

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Hittudományi, Társadalomtudományi és Romológiai Tanszék

2600 Vác, Schusztter Konstantin tér 1-5.

**KAPCSOLATOK HÁLÓJÁBAN –
A CSOPORTMUNKA LEHETŐSÉGEI A MULTIKAUZÁLIS PROBLÉMA
FELTÁRÁSBAN AZ ISKOLAI SZOCIÁLIS SEGÍTÉSBEN**

Konzulens:

Szabó Lilla

főiskolai tanársegéd

Készítette:

Andula Zsuzsanna

Szociálpedagógia BA

Tartalom

Bevezetés	1
Elméleti kitekintés	2
1. Iskola és a szociálpedagógia.....	2
1.1. A szociálpedagógia kapcsolata a neveléstudománnyal és egyéb társadalomtudományokkal	2
1.2. Az iskolai szociális munka	4
1.3. Iskolai Szociális Segítő Tevékenységei.....	8
2. Csoportos tevékenység az iskolai szociális segítségben	10
2.1. Csoportmunka lehetőségei - a segítő szakma eszköze	10
2.2. A problémafeltárás relevanciája a csoportmunkában	11
3. Kutatási előzmények	15
3.1. Ártalmas gyermekkori élmények.....	15
3.2. Újpesti Felhőn Szállók Program	19
4. Kutatási eredmények	24
4.3. Csoportvezetés	26
4.4. Osztályfőnök konzultációk	26
4.5. Megfigyelések, tapasztalatok, problémák feltárása a csoporttevékenység során	28
4.5.1. 1. csoport (18 fő lány)	28
4.5.2. 2. csoport (22 fő heterogén).....	29
4.5.3. 3. csoport (21 fő heterogén).....	30
4.5.4. 4. csoport (18 fő lány)	31
4.5.5. 5. csoport (18 fő fiú).....	32
4.5.6. 6. csoport (19 fő fiú – 1 lány)	32
4.5.7. Csoportmunka összefoglaló	34
4.5.8. Szülőcsoport	35
4.5.9. Mentálhigiénés Teamek	36
5. Hatásmérő táblázat	38
6. Összefoglalás	40
7. Irodalom	42

Bevezetés

Kutatásom legfőbb színtere az iskola, azon belül is az iskolai szociális segítő tevékenység. Prevenció, korrekció, edukáció. Három szóban összefoglalható a feladat, viszont a megvalósításban rejlik az igazi kihívás a szakemberek számára. A szociálpedagógián belül egy olyan terület az iskolai szociális segítés, mely hazánkban viszonylag újnak számít. Fiatalsága ellenére sok viszontagságon van már túl. Olyan komplexitást, mentális rugalmasságot, empátiát, alkalmazkodást kíván, mely folyamatos önreflektív munkával, aktualizált tudástárral a szakmai kiégés ellenszerének tekinthető. Az iskolai szociális segítő tevékenységek közül a csoportmunkát emeltem ki, mint kutatási területet. Az iskolában előforduló intervenciót igénylő helyzetekben tapasztalt gyökérproblémák preventív megoldására igyekszem lehetőséget találni a csoportmunka eszközeivel. Előre kidolgozott tematikus foglalkozások gyakorlatait ötvözve, azonban mégis másként, átformálva, megújulva keresem kérdéseimre a választ. Az iskolai szociális segítő munkája, mint minden szociális területen dolgozó szakemberé, team munkát igényel. Ideális esetben több szakmai teamnek is a tagja. A csoporttevékenységét rendszerszintű megoldások felé terelni nagy kihívás. A csoportmunka, a közös gondolkodás, a közösségben megtanult és megélt élmények hosszan tartó pozitív hatása már bizonyított. Érzelmi és testi biztonságérzetet adhat a közösség tagjainak. Viszont az ellenkezője is igaz lehet. 2022-ben a 10. alkalommal zajlott az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartását vizsgáló reprezentatív nemzetközi kutatás a Health Behaviour in School-Aged Children. A kutatások eredményei alátámasztják a magyar fiatalok romló mentális egészségét. A megkérdezettek élettél való elégedettsége 2018 és 2022 között szignifikánsan csökken. A több pszichoszomatikus tünetet tapasztaló tanulók arányban nagyon markáns, átlagosan 15%-os emelkedés figyelhető meg. A magukat mindig vagy szinte mindig magányosnak érző tanulók aránya 20%, és a tanulók több mint harmada gyakran, vagy szinte mindig lehangoltnak érzi magát (34,8%) és több mint negyedük (28,3%) kifejezetten szomorú (Detrovics et al 2022). Eddigi szociális területen nyert tapasztalatom szerint az érzelmek azonosítása nem minden ember számára könnyű feladat. Kutatásommal kísérletet teszek egy olyan módszertan kidolgozására, ami a közösségi élményen kívül segítséget nyújthat a diákok érzelmeinek és az ártalmas gyermekkori élmények felszínre hozásában, megteremtheti a motivációt az önkéntes segítségkéréshez, elindíthat egy feldolgozási folyamatot.

Az elméleti áttekintés után az iskolai szociális munka, iskolai szociális segítő tevékenységet járom körben, majd rátérek a kutatási előzmények ismertetése során egy 2022/2023 tanévben

általam készített ártalmas gyermekkori élmények kérdőíves kutatásra, melynek pontos adatait a dolgozatban grafikonok segítségével összegeztem. A kérdőíves kutatás alapján megvizsgálom, hogy az általam kidolgozott, alkalmazott csoportmunka módszertani elemei mennyire alkalmasak az egyéni probléma feltárásában, kezelésében. Továbbá arra keresem a választ, hogy az iskolai szociális segítő által generált komplex munkafolyamat mennyire tudja csökkenteni az egyéni ártalmas gyermekkori élmények hatását? Milyen lehetőséget ad ez a komplex munkafolyamat a szülő és az iskola együttműködésének javítására? Milyen lehetőségei vannak a szakembereknek a kríziskezelésben a csoportmunka során felmerülő problémák esetén?

Elméleti kitekintés

Az elméleti kitekintés fontosságát hangsúlyozva megállapítható, hogy a szociálpedagógiában tapasztalható történeti változások, a társadalom, a kultúra és az oktatás kölcsönhatásában vált jelentősen láthatóvá.

Rövid történeti áttekintés után, a tudományágon belül kezdem el szűkíteni nézőpontom az iskolai szociális munkára. A második alfejezetben bemutatom a hazánkban megjelenő, eddig alkalmazott modelleket és érintőleges összehasonlítás után nemzetközi kitekintést teszek a témában. A harmadik fejezetben már az iskolai szociális segítő tevékenységre fektetem a hangsúlyt, a törvény alkotta feladatok és körülmények tükrében.

1. Iskola és a szociálpedagógia

1.1. A szociálpedagógia kapcsolata a neveléstudománnyal és egyéb társadalomtudományokkal

Jelen írás alapja és témája egy iskolai szociális segítő tapasztalataira épül. A gyakorlati megéléseinket akkor tudjuk igazán szintetizálni, ha a tapasztalt jelenségek történeti és elméleti háttérével is tisztában vagyunk. Mindemellett napi szinten érzékelhető, hogy a hatékonyság érdekében olyan multikulturális ismeretanyagra és képességek elsajátítására van szükség, mely nemcsak a neveléstudomány-, és egyéb társadalomtudományok területét érinti, hanem

társtudományokban való jártasságot is igényel az iskolai szociális segítő feladatok ellátásában, hiszen maga a szociálpedagógia, mint ennek elméleti alapját képező diszciplína, szoros és dinamikus kapcsolatban áll jelen tudományterületekkel (Temesváry, 2018). Ide tartozik többek között – a gyakorlati munkában előforduló szempontokat kiemelve - a viselkedéstudomány, a pszichológia, az állam és jogtudomány, de az egészségtudományokban való jártasság is. A neveléstudomány- és egyéb társadalomtudományok közötti szoros kapcsolat a gyakorlatban egyre erősödik. A köznevelési intézményekben a két diszciplína gyakorlatának tudatos összefonódása hatékonyabb tanítási és tanulási módszertanok alkalmazását, különböző már meglévő képességek erősödését és használatát eredményezheti. A neveléstudomány az oktatási rendszer funkciói között megjelöli a társadalmi struktúra újratermelését, a társadalmi integráció biztosítását, valamint a társadalmi változások és fejlődés elősegítését (Halász, 2001). A szociálpedagógia célja többek között az egyén sikeres társadalmi működésének elősegítése, az ezzel kapcsolatos felmerülő konfliktusok kezelése és az életkorspecifikus megküzdési problémák kezelése (Sárkány, 2011). Ennek tükrében elmondható, hogy a két terület együttesen törekszik arra, hogy a hatékony oktatás minden szereplő számára biztonságos, befogadó, támogató, pozitív tanulási környezetben zajljék.

A szociálpedagógia multidiszciplinaritása okán nehezen behatárolható tudományág, fontosabb célkitűzései és történeti vonatkozásai azonosságot mutatnak a neveléstudományokkal, azonban az adott kor társadalmi és politikai hatásait vizsgáló társadalomtudomány is jelentős részét képezi a diszciplinának (Temesváry, 2018).

A magyarországi iskolarendszerben jelentősen hangsúlyos az iskolai tanulók családi háttere, valamint a család társadalomban betöltött szerepe illetve iskolai teljesítménye közötti összefüggés (ELEGY, 2024).

Ennek okán kísérletet teszek a társadalom- és neveléstudomány szemszögéből is megvizsgálni a szociálpedagógiát, az erről gondolkodó teoretikusok, elméletalkotók gondolatainak áttekintésével.

A klasszikus német szociálpedagógia elméletalkotói közül Karl Mager, Paul Natorp, Hermann Nohl és Klaus Mollenhauer munkássága jelentett mérföldkövet a diszciplína fejlődésében.

Karl Mager a szociálpedagógiát, mint polgári nevelést értelmezte, tehát neveléstudományként jelenítette meg (Sárkány, 2011). Natorp a közösség általi nevelést hangsúlyozza a szociálpedagógia fő feladataként, mely a szocializációs folyamatok befolyásolását társadalomtudományi szempontból figyelte (Sárkány, 2011). Nohl szerint a szociálpedagógiának a gyermekek problémáival kell foglalkoznia, így tőle származik az első hivatalos definíció, mely szerint a szociálpedagógia a nevelés harmadik színtere. (Sárkány,

2011). Nohl számára tehát a szociálpedagógia olyan speciális szakterület, amely az ifjúságjólét részét képezi, illetve a családi és iskolai nevelés hiányát vagy hiányosságait igyekszik pótolni (Sárkány, 2011). 1945 után Klaus Mollenhauer lett a legjelentősebb képviselője a tudományterületnek, szerinte a szociálpedagógia a modern ipari társadalom kihívásaira ad válaszokat, fő feladata a társadalmi konfliktusok feloldása (Sárkány, 2011). Mager, Nohl és Mollenhauer a neveléstudomány felől közelítette meg a szociálpedagógiát (Sárkány, 2011).

Mollenhauer munkásságának fontos törekvése a szociálpedagógia beágyazása a társadalomtudományba. Mollenhauer elméletében két fő gondolati szegmens különíthető el. Egyrészt az ipari társadalom által kiváltott problémákat szemléli, másrészt a felnőtté válás folyamatát segíti elő tanácsadás, védelem és gondozás által, megteremtve ezzel az ifjúságsegítés, valamint ifjúságvédelem fogalmát (Sárkány, 2011).

A szociálpedagógia fejlődése és átalakulása folyamatos és dinamikus. Újabb és újabb kihívásokkal áll szemben, melyekre véleményem szerint részben lehetőség adódhat preventív módon felkészülni, mert jól prognosztizálható változásokról beszélhetünk. Ezt támasztja alá Lannert Judit 2004-ben, mintegy 20 évvel ezelőtt írt tanulmányában, miszerint a pénzügyi és kulturális tőkében az újratermelődés jól láthatóan, szabályok között áramlik, azonban a társadalmi tőke esetében ezek a folyamatok nem láthatóak. Az iskolákban olyan homogén tanulási közegek alakulnak ki, amelyekben az emberi kapcsolatokon keresztül kialakítható társadalmi normák gyarapításának esélye kevés vagy egyenlőtlenül zajlik. A digitális világ alapjaiban forgatja ki a világot a négy sarkából, és fokozatosan megváltozik az információáramlás és információgyűjtés módja, nem lesz fontos az iskolai végzettség, viszont az információtömegben való eligazodás és informáltság elengedhetetlen az életben való boldoguláshoz (Lannert, 2004).

1.2. Az iskolai szociális munka

Az iskolai szociális segítség a szociálpedagógia kiemelkedő területe. A Nohl által nevelés harmadik szinteként megfogalmazott szociálpedagógia gyakorlata túlmutat ugyan a köznevelési intézmények kompetencia határán, azonban mindenképpen onnan indul. Hans Thiersch gyakorlatorientált szociálpedagógus, hasonlóan Nohlhoz, a fiatalok jólétét, életvilágát és hétköznapijait helyezte vizsgálatának előterébe (Kozma&Tomasz, 2000). Thiersch volt az, aki megfogalmazta, hogy nemcsak a klientúrának vannak társadalmi szintű problémái, hanem az ifjúsággal végzett társadalmi/szociális munkának is. Ezen gondolat elültette a tudományterület szakmai fejlődésének magvait (Thiersch, 2000).

Mi sem mutatja jobban az iskolai szociális munka relevanciáját, mint hogy 2010 óta a magyar oktatásirányításban meghozott egységesítő, centralizációs intézkedések növelték az iskolai esélyegyenlőtlenségeket, kiváltképp a nemzeti alap és kerettanterv egyéni és közösségi bénító hatása, valamint az állami intézményfenntartók egységesítő hatása is elmaradt (ELEGY, 2024). Az iskolán belüli ifjúságsegítés, közösségépítés alapfeladatnak minősül, de elsősorban meg kell határoznunk mi is pontosan az iskolai szociális segítés annak érdekében, hogy az 1997. évi XXXI. törvény, tehát a Gyermekvédelmi törvény 2018. szeptember 1-től hatályos módosítása rögzíti, hogy a köznevelési intézményekben megjelenő problémák orvoslására elérhetőnek kell lennie egy szociális szakembernek, aki alkalmas arra, hogy a köznevelési intézményekben rejlő lehetőségeket, szakmaiságot összehangolja, kiegészítse tudásával és az „anyaintézménynek” minősülő Család- és Gyermekjóléti Központok szolgáltatásaival (SMNSZI, 2022). A törvénymódosítás felhatalmazást adott a szociális szakembereknek, hogy a köznevelési intézmények és a gyermekvédelem alap illetve a szakellátás területén szakmai közvetítő szerepet töltsenek be.

A Slachta Margit Nemzeti Szociálpolitikai Intézet gondozásában megjelent Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység módszertani útmutatója 2022. évben, az EFOP-1.9.4 VEKOP-16-2016-00001 támogatása révén. Érdemes azonban megvizsgálnunk, hogy mi történt ezt megelőzően.

1990-ben még az iskolákban egy úgynevezett *belső modell* volt elterjedve, mely leginkább a hátrányos helyzetű diákokat érintette, akik alternatív iskolákba kényszerültek, mert a hagyományos intézményrendszerből szociális okok miatt kiszorultak (Máté-Gergál, 2009).

1992-ben a Ferencvárosi Fehér Holló Gyermekjóléti Szolgálat megalakulásával itt valósult meg a legjelentősebb kezdeményezés a külső modell alkalmazása kapcsán, miszerint a szakembereket a gyermekjóléti szolgálat delegálta az iskolákba (Máté-Gergál, 2009). Ennek a modellnek a hátránya, hogy a gyakorló szakember részéről folyamatos prioritizálást igényel. Egyes intézmények esetében fennállhat, hogy az előre meghatározott ügyeleti idő nagyon kevés, de az is előfordulhat, hogy éppen az ügyeleti idő biztosítása teszi ki a szakmai munka túlnyomó részét. Előbbi esetben a problémák felszínre kerülésének pillanatában nem biztos, hogy az iskolában tartózkodik a segítő, így krízisintervenciós tevékenységet csak késleltetve, akadályokba ütközve tud végezni. A tercier prevenció kap hangsúlyt a munkájában, miszerint a probléma közösségre gyakorolt negatív hatását, ártalmát próbálja csökkenteni (NCSSZI, 2011).

Mivel ebben a modellben túlsúlyba kerülnek a csoportfoglalkozások, így a problémafeltárás módszerét a csoportfoglalkozások tematikájának összeállításánál kell figyelembe venni, és a csoportmunka szintje felől kell közelítenünk az egyéni problémafeltárás felé.

A modellt alkalmazó, gyakorlatban dolgozó szakemberként munkám során számos ilyen helyzettel találkoztam. Az imént felvázolt helyzet problémásságát példázza az alábbi, általános iskola első osztályába járó ukrán nemzetiségű, magyarul nem beszélő gyermek és szülei esete. Országunkba érkezésük után a gyermeket, és testvéreit is kötelezték a magyar nyelvű oktatási rendszerbe való bekapcsolódásra. Sem a nagykövetség, sem az ukrán menekültekkel foglalkozó civil szervezetek nem tudtak segíteni integrációjával kapcsolatban felmerülő problémákon (írás-olvasás oktatás anyanyelvétől eltérően, a köznevelési intézmények szabályrendszerének elsajátítása is akadályokba ütközött a közös kommunikációs felület nélkül, felzárkóztatásának lehetőségei is jelentős mértékben csökkentek). Az esetben érintett általános iskolán kívül segítő feladatokat látok el többek között egy olyan egyházi fenntartású gimnáziumban, ahol ukrán nyelvű tanoda program, valamint magyar nyelvi képzés megindítására került sor.

Sikerült összekötnöm a két iskolát egymással, így kölcsönös segítségnyújtás alakult ki az intézmények között. Az általános iskola a helyszín biztosításával, a gimnázium a tanoda és nyelvi képzés program megvalósításával járult hozzá az ukrán anyanyelvű tanulók megsegítésének sikerességéhez. Ez az eset jól példázza tehát, hogy az intézmény, és esetspecifikus segítő tevékenység során az iskolai szociális segítő aktív intézményi jelenlétének köszönhetően összekötőként járhat el, segíthet szociális problémák leküzdésében. Az aktív és a magasabb heti óraszámú jelenlétnek óriási szerepe van a segítő folyamatok sikerességében.

A belső és külső modell alkalmazása során 2006 és 2012 év között kirajzolódott a két munkaforma előnyös ötvözete, mely lehetővé tette a multidiszciplináris team keretében végzett munkát, mivel itt a szakember koordinál, facilitál diákok és pedagógusok között, szülőkkel, családokkal végez munkát, és az esetmenedzsment módszereivel keres megoldást problémákra (Máté, 2015).

A Magyarországi Szociális Munkások Közhasznú Egyesületének kutatásai rávilágítanak arra, hogy a társadalmi és szociális problémák olyan jellegűek a közoktatási intézményekben, melyek megoldásához a kizárólagos pedagógusi kompetenciák nem jelentenek megoldást. Kidolgozták a decentralizált modellt, melyek az alábbi szakmai alapelvekre épülnek: egy független civil szervezet alkalmazza a szociális segítő, iskolai szakmai team tagja, együttműködik állami és nem állami szociális és gyermekvédelmi szolgáltatókkal, lényege, hogy helyi problémákra, helyi forrásokból, helyi szinten kell reagálni (Riez, 2020).

Máté Zsolt 2015-ben megjelent *Iskolai Szociális Munka 2015* című tanulmányában nemzetközi kitekintést tesz a szakterületen. Norvégiában az 1950-es évektől foglalkoztatnak iskolai szociális munkásokat, elsődlegesen speciális iskolákban (Máté, 2015). Finnországban az 1960-as évek közepétől alkalmaznak iskolai szociális munkást, az Oktatási és a Gyermekjóléti törvény nevesíti a támogatás szolgáltatásait, illetve meghatározza, hogy maximum 600 diákot és 3 intézményt láthat el (Máté, 2015). Finnországban jogszabályban szabályozzák a bántalmazás elleni fellépést a közoktatási intézményekben, ezáltal bevezetésre került a KiVa-program (Máté, 2015).

