

Szerkesztette: Csákvári Judit és Cs. Ferenczi Szilvia

A FIATALOK LEHETŐSÉGEINEK KIBONTAKOZTATÁSA

*Ajánlássgyűjtemény pedagógusoknak,
gyógypedagógusoknak, szociális és egészségügyi
szakembereknek a kibontakozó ifjúság támogatására*







SZÉCHENYI 2020

A FIATALOK LEHETŐSÉGEINEK KIBONTAKOZTATÁSA

*Ajánlástgyűjtemény pedagógusoknak,
gyógypedagógusoknak, szociális és egészségügyi
szakembereknek a kibontakozó ifjúság támogatására*

A kiadvány az Eötvös Loránd Tudományegyetem

EFOP- 5.2.5 -18 Társadalmi innovációk - Új módszerek kidolgozása

„Élethosszig tartó tanulás a Neumann-galaxisban” című projekt keretében készült

a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar gondozásában

ISBN 978-963-7155-82-6



Ez a Mű a Creative Commons Nevezd meg! -
Ne add el! - Ne változtasd! 4.0 Nemzetközi
Licenc feltételeinek megfelelően
felhasználható.

Az illusztrációk forrása a pixabay.com

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE



TARTALOM

Előjáróban.....	7
1. A fiatalkor jellemzői és ezek jelentősége a fejlődésben	9
1.1 Ézelmi és társas funkciók (Borsos Zsófia).....	10
1.2 Neurokognitív jellemzők - végrehajtó működés (Mészáros Andrea)	19
1.3 A tanulás jellemzői, iskolai alulteljesítés, tanulási problémák (Mohai Katalin).	27
2. Kihívások a fiatalok életében.....	36
2.1 Normatív kihívások - fejlődési feladatok	37
2.1.1 Autonómiára törekvés, kapcsolatok, a kommunikáció készségei (Billédi Katalin).....	37
2.1.2 Életpálya tervezés és készségei (Perlusz Andrea)	55
2.1.3 Az önálló életvezetés és készségei (Prónay Beáta)	65
2.2 Paranormatív kihívások (Bulyáki Tünde - Szécsi Judit)	76
3. Erőforrások a fiatalok életében.....	117
3.1 Védőfaktorok (Csákvári Judit - Cs. Ferenczi Szilvia)	118
3.2 Reziliencia (Cs. Ferenczi Szilvia - Csákvári Judit)	143



*"Az igény valóságot szül.
A dolgok megvalósulásának az a kezdete,
ha makacsul rájuk gondolunk."
(Popper Péter)*

ELŐJÁRÓBAN

Sokféle társadalmi berendezkedés és kulturális hagyomány, szokás- és normarendszer létezik, de a nevelési célokban világszerte nagyfokú egyezéseket találunk. Bár nagyon változatos körülmények között élnek családok, **a felnővekvő nemzedék egészségét és biztonságát, a gazdaságilag eredményes felnőtté váláshoz szükséges készségek átadását és az adott társadalom értékeinek elsajátítását mindenhol kiemelt célként kezelik.**

Ez a gyűjtemény az univerzális nevelési célok megvalósítására irányítja rá a szakemberek figyelmét. Segítséget kínál, hogy a pedagógusok, gyógypedagógusok, szociális- és egészségügyi szakemberek hatékonyan tudják a családokat és a fiatalokat támogatni abban, hogy a testi és lelki egészség szempontjából megfelelő, biztonságos környezetet tudjanak teremteni maguk számára; hogy felismerjék és építsék képességeiket és megtalálják lehetőségeiket; hogy értékeljék erősségeiket és értékként tekintsenek a közösségre, a kapcsolódásra, önmaguk kibontakoztatására.

A serdülés és a fiatalkor az örömteli kiteljesedés, de a nehézségek kiemelt korszaka is. Intenzív változások zajlanak az egyénen belül és egyén és környezet kapcsolatában is. A változások szakszerű kísérése, támogatása lehetőség és felelősség is egyben. **Lehetőség**, mert a szakember ismeretével, készségeivel és hozzáállásával utat mutathat, optimális irányba terelhet, problémák súlyosbodását előzheti meg. **Felelősség**, mert gyakran a szükséges ismeret, készség és hozzáállás kezdetben csak a szakember birtokában van, meg kell találnia az utat, a csatornát ezek továbbadására, hogy a fiatalok és családjuk megérthessék, birtokba vehessék és kamatoztathassák ezeket.

A kötetben szereplő írások azt az igényt igyekeznek felkelteni, hogy a szakemberek akarják megérteni a serdülőkben és fiatalokban zajló folyamatokat a tipikus, normatív és a kihívást jelentő helyzetekben egyaránt. Legyen eszközük és erőt adó szemléleti keretük a kísérésre, támogatásra, segítségnyújtásra. Ahogyan Popper Péter írja, „az igény valóságot szül”, a szerkesztők és szerzők közös reménye, hogy ezzel a munkával sikerül felkelteni a fiatalokkal foglalkozó, családokkal kapcsolatba kerülő szakemberekben azt a bizonyos igényt, ami „a dolgok megvalósulásának kezdetét” jelenti.

A szerkesztők





1. A FIATALKOR JELLEMZŐI ÉS EZEK JELENTŐSÉGE A FEJLŐDÉSSEN

1.1 ÉRZELMI ÉS TÁRSAS FUNKCIÓK

(Borsos Zsófia)

Tanulási célok

A fejezet fő célja, hogy felhívjuk a figyelmet a társas-érzelmi tanulás kiemelt jelentőségére az akadémiai oktatás mellett. A társas érzelmi kompetencia fogalmának mélyebb megismerésével, fejlődésben játszott szerepével érvelünk amellet, hogy miért érdemes az oktatási gyakorlatban célzottan foglalkozni ezzel a területtel. Az olvasó megismerkedhet néhány, a nemzetközi gyakorlatban létező társas-érzelmi kompetencia fejlődését támogató beavatkozás irányelvével, ezek megtervezésének szempontjaival, gyakorlatba ágyazásával, melyek átültethetők a hazai mindennapi szakmai gyakorlatba is.

Egyetlen életszakasz sem hoz annyi fejlődési feladatot, mint a kamaszkor, mely neurológiai, fizikai, érzelmi, társas és kognitív fejlődési átmeneteken keresztül juttat el minket a felnőttkorba. A környezetnek biztosítani kell azokat a körülményeket, melyek között a kamasz szociálisan éretté válhat, kialakulhat az értékesség érzése, az identitás alakulása, próbálgatása optimális módon végbe mehet. Az, hogy mennyire könnyedén hidalják át ezeket az átmeneteket, a fiatalok sikerességének mutatója. Ez egy többtényezős folyamat, melyet befolyásolnak veleszületett jellemzők, a korábbi fejlődéstörténet, tapasztalatok, valamint az aktuális kapcsolatok és körülmények. Az ifjúságnak ebben az időszakban nagy szüksége van a felnőtt támogatásra, pozitív kortárs kapcsolatokra és tapasztalatokra, amelyek segítik őket abban, hogy átnavigáljanak a változások tengerén, mialatt kognitív és társas-érzelmi kompetenciákat fejlesztenek az életben való boldogulásukhoz. Ebben a fejezetben kiemelten a társas-érzelmi kompetenciára fókuszálunk, annak fejlődésben játszott jelentőségére, valamint kialakulásának támogatási lehetőségeire.

A TÁRSAS-ÉRZELMI KOMPETENCIA FEJLŐDÉSE

A társas kapcsolatokban megjelenő kompetenciát és a közvetlen érzelmi viszonyokban megnyilvánuló alkalmazkodást jól mutatja a gyermek érzelemregulációs stratégiája,

a szociális kapcsolatok természetéről alkotott elvárásai és énképe (Tóth, 2011). A társas-érzelmi fejlődés szempontjából a korábbi tapasztalatokból kiemelendő a kötődés alakulása.

A kötődési státusz és a korai gyermek-gondozói kapcsolat hozzájárulnak az érzelmek megértéséhez és minden szinten befolyásolják a gyermekek érzelmi és társas működését. A egyén különböző kötődési mintái hatással vannak az érzelmi kompetencia fejlődésére csecsemőkortól a felnőttkorig.

A gondozók által biztosított biztonságos környezet, a kifejezés nyitottságával és a szabályozási erőfeszítésekkel, fokozza a hatékony, internalizált érzelemszabályozást (Ferenczi, 2011). Ennélfogva, ha a gyermekek minél stabilabb érzelmi milióban nőnek fel, annál nagyobb mértékben alkalmazzák az aktív problémamegoldást és megküzdést. Ezzel szemben, ha a gyermekek érzelmeinek megélését, kifejezését és szabályozását nem tették lehetővé, nem támogatták, a gyermekek maladaptív (nem adaptív, problémás) stratégiákat alakíthatnak ki, amelynek következtében az érzelmeket nem kezelik hatékonyan, tehetetlennek érezhetik magukat, valamint félelmet élhetnek át amiatt, hogy elveszítik a gondozók figyelmét, szeretetét. Ez akadályozhatja az empátia megfelelő alakulását, a másokkal való kapcsolatteremtést, nehézségek társulhatnak a szociális készségek megszerzéséhez, az érzelmi kommunikáció alakulásához, a későbbi barátságok

és más társas kapcsolatok kialakításához (Saarni, 2007). Tehát a biztonságérzet facilitálja a gyermekekben a reflektív és hatékony megküzdési stratégiák kialakulását, amely segít a negatív (és pozitív) érzelmek kezelésében a különböző társas kontextusokban a felnövekedésük során.



Emellett természetesen genetikai, biológiai faktorok is befolyásolják a társas-érzelmi kompetencia alakulását, ilyen például a gyermekek temperamentuma, amely biológiailag meghatározott és befolyásolja az érzelmek kifejezését és szabályozását, valamint a környezethez való alkalmazkodást (Ferenczi, 2011).

Áthaladva a csecsemőkoron a társas interakciók tágabb viszonyrendszerébe illeszkedik az egyén, ahol már szervezett körülmények között találkozik kortárs csoportokkal, többfajta interakciót megélve csoporttársaival, pedagógusaival. Ezt a fázist a korai gyermek-gondozói kapcsolat alatt kialakult érzelmszabályozási képesség alapozza meg, ez jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy a gyermek később milyen módon tudja kezelni a személyközi konfliktusokat, és hogyan fogadtatja el magát a csoport tagjaival. A kortársakkal kialakuló konfliktusokat és a hozzá társuló érzelmeket (pl. düh, félelem, frusztráció), a korábbi kötődési kapcsolatban szerzett tapasztalatai, illetve érzelmregulációs képessége irányítja (Tóth, 2011).

Virginia Satir (2018) az életciklus modellt alapul véve mutatja be a kamaszkor jelentőségét a fejlődésben.

Mire hivatalosan nagykorúvá válunk, kapcsolataink átalakulnak többek között a függetlenség és a felelősségvállalás

szempontjából. Felnőttek vagyunk és ezzel a tetteinkért is felelősek, s a felnőttkorunkra sikeres életpályához juttató ismereteket kell elsajátítanunk.

A kamaszkor egy összekötő szakasz a fejlődési szakaszok között.

Satir szerint több alapvető kompetenciát kell elsajátítanunk ebben a szakaszban:

- kapcsolati készségautonómia
- önértékelés
- erőbefektetés, produktivitás
- szeretet képesség.

Ezeket a készségeket folyamatosan tanuljuk, hogy sikeres felnőttekké váljunk. Emiatt kiemelten fontos kamaszkorban az önértékelés, a fejlődő képességek és a hatékonyság támogatása, hogy később a felnőtt felelősséget megfelelő önértékelés és döntési képesség mellett vállaljuk.

Ebben nagy szerepe van a környezetnek. Kiemelten fontos a család támogatása. Érdemes figyelembe venni, hogy a szülők életciklusában miként zajlott ez a folyamat, ők maguk hogyan váltak felnőtté, illetve a gyermekük kamaszkorában ők milyen változásokon mennek keresztül. Ez az időszak természetes eltávolodás a családtól, ami nem arról szól, hogy a serdülő elhagyja vagy visszautasítja a családját. Virginia Satir szerint a kapcsolatok nem hatalomra épülnek, hanem egészséges önértékelésre, szeretetre, valamint társadalmi és személyes felelősséget tükröző viselkedésre. A bölcs szülők elfogadják a nyugtalanságot és átvészelik az átmeneti viharokat, mely azonban se nem gyors, se nem könnyű időszak. Fontos figyelembe venni, hogy milyen hozzáállással várja a környezet ezt az időszakot. Gyakoriak a szülők negatív fantáziái, melyeket saját negatív élmények, valamint másoktól hallott riasztó történetek táplálnak (pl. alkohol, drog, szex, erőszak). Egészséges szemlélettel a folyamat kiegyensúlyozott kísérése meghozza a várt változásokat.

A család mellett az iskola a másik meghatározó közeg, amely elősegíti a kamasz kognitív és szociális-emocionális kompetenciájának fejlődését.

Ideális esetben a család, az iskola és a közösség a fiatalok számára lehetőséget biztosítanak, hogy felfedezzék személyes, nemi és kulturális identitásukat; függetlenedjenek és felelősséget vállaljanak, kialakítsák értékeiket, kipróbáljanak új élményeket és törekedjenek lehetőségeik teljes kihasználására (N. Kollár, 2017).



Azonban, ha a fiatalok korai traumával küzdenek vagy a család, a közösségek instabilitást mutatnak, túl nagy a fiatal és/vagy a közvetlen környezetét érő stresszhatások mértéke, hátrányos helyzet állhat fenn, nagyobb lehet a kockázata a rossz iskolai teljesítménynek; károsodott vagy negatív társas kapcsolatoknak; düh és agresszív viselkedés megjelenésének; mentális és egészségügyi problémáknak. Ezekben az esetekben a fiatalnak kihívásokkal kell szembenéznie, azonban

a rizikó tényezők nem feltétlenül vezetnek problémákhoz. Egyre több bizonyíték van arra, hogy ha protektív (védő) tényezők állnak rendelkezésre, azok előmozdítják a kognitív és a társas-érzelmi kompetencia fejlődését és csökkentik a fiatalok fejlődési problémáinak valószínűségét, valamint a fenyegetések és rizikók ellenére optimális fejlődési ív befutását teszik lehetővé.

A szociális és érzelmi tanulás (social emotional learning - SEL) az a folyamat, amelyen keresztül a társas-érzelmi kompetencia fejlődik.

A szociális és érzelmi tanuláson keresztül a gyermekek és a fiatalok megszerzik és hatékonyan alkalmazzák azokat az ismereteket, attitűdöket, és az érzelmek megértéséhez és kezeléséhez szükséges készségeket, melyek ahhoz szükségesek, hogy

- pozitív célokat állítsanak,
- másokkal empatikusak legyenek,
- pozitív társas kapcsolatokat hozzanak létre
- és felelősségteljes döntéseket hozzanak (Domitrovich, Durlak, Staley, Weissberg, 2017).

A társas-érzelmi kompetencia széles körű konstrukcióját érdemes két területre bontani:

(1) az intraperszonális (személyen belüli) és



(2) az interperszonális (személyek között) kompetenciákra.

Mint ilyen, (1) az intraperszonális készségek (például a reális célállítás, céltudatosság, a pozitív gondolkodásmód, az önkontroll, az érzelmszabályozás, és a megküzdési stratégiák) azok, amelyekre szükség van a globális, hatékony egyéni működéshez.

Míg (2) az interperszonális készségek (például az aktív odafigyelés, a kommunikáció, a másik nézőpontjának felvétele, a tárgyalás és társas problémamegoldás) azok, amelyek a másokkal való sikeres interakciókhoz szükségesek.

Jelentős bizonyítékok vannak arra vonatkozóan, hogy mind a kettő, azaz az intraperszonális és az interperszonális kompetenciák is elősegítik a fiatalok megfelelő viselkedését, a kockázati viselkedés elkerülését, az egészséges kapcsolatok kialakítását felnőttekkel és társaikkal, és az akadémikus sikerek elérését (Epstein, Griffin, & Botvin, 2000; Trentacosta & Fine, 2010, idézi Domitrovich és mtsai, 2017, p. 2). Ez különösen igaz azoknál a gyermekeknél, akiknél magasabb a rizikófaktorok aránya, viselkedési diszreguláció vagy a hátrányos helyzethez kapcsolódó kockázati tényezők állnak fenn.

A hosszmetzeti kutatások eredményei alapján a szociális-érzelmi hiányosságok esetén előrejelezhető a problémás magatartás, beleértve az agressziót, bűnözést és a szerhasználatot (Arsenio, Adams és Gold, 2009; Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010; Moffitt et al., 2011; Trentacosta & Fine, 2010; idézi Domitrovich és mtsai, 2017, p. 2).

Lau és Wu (2012) áttekintő elemzésükben számos empirikus tanulmány eredményeit foglalják össze a serdülők fejlődési kimenetelét nézve az érzelmi kompetencia függvényében, s háromféle következményt összegeznek: az érzelmek kezelésének képességét, a szubjektív jóllét érzését és az adaptív rezilienciát. Colle és Del Giudice (2011; idézi Lau és Wu, 2012, p. 4) szerint az érzelmi kompetencia elérésének döntő szakasza a középső gyermekkor, amikor a gyermekek már megértik a komplex érzelmeket és önállóan is alkalmazzák a szabályozási stratégiákat. Egyre inkább megtapasztalják

a világ összetettségét és elkezdnek egyedül megbirkózni a helyzetekkel. Az önszabályozás, önkontroll egyre központibb képességgé válik. A serdülők igyekeznek reagálni a változó kontextusokra, megtanulják elsajátítani a társas szempontból kívánatos stratégiákat. A stresszes életesemények hatékony kezelése nélkülözhetetlen, mindemellett előnyös is ez alatt a turbulens életszakasz alatt. S noha jólétük a középső serdülőkorra (16 év) elérheti a legalacsonyabb pontot, az érzelmi kompetencia szintje jó előrejelzője a szubjektív jóllétnek (Zeidner és Olnick-Shemesh, 2010; idézi Lau és Wu, 2012, p. 4):

- (1) jobban tudatában vannak az érzelmeiknek, jobban kontrollálják őket, ezáltal jóllétük magasabb;
- (2) az érzelmileg kompetensebb személyek gazdagabb társas kapcsolatokkal rendelkezhetnek;
- (3) az információk jobb értelmezésével az érzelmileg kompetens személyek fenn is tudják tartani jóllétüket;
- (4) hajlamosabbak szubjektív jóllétük gazdagabb értelmezésére.

A serdülők iskolai eredményei és az érzelmi kompetencia közötti kapcsolat kutatása arra mutatott rá, hogy az érzelmi kompetencia jelentős előrejelzője volt az iskolai sikerességnek minden diák esetén, nemtől függetlenül (Lau és Wu, 2012).



GYAKORLATI MEGVALÓSULÁS: MIKÉNT TÁMOGATHATÓ A TÁRSAS- ÉRZELMI KOMPETENCIA FEJLŐDÉSE?

A serdülők körében bevezethető társas-érzelmi kompetencia fejlesztés kapcsán Lau és Wu (2012) áttekintő elemzésükben három gyakorlati módszert mutatnak be:

- (1) az érzelmek megvitatásának platformját,
- (2) a jelentős másokról való modellezést és a család szerepét, valamint
- (3) az iskolai beavatkozások által biztosított támogatásokat.

Clore és munkatársai (2005, idézi Lau és Wu, 2012; p. 5) abból indulnak ki, hogy mivel a legtöbb érzelmi folyamat tudatosság nélkül működik, ezért az érzelmekről való kommunikáció platformját megteremtve a kamaszok megtanulhatják az érzelmek megfelelő kifejezését. A platform jól elhelyezhető családi és iskolai környezetben egyaránt. Mivel az érzelmi kompetencia az élettapasztalatok felhalmozásán és megértésén alapul, ezért ezt a folyamatot direkt módon elősegíthetjük beépítve az iskolai tananyagba, ezáltal növelve interperszonális és intraperszonális jelenségek serdülők általi megismerését. Egyszerű, de logikus feltételezés: ha a tantervbe beépítve érzelmi készségeket tanítanak az iskolákban, fejlődik a serdülők érzelmi kompetenciája. Saarni (2007) hangsúlyozza, hogy a család érzelmi szocializációs

folyamata létfontosságú a gyermekek fejlődéséhez. Ha a gyermek biztonságos és támogató családban él, az lehetővé teszi számára, hogy hatékony stratégiákat tanuljon és proszociálisabb legyen.

A támogató szülő modellt nyújt, úgy működik, mint egy érzelmi edző, hogy segítsen a gyermeknek szabályozni az érzelmi kihívásokat. A gyermek mondanóját együttérzően meghallgatja és alternatívákat kínál számára. Ezt a szerepet a gyermek pedagógusainak is érdemes vállalni, mint a gyermek másodlagos szocializációs közegében résztvevő fontos személyeknek.

Lau és Wu (2012) azt javasolja, hogy a nemi különbségeket is vegyük figyelembe a tananyag megtervezése során.

Az érzelmi oktatás fontosságát a pedagógusok vegyes attitűddel fogadhatják. Egy részük szkeptikusan nézi, s úgy gondolja, hogy az iskolai készségek sokkal fontosabbak. Azonban, amint azt jelentős mennyiségű szakirodalom jelzi, közvetlen kapcsolat van a diákok érzelmi státusza és teljesítményük között: a megnövekedett szorongás és stressz rosszabb teljesítménnyel jár együtt. Az érzelmi stabilitás a jó eredmények széles skáláját teszi lehetővé, és azt, hogy képesek legyenek adaptív módon megoldani a problémákat. Emiatt lehet kiemelt cél a serdülők érzelmi kompetenciájának iskolai keretek között történő támogatása különböző intervenciós programokkal. Az oktatás különböző formákban is megoldható, mint például



az osztálytermi oktatás keretében, az tanterven túli és/vagy tantervi alapú programokkal. Az oktatási programok célja a készségek fejlesztése. Az iskolai programok jelentős támogatást biztosíthatnak a fiataloknak, és fontos tényezővé válhatnak a diákok érzelmi fejlődésében (Durlak és mtsai, 2011, Lau és Wu, 2012).

A pozitív fiatalkori fejlődés (Positive Youth Development) modell arra összpontosít, hogy növelje a fiatalok erősségeit, létrehozva ehhez a támogató kontextust (Larson, 2000; Lerner, Phelps, Forman és Bowers, 2009; Snyder & Flay, 2012, idézi Taylor és mtsai, 2017, p. 1156). Ezen a keretrendszeren alapuló beavatkozások túllépnek a problémafókuszú megoldásokon és azokra a védő és kockázati faktorokra összpontosítanak, amelyek figyelembe veszik az egész családot, a kortársakat, az iskolát és a közösséget, melyek a fiatal fejlődési feladatainak sikeres teljesítését szolgálják (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak és Hawkins, 2002).

Ezzel a holisztikus szemlélettel a pozitív fiatalkori fejlődés modellt alkalmazó intervenciók sikeresen javították a fiatalok önkontrollját, az interperszonális készségeit, a problémamegoldását, a kortárs és felnőtt kapcsolatok minőségét, elkötelezettségét az iskolázottság iránt (Taylor és mtsai, 2017).

ISKOLAI ALAPÚ BEAVATKOZÁSOK

A diákok társas és érzelmi kompetenciájának támogatását célzó beavatkozások sokfélék lehetnek. Néhányan a stratégiák eklektikus keverékét használják a diákok társas-érzelmi kompetenciájának fejlődésének elősegítésére, közvetlen tanítással (vagyis a szociális készségek tréningjével) vagy közvetett módon pozitív tanulási környezetet teremtve. Vannak explicit programokat tartalmazó intervenciók, melyek általában egy lecke sorozatot tartalmaznak, melyet az egész osztály számára leadnak, és egy vagy több kompetencia fejlesztésére összpontosítanak. A leckék általában a célkitűzések magyarázatát tartalmazzák. Élő vagy videodemonstrációt követően a diákoknak lehetősége van

a gyakorlatban kipróbálni képességeiket, például szerepjáték vagy más gyakorlatok révén, amit visszacsatolás követ a készség fejlesztéséhez, elsajátításához. Ezek a leckék önmagukban szerepelnek vagy az akadémiai oktatásba integráltan jelennek meg (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2015).

Durlak és munkatársai (2011) metaanalízisében négyféle általános gyakorlatot jelöltek meg, melyek alapján kategorizálták a beavatkozásokat.

A négy gyakorlat kezdőbetűiből a SAFE (biztonság) rövidítést alkották meg, ezek a beavatkozások magukban foglalják a következő gyakorlatokat:

Szekvenált/sorbarendezett: egy összekapcsolt és összehangolt tevékenység-halmaz a készségek fejlesztésére

Aktív: aktív tanulási formák, amelyek segítik a tanulókat az új készségek elsajátításában

Fókuszált: a beavatkozások célzott szakaszai a személyes és szociális készségek fejlesztésére irányulnak

Explicit/kifejezett: a megcélzott készségek világosan megjelennek a programban, így a diákok számára is egyértelmű, hogy miről tanulnak.

Azok a programok, melyek mind a négy elemet tartalmazták, szignifikánsan elősegítették a diákok proszociális viselkedésének javulását (például együttműködés, mások segítése), míg azok a programok, melyekre egyik sem volt jellemző, nem voltak hatékonyak.

A beavatkozásokat az alapján is be lehet sorolni, hogy aktív vagy passzív módszereket alkalmaznak. January és munkatársai (2011) 28 iskolai alapú beavatkozást vizsgáltak általános iskolai tanulókkal, melyeknek célja a társas-érzelmi kompetencia elősegítése volt. Azt vizsgálták, hogy a beavatkozás milyen programokat használt: aktív (például szerepjáték) vagy passzív (például előadás). Elemzésükkel fontos különbséget azonosítottak. A passzív programok nem hoztak számottevő változást, azonban az aktív

programoknál szignifikáns javulás mutatkozott. Ez az eredmény az előbb vázolt SAFE keretrendszert is jellemzi.



A Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Program (PISA - Programme for International Student Assessment) az egyik kulcsfontosságú indikátora az iskolai hatékonyságnak és sikerességnek. A PISA-felmérés azonban az akadémiai teljesítmény értékelésére koncentrál, és fennáll annak a veszélye, hogy az eredmények alapján arra kényszeríti az oktatási rendszereket és az iskolákat, hogy többet fektessenek az iskolai teljesítmény növelésére, mindezt akár a társas és érzelmi nevelés rovására. Ezzel szemben most már szilárd bizonyíték áll rendelkezésünkre, hogy a társas és érzelmi tanulás képezi az iskolai oktatás alapját (Durlak és mtsai, 2011).

A társas érzelmi nevelés segíti a diákokat, hogy szabályozzák érzelmeiket, jobban megfeleljenek az osztálytermi elvárásoknak és hatékonyabban kezelik a frusztrációt, jobban oldják meg a problémákat, biztosabban kapcsolódnak egymáshoz és együttműködjenek másokkal.

