői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 12. 1. sz. 47-72. <http://real.mtak.hu/58130/1/mental.12.2011.1.4.pdf> (2023.04.05.)
- Frank Bozóki Eszter (2020). *A bántalmazónak, az áldozatnak és a szemtanúknak is fáj*. <https://yelon.hu/szuloknek/bullying/-a-szemtanu-fajdalma/> (2022.12.21.)
- Jármi Éva (2019): Az iskolai bántalmazás (bullying) megelőzése. *Educatio*, 28. 3. sz. 528-540.
- Kaucsek György (2014): *A munkahelyi pszichoterror okai, következményei, és javasolt ellenintézkedések*. <http://dospayer.hu/6216908> (2022.12.21.)
- Kaucsek György és Simon Péter (1996): Pszichoterror a munkahelyen. (Irodalmi áttekintés és az első hazai tapasztalatok) I. rész. *Humánpolitikai Szemle*, 7. 9. sz. 39-45.
- Kaucsek György és Simon Péter (2016): Pszichoterror a munkahelyen. In: Klein Sándor (szerk.): *Vezetés- és szervezetpszichológia*. Edge2000 Kiadó, Budapest.
- Klein Sándor (2012): *Vezetés- és szervezetpszichológia*. Edge2000 Kiadó, Budapest.
- Kónya Zoltán (2014): *Lélek az iskolában. Problémák és erőforrások A-Z*. Korunk Komp-Press, Kolozsvár.

- Leymann, Heinz (1990): Mobbing and Psychological Terror at Workplaces. *Violence and Victims* 5. sz. 119-126.
- Margitics Ferenc, Figula Erika és Pauwlik Zuzsa (2010): *Temperamentum, karakter és iskolai erőszak*. Élmény '94 Bt., Nyíregyháza.
- Marton Tamás (2006): Mobbing-, bullying-, pszichoterror-, szociális stressz a munkahelyen. *Munkaügyi Szemle*, 50. 7-8. sz. 41-48.
- Mazur Timea (2016): *A munkavállalókat fenyegető egyik legnagyobb veszély – A munkahelyi mobbing*. <http://docplayer.hu/35495568> (2023.01.03.)
- Mihály Ildikó (2003): Az iskolai terror természetrajza. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. 9. sz. 75-80.
- N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2017): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve II. kötet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy Ildikó, Körömdi Attila és Pataky Nóra (2012): A zaklatás és az osztálylégkör kapcsolata. *Magyar Pedagógia*, 112. 3. sz. 129-148. https://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/1_Nagy_MP1123.pdf (2023.04.05.)
- Neprasková, Dominika (2020): *Ako spozná učitel' alebo rodix, ze dieťa je obet?* <https://eduworld.sk/cd/dominika-neprasova/4523/ako-zacina-sikana-je-prve-znakyspoznate-lahko> (2022.12.21.)
- Olweus, Dan (1999): Iskolai zaklatás. *Educatio*, 8. 4. sz. 717-739. https://epa.oszk.hu/01500/01551/00087/pdf/EPA01551_educatio_1999_4_717-739.pdf, (2023.04.05.)
- Ranschburg Jenő (2008): *Félelem, harag, agresszió*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Révész György (2007): Erőszak az iskolában. In: Péley Bernadette és Révész György (szerk.): *Autonómia és identitás*. Pro Pannónia, Pécs.
- Rose Ingrid (2010): *Az iskolai erőszak: tanulmány az elidegenedésről, a bosszúról és a jóvátételről*. Oriold Kiadó, Budapest.
- Séra László (2001): *Általános pszichológia*. Comenius Bt., Pécs.
- Siegler Anna (2020): Iskolai bántalmazás a diákok perspektívájából. *Iskolakultúra*, 30. 7. sz. 61-75. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00234/pdf/EPA00011_iskolakultura_2020_07_061-075.pdf (2023.04.05.)
- Twemlow, Stuart W., Fonagy Péter, és Sacco, Frank C. (2004): The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals of the New York Academy of Sciences*. DOI: 10.1196/annals.1330.014
- Vajda Róza (2006): *A munkahelyi pszichoterror (mobbing) és a kapcsolódó szolgáltatások Magyarországon*. MoNa Alapítvány, Budapest.

A szülők kultúraátadó szerepének változásai, és azok hatása napjainkban

Tóke Anita

toke.anita@szte.hu

SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája,
Napközi Otthonos Óvodája

Pedagógusként és szülőként is foglalkoztat a média, a digitalizáció a gyermek tevékenységében. Ezért célolok, hogy szakirodalmi betekintést nyerjek a gyermekek, a társadalom, a média és a digitalizációs szokások jelenlegi állapotába. A gyermekek generációs szokásainak a feltérképezésével szocializációs szerepükkel való kapcsolatukat tekintem át. Távlati célom feltárni és megvizsgálni a szülők és a gyermekek szempontjából az internet- és médiafogyasztási folyamatokat. Meggyőződésem, hogy gyermekeink oktatását és nevelését akkor végezhetjük sikeresebb, ha pontosan ismerjük a média életükre, tudásukra, személyiségükre, szocializációs folyamataikra gyakorolt hatását. Ezen folyamatok pontos ismerete és értékelése segítségével alakítható ki produktív együttműködés pedagógus és szülő között a gyermekek érdekében.

Kulcsszavak: kultúra, generáció, média



Bevezetés

A legrégebbi és legmeghatározóbb nevelési tényező a család, amelyben a tagok teljes személyiségükkel vesznek részt, biztosítva a gyermekeknek az éréshöz és fejlődéshez szükséges feltételeket. Mindeközben magatartási- és szerepmintákat, családi és társadalmi értékrendszert közvetít, felkészítve az egyént a társadalmi szerepvállalásra.

Napjainkra nagymértékben megváltozott a fiatal, azon belül is a Z és az Alfa generáció társadalmi, gazdasági és kulturális helyzete (uniformizálódás, új kulturális profilk stb.). Ennek megfelelően változott a szülők szerepe a digitális korban. Komoly kérdéssé vált, hogy megbirkóznak-e a dinamikusan változó kihívásokkal, valamint, hogy milyen hatással van a „fordított szocializáció” a felnőttek és a fiatalok közötti viszonyra. Fontos szerepet tölt be ebben a folyamatban a kultúra horizontális közvetítésének erősödése, valamint az internet és a média egyre erősödő szerepe.

Elődleges feladat a holisztikus szemléletet alkalmazása, a lehető legtöbb szempontból meg kell ismerni azokat a társadalmi, szocioökonómiai, fejlődéslélektani és pszichológiai kereteket, amelyek között a változások végbemennek.

Médiahasználati szokások

A gyerekek médiahasználati szokásai a technika rohamos fejlődésének megfelelően folyamatosan és gyorsan változnak; mikrogenerációk kialakulásának lehetünk szemtanúi, jelentősen eltérő szokásokkal, ismeretekkel, gyakorlattal. Ennek megfelelően a szülői szerepeknek, feladatoknak és elvárásoknak is dinamikusan változniuk kellene. Mindezt nagyban befolyásolják a nemek különbségei, valamint a szocioökonómiai háttér. Ennek megfelelően a magyar gyerekek médiahasználati szokásainak adott időben történő feltérképezése igen átfogó és összetett kutatást igényelne, amely minden bizonnyal hasznos és tanulságos információkat tárna fel.

Számomra azonban gyakorlati haszna azoknak a tényeknek, és összegyűjtött ismereteknek lehet, amelyek az általam nevelt és oktatott tanulókra, valamint az ő szüleik gyakorlatára vonatkoznak. Fontos és idevágó kérdés ez azért is, mert ezeket a gyereket ez év szeptemberétől már tanítom, így a kapott információk nagymértékben hozzájárulnak megismerésükhöz, esetleges tanulási, magatartási, beilleszkedési problémáik megismeréséhez. Hiszem, hogy a mai gyerekeket egyre kevésbé lehet megérteni médiakörnyezetük ismerete nélkül. A gyerekek médiahasználati szokásai, médiaélményei hatást gyakorolnak viselkedésükre, társaikhoz való viszonyukra, közösségen belüli helyükre, és árulkodnak a gyermekek családon belüli helyzetéről, az őket körülvevő felnőtt figyelem mértékéről, minőségéről, erősségéről.

Társadalmi változások

Az elmúlt harminc évben hazánkban három, egymással összefonódó, a gazdasági, társadalmi és kulturális viszonyokat jelentősen átrendező változás ment végbe: a rendszerváltás, a globalizáció és az információs társadalom kialakulása.

Ebben az átstrukturált világban lehetünk szemtanúi annak, hogyan változik a felnőttek és a gyerekek viszonya, a generációk közti hangneme; milyen új jogok és szükségletek jelennek meg az ifúság részéről, és hogy hogyan rendeződik át a generációk közti hierarchia. Nyomon követhetjük, hogyan rajzolódik ki egyre élesebb különbség az információszerzés, a kapcsolattartás és a szabadidő eltöltésének formái tekintetében az egymást követő korosztályok között.

21. századi társadalmunkban a szekularizáció, az individualizáció, az emancipáció, a női karrier, a szexuális tabuk felszámolása, a szexuális jogok érvényesítése és sok egyéb tényező hatására már nem egyetlen családmodell létezik, és a családon belüli hagyományosnak nevezhető szerepek is gyökeresen megváltoztak. Az alternatív családmodellek sokaságában élő szülők a szocializáció elsődrendű közvetítői, a kultúrákövetítés első számú szereplői. Ők adnak keretet annak a folyamatnak, amely során a gyermek elsajátítja az adott kultúra értékeit, szokásait, normáit. Teszik ezt úgy, hogy egyre kevesebb

időt képesek gyermekeikre fordítani, amit a nevelésükre fordított anyagiak növelésével kompenzálnak.

A szociális közösségek

A család egy informális csoport, amely mintát nyújt a különböző szerepkapcsolatokra, szimmetrikus és aszimmetrikus viszonyokra, megmutatja a szerepek státuszértékét, a státuszok hierarchiáját és a kölcsönösség elvét. És mindeközben a szülők folyamatosan „fordítanak”. Magyarazatot adnak a gyermeket körülvevő világ jelenségeire, eseményeire, azok látható, illetve nem látható okaira úgy, hogy azt ő az éppen adott értelmi színvonalán megértse. Ez segíti a fizikai és a társas világba való eligazodás képességének kialakításában, azaz a környezethez való alkalmazkodásban (Kósa, 2004).

A gyermek másodlagos szocializációs közege az óvoda, valamint az iskola, ahol az egyén a társadalom által fontosnak tartott normákkal, értékekkel találkozik, miközben megismer az addig ismerttől eltérő világértelmezéseket, másfajta hierarchiakat is. A családhoz fűződő érzelmi viszonya lazulni kezd, és elkezdődik a szerepek bevéálásának megtapasztalása a kortárs csoportokban (Kósa, 2004).

A kortárs csoportok szerepe a szabadidős térben egyre erősebbé válik. Míg a hagyományos szocializációs terek (család, iskola) hatása gyengül, addig a kortárs csoport, mint interakciós közeg befolyása egyre nő. Ebben a közegben van lehetősége az egyének gyakorolnia az önkéntességet, hiszen ezekhez a csoportokhoz szabadon lehet csatlakozni, illetve kilépni belőlük, és a kölcsönösség elvét, és ebben a közegben végezhet saját maga számára fontos és hasznos tevékenységeket (játék, szórakozás), szabadon rendelkezhet az idejével. Itt nincs előre meghatározott hatalom és hierarchia (Kósa, 2004).

A fiatalok sajátos szimbólumokkal hoznak létre különböző csoportosulásokat. Ezek a szimbólumok mára globalizálttá váltak (pl. emo, „plázacica”). Napjaink ifjúságáról bátran kijelenthetjük, hogy ha a világ különböző kultúrájú országaiban élő kortársakkal összevetjük őket, jobban hasonlítanak egymásra, mint saját kultúrájuk idősebb tagjaira. Bár a környezet, amelybe ezek a fiatalok születtek, rengeteg alapvető részletben különbözik, eltérőek a kulturális szokások, a társadalmi szerepek, a családi struktúrák, a nyelv, a történelmi háttér, a hiedelem-, hagyomány- és normarendszer, azaz a szocializációs háttér, mégis létezik egy közös tényező, amely mindegyikük fejlődése során jelen van. Környezetük szerves részévé vált a média. A globalizáció mai szintjén a térben, gazdasági és kulturális viszonyok tekintetében egymástól távol élő tinédzserek ugyanazokat a divatmárkákat és stílusokat részesítik előnyben; ugyanazokkal a játékokkal játszanak, ugyanazokért az előadókért és slágerekért rajonganak; ugyanazokat a sztárokat, színészeket, sportolókat tekintik példaképnek (Kósa, 2004).

A médiatér

A médiatér tipológiája szerint az „újmédia” korát éljük, amely a digitális kommunikáció révén létrejövő médiaeszközök összességét jelenti. Ezen belül a web-egyreszolgáltatásoknál a szolgáltató biztosítja a tartalmakat, míg a web 2.0 esetén maga a közösség hozza létre, osztja meg, véleményezi azokat, így a felhasználókból tartalomkészítők lettek, és a tudásmegosztás interaktív folyamattá vált (*Jakab, 2011*).

A fiatalok média- és kultúrafogyasztása ma már egyértelműen az internet köré szerveződik. Nélkülözhetetlen színtere mindennapi kommunikációjuknak, társas kapcsolataik kialakításának és ápolásának, önkifejezésüknek, információszerzésüknek, tanulásuknak, szórakozásuknak. Ez a korosztály kevésbé érdeklődik az igényesebbnek tartott kulturális produktumok iránt, mint elődjai, viszont annál öntudatosabban hozza létre saját kultúráját. A „magas” kultúra és a könnyen fogyasztható „alacsony” kultúra sajátos elegye jelenik meg a kulturális palettájukon. Mindez persze globálisan és uniformizálva, hiszen a médiaeszközök a fiatalok szórakoztatásának érdekében minél könnyebben elérhető és megérthető tartalmakat kínálnak (*Jakab, 2011*).

Napjainkban a szocializáció folyamán az egyénnek döntően önmagát kell felépítenie, a médiumok nyújtotta ismeret és tudás feldolgozása és beépítése során. De mi nyújt számára segítséget annak eldöntésében, hogy ez az ismeret és tudás számára megfelelő, autentikus és helytálló-e, egy olyan társadalmi hierarchiában, ahol a család, a szülők és az iskola szerepe háttérbe szorul?

A médiumoknak a gyermekekre gyakorolt hatását vizsgáló szakemberek meglátásai két véglet közé esnek. Amíg *Niel Postman* (1994) a médiatechnológia ártalmas és veszélyes hatásaival szemben védelemre szoruló, védtelen és sebezhető gyermekeket vizualizál, addig *Don Tapscott* (2021) szerint a gyermekek velük született bölcsességükkel irányított tudásszomjának kielégítésére csak a médiumok jelenthetnek megoldást. Az mindenképp elmondható, hogy a gyermekeket érő, „kívülről” érkező hatások döntően befolyásolják eljövendő felnőtt mivoltuk személyiségét, fogyasztói magatartását, életkori sajátosságaikból adódóan azonban különböző szinten védtelenek és kiszolgáltatottak. Az is nyilvánvaló, hogy a tartalmában és idejében kontrollálatlan médiahasználat, valamint a személyes kapcsolatok beszűkülése aggasztó tényező, mindamelllett, hogy a térbeli távolságok miatt ez idáig akadályozott barátságok, ismeretségek, társas tevékenységek lehetősége igen vonzó.

A túlzott média- és azon belül leginkább az internethasználatra vonatkozólag is létezik egy optimista álláspont, amely szerint a modern eszköz idővel mindig szerves részévé válik a mindennapok egészséges gyakorlatának. Ha ez nem így történik, annak már egy eleve meglévő pszichés probléma az oka. Ezzel szemben a pesszimista álláspont veszélyes személyiségformáló hatásokat és függőséget feltételez.

Generációs különbségek a digitalizációban

Az idősebb korosztályoktól való rohamos és néha áthidalhatatlan eltávolodás okai között szerepel az informatika, elektronika és ezek eszközeinek villámgyors fejlődése. *Marc Prensky* (2001) digitális bevándorlónak nevezi a digitális korszak előtt szocializálódottakat, akik bármennyire próbálják elsajátítani a technológia terminológiáját, számukra az mindig idegen nyelv marad. Velük szemben a digitális bennszülöttek szinte az „anyatejjel szívták magukba” a technológiahasználatot.

Ma már a fiatal nemzedéken belül is mikrogenerációk jönnek létre, attól függően, hogy az egyének az elektronikai eszközök fejlődésének mely időszakában születtek (*Stein*, 2013). Az azonban tagadhatatlan, hogy mára mindannyian digitális környezetben élünk, így mindannyiunk gondolkodásmódja, viselkedése nagymértékben megváltozott. A milió, amelyben a gyermekek idejük nagy részét töltik különböző tevékenységeik során ugyanaz, amelyben a felnőttek dolgoznak, kommunikálnak, szórakoznak (*Jakab*, 2011).

Margaret Mead (1999 idézi *Nyíri*, 2009) a generációk közötti tudásátadásnak három irányát különböztette meg. A posztfiguratív kultúrában a gyermekek elsősorban szüleiktől, elődeiktől tanulnak, míg a kofiguratív kultúrában a tudásátadás kétirányúvá válik. Említést tesz továbbá a prefiguratív kultúráról, ahol majd az idősebb nemzedék tagjai tanulnak a gyermekektől.

Mark Prensky (2001) arról ír tanulmányában, hogy a digitális bevándorlónak a megváltozott kulturális környezethez való alkalmazkodás, idomulás érdekében gyermekeiktől kell tanulniuk. Ezt a nézetet vallja *Don Tapscott* (2001) is, aki úgy véli, egy „fordított szocializációs” folyamatban a felnőtteknek kell felzárkóznuk a gyerekekhez.

Tari Annamária pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy „*ha valaki jó felnőtt akar maradni, akkor meg kell hallgatnia és hallania a fiatalot, aki szintén rendelkezik már tudással, ráadásul olyanal, amelyet az idősebb nem feltétlenül tud megszerezni*” (*Tari*, 2010. 189. o.). Ezek a gondolatok nyilvánvalóvá teszik, hogy napjaink ifjúsága új és egyre erősödő tekintélyre tett szert, amely hatással van a társadalmi hierarchiában betöltött szerepére.

Az egyén a média terében

Az infokommunikációs eszközökkel átalakult fiatalok időháztartása – másképp osztják be, és másként használják szabadidejüket –, családi és iskolai státusza. Átalakult számukra a kapcsolat, a közösség, a szórakozás, a tanulás fogalma, és beleszületve a digitális korbba, elődeikhez képest másképp alakítják át az ismert társadalmat. Számukra az internet a személyes kommunikáció eszköze, az önmegvalósítás tere.

Napjainkban az egyén belépése a tömegkommunikációs térbe 2-6 éves korra, a modern kommunikációs térbe 3-8 éves korra tehető, azaz a médiatérbeli eszközök „családtaggá” váltak (Nagy és Trencsényi, 2012). Mára az emberek mindennapi tapasztalatai nagyrészt a médiumokon keresztül születnek. Tengerparti nyaralásra, téli sítúrákra el nem jutó családoknak is lehet élményük a tengeről, a havas hegyvidékről. A média tükrözi és teremti a valóságot. A befogadók, szülő és gyermek egyaránt személyes tapasztalat nélkül, közvetett úton szerezhetnek ismeretet, vélt tudást a világ tárgyi és szociális jelenségeiről.

A különbség az, hogy amíg a szülőnek jó esetben megvannak ehhez a folyamathoz az előfeltételei – vagyis rendelkezik a fizikai valóság értelmezéséhez megszerzett kompetenciákkal, pontosan érti a kódolás nyelvét, rendelkezik megfelelő előzetes tudással, tud figyelni a fontos részletekre –, addig a gyermeknél ezek hiányoznak (Berta és Csabai, 2014).

A médiafogyasztás folyamata egyrésztől kognitív tevékenység, melynek során a befogadónak mindig aktívan kell döntéseket hoznia az értelmezés érdekében, másrészt társadalmi-kulturális meghatározottságú (Jakab, 2011). Ráadásul a tapasztaltak reális értékeléséhez és feldolgozásához, elhelyezéséhez egy meglévő tudrendszerben, megfelelő metakognitív képességre és kritikai gondolkodásra is szükség van.

Ennek ellenére a tapasztalatok szerint ez a megismerési folyamat alacsony szintű szülői mediáció mellett történik. A szülő az otthoni, biztonságosnak vélt környezetben jobban „elengedi gyermeke kezét”. Egyrésztől mert úgy gondolja, a képi világ egyértelmű információkat közvetít, másrésztől mert a médiumok által közvetített világ nem tűnik számára olyan veszélyesnek, mint a valódi. Sok esetben pedig sajnos maga a szülő sem rendelkezik megfelelő mértékben a felsorolt képességekkel.

A gyerekeknek, fiataloknak szóló tv-műsorok, rajzfilmek stb. esetében sokan tévesen úgy gondolják, hogy mivel célzottan az adott életkorú közönségnek készültek, nincs szükség magyarázatra, értelmezésre, segítségre a látottak feldolgozásához. Pedig igen gyakran előfordul, hogy az ábrázolás nyelve, a használt szimbólumrendszer is magyarázatot, értelmezést igényel, ugyanúgy, mint a látottak „nem valós” voltának tudatosítása.

Ha a gyerekek szocializációs folyamataira gyakorolt médiahatásról, és a szülők szükséges mediáló szerepéről beszélünk, ki kell térnünk az úton-útfélen megjelenő reklámokra, amelyek tartalmi szinte „szűretlenül” ömlenek a gyerekekre mindenféle médiaeszközből.

A gyerekek 4-5 éves korban még nem tudnak különbséget tenni a hirdetések és a többi műsor között. E kor felett már felismerik ugyan a hirdetéseket, de nem tartalmuk szerint tesznek közöttük különbséget, hanem például az alapján, hogy milyen vicces, vagy milyen hosszú. A reklámmal kapcsolatos alapvető feladat annak felismerése, hogy a reklám célja a közönség meggyőzése, és nem a befogadó, hanem a hirdető érdekeit szolgálja. Erre a felismerésre a gyerekek általában 7-8 éves koruk után válnak képessé (Sas, 2007).

De milyen hatással vannak a reklámok a gyermekek szocializációs folyamataira? A reklám sajátossága a sztereotipizálás, az idealizált álomvilág, az örök fiatalság illúziója, a tökéletesség, mint idea-kép (*Pászthy, 2007*). Ezek a sztereotípiák negatív hatással vannak énképükre, nemi identitásuk fejlődésére. *George Gerbner (2000)* szerint a gyerekek ízlését és értékeit, életük első 5-6 évében, főleg a szülői mintáknak kellene alakítaniuk, ehelyett születésüktől kezdve a televízió által sugárzott történetek, hírek és reklámok állandó és szimbolikus világában élnek.

A gyermekek szerepe a társadalmi hierarchiában

Fontos kérdés a média nyújtotta tartalmak fogyasztási körülményeinek vizsgálata. A mai gyerekek alapvető igénye a saját szoba, még azonos nemű, korban közelálló testvérek esetén is. Ez a „saját birodalom” egy privát, szinte intim tér, amelynek tiszteletben tartása alapvető igény. Ez a „saját világ” különböző saját médiahasználati eszközökkel rendelkezik, amelyeket a gyerekek sok esetben a saját belátásuk szerint használhatnak idő és a tartalom tekintetében is, minimális szintű szülői ellenőrzés, mediáció mellett. A „saját világ” számára napjainkra saját médiaipari ágazat épült ki, speciálisan fiatalok számára szóló filmekkel, tv-programokkal, tv-csatornákkal, írott és elektronikus újságokkal, internetes oldalakkal, zenei termékekkel, videójátékokkal stb.

Láthatóan megváltozott a gyermekek pozíciója a társadalmi hierarchiában. Önálló választással, döntéssel rendelkező, jelentős fogyasztói réteget képviselnek. Kiemelkedő szerepet játszanak az új technológiák elterjedésében, amelyek használatára sok esetben a gyerekek tanítják a felnőtteket, megfordítva az eddigi generációs szokásokat (*Kósa, 2016*).

A gyermekek és szüleik váltak az új technológiák kiemelt felvevőpiacává, és jól látható az is, hogy a gyermekek milyen nagy mértékben képesek befolyásolni szüleik fogyasztási szokásait.

Az eddig említett változások és körülmények nagy szerepet játszanak abban, hogy a fiatalok napjainkban egyre inkább a horizontális társas kapcsolatok felé fordulnak, a felnőttek és köztük a szülők tekintélye pedig egyre csökken. A fiatalok a médián keresztül szemlélik a felnőttek világát, annak minden árnyoldalával. Láthatnak hazug, jellemgyenge, korrupt, tehetetlen stb. felnőtteket, akár szülői szerepben is. Így a gyerekek még azelőtt szembesülnek a felnőtt lét fizikai, lelki és társadalmi csapdáival, mielőtt megfelelő érettséggel készen állnának azok kezelésére (*Kiss, 2004*).

Neil Postman (1994) szerint, míg a korábbi generációk információhoz való hozzáférést a felnőttek szabályozták, mára a felügyelet minimálisra csökkent. Szerinte a gyerekek és a felnőttek közötti különbségek özszemosódnak, a gyerekek sok nekik nem való információhoz hozzájutnak, míg a felnőttek gyerekesek maradnak, ugyanazokat a tv műsorokat, sorozatokat, rajzfilmeket nézik, ugyanazokért a zenékért rajonganak, ugyanazokkal a digitális játékokkal játszanak.

A gondolkodás változásai

Fontos szempont az is, hogy digitális korunk milyen változásokat eredményezett a ma emberének gondolkodásában, neurológiai rendszerében, képességeiben, hiszen az emberi fejlődéstörténet során jól tetten érhető a kultúra nagymértékű változásának hatása az emberi gondolkodásra.