„A KiVa átfogó iskolai bántalmazás elleni program, amely egyszerre tartalmaz prevenciós és intervenciós elemeket. A program megvalósításában kitüntetett szerepet kapnak a KiVa-team tagjai, akik az iskola pedagógusai és segítő szakemberei: fejlesztő pedagógus, iskolai szociális munkás, iskolapszichológus. Az előzőeknek megfelelően az iskolai szociális munkások tevékenységi körében fontos szerepet kapnak az iskolai megfélemlítés elleni feladatok.” (Jármí-Péter-Szarka-Fehérpataky 2015: 5, In: Máté Zsolt: *Iskolai Szociális Munka 2015*. p.85)

A finnországi KiVa-program hazai megfelelőjeként értelmezhetjük az iskolai mentálhigiénés csapatot. Gyakorlati munkám során azzal szembesültem, hogy az egyik legnagyobb kihívást a mentálhigiénés csapat működtetése okozza a szakembereknek. A korábban említett finn Gyermekvédelmi törvény által maximalizált 600 diák és 3 intézmény a hazai 1000 diák/segítőhöz képest több lehetőséget biztosít a hatékonyabb szakmai munkára. Hazánkban nemcsak az iskolai szociális segítő, de a mentálhigiénés csapat tagjai közül az iskolapszichológus, a védőnő és a fejlesztő pedagógus is főállásban több közoktatási intézményben van jelen. Általában két-két intézményt látnak el. Mivel minden területnek más az „anyaintézménye”, például az iskolapszichológusnak a tankerület, a védőnőnek az egészségügyi intézmény, a fejlesztő pedagógusnak a pedagógiai szakszolgálat, az iskolai szociális segítőnek pedig a Család- és Gyermekjólét Központ, lehetetlen feladatnak tűnik a szakemberek összehangolása közoktatási intézményen belül. Ez a feladat közel sem megoldhatatlan, viszont erősen probléma specifikus, és azonnali intervenciót igénylő esetekben működik a prevenciós tevékenység helyett.

1.3. Iskolai Szociális Segítő¹ Tevékenységei

A következőkben az iskolai szociális segítés jelenlegi formája kerül bemutatásra.

A hazai feladatellátás jogszabályi alapját a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény, valamint a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet adja.

„Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység egy speciális segítségnyújtási forma, mely a szociális munka etikai kódexét betartva, a szociális munka módszereinek és eszközeinek felhasználásával támogatja a gyermeket, a gyermek családját, az iskola, óvoda és kollégium pedagógusait és alkalmazottjait, a jelzőrendszer egyéb tagját (pl. iskolaőr, iskolai védőnő) elsődlegesen az nevelési-oktatási intézmény helyszínén, de ettől eltérően feladathoz és programhoz illeszkedően más helyszínen is. „²

Kiemelt feladatként a prevenciót határozza meg a jogszabály, azonban a gyakorlat ebben az esetben is mást mutat. Az általam tapasztalt tevékenységek túlsúlyban korrekciós feladatok, kevesebb idő jut edukációra, és még kevesebbet jelenik meg a célzott prevenció.

Az iskolai segítés tevékenységének céljait az alábbiakban fogalmazza meg a módszertani útmutató:

„Az óvodás- és iskoláskorú gyermekek, tanulók sikeres előmenetelének támogatása, családban történő nevelkedésének segítése, egészségfejlesztése, veszélyeztetettségének megelőzése, kiszűrése, a kialakult veszélyeztetettség megszüntetésében való közreműködés, illetve a szociális, oktatási és egészségügyi ágazat szereplői közötti szoros együttműködés kialakítása és fenntartása.”³

Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység professzionális megvalósításához olyan készségekre és képességekre van szükség, amit a jelenlegi felsőoktatásban nem lehet elsajátítani

¹ A tevékenység hivatalos neve óvodai és iskolai szociális segítés, mely során a szakember óvodákban, iskolákban és kollégiumokban lát el szakmai tevékenységet. Kutatásom, és dolgozatom témája miatt kizárólag az iskolákban végzett szociális segítő tevékenység releváns, így a továbbiakban erre iskolai szociális segítőként, illetve iskolai szociális segítésként hivatkozom.

² Slachta Margit Nemzeti Szociálpolitikai Intézet - A Szociális Ágazat Módszertani És Információs Rendszereinek Megújítása című kiemelt projekt (2022).– *Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység módszertani útmutatója*

³ Slachta Margit Nemzeti Szociálpolitikai Intézet - A Szociális Ágazat Módszertani És Információs Rendszereinek Megújítása című kiemelt projekt (2022).– *Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység módszertani útmutatója*

pusztán egy szakirányon. A praxisban eltöltött több évnyi tapasztalatom szerint szükség van önmenedzselésre, elmélyült és részletes családjogi, polgárjogi, olykor büntetőjogi ismeretekre, több idegen nyelv társalgási szintű ismeretere, mediációs gyakorlatra, és néhol feltétel, hogy a szakember tudjon mediálni.

1.táblázat A szociális segítő tevékenység tartalma⁴ (Csillag-Palotás, 2019)

Egyéni tevékenységek	Csoportos tevékenység	Közösségi tevékenység
• információnyújtás • tanácsadás (direkt, edukatív) • krízisintervenció • hivatalos ügyek intézésének segítése, szociális ügyintézés • konzultáció • részvétel a szülő–tanár megbeszéléseken • közvetítés különböző szolgáltatások eléréséhez	• a gyermekek, tanulók megfigyelése csoporthelyzetben, pedagógus kérésére • közösségfejlesztő csoportmunka • prevenció, edukációs csoportmunka • készségfejlesztő csoportmunka • szülőcsoportok szervezése, vezetése • közreműködés pályaeorientációs célú csoportmunkában	• részvétel egészségfejlesztő programok szervezésében, megvalósításában • részvétel a köznevelési intézmények rendezvényein • programok tervezése és szervezése a szabadidő eltöltésére, illetve egymás támogatására • együttműködés diákönkormányzattal, szülői közösségekkel • diáksemináriumok, klubok szervezése különböző témákban • kirándulás, tábor szervezése, aktív részvétel • nyári napközi szervezése, koordinálása • kulturális programok szervezése, aktív részvétel

⁴ Csillag, M – Palotás, Z (2019): Útmutató az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez és gyakorlathoz az iskolában EFOP-1.9.4-VEKOP-16-2016-00001 KÓDSZÁMÚ KIEMELT PROJEKT old.27.

Egyéb szociális segítő feladatok, különösen

- a gyermekek, tanulók, szülők, pedagógusok részére megfelelő szakmai segítség nyújtása (tudásbővítés, érzékenyítés), hogy képesek legyenek diagnosztizálni és jelezni a gyermekeknél észlelt változások alapján a háttérben rejlő problémákat, és képesek legyenek a tanulmányi kötelezettségeinek teljesítését akadályozó tényezők észlelésére és feltárására;
- az észlelő- és jelzőrendszer hatékony működésének segítségével a gyermek veszélyeztetettségének kiszűrése;
- segítségnyújtás a gyermekek veszélyeztetettségének megelőzésében és megszüntetésében;
- szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek helyzetét javító szolgáltatások nyújtása, szociális kompetenciáik fejlesztése;
- együttműködés, esetmegbeszélés a jelzőrendszer tagjaival;
- részvétel szülői értekezleteken;
- részvétel nevelőtestületi értekezleteken;
- részvétel fegyelmi tárgyalásokon;
- delegálás; • a gyermekintézménybe való beilleszkedés segítése, esetleges áthelyezésben való közreműködés.

2. Csoportos tevékenység az iskolai szociális segítésben

2.1. Csoportmunka lehetőségei - a segítő szakma eszköze

Számos, a csoport fogalmát egységesíteni, leírni kívánó definícióval találkozhatunk a szakirodalomban, a szociálpedagógia gyakorlatát tekintve azonban vannak kiemelkedően fontos megközelítések. Ilyen Toseland és Rivas 1984-es csoportfogalma:

„Emberek kis csoportjával végzett célorientált tevékenység, mely szocioemocionális igények kielégítése és feladatok végrehajtása érdekében történik. Ez a tevékenység egyaránt irányul a csoport egyes tagjaira és a csoport egészére a szolgáltatási rendszer keretein belül” (Toseland, R. W., & Rivas, R. F. (1984). An introduction to group work practice. In Hegyesi, G., Kozma, J., Szivási, M., & Talyigás, K. (1997). A szociális munka elmélete és gyakorlata. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola. p. 54).

A szociális munka kialakulása óta az egyéni segítő tevékenység mellett megjelent a csoportos munkaforma, melynek többek között az egyén és a közösség kölcsönhatásának vizsgálatában van jelentős szerepe.

Csoportmunkát többféle szakma- specifikus szándék vezérelheti. Ezek közé tartozik a korrekciós, megelőző, az emberi fejlődést elősegítő vagy a polgári felelősség és részvételt támogató szándék (Németh, 1998).

A célok tehát többértűek lehetnek, így ha individuális célokra gondolunk, azok irányulhatnak akár rehabilitációra, a társas kapcsolatok fejlesztésére vagy építésére. A szociális munka a csoportba szerveződött egyéneket egy egésznek tekinteni, figyelembe veszi a fejleszthetőséget és a csoport lehetőségeit, hiszen a csoportokba szerveződő emberek képesek a környezet többszintű megváltoztatására (Pataki, 2010).

Bernstein és Lowy (1978) a csoportmunka rendszerezésében 4 modellt különböztet meg:

A társadalmi akció modell (társadalmi cél modell) hátrányos helyzetet teremtő egyenlőtlenségek, szegregáció, jog sérülés, szolgáltatási hiányok köré szerveződik. Hatékony érdekképviselőt gyakorlására ad teret, elsődleges szerepet kapnak az empowerment megközelítések. A terápiás segítségnyújtás modell (gyógyító modell) egy már létező egyéni esetmunka folytatása csoportos keretek között. A csoport felhangosítja az egyén problémáira jellemző helyzeteket, visszajelzésre, visszacsatolásra van lehetőség, majd cselekvési, megküzdési stratégiákkal szolgál. A szociális szakember itt szakértő szerepben van jelen. A kölcsönös segítségnyújtás és védelem modellje (reciprok modell) az egyénekből már meglévő segítőpotenciákra épít. Önszegítő csoport jellegű, azonban a politikum erősebben jelen van ebben a modellben. Az egyén és a társadalom kölcsönös függésének értelmezése.

A fejlődésmodell az egyén, a csoport, és környezet hármasságát veszi alapul. A csoport képessé válik a valóság rekonstruálására, a csoportfolyamatok előtérbe helyeződnek, megjelennek a konfliktusok, ellentmondások, melyek alakítják a csoporttörténetet (Pataki, 2010).

Bár Bernstein és Lowy - modell 1978-ban publikált, az iskolai szociális segítő tevékenység csoportmunkájában mégis újító erővel bír a célok meghatározásában.

2.2. A problémafeltárás relevanciája a csoportmunkában

Az ideális, normál helyzettől való eltérést problémának definiáljuk. A konkrét gyakorlatban felmerülő esethez kapcsolódó probléma megfogalmazásában, kommunikálásában nem vagyunk igazán erősek, még szakemberekként is olykor nehézséget okoz felismerni saját

viszonyulásainkat egy adott helyzethez, feltárni, felismerni, mi az, ami nekünk problémát jelent. Iskolai szociális segítőként rendszeres járok szupervízióra, havonta csoportmunkában dolgozunk, két hetente egyéni formában. A problémafeltárás többnyire egyéni alkalmak esetén történik.

Az újpesti ACE felmérés kiértékelését követően az eredmények fényében egyértelműen kiderült, hogy az eddigi tematika szerint kidolgozott csoportfoglalkozás nem lesz elegendő a hatékony korrekciós munkához, és már edukációs minőségét is frissíteni kell. Az edukáció hatékonyságát csak az növelheti, ha minden ártalmas gyermekkori élmény megélésének sérelmével együtt, csoportmunkában dolgozunk.

Nem terápiás jellegű, azonban reciprok-segítségnyújtó csoportfoglalkozásra készítettem tervezetet. Önreflexióra motiváló, belső munkát elindító, gondolatébresztő és feltáró végleges módszertan kidolgozását tűztem ki tanulmányaim végső céljának.

A családi diszfunkciók első helyen szerepelnek az ártalmas élmények között, melyek meghatározzák felnőttkori személyiségünk viszonyrendszerét a problémáink feldolgozásában. Nem tudjuk azonban figyelmen kívül hagyni az iskolai konfliktusokat, vagy például a cyberbullying létezését.

Vizsgáljuk meg az iskolai konfliktusok kialakulásának feltételeit, és ennek mentén jól kirajzolódik, hogy ezek egy része valamilyen sokkal mélyebb probléma tünetei (Horváth-Szabó, 2001).

Itt fontos visszatekinteni az iskolai szociális segítő tevékenységi körének meghatározására, hiszen a szakembereknek a felsorolt feltételek megszüntetésére készen kell állnia, ezt tudnia kell kezelni, egyéni, csoportos vagy közösségi munkaformában.

Itt szeretnék kitérni arra, hogy a konfliktuskezelésben a resztoratív modell elterjedése megoldást jelenthet.

„A „Szemtől szembe” konfliktuskezelő módszer az amerikai pedagógus, Ted Wachtel által kidolgozott Real Justice modellre épül, mely a számos, tengerentúlon alkalmazott közösségi konfliktuskezelési modell egyik változata. A budapesti Zöld Kakas Líceumban immáron öt éve folyik a módszer adaptációja, amelynek két pillére a kortárs-, illetve tanár-facilitátorok közös csoportban történő sajátélményű képzése és az iskolában létrejött konfliktushelyzeteknek a közösségi konferencia módszerével történő kezelése.” (Brokés-Hadházi, L., & Földes, P. (2008). A szemtől szembe konfliktuskezelő módszer az iskolai gyakorlatban. In Tanári létkérdések. Kézikönyv gyakorló pedagógusoknak, osztályfőnököknek (pp. 1-38).

Természetesen az iskolában elszenvedett konfliktusok gyökere nem feltétlenül az intézmény falai között keresendő. Otthonról szüleink, gondozóink érzelmi, mentális „útravalóval” látnak el, ami az évek során fejlődik, növekedik, változik. Vannak családok, ahonnan kellemes, pozitív dolgokkal, érzelmekkel, stabilitást adó tanulságokkal indul útnak a gyermek. Ilyen erőforrások lehetnek a kölcsönös szeretet, tisztelet, empátia. Más családokban olyan pszichés működés szempontjából alapvetően hátráltató, destruktív érzelmek, és élmények adódnak tovább, mint a szégyen, büntudat, félelem, bizonytalanság. Nincs tökéletes ember, nincs tökéletes szülő és a születésünk pillanatában nem kap sem a szülő, sem a csecsemő használati utasítást a saját családjához.

Ha azonban a szülők negatív viselkedési formái a mindennapokban jelen vannak, akkor az egyén tapasztalati mátrixa is ezekkel, illetve ezek következményeivel bővíthet. Ezek a szülői minták hosszú időre okoznak maradandó sérülést.

A generációról generációra szálló bölcsesség valójában rossz tanácsnak bizonyulhat. (Forward, 2000).

„A mérgező szülők felnőtt gyerekei – akár verték, akár túl hosszú ideig hagyták magukra kiskorukban, szexuálisan bántalmazták, beszámíthatatlanként kezelték, túlzottan féltették vagy büntudattal terheltek őket – meglepő módon szinte mindannyian hasonló tünetektől szenvednek: a sérült önértékeléstől, ami az önpusztító viselkedésformák előidézője” (Forward, S.(2014): Mérgező szülők. pp.7-8.)

A gyermeknevelés az élet azon területe, amihez mindenki ért, és senki sem. A szülők különböző színterekről kapják az állandó tanácsokat, nevelési, kommunikációs technikákat. Kiváltképp az egyedülálló szülők napi szinten egyre nagyobb szégyenkupacon állnak, és bármennyire igyekeznek láthatatlanok maradni, a kupac egyre nagyobb és egyre jobban kiemelkednek a tömegből (Brown, 2000).

„A követelmény nem az, hogy tökéletesek legyünk, és nem is az, hogy gondtalan gyerekeket neveljünk. A tökély nem létezik, és tapasztalatom szerint, a gyerekkori kényeztetés nem mindig készíti fel gyermekeinket a bátor, bevállalás felnőtt életre. Ugyanez az iskolákra is igaz. Még nem találkoztam olyan problémával, amely mögött ne állt volna valamilyen kombinációban a szülői, tanári, vezetői és/vagy tanulói érdektelenség, illetve a különféle érdekek ütköztetésekor kirobbanó vita arról, hogy végül mi is a cél” (Brown,B. (2013): Bátraké a boldogság. pp.13).

A fentebb említett problémák, konfliktusok a csoportmunkák alkalmával felszínre kerülnek és megoldásra várnak. A csoportmunkánk háttérintézménye az az Ifjúsági Mentálhigiénés Centrum, ahová tovább lehet irányítani a fiatalokat.

A középiskolásokkal végzett csoportmunka kölcsönös, két irányú edukáció.

A csoportmunka és a személyes térben zajló közösségépítés relevanciáját alátámasztja több kutatási eredmény.

A COVID járvány időszaka alatt a diákok mentális, lelki egészsége romlott – ez derült ki az UNICEF Magyarország 2021. év május hónapjában végzett reprezentatív kutatás szerint. A Publicus Intézet által végzett telefonos interjú alkalmával 1000 fő 3-18 éves gyermeket nevelő szülőt kérdeztek meg tapasztalatairól. Többen arról számoltak be, hogy a pandémia időszaka, az otthon töltött hónapok alatt, alvászavart, motiválatlanságot, befelé fordulást tapasztaltak, főleg a 11-18 éves korosztályt nevelő szülők.

11 év alatti gyermekek szülei elmondták, hogy korábban nem tapasztalt engedetlenség, elkalandozó figyelem, túlzott mozgékonyság volt a jellemzőbb. A szorongás felerősödött a gyermekekben, és a szülőkben egyaránt, mert attól tartottak, hogy tartós hátrányt szenvedtek el ebben az időszakban.⁵

A Vadaskert Gyermekek-és Ifjúságpszichiátriai Kórház és Szakambulancia 2021-es adatai alapján ötszörösére nőtt a szorongásos és depressziós zavarokkal küzdő gyermekek aránya, mint 2019-ben. A pandémia időszakának pszichológiai hatásai a serdülő korosztályt sújtja leginkább, mert az adatok jól igazolják, hogy köreikben megemelkedett az „önsértések” száma.⁶

A 2022-ben kirobbanó ukrajnai háború és az elmúlt évek romló gazdasági helyzete valamint az ehhez kapcsolódó, családokat érintő egzisztenciális bizonytalanság csak tovább fokozta a gyermekek és a fiatalok amúgy is rossz mentális állapotát és tovább nőtt a gyermekpszichiátriai ellátást igénylők száma. Ennek ellenére az egészségügyi rendszer (gyermek- és ifjúságpszichiátriai, pszichológusi és addiktológiai ellátás) kapacitásai nem bővültek (Makara, 2024).

⁵ <https://publicus.hu/blog/a-szulok-fele-szerint-romlott-a-gyermekek-mentalis-egeszsege-a-jarvany-alatt/> utolsó megtekintés:2024.11.15.

⁶ https://hvg.hu/ele/20211123_Vadaskert_gyermekpszichiatria_fiatalok utolsó megtekintés: 2024.11.15

A gyermekek mentális egészségének romlására civil szervezetek szakemberei is felhívták a figyelmet. A 0-24 órában ingyenesen elérhető anonim lelkisegély-szolgálatot működtető Kék-Vonal 2023. év első negyedéves statisztikája alapján egyre több fiatal kerül súlyos lelki krízishelyzetbe, egyre több gyermeknek van szüksége mentális segítségre.