Az olyan kompetenciák, mint a kezdeményezés, az énhatékonyság, a problémamegoldás, a döntéshozatal és az együttműködés, szintén segítik a vállalkozó kedv erősödését, mely az Európai Unió oktatási elképezlésének egyik célja is a huszonegyedik században (Cefai, Cavioni, 2014).

A társas érzelmi nevelés (Social Emotional Education, Cefai, Cavioni, 2014) keretrendszere öt elemet tartalmaz, mely alapján az iskolai alapú beavatkozások megtervezhetők:

- (1) többdimenziós*
- (2) többszintű*
- (3) több célú*
- (4) többféle beavatkozás*
- (5) jól megtervezett, jól implementált és jól értékelt.*

1. **Többdimenziós:** Átfogó, univerzális megközelítés, amely az egyéni, az osztálytermi és az egész iskolai szinten szerveződik. Holisztikus megközelítés, ahol az iskolai közösség, a szülőkkel, valamint a helyi közösséggel együtt elősegíti a társas érzelmi nevelést az iskola valamennyi színterén, és ahol az osztálytermi helyzetben előkerülő készségeket az egész iskolai környezet strukturált módon támogatja és az iskola minden tagját erősíti a gondoskodó közösség szervezésében. Ez a megközelítés segítséget nyújt az iskolai környezet támogatásában, a munkatársak együttműködésén, hozzájárulásán és oktatásán keresztül, az egyenrangú oktatásban és mentorálásban, a szülői részvételben és a közösségi részvételben, ami hatékonyabb társas-érzelmi nevelési eredményeket hoz. A tanítás követheti a SAFE megközelítést, vagyis szekvenciális, aktív, fókuszált és explicit gyakorlatokat. A hatékony programok lépésről lépésre kidolgozott tapasztalati és a részvételi tanulás útján a készségek fejlesztésére összpontosítanak, és határozott tanulási célokkal rendelkeznek.

2. **Többszintű:** Fejlődési megközelítésben a társas-érzelmi kompetenciákat célzó beavatkozás épít arra, amit az előző évben a tanulók elsajátítottak, a tananyag spirális szerkesztésével négy fő területe összpontosít: az én-tudatosságra, a self-menedzsmentre, a társas-tudatosságra és a társas készségekre, mely életkortól függően különböző tanulási célokkal, szabványokkal, referenciaértékekkel és mutatókkal rendelkezik a négy terület mindegyik szakaszában. Tehát az óvodai és általános iskolai évek során a spirális

tanterv a fejlettségi szintnek megfelelő négy területre tér vissza, amelyek a tanulók egyéni szükségleteihez igazodnak.

3. Több célú: A társas-érzelmi neveléssel elsősorban a tanulókat célozzuk, azonban velük párhuzamosan fontos az iskolai dolgozók és a szülők képzése, oktatása és jólléte a siker eléréséhez.

4. Többféle beavatkozás: A társas-érzelmi nevelés célzott beavatkozásokat tartalmaz a tanulók számára kiscsoportos és egyéni szinten; a szakemberekkel, a szülőkkel, különböző szolgáltatásokkal és a közösséggel együttműködve biztosítja a szükséges támogatást a társas és érzelmi fejlődésben. Ez csökkentheti az egészségügyi szolgáltatások igénybevételét, és a szolgáltatásokat a lehető legnagyobb mértékben az iskolába irányítja.

5. Jól-megtervezett, jól-implementált, jól-értékelt: A társas érzelmi nevelés (SEE) alapján létrehozott beavatkozást rendszeresen

monitorozzák, értékelik és javítják egyéni, osztálytermi és a teljes iskolai szinten. A beavatkozást megelőző és követő mérések segítenek meghatározni a beavatkozások hatékonyságát a tanulók társas és érzelmi tanulásának szempontjából. Az adatokat mind a tanulóktól, a pedagógusoktól és a szülőktől gyűjtik össze, skálákon értékelik a tanulók viselkedését, valamint a személyzet és a szülők észlelésére is támaszkodnak. Azok a beavatkozások, melyeknél elmarad a koordináció, a nyomon követés és az értékelés, hosszú távon valószínűleg nem működnek.

A fent vázolt tervezési szempontokat és lépéseket figyelembe véve hazánkban is bevezetésre kerülhetnek szervezett formában a tanulók társas-érzelmi kompetencia fejlődésének támogatására létrehozott programok, melyek kulcsfontosságúak a felnövekedés során a felnőtt lét betöltéséhez, az életben való boldoguláshoz.

* * *



A fejezettel fő célunk annak hangsúlyozása, hogy az akadémiai oktatás mellett szenteljünk figyelmet a társas érzelmi kompetencia támogatásának, mely a mindennapi működés szempontjából kulcsfontosságú a sikeres felnőttkori élethez, s a huszonegyedik század adta követelményekhez. A társas érzelmi nevelés relevanciája mögött felhalmozódó tudományos bizonyítékok egyértelműek. A javasolt holisztikus megközelítés megalapozásához az iskolák támaszkodhatnak a már létező jó gyakorlatokra (pl. iskolai zaklatás megelőzése, kezelése, együttműködés, befogadás elősegítése). Ezen felül szükség lehet a helyzetfelmérésre, a fokozatosság elvére, hogy az iskola erőforrásait figyelembe véve, milyen kezdeményezéseket tud megvalósítani ebből az átfogó és többszintű keretrendszerből. Ilyen felkészülés mellett a kialakított rendszer hosszú távon tovább fenntartható. Emellett elengedhetetlen a döntéshozók támogatása, hogy a társas érzelmi tanulást támogató programok az általános oktatási gyakorlat részévé váljanak, fenntarthatóak legyenek, s az ehhez szükséges erőforrások biztosítva legyenek, mely jó befektetés abba, hogy a tanulók felelős, gondoskodó állampolgárokká váljanak.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S. and Hawkins, J. D. (2004) Positive youth development in the United States: research findings on evaluations of positive youth development programs, *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124.
- Cefai, C., Cavioni, V. (2014). *Social and Emocional Education in Primary School: Integrating theory and research into practice*. London: Springer.
- Center for the Study of Social Policy: Cognitive and social-emotional competence in youth. (2018, august 14). (Letöltés dátuma: 2018. 11. 09. https://www.cssp.org/reform/child-welfare/youth-thrive/2013/YT_Cognitive-and-Social-Emotional-Competence-in-Youth.pdf)
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *2015 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs: Secondary school edition*. Chicago, IL: Author.
- Dacey, J. S., Fiore, L. B., & Brion-Meisels, S. (2016). *Your child's social and emotional well-being: A complete guide for parents and those who help them*. John Wiley and Sons.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. and Weissberg R. P. (2017) Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*. 88(2), 408-416.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 474-501.
- Ferenczi S., G. (2011): A szülő és a gyermek adottságai: temperamentum, személyiség – az egymásra hangolódás lehetőségei. In Danis, I., Farkas, M., Herczog, M., Szilvási, L. (szerk.), *Biztos kezdet I. kötet - A génektől a társadalomig*. (pp. 282-315). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- January, A. M., Casey, R. J., & Paulson, D. (2011). A meta-analysis of classroom-wide interventions to build social skills: Do they work? *School Psychology Review*, 40, 242-256.
- N. Kollár, K. (2017). 1.7. Az identitás alakulása: Mi dől e serdülőkorban? In N. Kollár, K., Szabó, É. (szerk.), *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*. I. kötet. (pp. 190.218). Budapest: Osiris Kiadó.
- Saarni, C. (2007). The development of emotional competence: pathways for helping children to become emotionally intelligent in *Educating People to be Emotionally Intelligent*, R. Bar-On, J. G. Maree, and M. J. Elias, Eds., (pp. 15-35). Praeger Publishers, Westport, Conn, USA.
- Satir, V. (2018): *A család együttélésének művészete*. Harmadik javított kiadás. (pp. 169-180). Budapest: Animula Kiadó.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. Weissberg, R.P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*. 88(4), 1156-1171.
- Tóth, I. (2011). Az érzelmi és társas kapcsolatok fejlődése: Korai gondozás és kötődés. In Danis, I., Farkas, M., Herczog, M., Szilvási, L. (szerk.), *Biztos kezdet I. kötet - A génektől a társadalomig*. (pp. 320-357). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.

1.2 NEUROKOGNITÍV JELLEMZŐK - VÉGREHAJTÓ MŰKÖDÉS

(Mészáros Andrea)

Tanulási célok

A fejezet célja rávilágítani arra a fontos felismerésre, hogy a serdülőkor a humán fejlődés kulcsfontosságú átmeneti szakasza, amelyben az agyi érés megteremti a kognitív képességek és a viselkedés változásának nagy lehetőségét, a képességek kibontakozásának csúcspontját, azok lehető leghatékonyabb működésmódja és felhasználása mellett. Az erre az életkorra jellemző idegrendszeri és kognitív változások, illetve ezek közötti összefüggések ismerete elősegíti a kamaszkori viselkedésbeli sajátosságok jobb megértését. A serdülőkori kogníció és viselkedés értelmezésében kiemelt szerepet töltenek be a végrehajtó működésekkel kapcsolatos ismeretek és információk, amely magyarázatot adhatnak a valós életben a tudás – képesség – viselkedés között gyakran megfigyelhető ellentmondásokra.

A serdülőkori tipikus és atipikus fejlődés kérdésköre az elmúlt évtizedben különös jelentőséget kapott, és az agyfejlődésre vonatkozó újabb ismeretek fényében a kamaszok viselkedéséről kialakult hagyományos kép jelentősen megváltozott. A korai kamaszévek alatt jelentős mértékben javul a deduktív gondolkodás, az információfeldolgozás kapacitása és hatékonysága, illetve a tudás (tudni mit, hogyan és miért) és a szakértelem. Ezen pozitív fejlemények eredményeképpen a késő gyermekkortól kezdve a személyek a középső kamaszkorig egyre inkább képesekké válnak az absztrakt, többváltozós, tervezett és hipotetikus gondolkodásra (Eccles, Wigfield és Byrnes, 2003).

AZ AGY FEJLŐDÉSE SERDÜLŐKORBAN

A serdülőkortól kezdődően egyre nagyobb szükség van az érzelmek és a viselkedés önálló szabályozására, összhangban a hosszú távú célokkal és konzekvenciákkal, gyakran távol azoktól a felnőttektől, akik a gyermekévek alatt ellátták a szabályozás és irányítás feladatát. Ez az életszakasz gyakran igen sérülékeny, mivel az agyi, a kognitív és a viselkedéses rendszerek fejlődése egymástól szétválhat, köszönhetően annak, hogy

ezek eltérő sebességgel és más menetrendet követve érnek, és hogy azokat részben közös, részben különböző biológiai folyamatok irányítják (Steinberg, 2005). A serdülőkor a szabályozórendszer átszerveződésének kritikus vagy érzékeny szakasza, az ezzel együtt járó kockázatokkal és lehetőségekkel.

Az érzelmi, kognitív és viselkedéses tendenciák és képességek összehangolása, illetve e folyamatok koordinálásának nehézsége fontos szempont a fejlődés számos aspektusának megértéséhez.

Így például ez az értelmezési keret segít magyarázatot adni arra, hogy a serdülőkorban miért fokozódik számos emocionális és viselkedési probléma (pl. depresszió, szerhasználat, erőszakos bűncselekmények) megjelenésének a kockázata.

A következőkben röviden áttekintjük azokat a legfontosabb idegrendszeri és kognitív sajátosságokat, amelyek a serdülő- és fiatal felnőttkorra jellemző teljesítmények és szociális viselkedés háttereként szolgálnak. Kiemelten foglalkozunk a végrehajtó működések terén bekövetkező változásokkal, mivel ezek ismerte kulcsfontosságú a serdülőkori érzelmi és kognitív működés, valamint viselkedés magyarázatában, illetve a pedagógiai támogatás megtervezésben.

A hétköznapokban serdülőkkel együtt élő vagy dolgozó felnőttek gyakori élménye a döbbenet és az elkeseredés. A korosztályra jellemző viselkedésváltozásokat hagyományosan elődegesen a hormonális változásoknak tulajdonítják. Felületes megközelítésben úgy tűnhet, hogy az agy fejlődése a serdülőkort elérve szinte befejeződött, a gyermekkor késői szakaszára az agy a felnőttkori tömegének 95%-át elérte (Aamodt és Wang). Ez az érettség azonban látszólagos, a háttérben komoly változások történnek. Újabb idegtudományi eredmények tanúsága szerint valójában döntően az agyban végbe menő gyors és nagymérvű anatómiai és kémiai változások tehetőek felelőssé a kamaszkori „bizarr” viselkedésért (Jensen, 2008).



Ma már közismert, hogy az agy érési folyamatai végighúzódnak a serdülőkoron (Paus, 2005). Anatómiai szinten az agy legtöbb területe jelentős változáson megy keresztül, a változás jellege és mértéke hasonlatos ahhoz, ami a csecsemők agyában történik.

Az érési folyamatok időben eltérnek az agy különböző régióiban és hálózataiban. A legnagyobb átalakulás a fali (parietális) lebenyben zajlik (amelynek mérete megduplázódik vagy megháromszorozódik), illetve a homloklebeny elülső (prefrontális) területén, amely 18 és 30 éves kor között, az agyban utolsóként éri el a teljes érettségét.

A fali és frontális régióban a fehérállomány (amelyet főként az idegsejtek nyúlványai, az idegrostok alkotnak) tovább nő egészen a húszas évek végéig, miközben ugyanitt az idegsejtek sejtestéből felépülő szürkeállomány volumene 11-12 éves kortól kezdve

fokozatosan csökken (ezt hívjuk metszésnek vagy pruningnak). Az elülső frontális lebeny mind gazdagabb kapcsolatrendszerrel épít ki más agyi területekkel, különösen az érzelmek és az ösztönélet szabályozásában kiemelt szerepű limbikus rendszerrel. A tartalom nélküli vagy nem használt szinapszisok felszámolása (pruning) és az idegpályák, összeköttetések kiépítésével, finomra hangolásával (mielinizáció) a felnőttkor küszöbére a neurális működés hatékonyabbá (pl. gyorsabb információfeldolgozás) és gazdaságosabbá (pl. kisebb energiafelhasználás) válik. A prefrontális és parietális kéregben lezajló strukturális változások következtében fejlődnek azok a kognitív képességek is, amelyek működése ezekhez a régiókhoz, illetve komplex összeköttetésekhez kötődnek (Blakemore és Choudhury, 2006).

Az agy fejlődésére vonatkozó megfigyelések közül kettő különösen fontos az élet második évtizedére jellemző pszichológiai fejlődés megértése szempontjából. Az egyik, hogy

a serdülőkori agyfejlődés sok olyan agyi területet és rendszert érint, melyek kulcsfontosságúak a viselkedés és érzelmek szabályozásában, illetve a kockázat és a jutalom észlelésében vagy értékelésében.

Ez utóbbi funkcionális egységre a szakirodalom végrehajtó vagy exekutív működések elnevezést használja. A második fontos megfigyelés, hogy a serdülés hatására előbb következnek be változások az aktivitációban (azaz a szervezet arousal szintjében) és a késztetésben (motivációban), mint ahogyan a homloklebeny elülső régiójához kötődő szabályozási képesség érése befejeződik. A korai kamaszévekben – elsősorban az agy kémiai (neurotranszmitterek) szintjén – bekövetkező változások növelik a gyermek vágyát és fogékonyságát az új ingerek (pl. nikotin, alkohol, drogok és szexuális tevékenység) és a társas kapcsolatok iránt (azaz hajlamossá válnak élménykereső és kockázatvállaló viselkedésre), miközben az averzív (kellemetlen, fájdalmas, büntető) hatások iránti érzékenység csökkent, és az önszabályozó rendszerek még éretlenek (Aamodt és Wang, 2012; Jensen, 2008). Az érzelmszabályozás, az ún. „meleg végrehajtó képességek” szempontjából kritikus agyi hálózatok (amelynek központi eleme az orbifrontális kéreg) érése elhúzódik

egészen a serdülőkor végéig. Ily módon szétválhat az érzelmi élmény, illetve az arousal és a motiváció szabályozásának képessége, és ez a rés az érzelmi és viselkedés szabályozási problémák szempontjából sérülékeny időszakot teremthet. Miközben tehát a környezet rendszerint a felnőttekhez hasonló viselkedést várna el, a vezérléséért felelő agyi területek (vagyis a frontális hálózatok) még nem nőttek fel ehhez a feladathoz.

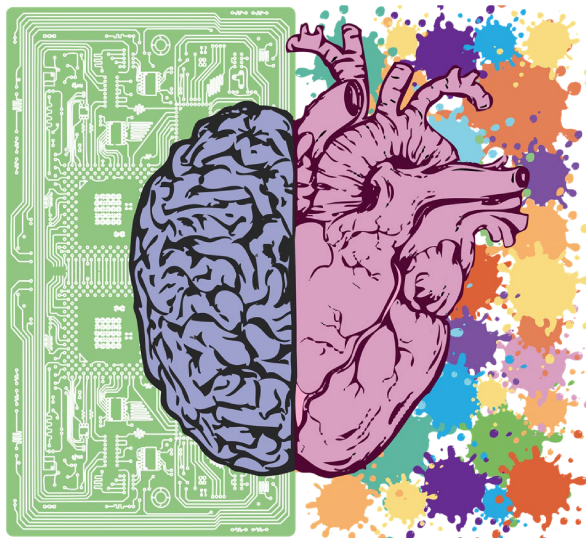
KOGNITÍV FEJLŐDÉS SERDÜLŐKORBAN

Általános szinten, a serdülőkorban a világ megismerését lehetővé tevő képességek terén a legfontosabb változások a megnövekedett absztrakt gondolkodási képességhez kötődnek, kifinomultabb és kidolgozottabb információfeldolgozási stratégiák bevonásával, továbbá egy problémának egyidejűleg több aspektusának a figyelembevételével (Eccles, Wigfield és Byrnes, 2003). A kognitív fejlődés legismertebb, Piaget által kimunkált elmélete szerint az absztrakt és hipotetikus gondolkodás, mint a formális műveleti szakasz meghatározó sajátossága a serdülőkorban kezd kibontakozni és fejlődése eltart egészen a fiatal felnőttkorig. Manapság vitatott, hogy ezek a kognitív folyamatok pontosan mikor jelennek meg, mint ahogyan sokan megkérdőjelezzik azt is, hogy ezek felbukkanása globális, szakaszszerű változásokat eredményezne a kognitív képességekben. A legtöbb elméletalkotó abban azonban egyetért, hogy a gondolkodási folyamatok ezen típusa a fiatalabb gyermekekhez képest jellemzőbb a serdülők vagy fiatal felnőttek kogníciójára.

Tizenhárom és tizenkilenc éves kor között a kamaszok meglehetősen ellentmondást mutatnak abban a képességükben, hogy tudnak valamit, de nem csinálják mégsem azt, vagy legalábbis nem alkalmazzák a tudásukat következetesen.

Gyakran kockázatvállaló magatartást mutatnak, kipróbálnak különböző szereket, felfedezik a szexualitásukat, lázadnak a tekintélyszemélyekkel szemben és a kortársakkal való interakciókra összpontosítanak. Ugyanakkor ez a szakasz egyben a növekvő függetlenség, felelősség és szociális tudatosság

ideje is. A serdülők egyedülálló társas és érzelmi nyomás alatt állnak, beleértve a kortársak elvárásait és a felfokozott vágyakat és késztetéseket. Ebből adódóan a gondolkodási és döntési folyamataik nem tisztán a kognitív képességeiket tükrözik, hanem az érzelmi, társas és fizikai környezetet is. A serdülőkori kogníció új kutatási megközelítése éppen ezért azt hangsúlyozza, hogy azok a vizsgálatok, amelyek a gondolkodás és problémamegoldás vizsgálatára laboratórium alapú intelligenciamutatókat alkalmaznak előnyösebbek a kamaszok potenciális képességeinek megértéséhez, mint a hétköznapi körülmények között mutatott teljesítmény, ahol az ítéletalkotásra és döntéshozatalra nagy valószínűséggel az érzelmi állapot és a társas hatások is befolyást gyakorolnak (Steinberg, 2004).



Egészen az utóbbi időkig a serdülőkori kognitív fejlődésre vonatkozó kutatások jelentős részét annak szentelték, hogy találjanak egy olyan mag mechanizmust, amely képes magyarázatot adni a gondolkodásban serdülőkorban megfigyelhető változások széles körére. Közel 50 év keresgélés után ehelyett kibontakozott egy integrált magyarázat szűk-ségessége.

Úgy tűnik, hogy a serdülőkori kognitív fejlődés magja a teljesebb tudatosságot mutató, önirányított és önszabályozott elme elérése.

Ez elsősorban egy fejlettebb „végrehajtó képesség készleten” keresztül valósul meg, és nem annyira ennek alkotó elemei közül valamelyik specifikus fejlődésének eredményeként.

A VÉGREHAJTÓ MŰKÖDÉSEK SERDÜLŐKORBAN

A végrehajtó működések (exekutív funkciók, EF) gyűjtőfogalma alá azok a magas szintű, döntően az elülső homloklebenyi rendszerekhez kapcsolódó, fentről lefelé irányuló, területáltalános funkciók tartoznak, amelyek a mentális erőforrások, az elme különböző információ-feldolgozó és viselkedéses válaszokat generáló rendszereinek modulálásával és összehangolásával, a figyelem, a gondolatok, az érzelmek és a cselekvések kontrolljával szabályozzák a humán kogníció dinamikáját, ezáltal támogatják a célirányos problémamegoldó viselkedés megtervezését és megvalósítását (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki és Howerter, 2000; Zelazo, Carlson és Kesek, 2008; Győri, 2008).

A végrehajtó működések közé soroljuk a teljeség igénye nélkül az anticipációt, a célválasztást, a tervezést, a cselekvések elindítását, az önszabályozást, a mentális flexibilitást, a figyelem aktivizálását vagy a visszajelzések hasznosítását (Anderson, 2002).

E kontrollfunkciók kulcsszerepet játszanak az új, mentális erőfeszítést igénylő, összetett feladatokban és minden szociálisan hasznos, a személyt gazdagító, kreatív és konstruktív tevékenység lelkét jelentik (Lezak, 1982). Több kutató szerint a legtöbb hétköznapi tevékenységhez (pl. főzés, vezetés) legalábbis minimális mértékű végrehajtó működés is szükséges. Az exekutív funkciókat különösen az új, ismeretlen, komplex, bizonytalan, ambivalens vagy az információk integrálását elváró helyzetek aktiválják (Stuss és Alexander, 2000), amelyekben a viselkedést gyorsan és rugalmasan kell a változó környezeti igényekhez igazítani (Zelazo és mtsai, 2003).

Miyake, Friedman és munkatársaik (2000) faktoranalitikus tanulmánya óta mag végrehajtó funkcióként tartjuk számon a domináns, automatikus vagy túltanult válaszok szándékos gátlását, a feladatok vagy mentális

halmazok közötti váltást és a munkamemóriában lévő reprezentációk frissítését, monitorozását. A szerzők szerint az exekutív funkciók kettős természetűek, azaz egyszerre egységesek (azaz a köztük lévő összefüggés alapján van egy közös háttérváltozójuk) és különbözőek (tehát más-más módon járulnak hozzá a komplex feladatok megoldásához). Az általános egység és a diverzitás együttes mintája 9-12 éves kortól általánosan érvényes, ugyanakkor óvodáskorig csak egyetlen, egységes exekutív faktort találtak (Miyake és Friedman, 2012). Friedman és munkatársai (2016) által közölt, 6 éves nyomon követéses vizsgálat tanúsága szerint a serdülőkor vége és a fiatal felnőttkor között a munkamemória, kognitív rugalmasság és a gátlás három faktoros szerkezete stabilan megmarad, további változás nem volt kimutatható.

A végrehajtó működés mérésére rendszerint absztrakt, adott helyzettől független, valós tét (pl. kézzel fogható jutalom/büntetés) nélküli problémákat használnak („hideg” EF), amelyekből hiányzik az affektív vagy motivációs összetevő. Újabban a kutatások az EF fogalmát kiszélesítve használják, beleértve azokat az ún. „meleg” kontrollfolyamatokat, amelyek érzelmi és motivációs szempontból is jelentős döntési helyzetek megoldásához szükségesek (Zelazo és Carlson, 2012). A „hideg” (pl. stratégiai tervezés, szervezés, célképzés, monitorozás) és a „meleg” végrehajtó folyamatok (melyek az éntudatosság, a hangulati-érzelmi élet és szabályozás, a morális viselkedés, társas információfeldolgozáshoz szükségesek) egy általánosabb adaptív működés részeként rendszerint együttműködnek, neurális rendszerüket tekintve pedig az átfedések ellenére működésükben szétválhatnak. Az ún. „meleg” vagy szociális-affektív végrehajtó képességek alapvetően az orbitofrontális (a szemgödör feletti elülső kérgi) rendszer megfelelő működését igénylik, amelynek érési üteme elmarad a „hideg” végrehajtó működéseket irányító dorsális kéregétől. Az orbitofrontális rendszer fontos szerepet játszik az ingerek érzelmi vagy motivációs jelentőségének újraértékelésében, az érzelmek és a helyes ítéletek összehangolásában. Ebből adódhat, hogy a klasszikus, általános jellegű vagy másokkal kapcsolatos kockázatbecslési helyzeteket a kamaszok helyes megoldják, ugyanakkor a teljesítményük jelentősen visszaesik, ha saját magukra

vonatkoztatva kell ugyanezeket a döntési feladatokat megoldaniuk (Zelazo és Carlson, 2012).

A végrehajtó képességek fejlődése szoros kapcsolatban áll az elülső homloklebelnyi rendszer szerkezeti és funkcionális változásaival.

Lurija (1973) elgondolását követve korábban úgy gondolták, hogy a prefrontális régió legkorábban 4-7 éves kor táján válik működőképessé. Golden (1981) ezt még későbbi életkorra tette, szerinte ez a régió 12-15 éves korig „néma”. Ma már azonban tudjuk, hogy a prefrontális kéreg működése valójában igen korán (nagyjából az első életév végére) kimutatható, majd gyermekkorban folyamatosan, de nem lineárisan (fordított „U” alakú görbe mentén) érik egészen a serdülőkor végéig, illetve fiatal felnőttkorig (Zelazo, Carlson és Kesek, 2008), majd a normál öregedéssel csökken. A neurális változásokkal szinkronban az exekutív működések első jelei az első életév végén tetten érhetők, majd ezt követően tág életkori tartományban fejlődnek tovább. Fontos változások jelennek meg 2 és 5 éves kor között, majd 12 éves kor táján több, egyszerűbb végrehajtó működés eléri a felnőttkori szintet (pl. gátlás, figyelmi kontroll), míg a komplexebb kontrollfolyamatok (munkamemória, jövőre irányuló ún. prospektív memória, stratégiai tervezés, célképzés, problémamegoldás, érzelmi döntéshozatal) még a felnőttkorig fejlődnek (Zelazo és Müller, 2002).