Az emberi agy plasztikus, folyamatos változásra képes, tapasztalatfüggő struktúra, amelyben átalakulást idéz elő minden külső inger, környezeti hatás. Az internet aktívan böngészők körében például megfigyelhető a rövidtávú memória fejlődése (Gyarmathy, 2011).

Sokan saját bőrünkön tapasztalhatjuk emlékezőképességünk, azaz hosszútávú memóriánk nagyarányú romlását, mivel minden számunkra szükséges információ újra és újra rendelkezésünkre áll, elérhető anélkül, hogy az eszünkbe véstük volna.

A gyerekek is hozzáférhetnek minden számukra fontos információhoz, ha megtanulják azt céltudatosan keresni, kritikusan kiválasztani. Ehhez azonban ismét szülői, illetve felnőtt irányításra van szükségük. Hiába oly boldog és büszke sok kisgyermekes szülő, hogy gyermeke már két évesen be tudja kapcsolni a tabletet, és még a kedvenc meséjét is megkeresi és elindítja rajta. Amikor ezek a gyerekek „maguktól megtanulják” a digitális eszközök használatát, megelőzve a felnőtteket, valójában csak ezen eszközök működtetését sajátítják el, ami néhány játék-alkalmazás vagy tartalomfogyasztásra szolgáló applikáció rutinszerű kezelését jelenti.

Az informatikai eszközökkel való problémamegoldáshoz, az információ kereséséhez, szűréséhez, értékeléséhez, a digitális környezetben zajló megfelelő kommunikáció elsajátításához, az itt történő együttműködéshez, a digitális tartalom előállításához, a digitális tér biztonságos használatához mindenképpen felnőtt által történő felelős és tudatos irányításra, mediálásra van szükség.

A megszerzett információ akkor válik valódi tudássá, ha azt a gyermek megfelelő módon fel is tudja dolgozni, és használni is képes. Ez a tevékenység azonban egyre több gyereknek okoz problémát napjainkban. Szülők és pedagógusok szembesülnek nap mint nap kreatív, intuitív, gyors döntésekre képes, jó humorú gyerekek szövegértési, illetve tanulási problémáival.

Amíg ugyanis Prenskey (2001) digitális bevándorlójánál – tipikusan bal agyféltekei dominancia mellett, az írás-olvasás mindennapi gyakorlatával – az információfeldolgozás elemző módon, logikusan, lépésről lépésre történik, addig a digitális bennszülöttek könnyen befogadják a változó információkat – gyakran párhuzamosan is (multitasking) –, agilisabban képesek azonnali döntéseket hozni, de a pontos, szisztematikus, tervszerű, rendezett gondolkodás végrehajtásában gyengébbek.

Ennek oka több tényezőtől tevődik össze. A digitális bevándorlók képességei jellemzően a bal agyfélteke dominanciája mellett formálódtak, így érték őket a

megváltozott kultúra hatásai, amelyek a jobb agyfélteke működésének fokozódó aktivitásához vezettek.

A digitális bennszülöttek képességeinek alakulásánál a gyorsan változó, és sok információt hordozó téri-vizuális ingerek játszanak döntő szerepet, a jobb agyfélteke aktív működése mellett. Szerencsés esetben a két agyfélteke működése így kiegyenlítettebbé válik, hiszen az emberi mivoltunkhoz kapcsolódó beszéd, írásbeliség, verbalitás megtartja a bal agyfélteke erejét. A problémát a bal agyfélteke dominanciájának gyengülése jelenti.

Számos megfigyelés mutatott összefüggést a családok használatában lévő különböző digitális eszközök képernyőinek működési ideje és a családban élő kisgyermek beszédfejlődésének késése és visszamaradottsága között. A bekapcsolt tévé, számítógép stb. mellett ugyanis a szülő óhatatlanul megosztja figyelmét, kevesebbet beszél a kisgyermekéhez, kevesebb párbeszédet kezdeményez, pedig a két év alatti gyermekek csak valós társas interakciókból képesek a nyelvet megfelelően elsajátítani.

Gyermekeink kész vizuális információkat kapnak azáltal, hogy ritkán hallgatnak meséket képi élmény nélkül, döntően rajzfilmeket néznek, így képzetalkotásuk, azaz a nyelvi sorozatból való saját kép alkotásának képessége gyengül, ami pedig a szövegértés alapja (Gyarmathy, 2011).

A kisgyermek döntően vizuális élményszerzése inaktivitással jár, passzív befogadás, amely mellől hiányzik a mozgásos észlelés. Ennek hiánya a szenzomotoros rendszer megkéső fejlődéséhez, illetve bizonyos esetekben alul-működéséhez vezethet, megzavarhatja a testséma kialakulását az agyban, amelyhez képest válhatnak belsővé a téri irányok. Ez a precíziós információ a tapasztalat feldolgozásának nem megfelelő fejlődését eredményezheti, ami kedvezőtlenül befolyásolhatja a gondolkodás pontosságát, a kognitív működést, valamint a mozdulatok és a vizuális élmény összekapcsolását (Gyarmathy, 2011).

Megfelelő mennyiségű mozgásos tevékenység hiányában a neurológiai stabilitás kiindulópontja, az egyensúlyi rendszer is gyengébben működik, ami az információfeldolgozás és a koncentrációs képesség bizonytalanságát eredményezheti (Gyarmathy, 2011).

Virtuális autizmus

Itt érdemes említést tenni korunk egyik újszerű jelenségéről, a virtuális autizmusról. Ez nem egy hivatalos diagnózis, de különböző kutatási jelentésekben szakemberek egyre többször tesznek róla említést.

Tájékozódásom során eljuttottam *Marius Teodor Zamfir* (2018) tanulmányához, aki ASD-ben diagnosztizált gyermekeknél, 2012-2017 között, két speciális rehabilitációs központban végzett longitudinális felmérést. Kutatásának eredményei azt mutatták, hogy azon gyerekek esetében, akik születésüktől hároméves korukig napi 4 óránál

többet töltöttek valamilyen virtuális eszköz képernyője előtt, a szenzomotoros és a szociális ingerek szegénysége az autizmus spektrumzavarral diagnosztizált gyermekekéhez nagymértékben hasonló tüneteket mutatott. Első hallásra ez elképzelhetetlenül sok időnek tűnik, de ha figyelembe vesszük a szülők háttér-médiahasználati gyakorlatát, illetve a napi teendők elvégzéséhez szükséges nyugalom megteremtésének legkézenfekvőbb megoldását, a „digitális bébiszittert”, valóságossá válik az említett lehetőség. A szülők nincsenek vele tisztában, hogy milyen károkat okoznak ezzel. Kisgyermekeik idegrendszerét olyan nagy mennyiségű vizuális inger éri, amelyet már nem tudnak kontrollálni. Könnyen hozzászoknak a virtuális környezethez, nem kíváncsiak a valódi világra, megelégszenek az eszközök adta ingerekkel. Mindeközben hiányt szenvednek azokból az élményekből, amelyeket szüleikkel, családtagjaikkal, gyermektársaikkal közösen élhetnek át.

Passzívak, kerülnek a szemkontaktust, mérsékelt mimikahasználat jellemzi őket, nem képesek szabályozni indulataikat, a nyelvi- és beszédfejlődésben korukhoz képest elmaradnak, figyelmük és koncentrációs készségük fejletlen. Azonban az autizmus spektrumzavarral ellentétben virtuális autizmus esetén jelentős és gyors javulás érhető el, mégpedig az eszközhasználat jelentős csökkentésével, és a megfelelő ingerek folyamatos biztosításával. Az említett szélsőséges, valós kórképet mutató jelenségen kívül is sokat árthat egy szülő az okoseszközök nem megfelelően tudatos használatával, alkalmazásával, amivel ők maguk is jelentős időt töltenek, mintát adva gyermekeik számára.

Általános jelenség, hogy figyelmük egy bizonyos százalékaival mindig a virtuális térben vannak, rá-rá pillantanak egy-egy üzenetre, közösségi oldalra, vagy éppen rákeresnek a napi hírekre, esetleg moziműsorra vacsora közben az asztalnál, vagy a közös legőzés közben. Ritkán tudnak teljes figyelemmel jelen lenni, pedig gyermekük az ő reakcióiból, mosolyaiból, érintéseiből tanulja meg, hogyan reflektáljon környezetére, hogyan oldjon meg helyzeteket. Az okoseszköztől való túlzott függés tehát nemcsak a gyermekeket, hanem szüleiket is érinti, tudatos és következetes, helyes példát mutató magatartásuk elengedhetetlen.

Zavarok a személyiség fejlődésében

Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) és az Amerikai Gyermekeorvosok Társasága (AAP) két éves kor alatt teljes mértékben ellenzi a csecsemők és kisgyermekek okoseszköz- és médiahasználatát. 2 és 5 éves kor között napi maximum 1 óra, szülői felügyelet mellett töltött képernyőidőt ajánl (WHO, 2019).

Ezzel szemben a mindennapi gyakorlat azt mutatja, hogy a szülők nagy része a gyermek lefoglalására például házimunka végzése vagy autózás közben, étkezéskor, illetve a gyermek megnyugtatása céljából tablettát, okostelefont ad gyermeke kezébe, illetve televízió elé ülteti, sőt a gyermek elaltatásához is segítségül hív valamilyen digitális eszközt. Ez a rutin teljes mértékben ellentétes azzal a javaslattal, hogy egy órával elalvás

előtt már egyáltalán ne legyünk képernyő előtt, mivel az rontja az alvás minőségét. Ilyenkor a gyermekek a képernyőre fókuszálnak, a külvilág megszűnik számukra, lát-szólag azonnal megnyugszanak. A szülők pedig egyáltalán nincsenek tisztában azokkal a hátrányos folyamatokkal, amelyek ilyenkor gyermekeikben zajlanak.

A kisgyermek megnyugvásához, szorongásuk, félelmük, fájdalmuk feloldásához egy felnőtt személyre van szükségük, amely folyamat személyiségfejlődésük szempontjából döntő jelentőségű. Mintát kapnak arra, hogyan lesznek képesek később saját magukat megnyugtatni, kezelni érzéseiket, félelmeiket, szorongásaikat, stresszhelyze-teiket.

Az okoseszközök helyettesítő szerepével a személyiségfejlődés egy fontos feltétele nem adatik meg számukra. Erre a hatásra a szervezetükben zajló hormonális folyama-tok is ráerősítenek. Ha a gyermek azt éli át, hogy kiszámíthatóan rendelkezésre állnak a szülei, amikor szüksége van rájuk, szervezetében oxitocin kezd termelődni, amely a biztonságos kötődés kialakulásáért is felelős. Ezzel szemben az okostelefon használata során dopamin termelődik, ami ugyan rövidtávú élvezetet okoz, de hosszú távon nem enyhíti a hiányérzetet vagy a stresszt, ellenben hozzájárul a sóvárgás és függőség kiala-kulásához. A tárgyakhoz ugyanis nem kötődünk, hanem függővé válunk tőlük. Azok a kamaszok és felnőttek, akik kisgyermekkorukban érzelmi szükségleteikre válaszként személyek helyett tárgyakat kaptak, hajlamosabbak lesznek a drogfogyasztásra, függő-ségek kialakítására (Pál, 2019).

Minden örömet adó tevékenység (rajz, tánc, zene, játék, sport, hobbi stb.) során dopamint termel szervezetünk, mintegy jutalom gyanánt erőfeszítéseinkért. Ezekkel a belső dopamintermelő tevékenységekkel szemben a digitális élményeket kísérő külső dopamintermelés úgy biztosít örömforrást, hogy valójában semmit sem kell ten-nünk érte. A könnyen, gyorsan szerzett sok dopamintól pedig könnyű függővé válni (Uzsalyiné, 2020).

A megoldás a felsorolt problémákra ebben az esetben is a szülők kezében van. Az okoseszközök életünk szerves részeként vannak jelen kultúránkban, eldobni őket, elha-tározni tőlük magunkat és gyermekeinket értelmetlen és lehetetlen. A szülőknek meg kell tanulniuk és tanítaniuk tudatos, következetes és optimális használatukat.

Szülői stratégiák

A digitális generációt leíró tanulmányok egyik kitüntetett terepe az internet szülő-gyer-mek kapcsolatra gyakorolt hatása. A szakirodalom különböző stratégiákat azonosít-tott az internethasználat szülői kontrollja kapcsán, amelyeket véleményem szerint más médiumok esetében is megfigyelhetünk, alkalmazhatunk.

Az aktívan résztvevő szülő beszélget gyermekével a különböző médiumok használá-táról, az ott található tartalmakról, időnként használat közben, a szükséges helyzetben. Ezek a gyerekek rendszerint kritikusabbak a látott tartalmakkal szemben, de a stratégia

végkimenetelét nagymértékben befolyásolják a gyermek egyéni jellemzői, neme, kora, szocioökonómiai státusza. Az interakció-korlátozó szülő határt szab a használat ideje, helye, vagy mindkettő tekintetében, legtöbbször tiltás formájában. Többségük sem személyes jelenléttel nem próbálja segíteni a médiák sugározta tartalmak megértését, az információk osztályozását, feldolgozását, sem technológiai kontrollal, szűrőekkel, szülői felügyeleti szoftverekkel nem próbálja megelőzni a negatív hatásokat. A technikai korlátozó szülő él a fent említett lehetőségekkel, alkalmazza azokat. A figyelő szülő viszont jelen is van gyermeke médiahasználatában, megosztják az élményt, a szülő esetenként kommentálja is a látottakat, hallottakat (*Ujhelyi*, 2015).

Összefoglalás

Összességében elmondható, hogy a médiumok, a digitális eszközök, az internet szerves és immár nélkülözhetetlen, megkerülhetetlen részét képezik életünknek, mindennapjainknak. Ezen eszközök egészséges korlátok és szabályok között történő használata kifejezetten előnyös lehet, kifogyhatatlan mennyiségű információval, a szociális kapcsolatok kiépítésével, fenntartásával, erősítésével járhat.

Ehhez azonban a gyermekeknek olyan felnőttek irányítására van szükségük, akik értenek a technikához, amit gyermekeik használnak; tisztában vannak az okoseszközök és a médiumok hatásával a gyermekek idegrendszeri, érzelmi és értelmi fejlődése, szocializációs folyamataik, társas létük szempontjából. A korlátok és szabályok megalkotása mindenképp alapos megfontolást igényel, mert például az internetezési idő szigorú és merev korlátozása hátránnyal is járhat.

A nem kívánt tartalmakhoz viszont a korlátozott idő alatt is hozzájuthat a gyermek, de tudomást szerezhet róla egy barát vagy osztálytárs eszközén keresztül, vagy akár szóbeli beszámolója révén is. Hasonló a probléma a különböző szűrőprogramok tekintetében. Ezek rendkívül hasznosak mindaddig, amíg a gyermek a saját, általunk ellenőrzött eszközt használja, de az már nehezen kontrollálható, hogy társai digitális tevékenységeit figyelemmel kísérve milyen információkhoz jut hozzá. Így az előbb említett két stratégia mellett is nélkülözhetetlen a szülők mediáló, kultúrákövetítő tevékenysége, példamutatása, folyamatos reflektálása gyermekeikre, azok gondolataira, élményeire, beszámolóira. Ehhez azonban meg kell tartaniuk hitelességüket, amelynek egyik feltétele az, hogy otthonosan mozogjanak gyermekeik világában, ismerjék kedvenc előadóikat, műsoraikat, filmjeiket, sportolóikat stb.

Mindenképp szükséges lenne a szülők minél szélesebb körű tájékoztatása, hogyan vezessék gyermekeiket az online térben, és a médiumok sugározta világban, hogyan segítsék őket a mérhetetlen mennyiségű inger, élmény és információ feldolgozásában; milyen árulkodó jelekre figyeljenek, amelyek a problémás internethasználatra vagy esetleg – bár tanulmányomban erre a területre nem tértem ki – internetes zaklatásra utalhatnak. Gyermekeik érdekében legyenek tisztában a digitális világ előnyeivel,

hátrányaival és csapdáival egyaránt, törekedjenek a folyamatos tájékozódásra, tudatos irányításra akkor is, ha családi életük diszfunkcionális kapcsolatokkal terhelt, egyedülálló szülőként nevelik gyermekeiket, és a családfenntartás idejük jó részét felemészti. Tegyék ezt újra és újra azért, hogy megfelelő mértékben tudják befolyásolni és irányítani gyermekeik fejlődését, szocializációját, felnőtté válását. Ehhez szeretnék hozzájárulni a téma további tanulmányozásával, amelynek következő lépése egy empirikus kutatás elvégzése, valamint eredményeinek feltárása, értékelése, kifejtése.

Irodalom

- Berta Judit és Csabai Krisztina (2014): *Szocializáció gyermek és serdülőkorban. Elakadások, zavarok és kibontakozás*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Budapest.
- Gerbner, George (2000): *A média rejtett üzenete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy Éva (2011): A digitális kor és a sajátos nevelési igényű tehetség. *Fordulópont*, 13. 1. sz. 79-88.
- Jakab György (2011): Szocializáció és média – a diákok és az internet. *Új Pedagógiai Szemle*, 61. 8-9. sz. 121-143.
- Kiss Judit (2004): A televízió hatása a kisiskolás gyerekekre. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. 7. sz. 35-59.
- Kósa Éva (2004): *A média szerepe a gyerekek fejlődésében*. Mindentudás Egyeteme 5. kötet. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Kósa Éva (2016): A média: a változások oka vagy eszköze? *Gyermeknevelés*, 4. 2. sz. 48-68.
- Mead, Margaret (1999): *Continuities in Cultural Evolution*. Transaction Publisher, New Brunswick.
- Nagy Ádám és Trencsényi László (2012): *Szocializációs közegek a változó társadalomban*. ISZT Alapítvány, Budapest.
- Nyíri Kristóf (2009): Tanulás és tudás a mobil világban. In: Benedek András és Hunyadi Györgyné (szerk.): „Az oktatás közügy”. A VII. Nevelésügyi Kongresszus zárókötetete. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.
- Pál Ferenc (2019): *Ami igazán számít – Hogyan bánjunk jól magunkkal és másokkal?* Kulcslyuk Kiadó, Budapest. 193–211.
- Pászthy Bea (2007): A média által közvetített ideálok hatása a gyermekek és serdülők testképére. In: *A kiskorúak védelme a médiaszolgáltatásokban*. „Párbeszéd a médiáról” konferencia-sorozat. Alkalmazott Kommunikációtudományi Intézet. 18–23.
- Postman, Neil (1994): *The Disappearance of Childhood*. Vintage/Random House.
- Prensky, Mark (2001): *Digital Natives, Digital Immigrants*.
<https://marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (2023.02.28.)
- Sas István (2007): *Reklám és Pszichológia*. Kommunikációs Akadémiai Könyvtár, Budapest.
- Stein, Joel (2013): Millennials: The Me Me Me Generation. *The Times Magazine*, May 20. 30-35.
- Tapscott, Don (2001): *A digitális gyermekkor*. Kossuth Kiadó, Budapest.

- Tari Annamária (2010): *Y generáció. Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*. Jaffa Kiadó, Budapest.
- Ujhelyi Adrienn (2015): Az internet, mint szocializációs közeg. In: Kósa Éva és Berta Judit (szerk.): *Médiaszocializáció*. Wolters Kluwer Kiadó, Budapest. 153-179.
- Uzsalyiné Pécsi Rita (2020): *Fejleszt vagy rombol? Kulcs az okoseszközök okos használatához*. Kulcs a Muzsikához Kiadó, Pécs.
- WHO (2019): *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536> (2023.04.15.)
- Zamfir, Marius Teodor (2018): *The consumption of virtual environment more than 4 hours/day, in the children between 0-3 years old, can cause a syndrome similar with the autism spectrum disorder*.
https://www.researchgate.net/publication/323748812_THE_CONSUMPTION_OF_VIRTUAL_ENVIRONMENT_MORE_THAN_4_HOURSDAY_IN_THE_CHILDREN_BETWEEN_0-3_YEARS_OLD_CAN_CAUSE_A_SYNDROME_SIMILAR_WITH_THE_AUTISM_SPECTRUM_DISORDER (2023.04.17).

Kooperatív tanulás és csoportmunka az iskolában és a munkahelyen

Pelesz Nelli

pelesz.nelli@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

„Az oktatás egyik alapfeltételezése, hogy a tanulók olyan készségeket sajátítanak el, melyeket később haszonnal tudnak alkalmazni munkájukban, családjukban és más területeken” (Rakaczkiné, Gombos és Nagy, 2009. 20. o.). A jelen és a jövő munkahelyei gyorsan és adekvát módon igyekeznek reagálni az egyre több és gyorsabban felmerülő kihívásra, a releváns válaszok egyike a szervezeti paradigma átalakítása, hatékonyabbá tétele. Az agilis szemléletmód, a proaktív hozzáállás, a team- és munkacsoportok felállítása ma már széles körben elterjedt, ezek központi eleme az együttműködés és a csoportmunka. Utóbbi nem tapasztalható és gyakorolható egyedül, illetve a hagyományos oktatásszervezési keretek között, a frontális osztálymunka erre nem ad lehetőséget. Az új, modern pedagógiai paradigma részeként a kooperatív tanulás szervezés alkalmazása során viszont a pedagógus arra törekszik, hogy az együttműködéshez és az egyéni és csoportteljesítményhez is egyaránt nélkülözhetetlen puha készségeket, szociális kompetenciákat fejlessze. A kooperatív tanulás szervezés saját élményű megtapasztalása, a hallgatók módszertani eszköztárába való beemelése biztosíthatja a sikeres iskolai előmenetelt, a társadalmi és munkahelyi bevilágítást.

Kulcsszavak: kooperatív tanulás, csoportmunka, differenciálás, agilis szervezet, készségfejlesztés



Készségek a 21. századi munkaerőpiacon

A nemzetközi Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) szorosan nyomon követi, hogy az egyes országok munkaerőpiacai hogyan változnak a technológiai átalakulások, a globalizáció és a népesség előregedése által kiváltott megatrendek hatására. A cél az, hogy jobban megértsék az ezen új fejleményekkel kapcsolatos lehetőségeket és kockázatokat, és tényeken és adatokon alapuló tanácsokat adjanak arra vonatkozóan, hogy az országoknak hogyan kellene reagálniuk a készségpolitika, a szociális védelem, a munkaerőpiaci szabályozás és a szociális párbeszéd területén (OECD, 2024a). A szervezet szerint a jövőben a legfontosabb kulcskérdések a következők lesznek a témában: az új munkaformák, a készségek, a kollektív megállapodások, a szociális és jóléti kérdések, valamint a mesterséges intelligencia munkahelyi hatásai és a minőségügy. A felsőoktatásnak, ezen belül a pedagógusképzésnek valamelyest minden szegmens számára van mondanivalója, a legközvetlenebbül azonban a készségfejlesztésben érhet el kézzelfogható eredményeket, ezért a továbbiakban ezt a területet emeljük ki.

A munka világa változik. A digitalizáció, a globalizáció, a népesség elöregedése és az alacsony szén-dioxid-kibocsátású gazdaságra való átállás hatással van a rendelkezésre álló munkahelyekre és az azok ellátásához szükséges készségekre. Az OECD Foglalkoztatási, Munkaügyi és Szociális Ügyek Igazgatóságának (ELS) készségekkel foglalkozó csoportjában adatokat és eszközöket dolgoznak ki, valamint elemzéseket és végrehajtási támogatást végeznek annak érdekében, hogy segítsék az egyéneket, a vállalatokat és az országok felkészülését a jövő munkahelyeire. Három nagy területen dolgoznak: (1) Felnőttkori tanulás, segítve az országokat felnőttoktatási rendszereik fejlesztésében; (2) Változó készségigények, információt nyújtva a jövőbeli készségfejlődésről és -igényekről; és (3) Felnöttek tényleges készségeinek mérése (OECD, 2024b). A fiatalok a COVID-19 okozta válság jelentős hatásai ellenére sikeresen visszatértek a munkaerőpiacra. 2022 májusában a 15–24 évesek munkanélküliségi rátája az OECD-országokban 10,4% volt, ami alacsonyabb, mint a járvány kitörése előtt (2020 januárjában 12,0%) (OECD, 2024b).

A fiatalok megfelelő készségekkel való ellátására irányuló megközelítéseinkben azonban továbbra is jelentős hiányosságok vannak. Az OECD gazdaságainak gyors digitalizációja ellenére az OECD felnőttkori készségeket vizsgáló felméréseinek adatai azt mutatják, hogy a 25–35 évesek több mint fele (57%-a) az OECD-országokban alacsony (vagy semmilyen) jártassággal nem rendelkezik a technológiai környezetben történő problémamegoldásban. Emellett a fiatalok munkával kapcsolatos törekvései nem mindig vannak összhangban a munkaerőpiaci változásokkal: a 2018-as PISA-felmérés során ötből két 15 éves fiatal (39%) jelezte, hogy olyan munkakörben szeretne dolgozni, amelyet a következő évtizedben nagymértékben veszélyeztet az automatizálás. A fiatalok életésélyeinek javítása érdekében az OECD a tagországokkal együttműködve kidolgozta a fiatalok jobb lehetőségeinek megteremtéséről szóló ajánlást, amelyet az OECD Miniszteri Tanácsának 2022. júniusi ülésén fogadtak el (OECD, 2024d).

Az ajánlás szakpolitikai alapelveket kínál a fiatalok támogatására az egész kormányzatot átfogó megközelítéssel. Valamennyi OECD-ország elkötelezettségét fejezte ki ezen elvek mellett. Tekintettel a készségek fontosságára a fiatalok számára, az ajánlás egy külön fejezetet szentel azoknak a szakpolitikáknak, amelyek biztosítják, hogy minden fiatal megfelelő ismereteket szerezzen és megfelelő készségeket fejlesszen az alapfokú oktatás során és azon túl. Az ajánlás elismeri, hogy a társadalom és a munka változó világa a készségek széles skáláját igényli, beleértve nemcsak az alapvető számolási, olvasási és problémamegoldó készségeket, hanem a digitális, kreatív, szociális és érzelmi készségeket is. A fiatalokat képessé kell tenni arra is, hogy biztonságosan, egészségesen és felelősségteljesen vegyenek részt az élet különböző szinterein. Ennek érdekében fontos törekedni a tanulási és készségfejlesztési lehetőségek egyenlőtlenségének megszüntetésére (OECD, 2024d).