A Központi Statisztikai Hivatal (KSH) adatai szerint ebben a korosztályban évente 20-30 fiatal követ el öngyilkosságot, és a fiúkat különösen nagymértékben érinti ez a probléma. A fiúk öngyilkossági aránya már fiatalkorban is magasabb, és ez a különbség felnőttkorban tovább növekszik. 2022-es adatok alapján több mint kétszer annyi fiú követett el öngyilkosságot, mint lány, míg a felnőttek körében ez az arány akár három-négyszeres is lehet a férfiak kárára.⁷

Fontos megjegyezni, hogy Magyarországnak 2030-ig van hatályos mentális egészségügyi stratégiája, amely dokumentum a gyermekek és a fiatalok mentális egészségét is tárgyalja és fontos intézkedési javaslatokat fogalmaz meg ezen a területen. A stratégiát jóváhagyó határozat azonban 2022 utánra semmilyen feladatot vagy felelősséget nem rögzít. Jelenleg az sem egyértelmű, hogy a stratégia melyik minisztérium és azon belül melyik államtitkárság feladat és hatáskörébe tartozik.⁸

3. Kutatási előzmények

3.1. Ártalmas gyermekkori élmények

A gyermekkori ártalmas élmények szisztematikus kutatása több mint 30 éve kezdődött az Amerikai Egyesült Államokban, ez a tendencia a mai napig is tart. Olyan követéses, epidemiológiai vizsgálatsorozatról van szó, melynek fő célja a gyermekkorban elszenvedett bántalmazások, felnőttkori egészségi állapotra gyakorolt hatásainak tanulmányozása (Felitti, 1998).

A vizsgálat az ártalmas tapasztalatokat (Adverse Childhood Experiences – ACE) élményeket 3 nagy csoportba osztja. Ez a három csoport az erőszak (szexuális, testi, érzelmi), az

⁷ <https://hintalovon.hu/2024/05/21/2023-ban-elkepesztoen-nehez-volt-gyereknek-lenni-es-gyereket-nevelni/> utolsó megtekintés:2024.11.15.)

⁸ <https://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK18203.pdf>,
<https://hatter.hu/sites/default/files/dokumentum/konyvlap/nep-mentalis.pdf>
utolsó megtekintések:2024.11.15

elhanyagolás (fizikai, érzelmi) és az otthoni diszfunkciók (mentális betegségek a családban, az anya vagy más családtag bántalmazása, szerhasználat, bebörtönzés a családban, válás vagy különélés).

ACE KÉRDŐÍV

18 ÉVES KOROD ELŐTT TAPASZTALTAD-E AZ ALÁBB FELSOROLT PONTOK KÖZÜL VALAMELYIKET? MINDEN IGEN VÁLASZ 1 PONT.

1. VALAMELYIK SZÜLŐD VAGY VELETEK ÉLŐ FELNŐTT GYAKRAN **KÁROMLÓ SZAVAKKAL** ILLETETT, **SÉRTEGETETT** VAGY **MEGSZÉGYENÍTETT**; ESETLEG ÚGY VISELKEDETT, HOGY ATTÓL FÉLTÉL, FIZIKAILAG BÁNTÓDÁSOD ESHET?
2. VALAMELYIK SZÜLŐD VAGY VELETEK ÉLŐ FELNŐTT **GYAKRAN MEGLÖKÖTT, MEGRÁNTOTT, MEGPOFOZOTT**, VAGY VALAMIT NEKED DOBOTT; ESETLEG OLYAN ERŐSEN MEGÜTÖTT, HOGY AZ NYOMOT HAGYOTT RAJTAD?
3. ELŐFORDULT-E, HOGY NÁLAD **MINIMUM 5 ÉVVEL IDŐSEBB FELNŐTT SZEXUÁLISAN MEGÉRINTETT**, TAPOGATOTT VAGY NEKED KELLETT ŐT ÍGY MEGÉRINTENED; ESETLEG MEGPRÓBÁLT SZEXUÁLIS KAPCSOLATOT TEREMTENI VELED VAGY MEG IS TETTE?
4. GYAKRAN ÉREZTED, HOGY A CSALÁDBAN **SENKI NEM SZERET** VAGY SENKI NEM GONDOLJA, HOGY KÜLÖNLEGES VAGY; ESETLEG A CSALÁDTAGJAID NEM VIGYÁZNAK EGYMÁSRA, NINCSEN KÖZTÜK SZOROS KAPCSOLAT VAGY NEM TÁMOGATJÁK EGYMÁST?
5. GYAKRAN ÉREZTED, HOGY **NÉLKÜLÖZNÖD KELL** (NINCS ELÉG ÉTEL, PISZKOS RUHÁBAN JÁRTÁL, NEM VÉD MEG SENKI); NEM TUDNAK GONDOSKODNI RÓLAD KELLŐKÉPPEN?
6. **ELVESZTETTED-E** BÁRMELYIK VÉR SZERINTI SZÜLŐDET BÁRMILYEN OK MIATT (**VÁLÁS, HALÁLESET**)?
7. ELŐFORDULT-E BÁRMILYEN **GYAKORI BÁNTALMAZÁS (FIZIKAI ERŐSZAK) A CSALÁDTAGJAID ESETÉBEN** (SZÜLŐK, NAGYSZÜLŐK)?
8. VOLT-E A CSALÁDBAN **ALKOHOLISTA VAGY DROGFOGYASZTÓ**, AKIKKEL KÖZVETLEN KAPCSOLATOD IS VOLT?
9. VOLT-E A CSALÁDBAN **DEPRESSZIÓS, MENTÁLIS ZAVARRAL KÜSZKÖDŐ**, VAGY OLYAN SZEMÉLY, AKI ÖNGYILKOSSÁGOT KÍSÉRELT MEG?
10. VOLT-E A CSALÁDBAN OLYAN, AKI **BÖRTÖNBEN** ÜLT?

A mérés 10 eldöntendő kérdésből álló kérdőív segítségével történik, ezzel pedig azonnali képet kaphatunk arról, hogy a személy a 3 csoport közül melyikben érintett. Minden kérdés 1 pont vagy másnéven ACE. A kérdőív eredeti nyelve angol, Dr. Makara Mihály fordította le magyar nyelvre 2008-ban. A kérdések megfogalmazása felvetette azt a kérdést, hogy mennyire fogja

traumatizálni a fiatalokat a kérdőív kitöltése. Szakmai munkám, és a felmérés lefolytatása során egy esetben érintett voltam egy olyan 19 éves fiatal esetében, aki az alapesetben anonim módon kitöltendő kérdőívre, mint egy segélykiáltásként ráírta teljes nevét, ennek nyomán megindult a segítő munka folyamata, melynek végkifejlete büntetőügy lett.

Az elszigeteltsége, szegregációja az osztályban hallgatásra készítette. Társai, pedagógusai nem olvastak a fiú által mutatott tünetekből. Az előjelek komplexitása és a kérdőívre adott igen válaszok összege krízisintervencióhoz vezetett.

Az ártalmas gyermekkori élmények károsító hatása az iskolai években válik egyértelművé, mivel a tanulás és viselkedésbeli problémát mutató gyermekeknél jelentősen nagyobb számú (4 vagy annál több) ACE-értéket tapasztalhatunk - (Mogyorósi-Révész, 2020).

Tehát a korábban említett otthoni diszfunkciókon kívül az elhanyagolás, erőszak a szocializáció harmadik színterén is megjelenik és kezelésének fontossága nem megkérdőjelezhető.

A pszichotrauma egy olyan állapot, mely heveny jellegű dezorganizáltsághoz vezet, és érzelmi sokkal jár (Bakó, 1992). A traumatizáció viszont egy időben késleltetett folyamat, és az ártalmas ingerek kumulatív módon fejtenek ki hatást (Van der Kolk, 2011).

A traumatikus élmények közül megkülönböztetünk társadalmi szintű (háború, földrengés), egyéni szintű (valakit támadás, bántalmazás vagy baleset ér), valamint hosszantartó kumulatív traumatikus élményt, mint például az elhanyagolás, a fogva tartás, munkatábor, vagy az éveken át elhúzódó bántalmazás (Mogyorósi-Révész, 2020).

Közösség által elszenvedett traumatikus eseményről könnyebben lehet beszélni, azonban az egyedül megélt traumák kommunikációs gátakat alakítanak ki, egyrészt ott a szégyen blokkoló hatása, félelem a meg nem értéstől, és a másodlagos, harmadlagos viktimizáció nehezíti az emlékezeti folyamatot (Mogyorósi-Révész, 2020).

Ha életkori jellemzőket vizsgálunk, akkor az ártalmas tapasztalatok aránya 1 éves kor alatt a legnagyobb, majd az életkor növekedésével egyre csökken, azonban Bruce Perry (2014) neuroszekvenciális elmélete szerint az idegrendszeret érő ártalmas tapasztalatok funkciózavarhoz vezetnek, illetve minél korábbi és minél hosszabb ideig tart annál súlyosabb a pszichopatológia következmény (Mogyorósi-Révész, 2020).

A gyermekvédelemben dolgozó szakemberek rendszeresen szembesülnek azzal a ténnyel, hogy a gyermekeket érő kapcsolati traumák, abúzusok az estek – mondhatjuk – nagy többségében megelőzhetőek lettek volna. Véleményem szerint, megfelelő prevencióval, korrekcióval és edukációval, valamint a közösségi értékek tanításával és erősítésével, a gyermek viselkedésbeli, érzelmi és pszichoszomatikus tüneteinek időben történő felismerésével a bántalmazó helyzetek

száma csökkenthető lenne. Ezt támasztja alá az UNICEF 2021-ében végzett online kutatása, mely arra sarkalta a szervezetet, hogy prevenciós kampányt indítson, hogy elősegítse a társadalmi szemléletváltást az abúzusokkal kapcsolatban.

„A kutatás eredményei alapján bőven van még tennivaló a bántalmazáshoz fűződő attitűdökkel kapcsolatban, a testi fenyegetést elfogadók viszonylagosan magas aránya különösen aggodalomra ad okot ” (UNICEF, 2021).⁹

Át kell azt is gondolnunk szakemberként, hogyan kerülhető el a gyermekeket, családokat érő rendszerabúzus. A jelzőrendszer szerepe ebben óriási, a tagok együttműködése is nagy jelentőséggel bír. A döntések közös felelősségvállalással hozhatóak meg, melyek a gyermekek mindenekfelett álló érdekeit szem előtt tartja.

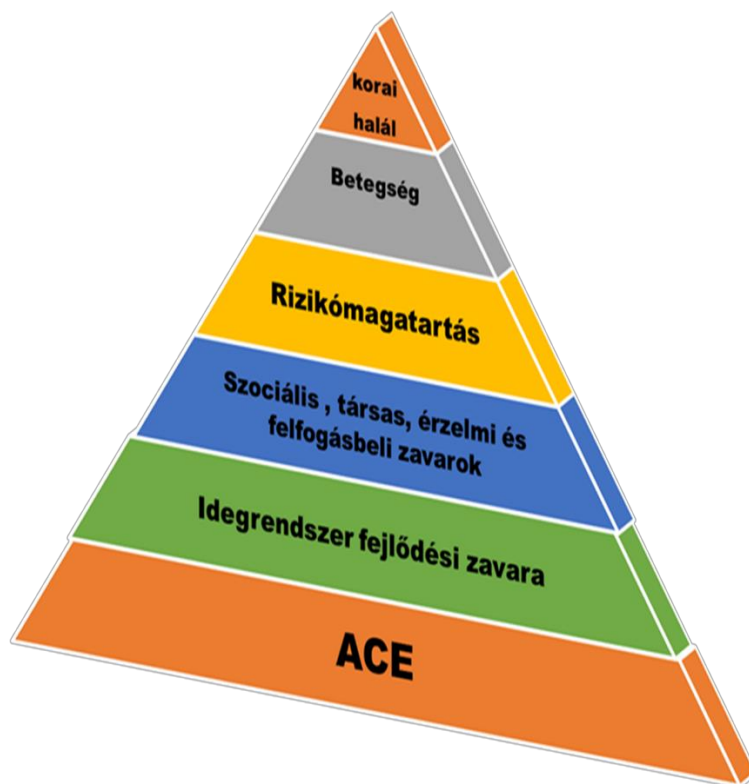
„A másodlagos viktimizáció az intézményrendszer felől bekövetkező negatív hatás, mely az áldozatot éri a felderítési, kiderítési vagy bizonyítási eljárás során, melyben az adott személy újra átéli és felidézi a szenvedést okozó cselekményt egy számára ismeretlen környezetben, ismeretlen személyekkel. Ide tartoznak azok a helyzetek is, mikor egy adott intézményrendszer az veszélyt, veszélyeztetettséget átélő számára nem érthető módon avatkozik be, mondjuk egy gyermek korának figyelembe vétele nélkül.” (Garai Nikolett. (2019). Ismételt és másodlagos viktimizációs kutatások a kriminológia területén. In: Themis, 2019. május (pp. 22-55).

Az ártalmas gyermekkori tapasztaltok káros hatással vannak az idegrendszer fejlődésére is. Ennek következtében nagyobb valószínűséggel jelennek meg olyan betegségek és káros viselkedések, mint agysérülés, depresszió, szorongás, öngyilkosság, PTSD, veszélyes szexuális viselkedés, nem kívánt terhesség, szexuális úton terjedő fertőzések, daganatos betegség, cukorbetegség, alkohol és drog abúzus. Végso soron az áldozatok idő előtti halálozását is eredményezheti a gyermekkorban megtapasztalt ártó hatások (Makara, 2018).

Összegezve elmondható, hogy minél több ártalmas gyermekkori élményt szenved el valaki, annál valószínűbb a következő állapotok kialakulása: elhízás, dohányzás, szerhasználat, munkanélküliség, depresszió és hangulatzavarok, szuicid fantázia és kísérlet és nagyobb a kockázata a diabétesznek, a nemi úton terjedő betegségeknek, szív és érrendszeri megbetegedéseknek, sztróknak, krónikus obstruktív tüdőbetegség, rákbetegségnek.¹⁰

⁹ <https://unicef.hu/ezt-tesszuk-itthon/hazai-kutatasok/gyermekbantalmazas>

¹⁰ <https://www.npr.org/sections/health-shots/2015/03/02/387007941/take-the-ace-quiz-and-learn-what-it-does-and-doesnt-mean> (utolsó megtekintés: 2024.11.14.)



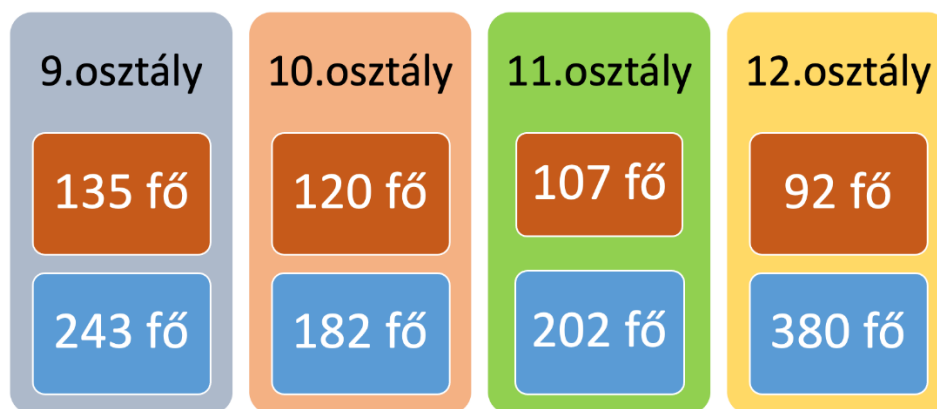
1. ábra¹¹ ACE következményei egyénknél az ACE előfordulása alapján (Dr. Makara - Andula)

3.2. Újpesti Felhőn Szállók Program

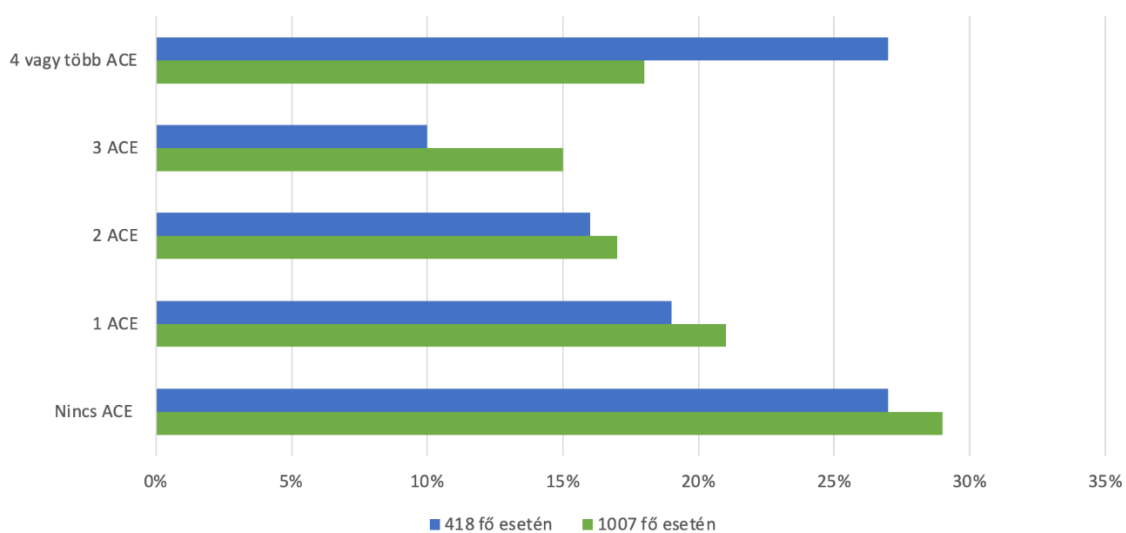
2022/2023 tanévben 6 újpesti középiskolában végeztem ACE felmérést 9-12 osztályos tanulók körében. A kérdőíveket a diákok tematikus csoportfoglalkozások előtt töltötték ki anonim módon. Elsődleges célom a felméréssel az volt, hogy pontos képet kapjak a kerület középiskolás korosztályában előforduló problémákról, sérelmekről és megoldási lehetőségeket tudjak keresni iskolai szociális segítőként. A felmérésbe bevontam a kerületi áldozatvédelmi és bűnmegelőzési referenst a IV. kerületi Rendőrkapitányságról, akivel már korábbi csoportfoglalkozások alkalmával is dolgoztunk együtt (DADA Program).

Az első kiértékelésnél 418 kitöltött kérdőív állt rendelkezésre, majd az eredmények függvényében még 589 kérdőívet töltöttek ki egyéb középiskolás tanulók. Így az összes kiértékelhető kérdőív száma 1007.