A végrehajtó működések fejlődésének csúcspontja a 20 és 29 év közé tehető, amikor is a frontális rendszerek utolsó finomra hangolásával a munkamemória, a stratégiai tervezés, a célképzés és a problémamegoldás eléri a maximális működési színvonalát (De Luca és Leventer, 2014).

A serdülőkor Luna és Sweeney (2004) megfogalmazásában „a hatékonyan együttműködő agy irányába történő elmozdulás” szakasza, amely során a végrehajtó körök egyre kifinomultabbak lesznek és jobban összekapcsolódnak, így hatékonyabban és hatásosabban szervezik és monitorozzák

a viselkedést. A harmincas évektől a hatékonyság szintjével kapcsolatban platóról beszélhetünk, majd pár évtized múlva, 50-64 éves kor között már teszthelyzetekben (fogalomalkotás, szervezés, tervezés, halmazok közötti váltás, munkamemória, célképzés, feldolgozási sebesség területén) egyértelműen megragadható a lassú csökkenés. Mint az eddigiekből is látható, a végrehajtó működés különböző aspektusai eltérő, sajátos fejlődési pályát követnek (Blakemore és Choudhury, 2006).

A végrehajtó folyamatokban megmutatkozó korai egyéni különbségek hosszú távon is stabilak és longitudinális kutatások alapján fontos fejlődési kimenetek prediktorai (Miyake és Friedman, 2012). Így például Mischel, Shoda és Peake (1988) pillécukorka-tesztjében azok az óvodások, akik képesek voltak az azonnali kisebb jutalmat (egy cukorka elfogyasztása) késleltetni egy későbbi, nagyobb (két cukorka) reményében, serdülőként kompetensebbek voltak az interperszonális kapcsolataikban, jobban tudtak koncentrálni, fejlettebb önuralommal és frusztrációtoleranciával rendelkeztek, az intelligenciamutatótól függetlenül sikeresebbek voltak az iskolai teljesítményekben, illetve felnőttként kisebb valószínűséggel fordult náluk elő szerhasználattal kapcsolatos probléma. Moffitt és munkatársai (2011) vizsgálata szerint a 3-11 év között mért önkontroll, az intelligencia és a társadalmi helyzet beszámítása mellett is bejósolta azt, hogy 32 évesen a személyek fizikailag mennyire egészségesek, kialakult-e náluk drogfüggőség, milyen szocioökonómiai státuszba tartoznak és összeütközésbe keveredtek-e a törvénnyel. A végrehajtó funkciók az életkor előrehaladtával mind inkább kritikus szerepet játszanak más kognitív folyamatokban (pl. emlékezet, tudatosság, olvasás, számolás, szociális készségek).

Ma már erős bizonyítékok támasztják alá, hogy a végrehajtó funkciók kiemelkedő szerepet töltenek be az iskolakészültségben (Blair és Razza, 2007), illetve előrejelzik a matematikai és olvasási képességeket az iskolai évek során (Borella, Carretti és Pelegrina, 2010; Duncan és mtsai, 2007).

Longitudinális kutatások alapján az összefüggés irányáról elmondható, hogy a végrehajtó képességek járulnak hozzá az iskolai teljesítményekhez, és nem fordítva (Bull, Esypy és Wiebe, 2008). Például Gathercole, Pickering, Knight és Stegmann (2004) 7-14 év közötti tanulók körében az angol, a matematika és a természetismeret tárgyak tananyagának elsajátításában igazolta a munkamemória szerepét. Az anyanyelv tantárgyi teljesítmény 7 évesen (az írott nyelvhasználat elsajátításakor) szoros kapcsolatban állt a verbális munkamemória-tesztek pontszámával. Ez az összefüggés még 14 évesen is kimutatható volt, igaz, hogy gyenge szinten. Komplexebb exekutív funkciók közül a tervezés szerepét az olvasási teljesítményben több tanulmány is alátámasztotta. Best, Miller és Naglieri (2011) 5-17 éves kor közötti, reprezentatív mintán végzett vizsgálatában a Kognitív Vizsgálati Rendszer (Cognitive Assessment System, CAS) Tervezés skáláját alkotó feladatok együtt jártak az olvasás- és matematikatesztekben nyújtott teljesítménnyel. Az együttjárás 5 éves kortól erősödött, 8-9 éves korban volt a legszorosabb, majd ezt követően csökkent, de mindvégig jelentős maradt. Az egyes végrehajtó feladattípusok bizonyos tantárgyrészekkel szorosabban kapcsolatban álltak. Ugyanakkor a vizsgált életkori sávban az exekutív funkciótesztek és az iskolai teljesítménytesztek kapcsolatának mintázata mindvégig hasonló volt az olvasás és matematika esetében. Ez alapján a végrehajtó funkciók és az iskolai teljesítmény összefüggése területáltalánosnak tűnik.

MÓDSZERTANI JAVASLATOK, GYAKORLATOK, FELADATOK

A végrehajtó képességek minden életkorban fejleszthetők, akár még időskorban is (Diamond és Lee, 2011). Számos kutatásban bizonyították, különösen a munkamemóriára vonatkozóan például a számítógépes tréningprogramok hatékonyságát, ugyanakkor az eredmények tartósságára és átvihetőségére (pl. az iskolai teljesítményhelyzetekre) vonatkozó tapasztalatok ellentmondásosak.

A végrehajtó képességek fejleszthetőségével kapcsolatban végzett elemzések legfőbb tanúságai Diamond (2013), illetve Diamond és Ling (2016) szerint a következők:

- (1) *A végrehajtó képességek tréningjének hatása transzferálható, de csak korlátozott mértékben.*
- (2) *A végrehajtó működésekben kimutatható fejlődés függ a gyakorlásra fordított időtől.*
- (3) *A végrehajtó képességek fejleszthetősége függ a tevékenység bemutatásának és levezetésének módjától (vagyis nem az számít, hogy mit csinálsz, hanem az, hogy hogyan).*
- (4) *Az végrehajtó működések fejlődéséhez folyamatos kihívások szükségesek.*
- (5) *A leggyengébb végrehajtó működéssel rendelkező személyek hasznosítanak legtöbbit bármely tréningprogramból.*
- (6) *Amint a gyakorlás befejeződik a megszerzett előny csökken.*
- (7) *A tréningbe részt vevő és a kontrollszemélyek közötti különbségek gyakran csak a legnagyobb igénybevétellel járó feladatokban mutathatók ki.*
- (8) *Az aerobikgyakorlatok kognitív összetevők nélkül alig vagy egyáltalán nem javítják a végrehajtó képességeket.*

* * *



A serdülőkor a fejlődés szenzitív periódusa, amelyre az agy szerkezetében és működésében végbemenő változások jellemzőek, különösen a magas szintű kognitív folyamatokban részt vevő kérgi területeken. Ebben az életkorban az agy anatómiai és funkcionális változásra való képessége (azaz plaszticitása) jelentősen különbözik a korábbi szakaszokhoz képest abban, hogy a serdülőnek magának jóval nagyobb az önállósága annak a megválasztásában, hogy kivel és milyen tapasztalatokat szerez. Az agyi plaszticitás így nem csak a fejlődés és változás lehetőségét teremti meg, hanem a sérülékenységgel nagyobb kockázatot is hordozza, továbbá ez az érzékeny időszak az egyének között jelentős különbségeket eredményez. „Hogy mit kezd a kamasz ezzel a biológiailag meghatározott átmeneti korszakkal, az adott kultúrától függ, amelyben nevelkedik – és azoktól a választási lehetőségektől, amelyekbe belebotlik” (Aamodt és Wang, 2012, 130. old.) A végrehajtó működések (mint például a rugalmasság, önkontroll, önfegyelem) a modern civilizációban élő ember számára kritikus képességek mind a kognitív, társas és pszichológiai fejlődés, az iskolai és az életben való sikeresség, a mentális és fizikai egészség szempontjából (Diamond, 2013). Ennek az összetett képesség-halmaznak a kibontakozásában és megszilárdulásában a kamaszkor kiemelt szerepet tölt be.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Aamodt, S., Wang, S. (2012). Üdvözöllek a gyereked agyában. Mi jár a fejében a fogantatástól a diplomáig? Budapest: Század Kiadó.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child neuropsychology*, 8(2), 71-82.
- Best, J. R., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and individual differences*, 21(4), 327-336.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663.
- Blakemore, S. J., & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47(3-4), 296-312.
- Borella, E., Carretti, B., & Pelegrina, S. (2010). The specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders. *Journal of Learning disabilities*, 43(6), 541-552.
- De Luca, C. R., & Leventer, R. J. (2008). Developmental trajectories of executive functions across the lifespan. In Anderson, V., Jacobs, R., & Anderson, P. J. (Eds), *Executive functions and the frontal lobes. A lifespan perspective* (23-56). Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964.
- Diamond, A., & Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental cognitive neuroscience*, 18, 34-48.

- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... & Sexton, H. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Byrnes, J. (2003). Cognitive development in adolescence. *Handbook of psychology*, 6, 325-350.
- Friedman, N. P., Miyake, A., Altamirano, L. J., Corley, R. P., Young, S. E., Rhea, S. A., & Hewitt, J. K. (2016). Stability and change in executive function abilities from late adolescence to early adulthood: A longitudinal twin study. *Developmental psychology*, 52(2), 326.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Knight, C., & Stegmann, Z. (2004). Working memory skills and educational attainment: Evidence from national curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Applied Cognitive Psychology*, 18(1), 1-16.
- Golden, C. J. (1981). The Luria-Nebraska children's battery: Theory and formulation. In Hynd, G. W., & Obrzut, J. E. (Eds.), *Neuropsychological assessment and the school-aged child* (277-302). New York, NY: Grune & Stratton.
- Győri M. (2008). Viselkedéskontroll és megismerés: a végrehajtó működések. In Csépe V., Győri M. és Ragó A. (szerk.), *Általános pszichológia 3. Nyelv, tudat, gondolkodás* (192-199). Budapest: Osiris Kiadó.
- Jensen, Erik (2008). *Teaching with the brain in mind*. 2nd edition. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lezak, M. D. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17(1-4), 281-297.
- Luna, B., & Sweeney, J. A. (2004). The emergence of collaborative brain function: FMRI studies of the development of response inhibition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021(1), 296-309.
- Luria, A. R. (1973). *The working brain: An introduction to neuropsychology*. New York: Basic Books Inc.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(4), 687.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., & Howerter, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology* 41, 49-100.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Sears, M. R. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698.
- Paus, T. (2005). Mapping brain maturation and cognitive development during adolescence. *Trends in cognitive sciences*, 9(2), 60-68.
- Steinberg, L. (2004). Risk taking in adolescence: what changes, and why? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021(1), 51-58.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in cognitive sciences*, 9(2), 69-74.
- Stuss, D. T., & Alexander, M. P. (2000). Executive functions and the frontal lobes: a conceptual view. *Psychological Research*, 63(3), 289-298.
- Zelazo, P. D., & Müller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. In Goswami, U. (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (445-469). Oxford: Blackwell Handbooks of Developmental Psychology.
- Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., Marcovitch, S., Argitis, G., Boseovski, J., ... & Carlson, S. M. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the society for research in child development*, i-151.
- Zelazo, Ph. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354-360.
- Zelazo, Ph. D., Carlson, S. M., & Kesek, A. (2008). The development of executive function in childhood. In Nelson, Ch. A., & Luciana, M. (Eds.), *Handbook of developmental cognitive neuroscience - 2nd ed.* (553-574). Cambridge: MIT Press.

1.3 A TANULÁS JELLEMZŐI, ISKOLAI ALUTELJESÍTÉS, TANULÁSI PROBLÉMÁK

(Mohai Katalin)

Tanulási célok

Az alábbiakban rátekintést adunk arról, hogy milyen tényezők állhatnak az iskolai alulteljesítés mögött, majd az alulteljesítés egy speciális formájára, a tanulási zavarokra (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, ADHD) fókuszálunk. Áttekintjük a tanulási zavarok típusait, kialakulásának hátterét. Röviden kitérünk a diagnosztizálás lehetőségeire és nehézségeire- különösképpen fiatal felnőttkorban. Végül a tanulási zavarral küzdő fiatalok támogatásának lehetőségeit is felvázoljuk.

Cél, hogy az olvasónak legyen rálátása az iskolai alulteljesítés sokszínű jelenségére, ismerje meg az alcsoportokat és a háttértényezőket. Ismerje meg a probléma megjelenésének életkor-specifikus jellegzetességeit, hatását a tanulói életútra, s mindezt kapcsolják össze a pedagógiai intervenció lehetőségeivel, tanítás-módszertani támogatásokkal

TANULÁS

Manapság egyre gyakrabban találkozunk azzal a jelenséggel, hogy ha egy tanulónak nem sikerül az egyre nehezebb kihívásokat állító iskola világában az elvárásoknak megfelelően teljesítenie, a pedagógusok hajlamosak azonnal valamilyen „címkét” aggatni a gyermek „nyakába” és ezzel magyarázni a tanuló teljesítményének gyengébb színvonalát. Ilyen gyakori címke szokott lenni, „azért nem teljesít, mert lusta, keveset gyakorol.” „Nem érdekl, egyáltalán nem motivált, azért így teljesít, mert buta”. „Biztosan diszlexiás, azért nem megy.”

Ezek a gyakori pedagógusi, szülői kijelentések is tükrözik, mennyi félreértés, meg-nemértés és bizonytalanság kíséri az iskolai alulteljesítés jelenségét. Már maga a tanulás, tanulási képesség szavak is többféle értelmezést hordoznak. A pedagógia világában készségek elsajátítását jelenti gyakorlás során, mely valamilyen teljesítményben nyilvánul meg, ami aztán mérhető, értékelhető (ld. dolgozatok, osztályzat). A pszichológia megközelítésében egy specifikus viselkedésmód, mely

az információfeldolgozás folyamatába ágyazottan a pszichikus funkciók kölcsönhatásán alapul. Valamilyen tevékenység gyakorlása révén fejlődik ki, s a tevékenység végzésében nyilvánul meg.

Kialakulásában fontos szerepet játszanak:

- a biológiai, pszichológiai, szociális feltételek
- a kognitív, emocionális, motivációs folyamatok,
- a környezeti és saját tevékenységi tapasztalatok.

Mindkét megközelítés hangsúlyozza, hogy a tanulási képesség gyakorlás hatására, a tanulási tevékenység folyamatában fejlődésen megy át (Illyés S., 2001, Mesterházi, 1998, Csapó, 2008).

A tanulási képesség

- Fejlődésen megy át
- Célirányosan fejleszthető
- Átmenetileg vagy tartósan megsérülhet
- Zavara megelőzhető ill. csökkenthető

Azt is tudjuk, hogy a tanulás nem az iskolában kezdődik, hanem már születésünk előtt, a méhen belül is. A képességek fejlődése időben elhúzódó folyamat, fejlődésének üteme és hogyanja nagyfokú természetes egyéni különbségeket mutat a gyermekek között (Molnár, Csapó, 2003).

A sikeres iskolai előmenetel szempontjából (is) a képességek fejlődése életkorra jellemző fejlődési tendenciákat mutat.

A képességfejlődés korszpecifikus tendenciái a tanulási sikeresség szempontjából		
Kisgyermekkor	Iskoláskor	(Fiatal) felnőttkor
Szenzomotoros képességek fejlődése	Nyelvi képességek, alap-kultúrtechnikák elsajátítása	Tanulási kompetenciák, aktív tanulás, tanulási stratégiák
Testséma, téri orientáció, egyensúly, mozgáskoordináció, manipuláció	Beszédészlelés, beszédmegértés, szókincs, olvasás, írás, számolás	Tanulásmódszertan, metakogníció, kooperáció, attitűd, készségek

Az iskolai alulteljesítés lehetséges okai:

- környezeti faktorok, pl. ingerszegény, elhanyagoló környezet, családi krízishelyzet
- a gyermek fejlődésének (pl. idegrendszer, mozgás, beszéd) jellegzetes tendenciái, és ebből eredően egyenetlen, sajátos képességmintázat
- motivációs faktorok,
- az eddigi pedagógiai életút: sikerélmények, kudarcok
- módszertani megközelítés és tartalmak (tanulás- és tanítás módszertan, számonkérési, értékelési tapasztalatok),
- eddigi intervenciós lépések, pl. fejlesztés, terápia, egyéb támogatás
- a probléma jelentkezésének idői és tartalmi paraméterei, pl. mikor derült ki, mennyire súlyos



Ma már tudjuk, hogy valóban léteznek olyan esetek, amikor a kultúrtechnikák elsajátítása a megfelelő intellektus ellenére is valamilyen oknál fogva gátolt, azonban a valóban ilyen problémákkal küzdő gyermekek száma sokkal kevesebbre tehető, mint ahogy azt a pedagógusok általában vélik. Az egyike az ilyen gyakran használt „címkéknek” a tanulási zavar kifejezés, mely az olvasás, írás és/vagy számolás elsajátításának súlyos nehézségét jelenti átlagos vagy kiemelkedő intelligencia, megfelelő oktatási feltételek és ép szenzoros funkciók ellenére (Shaywitz, Shaywitz, 2005).

Jogosan merül fel a kérdés, hogy honnan lehet tudni, hogy egy adott tanuló gyengébb iskolai teljesítményének mi is áll a hátterében? Az általános értelmi képességek gyengébb színvonala? A tanítás nem megfelelő módszertana? Motivációs problémák? A család, az otthon kevésbé támogató közege? Vagy a jóval gyengébb iskolai teljesítmény mögött valóban egy olyan multifaktoriális meghatározottságú ún. idegrendszeri fejlődési zavar (pl. diszlexia, diszgráfia, diszkalculia, vagy ezek együttes előfordulása) húzódik meg, mely az átlagos vagy akár annál magasabb értelmi képességek ellenére okoz komoly nehézségeket a tanulásban, a sikeres iskolai előmenetelben? Mindezen kérdéseknek a megválaszolása sok esetben szakember-team (pszichológus, gyógypedagógus, neurológus stb.) bevonását igényli,

aki(k) a terület(ük)nek megfelelően bevált módszerekkel igyekeznek a minél pontosabb válaszadásra.

TANULÁSI ZAVAROK ÉRTELMEZÉSE

Az iskolai tanulók kb. 5-15 %-ánál tapasztalható a tanulási zavar (Richardson, 2001). Ezen belül az olvasászavar a leggyakoribb (a tanulási zavarok 80%-a). Az egyes tanulási zavarok tünetei gyakran egyszerre jelennek meg, ezáltal több iskolai készséget is érinthetnek, pl. olvasás elsajátításának zavara és az aritmetikai műveltségzavara. Azt is meg kell jegyeznünk, hogy a komplex idegrendszeri fejlődési zavarok esetében, mint amilyen pl. az írott nyelvhasználat zavara, ritkák a „tisztá” klinikai képek, gyakran együtt fordulnak elő (komorbiditás) más neurokognitív fejlődési zavarokkal, pl. figyelemhiányos hiperaktivitás zavarával, nyelvfejlődési zavarral vagy fejlődési diszpraxiával stb.) A gyakori komorbiditást a zavarok kibontakozásának sajátos fejlődési dinamikája adja, nevezetesen az, hogy többszörös genetikai és környezeti rizikófaktorokon osztoznak.

A specifikus tanulási zavar kifejezés gyűjtőfogalom (Gerebenné, 1996), kétségtelen tény azonban,

hogy a tanulási zavarok leggyakoribb előfordulását az olvasás- és írászavarok jelentik, s egyben a legintenzívebb kutatott területek.

A fejlődési diszlexia neurobiológiai eredetű specifikus tanulási zavar, az olvasás, írás elsajátításának nehézségét jelenti, gyenge szöfelismerés, pontatlan és lassú olvasás jellemzi, mely legtöbbször helyesírási zavarokkal együtt jelentkezik (Csépe, 2013). A helyesírási zavar (diszortográfia) önmagában előfordul ugyan, de ritkán, míg az írás-kivitelezés

(írás-kép) zavara (diszgráfia) gyakran olvasási zavar nélkül jelenik meg. Mindezen tünetek markánsan és perzisztensen jelentkeznek, nem tekinthetők csupán fejlődési késésnek. Másodlagos következményként szövegértési nehézségek jelentkezhetnek, valamint a kevesebb olvasási tapasztalat hátráltathatja a szókinccs és a háttértudás fejlődését.

Az olvasási képesség súlyos zavara a gyermek jó általános kognitív képességei és átlagos, esetenként magas intelligenciája alapján váratlan és megmagyarázhatatlan. Az elmúlt évtizedek kutatási adatai szerint a problémák hátterében az írott nyelvhasználatot támogató kognitív bázisfunkciók eltérő fejlődése és működése áll, úgymint a nyelvi és ortográfiai feldolgozás, munkamemória gyengesége. Mindezek mellett gyakran mutatkoznak a mozgásszervezés, kézügyesség, bizonytalan kézpreferencia, tértájékozódás, vizuális észlelés nehézségei. Így tulajdonképpen a diszlexiát komplex, multifaktoriális, neurokognitív fejlődési zavarként értelmezzük, az olvasás- és írászavart szindrómaként fogjuk fel. A változatos tüneti kép megértését az agyi hálózatok kapcsolatrendszerében keressük.

Nemcsak változatos tüneti kép jellemzi a tanulókat, de változékony is, ugyanis az életkor előrehaladtával a képességek fejlődésével és átrendeződésével, az eltérő feladathelyzetekkel és kialakított kompenzációs utakkal változik az is, hogy mely területek jelentik a tanuló számára az elsődleges nehézséget. A tanuló nehézségeivel együtt számos erősséggel is rendelkezik. Az eltérő agyi működésből fakadó tanulói sokszínűség az emberi változatosság természetes megnyilvánulása, mely gazdagíthatja a tanítás-tanulás folyamatát, az iskola és később a munka világát (Armstrong, 2011).



Diszlexiára jellemző tünetek-általánosságban:

Hiányos nyelvi, fonológiai tudatosság a szavak hangjaira, hangok sorrendjére, rímekre, szótagok sorrendjére vonatkozóan

A szavak „megfejtésének” nehézsége – különálló szavak azonosítása

A szavak tárolásának nehézsége – betűzés, helyesírás

A sorrendiség nehézségei: az olvasott és írott szavak betűinek sorrendje, számok sorrendje (pl. erdő-erőd, pék-kép, 12-21)

Az olvasott szöveg megértésének nehézsége

A gondolatok írásbeli kifejezésének nehézségei

Téri-, idői viszonyok megítélésének zavarai (bal-jobb, fent-lent, korán-későn, tegnap-holnap, hónapok- napok)

Kézhasználat bizonytalanságai

A kézírás nehézségei

A matematika tanulásának nehézségei: a műveleti lépések sorrendjének bizonytalansága, irányok tévesztése, matematikai szóhasználat megértésének problémái

Hasonló problémák előfordulása a családban

Nehézségek, amelyek az iskolai bevételekben, mindennapi életben problémák forrásai lehetnek:

- Betűk reverziója (b-d), inverziója (u-n)
- Frustráció olvasáskor
- Ha más olvassa megérti, ha maga olvassa nem
- Események, tények felidézésének nehézsége
- Matematikai szimbólumhasználat nehézsége
- Téri-, idői viszonyok megítélésének zavarai (bal-jobb, fent-lent, korán-későn, tegnap- holnap, hónapok- napok)

- Hiányos nyelvi, fonológiai tudatosság a szavak hangjaira, hangok sorrendjére, rímekre, szótagok sorrendjére vonatkozóan
- Nehezen érti/követi az utasításokat
- Dekódolás gyengesége: hosszú, ritka szavak kiolvasásának nehézsége
- Az átlagtól lassabb tempó, ritka szavak félreolvasása, betűcserék, az értelmező olvasás hiánya.
- Nehézkés, nem lassú hangos olvasás
- Nehezen tanulják meg a helyesírási szabályokat, stratégiákat (nehezen differenciálható beszédhangok, fonéma-hosszúság, részleges hasonulások, hagyományos írásmód stb.).
- Szóban jobbak, mint írásban (általában)
- Az olvasás kerülése, alulteljesítés az írásra és olvasásra támaszkodó tárgyaknál, a gyakorlati tárgyak felé fordulás.
- Az önértékelési zavarok magatartási problémákhoz vezethetnek.
- Bizonytalan, rossz helyesírás
- Írásbeli dolgozatok problémája, A gondolatok írásbeli kifejezésének nehézségei
- Olvasás, írás kerülése
- A beszélt nyelv sokkal kevésbé választékos, szó-, fogalomtalálási nehézség
- Helytelen információk a szövegből
- Összefoglalás, lényegkiemelés nehézsége
- Gyenge memóriarendszer
- Lassú munkatempó
- Munka-, feladatszervezés nehézsége
- Idegen nyelvek tanulásának nehézsége
- Problémák az osztálymunka során, ha olvasni, írni kell

Erősségek, amelyek a tanulási problémák megléte mellett is jelen lehetnek és segítheti a serdülő és fiatal felnőtt iskolai bevételekét és a mindennapi helyzetek kezelését:

- Intellektuális nyitottság, kíváncsiság
- Motiváltság
- Kreativitás
- Eredeti látásmód
- Empátia
- Érzékenység

- Jók az ún. magasabb szintű gondolkodási feladatokban
- Gyorsan és jól ért meg új koncepciókat, elméleteket,
- Nagy szóincse, (de szűk területeken, s nehezen aktivizálja)
- Élvezi az összerakós játékokat, a puzzle-kat,
- Tehetségesen készít, épít modelleket,
- Kiválóan értelmezi a történeteket, ha felolvassák vagy elmesélik neki,
- Fejlett a fantáziája, minduntalan új megoldásokkal jön elő, kíváncsi
- Kiváló gondolkodási képességek, az absztrakció, az elmélet-alkotás, a képzelet és az ok-okozati összefüggések megállapításában
- Sokkal könnyebben tanulja meg azt, amit megértés révén lehet elsajátítani, mint amit memorizálás révén,
- Könnyen átlátja a nagy összefüggéseket,
- Ha felolvasnak neki, azt magas szinten képes megérteni,
- A számára fontos témakörökben nagy szorgalommal valósággal túltanulja magát, egy saját szótárral rendelkezik, amelynek a szavait száz százalékgig elsajátítja, így pl. Az autó iránt érdeklődők tökéletesen tudnak olvasni ebben a témakörben,
- Gyakran meglepő kiválóságot mutat olyan tárgyakban, amelyekhez nem szükséges sokat olvasni, vagy más, az elmélet alkotáshoz kapcsolódó tárgyak, (filozófia, biológia, társadalomtudományok, vagy a szépirodalom).
- Igen nagy tanulási kapacitás,
- Jelentős teljesítményekre képes főképp erősen specializált területeken, mint pl. Az orvostudomány, a jog, a pénzügyek vagy az alaptudományok,
- Kiválóan tud írni, ha a szöveg és nem a helyesírás a fontos, jól meg tudja fogalmazni az érzéseit, és az elképzeléseit,
- Sikeres minden olyan területen, amelyik nem kapcsolódik az egyszerű memorizáláshoz,
- Tehetséges a magas színvonalú elméletek létrehozásában és eredeti nézőpontok képviselésében,

- Nagy összefüggésekben jól tud gondolkodni,
- A tradicionális, megszokottól eltérő, kreatív gondolkodás



Az íráskészség az egyik legnehezebb kultúrtechnika, magas komplexitású művelet, mely többszörös neurális hálózatok koordinációját igényli a végső produkció eléréséhez (Hale és Fiorello, 2004 hivatkozva Berninger és mtsai, 2008).