A PISA 2018 adatai szerint az OECD-országok átlagában a társadalmi-gazdasági helyzet szempontjából az alsó kvartilisbe tartozó tanulók esetében, a 15 évesek körében az olvasás és a matematika minimumszintjét elérő tanulók aránya mintegy 30%-kal alacsonyabb, mint a felső kvartilisbe tartozó társaik körében. Ha ezeket a különbségeket

nem sikerül megszüntetni, a kiszolgáltatott és/vagy hátrányos helyzetű fiatalok továbbra is hosszú távú negatív hatásokat fognak tapasztalni nemcsak a munkaerőpiacon, hanem más területeken is, például az egészségi állapot és a várható élettartam tekintetében. További erőfeszítésekre van szükség különösen a korai iskolaelhagyás mérséklése és kezelése érdekében, többek között azáltal, hogy a fiataloknak lehetőséget és rugalmas utakat biztosítanak a képzésbe való visszatéréshez (OECD, 2024d).

A fiatalok megfelelő készségekkel való ellátásának egyik legfontosabb eszköze a munkaalapú tanulás és a szakmai gyakorlat. Bár a COVID–19-válság nagymértékben érintette a munkaalapú tanulást, egy évvel a válság után az OECD-országok több mint 80%-a megerősítette a munkaalapú tanulást. Néhány országban, például Franciaországban, még nőtt is a tanulószereződéses gyakorlati képzésben részt vevők száma, amit állami támogatások és pénzügyi ösztönzők segítettek (OECD, 2024d).

Az ilyen rendszerek – ha jól megtervezik őket a munkáltatók és a szakszervezetek bevonásával – az egyetemi programokon kívüli tanulási lehetőségeket biztosíthatnak a fiataloknak, megkönnyíthetik a tanulásból a jövedelemszerzésbe való átmenetet, és csökkenthetik a fiatalkori munkanélküliséget. A foglalkoztatási szolgálatok a munkaerőpiaci kilátásokra és a keresett készségekre vonatkozó megbízható és releváns információk alapján megfelelő képzési lehetőségeket is biztosíthatnak a fiatal álláskeresőknek. Már a COVID–19-válság előtt is az OECD-országok 83%-a jelezte, hogy nehézséget jelentett a fiatal álláskeresők megfelelő támogatásának biztosítása. Fontos, hogy a kiszolgáltatott és/vagy hátrányos helyzetű fiatalok számára időben biztosítsák az ilyen szolgáltatásokhoz való hozzáférést (OECD, 2024d).

Az ifjúsági ajánlás a fiatalok számára a készségek elsajátításán és a munkaerőpiacra és a munkaerőpiacon belüli átmeneteken túlmenően a fiatalokat célzó politikák egyéb alapvető elemeit is bemutatja, beleértve a fiatalok jólétét a gazdasági eredményeken túl, a fiatalok közintézményekbe vetett bizalmát és a fiatalok igényeire reagáló szolgáltatásokat. Az ifjúsági ajánlásban bemutatott szakpolitikai elvek az OECD-nél az ifjúságpolitikával kapcsolatos több évtizedes munkára, valamint a minisztériumközi együttműködésre és a fiatalok körében 2021 szeptemberében szervezett konzultációból származó hozzájárulásokra épülnek. Magyarországon az OECD szerint a munkavállalóktól a következő készségek meglétét és hatékony működtetését kívánják meg a cégek és intézmények: szociális készségek (szervezés, meggyőzés és tárgyalás, szociális érzékelés, ítélőképesség és döntéshozatal), kognitív készségek (eredetiség, érvelés és problémamegoldás, tanulás), kommunikációs készségek (aktív hallgatás, szövegértés, beszéd, írás, kommunikáció és média), erőforrás-gazdálkodás (időgazdálkodás, anyagi erőforrások kezelése, pénzügyi erőforrások kezelése, személyi erőforrások kezelése, adminisztráció és menedzsment), valamint fontosnak tekintik az olyan attitűdöket, mint az alkalmazkodóképesség, kitartás, motiváció, elkötelezettség, önmenedzselés és értékek (OECD, 2024c).

Agilitás

Miért fontos a szaktudás mellett a fenti készség- és képességrepertoár a munkáltatók számára olyan nagymértékben? A válasz a szervezeti célokban és folyamatokban keresendő. Bár a cégek és intézmények többsége még ma is sok esetben a hagyományos keretek között működik, azonban ezek egyre kevésbé képesek kiszolgálni a változó világ támasztotta igényeket. A régi, piramisszerű, „Command and Control” (utasítás és ellenőrzés) jellegű megoldások az egyszerűbb és statikusabb környezetben még helytállóak bizonyultak, de a posztindusztriális világban már nagyobb mennyiségű információt kell feldolgozni az egyre gyorsabb döntéshozatal érdekében. A nem is olyan rég még hasznos és logikus struktúrák mára idejétmúlttá váltak, a felgyorsult termék- és technológiai ciklusok, a gyorsan változó piaci körülmények új paradigma alkalmazását indokolják. A folyamatok komplexitása szinte átláthatatlanná vált, legalábbis a hagyományos módszerekkel, ezért a vezetési modellek és szervezeti kultúrák átalakítására van szükség (Werro, 2020).

Az egykor előnynek számító tervezhetőség és stabilitás mára inkább akadályozó tényező az alkalmazkodás során, mert a kiszámítható környezetben jól működtek ugyan, de posztmodern napjainkban már nem. A gyors és adekvát reakció, az innovációs és értékteremtő képesség megőrzése, a rugalmasság növelése érdekében a hagyományos, hierarchikus, csak definiált folyamatokat működtető szervezeti paradigma helyett napjainkban egyre többen az agilis szervezeti megoldásokban látják a megoldást.

Az agilitás fogalma nem egyértelműen meghatározott, módszert, eljárásokat, keretrendszert, sokszor csak egyfajta szemléletmódot értenek alatta. Egyszerre jelent rugalmasságot, a környezet kihívásaira történő gyors reakciót, proaktív hozzáállást, hatékonyságnövelést és átláthatóságot, egyben a döntéshozatal demokratizálódását. Mindez tulajdonképpen az eddig példa nélküli komplexitás kezelését segíti, végső soron a túlélés érdekében kialakított, újszerű megoldást jelent. Többen egyfajta szellemi magatartásként, kultúraváltásként határozzák meg, amely együtt jár a vezetés és a döntéshozatal újrendezésével, gyakorlatilag a teljes értékteremtő folyamat újragondolása. Kulcsszavai a nyitottság, a keresztfunkcionális együttműködés, a közvetlen, személyes kommunikáció és az ügyfél-elégedettség. Természetesen ezek önmagukban még nem jelentenek újdonságot, a szervezetekben eddig is jelen voltak. Az igazi újdonságot az új módon működő kultúra jelenti: lehet hibázni, és lehet abból tanulni, így válhat a cég vagy intézmény tanuló szervezetté. Az önálló és önszervező munkacsoportok folyamatos tanulása a szervezet sikerének egyik legfontosabb tényezője (Werro, 2020).

A munkacsoportok vonatkozásában különös jelentőséggel bír a csoportteljesítmény. A munka eredményessége, átláthatósága, minősége, a célok megvalósíthatósága akkor biztosítható, ha a csoport tagjai együttműködnek, képesek megbeszélni a hibákat és problémákat, megosztani ismereteiket és támogatni egymás erősségeit. Az autonóm

csoportok a felelősség és döntési hatáskör birtokában hatékony és jobb döntések meghozatalára képesek. Ehhez az ismeretek demokratizálására és rövid kommunikációs utakra van szükség. A csoportok további fontos hajtóereje az eltérő nézőpontok összehangolása, ezzel a megoldási spektrum növelése. Az agilis csoportok jól működnek, ezért nem folyton saját magukkal vannak elfoglalva, hanem a célokra és feladatokra koncentrálnak. Az agilitás és önszerveződés ugyanakkor nem jelent pusztán spontaneitást vagy anarchiát a hagyományos szervezetekkel szemben, hanem itt is működnek szabályok és struktúrák, csak éppen rugalmasan. A klasszikus hierarchiát és piramiszerű felépítést felváltja a team- és projektalapú működés, a döntéshozás és a végrehajtás itt már nem különül el. A csapatok felelősek eredményeikért és teljesítőképességük fenntartásáért: ehhez nélkülözhetetlen az önreflexió, a know-how megosztása a csoport tagjai között. A tudás gyorsabban hozzáférhetővé válik, ami nem korlátozódik a vezetésre, hanem a napi történésekhez közelebb álló csoportok tagjai hozzák az információk alapján a döntéseket, gyorsabban és hatékonyabban, mint a hagyományos szervezetekben. Az agilitás tulajdonképpen társas tanulás a mindennapos munka által (Werro, 2020).

Az eddigiekből érzékelhető: a hatékonysága miatt széles körben elterjedt agilis paradigma központi eleme a csoport és azok hatékonysága. Minden csoporttag egyformán fontos, specializált tudásuk miatt keresztfunkcionális csoportokba szerveződnek, de a demokratikus irányultság mellett megjelenik a hatalom kérdése. Mindez már átvezet a csoportdinamikai értelmezések világába.

Csoportdinamika

A csoportdinamikai jelenségek kutatásával a szociálpszichológia tudománya foglalkozik, egyben annak alkalmazási lehetőségeit is vizsgálja. A kutatások megalapozásában nagy szerepe volt Kurt Lewin és Jacob Levi Moreno munkásságának a 20. században, természetesen azóta rengeteg új módszer és vizsgálati terület bontakozott ki a jelenségek jobb megértésének szándékával. Számos tudományterület járul hozzá a sikerhez, több más mellett például a pedagógiai kutatások eredményei is rendkívül hasznosnak bizonyultak. A csoportdinamikai kutatások több szinten közelítik meg a témát azáltal, hogy a csoportokban zajló történéseket nemcsak megfigyelik és tudományos igénnyel vizsgálják, hanem mert a tanulás társas formájaként közelítik meg. Az agilis munkacsoportok szervezeti keretek között működnek, piaci teljesítményt várnak el tagjaiktól, így esetükben lényeges elem a munkaképesség és a teljesítmény. Nem véletlenül hasznosítják a pedagógia területén az egyébként gazdasági-szervezetpszichológiai megalapozottságú kutatások eredményeit, mert hiszen a tanulásra és a teljesítményre való képesség, a tanulási eredmények elérése azok a központi fogalmak, amelyek az agilis szervezetekkel nem azonosak ugyan, de elméleti kereteiket illetően párhuzamba állíthatók. Ha tekintettel vagyunk arra, hogy a jelen és a jövő munkaerőpiaci igényeinek megfelelő,

felkészült szakemberek nevelése is az oktatási rendszerek egyik fő feladata, akkor nem mellőzhetjük a társas tanulás terepeinek és mikéntjének új szemléletű megközelítését sem. A csoportban történő együttműködés, feladat- és problémamegoldás, elvárások megfogalmazása, kívánságok beteljesítése, a kapcsolat- és élményszint megtapasztalása, az önreflexiók tevékenység gyakorlása és még számtalan más, a munka- és osztálycsoportokban egyaránt kiemelkedő jelenségek megértése és optimalizálása szükséges a megfelelő iskolai előmenetelhez és a sikeres életpályához is (Werro, 2020).

A csoportdinamikai folyamatok értelmezéséhez mindenekelőtt a csoportdinamikai tér, az odatartozás és elkülönülés, az intimitás, valamint a hatalom és befolyásgyakorlás kérdésköreinek vizsgálata vihet közelebb. Jelen tanulmányban a téma részletesebb elemzését nem valósíthatjuk meg, azonban felhívjuk arra a figyelmet, hogy a teamvagy akár osztályszinten jelentkező esetleges konfliktusok okai sok esetben a fenti kategóriák mentén értelmezhető jelenségek segítségével írhatók le és kezelhetők igazán hatékonyan. Természetesen más prioritásokkal és célokkal, módszerekkel, de voltaképp a vállalati környezetben képzett teamek éppúgy, mint a különböző oktatási intézményekben létrehozott csoportok is akkor jelenthetnek konstruktív tanulási környezetet, ha támogatják az önszerveződést, a reflexióra való képességet, az érzések kifejezését és az asszertív kommunikációt. A vezetők csoportdinamikai tudása lehet a garancia arra, hogy az olyan témakörök, mint önmagam és mások észlelése, önbizalom és önközlés, szerepflexibilitás, konfliktuskezelés stb. biztonságosan tapasztalható és gyakorolható legyen a mindennapok során, ezzel biztosítva azokat a lehetőségeket, amelyek garantálják a munkaerőpiacon oly fontos szociális és egyéb, „puha” készségek elsajátítását (König, 2014).

Kooperatív tanulás

A szociális készségek csak csoportkörnyezetben fejleszthetők, a társas tanulás előnyei csak a megfelelően összeállított speciális közegben használhatók ki maradéktalanul. A konstruktív pedagógiai paradigma egyéni előzetes tudáson és tanulási eredményeken alapuló megközelítése összhangban van a kooperatív tanulásszervezéssel, ezért is érzékelhető nemcsak a világban, hanem napjainkban már Magyarországon is nagymértékű térnyerése. Ez az öröndetes tény a kortárs pedagógiai kultúra megújulásának egyik fontos mutatója. A kooperatív tanulás előnyeiről és mikéntjéről bőséges szakirodalomban számolnak be a szakemberek, mi most az egyik klasszikus szerző, Spencer Kagan munkássága nyomán mutatjuk be a legfontosabbnak vélt tudnivalókat, nem mellőzve természetesen az újabb, és különösen a magyar szerzők megállapításait sem, ugyanakkor mindezt a teljesség igénye nélkül lehetséges csak szemléltetnünk, hiszen a témában folyamatosan születnek előremutató eredmények.

Kagan és Kagan (2009) szerint egyre komolyabb és mélyebb krízisekkel kell szembenéznünk (teljesítménykrízis, szociális krízis), amelyek érdemi kezelés nélkül a népesség

egyre nagyobb hányadánál vezetnek majd alacsonyabb teljesítményhez vagy korai iskolaelhagyáshoz. A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelése, a polarizált társadalom kialakítása egy újabb negatív következmény lehet abban az esetben, ha nem fejlesztjük a diákok szociális és együttműködési készségeit. Ez azonban a régi módszerekkel, a régi keretek között lehetetlen. A versengésre és individualizmusra szocializáló, hagyományos, frontális oktatást ki kell egészíteni új, kooperatív elemekkel, és minél nagyobb mértékben kell alkalmazni azokat. Az oktatás akkor hathat pozitív irányban a társadalmi fejlődésre, ha a jövő generációját az együttműködésre, a gondoskodó-segítő attitűd elsajátítására is neveljük. Az oktatási szakemberek gyakorlatát ezért úgy kell átszervezni, hogy a diákok megtapasztalhassák a komplex problémamegoldás folyamatát, együttműködésben másokkal. Az osztálytermi interakciók tudatos tervezése nyomán a kooperatív tanulásszervezés alkalmas arra, hogy a hagyományos struktúrákban kialakult negatív viszonyokat, rossz teljesítményeket felülírja, ezáltal pedagógiai eszközökkel képes hatni a jövőbeli társadalom karakterének összetevőire.

A diákok egyre nagyobb számban érkeznak megfelelő, szilárd, gondoskodó, kooperatív szocializáció nélkül, ha pedig a családi háttér nincs meg vagy a támogatás gyenge lábakon áll, az iskola lehet az a nevelő közeg, amely a felkészült és naprakész szemléletű szakembereinek segítségével képes ezt kompenzálni, továbbmenve, fejleszteni olyan mértékben, hogy a demokratikus állami berendezkedést tiszteletben tartó, felelős állampolgári magatartást támogatják (*Kagan és Kagan, 2009*).

A kooperatív tanulás fokozza a tanulási teljesítményt, javítja a kapcsolatokat, empátiára nevel, emeli a kommunikációs és nyelvi készségek szintjét, támogatja az önértékelést és a belső kontrollt, segítségével magasabb motivációs szint érhető el, és kevesebb fegyelmezési problémát generál. Emellett a kognitív fejlődést is javítja, amennyiben például a magasabb szintű gondolkodási műveletek, érvelési stratégiák és a morális fejlődés gyakorlásának is hatékony közegeként működik. A Kagan-struktúrák bizonyítottan pozitív hatást gyakorolnak a teljesítményre, a hozzáállásra és a munkafolyamatban való részvételre. Javítják a tanulmányi eredményeket és az interperszonális készségeket egyaránt, valamint csökkentik a teljesítménykülönbségeket (*Kagan és Kagan, 2009*).

Miért működik olyan jól a kooperatív tanulás? Erre egyetlen tényezővel nem lehet válaszolni, több változó egyszerre történő hatékony működése különböző módokon hoz pozitív eredményeket. A sok változó közül álljon itt néhány: azonnali és gyakori megerősítés, segítő visszajelzés, gyakori ismétlés, társas támogatás, tanulás a legközelebbi fejlesztési zónában, nagyobb lehetőségek a tartalom összeállítására, kisebb stressz, többféle input, epizódmemória kialakítása, jobb önértékelés, erősebb motiváció, különböző nézőpontok találkozási pontja, a tanár szerepének radikális megváltoztatása. Mindezek együtt képesek a tanórán megteremteni azt a környezetet, amelyben gyakorlatilag bármilyen, homogén vagy heterogén tanulócsoport tagjai egyénileg és csoportszinten is képesek elérni a fent felsorolt imponáló eredményeket. A siker zálogát a következő négy alapelv szisztematikus megvalósítása jelenti: építő egymásrautaltság, egyéni felelősség, egyenlő részvétel és párhuzamos interakciók. Ezen – viszonylag egyszerű

– stratégiák alkalmazásával nagy, ismétlődő, pozitív hatásokat teremtő erők szabadíthatók fel (*Kagan és Kagan, 2009*).

A kooperatív tanulásszervezés során maga a szerkezet, a rendszer változik meg a résztvevők igényeinek megfelelően. Ez egyrészt feltételezi a pedagógus rugalmasságát, másrészt nagymértékben épít a tanárok szakmai autonómiájára. A pedagógus minden pillanatban, minden óraterv elkészítésekor úgy és akkor használhatja a szabadon variálható struktúrákat, ahogyan megfigyelései szerint az egyes tanulóknak és a csoport egészének aktuálisan megfelelő, ehhez viszont folyamatosan adekvát és gyors döntéshozatali mechanizmusokra van szükség, amelyek alkalmazásának képessége csak az önálló, felkészült, autonóm pedagógus sajátja. Ez utóbbi szakmai profil kimunkálásához is hozzájárul a tanulásszervezés kooperatív jellegű lebonyolítása, a hangsúly természetesen elsősorban nem a tanáron, hanem a diákon és a tanulócsoporthoz van (*Arató és Varga, 2012*).

A kooperatív tanulásszervezés több kulcselem tudatos tervezését és működtetését kívánja meg (pl. a tér kialakítása, csoportszervezés, motiváció, feladatok és együttműködés, visszajelzés, értékelés, irányítás, folyamatszabályozás, élményfeldolgozás stb.), ezek közül most – a csoportdinamikai megközelítéssel összhangban – csak a tervszerű csoportalakítás kiemelkedő jelentőségét szeretnénk hangsúlyozni (*Orbán, 2009*). A folyamat a csoportmunkára történő felkészítéssel kezdődik, a diákok bevonása, motiválása, a közös célkijelölés, a szabályok és normák meghatározása az elsődleges. Itt különösen fontos, hogy a résztvevők ne kényszerként éljék meg a helyzetet, hanem érezzék, a környezetük érdemben reagál a valós igényeikre. A folyamat során már megkezdődhet bizonyos specifikus együttműködő viselkedésmódok tanítása (*Cohen és Lotan, 2015*).

A csoportalakítás többféle szempont együttes figyelembevételét kívánja meg, a cél minden esetben a diákok státuszkezelése. A tanulmányi eredmény és a szociometriai státusz egyaránt hatással van az iskolai teljesítményre, a sikeres csoportmunka abban áll, ha a pedagógus képes egy alacsony státuszú tanulóhoz egy adott jellemző alapján magas státuszt rendelni, ezzel megváltoztatva az eredeti hierarchiát. A jól kiválasztott és megvalósított csoportmunka során a státuszok átrendeződnek, hosszú távon a kapcsolatok és a tanulmányi eredmények is javulnak (*K. Nagy és Révész, 2019*). A kooperatív tanulás nagy előnye, hogy a csoportalakítási módok időnkénti variálásával képes a különböző, heterogén és homogén csoportok előnyeit is biztosítani. A heterogén csoportok esetében lehetőség nyílik az alacsonyabb teljesítményűek számára is magasabb teljesítményű diákokkal és feladatokkal találkozni, kölcsönös támogatásuk segíti a reális önértékelést. Természetesen nemcsak a képességek, a teljesítmény vagy a tanulmányi eredmény alapján lehet heterogén csoportokat szervezni, hanem nemek, nyelvi vagy szociokulturális háttérbeli tényezők is jelenthetik az igazodási pontokat. A homogén csoportok viszont rétegmunkára, illetve a hozzánk hasonlóval történő összehasonlításra teremtenek alkalmat (*Turmezeyné, 2011*). Bármelyik páros vagy csoportmunkát is alkalmazunk, a legfontosabb, hogy a helyesen megválasztott, egyénre és csoportra szabott eljárások garantálják a tanulók interperszonális képességeinek a sokrétű használatát és fejlődését.

Összegzés

A tanítás-tanulás célrendszere a történelem során állandóan alakulóban volt, ahogyan ma is. Napjainkban nemcsak a kultúra újratermelése, a fiatalok társadalmi térbe történő bevezetése a cél, hanem a jövő kihívásaira, az élet és a változó világ történéseire való felkészítés is egyre nagyobb mértékben jelen van a manifesztált célok között. A hagyományos, utánzásos, spontán tanulás után az ismeretalapú pedagógia térhódítása következett, amelyet a szemünk előtt vált le – lassan és fokozatosan, de annál biztosabban – egy új típusú pedagógiai kultúra. „*A harmadik paradigmaváltás napjainkban is tart, jelenleg megy végbe a kompetenciaalapú, kritériumorientált segítő pedagógiára történő ráhangolódás*” (Bencéné, 2015. 9. o.). A hagyományosan működő intézményekben nem nyílik lehetőség a tanulók önállóságának, belső motivációinak támogatására, a teljesítménycentrikus közegben a szociális készségek és az ismeretek is csak korlátozott mértékű fejlődést mutatnak fel, míg a kompetencialapú megközelítés – több más tényező mellett, azért is, mert kooperatív módszertant használ – képes ezen hiányosságok kiküszöbölésére. A kulcs a pedagógus személye, empátiája, toleranciája, szakismereti és nem utolsósorban módszertani felkészültsége. Ha a leendő pedagógusok már képzésük során találkoznak saját élményű tapasztalatként a kooperatív tanulással, a konstruktivista pedagógiai paradigma elméleti és gyakorlati kérdéseivel, ha felvértezik őket azzal a módszertani eszköztárral, amely eredményesen alkalmazható lehet a mostani gyerekek és fiatalok körében, akkor nemcsak a sikeres pedagóguspálya elérésében támogatjuk a hallgatókat, hanem a diákok komplex személyiségfejlesztésén keresztül a jövő generációinak társadalmi és munkahelyi bevalásának esélyeit is érdemben tudjuk javítani.

Irodalom

- Arató Ferenc és Varga Aranka (2012): *Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulás-szervezés rejtelmeibe*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Bencéné Fekete Andrea (2015): A KIP helye a modern pedagógiai módszerek között. In: Vörös Klára (szerk.): *A megújulás útjai II. A KIP-módszer használata általános iskolákban a Dél-Dunántúl régióban*. Kaposvári Egyetem, Kaposvár.
- Cohen, Elizabeth G. és Lotan, Rachel A. (2015): *Csoportmunka-tervezés. Stratégiák heterogén összetételű osztályok számára*. Digitális Esélyegyenlőség Alapítvány, Budapest.
- Kagan, Spencer és Kagan, Miguel (2009): *Kooperatív tanulás*. Önkonet, Budapest.
- K. Nagy Emese és Révész László (2019): *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban (DFHT) metódus, mint a Komplex Alapprogram tanítási-tanulási stratégiája, fókuszban a tanulók státuszkezelése*. Líceum Kiadó, Eger.
- König, Oliver és Schattenhofer, Karl (2014): *Bevezetés a csoportdinamikába*. Dynamics Consulting Kft., Budapest.
- OECD (2024a): *Future of work*. <https://www.oecd.org/future-of-work/> (2024.04.27.)

- OECD (2024b): *Skills and work*. <https://www.oecd.org/employment/emp/skills-and-work/> (2024.04.27.)
- OECD (2024c): *Skills for jobs*. [https://www.oecdskillsforjobsdatabase.org/imbalance.php#HU/_/_/\[%22skills%22%2C%22knowledge%22%2C%22abilities%22\]/co](https://www.oecdskillsforjobsdatabase.org/imbalance.php#HU/_/_/[%22skills%22%2C%22knowledge%22%2C%22abilities%22]/co) (2024.04.27.)
- OECD (2024d): *Recommendation of the Council on Creating Better Opportunities for Young People*. OECD/LEGAL/0474 <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0474> (2024.04.27.)
- Orbán Józsefné (2009): *A kooperatív tanulás: szervezés és alkalmazás*. Orbán&Orbán Bt., Pécs.
- Rakaczkiné Tóth Katalin, Gombos Norbert és Nagy Márta (2009): *Kooperatív tanulás, kooperatív technikák*. Szent István Egyetem, Gödöllő.
- Turmezeyné Heller Erika (2011): *A tehetség gondozás lehetőségei a kooperatív tanulásban*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Werro, Evelyn (2020): *Agilis keretrendszerek csoportdinamikai szempontból – Agilis teamek az odatartozás, a hatalom és az intimitás erőterében*. Dynamics Consulting Kft., Budapest.