¹¹ <https://www.ujpest.hu/felhonszallok>



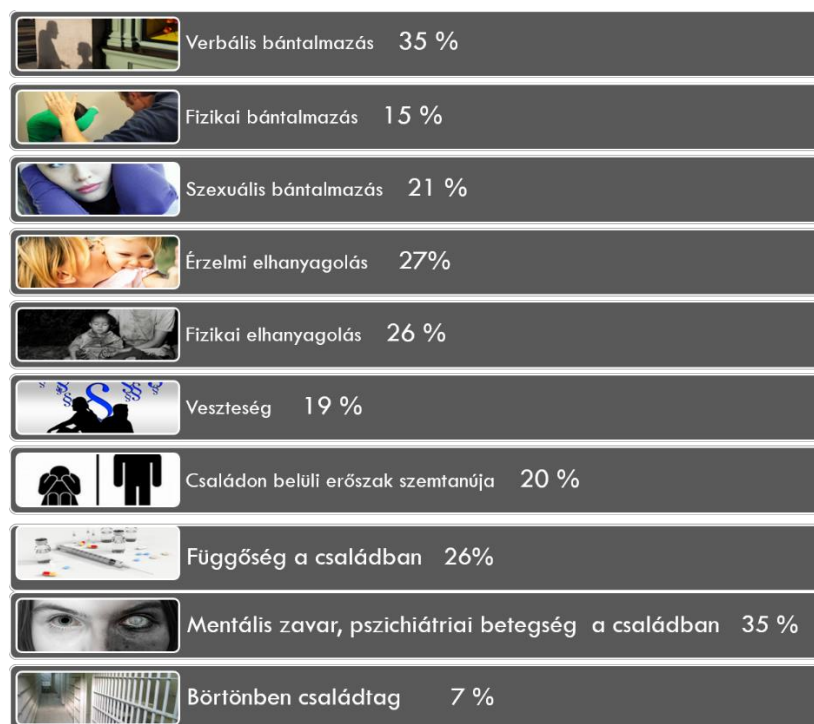
2.ábra¹² Életkori eloszlások a mintavétel alapján (Andula, 2023)



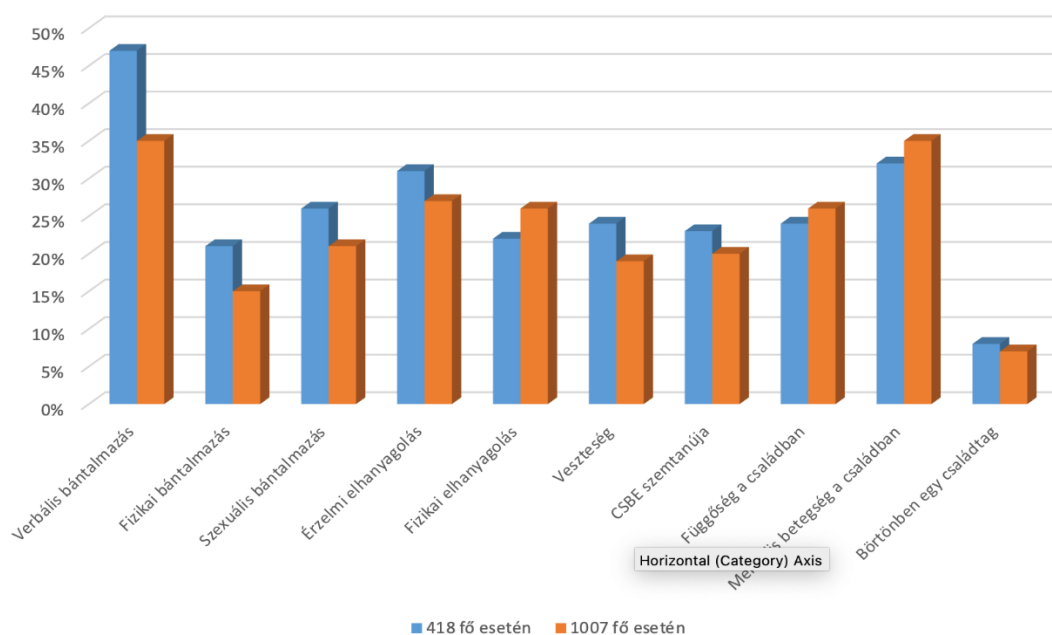
3.ábra¹³ 1007 fő esetén az ACE-ek előfordulási aránya (Andula, 2023)

¹²<https://www.ujpest.hu/felhonszallok>

¹³ <https://www.ujpest.hu/felhonszallok>



4.ábra¹⁴ 2022/2023 tanév I.félév (418 minta alapján) mért eredmények (Andula, 2023)



5.ábra¹⁵ A két mintavétel eredményeinek összehasonlítása (Andula, 2023)

¹⁴ <https://www.ujpest.hu/felhonszallok>

¹⁵ <https://www.ujpest.hu/felhonszallok>

Az ártalmas tapasztalok típusait, illetve az így kapott eredményeket áttekintve az derült ki, hogy a legnagyobb arányban az otthoni diszfunkciók, ezen belül is a mentális betegségek és a függőségek aránya a legmagasabb, ezt követi az elhanyagolás majd a fizikai, érzelmi és szexuális bántalmazás. Ez ellentétben áll az Amerikai Egyesült Államokban mért eredményekkel, ahol az elhanyagolás vezet rangsort (Felitti, 1998. In: Mogyorósi-Révész: A gyermekkori traumák hosszú távú hatásai). Minden harmadik gyermek családjába érintett mentális betegségben és/vagy szerhasználatban, minden negyedik gyermek pedig érzelmi elhanyagolás vagy szexuális bántalmazás „élményével” kell szembenézzen.

Az eredmények azonnali beavatkozásra motiváltak. Több alkalmas konzultáció sorozat követte a felmérés kiértékelését. Pedagógusok, szülők mondhatták el véleményüket az eredményekről, és kértek segítséget gyermekeik illetve önmaguk részére. A konzultációkon elhangzott vélemények, ötletek és igények alapján megkezdtem egy komplex program modell kidolgozását. Abban biztos voltam, hogy a már meglévő ellátórendszeren kívül kell elhelyeznem a program egyes részeit ahhoz, hogy teljes bizalmi légkörrel tudjam elérni a kerületi családokat. Tapasztalataim, valamint a konzultáción elhangzott vélemények alapján, negatív és félelemkeltő gondolatokat és érzelmeket vált ki a család- és gyermekjóléti központ elnevezés. Korábbi szakmai tapasztalatom, a kliensekkel és kollégáimmal folytatott beszélgetéseim alapján elmondható, hogy a legtöbb esetben még mindig a gyermekek családból való kiemelésével azonosítják a központok tevékenységét.

A program kidolgozását megelőzte a helyi Ifjúsági és Drogstratégia felállítása. A prevenciós és edukációs programnak szakmailag illeszkednie kellett a kerület hagyományaihoz, a lakosság igényeihez, szokásaihoz, nem utolsósorban a fiatalok érdeklődési köreihez. Paradigmaváltás és értékteremtés volt a program elsődleges célja. Első lépésként az önkormányzat Ifjúsági, Sport, Művelődési és Oktatási Osztályát kerestem fel a felmérés részeredményeivel, ahol segítő szándékot tapasztaltam, több alkalmas érdekegyeztetés után pedig megszületett az Újpesti Felhőn Szállók Program alapköve. A program céljainak elérése érdekében szükségesnek láttam az Észak-Pesti Tankerületi Központ és a kerületi önkormányzat között egy olyan együttműködési megállapodás létrehozását, mely rögzít konkrét célokat, feladatokat és összefoglalja a várható eredményeket.

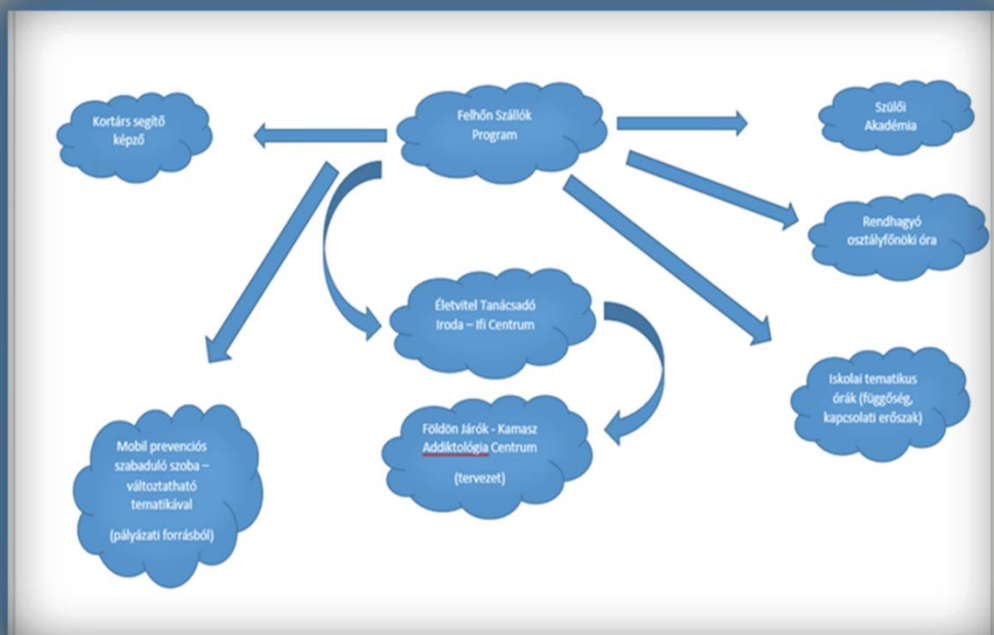
Az első programelem egy kerületi szabadtéri rendezvényen való kitelepülés volt, mely két napos esemény alatt 57 család kért és kapott segítséget, illetve információt más segítő szervezetekről.

Időrendben a másik eleme a programnak a Szülői Akadémia, mely a kultúra segítségével edukál. Szülőket érintő problémákat feldolgozó színházi előadások és azt követő interaktív beszélgetéssel útján kapnak választ szülőségüket érintő kérdésekre.

A harmadik programelem kifejezetten a középiskolásokat célozza meg: a Rendhagyó Osztályfőnöki óra, melynek főbb témái a válás, függőség, fogyatékoság, mentális betegségek, szerelmi bánat, bullying, kommunikációs nehézségeink.

Az eddigi programelemek a problémák, ártalmas élmények felismerését, transzgenerációs traumák felszínre hozását segítették elő, azonban szükségesnek éreztük a bevont munkatársakkal egy Ifjúsági Mentálhigiénés Centrum létrehozását, ami jelzőrendszeri tagként kapcsolódik a gyermekvédelemhez. Szolgáltatásai felderítik az esetlegesen szükséges delegálás mutatóit, legyen az alapellátás vagy szakellátás a gyermekvédelem és az egészségügy területén.

További programelemek:



6.ábra Újpesti Felhőn Szálló Program – kísérleti modell (Andula, 2023)

Végső programelemként említem, az ACE felmérés alapját adó, iskolai tematikus csoportfoglalkozást, melynek módszertani hatékonyságát fókuszcsoporthoz hasonló csoportokkal vizsgáltam.

A csoportfoglalkozások minimum 5 alkalmas tanórai egységet igényelnek, és több tematika összeolvadásának végtermékéből kirajzolódó módszertani anyag az ártalmas gyermekkori élmények probléma feltárásában illetve feloldásában.

4. Kutatási eredmények

Kutatásom során olyan komplex problémamegoldó módszertan kialakítására, és hatékonyságának vizsgálatára tettem kísérletet, amely gyakorlati alkalmazása véleményem szerint komplex módon segítheti az iskolai szociális segítők munkáját a multikauzális problémafeltárásban. Dolgozatomban ezen fejezetében a módszertani anyag kidolgozását megelőző lépéseket, a szükséges komplex feltáró folyamat lépéseit ismertetem, többek között az osztályfőnöki konzultációk, a csoportvezetés és csoportfoglalkozások megfigyeléséből és vezetéséből levont következtetéseket, összevetve az ACE kérdőívek eredményeivel, valamint szót ejtek a mentálhigiénés team munka és a szülőcsoportok jelentőségéről is.

A csoportfoglalkozások minimum 5 alkalmas tanórai egységet igényelnek, és több tematika összeolvadásának végeredményéből kirajzolódó módszertani anyaggá állnak össze az ártalmas gyermekkori élmények probléma feltárásában illetve feloldásában.

A 2022/2023 tanévben végzett ACE felmérés kiértékelés során feltárt számadatokat látva, munkatársaimmal egy csoportmunka módszertani anyagán kezdtünk el dolgozni.

A módszertan lezárása előtt azonban a kvantitatív eredmények kvalitatív ellenőrzésre motiváltak, így csoportmunkában vizsgálatot végeztem azokban az osztályokban, ahol korábban ACE kérdőívet töltöttek ki a tanulók és még mindig az iskola tanulói. A csoportmunkát igyekeztem élményszerű, de ACE specifikusan drámapedagógiai elemekkel vegyíteni, és az érzelmekre fókuszáltnak az egyéni problémákat felszínre hozni.

A csoport dinamikája segítheti a tabutémák tárgyalását, bátrabb tagjai erőt adhatnak, hogy „átszakadjon egy gát”, és a bizonytalanabban kommunikáló diákok is el merjék mondani véleményüket. A csoporttagok kölcsönös támogatást is adhatnak egymásnak olyan érzések kifejezésében, ami ugyan közös lehet az osztálytársak/csoporttársak számára, de ami szerintük eltér a társadalmi normáktól. Ez akkor különösen fontos, amikor ártalmas gyermekkori

élmények hatásait és feloldási lehetőségeit keressük. A csoportdinamika képes arra, hogy az önhibáztató, önsértő pszichológiai magyarázatokról áttevődjön a hangsúly a mások által is tapasztalt problémák strukturális megoldására (Kitzinger, 2006).

Kutatási kérdések, melyre a csoportmunkában keresem a válaszokat: Az iskolai szociális segítő által generált komplex munkafolyamat mennyire tudja csökkenteni az egyéni ártalmas gyermekkori élmények hatását? Milyen lehetőséget ad ez a komplex munkafolyamat a szülő és az iskola együttműködésének javítására? Milyen lehetőségei vannak a szakembereknek a kríziskezelésben a csoportmunka során felmerülő problémák esetén?

A kutatási tér az osztály eredeti osztályterme, berendezése az adott téma és feladat alapján változik. Frontálisan induló foglalkozások váltakoznak projektmunka jellegű feladatokkal. A jól működő csoport folyamatos, spontán beszélgetésnek tűnő, minden csoporttag egyén és egység szintjén egyaránt érzékeli és megéli a mesterségesen generált szituációkat. A témák közötti ugrást visszacsatolással, utalásokkal illetve valós esetek ismertetésével oldom fel. Egy csoporttal 6 alkalmat töltöttem iskolai keretek között, osztályfőnöki órák helyett. Osztályfőnökök egyik alkalommal sem vettek részt a foglalkozásokon. A csoportfoglalkozások a 2023/2024 tanévben II. félévében valósultak meg. 2024/2025 tanév I. félévében a csoportok vizsgálata kiegészült 1 szülőcsoporttal, 6 pedagógus interjúval és 2 intézményben a mentálhigiénés team tagjaival is tudtam kooperálni.

A csoportok rekrutációja az osztályfőnökök jelzése alapján történt, kivéve a 3. csoport, ahol a bűnmegelőzési referens ajánlására, a 6. csoport pedig szülői munkaközösségből érkező felkérésre kerültek a vizsgált csoportokhoz.

A vizsgált csoportokban kiugróan magas számban szerepelt a szerhasználat a családban, illetve az érzelmi és fizikai bántalmazás. A csoportok tanulói között 3 esetben felmerült a szexuális abúzus gyanúja, 5 esetben önsértésre utaló jeleket mutattak a fiatalok, a foglalkozások elkezdése előtt. Az esetekről gyermekvédelmi jelzést tettek a szakemberek a csoportfoglalkozásokat megelőzően. A szülő csoport a jelzéseknek köszönhetően vált motiválttá az iskolában a személyes találkozásra.

Az első csoportalkalmakat megelőzte egy osztályfőnöki konzultáció mind a 6 csoportnál.

4.3. Csoportvezetés

A csoportmunka vizsgálata, a kimeneti eredményének validitása függ a kutató pszichológiai ismereteitől. A tárgyilagos, igazságos eredmények felszínre emelése a kutató felelőssége, éppen ezért a metakommunikációk, interakciók valódi értelmezése meghatározza a csoportvezetéshez szükséges kompetenciát (Szanyi, 2006).

A kutató fő célja, hogy a csoporttagok őszinte válaszait kapja meg, mely nem minden esetben egyszerű feladat. A csoportban a tagok felvesznek egy-egy szerepet, melyet a csoportvezetőnek értelmezni és kezelni kell. A tagok felvett szerepe nem feltétlenül ugyanaz, mint ami valójában az osztályban betöltött szerepe. A csoportvezető is felvehet szerepeket, például a „Tudatlan”, aki nagyon keveset tud a témáról és arra törekszik, hogy a csoport tagjai edukálják őt az adott témában. Vagy létező szerep a „Provokátor”, aki igyekszik álláspontokat ütköztetni, hogy a rejtett véleményeket, érzéseket, problémákat felszínre hozza. A polarizálódott csoportnál felveszi a csoportvezető a „Döntőbíró” szerepet (Szanyi, 2006 In: L.Letenyei, 2006).

Intuitív partneri hozzáállás és nyitott, egyben el- és befogadó attitűddel kell közelíteni az osztály felé. Ha az osztály még nem ismeri a csoportvezetőt, valamint nem a megszokott iskolarendet követi (óra elején a hetesek jelentenek, és bejelentik a hiányzókat), abból előnyt tud kovácsolni a bizalomépítés kapcsán, azonban óvatos és apró lépésekben, mert figyelnie kell a mindenki számára biztonságot jelentő szabályok betartására. Jelenleg olyan kultúrában élünk, ahol a közösségekben nem helyeznek nagy hangsúlyt a bizalom kiépítésére, az elszemélytelenedett társadalomban a bizalmatlanság az alkalmazkodás feltételévé válik (Kozma-Vízkeleti, 2012). Ezt felülírva a bizalom megalapozásának egy gesztusa lehet, ha bemutatkozáskor egy személyes történetet, kötődést elmesélünk az iskolával kapcsolatban (pl. korábban ebben az iskolában nyertem meg egy énekversenyt).

4.4. Osztályfőnök konzultációk

A pedagógusok az iskolában fontos szocializációs szerepet töltenek be. Régebben jelentős társadalmi tekintéllyel rendelkeztek (Mészáros, Németh és Pukánszky, 1999 In: Berta-Csabai, 2014). A pedagógusok minden nap lehetőséget kapnak arra, hogy a diákok felé másfajta értékrendet mutassanak, mint amit szüleiktől, családjaiktól kapnak, ami lehet hasznosabb és akár támogatást is jelenthet (Vajda, 2005 In: Berta-Csabai, 2014) Adott esetben az

osztályfőnök, a mentálhigiénés team részét képezheti. Szerepelvárásaik, olykor túlzottan is idealizált képet mutatnak, még akkor is, ha a korábban említett társadalmi tekintéllyel már nem rendelkeznek. Ha pontosan értelmezni szeretnénk, miért fontos módszertani szempontból megszólítani a pedagógusokat, akkor definiálhatjuk úgy, hogy a csoportmunka problémafeltárásának lehetőségét ők minden nap megkapják. Fontos feladata az iskolai szociális segítőnek a pedagógus figyelmeztetése erre a lehetőségre, megerősítése és támogatása a problémafeltárás módszerében. Ezt a kiváltságot nem csak az osztályfőnökök gyakorolhatják, hanem alkalmazhatja a szaktanár is saját tantárgyát közvetítő közegnek az csoporttagok (az osztály) és pedagógus között.

Az osztályfőnökök arról számoltak be, hogy az osztályfőnöki órák alkalmával nincs idő egyéni esetkezelésre, csak operatív témában tudnak felszínes beszélgetéseket kezdeményezni. Problémaként merült fel, hogy nem kaphatnak semmilyen témában segítséget külső civil szervezetektől, pedig az igény megfogalmazódik a szülők és pedagógusok részéről egyaránt. Leginkább a cyberbullying, a szexedukáció és az erőszakmentes kommunikáció témakörében lennének érdekeltek.