A diszgráfia meghatározásában két tényező fonódik össze:

- az írásmozgások kivitelezésének (kézírás zavara),
- a helyesírási szabályok alkalmazásának (dizortográfia) zavara.

A két folyamat zavara izoláltan, de együttesen is előfordul, mindazáltal érdemes a két jelenséget külön kezelnünk.

Mind a specifikus olvasási zavar, mind a nyelvfejlődési zavar gyakori kísérője a dizortográfia, ugyanakkor gyakran találkozunk olyan személyekkel, akik jó nivójú olvasás ellenére komoly helyesírási és/vagy kézírás nehézségekkel küzdenek. Így az írott nyelvhasználat zavarának előfordulási gyakorisága feltételezhetően nagyobb, mint a specifikus olvasási zavaré, legkevesebb 10%-a az iskolás populációnak, de persze ez függ a definíciós és diagnosztikus kritériumoktól egyaránt (Berninger, 2007; Fletcher és mtsai, 2007).

A kézírás folyamata az olvashatóság, az automatikusság (olvasható betűk produkciója gyorsan és hatékonyan), az ortográfiai kódolás és grafomotoros tervezési képességek integrált működését kívánja. A kutatások szerint a kézírás fejlődésének jó előrejelzőjének

számít a betűk automatikus felidézése és produkciója, az ortográfiai információk gyors kódolása, s leginkább a gyors szekvenciális ujjmozgatás képessége. (Fletcher és mtsai, 2007). Ugyanakkor a kézírás jóval több, mint pusztán motoros tevékenység, s az ortográfiai tudás és az exekutív (végrehajtó) képességek jelentős mértékben hozzájárulnak az írás jártasságának kialakulásában.

A helyesírás igen szorosan összefonódik a nyelvi feldolgozással, a hangszerkezetek és hangkapcsolatok kódolásával, valamint az előzetes tudás, tapasztalatok mennyiségével, a megértéssel és a vizuomotoros integrációval.

A (fejlődési) diszkalkulia fogalmát a közös nemzetközi kategorizáló eljárások alkalmazásával határozzák meg (BNO, DSM-IV). A diszkalkulia diagnózisa egy diszkrépancia-állításon nyugszik, azaz, hogy a numerikus ismeretek, a számolási tudás – az intellektuális teljesítményhez, relatíve az életkorhoz, illetve az osztályfokhoz viszonyítva – az átlagos szint alatt van. Vélhetően 3-6% a diszkalkulia gyakorisági aránya az iskoláskorúak körében (Shalev és Gross-Tsur, 2001), hasonló az előfordulási arány, mint a többi tanulási zavar, hiperaktivitás vagy az ADHD esetében. Az újabb kutatások egyenlőnek találták a diszkalkuliás fiúk és a lányok arányát.

A fejlődési diszkalkuliához gyakran társul emocionális zavar (szorongás, depresszió), amely kapcsolódó figyelemzavar esetén súlyosbodhat (Márkus, 2007). Ashcraft és Kirk (2001) szerint a matematikai szorongás minden számmal kapcsolatos jelenségnél aktívoldható.

A matematikai félelem velejárója, hogy a munkamemória központi végrehajtójának a kapacitása csökkenhet, ezáltal lelassul a feladatmegoldás, vagy éppen a hibaszám megnövekedéséhez vezet

(például, ha időre kell elvégezni a feladatot). A fejlődési diszkalkuliával magatartászavarok is együttjárhatnak (pl. agresszivitás és antiszociális magatartás), valamint gyakran észlelhetők enyhébb neurológiai tünetek (pl. szenzomotoros integrációs zavar).

ÁLLAPOTMEGISMERÉS, DIAGNOSZTIZÁLÁS

A hazai jogszabályoknak megfelelően (2011. évi CXCV törvény a nemzeti köznevelésről) a specifikus tanulási zavarral küzdő gyermekek, az ún. sajátos nevelési igényű tanulók csoportjába (SNI, egyéb pszichés fejlődési zavar) tartoznak. A probléma feltárása, diagnosztizálása hazánkban a Pedagógiai Szakszolgálatok tevékenységi körében történik protokoll-javaslatok alapján (Dékány és Mohai, 2012). A specifikus tanulási zavarok diagnózisát egyfelől kizárásos alapon, másfelől meghatározott kritériumok megléte alapján állítjuk fel (Mohai és Kálózi-Szabó, 2016):

- a kultúrtechnikák elsajátításának nehézségére utaló előzmények (az olvasás-, írás-, számolástanulás problémája kezdtektől jelen van);
- a probléma (pl. lassú olvasás, pontatlan olvasás, dekódolási nehézség) perzisztens fennállása;
- meghatározott kognitív deficitek jelenléte (pl. a diszlexia esetében a fonológiai feldolgozási sebesség, fonológiai tudatosság, vizuális/verbális munkamemória, ezek esetlegesen kombinálódva a vizuális észlelés és motoros folyamatok gyengeségével);
- kizáró tényezők mérlegelése (szenzoros sérülés, eltérő nyelvi környezet, a tanulási tapasztalatok vagy lehetőségek hiánya);
- normál intelligencianívó (IQ>85) mellett szórt képességstruktúra jelenléte, diagnosztikus értékű intraindividuális különbségek.

TANULÁSI ZAVAROK KEZELÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI, MÓDSZEREI

A következőkben három lehetséges stratégiát mutatunk be az National Collaborative on Workforce and Disability for Youth ajánlása (2012), valamint Timmons és mtsai (2010) munkája alapján.

Kompenzációs stratégiák elősegítése

GYENGESÉGEK	LEHETSÉGES KOMPENZÁCIÓS STRATÉGIÁK, ERŐSSÉGEK KIALAKÍTÁSA
Nehezen vált egyik feladatról a másikra	Feladatok szoros idői ütemezése: időterv készítése, és az ütemtervre vonatkozó folyamatos visszajelzés biztosítása
Fluktuáló, kiszámíthatatlan teljesítmény: vmikor tudja, vmikor nem	Emlékezeti stratégiák megerősítése: a tevékenység céljának folyamatos modellálása pl. vizuális matricákkal, posztterekkel, folyamatábrákkal
Könnyen elterelődő figyelem	Környezet adaptálása (csendes, zavarásmentes), ill. a feladat lépésekre bontása, a lépések elvégzéséhez adott idő beállításával. Az instrukció adásakor szemkontaktus facilitálása
Önbizalom hiánya, frusztráltság	Rövid feladatok adásával a munka produktívásának megéreztetése, folyamatos visszajelzés nyújtása a feladat megoldásának haladásáról, vmint a munka minőségéről. Jól sikerült és örömmel végzett feladattípusok megoldási lehetőségének biztosítása.
Időkezelés problémája:	Stopperóra használatának támogatása, idő limitek meghatározása, ugyanakkor az idő múlásának folyamatos monitoroztatása
Téri orientáció gyengesége, nehézségek a tájékozódásban	A kommunikáció, kérdés bátorítása, ha eltévedt, összezavarodott. Idő biztosítása a megkülönböztető jellegzetességek rögzítésére, esetleg lemodellezésére.
Lényegkiemelés nehézsége pl. egy szövegben	Szövegkiemelő, színes, áttetsző fóliák használata elősegíti, hogy a fontos információra tudjon fókuszálni, míg a lényegtelen háttérben, letakarva maradjon.
Impulzív feladatmegoldás: gyorsan, de sok hibával	Világos, lényegretörő útmutatás a feladat céljára vonatkozóan: a pontosság fontosabb, mint a gyorsaság.
Nehezen viseli el a gyors változásokat (emberi, környezeti változások)	Strukturált környezet biztosítása, a változtatások, zavaró tényezők minimalizálásával
Nehezen tud nagy térben, jelentős háttérzajban dolgozni	A környezet adaptálása: zajforrások csökkentése, kisebb terek, kuckók kialakítása, fülhallgató, esetleg füldugó, fehérzaj, halk zene
Írott utasítások értelmezésének nehézsége	Feladatok demonstrációja akár piktogramokkal, képekkel, a cselekvés modellálásával. Az utasítások rögzítése és lejátszása hangfelvételtől.
Egyszerű matematikai tények pl. szorzótábla felidézésének nehézsége	Számológép, telefon, segédletek, 'puskák' használatának lehetősége
Csoportközi viszonyok, interakciók átlátásának nehézsége	Minél több csoportmunka, szerepjátékok. Pozitív viselkedés megerősítése azonnali visszajelzéssel.
Gyenge vizuális emlékezet	A vizuális információkkal egyidejűleg szóbeli információnyújtás, hangfelvételek
Gyenge verbális emlékezet	Rajzokkal, piktogramokkal támogatott leírások, utasítások. Egyszerűen megfogalmazott verbális utasítások előnyben részesítése. Hangfelvétel készítésének lehetősége és lejátszása, ha szükséges.

Hatékony kognitív stratégiák kialakítása, metakognitív tudatosság fejlesztése	
KOGITÍV STRATÉGIÁK	ELŐNYÖK
Ismétlés	Kedvezően hat a figyelmi fókuszra és az információk kódolására.
Részletes feldolgozás (elaboráció), összefoglalás	Segíti a fiatalt, hogy a hosszú távú emlékezetében információkat őrizzen meg, azáltal, hogy az információk között kapcsolatokat hoz létre, az előzetes ismereteihez kapcsolja az új tudástartalmakat, ezáltal kialakítva egy tudáshálót.
Szervezés	A megfelelő információk szelektálásában és a közöttük levő kapcsolatok megtalálásában segít.
Elemzés	A problémamegoldást segíti, a kritikai gondolkodást támogatja.
METAKOGNITÍV STRATÉGIÁK	
Új információk meglévő tudáshoz kapcsolása	Segíti a problémamegoldás/ feladatmegoldás folyamatát, azáltal, hogy tudatosítja a megfelelő probléma/feladatmegoldási stratégiákat, segíti az önszabályozó mechanizmusok kialakulását, úgymint a feladatmegoldás lépéseinek megtervezését, a végrehajtott cselekvés hatékonyságának megfigyelését, a problémamegoldási stratégiák tesztelését, felülvizsgálatát és értékelését.

Olvasásértés támogatása	
TÁMOGATÓ STRATÉGIA	KOOPERATÍV CSOPORTMUNKA
Tekints rá!	még az olvasás előtt témafókusz pl. brainstorming technikával, tanulási célok, feladatok előrejelzése
Oké és stop!	a tanulók közösen kiválasztanak egy nehéz szövegrészt, a felolvasás során visszajelzést adnak (OK), ha értik a szavakat és kifejezéseket, ill. akkor is, ha nem értik (STOP) az adott szót vagy kifejezést, nyelvi fordulatot.
Ragadd meg a lényegét!	a szöveg legfontosabb részeinek kiemelése
Foglald össze!	kérdések és válaszok megfogalmazása, ill. annak összefoglalása, hogy mit tanultak.



Az eltérő agyi működésből fakadó tanulói sokszínűség az emberi változatosság természetes megnyilvánulása, mely gazdagíthatja a tanítás-tanulás folyamatát, az iskola világát. Gyengeségek helyett az eltérő agyi és szociokognitív működésre, tanulói erősségekre tanácsos fókuszálni.

FELHASZNÁLT IRODALOM

2011. évi CXC törvény a nemzeti köznevelésről

A pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről szóló 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet

Armstrong T. (2012) Neurodiversity in the classroom. ASCD Alexandria VA USA

Ashcraft, M. H., Kirk, E. P. (2001) The relationships among working memory, math anxiety, and performance. *Journal of experimental psychology. General*, 130, 2, 224–237

Berninger V. W., Odonnell L., Holdnack J. (2008) Research-supported differential diagnosis of specific learning disabilities and implications for instruction and response to instruction. In Prifitera et al. (ed.) *WISC IV Clinical assessment and Intervention*. 69–102. Elsevier Academic Press San Diego

Berninger, V. (2007) *Process Assessment of the Learner II User's Guide*. Harcourt/PsyCorp. San Antonio

Csapó B. (2008) A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése In: *Informális tanulás 2008/2*, 2007-217.

Csépe V. (2013) „Olvasás, olvasási zavar és a fejlődő agy: In memoriam Leo Blomert,” *Pszichológia*, 33/1, pp. 1-14.

Dékány J., Mohai K. (2012) „Egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja - Specifikus tanulási zavarok (írott nyelvhasználat zavarai, diszkalkulia),” in In: Torda Ágnes (szerk.) *Diagnosztikus kézikönyv*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 2012, pp. 1-82.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., Barnes, M. A. (2007) *Learning disabilities. From identification to intervention*. The Guilford Press, New York

Gerebenné V. K. (1996), „A tanulási zavar jelenségkörének gyógypedagógiai pszichológiai értelmezése,” in In: Zászkaliczky P. (szerk.): „Önmagában véve senki sem...” *Tanulmányok*

a gyógypedagógiai pszichológia és határtudományai köréből, Budapest, Bárczi Gusztáv Tanárképző Főiskola

Illyés S., 2001 A tanuló neveléstudomány In.: Csapó B., Vidákovich T. (szerk) *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tanulmányok Nagy József tiszteletére Nemzeti tankönyvkiadó, Bp., 11-23.

Márkus A. (2007) *Számok, számolás, számolászavarak*. Pro Die Kiadó, Budapest

Mesterházi Zs. (1998) *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. BGGYTF, Budapest.

Mohai K., Kálózi-Szabó Cs. (2016) *Tanulási zavarok – a gyógypedagógiai pszichológia szemszögéből*. *Gyermekgyógyászati továbbképző szemle* 21.2 60-64.

Molnár Gy., Csapó B., (2003) *A képességek fejlődésének logisztikus modellje* IN. *Iskolakultúra* 2003/2 57-69.

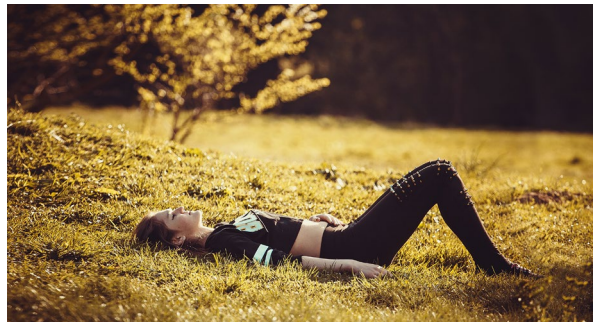
NCWD, 2012, *National Collaborative on Workforce and Disability for Youth, Learning How to Learn: Successful Transition Models for Educators Working with Youth with Learning Disabilities* In: *InfoBrief*, 2012:31. Letöltés dátuma: 2018.10.18.: http://www.ncwd-youth.info/wp-content/uploads/2016/11/infobrief_issue31.pdf

Richardson, A. (2001) „Fatty Acids in Dyslexia, Dyspraxia, ADHD,” *Nutrition Practitioner*, 1. kötet3, pp. 18-24,

Shalev, R. S., Gross-Tsur, V. (2001) *Developmental dyscalculia*. *Pediatric Neurology*, 24, 5, 337–342

Shaywitz, B., Shaywitz, S., (2005) „Dyslexia Specific Reading Disability,” *Biological Psychiatry*, 51. kötet p. 1301–1309,).

Timmons J., Wills J., Kemp J., Basha R., Moone M. (2010) *CHARTING THE COURSE Supporting the Career Development of Youth with Learning Disability*, NCWD for Youth Letöltés dátuma: 2018.10.18.: <https://ldaamerica.org/wp-content/uploads/2013/10/career-devel-youth-disabilities-2010.pdf>



2. KIHÍVÁSOK A FIATALOK ÉLETÉBEN A SIKERES EDUKÁCIÓ ÉS A BIZTOS MUNKAERŐ PIACI POZÍCIÓ MEGSZERZÉSÉHEZ SZÜKSÉGES KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSE

2.1 NORMATÍV KIHÍVÁSOK - FEJLŐDÉSI FELADATOK

2.1.1 AUTONÓMIÁRA TÖREKVÉS, KAPCSOLATOK, A KOMMUNIKÁCIÓ KÉSZSÉGEI

(Billédi Katalin)

Tanulási célok

Az *Autonómiára törekvés, kapcsolatok, a kommunikáció készségei* című fejezet célja, hogy áttekintést adjon a serdülő- és fiatal felnőttkor jellemzőiről és azokról a lehetőségekről, amelyekkel e korszak átmenete támogatható, segíthető, beleértve a fiatal támogatását biztosító kommunikációt.

A téma feldolgozása lehetővé teszi, hogy az olvasó jobban megértse a fiatalok motivációit, törekvéseit, „működés módját”, és hatékonyabb kommunikációt válasszon a velük való kapcsolatok pozitív alakítása érdekében.

A fejezet elolvasása után az olvasó képes lesz

- meghatározni a fejezet elméleti alapját képező fogalmakat (identitás, normatív krízis, „kiszülődő felnőttek”);
- felsorolni az identitásképzést befolyásoló tényezőket;
- jellemezni tudja az elért identitás, a korai zárás, a moratórium és a diffúz identitás állapotát;
- megérteni a serdülők, fiatalok, kiszülődő felnőttek nehézségeit, és fel tudja használni munkája eredményesebbé tételéhez;
- a fiatalokkal való munkája során alkalmazni az ehhez szükséges alapelveket;
- a fiatalok sikeres bevonására a fejezet által bemutatott szempontok alkalmazásával;
- különbséget tenni a segítő és nem segítő verbális és nonverbális megnyilvánulások között;
- a hatékony verbális és nonverbális kommunikáció alkalmazására;
- a megoldásközpontú szemlélet lényegének megfogalmazására;
- megoldásközpontú kérdések feltételére.

A SERDÜLŐK ÉS A FIATALOK („KISZÜLŐDŐ FELNŐTTEK”) NORMATÍV KRÍZISEI

Erik Erikson pszichoszociális fejlődéseméletét az 1950-es évektől kezdődően fogalmazta meg, amiben a fejlődés társas és kultúrközi dimenzióit emelte ki. Elképzelésének közép-pontjában az identitás keresése, alakulása áll, amit a személyiség lényegi elemének tekint.

„Az eriksoni értelemben vett identitást úgy lehet felfogni, mint a szocializáció különféle körülményei között az én és a társas világ viszonyáról alkotott viszonylag stabil mentális képet.” (Cole & Cole, 2006, p. 402). Az identitás kérdése, a „ki vagyok én” kérdés minden életszakaszban előkerül, és a rá adott válasz folyamatosan alakul, gazdagodik. A serdülő önmaga meghatározása során önállóságra törekszik, elszakad a „készen kapott” értékektől, törekszik az autonómiára, a saját döntések, választások meghozatalára.

Erikson a fejlődés nyolc szakaszát azonosította (ebben a munkában a serdülés és felnőttkor szakaszaira térünk ki). Minden szakaszt egyfajta normatív krízis jellemez, azaz a fejlődéssel természetes módon együtt járó krízis, fejlődési életfeladat. A szakaszokat egy-egy „megoldandó feladat” jellemzi, amelyek megoldása teszi lehetővé a következő szakaszba lépést, alakítja az identitás érzését, új lehetőségeket ad az adott kultúrára jellemző társas világgal való egyre bővülő interakcióra (Cole & Cole, 2006).

A személyes identitás alakulásának kiemelt szakasza a serdülőkor.

Az ötödik, a serdülőkorra vonatkozó szakasz (12-18 év) krízise során a serdülő megvizsgálja jövőbeni lehetőségeit, újraértékeli a családban kapott értékeket, saját alternatívákat keres. Például pályát választ, életcélokat tűz ki, dönt arról, hogy mit szeretne csinálni, hol és kivel szeretne élni, milyen értékek mentén irányítsa életét. A folyamatban hangsúlyos a szülőkről való érzelmi leválás, az önállóság kialakítása, egyben a felelősség átvállalása. Az elköteleződés folyamatát az autonómiára törekvés kíséri. A fiatal mérlegre teszi azokat a normákat, értékeket, életvitelt, amelyeket a szülők, illetve környezetének felnőtt tagjai képviselnek. A fiatal önálló döntéseket akar hozni, lázad a köztétésekkel szemben, elutasítja a korábban elfogadott szabályokat. A fiatal vívódik, célja saját maga „megteremtése”, amelynek belső feszültségei megterhelik kapcsolatait (Gyenge, 2014). A krízis pozitív kimenete az identitás elérése, azaz elköteleződés bizonyos identitások (pl. szakmai, párkapcsolati), értékek, nézetek (pl. politikai, vallási) mellett, autonómia, felelősségvállalás. Amennyiben a serdülő nem tudja definiálni önmagát a társas környezetben, összezavarodik, nem tudja a választ arra, hogy ki ő és merre tart, Erikson szerint a szerepkonfúzió fogja jellemezni.

Az eriksoni hatodik szakasz a fiatal felnőttkort (18-35 év) az intimitás versus izoláció krízisével jellemzi (Cole & Cole, 2006; Gyenge, 2014; Hajduska, 2015). Azaz, ennek a korszaknak a fő feladata a valódi intim kapcsolatok kialakítása, felvállalása. Ezen időszak sikeres kimenete eredményeként a fiatal képes tartós párkapcsolati elköteleződésre, ellenkező esetben a fiatal életét a magány, elszigeteltség vagy felszínes kapcsolatok jellemzik.

A későbbiekben – tekintettel a társadalmi és kulturális változásokra – az eriksoni elmélettel kapcsolatban több pontosítás, kiegészítés történt: James Marcia a serdülőkorra jellemző történéseket egészítette ki, Jeffrey Arnett és Joan Erikson egy-egy új szakaszt azonosított (1998, id. Kerekes, 2013) egy kilencedik szakasszal egészítette ki férje modelljét, amelynek fő feladata az időskor transzcendálása, miközben az idős ember szembenéz a test gyengeségével, az autonómia csökkenésével és az életminőség sérülékenységével.



James Marcia az 1960-as évek közepén a serdülőkorra vonatkozóan tovább gondolta és kiegészítette Erik Erikson elméletét. Marcia (1966, id. Cole & Cole, 2006) a szakasz differenciáltabb elemzését tette lehetővé az Erikson által kulcsfontosságúnak tartott két szempont mérésével: a serdülő átélt-e krízist, illetve történt-e elköteleződés. Ennek alapján négy állapot azonosítható:

- (1) elért identitás
- (2) korai zárás
- (3) moratórium
- (4) diffúz identitás.

1) Az elért identitás esetén a serdülő keresztül ment a krízisen, melynek végeredményeként meghozta döntéseit, amelyek irányítják törekvéseit. A serdülő választ ad arra, ki is ő, mit szeretne elérni az életben, ami tükröződik a választásaiban (továbbtanulás, pályaválasztás, világnézet).

2) A korai zárás esetében is beazonosítható a serdülő elköteleződése, ez azonban anélkül alakult ki, hogy keresztülment volna a krízisen.

Itt jellemző, hogy „készen” átveszi a szülők javaslatát például arra vonatkozóan, hogy milyen szakmát válasszon.

3) A moratórium állapota azt jelzi, hogy a serdülő éppen átéli a krízist, keresi az útját.

4) A diffúz identitás esetén a serdülő szinte „beleragad” a krízisbe, kipróbál különböző identitásokat, de nem tud elköteleződni.

Az 1990-es években több kutatás eredménye is alátámasztotta, hogy a fiatalok körében (középiskola elejétől a főiskolai évek végéig) az elért identitás aránya nő, míg a diffúz identitás aránya csökken (Grotevant & Cooper, 1998; Kroger, 1996; Moshman, 1999, id. Cole & Cole, 2006). Ez arra utal, hogy a 20. század végének serdülő generációja jórészt megvívta „harcát”, kialakította identitását és függetlenségét. Ugyanakkor Jeffrey Arnett (2000; Arnett & Tanner, 2006) véleménye szerint a 18 és 29 év közötti fiatalok tapasztalata az elmúlt évtizedekben drámaian megváltozott az iparosodott, modern társadalmakban. Ezért a kétezres évek elején a társadalmi változásokra reagálva egy új szakaszt azonosított, amit „készlődő felnőtté válásnak” nevezett. Ez az új időszak arra utal, hogy az identitáskeresés időszaka napjainkban kitolódik egészen a húszas évek végéig. E szakasz már nem serdülőkor, de még nem a fiatal felnőttkor.

Az iparosodott, modern társadalmakban e szakasz létezését jelzi a tanulmányi évek megnyúlása, a tanulmányok többszöri megváltoztatása, a házasságkötés és a gyermekvállalás idejének kitolódása, mindezek pedig jelzik az identitáskeresést, a függetlenedést, a felelősségvállalást és az elköteleződés folyamatának megváltozását. Sok fiatal elhalasztja ezeket az átmeneteket húszas éveik végéig, és a húszas évek közepét még a lehetőségek kipróbálása jellemzi mind a szerelemben, mind a munkában. Tehát a 18-29 év közötti időszak legfőbb jellemzője, hogy a fiatal folytatja az explorációt, az útkeresést az élet különböző területein, az elköteleződés nem sürgetett, ami akár a szakasz pozitívumaként is értékelhető. Ugyanakkor ez a megnyúlt útkeresés hozzájárul ahhoz, hogy még több fiatal ragad ebbe az állapotba, s válik jellemzővé az identitásdiffúzió. A fiatal számára az elköteleződés inkább félelmetes, melyre az elköteleződés halogatása a válaszreakció

(Arnett, 2000; Arnett & Tanner, 2006; Elekes, Komlósi & Szögeczki, 2017). Ehhez a jelenséghez kapcsolódik egy másik újkeletű fogalom, a „quaterlife crisis” - a magyar szakirodalomban kapunyitási pánik vagy kapunyitási krízis megnevezéssel találkozunk az életközépi válság (midlife crisis) vagy kapuzárási pánikként való fordítás mintájára - amit Alexandra Robbins és Abby Wilner alkotott meg (2001, id. Vida 2011).

A kapunyitási krízis fogalma felhívja a figyelmet a húszas évek küzdelmeire, a felnőtt világra való átmenet nehézségeire, a döntésképtelenségre és az ezzel járó szorongásra.

Robbins a húszas évek elején a szak, szakirány, szakma, munka választásból, a lehetőségek sokféleségéből adódó szorongást tartja hangsúlyosnak, később, a már elhelyezkedett fiatalok esetén a szorongást az táplálja, hogy más elképzelésük volt a munkával, élettel, önmagukkal kapcsolatban, a valóság eltér az elképzelt jövőtől (2004, id. Nagyné Kricsfalussy, 2017).

AZ IDENTITÁSKÉPZÉST BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

SZÜLŐK, TEKINTÉLYSZEMÉLYEK

Az identitásképzés folyamatára nagy hatással van a „szignifikáns másik” (szülő, tanár, barát), azaz az identitásképzés különböző területein egyértelműen kimutatható a családi és kortárskapcsolatok, a barátok, a tekintélyszemélyek hatása.