A szociálpedagógus mint segítő szakember szerepe az együttnevelés során

Gál Anikó

gal.aniko@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A tanulmányban a hazai integrált-inkluzív iskolai nevelés-oktatás kérdéskörét érintem. A téma szempontjából bemutatom a fontosabb alapfogalmakat, az eredményes együttnevelés feltételeit. A tanulmány fókuszában a szociális segítő nevelési-oktatási intézményekben betöltött szerepköre áll, ahol a különböző célcsoportokra vonatkozóan számos feladatot láthat el. Mivel munkája komplex és sokrétű feladatkört foglal magában, ezért a hatékony és eredményes munkavégzés szempontjából elengedhetetlen az intézmény munkatársaival, a társszakmákkal (pl. iskolapszichológus, szociológus, gyógypedagógus stb.) való folyamatos, kölcsönös együttműködés. Így a szakmai együttműködés szempontjából a tanulmány rámutat a szakmai kompetenciahatárok ismeretének fontosságára, hangsúlyozva az interprofesszionalitás jelentőségét.

Kulcsszavak: együttnevelés kérdése, szociálpedagógus, szociális segítő szerepköre



Bevezetés

Manapság kevés olyan nevelési-oktatási intézmény található, ahol ne fordulna elő különleges bánásmódot igénylő, azaz sajátos nevelési igényű (SNI) vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget (BTMN) mutató tanuló. Ez a pedagógusok számára a mindennapi nevelő-oktató munkájuk során nehéz szakmai kihívást jelent.

A Központi Statisztikai Hivatal (KSH, 2021) adatait megvizsgálva megállapítható, hogy az általános iskolás, sajátos nevelési igényű tanulók száma az előző tanévhez hasonlóan 1,1 ezer fővel (2%-kal) tovább emelkedett, létszámuk összesen 57,7 ezer fő. Az általános iskolai osztályokban integráltan nevelt SNI-tanulók száma 2,9%-kal nőtt az előző tanév óta, és elérte a 41,8 ezer főt. Az integráltan nevelt SNI-tanulók aránya az összes SNI-tanulón belül az elmúlt tíz év alatt 10 százalékponttal, 73%-ra növekedett (KSH, 2021). A leírtakból egyértelműen beigazolódik, hogy az oktatásban valós az igény az integrált nevelésre, és egyre több köznevelési intézményben törekednek valamilyen fokú együttnevelés kialakítására.

Az integrált nevelés-oktatás széles körűvé válását olyan hatások is segítették hazánkban, mint például a születések számának csökkenése miatt előálló gyermekszámcsökkenés a

többségi intézményben – ami növelte az intézmények fogadókészségét –, vagy a szülői jogok érvényesítésének törvényi garanciái. Emellett hatást gyakorolt a fogyatékkal kapcsolatos paradigmaváltás is, amely az egyéni deficit helyett az egyén és a környezet közötti össze nem illést, illetve a neurodiverzitást emeli ki (*Falus és Szűcs, 2022*). Az utóbbi fogalom kapcsán szükségszerű a tanulói diverzitás fogalmának tisztázása, mely a tanulói sokféleséget, a tanulói utak sokféleségét és változatosságát hangsúlyozza. *Dalton* (2013) meghatározásában a neurodiverzitás egy, a normáltól (tipikustól) az eltérő atipikussáig terjedő skálán értelmezhető. Ezen eltérő neuro- és szociokognitív (a kognitív, azaz megismerő folyamatok és a társas kapcsolatok kölcsönös egymásra hatása) működések jelenléte természetes, nem rendellenes. A neurodiverzitás szemlélete akkor tud hatékony nevelési gyakorlattá válni, ha megvalósul a személyre szabott tanulás feltételeinek a megteremtése, valamint biztosítottá válik az egyéni tanulási utak bejárásának a lehetősége (*Perlusz, 2020*). Mindebből következik, hogy ez a szemlélet elsősorban a tanulói erősségekre fókuszál, és a fejlődésben a támogató szociális közeg kiemelkedő jelentőségét hangsúlyozza (*Dalton, 2013*). Ezt a képet tovább árnyalja az a szempont is, hogy a tipikusan fejlődő gyerekek, tanulók is nagyon különböznek egymástól. Az egyéni mintázatokban megjelenhetnek a többiekétől eltérő szükségletek, eltérő pedagógiai válaszokat eredményezve. Ezek a jelenségek vezettek ahhoz a paradigmaváltáshoz, amely a nevelésfilozófiában megjelent és a közoktatás, köznevelés egyik központi témájává tette az együttnevelés kérdését (*Mesterházi és Szekeres, 2019*).

Elméleti keret

Témánk szempontjából elsőként fontos az alábbi fogalmak tisztázása. A sajátos nevelési igény fogalma hazánkban – kezdetben – a fogyatékos fogalmának szinonimájaként jelent meg (*Mesterházi, 2007*), és az integráció elterjedésével vált közismertté. Hazánkban több próbálkozás is történt a fogalom „honosítására”. Kezdetben a speciális nevelési szükséglet, majd a sajátos nevelési szükséglet kifejezésekkel igyekeztek az eredeti terminust visszaadni. A sajátos nevelési igény kifejezést a hazai jogalkotásban a 2011-es évi nemzeti köznevelési törvény vezette be, ezért mind a pedagógiában, mind a gyógypedagógiában, mind pedig a jogi területen ez a szakkifejezés vált elfogadottá. A jogszabályban meghatározottak szerint az SNI-tanuló „*az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd*”¹ A jogszabály értelmezése szerint az SNI egy olyan gyűjtőfogalom,

1 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. §. 25. bekezdés. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (2024.01.22.)

amelynek alkalmazásával az érintett tanulók számára a köznevelési intézményekben többletjogokat kell biztosítani. Az SNI-kategóriába tehát az a gyermek/tanuló kerülhet, aki szakértői véleménnyel rendelkezik, amelyet a megyei vagy országos szakértői bizottság állapít meg.

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló (BTMN) „*az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek*”². A BTMN mögött nem húzódik meg idegrendszeri fejlődési zavar, ezért az alulteljesítés háttérében is sokféle tényező állhat, mint pl. szocio-kulturális környezeti okok, súlyos környezeti ártalmak, aktuális élethelyzet stb.³ Súlyosságát tekintve enyhébb nehézségeket okoz, mint az SNI, ezért is nem tekinthető tartós állapotnak, így a BTMN-ben megjelenő sajátosságok érdemben fejleszthetők vagy akár teljesen problémamentessé tehetők. Mindebből az is következik, hogy míg a BTMN-tanulók ellátása többségi vagy fejlesztőpedagógiai támogatást igényel, addig az SNI-tanulók fejlesztése már gyógypedagógiai kompetenciát. A különleges bánásmódrá való jogosultságot a BTMN esetében is szakértői véleménynek kell alátámasztania.

A sajátos nevelési igény ellátása történhet szegregált formában, azaz speciális iskolákban, vagy integrált keretek között. A Központi Statisztikai Hivatal adatai (2021) alapján az integráltan oktatott SNI-tanulók 70%-a súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartás-szabályozási zavarral küzd, 11%-uk enyhén értelmi, 8,5%-uk beszéd fogyatékos. A külön iskolában vagy osztályban oktatott sajátos nevelési igényű tanulók 71%-a enyhe vagy közép súlyos értelmi fogyatékos, 10%-uk autizmus spektrum-zavarral él (KSH, 2021). A 2,6 ezer fő súlyos és halmozottan fogyatékos gyermek fejlesztése fejlesztő nevelés-oktatás keretén belül valósul meg (KSH, 2023). Ezek a statisztikai adatok is alátámasztják, hogy az oktatásban részt vevők körében eltérő arányban, de folyamatosan emelkedő számarányban vesznek részt – a KSH adatgyűjtésének megfelelő elnevezéssel – az ún. „integráltan és külön csoportban nevelt, oktatott sajátos nevelési igényűnek” tartott tanulók, fiatalok. Az érintett csoport 6-8%-át teszi ki a köznevelésben összesen részt vevők körének (KSH, 2020). Ezek az adatok is arra mutatnak rá, hogy a sajátos igényű tanulók számának növekedése a társadalom oktatási és kiegészítő intézményei számára egyaránt kiemelkedő terhet jelent.

2 2011. évi CXCV. Törvény a nemzeti köznevelésről, 4. §. 3. pont. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (2024.01.22.)

3 Szakmai ajánlás a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő gyermekeket, tanulókat az óvodai és iskolai nevelésük-oktatásuk során megillető különleges bánásmóddhoz; a fejlesztő pedagógiai ellátás gyógypedagógiai tartalmaira; a pedagógiai segítség céljaira, feladataira és módszereire; valamint a BTMN tanulói jogokhoz kapcsolódó joghasználatra (2020). Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/BTMN_szakmai_ajanalas.pdf (2024.01.15.) Továbbiakban: Szakmai ajánlás (2020).

Az integrált nevelés-oktatás, az inkluzív iskola értelmezése

Az integrált nevelés jelentéstartalmának meghatározásával, hazai vonatkozásaival több szerző is foglalkozik (Csányi, 1990, 2000; Réthy, 2002; Papp, 2002; Mesterházi és Szekeres, 2019). Vannak szakirodalmak, melyek a sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatásának módszertani aspektusait emelik ki (Papp, 2002; Réthy, 2002; Csányi, 2008).

Az európai uniós állásfoglalások fokozottan hangsúlyozzák a társadalmi méretű integrációt, vagyis szorgalmazzák azt, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek ne legyenek a társadalomban méltánytalanul megkülönböztetve, kirekesztve. Az integrált nevelést a közoktatásban az esélyteremtés, az esélyegyenlőtlenségek csökkentése eszközeként tekintik (Mesterházi, 2002).

Az integráció és inklúzió fogalmak nem szinonimái egymásnak, ugyanakkor a gyakorlati szóhasználatban, sőt a jogalkotásban sincs egyértelmű fogalomhasználat (Mesterházi és Szekeres, 2019). Az integráció fogalma alatt Feuser (1999) a nevelésben és a pedagógiában a fogyatékossgal élő és az ép egyének közös élet- és tanulási térben végbemenő együttnevelését, oktatását és képzését érti, ezáltal válik biztosítottá minden résztvevő számára a fejlődési lehetőség. Az integráció általános megközelítésben tehát úgy értelmezhető, hogy a sérült, akadályozott, azaz a sajátos nevelési igényű gyermekek, fiatalok bekerülnek, beilleszkednek ép társaik közé.

Az integráció vagy más néven fogadás esetében úgy veszik fel a fogyatékos gyermeket a többségi iskolába, hogy nem kielégítően ismerik a sajátos vonásait, és elvárják tőle, hogy hasonló teljesítményt nyújtson, mint a többiek. Ez maximális alkalmazkodást, a többiek szintjéhez való igazodást igényel tőle (Csányi, 2000).

Az integráció elvének leghatékonyabb érvényesülését az inkluzív iskola biztosítja, ami egyúttal más pedagógusi szemléletet is jelent azáltal, hogy a személyhez igazodó, teljes körű és differenciált fejlesztési eljárásokat képes garantálni (Réthy, 2002).

Az inklúzió fogalma tágabb értelemben az adott közösségben lévő egyének sokszínűségének az elfogadását és megbecsülését jelenti. Ez olyan iskolát foglal magában, mely a gyermekek közötti különbségekre inkább lehetőségként tekint, s elvárja az iskolától, hogy a tananyagot és a tanítási módszereket a tanulók szükségleteihez igazítva, kellőképpen rugalmasan alakítsa (Perlusz, 2020).

Sebba (1996) érzékletesen szemlélteti az integráció és inklúzió közötti alapvető különbségeket: míg az integrációval be kívánják olvasztani az iskola meglévő struktúráiba az egyént vagy a gyermekek egy csoportját, addig az inklúzió esetében újra átgondolják a tanterv megvalósításának szervezeti kereteit és azokat a feltételeket, melyekkel valamennyi tanuló optimális fejlődését biztosítani tudják. A két fogalmat összehasonlítva megállapítható, hogy az integráció a személy felől közelíti meg az együttnevelés kérdését, melynek középpontjában a beilleszkedésének, eredményességének, többtámogatásának szempontjai állnak. Az inkluzív nevelés fogalma pedig a rendszert (az iskolát mint intézményt és annak funkcióját) helyezi előtérbe oly

módon, hogy az összes tanuló részvételét hatékonyan tudja támogatni (*Mesterházi és Szekeres, 2019*).

Az integrált nevelés-oktatás megvalósulásának különböző fokozatai, szintjei alakultak ki, amelyek esetében a legfontosabb alapfogalmak *Csányi (2000)* szerint a következők: a *fizikai, lokális* integráció az együttnevelés legegyszerűbb változata. Ebben az esetben csak az épület közös, a fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek között nincs semmilyen kapcsolat. A következő szint a *szociális* integráció, melynek során a fogyatékos gyermekeket tudatosan egyesítik az ép tanulókkal a tanórán kívüli időben. Ehhez a szinthez két fokozat is tartozik, amely lehet időszakos (pl. kirándulások, rendezvények stb.), illetve rendszeres (pl. étkezés, iskolai szünetek, délutáni sporttevékenység stb.). Az együttnevelés legmagasabb szintje a *funkcionális integráció*, amikor együtt fejlesztik a sérült és az ép gyermekeket az iskolai tanórákon. A funkcionális integráció egyik egyszerűbb foka a részleges integráció, amikor csak az idő egy részében (pl. készségtárgyak oktatásakor) vannak együtt a fogyatékos gyermekek a többségi tanulókkal. A másik a teljes integráció, ami tulajdonképpen az együttnevelés igazi célja, melynek keretében a fogyatékos gyermek a teljes időt az iskolában tölti.

Az integrált nevelés-oktatás számos előnnyel jár, melyek közül csak néhány példát szemléltetve: az integrált elhelyezéssel elkerülhető a mindennapos utazgatás, a bentlakásos forma, ezáltal a fogyatékos gyermek továbbra is a lakóhelyi közösség életének része tud maradni. Így az együttnevelés által lehetővé válik a sajátos nevelési igényű tanulók és az ép tanulók közös szocializációja, a közös tapasztalatok szerzése, melyek egy befogadó, toleráns, érzékeny felnőtt-társadalom alapjait teremthetik meg. A tipikusan fejlődő tanulók ezáltal képessé válnak a segítségnyújtásra. A sajátos nevelési igényű gyermek számára is könnyebbé válik a társadalmi beilleszkedés. Reális önértékelés alakul ki a társakkal való összehasonlításban, megtanulja, hogy melyek az ő erős oldalai és miben szorul támogatásra, ezáltal kivédve a túlóvó, túlféltő környezetet is (*Falus és Szűcs, 2022*). Ugyanakkor az együttnevelés előnyei mellett veszélyt jelenthet, ha a sajátos nevelési igényű tanuló lemarad az ismeretszerzésben, ha folyamatos kudarcélmények érik, az esetleges kiközösítés, csúfolódás a társak részéről, amely a tanuló önértékelésére is negatív hatást fejt ki. *Falus és Szűcs (2022)* tanulmányukban arra is rámutatnak, hogy az utóbb felsorolt tényezőket nem az integráció hátrányaiként kell értelmezni, sokkal inkább a nem megfelelően kivitelezett integrált nevelés következményeként, melyek a megfelelő feltételek biztosításával, a kellő pedagógiai gondossággal, felelősségvállalással és a gyógypedagógiai támogatással elkerülhetők.

Magyarországon a hatályos jogszabályok szerint egy többségi nevelési-oktatási intézmény akkor fogadhat sajátos nevelési igényű gyermeket, tanulót, ha az együttneveléséhez meg tudja teremteni a személyi és tárgyi feltételeket. A jogszabályban⁴ meghatározottak alapján egyrészt biztosítani kell a gyermek, tanuló külön neveléséhez és oktatásához, a fejlesztő nevelés-oktatáshoz, a sajátos nevelési igény típusának és

4 2011. CXC. tv. 28.§ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv#ljb0ideb77> (2024.10.09.)

súlyosságának megfelelő gyógypedagógus, konduktor foglalkoztatását, a neveléshez és oktatáshoz szükséges speciális tantervet, tankönyvet és egyéb segédletet. Csépe (2008) a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásának kérdését egyszerre tekinti speciális és általános kérdésnek. Speciális értelemben a korszerű, komplex eljárásokkal végzett diagnózis alapján kialakított, fejlesztő célú oktatást, magasan képzett szakemberek közreműködését, minőségi és különleges taneszközök biztosítását, ezek rendszerbe foglalt szabályozását érti. Másrészt meglátása szerint az SNI területén a szükséges és elégséges ellátás csak akkor valósulhat meg, ha az oktatás általános feltételei is megfelelőek, tehát a szakmai feltételek elérhetővé teszik az iskolai követelmények teljesítését, személyre szabott a gyermekek oktatása, az SNI és az átlagtól más okokból lefelé eltérő teljesítmény kategóriái nem csúsznak össze, a feltárásuk, megoldásuk differenciált. Mindezek kapcsán megállapítja, hogy az SNI-kérdések megfelelő kezelése a közoktatási rendszer valamennyi résztvevőjét érinti. A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásának és nevelésének színvonala, illetve ennek sikerei vagy kudarcai azokat is érintik, akik nem tartoznak a gyermekek e különleges csoportjába (Csépe, 2008). Mindezek mellett fontos kiemelni az érintett szereplők hozzáállását, attitűdjét, a pedagógusok ez irányú szakmai felkészültségét, képzését, továbbképzését. A befogadó pedagógusnak elkötelezettnek kell lennie az együttnevelés iránt, a másság elfogadásában, és fontos szerepet kell kapnia az érintett szakemberekkel (gyógypedagógus, szociális segítő, iskolapszichológus stb.) való folyamatos és kölcsönös együttműködésnek is. Ahhoz tehát, hogy az integráció az oktatásban valós helyet kapjon, számos feltétel teljesülésére van szükség.

A szociálpedagógus mint szociális segítő szerepe az együttnevelés során

Általánosságban megállapítható, hogy aki a segítő hivatást választja, jellemzően érzékenyebb és empatikusabb beállítottságú a „hétköznapi” embernél, elkötelezettebb a segítségnyújtásra. A segítő hivatáshoz tehát olyan személyiségvonásokkal és jól funkcionáló készségekkel kell rendelkezni, mint a másik ember iránt való érdeklődés, az emberszeretet, a másik felé való odafordulás, empátia, megértés és elfogadás, emocionális érzékenység, kommunikációs készség, kreativitás, önzetlenség, kiegyensúlyozottság, áldozatvállalás, aszertivitás, kongruencia és talpraesettségek (Rostáné, 2018). A segítő szakember a segítő munkának bármely módszerét, eljárását vagy technikáját alkalmazza, abban mindig az egész egyéniséggel, személyiséggel vesz részt. Ezért is meghatározó sarokpontja ennek a hivatásnak a szakmai személyesség. A segítő szakemberek tudása szerteágazó: sokrétű, elsősorban társadalomismereti, társadalom- és szociálpolitikai, szociális munkára vonatkozó ismeretekkel, másrészt pszichológiai, jogi, igazgatási, egészségügyi, pedagógiai szaktudással rendelkeznek.

Az utóbbi évtizedek gazdasági, politikai, társadalmi változásai az óvodák és az iskolák számára is új kihívásokat eredményeztek. Ezzel párhuzamosan a családok életvitele

és nevelésben betöltött szerepe is átalakult, rohamosan nőtt a különböző problémával küzdő (szociális, mentális, fejlődési, beilleszkedési és magatartási nehézséggel küzdő) gyermekek száma is, ami a köznevelési intézményekben folyó nevelő-oktató munkában is éreztette hatását a pedagógusok számára. Ezen helyzet kezelésére, a köznevelési intézményekben folyó, szociális támogató szolgáltatások bővítésére, a gyermekek, tanulók veszélyeztetettségének megelőzése érdekében 2018. szeptember 1-től valamennyi köznevelési intézményben bevezették az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységet, melyet a járási székhely önkormányzata által fenntartott család- és gyermekjóléti központok speciális szolgáltatásaik keretében kötelező jelleggel biztosítanak.⁵ Ehhez az Emberi Erőforrások Minisztériuma 2018-ban elkészítette a „Szakmai ajánlás az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez” című kiadványát, melynek 2019-ben, majd 2022-ben újabb változata került kiadásra. Ez utóbbi, „Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység módszertani útmutatója” (2022) című kiadványban olyan témakörök szerepelnek, mint a szociális segítő feladatai, a szakmai tevékenységének szinterei, formái, a problémaészlelés és kezelése, az együttműködés keretei, kompetenciahatárok, valamint a dokumentáció és fogalomtár is helyet kapott benne.

A szociális segítő olyan tevékenységeket végez, amelyek elősegítik a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló 15/1998. (IV. 30.) NM-rendelet 25. § (2) bekezdésében meghatározott célok megvalósulását.⁶ Az óvodai és iskolai szociális segítő tehát olyan segítő szakember, aki elsődlegesen a gyermek veszélyeztetettségének megelőzésében, szociális és kommunikációs, illetve a tanulmányi kötelezettségeik teljesítéséhez szükséges kompetenciák, készségek fejlesztésében, egészségfejlesztésükben működik közre. Részt vesz a gyermek tanulmányi előmeneteléhez, későbbi munkavállalásához kapcsolódó lehetőségei kibontakoztatásában. Segíti a gyermek korának megfelelő nevelésbe és oktatásba való beilleszkedését. Segíti a gyermek családját és a gyermeket a nevelési problémák esetén, valamint a gyermek óvodai és iskolai életét érintő nehéz élethelyzetek vonatkozásában. Közreműködik a gyermek és a szülők vagy a szülők és a pedagógusok közötti konfliktushelyzetek feloldásában. Aktív résztvevője a gyermekvédelmi jelzőrendszer működésének.⁷ A szociális segítő tevékenység egyéb formái közé tartozik továbbá a megfigyelés, a környezettanulmány, a családlátogatás,

5 *Szakmai ajánlás az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez* (2018). Emberi Erőforrások Minisztériuma. http://szocialisportal.hu/documents/10181/175866/SZAKMAI+AJANLAS_ovodai_iskolai_szocialis_segites.pdf/91263d6b-4048-7676-cb20-371fcb6d3d8f (2024.01.15.)
Továbbiakban: *Szakmai ajánlás* (2018)

6 *Útmutató az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez és gyakorlatához az iskolában* (2019). Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop194/194_Utmutato_iskola_190710.pdf (2024.01.15.)

7 *Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység módszertani útmutatója* (2022). Belügyminisztérium Szociális Ügyekért Felelős Helyettes Államtitkárság. <https://szocialisportal.hu/wp-content/uploads/2022/10/Az-ovodai-es-iskolai-szocialis-segito-tevenyseg-modszertani-utmutatoja-2022.pdf> (2024.01.15.)

az interjú, az információnyújtás, a tanácsadás, a tanulás segítése különböző formában, a szabadidő-szervezés animálása és az érdekképviselet (Rostáné, 2018).

Az iskolai szociális segítő munkakör betöltéséhez szükséges, jogszabályban⁸ meghatározott végzettségek a következők lehetnek: felsőfokú szociális szakképzettség (általános szociális munkás, szociális munkás, okleveles szociális munkás, okleveles egészségügyi szociális munkás, szociális szervező, szociálpolitikus, okleveles szociálpolitikus, okleveles szociálpedagógus, szociálpedagógus), iskolai szociális munkás; család- és gyermekvédő tanár, család- és gyermekvédő pedagógus, család- és gyermekvédelem szakos pedagógus. Ebből is látható, hogy a szociális segítőik ismeretei, készségei, kompetenciái nagyon eltérők lehetnek valamely fenti végzettségük, szakmai gyakorlatuk alapján, ezért fontos az a jogszabályi előírás, amely a munkakör betöltését kötelező hatósági képzéshez köti.

Mindezek alapján tekintsük át, hogy mit foglal magában a szociálpedagógus-végzettség: „A szociálpedagógus olyan sokrétű tudással rendelkező segítő szakember, aki képes a gyermek, ifjúsági és felnőtt korosztály tanulási, mentális, életvezetési és szociális problémáit komplex rendszerben, az érintett személyekkel és társszakmák képviselőivel együttműködésben kezelni” (Rosta és Rostáné, 2021. 68. o.). A szociálpedagógusok kompetenciáik és értékrendjük alapján tehát hatékonyan működnek közre a szociális problémák megelőzésében, megoldásában, hozzájárulnak az érintettek társadalmi integrációjának elősegítéséhez. Tevékenységük alapvető mozgatórugója a másokon való önzetlen segítség. A szociálpedagógus-végzettséggel rendelkező szakemberek a fogyatékos gyermekek ellátását tekintve nevelési és oktatási intézményekben, kollégiumban, egységes gyógypedagógiai módszertani intézményben, gyermekvédelmi intézményben (lakásotthon, gyermekotthon) fejthetik ki komplex tevékenységüket. A gyógypedagógiai és szociális szakmai kompetenciahatárokat az érintett törvények és rendeletek szigorúan szabályozzák. Mindezekből következik, hogy a szociálpedagógus-végzettség szociális segítő munkakör betöltésére is lehetőséget nyújt a nevelési-oktatási intézményekben. A szociálpedagógus célcsoportja a gyermekek, tanulók, a pedagógusok, a szülők, egyéb szakemberek, valamint a civil szervezetekben, alapítványokban működő feladatspecifikus személyek. A szociálpedagógus az oktatási nevelési intézményekben a különböző célcsoportokra vonatkozóan számos feladatot láthat el, melyek a következők lehetnek:

A *fogyatékos tanulók* kapcsán a szociális problémák kezelését, a gyermekvédelemhez kapcsolódó feladatokat, az intézményi, szülői és tágabb környezeti kapcsolat ápolását végezheti; a korcsoportba, közösségbe való beilleszkedést, reszocializációt segítheti elő. Feladatai között találjuk a fejlődési, tanulási folyamatok, az egészséges életmód elősegítését, a szabadidő szervezését és az intézményen kívüli programok szervezését,

⁸ A személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló 15/1998. (IV. 30.) NM-rendelet. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99800015.nm> (2024.02.21.)

animálását. Bekapcsolódik a rehabilitációs programokba, elősegíti a gyógypedagógiai integrációs folyamatot, illetve felkészíti a felnőtt életmódra, a munkába állításra, továbbá utógondozást végez intézményi, csoportos és egyéni formában.