A közösségépítés feladatellátását is hiányosnak ítélik meg saját munkájukban, pedig ezt a fenntartó az osztályfőnökök munkaköréhez rendeli. Beszámoltak még saját mentális egészségük érdekében felajánlott szupervízió vagy a továbbképzés lehetőségeiről, és arról miért nem tudják igénybe venni a felkínált alkalmakat. Mind munkaidőn túli elfoglaltságot jelentene, ez pedig nem megoldható számukra. A kötelezően tartandó szakkörök, egyéb rendszeres értekezletek így is sok időt vesznek el a tananyag átadásától, így a munkaidőnek elszámolt továbbképzés sem lehet opcionális számukra. Az osztályfőnökökkel folytatott konzultáció során hangsúlyosan a pedagógus-szülő szemléletkülönbség, néhol konfliktussá érett nézeteltérés volt a fő vonulat. Dilemmákkal teli, és olykor agresszióban bővelkedő esetekről számoltak be, ahol egyedül érezték magukat a szülőkkel szemben. A rendszeres házi feladat hiány, tanszerhiány, az igazolások körüli kommunikációs nehézségek, az osztálypénz, a fogadó óra, az értékelés, a szakemberhez irányítás, a gyermekvédelmi jelzés, az iskola orvosi vizsgálata stb. okozott már vitás helyzeteket szülőkkel. Két olyan osztályfőnökkel is konzultáltam, akik közel állnak életkorban a nyugdíjazásukhoz. Mindketten, függetlenül egymástól a szülők és a közte lévő generációs különbséget emelte ki vezető problémának. Csepeli György, Kígyós Éva és Popper Péter: Magára hagyott generáció című könyvben kifejtik, hogy régebben a szocializáció iránya az idősebb generációtól irányult a fiatalabb felé, napjainkra ez megváltozott és gyakran kell hagyatkozni az időseknek a fiatalra (Csepeli et al, 2006). Pedagógusként

nehezen lehet ezzel a gondolattal azonosulni, de attól még a fejlődés iránya a technokrata fiatalok felől érkezik.

4.5. Megfigyelések, tapasztalatok, problémák feltárása a csoporttevékenység során (1.melléklet) módszertani ajánlás alapján

Kutatási célcsoport

Csoport jelölése	Középiskolai osztály	Nemek összetétele	Létszám
1. csoport	Drámatagozat (10. évfolyam)	lány (homogén)	18 fő
2. csoport	Kertészeti szakképzés (11. évfolyam)	fiú-lány (heterogén)	22 fő
3. csoport	Vendéglátó szakképzés (10. évfolyam)	fiú - lány	21 fő
4. csoport	Médiatagozat (9. évfolyam)	lány	18 fő
5. csoport	Egyházi gimnázium (9. évfolyam)	fiú	18 fő
6. csoport	Sporttagozat (10. évfolyam)	fiú	19 fő
Szülő csoport	apa-anya vegyesen	2 alkalom	8 család
Mentálhigiénés team I.	Egyházi gimnáziumban	2 alkalom	8 fő
Mentálhigiénés team II.	Média és drámatagozat	1 alkalom	6 fő

4.5.1. 1. csoport (18 fő lány)

Drámatagozatos 10. évfolyamos osztály. Az osztály megítélése a tanáraik által nagyon pozitív. Ritkán van konfliktus, viszont ha mégis, akkor a lányok megtesznek mindent annak érdekében, hogy arról mindenki tudjon az iskolában és még azon is túl. 2023-as tanévben online bántalmazásra utaló megjegyzéseket tettek a lányok, segítségkérés azonban szülőtől, osztályfőnöktől és diáktól sem érkezett.

Az osztályból 2 fő jár iskolapszichológushoz kapcsolati probléma és veszteség feldolgozás okán. A foglalkozások tervezetten alakultak. Jól bevonható, aktív, kreatív és érdeklődő csoportmunka folyt. A csoport dinamikája nem különbözött a tanórai dinamikától, 2 nagyobb

és 1 kisebb klikk rajzolódott ki a térelválasztó és tér szociometria feladatokban. Megfigyeléseim alapján² vezéregyéniség uralja az osztály véleményét, de nem erőből. Az osztályközösség vezetőiket, hangadóikat látszólag a külső tényezők alapján választották - színházi szerepek, kapcsolati tőke. A gyakorlat által generált vitákat felelősséggel kezelték - kezdő gyakorlat (popper mese) után 3 fő kért egyéni konzultációt. Ebből az egyik lány, passzív, obszerváló szerepbe helyezte magát a gyakorlatok során. Két csoportfoglalkozás alkalmá között tudtunk időpontot egyeztetni. A. elmesélte, hogy szülei válnak, el kell költözniük édesapja lakásából és az agglomerációban találtak albérletet. Édesanya egészségügyi dolgozó és nehezen fognak megélni, ha ő nem megy vissza dolgozni iskola után egy gyorsétteremben dolgozik. Aggódik, hogyan tudja megoldani a tanulás, utazás, munka logisztikáját, úgy, hogy baráti kapcsolatai ne csorbuljanak. Otthon nem beszélt még kételyeiről, nem is tudja, hogyan kellene ezt megtennie. Engedélyt kértem tőle egy szülőkonzultációra, ahol édesanyjával először telefonon majd egy közös személyes alkalommal felmérhetjük támogató kapcsolataikat és megoldási stratégiát állíthatunk fel a feszültséget okozó, számára bénító helyzet enyhítésére, esetleges megoldására. A másik két tanuló esete összekapcsolódik egy szerelmi háromszögben. Azonos fiú játszik mindkét lány érzelmeivel, ennek tisztázása érdekében kértek segítséget. Önértékelésük és erősségeik kiemelésében és megélésében láttuk az osztályfőnökkel a megoldást, amin el is kezdtünk a foglalkozásokon és egyénileg is dolgozni.

4.5.2. 2. csoport (22 fő heterogén)

Kertészeti szakmacsoport 11.évfolyamos osztálya. Osztályfőnökük közösségépítésben kért segítséget, hamar kiderült, hogy a csoport összetételében mind a korosztályból adódó eltérések (16-20 évesek), a tanult szakma iránti elköteleződésben és társadalmi rétegződésben is eltérések mutatkoznak. Érdeklődési köreik is nagyon különbözőek. Osztálykirándulásuk nem volt még a két együtt töltött tanév alatt, mert nem volt megegyezés a szabadidős programok terén - mesélte az osztályfőnök. Rendhagyó módon ennél a csoportnál eltértem a megszokott csoporttematikától. Első alkalommal a bemutatkozást követően megkértem őket egyesével, hogy írjanak fel a táblára egy olyan szabadidős tevékenységet, amit szívesen csinálnának közösen az egész osztállyal. Felkerült az airsoft, laser force, trambulin, ice bar, paintball, vr harc, hőlégballonozás, foci-több szavazatot kapott, sztriptíz bár, koncert (több különböző stílusban), vidámpark, aqua park. Majdnem annyi ötlet született, amennyi az osztály létszáma. Megkérdeztem, mit hallottak, mások merre jártak kirándulni? A megosztott információkat én írtam fel a táblára (Szentendre, Skanzen, Érd, Eger, Szeged stb.), majd felírtam azt is én hol jártam legutóbb. Az érdeklődésüket sikerült felkelteni, és jelezték, hogy szívesen megnéznék

ők is ezt a helyet. Kértem, hogy ők osszák meg osztályfőnökükkel, hogy konszenzusra jutottak azzal kapcsolatban, hogy 2024. június első hetében hova szeretne menni az osztály, és mit szeretnének ott csinálni. Kértem, gondolják azt is végig ki mit tud bevállalni a szervezésben, s felajánlottam, ha elakadnak, keressenek meg. Ezek után indultunk neki a tervezett csoportfoglalkozásnak. Két fiú, T. és Z. kért segítséget a foglalkozások végén pályaorientáció témában. B. pedig anyaoththoni ellátásról érdeklődött nővérének, aki második gyermekét várja és volt férje kitette a közös lakásukból, és új párkapcsolata már el is foglalta B. testvérének a helyét. B. elmondta nincs hely az önkormányzati lakásban, ahol édesanyjával és öccsével él, mert egy 25 m²-es garzonlakás. Egyéni konzultációra invitáltam. Édesanyjával telefonos szülőkonzultáció során országos anyaoththon listát küldtem B. nővérének, aki a családja emocionális megtámogatása után az érdi Lea Anyaoththonban talált elhelyezést alapellátás keretein belül. A szülőkonzultáción szóba került egy kérvény benyújtása az önkormányzat felé egy nagyobb lakás igénylésére, hogy B. és 10 éves öccse külön szobában tudjon nevelkedni.

4.5.3. 3. csoport (21 fő heterogén)

Vendéglátó szakmacsoport 10. évfolyamos osztályát a bűnmegelőzési referens kérésére kerestük fel. Az osztályfőnökkel nem sikerült a foglalkozás előtt egyeztetni, így azon kívül, hogy széthúzó osztályközösség, nem volt más információm. A kerületi bűnmegelőzési referens egy párfogói felügyelet alatt álló fiút ismert a közösségből. Az iskola másik kerületben van, a problémás esetek miatt kértek tőlünk segítséget, az iskolában épen nincs iskolapszichológus, majd talán a következő tanévben már lesz, iskolai szociális segítők váltott ügyeletben vannak, mert nincs állandó munkatárs, helyettesítenek. Az osztályban van egy fiú, akiről nevelő szülei lemondtak, mert bolti és iskolai lopásba is belekeveredett és „rossz” hatással lehet az osztálytársaira. Az osztályban van 1 notórius késő, aki 9 óra előtt nem ér be az iskolába, igazolatlan hiányzásai már megszámlálhatatlanok - hajnalban dolgozik, nem tud hamarabb beérni, csak erről félt beszélni az iskolában korábban. Az egyik osztályba járó lányt barátja rendszeresen bántalmaz, testi sérülései miatt nem mindig jár be az iskolába. Egy másik osztálybeli lány mutizmussal küzd, aki nem biztos, hogy le tud vizsgázni a választott cukrász szakmából. A diákok őszintén meséltek az osztályukról az első találkozásunk pillanatától. A csoportfoglalkozás menetétől nem tértem el, nagyon látványos és érezhető megnyílásokat tapasztaltam a csoporttagoktól. Családból és az iskolából eredő érzelmi elhanyagolás nyomait hordozták a diákok. A szakellátásban élő M.-el a második csoportfoglalkozás után közölte az iskola vezetése, hogy új iskolába kell mennie, ez a döntés született a fegyelmi tárgyalásán előzetes lopási ügye miatt. M. távozását veszteségnek élték meg a társak, kedvelték a fiút. A

harmadik találkozásunk alkalmával (döntés-következmény témájában) feldolgozó beszélgetést iktattam a tematikába, és elbúcsúztunk M.-től. Levelet írtunk neki tele jókívánsággal és kihangsúlyoztuk miért volt jó nekünk, hogy ennyi ideig is velünk volt. A levél megírásával elindult a veszteség eldolgozásának folyamata, nem maradtak kimondatlan gondolatok és érzelmek az osztálytársak részéről.

F. 16 éves és másfél éve van párkapcsolatban - nála 6 évvel idősebb párjával. F. a kapcsolati erőszak témánál könnyekben tört ki a csoportfoglalkozáson. Az osztály nagyon empatikusan kezelte F. kitörését. Hagytunk időt neki arra, hogy átgondolja mit és mennyit meséljen az osztály előtt. A közösség megtartó erejét ebben az osztályban nagyon erősen éreztem. F. részletesen beszélt, megnyílt társai előtt, akik megoldási lehetőségekkel, további kommunikációjában alkalmazható jó tanácsokkal és együttérzéssel vették körbe a lányt. Könnyű dolgom volt, mert inkább facilitáltam az osztály és F. között. A foglalkozás után átadtam neki azt az információs lapot, amin ingyenesen elérhető segélyhívó számok szerepelnek különböző témákban. Minden csoportfoglalkozás végén egy mobiltelefon méretű laminált információs lapot adok a diákoknak, nemcsak ebben az osztályban.

4.5.4. 4. csoport (18 fő lány)

9. évfolyamos média szakos diákok jelezték az osztályfőnöknek, hogy az általános iskolából középiskolába váltás milyen módon viselte meg őket. Az osztályból több lány jelezte az osztályfőnöknek, hogy szorongást éreznek és félelmet, ha nem jól teljesítenek. Osztályfőnökük pályakezdő, első osztálya osztályfőnökként, empátikus, szabálykövető és következetes. Az első foglalkozás után egy szerelmi négyszög körvonalazódott a csoportban, amit a lányok verbálisan meg is erősítettek. V. az a lány az osztályban, aki saját neméhez vonzódik. Sz., A. és D. bevallásuk szerint pánszexuálisak. V.-nak mindhárom lány nagyon tetszik, és nem tud dönteni közülük. Mindhárom lány körülzsongja V.-t, aki ebben az idilli állapotban fürdözik. A popper mese után ennyit mondtak (szünetben külön-külön), de közben a szimbólumaik mást jeleztek. V.-nál a tó tele volt szörnyekkel, sötét és félelmetes, nem volt jó a közelébe menni. Ilyen szimbólummal többször találkoztam, főleg szexuális abúzus áldozatainál. Boncolgattuk még a meséjét. A legelső alkalom után újra találkozót kértem az osztályfőnöktől, aki szintén tudott a szerelmi szálakról. V. háttéréről érdeklődtem: édesanyja egyedül neveli, nincs testvére, édesapja régen eltűnt az életükből, nagyszülők messze élnek. A gyakorlatok során V. fókuszba került nálam. Érzelmeit nem tudta kifejezni, többször mutatott közönyt és látványosan elhidegült mindhárom lánytól. Szép lassan lehetett érezni, hogy távolodik a csoporttól. Az iskolapszichológusnál járt korábban a lány, de nem rendszeresen. A bántalmazás szituációs

mondatai készítették a lányt a segítségkérésre. Egyéni konzultációs időpontot kért. V. őszintén elmesélte, hogy 7. osztályos volt, amikor édesanyja akkori párja hamarabb hazaért a munkából, mint az édesanyja. Részletesen beszámolt a szexuális abúzus minden mozzanatáról, majd megmutatta a combját, ahol vagdossa magát. Édesanyjával nem beszélt erről, nem tud róla. Átbeszéltem V.-al, hogy nekem ilyen esetben mi a kötelességem és neki miben tudunk segíteni. V. 2024. június óta az ÚFSZ Program Ifjúsági Mentálhigiénés Centrumban kap segítséget, édesanyjával együtt, aki lányával közösen feljelentést tett a férfi ellen. V. esete tökéletes példa a hozott és a valós probléma feltárására. Sz., A. és D. a záró csoportfoglalkozás után kértek segítséget.

4.5.5. 5. csoport (18 fő fiú)

9.évfolyam 6 osztályos egyházi gimnázium tanulói. Nehezen motiválható, passzív és kritikus csoporttagokkal találtam magam szemben. Erős konformitás volt érzékelhető. Az osztályfőnök elmesélte, hogy a diákok közül 8 fő cserkész, rajtuk kívül a többiek kortárs viszonyrendszere folyton változik. Az osztályban betöltött szerepek időnként felborulnak, elszigetelődés, elmagányosodás és a társas kapcsolati kudarcok váltakoznak. Iskolai kudarcokat nehezen dolgozzák fel, teljesítménykényszer miatt állandó szorongás jellemzi az osztályt. A tantestülettel jómagam is most ismerkedek, pár hónapja kaptam meg az iskolát, mint szociális segítő. Az elmesélt problémák alapján életkori sajátosságból adódó problémahalmazt sorolt az osztályfőnök, ami már nem tekinthető krízishelyzetnek, azonban foglalkozni kell vele.

A tematika szerint lehetett haladni az osztállyal. A közös nyelv kialakítása nehezebben ment, mint a többi csoporttal eddig, mert egy merev, keretes hozzáállást és lefojtott fantáziát és visszafogott kreativitást tapasztaltam. A térválasztós gyakorlatig nem sikerült a feladatokba belelazulni, utána viszont fegyelmezési és koncentrációs buktatók is felszínre kerültek. A karakterépítés gyakorlat közben tört felszínre 2 főnél szerhasználat, 1 főnél online zaklatás és 1 főnél szexuális abúzus. A zárógyakorlat után 3 fiú kért segítséget. Mentálhigiénés team (biztonságos iskola műhely) foglalkozik a fiúk eseteivel.

4.5.6. 6. csoport (19 fő fiú – 1 lány)

10.évfolyamos sporttagozatos gimnáziumi osztály. Osztályfőnökük egyben az iskolaigazgató helyettese, aki vasszigorral fogja tanítványait. A szabályok biztonsága és fontossága hamar felszínre tört. A sportosztály sajátossága, hogy az edzések a különböző sportágakban délelőtt és délután is lehetnek, olykor mindkét napszakban. A köztes időben tanulnak az iskolában a

diákok. Egyénenként rugalmasan alakítható, ki melyik tantárgyból záróvizsgázik és melyik az a tantárgy, amiből megfelelő mennyiségű jegyet tud szerezni az élsport mellett. Kortársaik, baráti kapcsolataik nem az iskolában alakulnak, hanem a sportegyesületekben. Másodlagos a tanulás, másodlagos ez a közösség, így a közösségépítésbe nem fektetnek hangsúlyt az oktatók. Az osztály úgy definiálta magát, mint egy céges autót - sokan használják, fut, amíg tud, javítani, tisztítani senki nem viszi, de sokat várnak tőle, és ha nem teljesít, eldobják - használták még a senki földje kifejezést is. Meglepő és sokkoló volt számukra a csoportvezetői stílus. A lelki folyamataik után érdeklődtem, érzelmekről, számukra megfoghatatlan és nem mérhető témákról beszélgettünk és végeztünk gyakorlatokat. Egy új nézőpontba helyeztek szituációkat, az életből hozott példáik is mind a sporttal álltak kapcsolatban. Beszűkül, számukra elérhetetlennek hitt pontokat tapogattunk a módszertanban leírt gyakorlatok által. Az állandó versengés, teljesíteni akarás, az alacsony kudarcűrő képesség oldása volt számomra az elsődleges feladat, problémafeltárásban nem is gondolkodtam a foglalkozások alatt. Azonban a karakterépítés gyakorlat után 4 fiú kért egyénileg segítséget a teljesítménynövelő szerek használatából adódó függőség miatt, addiktológiai konzultáns csoportfoglalkozásaira járnak a fiúk iskolán kívül.

2.táblázat ACE-ek kérdőíves megjelenése és a személyes segítségkérők száma

	ACE adat 0 - 3.	ACE adat 4 vagy annál több	Csoport létszáma	Segítségkérők létszáma
1. csoport	15 fő	3 fő	18 fő	3 fő
2. csoport	20 fő	2 fő	22 fő	3 fő
3. csoport	19 fő	2 fő	21 fő	4 fő
4. csoport	12 fő	6 fő	18 fő	4 fő
5. csoport	17 fő	1 fő	18 fő	4 fő
6. csoport	16 fő	3 fő	19 fő	4 fő

4.5.7. Csoportmunka összefoglaló

A táblázatból is jól látszik, hogy az anonim kérdőív adatait felülírta a csoportfoglalkozáson feltárható probléma mennyisége.

A foglalkozások rendszerint a vizsgálódással, tájékozódással kezdődtek, ők figyelték az én reakcióm, én az osztály reakcióját, és közben az egyéni metakommunikációs jeleket. Önállóságuk, határaik megmutatására kisebb belső konfliktust generáltak, majd elérkeztünk az csoportkohézió kialakulására, ami egymás elfogadásával is járt. Egy csoportfolyamatnak lehet képesség fokozó hatása, a társas befolyásolás természetes közege lehet (Szatmáriné, 1995).

Csoportdinamika tekintetében mindegyik esetben pozitív változások indultak el. Felszínre kerültek problémák, régi működési mechanizmusok, bizonytalanságok, hiányosságok, és ezek ellenkezője is erősségek, megerősítések, empátia elmélyítése, emóciók definiálása, tehetségre utaló jelek. Ahhoz viszont, hogy jobb működési módok beépüljenek nem volt elég idő. Az ártalmas gyermekkori élmények feltárása utána a feldolgozási folyamat kezdő lépéseit tudtuk megtenni, kialakítani és stabilizálni a csoportdinamika által a hosszú távú motivációt a változáshoz, változtatáshoz az érintett diákoknál. A csoportfejlődés magasabb fokára könnyebben jutottak el azok az osztályok, ahol az osztályfőnök szakmaiságán kívül egyúttal az emocionális figyelmét is megkapják. Az 1-3-4 csoport érettebb viselkedésmódot sajátított el a csoportmunkában. Együttműködésben, döntéselemzésben, másokra való odafigyelésben, az értékek preferenciájának felismerésében jobban teljesítettek a többi csoportnál. Mélyebb önfeltáró kommunikációs elemeket használtak, az erős csoportkohézió felismerhetőbb volt. A csoportfoglalkozás nagy előnye jelen esetben, hogy nem olyan tanár tartja a foglalkozást, aki másik alkalommal számon kér, osztályoz. Külső személy, akit ha szeretnék megtalálni, akkor tudom, hol és hogyan kell. A csoport kereti különböznek egy tanítási óra keretétől, szabadabb. Érzékelhető volt egymás ösztönzése a feladatok során, a munkakedv is fokozatosan javult. A prevenciós és edukációs hatását pozitívan értékelem. A csoportfoglalkozás értékelése a fiatalok zárógyakorlatából (mondj egy mondatot, mit viszel ma magaddal?!) idézve: „lehet így is”, „figyeljünk egymásra”, „merjünk érezni”, „merj segítséget kérni, attól nem leszel kevesebb”, „bátran lehetsz fura”.