Amiben eltérés mutatkozik, az az, hogy az identitásképzés mely területéről van szó. Például kutatások támasztják alá, hogy egy olyan fontos területen, mint a pályaválasztás, a szülők és a tanárok hatása jelentősebb, mint a barátoké (Hotchkiss és Borow 1984, id. Kissné Viszket, 2015). A szülők hatása jelentős a fiatal karrierfejlődésére is, pozitív hatása a célokról való egyeztetésnek, kommunikációnak, az így kialakított egyetértésnek van (Whiston és Keller, 2004, id. Kissné Viszket, 2015).

BIZTONSÁGOS KÖTÖDÉS

Harold Grotevant és Catherine Cooper (1985, id. Cole & Cole, 2006) által kidolgozott „családi interakciós feladaton” és interjúkon alapuló vizsgálat eredményeként megállapították, hogy az identitás kialakulása pozitív kapcsolatban áll az egyéniség kifejezésére való készséggel és a kötődéssel. Az egyéniség kifejezésére való készség jelzi, hogy a serdülő képes a saját álláspont kialakítására és kifejezésére, illetve azoknál a serdülőknél tapasztalható jobb eredmény az identitás feltárásában, ahol a család biztos háttérrel nyújt ehhez a folyamathoz, a kapcsolatokat a biztonságos kötődés jellemzi. Általánosságban igaz, hogy a támogató, biztonságot nyújtó, egyben az önálló identitás kialakítását támogató szülői magatartás kedvező.

A biztonságos kötődés – ahogyan már kisgyermekkorban alapot ad a szülőtől való eltávolodáshoz, a környezet felderítéséhez –, úgy a serdülőkori pszichológiai explorációt, feltárást és autonóm döntést is segíti. Kutatások bizonyítják, hogy az elért identitás és a korai zárás enyhe pozitív, míg a moratórium és diffúz identitás negatív összefüggést mutat a biztonságos kötődéssel (Arseth és mtsai, 2009, id. Elekes, Komlósi & Szögeczki, 2017). Továbbá a biztonságos kötődés segíti a fiatal felnőttet a minőségi intim kapcsolatok kiépítésében is (Smith, Mackie & Claypool, 2016).

KORTÁRSKAPCSOLATOK

A fentiek mellett kutatások igazolják azt is, hogy az osztálytársak és a barátok támogatása kiemelten fontos szerepet játszik az identitás elérésében (Cole & Cole, 2006). A kortársak hatása érződik a fiatal megnyilvánulásaiban, az aktuális életstílusban, a választott viselkedési formákban (Davis és Kandel, 1981, id. Kissné Viszket, 2015).



JÓLLÉT, ÉRTELMESSÉG ÉRZÉSE, VALLÁSOSSÁG

A „készlődő felnőttég” korszakában lévő fiatalok vizsgálatának tanulsága szerint az elért identitás pozitív, míg a diffúz identitás negatív kapcsolatban áll a jólléttel, az értelmesség-érzésével és az élettél való elégedettséggel (Schwartz és mtsai, 2013, id. Elekes, Komlósi & Szögeczki, 2017). Kutatások összefüggést találtak a vallásosság és az identitásállapot között is. Azokat a serdülőket, akik pl. rendszeresebben jártak templomba, inkább az elért identitás és a korai zárás jellemezte, nem a moratórium vagy a diffúz identitás (Markstrom és mtsai, 1994, id. Elekes, Komlósi & Szögeczki, 2017).

MÓDSZERTANI JAVASLATOK

KÖVETENDŐ ALAPELVEK FIATAL FELNÖTTEKEL DOLGOZÓ SZAKEMBEREK SZÁMÁRA

Benard (1997) veszélyeztetett (pl. kábítószer fogyasztás, gyermekbántalmazás, tini terhesség, iskolai kudarc okozta problémák) gyermekekkel, fiatalokkal és családjaikkal való munka lehetőségeit átgondolva fogalmaz meg alapelveket az iskolák és tanárok számára. Tobin és Sprague (1999) hasznos összegzést ad a kutatással alátámasztott alternatív nevelési stratégiákról. A „Transition to Adulthood” szövetség (Revolving Doors Agency, 2010) a „sokproblémás” (mentális problémák, kábítószer- és/vagy alkoholfogyasztás, hajléktalanság, munkanélküliség, családi problémák, bűnözés stb.) 16-24 éves fiatalokkal dolgozó szakemberek számára összegezte a jó gyakorlatot biztosító alapelveket annak érdekében, hogy megtörjék e tényezők okozta negatív ciklust.

Ezen alapelvek, stratégiák átgondolása jó kiindulása lehet a fiatalokkal való munka, az őket támogató gyakorlat kialakításához.

- Több személyes idő. A személyes idő biztosítja azt a figyelmet, ami alapja lehet a szakember és a fiatal közötti bizalmi kapcsolat kialakításának. Az oktatáson, információnyújtáson, vizsgálaton stb. felüli minőségi idő az, ami alapot biztosít

minden további segítségnek, támogatásnak. A személyes idő és figyelem révén kimutatható a fiatal számára a törődés, a valódi támasznyújtás szándéka.

- Magasabb színvonalú oktatás. A fiatalok életpályájának megfelelő irányú alakulását nagyban befolyásolja a hatékony oktatás, a személyiség kibontakozását és a készségek elsajátítását biztosító környezet. Azok a készségek, amelyekre a munka világa, a munkaadók a hangsúlyt helyezik: kommunikációs készségek, számolás, IT (Information Technologies) ismeretek, teammunka, önfejlesztés és karriermenedzsment, problémamegoldás. Az oktatás, illetve az alternatív tanulási lehetőségek teszik lehetővé a fiatalok számára, hogy megszerezzék és fejlesszék a szükséges készségeket. Az oktatás során a fiatalok életkori sajátosságait kihasználva érdemes építeni a kritikus gondolkodásra, a többszempontú elemzésre, a vitakészségre.
- Önirányítást biztosító készségek fejlesztése. A fiatalokkal való foglalkozás során támogatni szükséges az önirányított viselkedést. Fontos, hogy a fiatal ne csak passzív elszenvedőként vagy motivált érdeklődőként, esetleg jól irányítható tanulóként legyen jelen a tanulási folyamatban, hanem képes legyen önállóan felismerni és megvalósítani tanulási céljait.
- Jól strukturált tantermi működés, kevésbé korlátozó környezet. A fiatalok iskolai környezetének megszervezése, a felesleges korlátok leépítése kiküszöböli a szükségtelen konfrontációt. A közösen megalkotott működésrendek stabilabbak, jobban betartható és betartott kereteket jelentenek.
- Egyértelmű szabályok. Nem csupán a gyermekek esetében működőképes az egyértelmű szabályok alkalmazása, hanem serdülők vagy fiatal felnőttek esetében is, különösen, ha azokat a fiatalok maguk hozzadják meg.
- Pozitív megerősítés, jutalmazás. Serdülők és fiatalok viselkedésének alakítása a pozitív megerősítések alkalmazásán múlik, kiemelkedően fontos az elfogadható viselkedés és teljesítmény jutalmazása. A szidalmazás, büntetés semmilyen életkorban nem elfogadott

eszköze a nevelésnek, de különösen hasztalan és csak olaj a tűzre az amúgy is lázadó ifjúság esetében.

- Mentorálási rendszer. A mentorálási rendszer kialakítása biztosítja a személyes törődést, ahol a mentor különös figyelmet szentel a fiatalnak, pozitív megerősítést használ, nyomon követi mentoráltja viselkedését, támogatása személyre szabott.
- Pozitív hozzáállás. Mindenki rendelkezik a változtatás képességével. Ezt az attitűdöt a segítő szakember (a segítő szakember kifejezés alatt minden, a fiatalokkal kapcsolatba kerülő, segítő hivatást gyakorló szakemberre gondolunk, mint pl. pedagógus, szociális munkás, pszichológus, gyógypedagógus, orvos, védőnő stb.) ki is fejezi, ami egyben bátorítást is jelent a fiatalnak.
- A fiatalok felelős személyekként kezelése. Fontos a fiatalok iskolai életbe való bevonása, amely támaszkodik, egyben fejlesztően hat e korszakra jellemző autonómia-terekre.
- Változás tervezés. A fiatal viselkedésének változását leginkább úgy lehet támogatni, ha sikerül a fiatal motivációját azonosítani és a problémás viselkedések lecserélésére alkalmas pozitív viselkedésmódokat erősíteni.
- Készségfejlesztés. A serdülők, fiatalok boldogulását nagyban segítik a számukra fontos készségek fejlesztése, pl. a problémamegoldás, konfliktuskezelés, érzelmszabályozás, empátia készségének fejlesztése.
- Erőforrásokra fókuszálás. A fiatalok támogatásának legfőbb szemléleti alapja, hogy a kockázati tényezők és hiányosságok helyett az erőforrásokra és erősségekre érdemes koncentrálni, az erősségek felismerésében kell segítséget nyújtani.
- Szeretetteljes támogatás. Az odafigyelés, az érzelmek elismerése, együttérzés, tisztelet alapjaiban határozza meg a fiatalal való munkát.
- Támogató kapcsolatok. A tanároknak gondoskodniuk kell a támogató kapcsolatok (tanár-diák, diák-diák, pedagógus-pedagógus, pedagógus-szülő kialakításáról. Ezt a cél szolgálja többek között a kicsoportos munka, a kooperatív

tanulás, a kortárs-segítés, a mentorálás, a közösségi tevékenységek. A minőségi, pozitív kapcsolatok jelentős megtartó erőt jelentenek.

- Gátló hiedelmek felismerése. A fiatal számára fontos támaszt jelent, ha segítünk felismerni azokat a hiedelmeket, gondolatokat, amelyek gátlóan hatnak rájuk. Például sok serdülő küzd azzal, hogy úgy hiszi nem elég jó, nem elég okos, s ezek a gondolatok elbizonytalanítják. Vagy sok szorongást okozhat az az irracionális gondolat, hogy mindenki szeretetét, elismerését el kell nyerni, vagy az, hogy minden elvárásnak meg kell felelni.
- A fiatalok növekedésének ösztönzése. Támogatni szükséges az önreflexiót, kritikai gondolkodást, tapasztalati tanulást, művészeti tevékenységeket, másoknak nyújtott segítséget, részvételt az élet, szabályok, értékelés stb. tervezésében.
- Önértékelés támogatása. A felnőtté válás folyamatának fontos eleme az önértékelés támogatása, amelyet az értékelőrendszer kidolgozása és alkalmazása, a konstruktív visszajelzés biztosítja. A fiatal önmagára fókuszál, nagy igénye van a környezet visszajelzésére, amelyet ugyanakkor rendkívül érzékenyen fogad. Éppen ezért itt még inkább érvényes az az általános szabály, ami a hatékony visszajelzés 3 legfontosabb kritériuma, ami szerint leíró, cselekvésre vonatkozó és konkrét. A konstruktív visszajelzések alapján a fiatal megtanulja saját magát is ilyen módon értékelni.
- Türelem. A fiatalokkal való munka során az eredményeket tekintve is türelmesnek kell lenni, és a kis sikerekre kell összpontosítani, amelyek gyakran jelentős változást eredményeznek.

SZEMPONTOK A FIATALOK SIKERES BEVONÁSÁRA

A fiatalokkal való kapcsolat kialakítása, fenntartása során érdemes az alábbi szempontokat szem előtt tartani és megvalósítani.

- Egyértelmű és a fiatalok számára releváns célok kitűzése. A kisebb-nagyobb célok megkeresésénél a fiatal javaslataira, ötleteire érdemes támaszkodni, mert ebben

az esetben valószínű, hogy kellő kitartás párosul a kivitelezéshez, például saját környezetük díszítése, felszerelése esetén.

- Hiteles kommunikáció, partneri viszony, a fiatalok értékeinek tiszteletben tartása. Akár gyermekekről, akár felnőttekről, akár serdülőkről van szó, fontos, hogy érezze, hogy a másik megérti és komolyan veszi gondolatait, érzéseit, problémáit, legyen szó akár a divat követéséről vagy akár a barátokban való csalódásról.
- Az együttműködésnek legyen a fiatal számára is belátható értelme, érezzék, hogy a folyamatra hatást gyakorolnak. A támogatást lehetőségként kell felajánlani, közös döntéseket érdemes hozni. A közös döntést biztosítja a vélemények kikérése, megértése és egyeztetése.
- Fontos, hogy a fiatalok rendelkezzenek azokkal a készségekkel, amelyek ahhoz a tevékenységhez szükséges, amibe belevonjuk, máskülönben túlterheltséget és a helyzetből való kilépést kockáztatjuk. Elsődlegesen a meglévő készségek használhatók, illetve készségfejlesztő lehetőségeket teremteni és felajánlani pl. a kommunikáció, konfliktuskezelés, problémamegoldás területén. Érdemes felfigyelni a fiatal erősségeire és tovább erősíteni azokat.
- A fiatalok és a felnőttek közötti jó kapcsolatot építése, egymás megismerése mind formális, mind informális síkon létfontosságú. Óvakodni kell az alaptalan, hibás tulajdonításoktól, értelmezésektől, mert ezek negatívan hatnak a kapcsolatokra és a bevonódásra. Sokkal gyakoribb a hibás feltételezés, mint gondolnánk. Koncentráljunk a tényekre, figyeljünk a fiatalra, szerezzünk pontos információt közvetlenül az érdekelttől. Például téves tulajdonítás, ha minden bizonyíték nélkül azt feltételezzük, hogy a fiatal biztosan a számítógépezéssel / telefonozással / face book-ozással tölti idejének nagy részét, s ezért nem látja el feladatait.
- A fiatalok fejlődését szolgáló programok, képzések pénzügyi és más erőforrásbeli (pl. közlekedés, gyermekfelügyelet) háttérét is meg kell teremteni, a terheket nem növelve. Ha fiataloknak szervezünk programokat, az érdeklődés felkeltése mellett ügyelni arra, hogy a háttérkörülmények is támogatók legyenek.

- Gondosan meg kell választani a felajánlott programok idejét és helyszínét is. Fontos, hogy az időpont igazodjon a fiatalok tipikus időbeosztásához, alvási, pihenési szokásaihoz, vagy például a helyszín és az épület könnyen megközelíthető legyen (pl. tömegközlekedés, az épület megközelíthetősége kerekesszéssel).
- A fiatalokkal való kapcsolattartás során legyen folyamatos a tájékoztatás.
- Segítsük a fiatal elköteleződését, támogassuk a képzés elkezdését, a programba való bekapcsolódást, a tevékenységek megfelelő és sikeres kimenetét.
- A fiatalok számára érthető nyelvezetet használjunk, ellenőrizzük az átadott információk, mondandók megértését is.
- Ösztönözzük és támogassuk a fiatalok kezdeményezéseit és a folyamathoz, történésekhez való hozzájárulásait, vegyük természetesnek, hogy a fiatalok eközben hibázhatnak is.
- Bánjunk tisztelettel a fiatalokkal, ismerjük el őket közösségünk fontos tagjaként, a velük szembeni előítélet és diszkrimináció („a fiatalok nem segítőkészek”; „a fiatalok udvariatlanok”; „a fiatalok önzők”) alyptalan és ellenállást szül.

ÖNISMERET ÉS TÁRSISMERET FEJLESZTÉSE

A felnőttkorba való átmenet feladatainak megoldása során sokféle érzélem, köztük a szorongás is jelen lehet, aminek mértéke befolyásolja az élethelyzetekkel, életfeladatokkal való megküzdést. Az önismereti csoportok biztonságos teret nyújtanak a személyes jellemzők, dilemmák átgondolásához, az ehhez szükséges visszajelzések fogadásához, az érzelmek, indulatok megfelelő kifejezéséhez, a kritikus helyzetek kezelésének megtanulásához.

Általában elmondható, hogy a különböző célú csoportos fejlesztések (pl. kreativitásfejlesztés, kommunikációs- vagy szociális készségek fejlesztése) óhatatlanul hatással vannak az önismeretre és a társak megismerésére. Az önismereti csoport megjelölés arra utal, hogy különböző módszere (pl. szabadinterakció, encounter, pszichodráma)

alapozva a fókusz a résztvevők önismeretére irányul (Kalamár, 2003; Sütőné Koczka, 2003; Bácskai, 2005).

Az önismereti csoportok célul tűzhetik ki az erősségek és gyengeségek tisztázását, az értékrendek átgondolását, a társas szerepek meghatározását. Az önismereti csoportok vezetése képzett szakember közreműködését igényli, hiszen az említett előnyök csak a megfelelő, szakértelemmel vezetett csoportokban valósulhat meg (Rudas, 2007).

HATÉKONY KOMMUNIKÁCIÓ A FIATALOKKAL

A fiatalokkal való kommunikáció – ahogyan minden más esetben is – akkor hatékony, ha a szakember megnyilvánulásait az odafigyelés, tisztelet, elfogadás, nyíltság és kongruens, őszinte kommunikáció jellemzi, és törekszik arra, hogy a fiatal is e képpen kommunikálhasson, ez irányba fejlődhessen, amihez az interakció során hatékony mintával találkozik. A nyílt és egyértelmű kommunikáció biztonságot teremt, elősegíti a bizalmi kapcsolat kialakulását.

Érdemes átgondolni, hogy a verbális és a nonverbális kommunikációs eszközök közül melyek azok, amelyek támogatják a fiatalokkal való kapcsolat pozitív irányú alakulását, s melyek azok, amelyek hátráltatják.

A támogató verbális kommunikáció jellemzői

- Megszólítás. Szólítsuk a fiatalot azon a néven, amit szeretne, amit a szakembertől elfogad. Az interperszonális kapcsolat kiindulópontja a megszólítás. A megszólítás formája sok minden kifejezésére alkalmas. Fontos, hogy tükrözze a szakember részéről a tiszteletet, a partneri viszonyt túlzott bizalmaskodás vagy lekezelés nélkül. A megszólítás formáját már a kapcsolat felvételénél tisztázni szükséges. A tisztelet tehát már a megszólításban kifejeződik, s amely mintául is szolgál a serdülők, fiatal felnőttek számára (Gladding, 2000).
- Érthető szavak. A nyelvi relativitás elmélet felhívja a figyelmet arra, hogy eltérő nyelvi kódok léteznek, és a hatékony kommunikáció, megértés érdekében ezekre

tekintettel kell lenni. A jobb megértés érdekében figyelembe kell venni a fiatal életkorából, iskolai végzettségéből, társadalmi és kulturális háttéréből adódó jellemzőket. A kapcsolat alakulását segíti, ha a segítő szakember olyan kifejezéseket használ, amelyek illeszkednek a fiatalhoz (Forgács, 1994).

- **Információnyújtás.** Az információnyújtás sokféle tartalmat foglalhat magába (pl. tájékoztatás továbbtanulási vagy munkalehetőségekről, egészségügyi ismeretek). Az információ adásának fontos szabálya, hogy elsődleges a kliens igénye, az információadás helyét, idejét, formáját, mennyiségét és minőségét a fiatal igényéhez érdemes igazítani. Nagyon fontos, hogy az információnyújtást a szakember ne arra használja, hogy megmondja, mit csináljon, hogyan döntsön a fiatal (Gladding, 2000).
- **Empátia, megértés.** Carl Rogers (1975, in Kulcsár, 1998) szerint az empátia során a segítő személy belehelyezkedik a másik ember belső világába, így megragadva és megértve gondolatait, érzéseit, vágyait. Alapvető, hogy a beszélgetést az empátia, a megértés jellemezze. Amikor az empatikus meghallgatás megvalósul, akkor a segítő szakember a beszélőre és a számára fontos gondolatokra és érzelmekre fókuszál, a lényeges kérdések megértésére törekszik, figyelme aktív, meghallja a fiatal foglalkoztató kérdéseket, igazodik a felmerülő problémákhoz (Rogers 2006, Billédi, 2007a).

- **Feltétel nélküli elfogadás.** A serdülővel, fiatal felnőttel való kapcsolat létrejöttét és alakulását pozitív irányba befolyásolja az a feltételezés, hogy minden ember értékes. A feltétel nélküli elfogadás a személynek szól. A segítő szakember hozzáállásában és kommunikációjában kifejezi, hogy elfogadja a fiatal mint embert, és ezt az elfogadást nem köti feltételhez. A feltétel nélküli elfogadás nem jelenti azt, hogy a szakember a fiatal minden cselekvését helyesli. (Például nem helyeselhető, ha a fiatal a fiatal nem jár iskolába, önmagának vagy másnak árt stb. (Rogers, 2006).
- **Aktív hallgatás.** Kommunikációjával kifejezi a megértett érzelmeket és tartalmakat, nem változtat váratlanul témát, nem szakít félbe, a gondolatokra és az érzésekre figyel. Az aktív hallgatás megkönnyíti a beszélgetést, a valódi probléma feltárását, feloldja a beszélő feszültségét, a szakember elfogadásával megkönnyíti a serdülő vagy fiatal felnőtt önkifejezését, önvizsgálatát, a fiatal reakcióinak visszatükrözése önmaga megértését segíti elő (Gordon, 1993; 1997; Rogers, 2006; Tringer, 2007).
- **Kommunikációs skillek.** A szakember empátiáját, megértését többféle kommunikációs eszközzel fejezheti ki. Néhány szó megismétlése, rövidke reagálások (hmm, értem, igen) kifejezik az odafigyelést, ösztönzik az érzések, gondolatok kifejtését. A kérdések, nyitott mondatok alkalmasak a beszélgetés elindítására és továbblendítésére, ösztönzik a gondolatok



kifejtését. A szakember megértéssel van a kijelentések iránt, újrafogalmazva viszontükrözi azt. A lényeg megismétlésével ellenőrizhető a megértés, tisztázhatók az elhangzottak. A szakember fokozottan figyel az érzelmek verbális és főleg a non-verbális csatornák által közvetített jelzéseire és az érzelemvisszatükrözés eszközével segíti az érzelmek pontos megfogalmazását, tisztázását, az ambivalens érzelmek azonosítását. Az összegzések során egybefoglalt tartalmak és érzések tovább fokozzák a fiatal önmagával kapcsolatos megértését (Ivey & Lynn, 1990; Ivey, Pedersen & Ivey, 2007a; Ivey, Pedersen & Ivey, 2007b; Gordon, 1993; 1997).

- A megértés ellenőrzése. Az emberek gyakran félreértik egymás üzeneteit, mert a szavakban rejlő jelentéseken túl nem veszik figyelembe az érzésekről szóló üzeneteket. A segítő kapcsolatban rendkívül fontos, hogy mind a tartalmak, mind az érzések a lehető legpontosabban kifejezésre jussanak, illetve a kölcsönös megértés is megtörténjen (Wisner, 1978; Gordon, 1993, 1997).
- Visszajelzés. Szükség esetén, – ha a fiatal igényli –, a fejlődés érdekében, a fiatal hasznára fordítható visszajelzéseket érdemes megfogalmazni. Nagyon fontos, hogy akár a kritika, akár a dicséret megfogalmazása a fiatal számára elfogadható módon valósuljon meg. A visszajelzés megfogalmazásának leglényegesebb elemei, hogy a cselekvésre vonatkozzon, konkrét és minősítés nélküli legyen.

A nem támogató verbális kommunikáció jellemzői

A kommunikációs stílusban számtalan csapda rejlik, amikor – akár a szándék ellenére – úgy kommunikálunk, hogy az a másik félben meg nem értettséget, negatív érzéseket, bizalmatlanságot vagy ellenállást válthat ki. Thomas Gordon (1993; 1997) összegyűjtötte az interperszonális kommunikációt leginkább megnehezítő tényezőket.

- Parancsolás, utasítás. Például: Szedd össze magad! Hagyd abba az önsajnálatot! Az utasítás azt az érzést kelti, hogy a személy és problémája nem fontos. Ellenállást, sértődést, dühöt vált ki.

- Fenyegetés. Például: Jobb, ha igazat mondasz, mert különben... Ha nem működsz együtt, akkor... Jobban tennéd, ha nem viccelődnél, mert különben... A fenyegetés feltételezi az ellenszegülést, és célja, hogy elejét vegye azt. Az erre adott érzelmi válasz (pl. düh) még erősebb.
- Prédikálás. Például: Ha nem vagy képes a feladataidat rendesen végezni, akkor sose viszed semmire. Időben neki kellene kezdened, hogy kész legyél, amikorra kell. Neked kellene okosabban viselkedned. A prédikálás azt sugallja, hogy az egyén nem bíz a másik ítélőképességében, véleményalkotásában.
- Konkrét megoldások javaslata. Például: Szerintem többet kellene figyelned az iskolában. Ilyen esetben panaszt kellene tenned. Szerintem az lenne a legjobb, ha szakmát tanulnál. Én a te helyedben szakítanék vele. Azt tanácsolom, hogy mindenképpen keress másik munkát. A konkrét megoldási javaslatok, tanácsok azt sugallják az egyén számára, hogy a másik azt feltételezi róla, hogy nem képes problémáit megoldani, egyben felsőbbrendű magatartást sejtet, és a meg nem értettség érzését kelti. Fontos megjegyezni, hogy a konkrét megoldási javaslat nem összetévesztendő az információadással.
- Kioktatás. Például: Amit mondasz, egyáltalán nem logikus. Nem vállalod a felelősséget. Tudatában vagy annak, hogy...? Lehet, hogy te nem látod, de a tény az, hogy... A kioktatás azt sejteti, hogy a másik fél nem gondolkodik megfelelően, logikával és a tényekkel bizonyítható, hogy téved.
- Kritizálás, helytelenítés. Például: Butaság azt mondani, hogy képes vagy felkészülni a vizsgára. Szemtelen vagy. Mérheteretlenül felelőtlen vagy. Lusta vagy. A kritizálás azt sugallja, hogy az egyén, akinek mondják, személyében negatívan minősíthető, alkalmatlan, rossz, ügyetlen, lusta. Ezek a negatív értékelések ellenállást és haragot szítanak, különösen, ha a hibáztatások gyakoriak, rendszeresek.
- Megbélyegzés, megszégyenítés. Például: Úgy beszélsz, mint egy kisiskolás. Játsszod itt a nagymenőt. A megbélyegzés,

megszégyenítés a negatív értékelésnek, kritizálásnak az egyik formája, hatása azonos.