A *gyógypedagógusok, más pedagógusok és egyéb szakemberek számára* konzultációkat szervez a gyermek, tanuló helyzetéről, állapotáról. A szociálpedagógus ismeri a gyermek, a tanuló családi, szociális hátterét, diagnózisát, a fizikai, pszichés és mentális állapotát. Adott helyzetben ismerteti ezt a pedagógussal és más szakemberekkel, majd a fejlődés és előmenetel érdekében közösen figyelembe veszik az információkat, és ezekre építve dolgozzák ki és hajtják végre az esetkezelést. Rendszeres szakmai konzultáció keretében egy-egy eset kezeléséhez az érintett szakemberek – pl. pszichológus, pedagógus, a vezetőség, gyógypedagógus stb. – együttműködését szervezi, kezeli kooperatív módszerekkel. Ezekon kívül kríziskezelést folytat, súlyos problémahelyzet esetén szupervíziót szervez, illetve gyógypedagógiai, pedagógiai szakmai identitást erősítő programokat szervez, animál. A gyógypedagógiai integráció folyamatában a többségi pedagógusok, az ún. utazó gyógypedagógus, a többségi intézmény nevelőtestülete és az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény pedagógiai szakszolgálati együttműködését szervezi, érzékenyítő programokat rendez, közelíti a két szakmai irányt, és elősegíti a közöttük lévő kommunikációt.

A *szülők* számára a szociálpedagógus speciális szociális és szociálpedagógiai módszerekkel segítséget nyújt a fogyatékossgal élő gyermekek szüleinek, családjának szociális, nevelési, kapcsolati, életvezetési problémái megoldásában. Továbbá konfliktuskezelést végez a család-gyermek, a család-intézmény és a család-társadalmi környezet kapcsolati folyamatában (Rosta és Rostáné, 2021. 311–312. o.).

Fontos megjegyezni, hogy amennyiben a szociális segítő speciális kiegészítő végzettséggel is rendelkezik, azt csak abban az esetben alkalmazhatja szakmai munkája során, ha az adott tevékenység a munkaköréhez is kapcsolódik (pl. mediátor végzettséggel mediációs technikák alkalmazása a konfliktuskezelési folyamatban). Azonban gyógypedagógus-végzettséggel rendelkező segítő nem vehet részt az érintett gyermek speciális fejlesztésében, viszont a gyermek állapotát, viselkedését, az őt körülvevő gyógypedagógiai ellátásokat könnyebben átlátja, s ezáltal a gyermeket jobban tudja a megfelelő szolgáltatásba delegálni.⁹ Mindezekből következik, hogy munkája rendkívül komplex és sokrétű feladatkört foglal magában. A hatékony és eredményes munkavégzés szempontjából emiatt is elengedhetetlen az intézmény munkatársaival, a társszakmákkal (pl. iskolapszichológus, szociológus, gyógypedagógus, gyermek- és ifjúságvédelmi felelős stb.) való folyamatos, kölcsönös együttműködés. Jelen tanulmány nem tér ki a többi szakember munkájának bemutatására, ugyanakkor a gyógypedagógiai segítségnyújtás hatékonyságát, a problémakezelés folyamatát jelentős mértékben befolyásolja az érintett

⁹ *Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység módszertani útmutatója* (2022). Belügyminisztérium Szociális Ügyekért Felelős Helyettes Államtitkárság. <https://szocialisportal.hu/wp-content/uploads/2022/10/Az-ovodai-es-iskolai-szocialis-segito-tevekenyseg-modszertani-utmutatoja-2022.pdf> (2024.01.15.)

felek szerepe, az egymással való kommunikáció, a kölcsönös munkamegosztás. Budai (2009) az együttműködés elengedhetetlen kiindulási alapjának az interprofesszionalitás (IP) fontosságát tekinti. Az IP-tevékenységben minden közreműködő szakembernek alaposan ismernie kell a szakmáját, tudnia kell azonosulni vele, továbbá megértéssel kell elfogadnia a szolgáltatás átfogó jellegét. Ugyanakkor a szereplőknek tisztában kell lenniük a közreműködő társszakmák határaival és a szakmai átfedésekkel is. A szociális szakembereknek az IP-együttműködésben való részvétele csak akkor lehet eredményes, ha az azt megelőző lépésként a szociális ellátó rendszeren belül dolgozók (saját szakmai identitásukat erősítendő) saját szakember társaikkal megpróbálnak különböző szintű és minőségű teammunkát folytatni. Ezért a munka kezdetekor és magában a folyamatban is többször tisztázni kell a közös ügyet, a közös célokat, a kölcsönös érdekeket és az együttműködés különböző szerepeit. Ha rugalmasan tudnak mozogni a szakemberek a szakmák határai között, akkor pontosabb kép alakul ki önmagukról és a saját szakmájukról, a szakmai szereplőkről és azok határaitól is. A fenti tényezők együttes érvényesülése, teljesülése amiatt is elengedhetetlen feltétel az eredményes munkavégzés szempontjából, mivel a szociális segítő a szakmai munkáját nemcsak egy, hanem több köznevelési intézményben is ellátja, emiatt nem tud folyamatosan jelen lenni az adott intézmény életében.

A kutatás

A gyakorlati területet érintően következzenek egy szociális segítő szerepének bemutatása egy strukturált interjú keretén belül. Ehhez nyújtott segítséget egy szociálpedagógus-végzettségű gyakorlati szakember, akivel interjút készítettem abból a célból, hogy felmérjem, hogy milyen konkrét feladatokat lát el mint szociális segítő az oktatási-nevelési intézményekben. A továbbiakban a strukturált interjú alábbi kérdéskörében adott válaszok ismertetésére kerül sor.

Életkor:

36 éves.

Mikor és hol szerezte a szociálpedagógus-végzettségét?

Az SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Karon, 2014-ben.

Mi motiválta a pályaválasztásban? Miért szeretett volna szociálpedagógus lenni?

Égész életemben szociálisan érzékeny voltam. Szerettem volna olyan szakmát/hivatást választani magamnak, ahol tudok másokon segíteni.

Hol dolgozik (főmunkahely) és mióta?

A Család- és Gyermejköltségek Központnál dolgozom 2020 óta.

Milyen státuszban dolgozik jelenleg?

Óvodai és iskolai szociális segítőként.

Milyen intézményekbe jár ki (hány óvoda/iskola)?

Négy szegedi tagóvodába és két szegedi általános iskolába járok ki.

Milyen gyakran jár az intézményekbe?

Az intézmény igényei szerint lett kialakítva az ügyfélfogadási idő. Az intézmények döntő többségébe hetente járok, és 3-4 órát töltök ott. Van olyan intézmény, ahová kéthetente megyek.

Milyen SNI-gyermekek nevelését-oktatását vállalja az óvoda/iskola?

Mindegyik intézményben integrált nevelés-oktatás folyik, melyben az SNI- és BTMN-es tanulók egyaránt megtalálhatók. Van olyan iskola, amely mozgásszervi fogyatékos, illetve egyéb, pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulókat is fogad. E sajátos nevelési igényű tanulók egyéni fejlesztését utazó konduktor, gyógytornász és gyógypedagógus látja el a rehabilitációs órákon.

Milyen integráció valósul meg az óvodákban/iskolákban?

Az általam látogatott intézményekben funkcionális integráció valósul meg, azaz a sajátos nevelési igényű tanulók a többi tanulóval/gyermekkel együtt azonos osztályban, csoportban történő nevelése és oktatása folyik. Az intézményeken belül a fejlesztő- és gyógypedagógus látja el ezeket a feladatokat. Külön igény szerint delegálhatom a gyermekeket a Központ szolgáltatásaiba.

Milyen konkrét feladatokat végez az együttnevelés kapcsán?

Három szintéren vagyok jelen az intézmények életében: egyéni, csoportos, közösségi. Egyéni esetben megkereshetnek gyermekek, szülők, pedagógusok az őket érintő problémákkal. Például beilleszkedési problémák, tanulási problémák, konfliktusok kezelése, nevelési nézetek eltérése a szülők között, válás esetén. Egy konkrét esetet ismertetve: van egy 4. osztályos ADHD-s (figyelemhiányos hiperaktivitás-zavar) kislfiú, aki nehezen tud beilleszkedni az osztálytársai közé, ez állandó konfliktusokat eredményez, továbbá magatartásával is folyamatosan zavarja a tanórát. A probléma kezelésére egyrészt eszmegbeszélést szerveztem az érintett szakemberekkel, egyéni tanácsadás keretén belül konzultációt ajánlottam fel a szülők számára, továbbá javaslatot tettem a kislfiú számára gyógypedagógiai tanácsadáson való részvételre. Emellett a kislfiú számára, a különleges igényeit szem előtt tartva, a sportolás lehetőségét is felvettem segítségképpen. Konfliktuskezelési módszereket is végzek, mely osztályon belül zajlik, csoportfoglalkozás keretén belül, például elfogadásra irányuló foglalkozások megtartásával. Csoportfoglalkozásokat tartok igény szerint különböző témákban is, mint például a pályaválasztás segítése, 1. osztályban beilleszkedéssel kapcsolatos gyermekjogi mesék feldolgozása, mint pl. csúfolás, feltétel nélküli elfogadás, vagy ha új gyermek érkezik az osztályba, az ő fogadására való felkészítés stb. A tanulási problémák kezelése esetében, visszatérve az említett, 4. osztályos ADHD-s kislfiúra, nehezen akar a fejlesztőpedagógussal együttműködni, így a szakemberrel közösen törekszünk olyan egyéni, személyre szabott megoldási utat találni, amivel motiválni tudnánk őt a tanulásra.

Milyen konkrét feladatokat lát el a fogyatékos gyermekek szülei és a fogyatékos gyermekek kapcsán?

Gyermekvédelmi feladatokat végzek, együttműködök a jelzőrendszer tagjaival, emellett szociális hátrányok ellátását segítő tevékenységet is végzek. Ehhez kapcsolódóan szeretnék egy konkrét esetet kiemelni. Van egy édesanya, aki elhanyagolja gyermekét, illetve már második alkalommal nem vitte el őt vizsgálatra a Szakértői Bizottsághoz. Tudni kell, hogy fiatalkorú édesanyáról van szó, aki kisebbségi származású, aluliskolázott, munkanélküli. A probléma megoldásához első lépésként esetmegbeszélést szerveztem. Továbbá életvezetési tanácsadás keretén belül törekszem segíteni az édesanyának. Egyrészt segítségképpen el fogom kísérni a gyermekével együtt a bizottsági vizsgálatra, emellett iskolai adományokból, alapítványi támogatók felajánlásaiból szervezek számára hideg élelmiszercsomagot, használt bútorokat a család életkörülményeinek a megsegítése, javítása érdekében. Mindemellett a gyógypedagógusok által jelzett területen próbálok bekapcsolódni a munkafolyamatba.

Milyen konkrét feladatokat lát el a gyógypedagógusok, más pedagógusok és egyéb szakemberekkel való közös munka során?

Előadásokat szervezek, például a zaklatás témájában. Ha egy konkrét problémával megkeresnek, akkor próbálok csoportfoglalkozással segíteni.

Milyen további feladatokat lát el az óvodákban/iskolákban?

A feladataim között szerepel még az információnyújtás, a segítő beszélgetés, a konzultáció, a delegálás különböző szolgáltatásba, rendezvények/programok (pl. szülők bálja, karácsonyi, farsangi ünnepek, ballagás, évváró stb.), táborok szervezése, kirándulásnál kísérőként veszek részt.

Milyen előnyeit, illetve hátrányait tudná felsorolni az integrált nevelésnek a fogyatékos és az ép gyermekek szempontjából?

Az integráció legnagyobb előnyének az elfogadás elősegítését tartom az ép gyermekek szempontjából, ezáltal szociálisan érzékenyebbé tudnak válni. Sajnos munkám során több hátrányát tapasztalom az együttnevelésnek. Az ép gyermekeket sok esetben hátráltatják a fogyatékos társaik. A pedagógusoknak sok esetben meg kell szakítani az oktatást, mert a sajátos nevelési igényű gyermekek zavarják az órát. Sok esetben a nagy osztálylétszám is problémát jelent, kisebb csoportokban jobban lehetne differenciálni.

Milyen javaslatokat, tanácsokat tudna megfogalmazni az eredményes, hatékony együttnevelés szempontjából?

Véleményem szerint az integráció akkor működhetne sokkal jobban, ha az intézmények több szakembert tudnának alkalmazni, több idő jutna a gyermekek fejlesztésére. Több pedagógiai asszisztensre, fejlesztőpedagógusra, gyógypedagógusra lenne szükség az iskolákban.

A nevelési-oktatási, illetve a család- és gyermekjóléti szolgáltatást végző intézmények együttműködése alapvetően meghatározza az iskolai szociális segítő tevékenység hatékonyságát és eredményességét. Bár a jelen interjú egy szakember véleményét tükrözi, ennek ellenére az interjúalany beszámolója az együttnevelés szempontjait érintve megfelelően érzékelteti a szolgáltatásban dolgozó segítő szakemberek munkájának

komplexitását, a nehézségeket, a problémákat egyaránt. A feladata sokrétűségét mutatja az is, hogy több szintéren – egyéni, csoportos, közösségi – is ellátja a munkatevékenységét, a feladatkörét. A köznevelési és a szociális ágazat kapcsolattartása tehát alapvető befolyással van az óvodai-iskolai szociális segítő tevékenység sikerességére, ezért is szükségszerű a nevelési-oktatási feladatokban közreműködők és a szociális segítő között a rendszeres szakmai kommunikáció és a folyamatos tudásmegosztás. Az elhangzottak arra is rámutatnak, hogy az együttműködés során kiemelt figyelmet kell fordítani a kompetenciahatárok figyelembevételére, betartására, a pontos tevékenységi körök meghatározására.

Összegzés

Megállapítható, hogy az integráció sikerességének – a megfelelő személyi és tárgyi feltételek biztosítása mellett – fontos alappillére a pedagógusok ez irányú felkészültsége, képzése, továbbképzése. A befogadó pedagógusnak elkötelezettnek kell lennie az együttnevelés, a másság elfogadása iránt. Emellett a sajátos nevelési igényű gyermek fogyatékosági típusának megfelelő speciális tudás mellett szükség van a tanulói diverzitásnak helyet adó szemléletre, a differenciáló módszerek széles választékának ismeretére, alkalmazására is. Az együttműködés sikerességéhez fontos szerepet kell kapnia a gyógypedagógussal, a szakemberekkel való folyamatos együttműködésnek, akik átadják a sajátos nevelési igényű gyermekeket érintő információkat, támogatják a módszertani adaptációt, a segítő technológiák használatát (*Falus és Szűcs, 2022*). Ebben a tevékenységben a segítő szakember a képzése során és a gyakorlatban megszerzett ismereteire támaszkodva végzi munkáját, de minden esetben előtérbe kerül a személye, az intuíciói és a kompetenciái eszközként való funkcionálása (*Rosta és Rostáné, 2021*). A nevelési-oktatási intézmény munkatársai, a társszakmák (iskolapszichológus, gyermek- és ifjúságvédelmi felelős stb.) és a szociális segítő hatékony együttműködése érdekében multidiszciplináris együttműködésnek kell megvalósulnia ahhoz, hogy lehetővé váljon a felmerülő problémák hatékonyabb megoldása.¹⁰ Azonban vannak még kihívások ezen a területen. A 2018. szeptember 1-től bevezetett óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység sok nehézséggel és dilemmával (kompetenciahatárok, lojalitás) néz szembe. A szakmai identitás megerősítése, a szakmai presztízs növelése egyértelműen meghatározott célként fogalmazódik meg az elkövetkezendő időszakra nézve. Amíg ezekkel, valamint a kompetenciahatárokkal nincs tisztában maga a segítő, addig a társszakmák képviselői méltán érezhetnek ellenszenvet az új státusz iránt, marad a „vendégszerepkör” az intézményekben. Ez pedig nagy veszélyt jelenthet a segítő szakma tekintetében (*Bozó-Kutyifa, 2020*). A folyamatos szakmai fejlődés

10 *Útmutató az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez és gyakorlatahoz az iskolában* (2019). Oktatási Hivatal, Budapest.

jelentősége így vitathatatlan. Csak a folyamatos szakmai fejlődés teszi lehetővé, hogy a szakemberek megküzdjenek szakmai dilemmáikkal, túllépjenek saját korlátaikon, és új ismereteket, készségeket sajátítsanak el az életpálya-növekedésük, a szakmai fejlődésük, a minél hatékonyabb közös együttműködés érdekében.

Irodalom

- Általános iskolai nevelés, oktatás 2020/2021.*, <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/alt-iskola2021/index.html> (2024.01.10.)
- Bozó-Kutyifa Eszter (2020): „Vendég a háznál” – Az óvodai és iskolai szociális segítő szerepe és dilemmái. In: Bányai Emőke és Budai István (szerk.): *Szociálpedagógia. Iskolai szociális munka – óvodai, iskolai, szociális segítség.* 16. kötet, Vác. 83–98.
- Budai István (2009): Az interprofesszionális együttműködés és a szociális munka. *Esély*, **20**, 5. sz. 83–114.
- Csányi Yvonne (1990): Fogyatékosok integrációja – nemzetközi és hazai kitekintés. *Gyógypedagógiai Szemle*, **18**, 4. sz. 271–279.
- Csányi Yvonne (2000): A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek.* ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 377–409.
- Csányi Yvonne (2008): Új utak és törekvések az SNI-tanulók oktatása terén. In: Bánfalvy Csaba (szerk.): *Az integrációs cunami.* ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 65–74.
- Csépe Valéria (2008): A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért.* Ecostat, Budapest. 139–165.
- Dalton, J. C. és Crosby, P. C. (2013): Diversity, multiculturalism, and pluralism: Moving from hospitality and appreciation to social inclusion on campus and beyond. *Journal of College and Character*, **14**, 281–287.
- Falus Iván és Szűcs Ida (2022, szerk.): *A didaktika kézikönyve.* Akadémia Kiadó, Budapest.
- Feuser, G. (1999): *Thesen zu Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendliche in Kindergarten und Schule (Integration).* Manuskript, Brema.
- Mesterházi Zsuzsa (2002): Integrált nevelés a nemzetközi és a hazai oktatásszervezésben. *Gyógypedagógiai Szemle*, **30**, 1. sz. (január–március) 10–13.
- Mesterházi Zsuzsa (2007): Változik-e a gyógypedagógia identitása? *Iskolakultúra*, **17**, 6–7. sz. 150–163.
- Mesterházi Zsuzsa és Szekeres Ágota (2019): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése.* ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- (KSH, 2019-2020) *Oktatási adatok.* <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktas1920/index.html> (2024.10.10)

- (KSH, 2021-2022) *Oktatási adatok*. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktas2122e/index.html> (2024.10.10.)
- (KSH, 2022-2023) *Oktatási adatok*. <https://www.ksh.hu/s/kiadvanyok/oktatasi-adatok-2022-2023-elozetes-adatok/index.html> (2024.02.02.)
- Papp Gabriella (2002): Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében. *Magyar Pedagógia*, **102**. 2. sz. 159–178.
- Perlusz Andrea (2020): *Hogyan igazodjunk jól tanulóink eltérő sajátosságaihoz? Útmutató a személyre szabott nevelést-oktatást folytató többségi iskolák pedagógusai számára*. Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport, EKE, Eger. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/06/hogyan-igazodjunk-jol-tanuloink-eltero-egyeni-sajatossagaihoz.pdf> (2024.02.04.)
- Réthy Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. *Magyar Pedagógia*, **102**. 3. sz. 281–300.
- Rosta Andrea és Rostáné Riez Andrea (2021, szerk.): *Szociálpedagógia. Szak-szociálpedagógia*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Rostáné Riez Andrea (2018): *A segítők személyisége*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest. https://lib.sze.hu/images/Apaczai/kiadv%C3%A1ny/2018/1004_Rost%C3%A1n%C3%A9Riez%20Andrea.pdf (2024.02.02.)
- Sebba, J. és Ainscow, M. (1996): International development in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, **26**. 1. sz. 5–18.

A családi hatások szerepe a devianciák kialakulásában

Kiss Hanna

hanna2000102@gmail.com

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A deviáns viselkedések kialakulásának folyamatát számos tényező befolyásolja. Jelen tanulmány középpontjában a családi hatások állnak, melyek meghatározó szerepet játszanak az egyén személyiségfejlődésében. A családi közegben szerzett tapasztalatok, a nevelési stílusok és a kötődési minták mind jelentős mértékben formálják viselkedésünket és személyiségünket. Különösen fontos szerepet kap a tanulmányban az epigenetika, amely a genetikai változások szintjén vizsgálja a családi hatások hatásmechanizmusait. Ezen kívül a transzgenerációs vonatkozások is kiemelt figyelmet kapnak, mivel bemutatják a múltbeli események és élmények hosszú távú hatását az egyéni fejlődésre. A kutatás célja tehát annak bemutatása, hogy a családi hatások döntő szerepet játszanak a devianciák kialakulásában.

Kulcsszavak: *deviancia, kötődés, epigenetika*



Bevezetés

A család mint elsődleges szocializációs közeg kritikus szerepet játszik az egyéni fejlődésünk menetében és az életutunk alakulásában. A családi közeg minősége, az ott szerzett tapasztalatok és a családtagjainkkal való kapcsolatunk jellege jelentős mértékben befolyásolják a személyiségünk fejlődését és a viselkedésünk alakulását. A családi hatások mély gyökereket eresztenek bennünk, formálják az alapvető hiedelmeinket, mintákat nyújtanak a különböző élethelyzetek feldolgozására, és megalapozzák az érzelmi intelligenciánk fejlődését is. Abból kifolyólag, hogy milyen erős befolyása van a családi folyamatoknak az egyén életének alakulásában, az általuk okozott károk is hasonlóan erőteljesek, s kijavításuk gyakran komoly erőfeszítést igényel. Mindig is érdekesnek tartottam a családi élmények és folyamatok szerepét a különböző életutak hátterében. Tanulmányaim során pedig egyre jobban elmélyülhettem e folyamatok elemzésében. Ahogyan egyre több ismeret birtokába jutottam a család jövőt meghatározó, különböző hatásairól, egyre inkább magaménak éreztem ezt az izgalmas kutatási területet.

Az élmények átörökítése összetett folyamatok eredménye, amit több oldalról kell megvizsgálni ahhoz, hogy megértsük az összefüggéseket a múlt és a jelen között. A korábbi generációk tapasztalatai és az őket ért jó és rossz hatások nem csupán

hallomás formájában alakítják az életünket, hanem sejtszinten is befolyásolják a fejlődésünket. Felmenőink különböző üzeneteket hagynak számunkra sejtszintű és epigenetikus változások formájában. Ezek a változások nem csupán biológiai jellemzőket formálnak az egyénben, hanem a környezetre adott reakcióinkban és a mentális folyamatokban is érvényesítik hatásukat. A korábbi generációk élményei mindemellett a transzgenerációs hatások által is összefonódnak a mi életünkkel. A transzgenerációs átadás pedig nem áll meg a sejtszintű és epigenetikus folyamatoknál. Ugyanis a kötődési minták, a nevelés, a családi szocializáció mind eszközei a felmenők élményeinek továbbörökítésének. A kötődési mintákra és a nevelési stílusra is jellemző, hogy a generációs minták öröklődnek. Mindemellett a családi légkör, a nevelés és a kötődés jellege meghatározó lehet a devianciák kialakulásának folyamatában. Ennek egyik lehetséges oka, hogy a nevelés minősége és a kötődés jellege meghatározzák az egyén érzelmi és szociális fejlődését, ezáltal befolyásolva a deviáns viselkedések kialakulását. A bizonytalan környezet, a rossz minták, a bántalmazás és a támogatás hiánya mind a deviáns viselkedések melegágyaként funkcionálhatnak (Miller, 2016).

A tanulmányom célja, hogy feltárjam a deviáns viselkedések kialakulásának komplex mechanizmusait a családi hatások tükrében. Ezt a bio-pszicho-szociális modell segítségével szeretném megtenni, ami sokoldalúan közelíti meg a devianciák háttérében álló okokat, figyelembe véve a biológiai, a pszichikai és a szociális dimenziókat is. A családi hatások elemeire bontása előtt azonban fontos megértenünk a téma jelentőségét társadalmi kontextusban is. Szociálpedagógusként úgy gondolom, hogy rendkívül fontos lenne feltárni az összefüggéseket a családi hatások és a devianciák között, ugyanis e kapcsolat megértése nemcsak egyéni, hanem társadalmi szinten is meghatározó. A deviáns viselkedések komoly kihívások elé állítják a társadalmat is. Ha nő az alkoholizmus, a bűnözés vagy a különböző kábítószer-függőségek száma, az a társadalom egészére hatással lesz. Az emberek informálása arról, hogy milyen összefüggések vannak a családi folyamatok és az egyén életútja között, javíthatja a társadalmi helyzetünket is. A kölcsönhatások megértése lehetőséget teremt a megelőző és intervenció stratégiák kidolgozására, ami a társadalom tagjainak érdekét szolgálná. A cél az lenne, hogy egészséges és az életükkel elégedett emberek éljenek a társadalmunkban. A felismerés és a tudatosítás segíthetnek az embereknek, hogy megváltoztassák vagy elkerüljék a hibás családi mintázatokat. A feltételezésem pedig az, hogy ezzel is lehetőség lenne csökkenteni a devianciák előfordulásának gyakoriságát.