„A csoporthatékonyság olyan végeredményre vonatkozik, amely a csoport tevékenységének eredményeként áll elő. A csoport legfontosabbnak tekinthető eredményei: a termelékenység, a megelégedettség, alkalmazkodó képesség, a biztonság, a vonzerő és a megtartó képesség,

valamint a tanulás és növekedés” (Pataki Ferenc (szerk.). (1980). Csoportlélektan, 2. bővített, átdolgozott kiadás (p. 189). Budapest: Gondolat Kiadó.)

4.5.8. Szülőcsoport

A család kimondott és kimondatlan szabályokat, alapelveket képvisel, melyek segítségünkre lehetnek az életünk során felmerülő problémák megoldásában, illetve az emberi kapcsolataink kezelését is befolyásolja. Ahhoz, hogy a problémafeltárás után hatékony segítséget tudjunk nyújtani a diákoknak, rendszerszinten kell a problémát is megközelíteni. Diák, iskola, család. Az otthoni diszfunkciók hangsúlyosan jelen vannak a segítségkérő diákok ártalmaiban, és az azokra adott válaszreakciókban. A szülő csoport alkalmával képet kaphatunk arról, hogy a kompetenciák határait meghaladó, esetleges családterápiára delegálással lehet csak a diszfunkciót orvosolni. Az ÚFSZ Ifjúsági Mentálhigiénés Centrum csoportszobájába szerveztem meg a csoportos szülő találkozót. A csoportfoglalkozásokon segítséget kérő diákok szüleiből alakult csoport relevanciáját alátámasztja, hogy a diákok által hozott problémák tünetek, melyek adódhatnak otthoni diszfunkciókból. A problémafeltárás hatékony feldolgozásában elsődlegesen a gyökérproblémát keressük, ami nem minden esetben azonos a hozott probléma együttesével.

8 családból 6 édesanya és 2 édesapa jelent meg. A csoport megkezdése előtti interakciókat figyeltem. Telve volt a terem magyarázattal, büntudattal, szégyennel. A csoport megnyitásával ezt tisztáztuk először. Nem számonkérésre jöttek, nem azért vannak itt, mert valamit nem csináltak jól és ez a büntetés, azért vannak itt, mert még jobban akarják csinálni, azt, amit senki mond előre, hogyan is kell. A csoportvezetést elkezdeni volt nehéz, utána egy önsegítő csoportba torkollott a beszélgetés és témafelvetés: - szülői szerepek erősítése egymásban, történet (eset) mesélés és megoldási javaslatok: Én azt csináltam, amikor..., Próbáltad már, hogy azt mondod..., néha megerősítést vártak tőlem és rám néztek (visszajelzést vártak.) Hagytam a csoportot beszélgetni, összeírt kérdéseimből nem tettem fel egyet sem, mert ez kizökkentette volna őket az organikusan kialakult dinamikából. Nem volt vezetőjük, egyenrangúak voltak, hasonló problémákkal, amiket ki lehetett címkézés nélkül mondani. Az 50 percre tervezett beszélgetést 60 perc után szakítottam meg. Visszatükröztem, hogy mennyire jó érzés volt őket hallgatni, azonban nekem is lennének kérdéseim egy másik alkalommal. Online időpontot beszélünk meg, a személyes találkozó utáni hétre, szintén 18 órára. A szülő

- pedagógus viszonyra érkezett reflexiók érdekeltek igazán, illetve hogy tudják-e pontosan mi az a mentálhigiénés team. Óvatos válaszok érkeztek egészen addig, amíg egy édesapa a szoros együttműködés felelősségéről kezdett el beszélni. Nehezményezi, hogy nevelési kérdésekben nem talál partnerre az osztályfőnökben, nincs egy egységes koncepció, amit minden osztálytársnál alkalmaz, akkor a szülőkkel hogyan is lenne? – fogalmazta meg a szülő. Sok okot fel tudna sorolni miért vannak nehéz helyzetben a pedagógusok, de szülőként nem tehetnek más, akármennyire észlelik, hogy rendszerszintű problémák vannak, a gyermekeiket rájuk kell bízni. Szükségük lenne egy közös nyelv kialakítására a következetes nevelés érdekében. Egy édesanyából ezek után kiszakadt – „*az én gyerekeket nem szereti a tanár az iskolában...illetve azt látom, egyik gyereket sem. Közöny ül az arcán, érzelemmentes a kommunikációja.*” Egy másik anyuka – „*az én gyerekeket majd szeretem én, a pedagógus feladata, hogy tanítsa és készítse fel az életre, de ha a saját életét nem tudja megoldani, miért bíznak rá ennyi gyereket?*”. Indulatok, és elfojtott frusztrációk kerültek felszínre. Összefoglalással és visszatükrözéssel oldottam a kommunikációs feszültséget sikeresen. Javaslatokat kértem a szülőktől, hogyan lehet megoldani, hogyan lehet úgy beavatkozni, hogy ne keltsen negatív érzéseket a pedagógusban. Több megoldási javaslat született, és a konklúzió az volt, hogy a partnerség, a nyílt és kölcsönös kommunikáció alappillére a szülő-pedagógus párbeszédnek.

A mentálhigiénés team működéséről nem hallottak még a szülők, beleértve azokat, akik olyan iskolával vannak kapcsolatban, ahol ez a szakember csoportévek óta működik. Beszélgettünk a team validitásáról. A 8 szülőből 3 nem tartotta fontosnak a team létezését, munkájukat, nincs akkora baj- szerintük. 5 szülő viszont a szülői munkaközösségekből is delegálna a teamekbe szülőt, amit megvitattunk pozitív negatív álláspontjait.

4.5.9. Mentálhigiénés Teamek

A hivatalos módszertani útmutató szerint az óvodai és iskolai szociális segítő olyan mentálhigiénés teamben végzi tevékenységét, melyben az intézményi segítő szakemberek dolgoznak együtt, úgy, mint az iskolapszichológus, fejlesztő pedagógus, védőnő, igazgató helyettes, vagy adott esetben a gyermekvédelmi felelős (amennyiben van ilyen tisztséget betöltő szakember az intézményben).

A kutatásommal kapcsolatos tevékenységem során kétszer két alkalommal vettem részt mentálhigiénés team megbeszélésen, illetve az egyik két alkalmas teamet én kezdeményeztem.

Az egyházi iskolában régóta működtet a tartományi tanács biztonságos iskola műhelyet, ahol 6-8 pedagógus csoportfoglalkozásokat dolgoz ki diákok az iskolai bántalmazásról. 2x2 órás tematikus foglalkozások, ami projekt munkában zajlik. Minden 7. osztályos tanuló, aki az iskolába bekerül az első tanév második félévében iskolai tanórai keretek között edukálódik a témában.

A BIM (biztonságos iskola műhely) egy sajátos formában, sajátos szabályrendszerrel működő közösség, team. 1 fő iskolapszichológus, igazgató, 1 fő gyermekvédelmi felelős (biológia tanár) illetve 4 szaktanár alkotja a műhelyt, de van egy szankciós része is a tartományi tanácsnál, amibe csak az igazgató és a gyermekvédelmi felelős lát bele. Az iskolai bántalmazás témakörének edukációja után a diákokat felvilágosítják, hogy iskolán belül szankcionálják az iskolai bántalmazást, és a tartományi tanács gyermekvédelmi bizottsága elé kerülhetnek. Első alkalommal obszerváltam a teamen elhangzottakat, figyeltem a reakciókat, olvastam a metakommunikációt. Második alkalommal teret kaptam arra, hogy kifejtsem miért aggályos ez szakmai szempontból. Ha az iskolai bántalmazás szankciótól rettegve vissza is szorul, iskolán kívül, az online térben felerősödik, ami mentális krízis okozta következmények szempontjából hosszútávon az iskolának sem jó. Véleményemet elmondhattam, de változást és továbbgondolást nem értem el vele. Az iskolában annyit tudok tenni, amennyi a kompetenciámba belefér. Az iskolapszichológussal közösen megtartani azokat a diákokat, akik segísre szorulnak (sok a pánikbeteg, fizikai tüneteket produkáló szorongó 7-8. évfolyamban főleg).

II. mentálhigiénés csoport- A gimnáziumba új (fél állásos) fejlesztőpedagógus érkezett, és nem maradtam egyedül azzal az igénnyel, hogy a diákok érdekében próbáljunk meg teamben dolgozni. Első lépésként a szintén új (fél állásos) iskolapszichológust környékeztük meg igényünkkel, és 3-an beszélgettünk esetekről, majd a régóta iskolában dolgozó védőnő is csatlakozott a beszélgetéseinkhez és legvégén az igazgató helyettes, akivel már hivatalossá és rendszeressé tettük a találkozóinkat. Havonta 2 alkalommal beszéljük át az iskolában éppen futó és új eseteket. Ez a szakmai társulás mindannyiunk számára megadta azt a mentális és szakmai biztonságot az éppen alakuló szabályrendszerével, hogy tágabb mozgásteret ad a diákokkal való egyéni, csoportos és közösségi munkában. A csoportmunka szervezési, lebonyolítási és feltáró eredményei is javultak a mentálhigiénés team megalakulása óta.

5. Hatásmérő táblázat

(Az előzetes hatásmérés készült: 2024.03. Impact+Tool- Erasmus + határmérővel)

	HATÁSOK EREDMÉNYEK	MUTATÓK	ADATFORRÁSOK	RÖVID TÁVÚ	KÖZEPES TÁVÚ	HOSSZÚ TÁVÚ
Rendszerszintű	iskolai szociális segítők megbecsülése	Módszertani anyag	kutatások, esetek publikálása			x
	módszertani fejlődés		módszertani anyag kidolgozása	x		
	interdiszciplinális rátekintés törvényalkotásnál		esetek alapján bemutatott rendszer szinten megoldott problémák ismertetése		x	
Szülők/családtagok	nyíltabb kommunikáció	szülői elégedettség	konzultáció	x		
	szorongásoldás		konzultáció, gyermek reakciói, tünetei alapján		x	
	problémafelismerés/feltá rás képessége		konzultáció	x		
	szülői szerepek megerősítése		konzultáció, gyermek tünetei		x	
	partnerségi viszony kialakítása		konzultáció	x		
Diákok/tanulók	önismeret/önreflexió képessége		résztevői beszámolók	x		

	ártalmas gyermekkori élmények számának csökkentése	tanulók nagyobb elégedettsége	felmérés			x
	hibás önértékelésből adódó szégyen csökkentése		visszajelzés a csoportmunkáról	x		
	probléma/trauma/sérülés felismerés/feltárás és a segítségkérésre való hajlam kialakulása		résztevői beszámolók	x		
	szorongásoldás		visszajelzés a csoportmunkáról	x		
	referenciaszemélyek felismerése		résztevői beszámolók		x	
	EQ fejlődés – út a rezilinciához		visszajelzés a csoportmunkáról		x	
	nyílt, asszertív kommunikáció		visszajelzés a csoportmunkáról	x		
	döntések- következmények súlyozásának képessége		résztevői beszámolók		x	
Mentálhigiénés team	azonos célmeghatározás	módszertani anyag	konzultáció	x		
	közös szakmai nyelv		esetmegbeszélés, csoportmunka közös értékelése	x		
	helyi szintű mentálhigiénés háló megerősítése		esetmegbeszélés, csoportmunka közös értékelése		x	
	közös döntés /felelősségvállalás		felmérés			x

6. Összefoglalás

Kutatásom során, az osztályok specifikációja és a csoporttagok egymás közötti konfliktusai nem mutattak összefüggéseket, sokkal inkább az eltérő értékrendet képviselő pedagógusi kar diákokkal tanúsított empátiában, a hatalmi hierarchiában és annak kommunikálásban élesedett ki a különbség. Az a komplex munkafolyamat, amely az iskolai szociális segítő tevékenység része, nehezen általánosítható minden középiskolára, így a mellékelt módszer újragondolása és specializálása átdolgozást kíván. Az iskolai szociális segítés teret az egyén, közösségi és csoportos problémák rendszerszintű megközelítésére és megoldási lehetőségeire, mely a biztonságos, minőségi oktatási rendszer alapját adhatja. Alátámasztja és egyben nehezíti a komplex munkafolyamat minden egyes részét (csoportfoglalkozás, pedagógus konzultáció, szülő csoport, mentálhigiénés teamek működtetése), hogy több köznevelési intézményben kell helyt állni a segítőnek és a megkezdett folyamatokat krízisintervencióban nem törvényszerű, hogy időben tudja aktivizálni. Első kutatási kérdésekre részben kaptam választ. Az iskolai szociális segítő által generált komplex munkafolyamat elindítani tudja az ártalmas gyermekkori élmények feldolgozását, de csökkenteni részben vagy egyáltalán nem tudja megfelelő ellátórendszer és döntéshozói szemléletváltozás nélkül. A csoportfoglalkozás folyamán tapasztalt kortárs segítő attitűd, kortárs segítő képzés jövőbeli lehetőségei körvonalazódtak, mint feldolgozást segítő módszer.

A pedagógus és az iskolai szociális segítő kapcsolat partnerségen, team munkában való közös megoldáskeresésben olvadhatna egybe, azonban a pedagógus szakma magányos. Egyedül néz szembe az osztállyal a pedagógus, ahogy becsukódik a terem ajtaja. A szociális segítő hivatásának első pillanatától rendszerben, teamben gondolkodik, ha problémamegoldásról esik szó. A két szakma egymásba kapaszkodását részben előmozdította a 2024.évi XXX. törvény a gyermekek védelme érdekében egyes törvények módosításáról szóló 5.§-38.§. A törvényben bevezetett - súlyos veszélyeztetés esetén a jelzés elmulasztása 2 év letöltendő szabadság veszteséssel járhat és törvényalkotóink kivételesen a Büntető Törvénykönyvvvel harmonizálták. Mindez 2024. szeptember 1-étől lépett hatályba. A tantestületek, iskolaigazgatók, vezetők számára a törvény magyarázatának pontos értelmezése okozta a legnagyobb kihívást és segítséget kértek a Család-és Gyermejkölési Központok vezetőitől, akik az iskolai szociális segítők irányába delegálták a törvényi változás ismertetésének lehetőségét a tantestületeknek. Számomra a törvénymódosítás eddig nem működő munkafolyamatokat indított meg, és 2 középiskolában elindult a pedagógus csoport, mely esetmegbeszélések mentén alakít ki az

iskolában saját gyermekvédelmi protokollt. Az iskolai szociális segítő és a pedagógus elkezdett ugyan közösen dolgozni, de ez a problémafeltárást nem alapozza meg kellőképp.

A pedagógus–szülő közötti kommunikációs küzdőtér gördít átugorhatatlan akadályt. Konkrét esetekkel találkoztam, amikor a szülő arra panaszkodott, hogy a pedagógus gyermekmegőrzésen kívül nem csinál semmit az osztállyal. Az ilyen szülőknél nem csoportos konzultációban gondolkodtam, hanem egyéni felkérést intéztem feléjük. A komplex munkafolyamat részeként, egy közösségi munkatevékenységben láttam a megoldást. A kutatási csoportokban felszínre került, és azóta több csoportfoglalkozáson, a pályaválasztás, pályaaorientáció kérdése a fiataloknál. Közösségi tevékenység részeként a helyi ifjúsági házba, élő könyvtár módszerével meginvitáltam pár szülőt, hogy kiscsoportos foglalkozás keretében beszéljen saját munkájáról. Megtapasztalhatták saját élményen keresztül, hogy milyen a diákok előtt felelősséggel kommunikálni, és kérdéseinkre reális válaszokat adni. Ez a kísérlet jellegű közösségi tevékenység abban az iskolában valóban közelebb vitte a partnerség és a közös nyelv kialakításához a pedagógusokat és a szülőket. A szülőnek fontos, hogy azt érezze ő is döntéshozó lehet az iskolában, megkérdezik és fontos lehet az ő véleménye. A szülő és az iskola viszonyának kezelésében a pedagógusnak szüksége van differenciálásra, mindamelllett, hogy szakmai támaszra is. Az iskolai szociális segítő által generált munkafolyamatok segítségével lehetnek a pedagógusnak, ha kapcsolódási pontot keres szülő és iskola között.

A kríziskezelés azonnali intervenciót kíván. A csoportmunka során felmerül az azonnali beavatkozást igénylő helyzet, akkor a pedagógus – szülő - mentálhigiénés team „háromszögnek” kell megtartania a diákot, amíg nem kap problémájának megfelelő segítséget (pl. falcolás, bántalmazás). Az egészségügyi ellátórendszer feladatkörébe tartozó problémák sokasága generálhat olyan helyzetet, hogy több hétig, akár hónapig ennek a 3-as támogató egységnek a szoros team munkája tudja átsegíteni a fiatal, amíg nem jut gyógyszeres kezeléshez.

A csoportmunka lehet problémafeltáró, de ha feltártuk a problémát, nem hagyhatjuk kezeletlenül, ezt a felelősséget vállalnunk kell, mielőtt nekikezdünk a feltáró csoportmunkának.

7. Irodalom

- Albert-Lőrincz E. (2008): Szociális munka és tanácsadás az iskolában. Kolozsvár: Ábel Kiadó.
- Allen-Meares, P. – Washington, R. O. – Welsh, B. L. (1996): Az iskolai szociális munka gyakorlati modelljei. In: Budai I. (szerk.): Szociális munka az iskolában. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 93-97. (ford. Nagy Nóra)
- Allen-Meares, P. – Washington, R. O. – Welsh, B. L. (1996): Beavatkozási szerepek. In: Budai I. (szerk.): Szociális munka az iskolában. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 192-196. (ford. Anna Klesmann)
- Balikó M. (2000): Szociális munka az iskolában. In: Kéző Balázs (szerk.): Iskolai mentálhigiéné. Tanulmányok. Pécs: Pro Pannonia Kiadó. 135 – 149.
- Bányai, E. (1997): Gyermekjóléti szociális munka Skóciában. In: Család, gyermek, ifjúság: 6. pp. 16-24.
- Bányai, E. (2006): Az oktatási, nevelési intézmények gyermekvédelmi szolgáltatásainak jellemzői, a szociális szolgáltatások kapcsolódási lehetőségei, fejlesztési hangsúlyai a gyermekszegénységcsökkentése érdekében. Gyerekesély Füzetek, 1. Budapest: MTA KTI.
- Brokés-Hadházi, L., & Földes, P. (2008). A szemtől szembe konfliktuskezelő módszer az iskolai gyakorlatban. In: Tanári létkérdések. Kézikönyv gyakorló pedagógusoknak, osztályfőnököknek (pp. 1-38). RAABE Kiadó.
- Brown, B. (2013): Bátraké a boldogság. Budapest Bookline Kiadó
- Buda B, dr. (2009): Előszó – az iskolai szociális munka kézikönyvéhez. In: Máté Zs. – Szemelyácz J. (szerk.): Az iskolai szociális munka kézikönyve. Pécs: INDIT Közalapítvány, 3–5.
- Budai, I. (1994): Gyermekvédelem az iskolában és/vagy iskolai szociális munka. In: Család gyermek ifjúság: 5. pp. 54-62.
- Budai, I. (2008): Szociális szaktudás – kompetenciák – képzés és a sztereotípiák kidolgozása. In: Kapocs: 4. pp. 38-47.
- Csepeli, Gy. (2006). A jövőbe vesztett generáció. In: Popper, P. (szerk.). Magára hagyott generációk. Fiatalok és öregek a XXI. században. Budapest: Saxum. 7-52. o.
- Felitti, VJ, Anda, RF, Nordenberg, D., Williamson, DF, Spitz, AM, Edwards, V., Koss, MP és Marks, JS (1998). A gyermekkori bántalmazás és a háztartási diszfunkció kapcsolata a felnőttek vezető halálozási okkal: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. American Journal of Preventive Medicine, 14 (4), 245–258. ford.: Dr. Makara M.
- Forward, S. (2014): Mérgező szülők. Budapest: Háttér Kiadó
- Garái, N. (2019): *Ismételt és másodlagos viktimizációs kutatások a kriminológia területén*. In: Themis, 2019. május (pp. 22-55). Budapest: Országos Széchényi Könyvtár.
- Gergál T. – Máté Zs. (2009): Az iskolai szociális munka története. In: Máté Zs. – Szemelyácz J. (szerk.): Az iskolai szociális munka kézikönyve. Pécs: INDIT Könyvek II. kötet. 13-41.
- Halász, G. (2001). Az oktatási rendszer. Budapest: Műszaki Könyvkiadó
- Hegyesi-Kozma-Szivási-Talyigás: A szociális munka elmélete és gyakorlata 4. kötet (1997)
- Huxtable, M. (2012). The 2012 International Survey of School Social Work. International Network for School Social Work.
- Jankó, J. (2012): Szociálpedagógus az iskolában. In: Jankó, J. – Lorencsics, K. – Pápay, N – Ratimovszky, K. – Vodicsák Ráczkővi, I. Terepmunka gyakorlata. Pázmány Szociális Tanulmányok 4. Budapest: Szent István Társulat.
- Kozma, T. & Tomasz, G (2000.), Szociálpedagógia - szöveggyűjtemény (old.: 7-26). Budapest: Osiris Kiadó.