- **Értelmezés, elemzés, diagnosztizálás.** Most csak azért viselkedsz így, mert bizonytalan vagy. Te csak azért vagy velük, hogy menőnek tűnj. Csak azért hallgatsz, mert provokálni akarsz. Az értelmezés a viselkedés mögöttes okait állapítja meg, mintegy jobban tudva magánál a személynél is. Ha az értelmezés rátapint egy gyenge pontra, akkor a fiatal védtelennek érezheti magát, ha téves, akkor alaptalan vádaskodás.
- **Hízelgés, dicséret.** Például: Nagyon intelligens vagy. Te ezt könnyedén megcsinálod. Látszik, hogy te egy rendkívüli egyéniség vagy. A dicséret nem mindig pozitív. Túlzó és általánosító formája mögött nincs valódi odafigyelés. Akkor is negatív hatású, ha az állítás nem illeszkedik a személy önképébe. A nyilvánosság előtt kapott dicséret is lehet kellemetlen. Dicséret elhangozhat manipulatív céllal is.
- **Biztatás, vigasztalás, bagatellizálás.** Például: Meglátod, a dolgok hamarosan jobbra fordulnak. Felesleges ezen aggódnod, van ennél rosszabb is. Kár ezen keseregni, az idő mindent megold. A biztatás, vigasztalás akkor negatív hatású, ha nem személyre szóló, és a célja nem a másik ember megértése. Az ilyen jellegű megnyilvánulások azt is sugallják, hogy az egyén eltúlozva látja a dolgokat.
- **Kikérdezés, faggatózás.** Például: És tegnap tanultál? És jegyzeteket is készítettél? Hány óraker mentél haza? És hány óraker fektetél le? A kérdések akkor válnak kikérdezéssé, faggatózássá, ha nem érdeklődést és megértést, hanem bizalmatlanságot, az elhangzottak kétségbe vonását tükrözik.
- **Figyelemelterelés, kizökkentés, gúnyolódás, humorizálás.** Például: Beszéljünk inkább arról, hogy... Próbálj nem gondolni erre! Erről az jut eszembe, amikor... A kizökkentés erőteljesen jelzi, hogy az egyén nem tartja fontosnak a másik személy problémáját, nem akar azzal foglalkozni, unja vagy kellemetlen a számára. Például: Nem véletlen hívtok anyukád kis

pisinek. A humor feszültségoldó, felszabadító hatása helyett a gúnyolódás, viccelődés bántó, sértő.

A támogató és a nem támogató nonverbális kommunikáció jellemzői

- **Paralingvisztikai jelzések.** A beszélgetés során támogatóan hat, ha a beszéd tempója nyugodt, mérsékelt, jól szabályozott, a hangerő, a beszéd ritmusa a másik ember szükségletéhez igazított, ennek ellenkezője megakasztja a folyamatot.
- **Szemkontaktus.** Tekintettel kifejezhető a koncentrált érdeklődés és figyelem. Fontos a jó szemkontaktus, a nyílt, őszinte tekintet, amiből a fiatal érzi, hogy igénye szerint létesíthet szemkontaktust. A szemkontaktus hiánya vagy éppen a túlzott bámulás zavarba ejtő.
- **Mimika.** Az arcjáték lehetőséget nyújt a figyelem, bátorítás, az együttérzés, a fiatalban lejátszódó érzelmek követésének (nem túlzó) kifejezésére. Negatív hatású, ha a mimika nincs összhangban a helyzettel, a témával, ha sematikus vagy nem oda illő (differenciálatlan mosoly vagy merev, sajnálkozó mimika, mogorva arc kifejezés, szemöldökráncolás).



- **Testtartás és testhelyzet.** Az interakció során az egész test kommunikál. A testtartással kifejezhető az egymás iránti érdeklődés, a partnerek közötti összhang, de akár a lelki állapot is. A kapcsolatot, kommunikációt támogató jelzések a bólintás, a nyugodt, a mondandót alátámasztó gesztusok, a nyitott testtartás, a test másik felé hajlása. A túlzott gesztikuláció figyelemelterelő, a mozdulatlan merevség elutasító hatású.

- Térbeli távolság. A beszélgetés során lehetővé kell tenni, hogy a térbeli távolság kényelmes legyen, a résztvevők igényeihez igazodjon. A túlzott közelség vagy távolság zavart kelt.
- Érintés. Az érintés lehetőségét nagyon szigorú kulturális szabályok irányítják, és határozott korlátai vannak annak, hogy ki, kit, mikor, hol és hogyan érinthet meg. Az érintés jelezheti a kapcsolatot milyenségét, az intimitás fokát. A fiatalokkal való kapcsolat során is eleget kell tenni e kulturális szabályoknak. A nem megfelelő érintés könnyen sugallhat intimitást vagy lekezelő viszonyulást.



A támogató verbális és nonverbális kommunikáció eredményeképpen tehát a figyelem, a megértés, az elfogadás, a nyitottság fogalmazódik meg, érződik. Hatására a beszélőben fokozatosan kialakul a bizalom, nyílt kommunikációs légkör jön létre, a kapcsolat pozitív irányban változik, előmozdítható a fiatal foglalkoztatási dolgok megbeszélése (Forgács, 1994; Gladding, 2000; Hall, 1987; Gordon, 1993; 1997; Liberman et al., 1994; Bilédi, 2007b).

A fiatalokkal való kommunikáció során tekintettel kell lenni azokra a társadalmi változásokra is, amelyek a kapcsolattartásra, információhoz jutásra nagy hatást gyakorolnak, mint például az internet és az infokommunikációs eszközök terjedése. A mobiltelefonok világa, az e-mailek, a közösségi oldalak nem csak információt szolgáltatnak, hanem túl is terhelhetnek, téves elvárásokat ébreszthetnek, elvonhatnak a személyes kapcsolatoktól, mindez pedig kihatással lehet a fiatal önmagáról alkotott képére, önértékelésre, szociális kapcsolataira és ezek alakulására.

Fontos, hogy a felnőttek (szülők, nevelők) be tudjanak lépni abba a kommunikációs térbe, amiben a fiatalok szívesen mozognak.

Ez manapság az internetalapú kommunikációs eszközöket, programokat, szolgáltatásokat is jelenti. A felnőttek és fiatalok közötti párbeszédet mindenképpen akadályozza ennek a világnak az elutasítása. Ha átgondoljuk, hogy a fiatalok honnan gyűjtenek információt, hol játszanak, hol ismerkednek, hol szervezik és osztják meg életüket stb., rájöhetünk, hogy ezt a világot ismerni és használni is kell a kapcsolat létrejötte érdekében (Sólyom, 2017).

MEGOLDÁSKÖZPONTÚ SZEMLÉLET, KOMMUNIKÁCIÓ ÉS GYAKORLAT

A serdülőkkel, fiatalokkal való szakmai munka esetében különösen fontos az az alapelv, ami szerint a segítség folyamatában a legfőbb szakértő maga a kliens, jelen esetben maga a fiatal. A segítő szakembernek nyitottnak, reagálókésznek kell lennie a fiatal jelzéseire, igényeire, tiszteletben kell tartania önrendelkezési terét. Például, ha a fiatallal való beszélgetés nyitókérdése: „Melyek a legmerészebb reményeid ettől a találkozótól?” (Ratner, & Yusuf, 2015, p. 69), abban kifejezésre jut, hogy a szakember figyel a fiatalra, lehetőséget ad arra, hogy önmagáért szóljon, és segítséget próbál nyújtani a fiatal reményeinek, kívánságainak megfogalmazásához. Vagy az a kérdés, hogy „Honnan tudják majd a barátaid, hogy ez nem volt időpocsékolás?” (Ratner, & Yusuf, 2015, p. 70) segít megfogalmazni egy beszélgetés fiatal számára hasznos kimenetét. A felmerülő kérdésekre a válasz forrása a fiatal.

Cél a fiatal erősségeinek megtalálása, amit bázisként lehet használni a jövőbeni célok eléréséhez.

Például arról való beszélgetés, hogy milyen készségére vagy viselkedésére tud támaszkodni abban, hogy egy szokását megváltoztassa, előrevívő. Természetesen ez akkor működik, ha a fiatal ráébred arra, hogy előnye származik a változtatásból. A megoldásra, válaszkeresésre irányuló kommunikáció erős támasza az identitáskeresés folyamatának, az autonómia erősítésének.

A megoldásközpontú brief coaching megközelítés az úgynevezett „identitáskérdések” technikákat javasolja a fejlődés elősegítéséhez. Például: „Mit árul ez el a személyiségéről? Mit mond el ez másoknak az ön készségeiről és adottságairól?” (Ratner, & Yusuf, 2015, p. 15) kérdések és a rájuk adott válaszok nagyon tanulságosak lehetnek a változás folyamatában lévő fiatalok számára.

A serdülők, fiatalok („készülődő felnőttek”) különösen nagy odafigyelést igényelnek, hiszen a rájuk jellemző útkeresés sokféle instabilitással jár:

- érzelmek hullámmása
- értékek, tekintély megkérdőjelezése
- kortárs csoportok elvárásai okozta dilemmák
- a szexualitás és az intimitás feszültsége.

A beszélgetés során fordítsuk figyelmünket azokra az esetekre, amikor a fiatal elégedett, amikor azt csinálja, amit szeretne csinálni, amikor olyan, amilyen szeretne lenni. Tanítsuk meg észrevenni azokat a jeleket, amelyek már azt mutatják, hogy közelítenek céljuk felé. A változás időszakában lévő fiatalok esetében hasznosak azok a segítő kérdések, amelyek a személyiségük, készségeik alakulását ragadják meg. Például a pályaválasztás során jó hatású, ha a fiatal felismeri és megfogalmazza, hogy szeret vagy nem szeret emberek között lenni, hogy szívesen vagy nem szívesen végez aprólékos munkát, hogy van-e ügyessége vagy inkább nincs stb. A fiatal saját maga szakértője, a megoldásközpontú szemlélet alapú munka a fiatal megállapítására épít.

A segítő szakembernek fel kell készülnie arra, hogy a serdülővel való kommunikáció során a serdülőkre jellemző viselkedést és kommunikációt (pl. „nem tudom”) ne tekintse elutasításnak, ne tekintse a közös munkát megakadályozó tényezőnek, hanem egy természetes kiindulási pontnak. Érdemes megfogadni a megoldásközpontú brief coaching javaslatát a „nem tudom” válasz „fordítására”: „Azt fogom mondani, nem tudom, aztán megfontolom, vajon valójában akarok-e válaszolni a kérdésre.” (Ratner, & Yusuf,

2015, p. 69). Az elfogadás és a segítő szakember hiteles kommunikációja pozitív irányba lendíti a kapcsolatot.

A kommunikáció során fontos elem a serdültől hallottak pontos megértése, ennek ellenőrzése. Alapvető, hogy nagy figyelmet szentelünk a fiatalnak, egyben toleráljuk figyelmük hullámmását, kreatívan közelítünk figyelmük felkeltéséhez és fenntartásához, miközben támaszkodunk a fiatal kreativitására. Például a figyelem felkelthető egy skálás kérdéssel: Ha egy 1-től 10-ig terjedő skálán kellene megjelölni, akkor hányasra értékelnéd azt, ahol most tartasz a céljaidat tekintve? (Ratner, & Yusuf, 2015).

LEHETŐSÉGEK AZ AUTONÓMIA, KAPCSOLATOK, A KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉGEK MEGERŐSÍTÉSÉRE

A serdülők és fiatalok számára olyan helyzetek teremtése a célszerű, amelyben lehetőség nyílik önmaguk megismerésére, szociális kapcsolataik alakításának gyakorlására, érzelmeik, vágyaik felismerésére, önállóságuk kifejezésére, dilemmáik azonosítására.

Milyen eszközök, módszerek, tevékenységek alkalmasak erre?

Művészeti tevékenységek

A képzőművészet az alkotó, kreatív folyamatokon keresztül gyakorol hatást a fiatalok ön- és mások észlelésére, feszültségoldásra, az önkifejezésre, ezáltal az önismeret és a szociális kompetenciák fejlődésére.

A zene, a zenélés, a zenei elemekre épülő kommunikáció segíti az önkifejezést és mások önkifejezésének megértését, ami alapján fizikai, emocionális, szociális és kognitív területen is várható fejlődés.

A tánc, a mozgás lehetővé teszi a fiatal önmagáról alkotott képének alakulását, a környezetéhez való viszonyulás észlelését, átgondolását. A tánc megkívánja a szabályok betartását és a koncentrációt. A mozgás okozta öröm és sikerélmény, az önkifejezés lehetősége személyiségfejlesztő.

A filmek elemzése is lehetővé teszi, hogy a korosztályt foglalkoztató téma megérintse a fiatalokat, így hozva létre a számukra fontos kérdések (pl. családi kapcsolatok, életutak, barátságok, függőségek stb.) átgondolását, a kapcsolódó érzelmek feldolgozását.

A művészeti csoportok pedagógiai keretek között is működhetnek, illetve az adott módszerben kiképzett szakemberek révén terápiás minőségben is megvalósulhatnak.

A különféle művészeti eszközök a közösségépítésnek is kiváló lehetőségei, amelyek egyben jó keretet jelentenek a fiatalok normatív krízisekkel való megküzdésének. A művészeti tevékenységek összetett, sokrétű lehetőségek, amelyek az élményszerzés, érzés- és gondolat kifejezés, önfeltárás, kapcsolatépítés stb. lehetőségén keresztül támogatják az identitáskeresést és válaszadást, a nehézségekkel való megküzdést.

Készségfejlesztő csoportok

A fiatalok különböző készségeinek (pl. kreativitás, problémamegoldás, kommunikációs készségek, szociális készségek stb.) fejlesztése az adott készség hatékony használatán túl pozitív hatással van az önisméretre, az önbizalomra, a társas kapcsolatok pozitív alakulására. A hatékony konfliktuskezelési stratégiák elsajátítása, gyakorlása

megalapozza a helyzetek többszempontú elemzését, mások nézőpontjainak átgondolását, a helyzetek alakításáért való felelősségvállalást. A kulturált vita gyakorlása és a vitára való felkészülés is fejlesztő hatású, mert általa elsajátíthatók az ismeretek, érvek gyűjtésének, rendszerezésének, bemutatásának technikai, illetve kritikai gondolkodásra és magabiztos önérvényesítésre nevel.

Sport, mozgás

Mozgással játékos módon fejleszthető a gyermek testi, kognitív, affektív és viselkedési funkcióit. A mozgásfejlesztés eredményeként a gyermekek, fiatalok sikerélményhez jutnak, javul állóképességük, nő önbizalmuk, együttműködési készségük.

Játékok, játékos tevékenységek

A logikai és táblajáték-foglalkozások fő céljai (intellektuális képességek fejlesztése, szabadidő eltöltése) mellett jelentős szerepet játszanak a társas kapcsolatok szabályainak elsajátításában, az ön- és érzelemszabályozás alakulásában.

A drámapedagógia a dráma játék képzeletbeli világának átélésével teszi lehetővé a problémákkal való ütközést, a tapasztalatszerzést, a cselekvésbe ágyazott gondolkodást.



A bábjáték szintén jó módja annak, hogy a játékosok (gyermekek, fiatalok) az önfeledt játék közepette is kapcsolatot teremtsenek a világgal, ismeretekre és tapasztalatokra tegyenek szert, élményeket, vágyakat, indulatokat dolgozhatnak fel.

Tematikus projektek

A különböző ifjúsági és diák önkormányzatok, kamaszparlament létrehozásában, működtetésében nagy fejlődési lehetőség rejlik. A korosztályra jellemző kritikai érzék fejlődésének jó talaja az itt végzett munka, fejlődik a döntésképeség, a felelősségvállalás, az együttműködés, mások szempontjainak megértése. A különböző projektek a közös feladat és cél adta lehetőségek révén fejtik ki hatásukat. A közös munka tervezést, szervezést, döntést, átgondolást, kreativitást, megvitátást, meggyőzést igényel, e készségeket fejleszti.

Kortárssegítés

A kortárs- és sorstárs segítő csoportokban a fiatalok elsajátíthatják az egymásra való odafigyelést, a támasznyújtást, egyben gyakorolhatják az önkifejezést, a kontaktusteremtést.

A kortárssegítő képzés közvetlen hatásként a képzésben résztvevők személyiségének és készségeinek fejlesztését teszi lehetővé, továbbá a fiatalok olyan ismereteket kapnak, amelyek lehetővé teszik saját korosztályuk problémáinak megértését, a képzés együttműködésre és egymás megismerésére készít.

Önkéntes, karitatív tevékenység

Az önkéntesen vállalt, karitatív tevékenység hatással van az értékek átgondolására, az interperszonális készségek fejlődésére, a közösségi élmény átélésére, az önbizalom növekedésére, megerősíti a pozitív önértékelést, fejleszti az empátiát.



A TÉMÁHOZ KAPCSOLÓDÓ, JÓ GYAKORLATOKAT TARTALMAZÓ GYŰJTEMÉNYEK RÖVID BEMUTATÁSA TOVÁBBI TÁJÉKOZÓDÁS CÉLJÁBÓL

Manapság a jó gyakorlatok összegyűjtése és bemutatása elterjedt módja a tudás és gyakorlat megosztásának. A fiatal korosztálynak szóló programokról, jó gyakorlatokról összességében is elmondható, hogy kisebb vagy nagyobb mértékben érintik az útkeresés kérdését, az identitás formálódását, az önismeret fejlesztését. Ez természetes is, hiszen e korosztály „megközelítése” ezek nélkül lehetetlen, a közvetlenül kitűzött cél nem valósítható meg. Amiben az jó gyakorlatok közötti különbség tetten érhető, az a fókusz, amire a beavatkozás elsődlegesen irányul és az alkalmazott módszer. Számtalan pályázati tevékenység eredménye a fiatalokkal végzett munka hazai és nemzetközi jó gyakorlatainak bemutatása, amelyek témánk szempontjából jó néhány releváns jó gyakorlatot említenek meg.

Hatvani Erzsébet és Hegedűs Judit (é. n.) által szerkesztett tanulmányban a hazai javítóintézetekben bevált 11 jó gyakorlatot mutatnak be. Az itt alkalmazott jó gyakorlatokról elmondható, hogy nem csupán bűnelkövető fiatalok, hanem a kriminalitás felé sodródó vagy speciális szükségletekkel és akár a tipikus fejlődés normatív válságaival küzdő fiatalok esetében is jól alkalmazhatók.

A bemutatott jó gyakorlatokkal kapcsolatban kivétel nélkül mindre elmondható, hogy alkalmazói megfelelően találják – egyebek mellett – a fiatalok identitásának, életcéljaik megfogalmazásának, társas kapcsolatainak,

interperszonális kompetenciáinak, önismere-
tüknek, együttműködésüknek, empátiájuk-
nak stb. javítására, fejlesztésére.

A kisközösségi ifjúságnevelés hazai jó gyakor-
latainak áttekintése során Kovács Edit (2014)
többféle alkalmazható formát mutat be.

Tölcsér Tímea (2014) hátrányos helyzetű gyer-
mekek és fiatalok kisközösségi nevelése kap-
csán összegyűjtött jó gyakorlatokat mutat be.
Az együvé tartozás élményének megterem-
tése, a közös érdeklődés és cél sokféle hely-
zeten keresztül biztosítja a fiatalok fejlődését.

Az összegyűjtött jó gyakorlatok között megta-
lálható az egészséges életmódra fókuszáló
tábor, fiatalok érdekében végzett önkéntes
munka (pl. drogprevenációs feladatellátás,
információs szolgáltatás, érdekképviseleti fel-
adatokat), a munkavállaláshoz szükséges kom-
petenciákat begyakorlásának támogatása,
korábban nem tapasztalt élethelyzetek meg-
tapasztalása, új megküzdési módok kipróbá-
lása az élménypedagógia révén.

A Kaposvár-Somogy Megyei Tehetségsegítő
Tanács 15 jó gyakorlatból állított össze egy
gyűjteményt a fiatalok kibontakozásának
segítésére (Hujber, 2017).

A „Tett-Hely Ifjúsági Szolgáltató Hálózat”
a baranyai fiatalokért működő ifjúsági infor-
mációs és tanácsadó központ kiadványa
a hálózatukban működtetett jó gyakorlatokat
összegezi (Kárpáti, 2014).

A „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordi-
náció) II. szakasz kiemelt projekt keretében
készült kiadvány a köznevelés-fejlesztés rend-
szerében hasznosítható jó gyakorlatokat fog-
lalja össze (Papp, 2015).

Az ÁNTSZ Országos Tisztifőorvosi Hivatal Szoci-
ális Munkacsoportja (2017) a lelki egészség
fejlesztése szempontjából hasznos 93 hazai

és nemzetközi jó gyakorlatot rendszerezett és
ismertetett. Gyűjteményükben bemutatott jó
gyakorlatok célcsoportjai a mentális beteg-
séggel küzdő vagy fogyatékos gyermekek,
fiatalok, felnőttek és családtagjaik, illetve
a velük foglalkozó szakemberek.

A „Pedagógusokkal a befogadóbb iskolá-
kért” című projekt keretében összegyűjtött
hazai és európai jó gyakorlatok nem csak
az interkulturális pedagógia és a migráns
gyermekek integrációja területén hasznosít-
hatók (László, 2012).

Adamecz és munkatársai (é. n.) a korai isko-
laelhagyás kezelésére szolgáló hátránykom-
penzációs eszközöket és az ehhez kapcsolódó
nemzetközi jó gyakorlatokat összegzi.

A korai iskolaelhagyás megakadályozása lehetőségének, eszközeinek átgondolása során kiemelkedően fontos szempontnak mutatkozott a fiatalok problémáinak egyéni szintű kezelése, a hiányzó alapkompenciák pótlása, a családi vagy pszichológiai problémák megoldása, a fiatalok önbizalmának növelése, szociális kapcsolatrendszerük erősítésére, munkatapasztalatok biztosítása.

Mind a hazai, mind a nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy a támogató beavatkozások megtervezésénél fontos az iskolarendszer jellemzőinek, egyben hiányosságainak figyelembevétele. Általában is igaz, hogy egy adott jó gyakorlat adaptálásakor át kell gondolni megvalósíthatóságát és először pilot formában érdemes kipróbálni.

A kecskeméti Ifjúsági Szolgáltatók Országos Szövetsége összefoglalója az egyetemista és főiskolás korosztály megközelítésének szempontjait fogalmazza meg (Antal, 2015).

* * *



Az Autonómiára törekvés, társas kapcsolatok változása és készségei című fejezet feldolgozásának eredményeként különösen fontos annak megértése, hogy az autonómiára törekvés, a társas kapcsolatok megváltozása normatív krízis eredménye.

A társadalmi kontextus, a társadalmi változások hatással vannak a fejlődésre, az életkori szakaszok jellemzőire.

A fiatalok fejlődésének támogatása, normál mederben való megtartása leghatékonyabban e változások természetének megértésével, elfogadásával és az ehhez igazított kommunikációval valósítható meg.

Különösen fontos a „készülődő felnőtt” igényeinek követése és tiszteletben tartása, egyszerre kell gyermeknek és felnőttnek tekinteni, illetve éppen annak, aminek ő kívánja. Igazodni kell hozzá, és komolyan kell venni minden megnyilvánulását.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Arnett, J. J., & Tanner, J. L. (eds.) (2006). *Emerging Adults in America: Coming of Age in the 21st Century*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bácskai J. (2005). Önismereti csoportok céljai és módszerei. Alkalmazásuk egészséges kamaszok csoportjában (2. kiadás). Budapest: ELTE PPK Tanárképzési- és Továbbképzési Központ.
- Benard, B. (1997). Turning It Around for All Youth: From Risk to Resilience. *ERIC/CUE Digest*, Number 126. Letöltés dátuma: 2018. 08. 02. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED412309.pdf>
- Billédi K. (2007a). Empátiatréning – Elméleti ismeretek. In Billédi K. & Csákvári J. (szerk.), *Látássérült személyek elemi rehabilitációja*. 1. Felkészülés a rehabilitációs tevékenységre. Budapest: Foglalkoztatási és Szociális Hivatal. pp. 105-120.
- Billédi K. (2007b). Készségfejlesztő tréning – Elméleti ismeretek. In Billédi K. & Csákvári J. (szerk.), *Látássérült személyek elemi rehabilitációja*. 1., Felkészülés a rehabilitációs tevékenységre. Budapest: Foglalkoztatási és Szociális Hivatal. pp. 79-104.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2006). *Személyiségpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2006). *Fejlődéslélektan* (2. átdolgozott kiadás). Budapest: Osiris Kiadó.
- Elekes Sz., Komlósi P., & Szögeczki S. (2017). A Párkapcsolati Identitás Kérdőív reliabilitás- és validitásvizsgálata a készülődő felnőtttség tükrében. *Psychologia Hungarica*, 5(1), 1-23. Letöltés dátuma: 2018. 08. 02.
- http://epa.oszk.hu/02400/02497/00009/pdf/EPA02497_PsychologiaHungaricaCaroliensis_2017_01_001-023.pdf
- Forgács J. (1994). *A társas érintkezés pszichológiája*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó.
- Gladding, S. T. [Fonyó I., & Pajor A. (szerk.)] (2000). *Fejezetek a konzultáció pszichológiájának témaköréből*. (2. kiadás) [Részletek Gladding, S. T. *Counseling: Comprehensive profession c. művéből*] Budapest: ELTE BGGYFK.
- Gordon, T. (1993). *P.E.T. A szülői eredményesség tanulása*. Balatonfenyves: Stúdium Effektíve.
- Gordon, T. (2010). *A tanári hatékonyság fejlesztése. A T.E.T.-módszer* (12. kiadás). Budapest: Assertiv Kiadó.
- Gyenge E. (2014). *Krízisek gyermek- és serdülőkorban*. In Csürke J., Vörös V., Osváth P., & Árkovits A. (szerk.), *Mindennapi kríziseink. A lélektani krízis és a krízisintervenció kézikönyve* (pp. 171-185). Budapest: Oriold és Társai Kiadó.
- Hajduska M. (2015). *Krízislélektan* (3. bővített kiadás). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Ivey, A. E. & Lynn, S. D. (1990). *Tanácsadás és pszichoterápia. A szerzők Counseling and Psychotherapy c. könyvének egyes fejezetei*. Kézirat. Budapest: Orvostovábbképző Egyetem.