Deviancia

A devianciának több definíciója is létezik attól függően, hogy melyik aspektusát szeretnénk kiemelni. Én jelen tanulmányban a devianciát a bio-pszicho-szociális modellen keresztül szeretném bemutatni. Úgy gondolom, hogy ez a modell segít a legjobban megérteni, hogy milyen sokféle összefüggés következménye a deviáns viselkedés

kialakulása. Emellett pedig e modell segítségével tudom a legjobban szemléltetni, hogy mennyiféle módon tud a család hatni az egyénre, mind a biológiai, mind a pszichikai, mind pedig a szociális szempontokat figyelembe véve. Ahogyan azt Pikó Bettina is írta: „Az ember egyszerre biológiai lény, akinek metabolikus folyamatai vannak, de emellett pszichikai lény is, akinek érzelmei-gondolatai befolyásolják élettani funkcióit, és szociális lény is, aki az adott kultúrában és társadalmi-gazdasági környezetben próbál a mindennapi élet kihívásainak megfelelni” (Pikó, 2011. 10–11. o.). Ezáltal nem lehet csupán az egyik tényező kiemelésével megérteni a működését. A devianciák kialakulása megértésének érdekében az említett három összetevő szoros kölcsönhatását kell megvizsgálnunk. A biológiai okok tekintetében ki kell emelni, hogy a genetikai öröklődés és ezzel együtt az egyén genetikai háttere is egy meghatározó összetevő lehet. Ugyanis a gének rendellenességei vagy bizonyos biokémiai sajátosságok egyaránt képesek deviáns kategóriába sorolható viselkedést kiváltani. A pszichikai tényezők szerepénél a szocializáció zavaraira lehet gondolni, amikor a kötődés megakasztott vagy hibás. Ugyanakkor a személyiségkárosító életeseményeket is ide sorolhatjuk, melyek szintén állhatnak a devianciák kialakulásának hátterében. Ilyenek lehetnek a különböző családi, párkapcsolati konfliktusok, a munkahelyi problémák, a betegségek, a traumák és az életút egyéb törései. A devianciák kialakulásának harmadik okaként említhetők a szociális tényezők szerepei. Itt a közvetlen és a kiterjedt társas környezet szerepére kell gondolni, tehát a szűkebb és akár a kiterjedt családra, a barátokra, a kortársakra és egyéb személyekre, akik az életünk szereplői.

Sejtbiológia és epigenetika

Ma már elfogadott, hogy a genetikai alaptervünk mellett a fogantatásunk pillanatától kezdve elkezdenek minket alakítani a bennünket érő környezeti hatások. Ez pedig egész életünkben így folytatódik, hiszen a környezetünk folyamatosan hat ránk. Bruce Lipton sejtbiológus mutatta ki, hogy a DNS-ünkre egyaránt hatással lehetnek a pozitív és negatív gondolataink és érzéseink (Lipton, 2006). Majd a Stanford Egyetemen végzett munkássága során megállapította, hogy a környezetből érkező jelek átjuthatnak a sejtmembránon, ezáltal irányítva a sejt viselkedését, ez pedig aztán aktiválhatja vagy deaktiválhatja a génjeink működését (Wolynn, 2016). Ezáltal Lipton szerint (2006) az anya érzelmei biokémiai módon módosíthatják az utód genetikai kifejeződését. Ha egyes érzelmek folyamatosan ismétlődnek vagy hosszasan fennállnak, akkor lenyomatot képezhetnek a magzaton. Ez pedig meghatározhatja, hogy a gyermek hogyan fog alkalmazkodni a környezetéhez. Az epigenetika tudománya fontos információkat nyújt a genetikai és a környezeti tényezők közötti kölcsönhatásokról. Bruce Lipton sejtmemóriával kapcsolatos munkája egyben megelőzi és alá is támasztja az epigenetika tudományterületének fejlődését (Wolynn, 2016). Egy olyan tudományágról van szó, amely azt tanulmányozza, hogy a környezeti hatások és más külső-belső tényezők miként

befolyásolják a gének működését a DNS megváltoztatása nélkül. Az epigenetikai változások befolyásolhatják egy-egy gén aktivitását (Varga, 2011). Ez pedig azt eredményezi, hogy más és más tulajdonságok fognak érvényesülni. Minden ember egyedi génállományt örököl a szüleitől, amely meghatározza a tulajdonságait, képességeit, egészségi állapotát és azt, hogy milyen betegségekre lesz fogékonyabb. Az epigenetikai kutatókkal pedig azt támasztják alá, hogy nem csupán az örökölt gének határozzák meg a folyamatok alakulását. Az epigenetika azt vizsgálja, hogy a környezeti hatások hogyan befolyásolják a gének működését. Ez azt jelenti, hogy bizonyos gének a környezet hatására ki- vagy bekapcsolódhatnak, így az adott gének által irányított folyamatok és tulajdonságok is megváltozhatnak.¹ Az utóbbi években nagy fejlődésnek indult epigenetika tehát azt vizsgálja, hogy az olyan környezeti tényezők, mint a táplálkozás, a stressz, a szerhasználat, az érzelmi megrázkódtatás vagy a testmozgás hatása milyen, molekulárisan igazolható változásokat okoz az egyén, illetve az utódai génkifejeződéseiben. Két fő kutatási területe maga az egyén, illetve a szülőket ért környezeti tényezők hatásai a gyermekeikre. Az egyénnél azt vizsgálják, hogy a környezeti hatásokat átélő személy és az ő génjei miképpen alakulnak át. Például: az alutápláltság vagy az elhízás hatása az emésztésért felelős gének működésére. A másik területnél pedig azt vizsgálják, hogy például a háborús területen kihordott terhesség hogyan befolyásolja a gyermek szorongásának szintjét. Tehát a szülőket érő külső hatások gyermekekre való hatását tanulmányozzák.²

Jelen tanulmányom szempontjából a szülőket ért hatásokkal foglalkozó irány kap nagyobb hangsúlyt, mivel az epigenetika ezzel azt bizonyítja, hogy a szülőket ért hatások megjelennek az utódaik életében is. Befolyásolják az életük alakulását és kimenetelét. Ez azért fontos, mert sokáig elutasították annak lehetőségét, hogy a környezeti hatásokból fennmaradt élményeket, traumákat át lehet örökíteni. Viszont az epigenetika fejlődése egyre jobban megszilárdítja a transzgenerációs hatások létjogosultságát. Ennek alátámasztására említek egy tanulmányt. *Orvos-Tóth Noémi* írta az *Örökölt sors* című könyvében (2018), hogy 2014-ben a *Nature Neuroscience* című folyóiratban megjelent egy érdekesítő tanulmány. Az atlantai Emory Egyetem kutatói cseresznye-illatot permeteztek az egerek ketrecébe, egyidejűleg pedig áramütéseknek tették ki a rágcsálókat. A kisegerek így hamar megtanulták, hogy félniük kell a cseresznye-illat egyébként kellemes illatától. Kondicionálták őket arra, hogy félniük kell egy bizonyos inger megjelenésére. Ez ugyan nem volt újdonság (pavlovi kutyakísérlet), ám ez esetben a kutatók az egerek utódjait is bevonták a kísérletbe, és azt találták, hogy a cseresznye-illatára beinduló félelmi reakciók a második és a harmadik generáció esetében is kimutathatók voltak, annak ellenére, hogy őket soha nem érte áramütés. Alaposabb vizsgálatokkal kimutatták, hogy az első generáció és az utódok agyának szaglásért felelős régiójában is szerkezeti átalakulások jöttek létre. Ezáltal nyert bizonyítást, hogy az élmények

1 *Epigenetika*. <https://egeszsegvonal.gov.hu/e-e/1793-epigenetika.html> (2023.06.21.)

2 *Epigenetika*. <https://egeszsegvonal.gov.hu/e-e/1793-epigenetika.html> (2023.06.21.)

biokémiai üzenetké válva alakítják át nemcsak az érintettek, de utódjaik idegrendszeri működését is. Ezt a generációkon átívelő információátadást pedig transzgenerációs hatásnak nevezzük (Orvos-Tóth, 2018).

Mindennek tudatában kitérek a transzgenerációs hatások és az epigenetika közötti kapcsolatra is, amely egy igen izgalmas kutatási terület. Azt vizsgálja, hogy az egyént érő különböző hatások, mint például a traumás élmények hogyan hatnak az epigenetikai változásokon keresztül az utódaira, ezáltal generációkon átívelő hatásokat eredményezve. A transzgenerációs trauma azt jelenti, hogy egy adott trauma hatásai átöröklődhetnek az elsődlegesen traumatizált személy utódaira. Például, ha egy személy átél egy súlyos stressz- vagy traumaeseményt, mint például háborút, holokauszt, szegénység vagy családon belüli erőszak, ezek a hatások epigenetikai változásokat okozhatnak az ő szervezetében. Az epigenetikai változások által a transzgenerációs trauma hatásai átörökíthetők a következő generációkba. Ez azt jelenti, hogy az utódoknál megfigyelhetők olyan epigenetikai jellemzők vagy változások, amelyek a traumatizált előző generációk tapasztalataiból származnak, még akkor is, ha az utódok nem voltak közvetlenül kitétek a traumának. Az epigenetika és a transzgenerációs traumák kapcsolata rámutat arra, hogy a környezeti hatások miképpen alakíthatják át az utódok genetikai és epigenetikai állapotát (Varga, 2011). Ezáltal feltárják annak lehetőségét, hogy a felmenőket ért különböző hatások pszichológiai és egészségügyi problémák kialakulását eredményezhetik a családi vonalon belül.

Transzgenerációs hatások

A transzgenerációs hatás egy nagyon összetett jelenség, és legalább annyira érdekes is. Olyan jelenségről van szó, mely során az egyén tapasztalatai, élményei vagy traumái átörökítődnek az utódokra, és befolyásolják azok fejlődését vagy akár egészségét. Ezek a hatások lehetnek epigenetikai, genetikai vagy környezeti eredetűek is. Sokszor nehezen megmagyarázható és változatos tünetek formájában jelentkeznek az utódok életében. Ez mutatja, hogy valóban összetett jelenségről van szó. A transzgenerációs hatások különböző csatornákon jutnak el az utódokhoz. A direkt üzenetek és a rejtett üzenetek egyaránt közvetítenek. Vannak olyan hiedelmek, szabályok és családi igazságok, melyeket a gyermek közvetlen üzenetben kap meg a szüleitől, de vannak olyan tabuk, láthatatlan üzenetek vagy akár titkok is, melyeket csupán érzékel. Rendkívül érdekes, hogy a titkok és a tabuk is hatással vannak az egyének életére. Így vagy úgy, de belefolynak a család minden tagjának életébe, hiába akarják elfedni a létezését. A transzgenerációs hatásokkal először az 1970-es években kezdetek el foglalkozni. Az első jelentős kutatások a holokauszt-túlélők utódaiban jelentkező hatásokat figyelték meg. A rajtuk végzett vizsgálatok megmutatták, hogy a felmenők által átélt traumák hatásai átöröklődhetnek a következő generációkra, ezzel befolyásolva az ő életüket is. A témát érintő kutatások világosan igazolták, hogy egy traumát átélt embercsoport utódainál a többi

emberhez képest szokatlanul nagy arányban fordulnak elő a depresszió, a szorongás, a kábítószer-használat és más, a traumával kapcsolatos következmények. Például hipervigilancia, agresszív és erőszakos viselkedés, öngyilkossági gondolatok és viselkedés, skizoid személyiségjegyek, betolakodó emlékek, érzelmi megközelíthetlenség és szomatikus tünetek (Varga, 2011). Az első kutatások óta a transzgenerációs hatások vizsgálata elterjedtebb lett és már számos különböző trauma kapcsán megmutatkozott. Készültek transzgenerációs kutatások a háborús veteránokról, a természeti katasztrófákról és a tömegmészárlásokról is (Goodman és West-Olatunji, 2008). Mindemellett már foglalkoznak az elhanyagolásra, erőszakra és pszichés betegségekre való kitettség okozta hatásokkal is. Tehát az egyének mindennapi életében megjelenő hatások okozta személyes traumákkal kapcsolatban is készítenek tanulmányokat.

Az epigenetika és az öröklődés terén elért kutatási eredmények tovább mélyítették az ismereteinket a transzgenerációs hatások mechanizmusairól és hatásairól. Azóta számos tanulmány látott napvilágot, illetve kiterjedt kutatás folyik, hogy további ismereteket szerezzenek erről a fontos területről és annak hatásairól mind egyéni, mind társadalmi szinten. A transzgenerációs traumákra konkrétan kitérve fentebb már említettem, hogy átadásuk többféleképpen is történhet: direkt és indirekt módon egyaránt. Ám amiről bővebben szeretnék beszélni a transzgenerációs traumák kapcsán, az a traumás újrajátszás jelensége. Bármilyen módon kaptuk is meg az adott traumát, amíg fel nem ismerjük, és amíg nem dolgozunk vele, addig az újra és újra fel fog bukkanni az életünkben. Valamilyen szinten „követeli”, hogy foglalkozzanak vele, és amíg ez nem történik meg, addig megnehezíti a család egészének vagy egy részének az életét. Sokan úgy vélik, ha nem gondolnak egy traumatikus eseményre, akkor majd idővel megoldódik vagy elmúlik. Ám ahogyan azt Jung és Freud is leírták, amit nehéz feldolgozunk, az nem halványul el csak úgy magától, hanem eltárolódik a tudatalattinkban. Az elfojtott traumatikus történések megjelennek az érintettek szavaiban, viselkedésében, gesztusaiban (Wolynn, 2016). A traumás újrajátszásról olvasható egy igazán izgalmas történet Orvos-Tóth Noémi könyvében, amely a következőképpen szól: „*A szülők anorexiás kiskamasz lányuk miatt keresték fel Alessandra Cavalli olasz származású brit pszichoterapeutát... Csontsoványra fogyott, a családon pedig kezdett elhatalmasodni a rettegés, hogy elveszítik a gyereket. Mire a terapeutához kerültek, már valóban kritikus volt a helyzet... A csendes, halk szavú nagymama az egész család bevonásával zajló ülések egyikén egyszer csak mesélni kezdett. Kiderült, hogy Németországban született. A II. világháború alatt deportálták, a lágereből csodával határos módon élve, ám csontsovány emberi roncsként került ki. Szüleit, testvéreit soha nem látta viszont, ők a koncentrációs táborban lelték halálukat*” (Orvos-Tóth, 2018. 109–110. o.). A történetből kiderült, hogy a nagymama titokban tartotta családjá előtt fiatalkora tragikus eseményeit. A feldolgozatlan trauma azonban unokája életében tért vissza, aki az elfojtott trauma újrajátszásával próbált szabadulni a nagymamát kísértő szörnyűségektől.

Ezek alapján is elmondható, hogy a traumát elszenvedett személyek különböző jelzéseket adnak le, amelyeket a családtagjaik érzékelnek. Emellett pedig a trauma hatására

olyan epigenetikai változások mennek végbe a szervezetükben, melyek a későbbiekben az utódjaikban is változásokat eredményezhetnek. Ezen változások célja, hogy adott esetben a következő generáció fel legyen készítve az esetleges nehézségekkel való megküzdésre. Ennek szerepe az lenne, hogy ha baj van, akkor azonnal reagáljanak és túléljenek a kilátástalan helyzetben is. Ez azért probléma, mert míg a nagymamának valóban szüksége volt arra a koncentrációs táborban, hogy egyfajta felfokozott, reaktív állapotban legyen, addig az unokája nem ugyanebbe a környezetbe született. Így számára az állandósult felfokozott, készenléti állapot több kárt okozott, mint amennyit segített. Mivel ez a jelenség nehezen megfogható, így sokan nem gondolnak bele abba, hogy a múltban mennyi fontos üzenet és válasz rejlik. Orvos-Tóth Noémi könyvében (2018) rendkívül érdekes munkásságát bemutatva sok meglepő példát kínál a transzgenerációs traumák bemutatására. Ezek a traumák különböző deviáns viselkedésekként is megjelenhetnek vagy akár okozhatnak destruktív viselkedéseket is. *Mark Wolynn Örökölt családminták* (2016) című művében szintén számos figyelemfelkeltő történettel és tanulmánnyal ismerteti a transzgenerációs hatásokat. A transzgenerációs vonatkozásban *Rachel Yehuda* munkásságát is érdemes kiemelni. Az eddigieket figyelembe véve tehát ma már tudjuk, hogy biológiai markereket tudnak azonosítani annak bizonyítására, hogy a traumaátadás a fiatalabb generációk számára megtörténhet. Rachel Yehuda, a New York-i Mount Sinai Egyetem orvosi karának idegtudomány- és pszichiátriaprofesszora jelentős munkássággal rendelkezik e téren. A holokauszt-túlélőknél és utódjaiknál vizsgálta a PTSD neurobiológiáját (*Yehuda, Daskalakis, Lehrner, Desarnaud, Bader, Makotkine, Flory, Bierer és Meaney*, 2014). Wolynn könyvében olvashatjuk a következőt Yehuda eredményeiről: „*Yehuda és csapata leírta, hogy a PTSD-ben szenvedő holokauszt-túlélők gyermekei a szüleikhez hasonlóan alacsony kortizolszinttel születtek, ami hajlamossá teszi őket a korábbi generáció PTSD-tüneteinek újjáéltetésére*” (2016. 34. o.). Ezzel kapcsolatban azt is kimutatták, hogy a PTSD tüneteit háromszorosan eséllyel tapasztalhatja az, akinek valamelyik szülője ezzel küzdött. Mindemellett az illetőnél a PTSD következtében depressziós, szorongásos tünetek és függőségek kialakulása is nagyobb eséllyel jelentkezik. Yehuda munkássága azért fontos, mert ő volt az egyik első kutató, aki kimutatta, hogy a traumát átélte emberek utódai mutathatnak az általuk közvetlenül át nem élt traumákból fakadó fizikai és érzelmi tüneteket.

A családi hatások szerepe

Ahogy már korábban is említettem, a családjunk jelentős hatást gyakorol a személyiségfejlődésünkre. Ennek alapján azt is kijelenthetjük, hogy nem csupán születésünk pillanatától kezdve fejti ki ránk hatását az elsődleges szocializációs közegünk, hanem már a fogantatás pillanatától kezdve érnek bennünket a hatások: az anya testének és környezetének beszűrődő hangjai, az anya érzései, élményei, a mozgása, a betegségei, a különböző tápanyagok és veszélyes anyagok a köldökszinóron keresztül. Ezek mind

kezdettől fogva hatással vannak a méhen belüli érés folyamatára. Az anya és a magzat közötti kapcsolatról *Hidas György* és *Raffai Jenő* az úgynevezett anya-magzat kapcsolatanalízis keretein belül írtak. Úgy találták, hogy anya és gyermeke között jelzések jönnek létre, egyfajta lelki köldökszinóron keresztül (*Hidas, Raffai és Vollner, 2002*). Ezáltal elmondható, hogy a terhességgel kapcsolatos negatív attitűdök és a túlzott stressz is hatással lehetnek a gyermek egészségére. Ebbe beletartozik az anyát érő számtalan környezeti hatás, mint például egy rossz lakhatási körülmény vagy a szegénységből fakadó nehézségek, de ugyanígy egy mérgező párkapcsolat és a támogató környezet hiánya is. A magzati fejlődést befolyásoló tényezők után a szülés lesz a következő olyan esemény, melynek lefolyása szintén hatással lehet a baba és a szülő kapcsolatára és a baba fejlődésére. Az, hogy mennyire volt szükség orvosi beavatkozásra, a fájdalomcsillapítás és a szülés helye mind befolyásolják az anya attitűdjeit, érzelmeit a baba felé, és hatással lehetnek a kettejük kapcsolatának alakulására is. Például, ha egy nő sokat küzdött azért, hogy teherbe essen, majd megtartsa a magzatot, ezután pedig a szülés is komplikált volt, akkor előfordulhat, hogy a terhességgel kapcsolatos szorongások és félelmek befolyásolják az anya későbbi viszonyulását a babához. A nehézségek emléke miatt kialakulhat benne egy túlzott féltő és óvó viselkedés. Ilyen esetekben előfordulhat, hogy helikopterszülő lesz belőle, és ez befolyásolja a gyermekkel való kapcsolatát. A szülés után elkezdődik a szülő-gyermek kapcsolat. Ez ideális esetben a születéstől kezdve hosszú éveken át alakul és formálódik. A szülő és a gyermek kapcsolata nagyon fontos lesz a személyiségfejlődés szempontjából. A kötődés milyensége, a nevelési stílusok és a családi légkör egyaránt fontos tényezők lesznek, melyek egész életünkben meghatározó szerepet töltenek be. A későbbi kapcsolatainkban is visszaköszönhetnek a rögzült minták, és sokszor nagyon nehéz felülrni ezeket, ami adott esetben rengeteg nehézséget és fájdalmat tud generálni az érintett személy életében. Például, ha egy szülő nem tud kötődni, kapcsolódni a gyermekéhez, az kihat majd arra, hogy milyen kötődési mintát vesz át a gyermek. Illetve rengeteg különféle módon visszaköszönhet az egyén életében a kötődés hiánya, például káros szokások kialakulását is elősegítheti. Ilyenek lehetnek a szerhasználat, az alkoholfogyasztás és a mérgező kapcsolatok folytatása.

Kötődés és nevelés

A kötődés értelmezésénél a legtöbb embernek John Bowlby neve jut eszébe, ugyanis ő volt azon személyek egyike, aki először foglalkozott részletesen a kötődéssel, és ő fogalmazta meg a kötődéseméletet is. Szerinte a készítés a kötődésre velünk születik, és nagyon fontos, hogy a gyermek jelzéseire, amelyekkel el akarja érni az anyát – nevetés, sírás, kapálózás stb. –, az anya válaszkész legyen. Ez azért fontos, mert a megfelelő válasz és reakció elengedhetetlen a biztonságos kötődés kialakulásához. Ezt kimondva megállapíthatjuk, hogy a kötődési minták lehetnek biztonságosak vagy bizonytalanok,

amelyek aszerint is alakulnak ki, hogy a gyermek megtapasztalja-e a biztonság érzését, vagy annak hiányával találkozik a korai életévek során.

A biztonságos kötődés adja a legstabilabb alapot a gyerek számára. Viszont az összes kötődési stílus esetén kialakul a kötődés, akkor is, ha bántalmazó vagy elhanyagoló a szülő. A kötődés szükséglete mindenképpen érvényesül. Ha rossz is a minta, a gyermek megtanul alkalmazkodni hozzá, mert szüksége van arra, hogy kötődhessen valakihez. Ezek a minták később a jövőbeni kapcsolatainkban, a többi emberhez való viszonyulásunkban és az önmagunkkal való viszonyunkban is előkerülnek. A mintakövetés egy tudatos vagy sokszor tudattalan cselekedet, amelynek során a gyermekkori élményeink nyomán kialakuló viselkedési, érzelmi és kognitív mintákat követjük. Előfordul, hogy felnőttként hasonló viselkedési mintákat és reakciókat alkalmazunk, mint amilyeneket gyermekkorbán megtapasztaltunk. Ez megmutatkozhat például abban, hogy hogyan reagálunk egy stresszes helyzetre. Ha a szüleink agresszióval reagáltak, mi követhetjük a példájukat, mivel ezt ismerjük. Ugyanez igaz a párkapcsolati dinamikára is. A gyermekkorbán látott kommunikációs, elköteleződési, konfliktuskezelési és érzelmi mintákat alkalmazzuk a párkapcsolatainkban is (Angster, Bagdy, F. Várkonyi, Kozma-Vízkeleti, Lukács, Orvos-Tóth, Pál és Popper, 2019). Ahogy már említettem, ezek nem mindig tudatos folyamatok. Gyakran automatikus folyamat ez a fajta mintakövetés, de az egyén kitartó munka árán meg tudja változtatni a káros mintakövetést. A kötődési mintáknak azért is van nagy szerepe, mivel a traumaátadás elsődleges csatornájaként is funkcionálhatnak (Salberg, 2015). Kutatások bizonyították, hogy a bizonytalan kötődési minták gyakrabban vezetnek függőségek kialakulásához. Tehát okozhatnak valamilyen deviáns viselkedést (Bernoussi, Masson, Thierry és Nicolas, 2015). A traumaátadás módjáról a transzgenerációs vonatkozásoknál már volt szó, azonban a kötődési minták szerepét is érdemes megmutatni ebből a szempontból. Jill Salberg (2015) tanulmánya szerint a traumák átadásának egyik módja a kötődési mintákon keresztül történik meg. Kiemeli a gyermekkorbán elsajátított minták szerepét a traumák átörökítésében. Ezt a következőképpen magyarázza meg: a gyermekek alkalmazkodnak a szüleik viselkedéséhez aszerint, hogy a szülők mennyire vannak jelen emocionálisan, illetve milyen mértékben reagálnak az igényeikre. A gyermek folyamatosan próbál kötődni a szülőjéhez. Igényli az érzelmi biztonságot, a stabilitást. Ezt a fentebb leírtakból is megtudhatuk, ahogyan azt is, hogy a gyermekek kötődési mintája az alapján formálódik, hogy a szüleik hogyan viselkednek velük: tehát valóban alkalmazkodnak. A kötődésre való törekvés már egészen korán elkezdődik, és hatással vannak rá a magzati időszak eseményei is, ahogyan a szülés is. Ezek a hatások a későbbi szülő-gyermek kapcsolatra is kihatnak. Több kutatásban (Lyons-Ruth, 2002; Wolynn, 2016) is kimutatták, hogy több – akár kettő, három – generáción keresztül is átadják a kötődési mintákat. Ahogy a szülőket nevelték fel, az hatással lesz arra, hogy ők hogyan tudnak majd kötődni és milyen nevelési stílusokat alkalmaznak majd. Ezáltal hatással lesz a későbbi generációra is. Eszerint az átadások multigenerációsak. Ezzel már a kötődéseméletnél említett John Bowlby is foglalkozott. Munkássága során rájött arra, hogy a nevelési problémákkal

küszködő anyákkal a saját gyermekkori múltjukról is kell beszélnie ahhoz, hogy megértsék a gyermekekkel való kötődésük alakulását, és javulást tapasztaljanak a nevelési nehézségeik kapcsán (Bowlby, 1944; 1958). Ezek szerint a multigenerációs közvetítések több generáción átívelő szokásokat, hiedelmeket, titkokat és traumákat adnak át. Azért tartom fontosnak én is kiemelni a kötődés szerepét a devianciák lehetséges kialakulásában, mivel nagyon jól rámutat a folyamatos interakcióra a gyermek és a szülő között. Megmutatja, hogy bármilyen legyen is a szülők viselkedése, a kötődés így is, úgy is kialakul a gyermekben. Kötődni fog akár ahhoz az úrhöz – például a szülő feldolgozatlan traumájához –, amely a szülő és közte van, csak hogy tudjon kötődni valamihez valamilyen mértékben. A gyermeknek ezáltal is lesz valamilyen kapcsolata a szülő traumájával vagy terhével, amit hordoz, és ami megakadályozza, hogy jelen legyen a szülői szerepében.