Krekó, K, Dr.: Van-e élet az abúzuson túl? Hogyan segít a terápia abban, hogy ne csak legyünk, hanem éljünk (2020) – A gyermekek védelmében III. – jegyzet Barnahus, Szombathely (old:25-28.)

Lannert, J. (2004): Hatékonyág és eredményesség - Új pedagógiai szemle 4.évf.12.sz.2004.12.pp.3-15

Máté, Zs. (2015): Iskolai szociális munka 2015. ESÉLY:4: 77-9

Máté, Z &Gergál,T.(2018). A Pécsi Modell története 2006-2012. In J. Boros, Az iskolai szociális munka alapjai - oktatási segédanyag iskolai szociális munkások, óvodai és iskolai szociális segítők, pedagógusok és szociális képzésben résztvevők és dolgozó szakemberek számára (old.: 162-175). Pécs.

Máté Zs. – Szemelyácz J. (szerk.), (2009): Az iskolai szociális munka kézikönyve. Pécs: INDIT Könyvek II. kötet.

Mogyorósi- Révész, Zs, Dr.: A gyermekkori traumák hosszú távú hatásai (2020) – A gyermekek védelmében III. – jegyzet Barnahus, Szombathely (old: 17-23)

Pataki, F.(1980): Csoportlélektan.Budapest: Gondolat Kiadó

Pirkko, S.-L. (2013). School social work behind the success of student achievement in Finnish schools. International Network for School Social Work.

Roth, Gy. (2019): Az óvodai-iskolai szociális segítő tevékenység bevezetése a Soproni járás köznevelési intézményeiben. In: KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT: 3-4 pp.241-248.

Sárkány, P. (2011). Szociálpedagógiai elméletek. Budapest: Jel Kiadó.

Sárkány, P. (2017). A szociálpedagógia, mint tudomány - Diszciplináris identitáskeresés versus szakmaelméleti pragmatizmus. In Á. Nagy (Szerk.), Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században (old.: 35-53). Pallasz Athéné Egyetem – Juvenis Ifjúságsszakmai Műhely, ISZT Alapítvány.

Temesváry, Zs. (2018). A szociális munka és a szociálpedagógia modern elméletei. (L. Z. Lehel, Szerk.) Budapest: L'Harmattan Kiadó és a SZOSZAK.EU Nonprofit Kft

Thiersch, H. (2000). Szociálpedagógia és neveléstudomány. In T. Kozma, G. Tomasz, T. Kozma, & G. Tomasz (szerk.), Szociálpedagógia - szöveggyűjtemény (old.: 213-224). Budapest: Osiris Kiadó.

Internetes hivatkozások:

Csillag, M. – Palotás, Z. (2019):Útmutató az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez és gyakorlathoz az iskolában. EFOP-1.9.4 – VEKOP-16-2016-00001 kódszámú,,A szociális ágazat módszertani és információs rendszereinek megújítása” című kiemelt projektkeretében készült. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop194/194_Utmutato_iskola_190710.pdf (Utolsó megtekintés: 2024.11.15.)

ELEGY Oktatáspolitikai Szakbizottsága (2024): <https://mek.oszk.hu/25900/25950/25950.pdf> (Utolsó megtekintés: 2024.11.13)

<https://hbcs.ppk.elte.hu/content/reflektorfenyben-a-kamaszok-egeszsege-es-jollete-hbcs-kutatasi-eredmenyek-2022.t.24635?m=7142> (Utolsó megtekintés: 2024.11.18.)

<https://hintalovon.hu/2024/05/21/2023-ban-elkepesztoen-nehez-volt-gyerekek-lenni-es-gyereket-nevelni/> (Utolsó megtekintés:2024.11.15.)

https://hvg.hu/et/20211123_Vadaskert_gyermekpszichiatria_fiatalk (Utolsó megtekintés: 2024.11.15)

<https://kek-vonal.hu/hirek/lesujto-hirek-es-adatok-a-fiatalok-mentalis-egeszsegerol> (Utolsó megtekintés: 2024.11.15)

<https://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK18203.pdf>,
<https://hatter.hu/sites/default/files/dokumentum/konyvlap/nep-mentalis.pdf>
(Utolsó megtekintések:2024.11.15)

<https://www.npr.org/sections/health-shots/2015/03/02/387007941/take-the-ace-quiz-and-learn-what-it-does-and-doesnt-mean> (Utolsó megtekintés: 2024.11.14.)

<https://publicus.hu/blog/a-szulok-fele-szerint-romlott-a-gyermekuk-mentalis-egeszsege-a-jarvany-alatt/> (Utolsó megtekintés:2024.11.15.)

Riez, A: Iskolai Szociális munka 9.fejezet – jegyzet

<https://www.scribd.com/document/542391844/Riez-Andrea-Iskolai-Szocmunka> (Utolsó megtekintés:2024.11.16)

<https://unicef.hu/ezt-tesszuk-itthon/hazai-kutatasok/gyermekbantalmazas> (Utolsó megtekintés:2024.11.16)

1. MELLÉKLET

CSOPORTMUNKA MÓDSZERTANI AJÁNLÁS – AZ ÁRTALMAS GYERMEKKORI ÉLMÉNYEK FELTÁRÁS ÉS FELOLDÁSI BELSŐ FOLYAMATOK MEGINDÍTÁSÁHOZ

Kapcsolatok hálójában – tematikus csoportfoglalkozás középiskolai osztályoknak

(iskolai szociális segítők részére)

Belépőjegy a csoportfoglalkozásra

Gyakran tapasztaljuk, hogy a szünetekben az iskola folyósókon töltött pár perc alatt mennyi jelzést, segítségkérést zsebelhetünk be. Mint például osztályfőnök, iskolapszichológus, szaktanár félrehív és jelzi – „probléma van az osztállyal, széttrökködjék az óráim”- „gyanús viselkedést tanúsít egy-két gyerek az osztályomban” – „a gyerekek segítségre lenne szüksége, de nem tudjuk pontosan miben, mert nem beszél róla”. – „megváltozott a tanulmányi eredménye, rövid idő alatt” – „hosszú ideje felmentése van testnevelésből, senki előtt nem öltözik, védőnőhöz sem ment fel”.

Ilyen és ehhez hasonló mondatokkal állítanak meg a folyósókon az osztályfőnökök, mindig nagyon hálás vagyok egy-egy szóbeli jelzésért, de egy nyugodtabb körülmények között zajló konzultációra invitálom a jelző szakembert. Pontos és részletes problémaészlelésre buzdítom, és ilyenkor külön kitérek az ő személyes érzeteire a problémával kapcsolatban. Milyen érzelmeket váltott ki belőle a gyermek problémájának észlelése? Fontosnak tartom, hogy ilyen mondatok ne hangozzanak el: „és mit tettél, hogy megakadályozd, szóltál-e szülőnek, igazgatónak stb.” – a számonkérést mellőzzük, ha megérzésről, érzetéről, akár érzelmekről beszélgetünk. „A mit javasolsz?” „Neked mi lenne segítség?” - kérdések sokkal többet árulnak el. Előfordul, hogy felnőttként is nehéz megfogalmazni mit is szeretnénk, pontosan milyen probléma miatt kérünk segítséget, kamaszként még nehezebb a helyzet. Pont ezek a kérdések azok, amivel azonnal érzékenyítünk is a problémát hordozó diák felé, anélkül, hogy bármit is tudnánk a problémája mivoltáról, gyökeréről.

(A kommunikációm fejlesztésében sokat formált Petros Levounis-Bachar Arnaout-Carla Marienfeld (szerk): Motivációs interjú a klinikai gyakorlatban illetve Urbán Róbert: Motivációs interjú című tanulmánya)

Az észlelés után a probléma jellegétől függően, ha felmerül a veszélyeztetettség, bántalmazás gyanúja, a jelzés, mérlegelés nélkül, 72 órán belül írásban kiküldésre kerül az illetékes Család- és Gyermekjóléti Központnak. Előfordul, hogy itt még nem érzékelünk veszélyt, csak később a csoportfoglalkozás alatt érkezik meg a gyanú, bizonyosság vagy a konkrétum.

Fontos megjegyezni, hogy a szakember jelzése után nem hívom félre az érintett személyt vagy személyeket, hanem felajánlom a csoportmunka lehetőségét. Ezzel a jelző személy bizalmi pozícióját nem gyengítem és elkerülöm a teljes leblokkolás, elutasítás, bagatellizálás lehetőségét az érintett személy(ek) esetében. Elsődleges cél, hogy megteremtsem azt a biztonságos, motiváló légkört, amiben önálló felismeréssel megérkezik a motiváció a segítségkérésre, hiszen a feloldás első lépése a saját magunk által megfogalmazott elakadás észlelése.

A csoportfoglalkozások teret és lehetőséget adnak arra, hogy interakcióba kerüljünk az érintett személyekkel. A probléma felismerésének lehetőségét adjuk a bajban lévő személy részére. 6x45 perces órák, melyet vagy 2x3 tanórában vagy 3x2 tanórában ajánlunk bontani. A csoport maximális létszáma 1 középiskolai osztály. Ha 28 fő feletti a létszám, lehet osztálybontásban végezni a gyakorlatokat, azonban a közösségépítő és fejlesztő részét mindenképpen a teljes osztálylétszámmal tartjuk. Korosztályi ajánlás 7-12. osztályos tanulók, ide értve a 6. osztályos gimnáziumi osztályok elérését. 2 csoportvezetővel zajlik a csoportmunka. (általában a kerületi bűnmegelőzési referens + iskolai szociális segítő, de iskolapszichológus bevonásával is működtethetők a gyakorlatok)

Gyakorlatok felvezetése

Nem szabunk meg konkrét alkalomhoz konkrét gyakorlatot, mert a csoportösszetétel, a csoportban betöltött szerepek, a csoportdinamika és kohézió alakulása változásokat hozhat. A gyakorlatok felcserélhetőek, bizonyos esetekben helyettesíthetőek más jellegű gyakorlatokkal és így elkerülhető az az időprés, amely a csoportvezetőket kizökkentheti az értő figyelem és biztonságos közeg fenntartásából. A gyakorlatok felépítése egy körívet ír le. Önreflexió-sztereotípiák, attitűdök meghatározása – érzelemszabályozás (szégyen, bűntudat) – egyéni és közösségi védőfaktorok – külső befolyásoló tényezők – emberi méltósághoz való jogok, kötelezettségek – konkrét esetek analízisa – válságkezelés és a segítségnyújtás színterei – önmagunk felé fordulás jelentősége, reális önértékelés csatornái

Az első alkalommal bemutatkozunk a diákoknak, és röviden elmeséljük, hogy mi csoportvezetők hol és milyen formában találkoztunk először és kezdtünk el együtt dolgozni.

Rövid személyes történetek hozzásegítenek a szorongásoldáshoz, fellazítja az iskolai keretek által adott határok kiszélesítését.

BRFK referense és én, mint szociális segítő. Szándékosan nem említünk előítéletre okot adó szavakat, mint például: bullying, bántalmazás, gyermekjóléti központ, családsegítő, gyámhivatal, érzékenyítés, tréning, problémamegoldás, jelzés, önismeret stb.

Rövid bemutatkozás után megbeszéljük az időkeretet (meddig tart a foglalkozás, lesz-e szünet stb.) és feltesszük az osztálynak a kérdést, mit szeretnének, teljes jogú tagja legyen a csoportfoglalkozásnak az osztályfőnök vagy egyáltalán ne legyen jelen?

Kézfeltartással jelzik szándékukat, az osztályfőnök ezalatt háttal áll az osztálynak. Többségi szavazással döntenek el.

Érdekes rákérdezni, hogyan legyen berendezve a terem, miután röviden ismertetjük miért is vagyunk most velük. Ismertetjük milyen eszközökre lesz szükség (papír, toll), illetve bevezetőként mesélünk arról, hogy hol és milyen keretek között, milyen specializált esetekben végeztük már el a gyakorlatokat, amivel nekik is készültünk. (gyermekpszichiátrián, javító/nevelő intézetben, gyermekotthonban, előzetes letartóztatásban lévő fiatalkorúaknál, szkizofréniával diagnosztizált felnőtt csoportban). Jól bevált technika arra, hogy felkeltsem az érdeklődést, a versenyszellemű diákok koncentrációs képességét kihasználva, és azonnal láthatóvá válik a csoportban a szerepek előzetes leosztása. A csoportszabályok, keretek ismertetése elengedhetetlen, bár a legtöbb diák vett már részt hasonló foglalkozáson és pontosan tudja a szabályok lefektetésének alapjait, egy-két kiegészítéssel élünk:

- nincs rossz válasz, nincs rossz gondolat, nincs rossz reakció
- ami itt elhangzik az titkos és minden pillanata nagyon fontos, igyekezzünk ezt megélni
- mi, csoportvezetők is tanulni és tapasztalni jöttünk ide Hozzájuk
- fontos, hogy figyeljünk egymásra, hallgassuk meg egymást, mindenki véleménye egyformán fontos
- mindenki azt viszi el magával, ami leginkább őt megérinti
- engedjük meg egymásnak azt a nyitottságot és biztonságot, hogy ezt mindenki bátran megtehesse
- nem tilos enni, inni, nevetni, sírni – bátran adjunk teret az érzelmeinknek

Önreflexió, bizalomépítés – egymásra hangolódás

Ismertetem velük, hogy milyen feladatot hoztam nekik. Bevezetésképpen elmesélem nekik, hogy korábban ezt a játékot milyen helyzetekben játszottam (gyermekotthon, pszichiátria és utalok arra, hogy a játék közben erre még visszatérek), elmesélem személyes élményemet röviden a játékkal kapcsolatban, majd belekezek.

A gyakorlat címe: Popper mese

Arra kérek mindenkit, hogy olyan pózban helyezkedjen el a padban, ahogyan a legjobban tud koncentrálni. Ha úgy gondolja valaki, hogy csukott szemmel jobban megy a képzelettel játszani, akkor tegye meg nyugodtan. Lassan, halkán, szinte suttogva elkezdem nekik megadni az instrukciókat.

Képzeld el, hogy egy erdőben jársz. milyennek látod ezt az erdőt? vannak-e fák, ha vannak, milyen fák vannak? élnek-e állatok benne, milyen színek vannak, milyen illatok, van-e benne ösvény vagy most taposod ki? – emlékeztetem őket, hogy nincs rossz megoldás, és el lehet engedni a képzeletet. – Írd le vázlatosan, milyen erdőt látsz... Megyünk tovább ebben az elképzelt erdőben találunk egy tányért...és így tovább egészen a falig.

A vázlatos leírások valóban egy-két mondatra szokott lenni a papírukon összességében, azonban az elemzéskor részleteiben kiegészítik a leírtakat. Erdő-az éppen aktuális hangulatot írja le, Tányér- közvetlen környezetről ad leírást, Kulcs vagy kulcsok – hivatást jelöl, Tó - szerelemi/szexuális élet, párkapcsolathoz való viszonyulás, Ház – szülőkhöz, családtagokhoz való viszonyrendszert jelöl, Fal - a halálhoz való viszonyt jelöli.

A gyakorlat kiértékelése egy nagyon erős koncentrációt igénylő feladat a csoportvezetőnek, mert nem minden esetben arra fektetjük a hangsúlyt, hogy ki mit mond, hanem hogy hogyan mondja, illetve a mese melyik részénél kapcsolódik be a kiértékelő beszélgetésbe. A csoporttal itt elkezdődik egy egyre mélyülő beszélgetés, ami szimbólumokkal még inkább mélyíthető. Minden csoporttag a saját történetével van elfoglalva így közösségben tudja megélni azt, hogy milyen, amikor mégis csak egyedi és egyéni története van. A szimbólumokkal való kommunikálás megadja a csoporttal való közös nyelv kialakításának szabadságát. Ezt csak mi értjük, ez a mi nyelvünk és ez a nyelv kíséri végig az összes közös alkalmunkat. (pl. a második alkalommal a „hogyan vagy?” / „ma ki, milyen erdőt lát, ha becsukja a szemét?”)

A nagyon erősen feszítő válsághelyzetek, sérülések, elakadások már itt jól látszanak és többen az első alkalom után segítséget kérnek közös nyelvünkön, amit később, előre megbeszélt egyéni beszélgetés során már lefordítunk és kimondásra kerülnek a valódi sérelmek.

Érkezett segítségkérés a gyakorlat után közvetlenül: falcolás miatt, szuicid gondolatok miatt, családon belüli erőszak miatt, szexuális erőszak miatt, identitáskeresés miatt.

Itt mindenképpen szünetet kell tartanunk a hatásfokozás miatt, illetve teret adunk azoknak, akik egyénileg szeretnének tovább beszélni és egyeztetünk időpontokat egyéni alkalomra. (csoportonként általában 4-8 diák)

Sztereotípiák, attitűdök – érzelmszabályozás - védőfaktorok

A másik csoportvezető átveszi a csoportvezetést és felvezeti a következő gyakorlatot.

Saját képeket lamináltunk emberekről. (ismerősökről, barátokról, akikről vannak információk és beleegyezettek, hogy felhasználhatjuk a képeiket a gyakorlatainkhoz) Különböző arcképeket. Igazolványkép jellegű képeket, de használhatjuk az OH kártyák közül a Personát)

<https://www.oh-kartya.hu/termek/persona-kartyacsomag/>

Véletlenszerűen húznak kártyákat. Az alábbi kérdésekre kell megtalálni a válaszokat:

hány éves lehet? mivel foglalkozhat? van-e családja? milyen sikerei lehetnek az életben? milyen sérelmei lehetnek az életben? milyen érzelmek vannak az arcán? milyen tulajdonságaira büszke? mi az, amit legszívesebben elrejtene? milyen egzisztenciával rendelkezik? mi az amit megtudhatunk egymásról egy kép alapján?