- Ivey, A. E., Pedersen, P. B. & Ivey, M. B. (2007a). 2. fejezet: Odafigyelő magatartás. A meghallgatás készségének alapja. In Billédi K., & Csákvári J. (szerk.), Látássérült személyek elemi rehabilitációja VI. Rehabilitáció és pszichológia, készségfejlesztés. Budapest: ELTE BGGYFK.
- Ivey, A. E., Pedersen, B. & Ivey, M. B. (2007b). 7. fejezet: A személyközi ráhatás készségei és stratégiai első rész: odafigyelés, értelmezés-átkeretezés, az énfeltárás alkalmazása és visszajelzések adása. In Billédi K. & Csákvári J. (szerk.), Látássérült személyek elemi rehabilitációja VI. Rehabilitáció és pszichológia, készségfejlesztés. Budapest: ELTE BGGYFK.
- Kalamár H. (2003). Kreativitás- és kommunikációfejlesztés serdülők önismereti csoportjában (2. kiadás). Budapest: ELTE PPK Tanárképzési- és Továbbképzési Központ.
- Kerekes Zs. (2013). Idősödő személyiség és fejlődés. In Kállai J., Kaszás B., & Tiringner I. (szerk.), Az időskorúak egészségpszichológiája. Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- Kissné Viszket M. (2015). A pályaválasztási döntés családi háttere. Jó gyakorlatok. Életpálya-tanácsadás folyóirat, V. sz., 22-29. Letöltés dátuma: 2018. 08. 02.
- http://epa.oszk.hu/02500/02512/00010/pdf/EPA02512_eletpalya_tanacsadas_2015_05_22-29.pdf
- Kulcsár Zs. (1998). Egészségpszichológia. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Liberman, R. P., King, L. W., DeRisi, W. J. & McCann, M. (1994). Személyes hatékonyság. Budapest: Animula Kiadó.
- Nagyné Kricsfalussy A. (2017). Pán Péterek? – avagy létezik-e a kapunyitási pánik a szakképzésből kikerülő fiataloknál? Különleges Bánásmód, 3(2), 39–62.
- Ratner, H. & Yusuf, D. (2015). Megoldásközpontú coaching gyermekekkel és fiatalokkal: a brief megközelítés. Miskolc: Z-Press Kiadó Kft.
- Revolving Doors Agency (2010). Aiming Higher. Transition to Adulthood. Working with young adults with multiple needs. A good practice guide. Compiled using the views of young adults and practitioners. London: Revolving Doors Agency. Letöltés dátuma: 2018. 08. 02.
- <https://www.barrowcadbury.org.uk/wp-content/uploads/2011/01/Revolving-Doors-Agency-Aiming-Higher-2010.pdf>
- Rogers, C. R. (2006). Valakivé válni: a személyiség születése. Budapest: Edge 2000 Kiadó.
- Rudas J. (2007). Az önismereti csoportokról. In Rudas J. (szerk.), Önismereti csoportok (4. kiadás). Budapest: Animula Egyesület.
- Smith, E. R., Mackie, D. M., & Claypool, H. M. (2016). Szociálpszichológia. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Sólyom B. (2017). A középiskolások szüleinek infokommunikációs eszközhasználattal kapcsolatos attitűdjei. Új Pedagógiai Szemle, 20(7-8), 85–102.
- Sütőné Koczka Á. (2003). Szociális készségek fejlesztése kamaszkorban. Budapest: ELTE PPK Tanárképzési- és Továbbképzési Központ.
- Tobin, T., & Sprague, J. (1999). Alternative Education Programs for At-Risk Youth: Issues, Best Practice, and Recommendations. Oregon School Study Council Bulletin, 42(4), 1-21. Letöltés dátuma: 2018. 08. 02.
- https://scholar.google.hu/scholar?hl=hu&as_sdt=0%2C5&q=Alternative+Education+Programs+for+At-Risk+Youth&btnG=
- Tringer L. (2007). A gyógyító beszélgetés (7. átdolg. kiad.). Budapest: Medicina Kiadó.
- Vida K. (2011). A kezdődő felnőttkor és a kapunyitási pánik. In Puskás-Vajda Zs. & Lisznyai S. (szerk.), Ifjúságkutatás és tanácsadás. A pszichológiai tanácsadás tudományos alapjai. FETA Könyvek 6. Budapest: Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület.
- Wisner, J. N. (1978). A kommunikáció hatékonysága: aktív hallgatás és az érzésekről szóló üzenetek közlése. In Barlai R. & Szatmáriné Balogh M. (szerk.), Önismeret, kommunikáció, csoportjelenségek dióhéjban. Budapest: Külkereskedelmi Főiskola.

JÓ GYAKORLAT GYŪJTEMÉNYEK

Adamecz A., Nagy E., Orosz A., Scharle Á., & Váradai B. (é. n.). Nemzetközi áttekintés a korai iskolaelhagyás kezelésére szolgáló hátránykompenzációs eszközökről. Budapest: Budapest Intézet. Letöltés dátuma: 2018. 08. 02.

http://www.budapestinstitute.eu/uploads/BI_TEMPUS_201404021.pdf

Antal Á., Gergely M., Schmidt R. (2015). A hegy megy Mohamedhez! Hogyan érjük el az egyetemista és főiskolás korosztály tagjait. Kecskemét: Ifjúsági Szolgáltatók Országos Szövetsége. Letöltés dátuma: 2018. 08. 02.

http://iszosz.org/downloads/NEA_egyetemistak.pdf

- ÁNTSZ Országos Tisztifőorvosi Hivatal Szociális Munkacsoport (2017). Jó gyakorlatok gyűjteménye. Módszertani, strukturális és kapacitásfejlesztés a lakosság mentális egészségfejlesztésére irányuló beavatkozások támogatására. Budapest: OTH. Letöltés dátuma: 2018. 08. 02.
- <http://lekiegeszseg.antsz.hu/portal/pfile/file?path=/site/Lakossagi1/Nemzetkozi-es-haza-szakirodalmak-alapjan-felkutatt-jog- gyakorlatok---Szocialis--agazati-munkacsoport1>
- Hatvani E., & Hegedűs J. (é. n.). Tapasztalatcsere valamennyi hazai javítóintézetben, a hazai bevált gyakorlatok összegyűjtése és tanulmányban történő bemutató elemzése. Letöltés dátuma: 2018. 08. 02.
- http://www.dji.hu/Szakmai_tev/Standardizalas_dokumentumai/7_Jo_szakmai_gyakorlatok_bemutatasa.pdf
- Hujber Tné. (szerk.). (2017). Jó gyakorlatok. A kiadvány az NTP-HTT-16-0007 számú pályázat támogatásával készült. Kaposvár: Kaposvár-Somogy Megyei Tehetségsegítő Tanács. Letöltés dátuma: 2018. 08. 02.
- <http://www.klebi.sulinet.hu/sites/default/files/2017-07/Kaposv%C3%A1r-Somogy%20Megyei%20Tehets%C3%A9gseg%C3%ADt%C5%91%20Tan%C3%A1cs%20j%C3%B3%20gyakorlat%20gy%C5%B1jtem%C3%A9nye.pdf>
- Kárpáti Á. (felelős kiadó). (2014). Jó gyakorlatok a Tett-Hely Ifjúsági Szolgáltató Hálózatban. Módszertani kiadvány. Pécs: Baranya Ifjúságáért Nonprofit Kft. A kiadvány „A jövőre nyitott megye – komplex ifjúságsegítés Baranyában” című, TÁMOP-5.2.5/B-10/2-2010-0196. azonosítóval rendelkező pályázat keretében valósult meg. Letöltés dátuma: 2018. 08. 02.
- [http://tethely.net/userfiles/J%C3%B3%20gyakorlatok%20kiadv%C3%A1ny\(1\).pdf](http://tethely.net/userfiles/J%C3%B3%20gyakorlatok%20kiadv%C3%A1ny(1).pdf)
- Kovács E. (2014). A kisközösségi ifjúságnevelés elgondolkodtató kérdései és alkalmazott munkamódjai. In Karvalits I., Kemény R., Kovács E., Tölcsér T., & Kovács V. Nemzetközi és hazai jó gyakorlat gyűjteménye. A Társadalmi Megújulás Operatív Program TÁMOP-5.2.8/12/1-2013-0001 számú „Kisközösségi ifjúság nevelés támogatása” című kiemelt projekt megvalósításához kapcsolódóan „Kisközösség-fejlesztési módszertan kialakítása” kutatás-fejlesztési feladatának „A” részlete. Letöltés dátuma: 2018. 08. 02.
- <https://anzdoc.com/nemzetkzi-es-hazai-jo-gyakorlat-gyjtemenyek.html>
- László Zs. (szakmai vezető). (2012). „Tehát egymástól tanulni nagyon-nagyon sok mindent lehet.” Hazai és európai jó gyakorlatok az interkulturális pedagógia és a migráns gyerekek integrációja területén. Budapest: Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület. Készült a TÁMOP-3.4.1.B-11/1-2012-0005 számú „Pedagógusokkal a befogadóbb iskolákért” című projekt keretében. Letöltés dátuma: 2018. 08. 02.
- <https://anzdoc.com/nemzetkzi-es-hazai-jo-gyakorlat-gyjtemenyek.html>
- Papp L. (szerk.). (2015). Jót, jól. A jó gyakorlatok helye és szerepe a köznevelés-fejlesztés rendszerében. A kiadvány a „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz kiemelt projekt keretében készült. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Letöltés dátuma: 2018. 08. 02.
- https://educatio.hu/pub_bin/download/tamop311_II/eredmenyek/jo_gyakorlat/jogyakorlat_zarokotet.pdf
- Tölcsér T. (2014). Lépéshátrányban, de nem lemaradva. Hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok kisközösségi nevelése. In Karvalits I., Kemény R., Kovács E., Tölcsér T., & Kovács V. Nemzetközi és hazai jó gyakorlat gyűjteménye. A Társadalmi Megújulás Operatív Program TÁMOP-5.2.8/12/1-2013-0001 számú „Kisközösségi ifjúság nevelés támogatása” című kiemelt projekt megvalósításához kapcsolódóan „Kisközösség-fejlesztési módszertan kialakítása” kutatás-fejlesztési feladatának „A” részlete. Letöltés dátuma: 2018. 08. 02.
- <https://anzdoc.com/nemzetkzi-es-hazai-jo-gyakorlat-gyjtemenyek.html>

2.1.2 ÉLETPÁLYA TERVEZÉS ÉS KÉSZSÉGEI

(Perlusz Andrea)

Tanulási célok

Az egyéni életpálya sikeres és folyamatos alakításához, menedzseléséhez megfelelő tudásra és készségekre van szükség. E készségeket és ismereteket életpálya-építési kompetenciának (angolul career management skills, rövidítve CMS) nevezzük. A fejezet bevezetést nyújt az életpálya-építéshez szorosan kapcsolódó fogalmakba és tevékenységekbe. Megismerteti az olvasóval azokat a jó gyakorlatok és módszertanokat, melyek a témában hozzáférhetők és a szakmai munka tervezésében felhasználhatók.

ÉLETPÁLYA-ÉPÍTÉS

Az életpálya-építési kompetenciák „megszerzése képessé teszi az egyént arra, hogy összegyűjtsön, értelmezzen és szintetizáljon önismereti, oktatási és munkaerő-piaci információkat, valamint arra, hogy e szintézis alapján pályatervet készítsen, vizsgáljon felül vagy valósítson meg” (Sultana, 2011; Lovsin és Gravina szerk., 2012). A megváltozott körülmények (egyre több és bonyolultabb készség szükséges a sikeres munkaerőpiaci beilleszkedéshez és az önálló felnőtt életvitelhez, változatos egyéni tanulmányi utak rajzolódnak ki, a folyamat részévé vált a változásokra való kompetens reagálás, stb.) nélkülözhetlenné teszik a képességet az önálló és folyamatos tájékozódásra, a többszöri döntéshozatalra, a megalapozott és bővíthető pályaismeret, munkavállalói-munkaerő-piaci alapismereteket, valamint a szakképzettség mellett igénylik a pályafutás során különböző helyzetekben (eltérő munkahelyeken, munkakörökben) alkalmazható „puhább” munkavállalói készségeket (Borbély-Pecze és mtsai, 2013.)

A folyamatosan alakuló munkaerőpiac az egyénektől alkalmazkodóképességet igényel. Az alapvető kompetenciák és a szakmai tudás megszerzésén túl az állampolgárok és munkavállalók számára szükségessé válik, hogy képesek legyenek szakmai pályájukat – ennek részeként tanulmányaikat is – konstruálni, azaz megtervezni, majd folyamatosan újratervezni, az előre nem prognosztizálható, ám valamilyen formában mégis bekövetkező technológiai, gazdasági és politikai változásokhoz alkalmazkodva. Éppen

ezért azoknak a szakembereknek, akik a fiatalokkal kapcsolatba kerülnek, át kell keretezniük korábbi pályaaorientációs támogató szemléletüket és szerepüket.

Az életút-támogató pályaaorientáció azon tevékenységek összességét fedi le, amelyek képessé teszik az állampolgárokat arra, hogy saját tanulási, munkavállalási életútjukat felépítsék, majd újragondolják. Ehhez a feladathoz az életpálya-építési kompetenciák korai elsajátítása és a teljes életút során történő karbantartása, fejlesztése szükséges.

PÁLYAORIENTÁCIÓ

A XXI. század első éveiben az OECD, az Európai Bizottság és a Világbank áttekintette a pályaaorientációs szakpolitikákat és rendszereket a világ számos országában. Az azóta eltelt tíz-tizenöt évben az egész életen át tartó tanulás (lifelong learning, LLL) koncepciójához illeszkedve az OECD-országok egy részében és különösen az EU-n belül az egész életen át tartó tanulás paradigmájának meghatározó elemévé vált az új felfogású, életút-támogató pályaaorientációs tevékenység, rendszer és szakpolitika, angolul lifelong guidance (LLG).

Az életút-támogató pályaaorientáció az EU oktatáspolitikusai által először 2004-ben megfogalmazott ajánlások szerint „azon tevékenységek összességét fedi le, amelyek az egész életen át tartó tanulás kontextusában képessé teszik az európai állampolgárokat arra, hogy meghatározzák kompetenciáikat,

érdeklődésüket, képzési és oktatási döntéseket hozzanak, és vezessék saját tanulási, munkavállalási életútjukat az így megszerzett életpálya-építési kompetenciákkal”.

Ebben az értelemben a pályaorientáció fő feladatává annak biztosítása válik, hogy az állampolgárok minél inkább képessé váljanak az őket érintő változások elviselésére, megértésére és megfelelő kezelésére. A jól működő pályaorientáció mint pedagógiai, tanácsadási tevékenységrendszer és mint társadalmi támogató rendszer segít fenntartani az egyén nyitottságát a változásra, és megtanítja a változás kezdeményezésére, kezelésére, saját pályafutásának irányítására (careering), a változásokkal járó bizonytalanság elviselésére, és biztosítja az egyének számára a döntésekhez, a változások kezeléséhez szükséges információkat, tanácsadást, segítő szolgáltatásokat.

Az önálló életvitel egyik kulcstényezője a munkaerő-piaci pozíciókhoz, a fizetett munkához való hozzáférés lehetősége.



Roulstone (2015) egy ennél sokkal tágabb kontextust használ, amikor a munka fogalmát szélesen értelmezve, a közösségért végzett hasznos tevékenységként definiálja azt. Ebben az új felfogásban például az önkéntes munkát, a civil szervezetekben végzett non-profit aktivitásokat, az érdekvédelmi és tapasztalati szakértői tevékenységet, a saját személyi segítő alkalmazását munkáltatóként, a házi segítségnyújtást családtagok számára, de azokat a gazdaságélénkítő aktivitásokat is ide sorolja, amikor egy fogyatékos vásárló pénzt költ különféle javakra, szolgáltatásokra. Akár a szűken értelmezett fizetett

foglalkoztatáshoz vezető utat, akár Roulstone munkáról alkotott szélesebb alapú értelmezését vizsgáljuk,

az egyén számára megfelelő életpálya megtervezéséhez szükség van olyan rendszerszerűen egymásra épülő szolgáltatásokra, amelyek a gyermeket, fiatalt bármilyen életkorban és életük bármely szakaszában támogatják képzési és munkaerő-piaci döntéseik meghozatalában

(Conger, 1997; Soriano, 2002; Polidano, 2013). Watts (2013) szerint ezek szolgáltatások magukban foglalják a pályainformáció nyújtását, az életpálya tanácsadási tevékenységet (ideértve az egyéni és csoportos megoldásokat), valamint az életpálya építési ismeretek oktatását (ideértve azoknak a kompetenciáknak az erősítését, amelyek az életpálya fejlesztést támogatják). Blusten és munkatársai (2012. in Bakshi & Joshi 2014) az iskola – munkaerőpiaci átmenet és a szocio-ökonómiai státusz közötti összefüggést vizsgálva fiatal felnőttek körében az Amerikai Egyesült Államokban rámutatott, hogy az alacsonyabb szocio-ökonómiai háttérrel rendelkező fiatalok munkakeresését elsősorban a gazdasági „túlélés” befolyásolja, míg magasabb szocio-ökonómiai háttérrel rendelkező társaikét a személyes választás és elégedettség. Hasonlóan kevésbé jelentek meg a választási motívumok között az egyén öndefiníciójának elemei, mint az érdeklődés, célok, aspirációk. Griffin, Hutchins, and Meece (2011. in Bakshi & Joshi 2014) 8000 fő amerikai vidéki tanuló vizsgálata alapján megállapította, hogy a tanulók legfontosabb információ forrásnak a tanáraikat tekintik az életpálya tervezéssel és a pályaválasztással kapcsolatban. Hasonló eredményre jutottak a kutatók egy hazai felmérés esetében is: A Krolify Vélemény- és Szervezetkutató Intézet a „Hallássérült fiatalok eredményes munkába állítása érdekében szakképzést és pályaorientációt segítő középiskolai szolgáltatás-csomag kidolgozása” program keretében a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségért Közalapítvány megbízásából 2009. júliusától novemberéig végeztek átfogó, kvantitatív kutatást. Eredményeik szerint a szakmaválasztás során minimális szerepet játszottak az individuális szempontok, a megkérdezett fiatalok többsége szülői vagy tanári javaslatra döntött egyik vagy másik szakiskola

mellett. Az individuális szempontok – érdeklő, amit csinál, tudja képezni magát, jó a munkahelyi légkör – a speciálisan hallássérülteket képző iskolákba járók jelentős százalékánál meg sem jelentek, míg az integrált iskolában tanulók kifejezetten fontosnak érezték azokat (Krolify Vélemény- és Szervezetkutató Intézet 2009). Az European Agency for development in Special Needs Education 2010-2012 között „Szakképzés, szakpolitika és gyakorlat a sajátos nevelési igényű tanulók oktatása területén” címmel folytatott projektjének középpontjában a szakképzés állt a sajátos nevelési igényű tanulókkal összefüggésben. A projekt célja egy olyan szakképzési rendszer modell kidolgozása volt, mely a sikeres szakképzést és a nyílt munkaerő- piacra való sikeres átmenetet biztosítja a sajátos nevelési igényű tanulók számára is. A szakértői csoport által azonosított sikertényezők a következők voltak:

- „a tanulók önbizalma a kihívások leküzdésével kapcsolatban,
- a munkaadói igények, valamint ezek összevetése a tanulók készségeivel, képességeivel,
- a munkaadók meggyőződése, hogy a fogyatékből adódó kihívások leküzdhetők,
- állás kínálat a megfelelő földrajzi térségben akkor, amikor egy tanuló éppen munkát keres,
- a munkaalkalmak és a tanulók egyéni kívánságainak és elvárásainak összevetése
- sikeres szakképzés és a nyílt munkaerőpiacra való sikeres átmenet a sajátos nevelési igényű tanulók számára.” (European Agency for Development in Special Needs Education 2013)

A pályatanácsadás során fontos feladat az életpálya-vezetési készségek (career management skills) fejlesztése, amelyek lehetővé teszik az egyén számára, hogy strukturált módon gyűjtsön, elemezzen, szintetizáljon és rendszerezzen önmagával, az oktatással és a foglalkoztatással kapcsolatos információkat, valamint döntéseket meghozzon és kivitelezzen, illetve átmeneti állapotokat kezeljen. (ELGPN Szakszótár, 2015)

Az életpálya-vezetési készségek körébe tartoznak többek között:

- tervezés,
- mérlegelés,
- döntés,
- célállítás és céltartás,
- stratégia kialakítás,
- akcióterv kidolgozás,
- feszültségtűrés,
- előrehaladás értékelése.

Az életpálya-építési kompetenciák magukban foglalják:

- a szakmák, a munka világának ismeretét, az abban való eligazodáshoz, az álláskereséshez és munkahely-megtartáshoz szükséges készségeket;

- az önismeretet és a képességet az önismeret és a pályák világának összekötésére,

- az öndefiníció (Super, 1988) kialakulását és folyamatos felülvizsgálatát, átültetését egy pályaképbe, a saját pályaterv megvalósításához szükséges tanulási utak, képzési lehetőségek ismeretét;

- a képességet a képzési, munkaerőpiaci, társadalmi információk megszerzésére, értelmezésére, a döntések előkészítésére, valamint a döntések és a változások következményeinek kezelésére.

ÉLETPÁLYA-TANÁCSADÁS

Az életpálya-tanácsadás folyamat jelleget Donald E. Super (1995), a fejlődésvivő pályakonzultációs irányzat megalapítója is hangsúlyozza. A tanácsadás folyamata hozzásegíti az egyént, hogy egy egységes, adekvát képet fejlesszen ki önmagáról és szerepeiről, elfogadja azt, majd összevesse a valósággal és valósággá alakítsa úgy, hogy az önmaga és a társadalom számára sikeres legyen. A fejlődésszempontrú megközelítés szerint:

- a fejlődésben, mint önmagunk által alkotott folyamatban az egyén aktívan részt vesz,
- az egyén tevékenységei az érettség felé tartanak,
- a személy egy egységes rendszer, szerepeinek és képességeinek az egységét és egymásra hatását kell szemlélni,
- a fejlődés szakaszokban történik, ahol az új szakasz - bár magában foglalja az előző szakasz eredményeit - minőségi-leg különbözik az előzőtől.

Az életút-támogató pályorientációs tevékenységek körébe tartoznak az információszolgáltatás, valamint a pályatanácsadás egyéni és csoportos formái, ide értve az önálló pályavitelre felkészítő életpálya-építési készségek iskolai fejlesztését is. Az életpálya - kompetenciák fejlesztése kiemelkedő jelentőséggel bír, mely programok összetevőinek leírását Gravina és Lovsin (2012) összegzi. Az alábbi fejlesztési területeket határozzák meg:

- (1) *önismeret és én-hatékonyosság (személyes erősségek és gyengeségek, érdeklődési körök és értékek ismerete, pozitív énkép kialakítása, másokkal való pozitív kapcsolatok kialakítása);*
- (2) *tanulási és karrierlehetőségek felkutatása (információ megtalálása, feldolgozása és alkalmazása, élethosszig tartó tanulás, karrier és tanulási lehetőségek felkutatása, szociális környezet felfedezése);*
- (3) *életpálya-specifikus kompetenciák (életpályával kapcsolatos döntések, személyes életpálya-terv, tanulás, életpálya és az élet megfelelő céljainak meghatározása, az ismeretek, készségek alkalmazása ezek megvalósításában, átmenetek kezelése, foglalkoztathatóság)*

A társadalmilag hasznos és a tanuló és családja szempontjából eredményes életút-támogató pályorientáció nem képzelhető el a pedagógusok szerepének újragondolása és a helyi társadalom szereplőinek bevonása nélkül. A helyi társadalom, az iskola és a pályorientáció kapcsolata több, mint

a vállalatok szerepvállalása az iskola orientációs tevékenységében, hiszen a helyi társadalom az a köztes szint, amely az egyén és a társadalmi egész között érdekeket, értékeket, tradíciókat őriz és közvetít (Böhm, 2003). Az oktatás felhasználói (gyerek, szülő) részéről a pályorientáció területén az eligazodás és az identitáskeresés (pályakép) igénye jelentkezik. Tisztázandó kérdéseik vannak a pályaválasztással, önmagukkal, a pályák, foglalkozások tartalmával, a pályákhoz kapcsolódó életmódokkal, a tanulói utakkal, iskolatípusokkal, a konkrét képzési lehetőségekkel, az adott végzettségekkel elérhető munkaerő-piaci lehetőségekkel kapcsolatban (Borbély - Pecze és mtsai, 2013.) A szakpolitika feladata, hogy biztosítsa ezeken a pontokon a megfelelő információt és humán támogató, pedagógiai és egyéb tevékenységeket, valamint emellett garantálja az állampolgárok hosszú távú érdekeit szolgáló pályorientációs szolgáltatásokat is, mint amilyen az életpálya-építési készségek fejlesztése.

A pályorientációs szolgáltatások már nem kizárólag adott életszakasz döntési pontjaihoz, krízishelyzeteihez kapcsolódnak, hanem az egyén egész életútját kísérik megerősítve azokat a tanulási és életpálya fejlesztési képességeket, amelyek által a számára legmegfelelőbb megoldásokat találja meg (Sultana, 2008).

A szolgáltatásokat nem kizárólag intézményi keretek között, időben és térben más tevékenységektől elkülönítlen nyújtják, hanem azokat a különféle közösségi és otthoni aktivitások állandóan jelenlévő tényezőjeként értelmezik. A szolgáltatást elérhetővé tevő állami szereplők mellett egyre nagyobb hangsúllyal jelennek meg közösségi szolgáltatók, szakszervezetek, munkáltatók és olyan érintettek, akik a szolgáltatások személyre szabott voltát helyezik a középpontba (Sultana, 2011).

A közösségi alapú szolgáltatásokban történő önkéntes részvétel, a fiatal életpálya fejlesztéséhez is hozzájárul, hiszen az egyén:

- azonosítani és fejleszteni tudja erősségeit,
- érzékeli nehézségeit, gyenge oldalait,

- pontosítani képes egy adott területen belül az érdeklődését,
- fejlődnek a személyközi kapcsolatok kezdeményezésével és fenntartásával összefüggő kompetenciái, melyek szükségesek a munkaerőpiacon,
- kialakul a munkáért érzett felelőssége,
- reális önismerethez jut („Ki vagyok én? Mivé válhatok? Mi szeretnék lenni?“).

Az olyan közösségi szolgáltatások, illetve az ezekben történő részvétel, mint az önsegítő kortárs csoportok, az ösztöndíjak, a mentorálás illetve a munkahely látogatás maguk is részét képezik a pályaorientációs, életpálya tervezési tanácsadásnak, ugyanakkor segítik a fiatalokat abban, hogy hogyan érhetik el céljaikat.

Ez a megközelítés a pályaorientációs szakemberektől is a régi támogatási stratégiáktól való elmozdulást kívánja meg: az egyénre fókuszáló szolgáltatások helyett a csoportos szolgáltatások, az egyénnek a karrier központban nyújtott támogatások helyett a közösségi alapú szolgáltatások irányába.

A pályaválasztási szakembereknek fel kell ismerniük, hogy a közösség olyan erőforrást jelent, mely hozzájárul – egyebek mellett – a fiatal életpálya építési kompetenciáinak fejlesztéséhez.

A közösségi szolgáltatások, beleértve az életpálya építést támogató szolgáltatásokat minden fiatal számára nyitva állnak, azon fiatalok számára is, akik nem járnak iskolába, illetve nem dolgoznak. Ők ún. NEET (Not in Employment, Education or Training) fiatalok,

akik többsége inaktív; körükben a nők aránya magasabb; többségüknek nincs, vagy kevés a munkatapasztalata; nagyon sok közöttük a kiábrándult, aki – bár alkalmas lenne rá – nem keres munkát, mert azt gondolja, hogy úgy sem találna. Legnépesebb alcsoportjukat jellemzően a hagyományosan munkanélküli fiatalok alkotják, de ide tartoznak a fogyatékosok, a tartósan betegek, valamint azok a fiatalok, akik gondozóként mások gondját viselik. A nem kiszolgáltatót alcsoportokba azok tartoznak, akik munkájukat és tanulmányaikat önként szüneteltetik

vagy alkotótevékenységet (művészetek, zene, önképzés) folytatnak. Közös bennük, hogy formális csatornákon keresztül nem járulnak hozzá a humán tőke növeléséhez. Az alacsony képzettségűek, a bevándorlók, illetve a fogyatékos vagy valamilyen egészségügyi problémával élő fiatalok társaiknál nagyobb eséllyel válnak a NEET-csoport tagjává.