A traumák komplikáltabbá teszik a kötődést. Mindez megmutatja, hogy milyen sok rejtett információt tapogat le a gyermek a szüleiéről. Emellett pedig láthatjuk, hogy milyen hosszú távú hatásokkal bír a kötődési mintázat az egyén életében. A kötődés az oxigén az érzelmi életünkben, az alapja a szociális viselkedésünknek. Meghatározza a későbbi szociális fejlődés irányát (Salberg, 2015), és megalapozza a későbbi kapcsolatainkat is, mivel hajlamosak vagyunk azokat a megszokott mintákat keresni a kapcsolatainkban, mint amilyenekben felnőttünk. Legyen az jó vagy rossz, nehéz megtörni azt a mintát, amely megalapozta az emberekhez való viszonyulásunkat. Azáltal, hogy a gyermekkor meghatározó időszak az egyéni fejlődés szempontjából, a szülők nevelési stílusa is hatással van arra, hogy milyen felnőtt válik a gyermekből. A megfelelő nevelés segít abban, hogy a gyermek kognitív, szociális és érzelmi fejlődése a megfelelő mederben haladjon, míg a rossz nevelési stílusok kockázatot jelentenek. Tehát a rossz nevelési stílusok kihatnak a gyermek érzelmi fejlődésére, a szociális készségeire és a kognitív fejlődés menetére is.

Az érzelmi odafordulás és a szülő által gyakorolt kontroll szerint négy nevelési stílust különböztetünk meg. A kontroll két dimenzió szerint osztható fel. Eszerint a szülő vagy kontrolláló, vagy engedékeny, odafordulás szerint pedig lehet rideg vagy meleg. Ezek alapján a következő nevelési stílusokról beszélhetünk: következetes vagy meleg-kontrolláló, tekintélyelvű vagy hideg-kontrolláló, elhanyagoló vagy hideg-engedékeny és megengedő vagy meleg-engedékeny. Egy rossz nevelési stílus, legyen az túl szigorú vagy túlzottan engedékeny, kihat a gyermek érzelmi fejlődésére. A túlzott szigor szorongást és félelmet is okozhat, ez pedig gátolhatja az érzelmi intelligencia fejlődését. A túlzott engedékenység hiányos határokhoz és a felelősségvállalás hiányához vezethet, ez pedig negatívan hathat a gyermek érzelmi stabilitására. A rossz nevelési stílusok mindemellett a szociális kapcsolataink alakulásába is bele tudnak szólni. Azok a gyerekek, akik nagyon erős kontroll és szigorú szabályok mellett nőttek fel, nehezebben tudnak kapcsolatot teremteni. Azok, akik szülei nagyon engedékenyek voltak, így a gyerekek nem találkoztak a határmutatás példájával, nehezebben fognak alkalmazkodni a határokhoz, ami problémát jelenthet a szociális interakciók során. Összességében

a szociális kapcsolatokra nézve azt lehet elmondani, hogy a rossz nevelési stílusoknál a gyermekek nem tanulják meg, hogyan kell egészséges kapcsolatokat kialakítani. Ennek pedig hosszú távú hatásai lehetnek a felnőttkori kapcsolataikra. A kapcsolatok kialakításában tapasztalt nehézségek pedig hatással lehetnek a mentális egészségre is. A későbbiekben a kapcsolati konfliktusoknál alkalmazott konfliktuskezelési stratégiáinkban is megmutatkoznak a gyermekkori nevelés során elsajátított minták (*Angster és mtsai.*, 2019). Tehát ha valaki gyermekként nem tanulta meg, hogyan kell kifejezni az érzéseit és konfliktusokat kezelni, az problémákat okozhat a későbbiekben is.

Ugyanezt lehet elmondani az empátiáról is: ha a szülők nem empátikusak és nem megértők a gyermekükkel, az meghatározhatja, hogy a gyermek képes lesz-e megértő lenni a társas kapcsolataiban során. A rossz nevelési stílussal nevelt gyermekek egy másik problémája az önbecsülés hiánya. A szigorú nevelés megnehezíti a gyermek számára, hogy magabiztos legyen. A folyamatos kritika csökkenti az önmagába vetett hitét. A túl engedékeny nevelési stílusnál pedig a gyermek a hiányzó elvárások miatt nehezen találja meg a helyét a világban. Tehát jelentősen befolyásolja a személyiségfejlődésünket, hogy gyerekként melyik nevelési stílussal találkoztunk. Egy egészséges nevelési stílussal nevelkedett gyermek sokkal biztosabb alapokkal rendelkezhet felnőttkorára, míg azok, akiknek bizonytalanabb nevelési stílusban volt részük gyermekkorukban, könnyebben sajátítanak el deviáns viselkedési formákat. Az anyai gondoskodás minősége meghatározó az életünkben. Sok adat áll rendelkezésünkre annak bebizonyítására, hogy számos kockázati tényezője van az elhanyagoló, érzelmentes vagy akár durva gondoskodásnak. Példaként *Alice Miller* lengyel pszichológust szeretném említeni, aki a nevelésről szóló részletes és átfogó könyvében (2016) hangsúlyozta, hogy a nevelés során elszenvedett bántalmazás, a túlzott szigor és az érzelmi hidegség káros hatásokkal lehetnek a gyermek későbbi életére. Az utódnál antiszociális személyiséget, depressziót, droghasználatot, szorongásos zavarokat, kényszeres és figyelmi zavarokat okozhatnak (*Champagne*, 2008).

Bántalmazás

A gyermekkorban átélt folyamatos durva bánásmód, a ridegség vagy a bántalmazás mind törést képeznek az egyén személyiségének fejlődésében. Megannyi ártalmat képes okozni a személy későbbi életében, ha gyermekkorában ilyen sérelmeket szenvedett el. Képes megakasztani az egészséges működést és a normális életvitelt. A másokkal való kapcsolatteremtésben, az önmagunkkal való kapcsolatunkban és az érzelmi intelligenciánk fejlődésében is felbukkannak a gyermekkori rossz bánásmód hatásai. Ezek megjelenhetnek lelki és testi problémákként is. A mai napig sokan vannak, akikben nem tudatosul, hogy a gyermekkori élmények milyen fontos üzeneteket hordoznak magukkal a felnőttkori cselekedeteinket illetően. Hajlamosak vagyunk ezeknek a múltbeli történéseknek a jelentőségét lekicsinyelni. A gyermekkori bántalmazásnak tehát

sok hosszú távú következménye lehet felnőttkorra. Ilyen következmények lehetnek az érzelmi instabilitás, a különböző pszichológiai problémák és a deviáns viselkedésformák kialakulása. A traumás élmények feldolgozásának nehézsége akadályozhatja az érzelmeink szabályozását, ez pedig szorongást, depressziót vagy akár poszttraumás reakciót is kiválthat. A stressz enyhítésére válaszreakció lehet valamilyen káros feszültséget – mint a szer- vagy alkoholfogyasztás – csökkentő módszer is. Emellett a transzgenerációs átadás gyakoriságát vizsgálva több kutatás is megerősítette, hogy a bántalmazott gyerekekből gyakran bántalmazó válik (Orvos-Tóth, 2018). Ennek hátterében állhat az is, hogy nem tanították meg az érzelmei szabályozására, így nem tudja megfelelően kezelni a feszültségét és a dühét. Ugyanakkor az elé állított helytelen minták is eredményezhetik, hogy átveszi a bántalmazó szerepét, de a feldolgozatlan trauma is előidézheti ezt. Mivel a feszültség és a fájdalom valamilyen úton-módon megköveteli, hogy végre foglalkozzanak vele, gyakran ezt a feszültséget a traumatizált szülő kivetíti gyermekére.

A szocializáció defektusai

Az, hogy a gyermek milyen szociális környezetben nő fel, erős hatást gyakorol a későbbi életére (Csukai, 2016). Mint ahogy azt az epigenetika is kimondja, a környezeti tényezők hatással lehetnek egyes gének kifejeződésére, ezáltal meghatározva, hogy milyen tulajdonságaink fognak felerősödni. A szociális környezetünk mintái rögzülhetnek bennünk úgy, mint számunkra természetes vagy normális környezeti tényezők. A fentiekből kiderült, hogy a túl szigorú szülő és az elhanyagoló szülő is okozhat olyan károkat a gyermeke személyiségében, melyek azt eredményezik, hogy a gyermek fogékonyabb lesz a deviáns viselkedésformákra. Vannak, akik lázadásból lépik át a szabályokat (Csukai, 2016), és vannak olyanok is, akik egyáltalán nem is ismerték az alapvető normákat, mivel a szülei nem törődtek azzal, hogy határokat és értékeket állítsanak fel számukra. Az is előfordul, hogy valaki úgy nő fel, hogy bizonyos devianciák a mindennapjai részeit képzik. Tehát normális számára, hogy kábítószer vagy alkohol van az otthonában, vagy esetleg mindennapos számára a bűnözés, az erőszak. Ilyen esetekben nehéz kitörni ebből a környezetből, mivel ez a számára megszokott alaphelyzet. Sokszor fordul elő, hogy az ilyen családok gyermekei szintén hasonló viselkedési mintákat sajátítanak el felnőttkorukra. Ha azt látjuk gyermekként, hogy valamilyen stresszes szituációra valamelyik vagy mindkét szülőnk válaszreakciója a szerhasználat vagy az alkoholfogyasztás, megvan az esélye, hogy számunkra is ez lesz a problémamegoldás vagy a stresszcsökkentés elsődleges módszere. Mivel nem nyújtottak számunkra egészséges alternatívákat a problémamegoldásra vagy a stresszel való megküzdésre, így olyan destruktív mintákhoz folyamodunk, amelyeket már ismerünk. Ugyanakkor megtörténhet az is, hogy nem otthon, hanem a kortárs kapcsolatok során sajátítunk el a későbbi életünkre romboló hatású szokásokat. Rossz társaságba lehet úgy is keveredni, hogy az otthoni rossz körülmények elől menekülünk, de úgy is, hogy a családi életünkben minden rendben van.

Felismerés

A felismerés ebben a témában igen tág fogalom. Beszélhetünk róla transzgenerációs vonatkozásban, gondolva a traumákra és az örökölt kötődési mintákra, vagy beszélhetünk róla egy adott romboló magatartásforma tudatosítása nyomán is. A transzgenerációs vonatkozásban arra kell gondolni, hogy felismerjük azt, hogy valamilyen múltbeli esemény terhe nyomja a vállunkat. Ez a felismerés az első lépés afelé, hogy megszabaduljunk a múlt béklyóitól. A felismerésnek szintén meghatározó szerepe van az egyén életében, például egy mentális betegség belátása vagy egy függőség felismerése során. A tényleges felismerés, hogy valamit másképpen akarunk csinálni az életünkben, hogy változtatni vagy éppen gyógyulni akarunk, mindig az első lépés ahhoz, hogy megfordítsuk az eddigi életmenetünket. A felismerést sokszor valamilyen meghatározó esemény vagy esetleg egy fontos személy visszajelzése idézi elő. Meg kell említeni azt is, hogy a felismerés még nem jelent azonnali gyógyulást, mivel ehhez kell egyfajta elhatározás és kitartás is. A különböző függőségekkel küzdők esetében gyakori a visszaesés vagy az elhatározás megingása, ezért van nagyon fontos szerepe a támogató környezetnek is. A megfelelő források és lehetőségek ismertetése segíthet, hogy az érintettek lehetségesnek érezzék a változást. A megszokottból való kilépés ijesztő, stresszes és kényelmetlen, de a változás eredménye a későbbiekben kárpótlást ad. Az érintett személyek érezhetik úgy, hogy visszakapják az irányítást az életük felett. Végre nem a függőségük tárgya vagy egy felmenőjük traumája fogja meghatározni az életútjukat. *Richard C. Schwartz* írta a *Csak jó van benned* című könyvében (2022), hogy a nem kívánatos részeink elnyomása, figyelmen kívül hagyása csak növeli bennünk a feszültséget, így ez hosszú távon nem kivitelezhető. Ahogy azt *Almás Kitti* írja könyvében: „*Feldolgozás nélkül nincs valódi továbblépés*” (2022. 229. o.). Minden részünknek teret kell engednünk, hogy jobban megismerjük magunkat, ezáltal azoknak a részeinknek is, amelyeket nem szeretünk, vagy rossznak tartunk. Így fény derül arra, hogy mi a mozgatórugója az adott viselkedésnek, illetve hogyan tudjuk elkezdni a változtatást, gyógyulást, ugyanis az elfojtás soha nem oldja meg a problémákat. Ez a traumákra is igaz. Előbb-utóbb újra felszínre kerülnek. Utat törnek maguknak, mert nem lehet őket ily módon szabályozni. Ennek szemléltetésére Mark Wolynnnt idézem: „*A fájdalom néha mélyebbre fészkel magát, míg utat nem talál, hogy kifejeződhessen vagy megoldódhasson*” (2016. 38. o.).

Ugyanebben a fejezetben említettem meg *Bert Hellinger* német pszichoterapeutát, akinek nevéhez köthető a családállítás módszere, amely egy olyan terápiás gyakorlat, amely a családi rendszerek dinamikáját és az abban rejlő erőket vizsgálja (*Hellinger, Weber és Beaumont, 1998*). A módszer célja, hogy az egyén felismerje a különböző lehetőségeket a sorsában, ezáltal pedig szabadabbá tegye az életét. Hellinger úgy gondolta, hogy az ősök felé irányuló hűség és az odatartozás érzése az, ami miatt felvállaljuk a kényszersorsot. Úgy érezzük, hogy hűtlenek lennénk a családunkhoz, ha nem

tennénk ezt meg, ezért magunkra vállaljuk a nehéz sorsot. Tehát a valahova tartozás és az adott csoporthoz – a népünkhöz, a családukhöz vagy a szüleinkhez – fűződő tudattalan szeretet kényszerít bennünket az önsorsrontó cselekedetekre. Hellinger azt állította, hogy ennek a tudattalan szeretetnek a felismerése és tudatosítása segít abban, hogy a kényszerít választási lehetőséggé formáljuk. A pszichoterapeuta megfigyelései szerint van egy közös családi lélek, amelyben közös törvények uralkodnak, és ha ezek a törvények megsérülnek, akkor a sérülések hatása generációkon keresztül meghatározó lesz a család tagjainak életében. Tehát a családállítás lényege e közös családi törvények felismerése. A családállítás is egy olyan lehetőség, mely segíthet az életünkben megjelenő problémák okának feltárásában és leküzdésében. Szeretném hangsúlyozni, hogy sok különböző módszer létezik az olyan rejtett folyamatok feltárására, mint a transzgenerációs traumák vagy a kötődési mintáink hibás működése okozta problémák. Ezek az eljárások segíthetnek a családukh valamilyen ránk gyakorolt hatásából következő nehézségek feltárásában. Az olyan szakemberek, mint a pszichoterapeuták, családterapeuták, klinikai szakpszichológusok vagy pszichiáterek mind segíthetnek nekünk feldolgozni a nehézségeket okozó problémákat. A már kialakult deviáns viselkedések kezelésében is tudnak segíteni. Így nagyon fontos az emberek informálása a lehetséges szolgáltatásokról és intézményekről. Ilyen szolgáltatások lehetnek például a különböző addikciókezelési programok, a szakemberekkel való konzultáció, a korábban is említett pszichoterápia, a kriminálpszichológiai szolgáltatások és a különféle közösségi támogatásprogramok, melyek segíthetnek az integrációban és a pozitív irányba való változásban.

Összegzés

Tanulmányomban számos szempont szerint elemeztem a különböző családi hatások szerepét a devianciák kialakulásában. Elindulva a sejtbiológia és az epigenetika útján, ahol azt mutattam be, hogy a családi hatásoknak és a felmenőink élményeinek már sejtszinten is kimutatható nyomai vannak, így epigenetikai változásokat is okozhatnak az utódok életében. Kitértem a transzgenerációs hatásokra is, bemutatva a múlt és a jelen kapcsolatát és a transzgenerációs traumáknak az egyén életére gyakorolt megterhelő hatását. Részletesen kitértem a családi hatások különböző aspektusaira, különös tekintettel a kötődési minták és a nevelés minőségének hatására. Bemutattam, hogy a rossz kötődési minták generációkon át ismétlődhetnek, hatásuk pedig az egyén életének számos területén megjelenhet. A kötődés sérülése meghatározhatja, ahogyan másokhoz kapcsolódunk, és azt is befolyásolhatja, hogy magunkat hogyan látjuk. Ugyanez igaz a nevelésre is. A nevelés minősége meghatározó a személyiségfejlődésben, az egyén későbbi kapcsolataiban és a saját magával való kapcsolatában is. Azok a nevelési stílusok, melyek támogatók, odafigyelnek a gyermek igényeire, de közben megszabják számára a határokat, megalapozzák az egyén számára a pozitív életutat. Ezzel szemben

a rossz nevelési stílusok nehezítő tényezők az egyén életében. Az elhanyagoló vagy túl szigorú szülők gyermekeinél több problémát fedeztek fel, és náluk nagyobb esélye van valamilyen deviáns viselkedés megjelenésének is. Kitértem a bántalmazásra is, amelynek hosszú távú következményei az egyén életében megmutatkozhatnak, például a rossz minták követésében. A szocializáció defektusai pedig rossz útra terelhetik az embereket, megteremtve a lehetőséget a deviáns viselkedések gyökeret eresztésének. Összességében ez azt jelenti, hogy a problémás családi hatások negatív hatással vannak az egyénekre, befolyásolhatják az ellenálló képességüket és a megküzdési módjaikat is. Azok az emberek, akik nem kaptak biztos alapot gyermekkorukban, nagyobb eséllyel vesznek fel deviáns magatartásformákat. A célom az volt, hogy a bio-pszicho-szociális modell segítségével betekintést nyújtsak a devianciák és a családi hatások összetettségébe, és bemutassam, hogy a családuk ránk gyakorolt hatása előidézhet megannyi elakadást és nehézséget az életünkben. Végül pedig hangsúlyozni szerettem volna a családi hatások szerepét a devianciák kialakulásában, és információt kívántam adni e folyamatok megértésére.

Irodalom

- Almási Kitti (2022): *A TE döntésed*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Angster Mária, Bagdy Emőke, F. Várkonyi Zsuzsa, Kozma-Vízkeleti Dániel, Lukács Liza, Orvos-Tóth Noémi, Pál Ferenc és Popper Péter (2019): *Otthonról hoztuk*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Bernoussi, A., Masson, J., Thierry, A. és Nicolas, M. (2015): Transgenerational Transmission of Addiction Problems. *Open Journal of Medical Psychology*, 4. 3. sz. 82–87.
- Bowlby, J. (1944): Forty-four Juvenile Thieves: Their Characters and Home-Life. *International Journal of Psycho-analysis*, 25. 107-128.
- Bowlby, J. (1958): The Nature of the Child's Tie to his Mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39. 350-373.
- Champagne, F. A. (2008): Epigenetic Mechanisms and the Transgenerational Effects of Maternal Care. *Frontiers in Neuroendocrinology*, 29. 3. sz. 386–397.
- Cskai Magdolna (2016): A szocializációs tényezők szerepe a deviánsá válásban. *Hadtudományi Szemle*, 9. 2. sz. 254–262.
- Goodman, R. D. és West-Olatunji, C. (2008): Transgenerational Trauma and Resilience: Improving Mental Health Counseling for Survivors of Hurricane Katrina. *Journal of Mental Health Counseling*, 30. 2. sz. 121-136.
- Hellinger, B., Weber, G. és Beaumont, H. (1998): *Love's Hidden Symmetry: What Makes Love Work in Relationships*. Zeig, Tucker & Theisen Kiadó, Phoenix.
- Hidas György, Raffai Jenő és Vollner Judit (2002): *Lelki köldökzsinór – Beszélgetek a kisbabámmal*. Válasz Könyvkiadó, Budapest.
- Lipton, B. L. (2006): *The Wisdom of Your Cells: How Your Beliefs Control Your Biology*. Louisville, Sounds True, Hangoskönyv, 3. rész.

- Lyons-Ruth, K. (2002): The two-person construction of defenses: disorganized attachment strategies, unintegrated mental states, and hostile/helpless relational processes. *Journal of Infant, Child & Adolescent Psychother*, **2**. 4. sz. 107–119.
- Miller, A. (2016): *Kezdetben volt a nevelés*. Pont Kiadó, Budapest.
- Orvos-Tóth Noémi (2018): *Örökölt sors*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Pikó Bettina (2011, szerk.): *A deviáns magatartás szociológiai alapjai és megjelenési formái a modern társadalomban*. JATE Press, Szeged.
- Salberg, J. (2015): The texture of traumatic attachment: presence and ghostly absence in trans-generational transmission. *The Psychoanalytic Quarterly*, **84**. 1. sz. 21–42.
- Schwartz, R. C. (2021): *Csak JÓ van benned*. Édesvíz Kiadó, Budapest.
- Varga Katalin (2011): A transzgenerációs hatások az epigenetikai kutatások tükrében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **66**. 3. sz. 507–532.
- Wolynn, M. (2016): *Örökölt családminták*. Édesvíz Kiadó, Budapest.
- Yehuda, R., Daskalakis, N. P., Lehrner, A., Desarnaud, F., Bader, H. N., Makotkine, I., Flory, J. D., Bierer, L. M. és Meaney, M. J. (2014): Influences of Maternal and Paternal PTSD on Epigenetic Regulation of the Glucocorticoid Receptor Gene in Holocaust Survivor Offspring. *American Journal of Psychiatry*, <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2014.13121571>

20 év megpróbáltatás fél év sikerért

Melis Fanni: Szennyeses könyv

Arany Könyvek Kiadó, 2023

Melis Fanni

fannimelis@gmail.com

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Kovácsné Baksa Alexandra

baksa85@gmail.com

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet



Szeretném bemutatni a *Szennyeses könyv* című, mentálhigiénéről szóló kötetemet és olvasói instrukciókat adni a könyv használatához. Az itt szereplő koordináló gondolatok szakember segítsége nélkül is, közvetett módon, irodalomterápiás élményben részesíthetik az olvasót. A könyv tematikáját inspirálta, hogy jelenlegi tanulmányaimat a szegedi szociálpedagógus-képzésben folytatom.

Ez a mintegy kétszáz oldal felszíni sebeket gyógyít, mankót ad a mindennapok pozitív vagy negatív történéseihez, de nem helyettesíti a tényleges terápiát és a szakemberek közreműködését.

Minden oldal egy régebbi versem általam fontosnak ítélt idézetével kezdődik, majd erre épít egy szorosan vagy kevésbé szorosan reflektáló szövegblokkot. A tartalom megértését, továbbgondolását negyven grafikai elem, színes oldalak, fotók segítik. A személyenkénti feldolgozást az oldalak alján elhelyezett önreflexiós kérdések teszik lehetővé. A könyv szakmai ajánlást kapott, a benne szereplő kérdések egyéni és csoportterápiákban is használhatók.

A tartalomjegyzékek egyike nagy témákra bontva, a hagyományos értelemben tagolja a részeket, a másik hangulati szempontból, jelkulcs használatával könnyíti az olvasói élményt. Minden oldal emotikonnal jelöli az adott téma hangulatát, ezzel lehetővé teszi a részleges olvasást, így nem csak irodalomkedvelőknek ajánlom. A lapok kiválasztásánál gondosan figyeltem arra, hogy szövegkijelölő-kompatibilis legyen, ami számomra egy mentálhigiénés könyv esetében elengedhetetlen.

A tartalom tíz másodperces gondolatokat ígér az akár egyórás gondolkozáshoz. A szövegek jellege mindennapi anekdotákra és „éreztem már így” tartalmakra koncentrálódik. A kötet megírásának célja: segítségnyújtás alapszinten, tabuk nélkül, amely végzett szakemberként a saját kliensmunkámat is elősegíti majd.

Az imént említett szakmai megközelítésből Kovácsné Baksa Alexandra elemzi írásait.

Melis Fanninak eddig két kötete jelent meg. Az első, *Valaki* címmel 2020-ban, a jelen írás témájául szolgáló második kötet pedig 2023-ban, *Szennyese könyv* címmel. A könyv terjedelme 200 oldal, barátságos, vidám képekkel, rajzokkal illusztrálva.

A könyv globális és egyéni témákat boncolgat, s arra ösztönöz, hogy az olvasó mélyebben megértse önmagát és környezetét. A szerző, aki helyzetanalitikus megközelítéssel írta le gondolatait, a kötetet négy fejezetre osztja: Zöld béka; Aranygolyó; Együtt az asztalnál és Egészen közel címmel. Olyan aktuális problémákat említ meg bennük, mint a klímaszorongás, az infláció, a világválság, az egyéni élethelyzetek (szerelem, csatlódás, család, barátok, testképzavar, szexualitás és karakteres fájdalom).