Érzelmek felismerése, felvállalásának módja, helye. Belső monológ, külső tényezőkről indítunk beszélgetést személyes térben, majd online térbe tereljük érzelmek kifejezésének módját. Véleménynyilvánítás – érzelmek összefüggése. Provokáló csoportvezetői szerepben teszünk fel kérdéseket esetekkel kapcsolatban, a képeken szereplők viszonyrendszerében.

(Itt a bűnmegelőzési referens kitér az internetre feltöltött képekre az életünkből, elmeséli, hogyan tud egy nyomozásban segítségükre lenni egy-egy internetre feltöltött fotó. Internet biztonságos használatára teszünk kitérőt jogi és érzelmi szempontok alapján.)

Ezután a gyakorlat után érkezünk meg az online zaklatással érintett diákok probléma felismeréséhez. Átlagosan csoportonként 2-3 diák kér egyéni beszélgetésre időpontot nem feltétlenül csak az iskolai szociális segítőtől, de mindenképpen a bűnmegelőzési referens jelenlétében.

Rövidfilm elemzés – közösségi és egyéni védőfaktorok

Strangers (10-11-12. évfolyamban – filmszinkronizálási gyakorlat is beiktatható)

<https://www.youtube.com/watch?v=RpjHSiQLPmA>

Te hogy döntenél?

<https://www.youtube.com/watch?v=G3ncSFnnkBE>

A cipő

<https://www.youtube.com/watch?v=sR88aTTNBGw&t=109s>

Mindennapi előítéleteinkről kezdeményezünk beszélgetést, és rávezetjük a fiatalokat a döntés kérdéseire. A 3 film közül szavazhatnak a diákok, melyiket szeretnék újra megnézni. Majd beszélgetést indítunk a film elemzése közben.

Döntés - következmény (kapcsolatok hálójában)

Csoportvezető:

- Tegye fel a kezét, aki látott már török sorozatot! Vagy ismer olyan embert, aki látott már ilyen sorozatot! Ők helyzeti előnyben lesznek a következő feladatnál, mert könnyebben tudják elképzelni a történetet, amit elmesélek. 5 szereplője lesz a sztorinak. Nektek azt kell eldönteni, hogy ki az, akinek a viselkedésével leginkább egyet tudsz érteni, és ki az, aki a legmesszebb áll Tőled!

Bevezető gyakorlat (Leila története – átirat)

<https://eletszopitok.hu/onismereti-treninggyakorlat-teszteld-magad/>

Dzsamilla szerelme

Dzsamilla egy szép, hosszú, fekete hajú lány. Olyan lány, aki smink nélkül is gyönyörű. Csinos, kedves és minden barátja és ismerőse nagyon kedveli. Mindenkihez van egy-két jó szava, mosolygós, életigenlő személyiség. Nagyon szerelmes Mohamedbe, aki a folyó túl partján lakik. A folyó hemzseg a krokodiloktól, így átúszni hozzá nem tud a lány. Mohamedről nem tudjuk, hogy tisztában van-e Dzsamilla érzéseivel, és ezt a lány sem tudja, így meghozza a döntést, el kell neki mondani mit érez iránta. Hosszas gondolkodás és erőgyűjtés után úgy dönt, most vagy soha bevallja személyesen érzelmeit Mohamednek. Azonban, ahhoz hogy átjusson a túlpartra segítséget kell kérnie. Elmegy Ahmedhez, s megkéri őt, hogy vigye át az evezős csónakján a túlpartra. Ahmed azonban nemet mond a lánynak, azonnal, meglepően határozottan. Dzsamilla sétál a folyóparton, közben gondolkodik kitől is kérjen segítséget. A lány ezután gondol egyet és elmegy Alihoz, akinek van egy kisebb motorcsónakja és megkéri, hogy vigye át a folyó túlsó

partjára, hogy el tudja mondani Mohamednek az érzéseit. Ali nem túl boldog a segítségkérés miatt, azonban azt válaszolja, hogy elég késő van már ma, most lett kész a vacsora, ha nála tölti a lány az éjszakát, akkor másnap átviszi a folyón. Így is történt. Dzsamilla és Ali másnap hajnalban motorcsónakon átkelnek a folyón. A lány rohan Mohamedhez, becsönget hozzá. Mohamed ajtót nyit, meglepődik, hogy a lány az ajtóban áll. Dzsamilla mindent elmond Mohamednek, elmeséli az előző nap történéseit, és bevallja érzelmeit Mohamednek. Mohamed szemei kikerekednek a történet és Dzsamilla őszintesége hallatán, azonban elutasítja a lány szerelmi közeledését. Dzsamilla könnyek között megy viza Ali csónakjába, hogy visszavigye őt a másik partra. Közben elered az eső, de nem is baj, mert Dzsamilla nem tudja abbahagyni a sírást. Kiszáll Ali csónakjából és köszönés nélkül elkezd rohanni az esős, sötét sikátorok közt, ekkor eléugrik Jaffar. Jaffar egy nagyon jóképű, erős, izmos, és ráadásul nagyon gazdag fiatalember. Dzsamilla könnyek között elmeséli mi történt vele, hogy bántak vele. Jaffar elég hirtelen haragú férfi, így a lány vigasztalása közben gondolt egyet, beugrott a hatalmas és gyors motoros yachtjába. Megkereste Mohamedet és 8 napon túl góguló sérüléseket okozott a férfinak, amiért Dzsamillának csalódást okozott.

Beszélgetés és vitaindító kérdéseket teszek fel, közben felajánlom, hogy a történettel kapcsolatban tehetnek fel kérdéseket és amire tudom a választ, azt megválaszolom.

Sok kérdés érkezik az Alinál töltött éjszakával kapcsolatban és Jaffar kapcsolatban. Néhány: mennyire gazdag Jaffar? Mivel foglalkozik? Alinak hány szobája van? Különszobában aludt-e Dzsamilla? Ki néz ki jobban Jaffar vagy Mohamed? Mohamed megvédte-e magát? Ahmed azért utasította vissza a lány kérését mert ő is szerelmes a lányba?

Teret adunk a vitáknak. Minden szereplőről összefoglaljuk, mit tudunk róla, hogyan cselekedett, az jó vagy rossz. Melyik a rossz vagy kevésbé rossz?

Majd ellátom őket a háttér információkkal, ami óriási felháborodást szokott kelteni.

Íme a háttér adatok: Dzsamilla egy 17 éves középiskolás lány. Mohamed 36 éves, nős, két gyermeke van és Dzsamilla egyik szaktanára a középiskolában. Ahmed Dzsamilla osztályfőnöke. Ali, Dzsamilla idős, egyedül élő nagyapja, aki nagyon szereti és félti a lányt, ezért késő este már nem engedi sem hazamenni, sem átkelni a folyón. Miután Dzsamilla beleegyezik, hogy nála marad, megvacsoráznak, jól elbeszélgetnek és a lány ott alszik a nagyapja házában. Jaffar egy örült szomszéd, aki régóta szemet vetett a lányra, figyelgeti, néha még követi is. Dzsamilla nem kedveli, mert roppant erőszakos férfi és fél is tőle.

Visszacsatolás: visszajelzek, hogyan kezelték a vitás helyzeteket, melyik kérdéssel jártak legközelebb az igazsághoz. Szomorúan összegzem, hogy a szereplők viszony és kapcsolati rendszeréről nem kérdeztek semmit.

Mi alapján hozunk döntéseket? Hogyan lehet jól dönteni? Mi a legfontosabb tényező a helye döntésben? Beszélgetés, és saját életükből hozott példák.

Térelválasztó

Hasonló az előzőhöz, de itt egyértelműen oldalt kell választani, nem lehet köztes területen maradni. Érdemes egymást kiegészítő ellentétpárokat használni (éjszaka-nappal, város-vidék, kutya-macska, reál-humán, színes-monokróm, szabadság-szerelem, online-offline, koldus-király). Ha szeretnénk alapozhatunk asszociációra, ekkor használjunk kevésbé konkrét párokat (kint-bent, fent-lent, fény-sötétség, magasság-mélység). A közös nyelv adta szimbólumok miatt jól működik a foglalkozásokon. Kérdezzünk bele a csoportokba, hogy mért álltak az adott oldalra, mire asszociáltak.

Nagyon gyorsan kiderül, hogy akik egy oldalon állnak, azok sem biztos, hogy ugyanarra gondoltak és mindenki az adott szó ugyanazt jelenti. Döntést hozunk, és vállaljuk a következményét. Felvállaljuk véleményünket, miért is álltunk abba a csoportba a térelválasztó játékban.

A csoportfoglalkozás után ennél a pontnál jönnek ki a szerelmi bánat, kapcsolati nehézség, kommunikációs elakadások a csoporttagok között is, illetve a magánéleti elakadásokat, családi konfliktusokat az eddigi gyakorlatok után szokták megosztani a fiatalok egyéni konzultációt egyeztetve.

Emberi méltósághoz való jog (projektmunka 2-4.csoport)

- **Gyűjtsétek össze, hogy milyen jogai vannak a diákoknak az iskolában.**
- **Milyen jogokat kell tiszteletben tartani ahhoz, hogy egy diák az iskolában meg tudja őrizni az emberi méltóságát?**
- **Írjátok fel jól olvashatóan a papírra!**
- **Válasszatok csoport szóvivőt!**

Tippek (diákjogok, emberi jogok):

- Az egészséges és biztonságos környezethez való jog

- A lelki és testi egészséghez való
- Jog az egyenlő bánásmódhoz
- Jog az objektív és korrekt osztályozáshoz
- Az érdekképviselő joga
- Tanuláshoz való jog
- Véleménynyilvánítás szabadságának joga

Szavazás színes lapokkal (egyéni döntés)

Árulkodás vagy jelzés, ha a következő helyzetben egy kompetens felnőttnek szólsz, segítséget kérsz?

- 1.) Az iskolában a nagyobb diákok az ebédlőben rendszeresen beállnak a már sorban álló kisebbek elé, így azok folyton lemaradnak az ebédről.
- 2.) Megtudod, hogy az osztálytársad nem hozta el a felszerelését az iskolába egy tantárgyból, és ezt megpróbálja eltitkolni a tanár elől.
- 3.) Dolgozatírás közben észreveszed, hogy az előtted ülő diák a telefonjáról nézi a válaszokat a dolgozathoz.
- 4.) Az iskolai szabályok szerint reggel le kell adni a telefonokat, de te megtudtad, hogy egy osztálytársad két telefont hozott be, az egyiket leadta, de a másikkal egész nap telefonozik.
- 5.) Rendszeresen szemtanúja vagy annak, amikor az egyik osztálytársad cuccaihoz hozzáérnek más osztálytársaid, akkor kinyilvánítják az undorodásukat és röhögnek rajta.
- 6.) Egy osztálytársad a tanórán nem jegyzetelt semmit sem, pedig a tanár ezt várja tőletek.
- 7.) Egy osztálytársad bulit szervezett Szilveszterkor. Mindenkit meghívott az osztályból, csak egyvalakit nem, de őt úgysem szokták elhívni az osztályból sehova.
- 8.) Egy osztálytársad bulit szervezett. Nem hívta el a legjobb barátodat, aki szintén ebbe az osztályba jár. Később kiderül, hogy csak 10 fő meghívására volt lehetősége.
- 9.) Szemtanúja vagy, ahogy az iskola népszerű focistája az öltözőben egy csapattársatok pénztárcájából pénzt emel ki az edzés előtt. Egyértelmű, hogy lopásról van szó.

Áldozat- Bántalmazó- Szemlélődő – melyik mit jelent?

melyik okoz nagyobb problémát a szerepeink közül? hogyan lehet elkerülni, ha nem kerültem el, akkor mit lehet tenni? A zaklatás köre - **Spijt c. holland film részletének megnézése**

Ötlebörze (megoldás dobozból- legutóbbi ötletekből, melyek megvitatásra kerültek)

Áldozat

1. Szólni szülőknak, szólni tanároknak, elmenni az iskolából. (Áldozat)
2. Az áldozat ne tűrje el a sérelmeket, hanem álljon ki magáért. Beszéljen a bántalmazóval. Az áldozat szerezzen barátokat, barátkozzon a védelmezővel. Az áldozat menjen pszichológushoz. Szerintem meg kell erősödnie, hogy ne lehessen zaklatni.
3. Az áldozat változtasson azon, amiért zaklatják (pl. fogyjon le); az áldozat próbáljon minél jobban megfelelni a zaklatóknak, szimpatikus tulajdonságoknak.
4. Az áldozat ignorálja a bántást. (Közönyös arc, nem kell foglalkozni vele, el kell engedni a füled mellett). Jó cselekedet a zaklatóval (segítesz neki).

Zaklató

5. A zaklató azért zaklatja az áldozatot, mert valójában segítségre van szüksége, ezért beszélgetni kellene vele, hogy miért teszi ezt.
6. Megverés.

Szemlélők, közösség

7. Verés. Árulkodás. Kommunikálás. Megmutatni, hogy te jobb vagy.
8. Ha ilyen helyzetet érzékelek, akkor csak olyan esetben avatkoznék bele, ha nem lenne nagy testi fölénye a zaklatónak. Valahogy jelezném, hogy nem értek egyet a zaklatókkal. Csak titokban támogatnám az áldozatot. Óvatos lennék, nehogy engem is bántson a zaklató.
9. Ha a védelmezőnek nagy rangja van az osztályban, akkor nagyobb sikert ér el a megvédésben, bátran fellép, kivon belőle embereket, összebarátkozik az áldozattal, segít az áldozatnak.
10. Ha jó barátom, akkor kiállok az áldozatért, ha nem, akkor csak elmegyek.
11. Igazat kell adni az áldozatnak. A tanár vegye észre a helyzetet, és álljon ki a bántalmazott mellett. Ha több a támogató, mint a zaklató, akkor a zaklatónak nincs esélye. A zaklató nem bánt senkit, mert nem éri meg neki. Közösségileg cikivé kell tenni a bántalmazást.
12. Melléállni, megvédeni az áldozatot, beszélni a zaklatóval, a szemlélőket a zaklatott oldalára állítani.
13. Az áldozat erősségeinek kiemelése/ felemelése a közösségen belül.

14. A tanár pozitívabban áll hozzá, áldozat elmegy más iskolába, foci, közös focimeccsek nézése.

Kapcsolati erőszak – kapcsolatok hálójában

kb. 500 mondatot írtunk össze az Országos Kríziskezelő telefonszolgálat munkatársaival áldozatok által elmesélt szituációkból- pár példa a mondatokból:

„Az életemre esküszöm, hogy ez volt az utolsó. Soha többet nem emelek rád kezet!”

„Te tényleg azt gondolod, hogy az agyad miatt tartanak még ott a munkahelyeden? Gondolkodj már!”

„Nagyon sajnálom, de el kell vennem tőled ezt a pozíciót. Ehhez nem vagy elég csinos, fiatal és dekoratív.”

„Mégis mit gondolsz magadról?! Nélkülem életképtelen lennél, már sehol sem lennél!”

„Ha beszélni mersz erről valakinek, kicsinállak! Tudod, hogy úgyis te húzod a rövidebbet!”

„Anyá, mi történt apával este? Nagyon félttem.”

„Mi ez a mocskok, amit már megint főztél? A kutya sem enné meg.”

„Ki a francnak írogatsz már megint? Add ide a telefonod!”

„Semmi gond, csak megszédültem, leestem a lépcsőn és kicsit beütöttem a fejem.”

„Jól hallom, hogy engem beszéltél ki a barátnőddel a telefonban? Mégis miről volt szó? Mit mondtál neki rólam?”

„Érdekes, hogy megint ugyanazzal a női kollégával kell a projekten dolgoznod...”

„Mi ez a ruha, kinek akarsz ma tetszeni?”

„A mi családukban ezt nem volt szokás.”

„Én ilyet biztos nem mondtam...nem én voltam részeg, te vagy a bolond!”

Gyakorlat a mondatokkal:

Melyik mondta szituációja bántalmazás? Melyik mondat fér bele egy kapcsolatban?

Szavazás – színes lapokkal. Büntetőjogi vonzatait ismerteti a referens.

Kinek van/volt párkapcsolata? Milyen egy jó párkapcsolat? Mi az alapja?

Miért kezd el valaki bántani? Bántalmazás erőkerete

A szeretet nem árt – rövidfilm levetítése és közös elemzése

Tematikának (bullying, kapcsolati erőszak, függőségek) megfelelően alakíthatjuk

A gyakorlatokon túl a drámapedagógiának szoros a kötődése a színházhoz, azaz sok gyakorlat alapoz történetekre, szerepjátékra. A számtalan forma egyike a tanítási dráma, amit Magyarországra Kaposi László hozott be, drámapedagógiai képzésén pedig kiemelt részletességgel tanít is. Ahogyan ő fogalmaz:

„A dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba a résztvevők szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkoznak, s ebből valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert.”

Egy ilyen feldolgozás során úgynevezett konvenciókkal kerülünk közelebb a történethez, annak szereplőihöz, világához. Ezek a gyakorlatok/ formák átgondolást és előkészületeket igényelnek, de jól kiragadhatóak egyszerűbb feldolgozásokhoz és foglalkozásokhoz.

A vizsgált probléma és a történetválasztás szempontjából nagy segítséget jelenthet a kerettávolság fogalma, amit részletesen ismertet a lentebb csatolt segédanyag. A kerettávolság védi a résztvevőket a túlzott bevonódástól/azonosulástól, ezáltal a sérüléstől. A vizsgált téma súlyosságától függően választunk a résztvevőknek világot, amelyben szerephez léphetnek, azaz keretet. Minél súlyosabb a téma, annál inkább távolítanunk kell a történetet a valóságtól. Pl.:

időben – a középkorban vagy a jövőben játszunk; térben – malajziai bennszülöttek vagy texasi cowboyok leszünk, esetleg fiktív világba/mesébe – tündéreket, marslakókat játszunk.

Egy példa:

Téma: Hunor és Magor, két jó körülmények között élő fiatal otthonról ismeretlen helyre szökik.

Fókusz: Miért hagyják el otthonukat – gyakran látszólag ok nélkül – azok, akik ezt teszik?

Keret: Ősmagyar közösség, ahol Hunor és Magor élt.

Egy történet kiválasztásakor határozottan érdemes megkeresni egy bizonyos fókuszot, tehát kiválasztani, hogy adottan minket milyen kérdés/téma/dilemma foglalkoztat, hiszen a gyakorlatokat is eköré kell szervezni. A Rómeó és Júlia történetnek számtalan fókusza lehetne, mi az egyén és közösség szembenállását választottuk.

Táskák és tárgyak – Karakterépítés

X számú (általában annyi tárgy, ahány résztvevő) tárgyat helyezünk el egy táskában, ha konkrét karakterre írjuk, akkor persze igyekezzünk sugalmazni a választott tárgyakkal, de lehet szabad karakterépítésre is használni, ekkor igyekezzünk minél „randomabb” dolgokat belehelyezni. A kihúzott tárgynak mondjuk el részletesen a történetét, bíztassuk erre a résztvevőket. Minden válasz érvényes, ezért ami előttünk elhangzott azt nem írhatjuk át/felül.

Döntéshozók – jogalkotás (projektmunka – témánként egy-egy csoport)

Egy város képviselő testületi ülésén vagytok, Ti vagytok a törvényalkotók, az alábbi téma mindegyik tabu a Ti városotokban. A témát érintően bármelyiket is tapasztaljátok Nektek kell kitalálni, mi legyen a büntetése az elkövetőnek. Lehetnek enyhítő körülmények, arra külön térjete ki!

Szankciókat kell hozni az alábbi kérdésekben, meg kell határozni a büntető törvénykönyvet az alábbi téma egyikében

1. Online zaklatás
2. Kapcsolati erőszak
3. Függőség
4. Hazugság

Zárókör

Vámos Robi - Csodapakli I-II. – csupa pozitív, megerősítő gondolat

Mindenki húz két kártyák, elolvassa, majd az egyiket odaadhatja valakinek az osztályból, akinek nagyobb szüksége van rá, a másik kártyát megtarthatja. Elkészítésnek és lezárásnak használható: <https://www.youtube.com/watch?v=F7XGIKUY7Fg&t=16s>