A szerző irodalomterápiás módszerekkel dolgozik, ami azt jelenti, hogy az irodalmi szövegek segítségével hozza felszínre az olvasóban rejlő gondolatokat és érzéseket. Az instrukciók segítséget nyújtanak az olvasónak abban, hogy hogyan használja a könyvet úgy, hogy közben saját tapasztalatokat gyűjtsön és fejlődjön, mégpedig anélkül, hogy szakember segítségét kellene igénybe vennie. Az író a könyvhöz kiegészítő kártyákat készíttetett, amelyek nemcsak tanári segítséget nyújthatnak egy óra keretében, hanem interaktív csoportokban is fel lehet használni, könyvterápiás megközelítés céljából. További eszközöket kínálnak a szociálpedagógiai tanulmányokat folytatóknak az érzelmi intelligencia és az önreflexió fejlesztésére. Ezek a kártyák vizuálisan két színben különböznek el: az egyik a könyv illusztrációit, a másik a gondolati elemeit tükrözi. Segítik az olvasókat abban, hogy összekapcsolják a szöveget saját élményeikkel, hangulataikkal, érzéseikkel, emlékeik társításával.

A versek csattanói idézetekben vannak kiemelve, az alattuk lévő szövegblokkok reflexiók erre a csattanóra.

„Nem vágytam másra csak segítő kézre.
Ha nyújtottak is néha, későn vettem észre.”

Az önreflexió egy hatékony önismereti mód, mely során a szövegekből kiindulva érdemes lehet átgondolni, hogyan kezelhetők a véletlenek, a tervezési problémák, hogyan lehet reagálni a kudarcokra, és milyen gyengeségekkel kell megküzdenünk az életünk során. A szövegben említett példák és gondolatok segíthetnek mélyebben megérteni saját magunk és a körülöttünk lévő világ viszonyát.

A felvetett kérdések és minták segíthetnek elgondolkodni az élet során átélt nehézségekről és frusztrációkról. A könyv egy szociálpedagógusnak nemcsak kérdéseket vehet fel, hanem válaszokat is adhat. Az egyetemi tanulmányaink során megtanuljuk, hogyan tehetünk fel hatékony kérdéseket. Az alábbiak részletesen bemutatják ezeknek a kérdéseknek a jellegét és ívét.

Hogyan tudod kiküszöbölni a beérkező feszültség továbbadását?
Melyik cselekedetteddel bántottál meg a legkeményebben valakit?

Miért kértél legutóbb bocsánatot?

Milyen a jó bocsánatkérés, mennyivel a történetek után érkezik?

A PPP-elmélet a kapcsolatokban való analógia: „Paprikás krumpli-Pálinka-Pontosvessző”.

Arra hívja fel a figyelmet, hogy milyen módon kezeljük a kapcsolatainkat, és hogy hogyan reagálunk a kudarcokra vagy a nem várt helyzetekre.

A megfogalmazott véletlenek és negatív események arra készíthetnek, hogy elgondolkodjunk az életben történő események okain és összefüggésein. Úgy érezzük, hogy vannak olyan történések az életünkben, amelyek nem állnak a kontrollunk alatt? A szövegben a kifejezések egyfajta véletlenekre utalhatnak, és ebben az összefüggésben érdemes lehet megfontolni, hogy hiszünk-e a véletlenekben, vagy inkább hiszünk a sorsban vagy egyéb rendszerezett eseményekben.

A könyv által felvetett versenyfutásban az állítás „A céljaimat meghaladta a teljesítmény, tényekkel” arra ösztönöz, hogy kritikusan átgondoljuk, hogy mennyire reálisak és elérhetők a kitűzött célok, és hogyan reagálunk a sikertelenségekre vagy az elérendő célok utáni vágyódásra.

Az irodalmi alkotás, ahogy fentebb említettem, sok témát ölel fel. A témák – az eddig bemutatottakon kívül is – széles spektrumot mutatnak: szó esik testképzavarról, szakításról, régi emlékről. Ilyen például, amikor szakítás után az emberek elveszíthetik az egyensúlyukat, és nehezen tudják fenntartani a korábbi életüket.

„Belefuladok a felfordulásba.
Az elkopott tudatod szelete Ő.”

Fontos tehát megérteni és kifejezni az érzéseket, mint például a szomorúságot és az elszigeteltséget, de a spektrum másik oldalára is figyelmet kell fordítani, megélni a mindennapok szépségét, a boldogságot, a harmóniát, a nyugalmat és a hálát. A kapcsolatból való kilépés nemcsak a másik személy elvesztését jelenti, hanem az életforma és a tervek átalakulását is. Fontos újraértékelni a mindennapi rutint és újraépíteni az életet. Az ilyen gondolatok segíthetnek az érzelmi reakciók megértésében és az egyensúly visszanyerésében a változás után.

Az ilyen jellegű írások és kifejező művek széles körben alkalmazhatók a szociálpedagógiai területen, például csoportos beszélgetéseken, terápiás foglalkozások keretében. A szövegek segíthetnek az egyéneknek abban, hogy kifejezzék és megoszthassák érzéseiket, valamint azonosulhassanak mások tapasztalataival és érzéseivel, ami hozzájárulhat az érzelmi és szociális támogatáshoz.

Kiemelendő az illusztrációk minősége, a képek, ábrák megrajzolása, melyek Dencsi Virág illusztrátor munkáját dicsérik.

Összefoglalva a *Szenyyeses könyv* című kötet arra összpontosít, hogyan segíthet az irodalomterápia az önreflexióban és az érzelmi intelligencia fejlesztésében.

Ajánlom szociálpedagógusoknak, pszichológusoknak, terapeutáknak és pedagógusoknak, akik szeretnék mélyíteni és kibővíteni az eszköztárukat az egyéni fejlődést és tanulást segítő módszerek terén, emellett bárkinek, aki érdeklődik az önfejlesztés iránt, és nyitott az irodalom és az önismeret határterületeinek felfedezésére. Ez a könyv lehetőséget ad az olvasónak arra, hogy saját maga fedezzen fel és értsen meg olyan mélyebb rétegeket önmagáról és a környezetéről, amelyekre korábban nem fordított figyelmet.



Rákó Erzsébet és Soós Zsolt (2017): Kihívások és válaszok – Tanulmányok a szociálpedagógia területéről

Debreceni Egyetemi Kiadó

Nagy Annamária

n.panka18@gmail.com

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

*

A jelen írásban ismertetendő tanulmánykötetet a szerzők három nagyobb fejezetre osztották. A következőkben ezeket szeretném bemutatni, kiemelve azon részeket, amelyek legjobban felkeltették érdeklődésemet, tekintve, hogy ezek hasznos információval szolgálhatnak a pályakezdő szociálpedagógusoknak. Az első fejezet a szociálpedagógiai képzés új kihívásaira összpontosított.

Elsőként a duális képzésről esett szó, melyet kétféle nézőpontból közelített meg a tanulmány. Először a szociális szakmában dolgozók oldaláról, majd a hallgatók véleményét is bemutatták. Az előnyökhöz sorolták, hogy a duális képzés megvalósulása esetén a hallgatók teljesebb képet kapnának a szociális rendszernek a működéséről, az elmélet és a gyakorlat jobban egymásra tudna épülni, illetve a hallgató már a képzés során elsajátíthatná az elvárt munkakultúrát és hozzáállást. Fontos, hogy a friss diplomásoknak kevesebb 'aha' élményük lenne, ha az elméleti tudás megszerzése párhuzamosan zajlana a gyakorlatba helyezéssel. A gyakorlatiasabb beállítottságú egyéneknek is megkönnyítené a tudás elsajátítását, ha tapasztalatok megszerzésével tanulhatnának.

A hátrányok közé sorolták azt, hogy a hallgatóknak túl korán kellene szakterületet választaniuk, mert csak a már ismert területekből állna módjukban választani, holott lehet, hogy egy másik szakterületen jobban helyt tudnának állni, ám azt az irányt csak a későbbi tanulmányaik során ismernék meg. A megkérdezett vezetők úgy nyilatkoztak, hogy – a megfelelő feltételek biztosítása esetén – a duális képzés több előnnyel járna, mint hátránnyal. A hallgatók közül többen is úgy vélekedtek, hogy hasznos lenne, ha már szakirányú munkákat tudnának végezni, hiszen a tanulmányaik mellett dolgoznak is.

Hallgatóként nekem is az a véleményem, hogy ha elindult volna ez a képzési forma, akkor szívesebben vettem volna részt ebben, tekintve, hogy a tanórák mellett nehéz olyan munkát találni, amely összeegyeztethető lenne a nappali tagozatos tanulmányi renddel. Azonban, ha a levelező tagozatot választják az azok a diákok, akik munkát szeretnének vállalni, kimaradnak nagyon sok, az Egyetem által rendezett programból. Így nem tudják diákként megélni ezeket az éveket.

Tekintve, hogy a szociálpedagógusi pálya esetén egy hiányszakmáról van szó, úgy vélem, hogy az említett képzési forma megvalósulása minden résztvevő számára nyereséget jelentene. A munkáltatónak is előnyös lenne, mivel kisebb anyagi befektetéssel járna ezen munkaerő finanszírozása, illetve a munkavállalónak (diáknak) is hasznos lenne a már említett tudás a tapasztalatszerzés érdekében. A tanulmányban megkérdezett diákok egy része viszont ezt hátrányként fogalmazta meg. Tartanak attól, hogy a kötelezettségek miatt túl sok idejüket venné el a munka, ez pedig a tanulás rovására menne, ezért csupán azzal a feltétellel vállalnák, ha adott esetben ki lehetne lépni belőle.

A második fejezet a Szociálpedagógia képzés felhasználói csoportjai címet kapta. Ez a kötet rész bemutatja a fiatalok megváltozott szocializációs környezetét, valamint azt, hogy a fiatalok fejlődése hogyan változott az elmúlt harminc évben, illetve hogyan alakultak át a „megszokott” életszakaszok.

A szerzők kiemelik, hogy az oktatási rendszer átalakulásával és az oktatási idő megnövekedésével csökken a család szerepe a fiatalok szocializációjában. A szabadidős tevékenységek piacfüggő átalakulása már általános iskolás korban megmutatkozik. A gyerekek már ilyen fiatalon elkezdik az olyan, felnőttekre jellemző (szabadidős) tevékenységeket, mint például a dohányzás, szórakozóhelyekre járás, alkoholfogyasztás, droghasználat. A korábban irreverzibilisnek mondott tevékenységek manapság már nem ennyire egyértelműek. Somlai Péter szerint a felnőtté válásnak négy dimenziója lehet: amikor az embernek gyereke születik; amikor a kamasz elköltözik otthonról; amikor a kamasz elköltözik otthonról és saját háztartása lesz; amikor valaki megházasodik (Somlai, 2006). Somlai kiemeli, hogy korábban, ha valaki befejezte tanulmányait, nem kezdte azokat újra. Ezért mérföldkőnek számított az egyén életében. Napjainkban szinte „divattá” vált, hogy a fiatalok kihagyják néhány évet a felsőoktatási tanulmányaik megkezdése előtt, majd a kihagyás után folytatják tanulmányaikat. Az is gyakori jelenség, hogy ha ma elköltözik valaki a szülői házból – például a tanulmányai miatt –, számos esetben előfordul, hogy később ismét hazaköltözik. Az első elköltözés már nem tekinthető olyan egyértelműen mérföldkőnek.

Az oktatási rendszerben töltött idő meghosszabbodásával az egyes életesemények egymásutánosságát az életesemények egymásmellettsége váltja fel. A fiatalok sokszor már a tanulmányaik befejezése előtt munkába állnak, a házasságot helyettesíti az állandó partnerrel való együttélés, mely egyre fiatalabb korban következik be. És bár az individualizáció során a család veszített a funkciójából, mégis a fiatalok több ideig szorulnak rá a szülők anyagi támogatására. Ennek oka a már említett életesemények egymásmellettsége: a fiatalok még nem rendelkeznek állandó munkával, így az ezzel járó jövedelemmel sem, viszont ezzel párhuzamosan a tanulmányaik ideje kitolódott (Arnold, 2011). Borza (2012) kiemeli, hogy egy igen ambivalens jelenségről beszélünk: a fiatalok életkoruk tekintetében már felnőtteknek számítanak, de mivel nincsen állandó munkahelyük és jövedelemforrásuk, a család eltartottként tekint rájuk, mivel vagy visszaköltöznek a szülői házba, vagy el sem költöznek onnan, így a szüleik anyagi forrásaira kell támaszkodniuk. Ezen folyamatok hatással lehetnek mind a fiatalokra,

mind pedig a felnőttekre. A segítő mindennap találkozhat a fenti változások hatásaival, következményeivel. A társadalmi változások és az életciklusok módosulásának ismerete, megértése elősegíti a fiatalok életében bekövetkezett problémák megoldását, növeli a segítő tevékenység hatékonyságát.

A harmadik fejezet lényeges kérdése, hogy: Miért veszít a házasság a népszerűségéből? Számталanszor észrevehető a fiataloknál, hogy vagy házasság nélkül, vagy egyáltalán nem vállalnak gyermeket. Leendő szociálpedagógusként sok esetben találkozhatunk hasonló jelenséggel, így fontos még idejekorán tisztában lenni ennek hátterével. A miérteket két csoportra osztották. Az egyik a kulturális okok színtere, a másik a demográfiai oldal. A kötet ezen része a kulturális okokon belül is még két különböző álláspontot említ. Az egyik oldal azt képviseli, hogy csökkent a kultúra emberekre gyakorolt hatása, sokat veszítettek jelentőségükből azok az értékek, melyeket az emberek a családhoz kötnek. Ezt azzal magyarázzák, hogy az egyének az utóbbi években az önmegvalósításra törekkenek, és ez veszi át a családalapítás helyét. Kevésbé hisznek a házasság fontosságában, sokkal inkább abban, hogy az önmegvalósítás házasság nélkül is kivitelezhető. A mai társadalom egy gyermekre a családban „zavaró tényezőként” tekint, mely útjában áll a felnőttek megszokott életmódjának, önmegvalósításának. Ezért a gyermekvállalási kedv is egyre csökken, ebből következik, hogy a házasság fontossága is értékét veszti (Carlson, 2005). A kulturális okok másik iránya szerint a házasságkötések számának visszaesését az magyarázza, hogy túlságosan nagyra értékeli a házasságokat (Gibson-Davis, Edin és McLanahan, 2005). A tanulmányban összefoglalják, hogy miért a szegényebb társadalmi csoportok körében figyelhető meg elsősorban a házasságok számának a visszaesése. Sokan nem akarnak addig elköteleződni a házasságban, amíg nem teremtik meg maguknak a megfelelő pénzügyi hátteret, illetve érzelmi biztonságot. Tehát az emberek szeretnének ugyan megházasodni, de magasak az elvárásaik, melyeknek nem biztos, hogy meg tudnak felelni. Amíg nem érzik magukat anyagilag felkészülve a házasságra, addig nem szívesen vállalják fel ennek kötelezettségeit. Itt nagyon fontos megemlíteni Becker (1981) írását. Az elmélet kiindulópontja az úgynevezett „maradi álláspont”, miszerint a férfi a munkaerőpiacon szerzett jövedelemből a család anyagi biztonságát, míg a nő az otthoni jólétet biztosítja. A változáshoz nagyban hozzájárult az, hogy napjainkban a nők keresete megközelíti a férfiakét, így a házasság már közel sem annyira térül meg anyagilag, mint korábban. Fontos megemlíteni, hogy a házasságkötések számának csökkenése inkább az alacsonyan iskolázott, szegényebb társadalmi körökben figyelhető meg. Ebből arra következtetnek, hogy a házasságkötés lehetőségénél már a férfiak is számításba veszik, hogy a nőtől milyen anyagi hozzájárulásra számíthatnak. A tanulmány kifejti azt is, hogy a magasán iskolázott nők könnyebben kapnak házassági ajánlatot (Becker, 1981).

A kötetet nagyon fontos olvasmánynak tartom, főleg azok számára, akik segítő munkában kívánnak elhelyezkedni. Először is nekik mindenképpen tisztában kell lenniük a felmerülő kérdések/problémák okaival. Fontos, hogy az egyre rohamosabban változó világban a segítő fel legyen készülő a változások következményeire. Ezen könyv több

olyan kérdést is felvet, melyeken hasznos lehet elgondolkodni, illetve a figyelmes olvasó a már meglévő kérdéseire is válaszokra lelhet. A szociálpedagógusok eszköztárához számos tudományterületről – szociológiából, pszichológiából, pedagógiából – emel be fontos ismereteket. A kötet tartalma bizonyítja, hogy a szerzők törekedtek a széles látókör biztosítására, valamint arra, hogy nyitott szemléletet közvetítsenek az olvasónak. Az ismereteken túl a könyv támogatja olyan szakmai készségek (skillek) kialakulását is, mint a megértés és elfogadás, összességében pedig hozzájárul a kompetens szakmai tudás létrehozásához.

Irodalom

- Arnold Petra (2011): A szülői háztól való leválás és a drogfogyasztás vizsgálata a fiatal felnőtt populáció körében. In: Bauer Béla és Szabó Andrea (szerk.): *Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000–2010*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 185–208.
- Becker, Gary S. (1981): *A Treatise on the Family*. Harvard University Press, Cambridge.
- Borza Bianka (2012): A felsőoktatás és a munka közötti átmenet. *Metszetek*, 2012/4–2013/1. 203–215.
- Carlson, Allan (2005): *Fractured Generations: Crafting a Family Policy for Twenty-First Century America*. Transaction Publishers, New Brunswick, New Jersey.
- Gábor Kálmán (2006): Fordulat az ifjúságszociológiában. Új kiindulópontok. In: Gábor Kálmán és Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságszociológia*. Belvedere Meridionale, Szeged. 9–16.
- Gibson-Davis, Christina M., Edin, Kathryn és McLanahan, Sara (2005): High Hopes but Even Higher Expectations: The Retreat from Marriage among Low-income couples. *Journal of Marriage and Family* **67**. 1301–1312.
- Jancsák Csaba (2013): *Ifjúsági korosztályok korszakváltásban*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Somlai Péter (2006): *A felnőtté válás felé*. MTA Jogtudományi Intézete és az Igazságügyi és Rendészeti Minisztérium konferenciája. 2006. december 8. https://szociologia.hu/dynamic/SomlaiP_tanulmany.pdf (2025.01.02.)

English summaries of the studies in this issue

Péter Szabó – Márta Piczil

Recovery of people with psychosocial disabilities – life history events in the light of Liberman’s recovery model

In this study, we undertake to examine which factors play a role in the recovery of psychiatric patients. By presenting Liberman’s recovery model and unfolding its elements, we establish the basis for the examination aspects. We found a day care facility for psychiatric patients to be the most suitable for monitoring the recovery process, as it provides a community-based service. It also provides the medical history of patients, their life stories and the subjective evaluations of those involved. We want to reconstruct the process by presenting specific cases and getting to know the life histories of those involved, and ultimately evaluate the success of the recovery process.

Keywords: *recovery, limitation, psychiatric rehabilitation, life course assessment, community-based care, psychosocial disability, mental disorder, psychiatric day care*

Dóra Roszik

Porsperity or well-bwing? One of the keys to school succes

Although the use of both the concepts of student and school well-being is widespread in the national and international literature, the differences in meaning are not always clear, and it is difficult to distinguish between them because these terms often appear interchangeably, even synonymously within the same study (Nagy, 2015).

School plays a central role in the development of adolescents, as it serves as the main workplace for this age group, characterised by expectations similar to those of adults, such as tolerance of monotony, the importance of meeting deadlines and the emphasis on taking individual responsibility (Samdal et al). Like adults, adolescents are confronted with impressions and challenges that can cause them anxiety or stress and, as a consequence, affect their well-being at school, mostly in a negative way. School wellbeing not only plays an important role in current and future wellbeing and health (Bond et al., 2007; Samdal et al., 2004), but will also play a crucial role in later academic outcomes (Upadyaya and Salmela-Aro, 2013).

Keywords: *well-being, subjective well-being, student well-being, school environment, school attitudes*

Kitti Horcsák-Szabó – Nóra Újvári – Renáta Kovács-Berta

Signs and forms of aggression and bullying at school

In today's society, the presence of aggression and violence in various educational institutions tests the patience, conflict management and capacity for action of teachers, school administrators and parents alike. The sensitivity of the issue complicates not only student-student relationships, but also teacher-student and teacher-parent relationships. The increasing role of social media in shaping relationships means that, as they become more commonplace, conflicts in school can manifest not only directly in physical space but also in virtual space. While physical bullying at school can leave the victim safe at home, electronic bullying has no time limit, which can make the victim more anxious. Bullying can also affect the victim's personality and academic performance, isolating them from their peers. Bullying also has a negative impact on bystanders, both inter- and intra-personal, with witnesses experiencing feelings of helplessness and guilt. Research shows that bullying is linked to classroom climate and pupil well-being, suggesting that aggression at school is not an individual problem but a class and, more importantly, a school problem. The school environment alone can increase or decrease the incidence of bullying. From the point of view of intervention and prevention, the fact that bullying is a complex phenomenon cannot be ignored and it is therefore necessary to develop cooperation between the individual, the family and the school and to create a programme that can be effective for all those involved in bullying.

Keywords: *bullying, mobbing, bullying at school, teachers*

Anita Tóke

The changing role of parents as conveyors of culture, and its contemporary impact

As a teacher and parent, I am also concerned with media and digitalization in children's activities. Therefore, my goal is to gain literary insight into the current state of children, social media, and digitalization habits. By mapping the generational habits of children, I review their relationship with their socialization role. My long-term goal is to explore and examine the Internet and media consumption processes from the perspective of parents and children. I am convinced that we can educate and raise our children more successfully if we know exactly the impact of the media on their lives, knowledge, personality, and socialization processes. With the help of accurate knowledge and evaluation of these processes, productive cooperation between teachers and parents can be established for the benefit of the children.

Keywords: *culture, generation, media*

Pelesz Nelli

Cooperative learning and teamwork at school and at work

„A basic premise of education is that learners acquire skills that they can use to their advantage in their work, family and other areas” (Rakaczkiné, Gombos and Nagy, 2009. p. 20.). Today’s and tomorrow’s workplaces are trying to respond quickly and adequately to the increasing number and speed of challenges, and one of the relevant responses is to transform the organisational paradigm and make it more efficient. An agile approach, a pro-active attitude, the creation of teams and working groups are now widespread, with collaboration and teamwork at their core. The latter cannot be experienced and practised alone or within the traditional framework of educational organisation, and frontal classroom work does not provide the opportunity. As part of the new, more modern pedagogical paradigm, however, the use of cooperative learning organisation is designed to develop the soft skills and social competences that are essential for cooperation and individual and group performance. Experiencing cooperative learning organisation first-hand and incorporating it into the students’ methodological toolbox can ensure successful progress in school, social and workplace performance.

Keywords: *cooperative learning, group work, differentiation, agile organisation, skills development*

Anikó Gál

The role of the social worker as a support professional in co-education

In the study, I touch upon the issue of integrated-inclusive school education in Hungary. In terms of the topic, I will present the most important basic concepts and the conditions for effective co-education. The focus of the study is the role of the social worker in educational institutions, where he can perform many tasks for different target groups. Since his work involves a complex and diverse range of tasks, continuous, mutual cooperation with the staff of the institution and fellow professions (e.g. school psychologist, sociologist, special education teacher, etc.) is essential for effective and efficient work. Thus, in terms of professional cooperation, the study points to the importance of knowing the limits of professional competence, emphasizing the importance of interprofessionalism.

Keywords: *co-education issue, social pedagogy, your role as a social worker*

Kiss Hanna

The role of family influences in the development of deviant behaviors

The development of deviant behaviors is influenced by a variety of factors. This study focuses on family influences, which play a crucial role in the development of an individual's personality. Experiences within the family environment, parenting styles, and attachment patterns significantly shape our behavior and personality. A key aspect of this study is epigenetics, which examines the effects of family influences at the genetic level. Additionally, the study highlights transgenerational aspects, illustrating the long-term impact of past events and experiences on individual development. The aim of this research is to demonstrate that family influences play a decisive role in the development of deviant behaviors.

Keywords: *deviance, attachment, epigenetics*

A folyóirat megjelenik évente négy alkalommal: tavasszal (Szociálpedagógia szám), nyáron (Gyógypedagógia szám), ősszel (Óvodapedagógia szám) és télen (Tanító szám). A lap a pedagógia, szociálpedagógia, óvoda-pedagógia, gyógypedagógia elméletének és gyakorlatának múltjáról és jelenéről máshol még nem publikált tudományos- (Tanulmányok) és módszertani tanulmányokat (Műhely), hallgatói munkákat (Mappa) valamint szakkönyv- és gyerekkönyv-ismeretéseket (Szemle) közöl. A benyújtott tudományos közlemények megjelentetésének fő szempontja a szakmai minőség. A kéziratokat a szerkesztőség véleményezi, majd a tudományos közélet felkért képviselői bírálják és lektorálják.

A benyújtott tudományos közlemények szerzői nyilatkozatban kijelentik, hogy másutt még nem jelentették meg írásukat. A megjelent tanulmányok szerzői megtartják a jogot arra, hogy munkájukat a Módszertani Közleményekben való megjelenés után máshol, más nyelven újra közzéjék. A kéziratokat magyar nyelven (a cím és az absztrakt angol fordításával) elektronikus formában a szerkesztőség címére kell beküldeni. A tudományos tanulmányok terjedelme 10-20 nyomtatott oldal, a módszertani tanulmányok terjedelme 5-15 oldal lehet.

A folyóirat teljes archívuma 1961-ig visszamenőleg [tanulmányokra bontva](#) és [teljes kötetenként](#) is elérhető az SZTE Klebelsberg Könyvtár repozitóriumban.

Kiadja a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

A kiadásért felelős: a kar dékánja

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Boldogasszony sgt. 6.

Telefon: +36/62-546-071

E-mail: kiado.jgypk@szte.hu

Szerkesztőség:

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

6725 Szeged, Hattyas sor 10.

A szerkesztésért felelős: az intézet vezetője

Telefon: +36/62-546-339

E-mail cím: modszertani.kozlemenyek@szte.hu

A címlapot tervezte:

Pillerné Sonkodi Rita terve alapján Toldi Gergő

Technikai szerkesztő:

Forró Lajos

Évente négy alkalommal jelenik meg.

HU ISSN 2063-3734 (Nyomtatott)

HU ISSN 2786-3212 (Online)

Készült: Innovariant Nyomdaipari Kft., Algyő

Felelős vezető: Drágán György

www.innovariant.hu

www.facebook.com/Innovariant