Általánosságban jellemzi őket, hogy:

- kevés információjuk van a munkaerőpiacról, a választható szakmák köréről, karrier lehetőségekről,
- nagy szükségük lenne a tanácsadásra, ami viszont nem jut el hozzájuk, illetve szégyellik igénybe venni, vagy nem is érzik azt, hogy ez miben segíthetné őket,
- hátrányos helyzetűek esetében nem állnak rendelkezésre a továbbtanuláshoz szükséges anyagi források,
- akadémiai tudásuk szegényes,
- nehezen alakítanak ki kapcsolatokat számukra új emberekkel,
- félnek a hibázástól, sikertelenségtől.

Hátrányos helyzetű és/vagy fogyatékossgal élő fiatalok helyzetét tovább nehezíti az a sajátságos élethelyzet, mely sokukra jellemző: a fogyatékossg ténye miatt eleve szűkebb lehetőségek közül választhatnak,

s mivel a szülők esetenként maguk is fogyatékossgal élnek, a gyermek előtt kevesebb és egységesebb minta állhat, amit követhet. Gyakran a szülők maguk is inaktívak, szociális ellátást vesznek igénybe, vagy munkanélküliek. A speciális iskolai és diákotthoni elhelyezés is csökkenti a modellszemélyek számát, a gyermek kevesebb mintát lát, akit utánozhatna. Jellemzőek lehetnek az önértékelési problémák, a tanuló nincs tisztában saját erősségeivel és nehézségeivel, magát alul-, vagy felülértékeli. Végül, de nem utolsó sorban, a szűkebb társadalmi kapcsolatrendszer, mely a fentiek következménye, tovább rontja az életpályát eredményező jó döntések meghozatalát.

HELYZETKÉP A GYAKORLATI MEGVALÓSULÁSRÓL

Mind az 1993-as Köznevelési, mind a 2011-es Nemzeti köznevelési törvény megtartotta a korábbi évtizedekben bevett „továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás” elnevezést, és a pályorientáció más elemeire nem tér ki. A jelenlegi szabályozás az 1993-as köznevelési törvényhez hasonlóan alapvetően a pedagógusok mindennapi munkáján, az iskolán kívül, a pedagógiai szakszolgálatoknál helyezi el a pályaválasztás ügyét, valamint a pedagógusok pályorientációs tevékenységének szakmai támogatását (2011. évi CXCV 18.§. 2f; 51/2012. [XII. 21.] EMMI 26.§).

A nemzeti köznevelési törvény szerint is a pedagógusok alapvető feladata a pályorientáció.

Az osztályfőnök feladatai között, valamint az Életvitel és gyakorlat tantárgy tartalmában jelenik meg az ismeretátadás. Az iskolán kívül pedig a köznevelés rendszerében szerves helyet foglaló pedagógiai szakszolgálati tevékenység egyikéhez kapcsolódik a továbbtanulás, pályaválasztás támogatása, amelyhez a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről rendelkező EMMI rendelet pszichológus és tanácsadó pedagógus személyét rendeli.



Az 1995-ben elfogadott Nemzeti alaptanterv megfelelően kezelte az új fogalmat, és a későbbi NAT-okban (2003, 2007, és a jelenleg hatályos 110/2012 [VI.4.] EMMI rendelet, 3. § 4) is kiemelt fejlesztési területként jelenik meg a pályorientáció, azonban a megnevezett pedagógiai feladatok végrehajtásához eddig még nem kapcsolódott végrehajtási intézkedés és megfelelő

erőforrás. A Nemzeti alaptantervben (130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet) megjelenik az „Életvitel és gyakorlati ismeretek” műveltségi terület, amely a technika és a háztartástan mellett magába foglalja a pályorientációt is: „A pályorientáció követelménymoduljai között szerepelnek az eredményes pályaválasztás pszichés összetevői, a pályaismeret, valamint a munkaerőpiaci tájékozódás. A pályorientációs segítségnyújtást „az önismeret és a pályaismeret tapasztalat útján történő fejlesztésén keresztül, a vágyak és a realitás összehangolása révén tartja megvalósíthatónak.”

A jelenleg hatályos szakképzési törvény (2011. évi CLXXXVII) részletesen foglalkozik a pályorientációval. A törvény a korábban vázolt nemzetközi szakpolitikai gyakorlatnak megfelelően definiálja az életpálya-tanácsadás fogalmait. A törvény szerint az életpálya-tanácsadás feladatainak ellátásában részt vesz:

- az alapfokú iskolai oktatást nyújtó intézmény
- a szakképző iskola
- az iskolafenntartó
- a gazdasági kamara
- a munkaadói és munkavállalói érdekképviseltek
- a megyei fejlesztési és képzési bizottság
- nemzeti foglalkoztatási szerv.

A törvény komplex módon felsorolja a szolgáltatás lehetséges formáit – pályainformáció-nyújtás, pályaválasztási tanácsadás, továbbtanulási tanácsadás, professzionális pályatanácsadás, foglalkoztatási és munkába állási tanácsadás, pályakorrekciós tanácsadás, kompetenciák fejlesztése, egész életen át tartó tanulás támogatása, a munka világába történő bekapcsolódás támogatása – amely láttatja a szolgáltatást lehetségesen ellátó szakember, mint kulcs személy, vagy akár egy team koordinátora átfogó ismeretét és speciális kompetenciáit (Borbély- Pecze és munkatásai, 2013).

Magyarországon is megalakult a Nemzeti Pályorientációs Tanács a 2000-es évek elején. A munkát 2012-ben a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Tanács Pályorientációs

Bizottsága folytatja. A 319/2014 (XII. 13) kormányrendelet pedig a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatalt, valamint a Magyar Kereskedelmi és Iparkamarát jelöli ki az életpálya-tanácsadási szolgáltatások és az országos szakképzés/pályaorientációs rendszer fejlesztéséért felelős szervezetnek (Bükki és mtsai, 2014; Cserti-Szauer, Galambos, Papp 2016, 2017; Papp, 2015).

A TÁMOP-2.2.2 számú „A pályaorientáció rendszerének tartalmi és módszertani fejlesztése” című projekt a fenti európai törekvésekhez igazodva, színvonalas szakmai háttérrel indult. Az innovatív folyamat célja az volt, hogy országos pályaorientációs tanácsadó rendszer alapjai jöjjenek létre. Kiemelt cél volt a mindenki számára elérhető, fenntartható, minden életkort kiszolgáló, az egész életutat támogató rendszer kiépítése, valamint a szektorokon átfelölő szolgáltatások. Az oktatás, egészségügy, szociális ellátórendszer egységben való kezelése, a kliens számára legmegfelelőbb szolgáltatás egy helyen történő biztosítása.

A fejlesztés eredményeként megszületett az egész életutat támogató tanácsadó rendszer, pályaorientációs, karriertanácsadó szolgáltatással (Borbély, 2006). Önmagában a rendszer kialakítása nem volt elégséges. Szükség volt azt szakszerűen működtető szakemberekre is. A program így felvállalta a különböző kompetenciájú szakemberek felkészítését. Az információátadás többszintű

működtetése különböző képzések tervezését, kivitelezését is indukálta: ilyen volt a pályao-rienciációs konzultáns továbbképzés, melyet jelentős számú, a különféle képzési és guidance szolgáltatásokban dolgozó szakember végzett el. Emellett a program a pályao-rienciációban résztvevő potenciális szereplők hálózatba, rendszerbe állítását is szervezte. A fenti fejlesztés eredményeként a Nemzeti Pályao-rienciációs Portál elkezdte működését, valamint új szaklap került a szakemberek kezébe, Életpálya-tanácsadás címmel.

A Ráhangolás program egy komplex, átgondolt koncepción alapuló program, amely erősen épít az alkalmazó pedagógusok nyitottságára, találékonyságára és kreativitására. Kifejezetten életpálya-építő és -tervező program, mely a felhasználó kollégák számára lehetővé teszi, hogy a koncepcionális célok megtartásával a résztvevő tanulók sajátosságainak, egyéni szükségleteiknek megfelelően adaptálják a feladatokat. A program az általános iskola végétől, a 7-12. évfolyamokra készült. A Ráhangolás program során a megalapozott döntéshozatalhoz szükséges attitűdök, készségek fejlesztése és a döntéshozatal megkönnyítése érdekében széleskörű információkat biztosítanak a szóba jöhető szakmákról, illetve a munkaerő-piacról, a munkaerő-piacon való helytálláshoz szükséges ismeretekről, készségekről.



Fontos elem a kezdeményezőkézség fejlesztése, amely például a hatékony álláskereséshez, illetve a munkában való érvényesüléshez szükséges önmenedzselés képességét is megalapozza.

A program nem titkolt célja volt a kapcsolati háló bővítése, új partnerek, köztük munkaerő-piaci szereplők, segítő szervezetek bevonása és összekapcsolása a köznevelési intézményekben a pályaaorientációval foglalkozó szakemberekkel, mentorokkal. Az önismeretet fejlesztő modulok révén a résztvevők segítséget kapnak abban, hogy hogyan tudják igényeiket és lehetőségeiket összeilleszteni, illetve hiteles „Sikertörténetek” révén pozitív a modellszemélyeket ismernek meg. A program további eredménye képzési programok, tananyag és feladatgyűjtemény kifejlesztése, valamint módszertani segédanyag alkotása. A 2011. elejétől lezajlott másfél éves pilot szakasz alkalmat adott széleskörű tapasztalatok szerzésére, a program bevalásának megfigyelésére, a szükséges módosítások és az alkalmazás során jelentkező kihívások azonosítására. (Gyurina, Kovács, Kun és Perlusz, 2012)



MÓDSZERTANI JAVASLATOK, GYAKORLATOK, FELADATOK

Az életpálya-építés támogatása olyan cél, amellyel a pedagógusok könnyen azonosulni tudnak, motiváltak a hozzá tartozó módszerek elsajátítására, implementálására és továbbadására, ezáltal az életpálya-építés jelenléte az intézmény teljes pedagógiai kultúrájára jótékonyan hat (Földes, 2015). Ugyanakkor – tapasztalatok szerint - a korábbi fejlesztések (Szakiskolai Fejlesztési Program,

Dobbantó Program), és a HEFOP 3.1.1 keretében fejlesztett, kiváló színvonalú Életpálya-építés programcsomag kevéssé ismertek a pedagógusok szélesebb tömege előtt.

A TÁMOP 3.3.12 „Ifjúság.hu a sikeres nemzedékért” című projekt Bázisiskolai Programjában 40 középiskolában folyt kutatás-fejlesztési tevékenység, melynek keretében 90 órás továbbképzéssel, taneszközökkel és támogató szolgáltatásokkal – mentorálással és szervezettefejlesztéssel – segítették a tanárokat tanulóik életpálya-támogatásában. A 3x30 órás felkészítő képzés tematikája az önismeret, pályaismeret és munkaerő-piaci ismeretek, valamint az iskolai implementáció tematikája köré szerveződött. A program kiemelt figyelmet fordított a hálózati együttműködés, a tapasztalat-megosztás fontosságára. A tanárok órai munkáját a program számára kifejlesztett, hat témakört feldolgozó négy-négy alkalomból álló foglalkozástervek (Önismeret, Kulcskompetenciák, Pályaismeret, Munkaerő-piaci ismeretek, Döntési folyamatok, Cselekvési terv), valamint egy 300 elemből álló, online, négy szempont – típus, időigény, helyigény, életkor – szerint szűrhető gyakorlatgyűjtemény segítették. A programot támogató honlapon további – többek között szabadidős programok, táborok tervezését és a szakirodalmi tájékozódást segítő – háttéranyagok is találhatóak.

A folyamatot kísérő mérés-értékelés első eredményei arra utalnak, hogy az életpálya-építés filozófiája alkalmas a pedagógusszerep újragondolására, és a hozzá kapcsolódó tevékenység az osztályfőnöki munka egyik központi feladatává válhat.

Az életpálya-támogató tanárnak képesnek kell lennie arra, hogy segítségével a diákok minél szélesebb körű tapasztalatokat szerezzenek az iskolán kívüli világról, a munkaerő-piac működéséről, bekapcsolva a folyamatba az intézmény társadalmi környezetének szereplőit (szülők, cégek, civil szervezetek stb.).

A tanár irányító szerepe mellett a folyamatban megjelennek a kortárs csoport visszajelzései, horizontális úton szerzett információi és sajátos szempontjai is, melynek kiaknázásához a tanárnak csoportvezetői, facilitátori kompetenciákkal kell rendelkeznie.

Módszerek a sikeres életpálya – tanácsadáshoz:

- a fiatalok iskolán kívüli sikereinek megismerése, számon tartása,
- a tanulók iskolán kívüli érdeklődésének ismerete,
- a fiatal társas kapcsolatainak ismerete,
- a családi háttér ismerete,
- szakmák megismertetése (film, feladatlap, látogatás)

- személyes, tanárok és szülők által tartott szakmabemutatók,
- műhely- és gyárlátogatások, vállalkozások megismerése,
- a vállalkozói kompetencia fejlesztése,
- témahét (tanulói projektek, előadások, találkozók, élő könyvtár, továbbtanulási és munkaerőpiaci információkat nyújtó rendezvények).

* * *



Az egyéni életpálya sikeres és folyamatos alakításához életpálya-építési kompetenciákra van szükség. Ezen kompetenciák birtokában képesek a fiatalok életpályájukat megtervezni, a változásokhoz alkalmazkodni. A korábbi pályaválasztási tanácsadás, illetve a pályaaorientációs tevékenység helyét a korszerű életút-támogató pályaaorientáció veszi át, mely a családdal együttműködő intézményes neveléssel veszi kezdetét, s végigkíséri a fiatal életútját. Az életpálya-támogató osztályfőnök szaktanári munkája révén csökkenhet azoknak a diákoknak a száma, akik egyéni tanácsadást igényelnek és nőhet azok száma, akik már konkrét kérdéseket fogalmaznak meg a tanácsadáson. Így támogathatja egymást az életpálya-támogató pedagógiai eszkörendszer és az életpálya-tanácsadás.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Borbély-Pecze T. B., Gyöngyösi K., Juhász Á. (2013). Az életút-támogató pályaaorientáció. a köznevelésben (1. rész). A pályaaorientáció új szemlélete és a hazai helyzet. Új Pedagógiai Szemle, 63(5-6), 32-49.
- Bükki E., Domján K., Mártonfi Gy., Vinczéné Fekete L. (2014): A szakképzés Magyarországon. ReferNet országjelentés. CEDEFOP, Brüsszel
- Conger, D. S. (1997): Guidance for students with disabilities. Guidance & Counseling. Spring, Vol. 12 Issue 3, 7-13.
- Cserti-Szauer Cs., Galambos K., Papp G. (2016): Pályaaorientáció és életpálya-tervezés sajátos nevelési igényű fiatalok számára a hazai képzési gyakorlatban. Iskolakultúra: 26(5) 17-24.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2013): A szakképzés sikeres gyakorlatának európai mintái – VET. Letöltés dátuma: 2017.05.22. www.european-agency.org
- Földes P.: Adatok és tények tanárok az életpálya-építésről Életpálya-tanácsadás, 2015. VI. 27-34. Letöltés dátuma: 2018. 10. 10.
- http://epa.oszk.hu/02500/02512/00011/pdf/EPA02512_eletpalya_tanacsadas_2015_06_27-34.pdf
- Gravina, D.- Lovsin, M. eds. (2012): Career Management Skills – Factors in implementing policy successfully, ELGPN, Jyväskylä
- Gyurina É., Kovács A., Kun Zs., Perlusz A. (2012). Ráhangelés. A hallássérült fiatalok eredményes munkába állítása érdekében a pályaaorientációt és a szakképzést segítő szolgáltatáscsomag kidolgozásának a támogatása című projekt

- záró kiadványa. FSZK Nonprofit Kft., Budapest. Letöltés dátuma: 2018. 10. 10. <http://fszk.hu/szakmai-tevekenysegek/komplex-rehabilitacio/szakiskolai-programok/rahangolas/>
- Papp G. (szerk.) (2015): Út a munka világába. Budapest: BME Tanárképző Központ
- Polidano, C. (2013): Impacts of Demand-Driven Reforms on Access to Vocational Education and Training for People with Disability. *The Australian Economic Review*, vol 46, no 3. 369-78.
- Roulstone, A.: Disability, work and welfare: disappearance of the polymorphic productive landscape. In: Grover, Chris; Piggott, Linda (ed, 2015): *Disabled People, Work and Welfare. Is employment really the answer?*
- Soriano, V. (szerk) (2006): Individual Transition Plans. Supporting the Move from School to Employment. European Agency for Development in Special Needs Education
- Sultana, R. (2011): Learning career management skills in Europe: a critical review, *Journal of Education and Work*, 2011, 1-24.
- Sultana, R. (2012): Flexicurity: Implications for Lifelong Career Guidance. ELPGN Concept Note, European Lifelong Guidance Policy Network, 2012.
- Super, D. E. (1988): Vocational Adjustment: Implementing a Self-Concept. *The Career Development Quarterly*, Vol. 36, 4. 351-357. 1988. június

2.1.3 AZ ÖNÁLLÓ ÉLETVEZETÉS ÉS KÉSZSÉGEI

(Prónay Beáta)

Tanulási célok

A fejezet az önálló élet készségeinek egy szeletét tekinti át, betekintést kíván adni az olvasónak az életvezetési készségek közül a jövőtervezés, idő- és pénzkezelés, higiénia, táplálkozás és családi élet témakörébe tartozó készségekbe. Felhívja a figyelmet ezekre és rövid gyakorlati segédlettel igyekszik támogatni, hogy a fiatalokkal kapcsolatba kerülő szakemberek a mindennapi munka során hogyan tudják ezeket a témákat elővenni, fontosságukat tudatosítani.

Soha nincs igazi éles határ az életszakaszok között. A kamaszkornak nagyon összetett feladatai vannak, melyek átvezetnek a fiatal felnőttkorba. A kamaszkor az első leválási kísérlet kora. A fiatal elkezdi távolodni a családi elképzelésektől, normáktól, de még nem alakította ki saját szilárd normáit. Ez az időszak az egész család számára nagyon nehéz, nem csak a szárnypróbálgatás következtében kialakuló konfliktusok miatt, hanem azért is, mert sok esetben maguk a szülők sincsenek igazán felkészülve az el- és leválásra.

A leválásban az önálló élet készségeinek fontos szerepe van és a társadalmi szerepre való felkészülés időszakát is ekkor éli a kamasz.

ÉLETKORI NORMÁK, SZEREPEK

A fiatal felnőttkor három alaptendenciája (Hajduska, 2013)

- (1) a szülőktől való függetlenedés befejezése
- (2) stabil partnerkapcsolat kialakítása, párkapcsolat, családalapítás
- (3) a foglalkozási szerepbe való beilleszkedés.

„A mai húszas évei közepén, végén járó korosztály tipikus válsághelyzetei az „elköteleződési pánik”, „a szabadság és döntésképesség”, a „mindig jól kell járni” dilemmák...” (Hajduska, 2013:72).

Az utóbbi idők hétköznapi szóhasználatában és szakirodalmában egyaránt sok új fogalom jelent meg a kibontakozó felnőtt korral,

a fiatal felnőttekkel kapcsolatban, ezek közé sorolhatjuk a Pán Péter-szindróma, a bumeráng gyerekek és mama hotel-jelenség kifejezéseket. A soha felnőni nem akaró személyeket nevezik Pán Péter szindrómásoknak. A Pán Péter szindróma nem tekinthető betegségnek, bár emiatt a legtöbben, elsősorban férfiak, maguk keresnek pszichológus segítséget. Bár a Pán Péter szindrómát Dr. Dan Kiley elsőként már 1983-ban leírta, a jelenség ma is él. A szindrómába soroltak életmódja a kamaszok életmódjára emlékeztet, nem tudnak sem munkában, sem párkapcsolatban elköteleződni, nem érzik ennek szükségességét, talán tartanak is a felnőtté válástól. A bumeráng gyerekek ezzel szemben megpróbálnak saját lábukra állni, elköltöznek otthonról, de próbálkozásuk készségek hiányában kudarcba fullad, visszapattannak az eredeti családjukba. A mama-hotel a legelterjedtebb jelenség. Részben összefüggésben áll társadalmi-gazdasági folyamatokkal, az önálló háztartás megalapításának sincsenek meg az anyagi feltételei stb., részben pszichológiai okai is lehetnek, esetleg a Pán Péter szindróma mezzsgyéje van a jelenség hátterében.

Abban, ahogyan a fiatalok elnyújtják az eredeti családjuktól való elköltözést, sok tényező szerepet játszhat.

Mindhárom helyzet utal a felnőtt szerepekre való érzelmi felkészületlenségre is, de a kényelem és a gyakorlati készségek hiánya szintén hangsúlyos tényezője lehet. Rendkívül jelentős szempontként érvényesülhet a döntés hátterében az önmagunkról való hatékony gondoskodás támasz nélküli elvégzésére való felkészületlenség. Különösen számottevő nehézségként jelentkezhet ez akkor, amikor

nincs megfelelő minta, családi környezet, vagy valamilyen fogyatékoság (atipikus fejlődés) áll a háttérben. Ezek a helyzetek egyenesen vezetnek az ismeretek és a gyakorlat hiányához a hétköznapi feladatok önálló elvégzésében.

Pao (2017) szerint a sikeres felnőtté válás dimenzióit erőteljesen befolyásolják a kulturális és társadalmi körülmények.



A siker megalapozása egészen korai életkorban a családban kezdődik és felkészít a kamaszkorra. A sikeres kamaszkor pedig jó nyitány a sikeres átmenetre a felnőttkorba. A gyermeknek jó kapcsolatokat és kötődéseket kell kialakítania a családdal, a kortársakkal, mindig a fejlődésének megfelelő korban. A családon kívül az idők folyamán lehetőséget kell teremteni a gyermekek, kamaszok számára a kompetenciáik felépítésére iskolai, közösségi és a munkavégzés szinterein.

Pao (2017) Scales és munkatársainak (2016) kutatására hivatkozva 8 dimenzióban határozza meg a sikeres felnőtté válást:

- (1) fizikai egészség,
- (2) pszichológiai és érzelmi jóllét,
- (3) élet(vezetési)kézségek (önállóság az életben),
- (4) etikus viselkedés,
- (5) egészséges családi és társas kapcsolatok,
- (6) befejezett iskolai tanulás,
- (7) konstruktív oktatási és
- (8) foglalkozási elkötelezettség, polgári elköteleződés.

A következőkben azokról a főbb témakörökről lesz szó, melyek a felnőtté válás során a fiatal önálló életéhez alapvetően szükségesek. Változatos ezen témák ismeretének mélysége és kiterjedtsége a serdülők között, hiszen változatosak a családi és intézményi szocializáció során szerzett tapasztalatok is.

AZ ÖNÁLLÓ ÉLETVEZETÉSI KÉSZSÉGEK TANULÁSÁNAK HELYE

A gyakorlati feladatokra, a hétköznapi élet, a mindennapok praktikáinak az elsajátítására kevés figyelem irányul a magyar nyelvű szakirodalomban. E hiány azt a benyomást kelti, mintha ezeknek a készségeknek az elsajátítását természetesnek tekintenénk. Vajon az van az emberek tudatában, hogy ezeket a készségeket a családban, mintatanulással sajátítjuk el?

Fenti gondolatokból Pao, Murinkó és Hajduska hangsúlyozottan arra utalnak, hogy a családi és társadalmi hatások nagyon eltérő eredményre vezethetnek.

Nem minden család készít fel használható készségekkel a felnőtt életre. A családok társadalmi-gazdasági helyzete nem egyértelműen az egyetlen felelős, befolyásoló tényezője a folyamatnak. Egyaránt tapasztalhatunk nehézségeket a jó, nagyon jó és a rossz, nagyon rossz családi háttérrel bíró fiatalok esetén.

A kulturális környezet szintén meghatározó lehet a felkészülés szempontjából. Vajon mi történik akkor, ha valaki nem családban nő fel? Számukra alig hozzáférhetők egyértelmű családi, felnőtt szerepek, melyeket természetes módon, utánzással, öntudatlanul elsajátíthatnának.

Gondolnunk kell azokra is, akik valamilyen okból akadályozottak az önálló életvezetés spontán elsajátításában. Az ő csoportjaik a legtöbb esetben speciális készségek egész sorát igénylik. Tanításukat pl. a német nyelvterületen elterjedt ergoterápia körébe tartozó ismeretek jelentik vagy az angol nyelvterületen ismert occupational therapy területére tartozó tevékenységeket soroljuk ide. Ezek az ismeretek, technikák, módszerek

elsősorban mozgáskorlátozott és látássérült gyermekek, fiatalok esetén jönnek szóba. A nehezen tanuló (intellektuális képességzavarral élő személyek) vagy az autizmus spektrumba tartozó fiatalok tanítása is speciális körültekintést és felkészültséget igényelhet. Az önálló életvezetés és/vagy az egyszerű önkiszolgálási feladatok megtanítására a továbbiakban található olyan javaslatok, példák, melyek az atipikus élethelyzet ellenére alkalmazhatók. Lehetnek olyanok, amelyek vagy csak elméleti síkon, vagy ellenkezőleg az egyszerű gyakorlatban az egyéni képességek mentén sajátíthatók el.

Hol történhet meg a felkészülés az önálló életre? A fellelhető források az iskolai tanulással összefüggésben, az iskolai tudás és kompetencia fejlődés szempontjából világítják meg a kamaszkori felkészítést, felkészülést a felnőtt élet szerepeire. A NAT 1995., 2002., 2008., 2012-es változatai és a társadalmi véleményezésre közreadott legfrissebb 2018-as változat is foglalkozik a felnőtt élet, a társadalmi szerepvállalás, beilleszkedés kérdéseivel, életkori csoportbontásban. Nem sikerült találni azonban az iskolában elsajátított ismeretek hatásvizsgálatára vonatkozó felmérést, publikációt. Egyetlen fellelt munka utal a pénzkezelési, pontosabban a bankhasználattal kapcsolatos ismeretek és gyakorlat szegénységére, a család korszerűtlen pénzhasználati szokásaira és azok átvételére utalnak a tanulmányban az elemzések eredményei. A tanulmány hangsúlyozza, hogy annak ellenére ez történik, hogy külön MNB kiadvány is segíti e téren a tájékozódást, jó gyakorlatok elsajátítását (Kovácsné, 2013).

Nemzetközi, elsősorban az interneten elérhető amerikai források gazdagsága azonban arra utal, hogy az önálló felnőtt élethez szükséges készségek elsajátítása iskolai, de iskolán kívüli terepeken is, sokkal hangsúlyosabb igényt teremt, mint amire az egy-egy tantárgy kereteiben elsajátítható ismeretek lehetőséget biztosítanak.

AZ ÖNÁLLÓ ÉLETVEZETÉS ISMERETKÖREI - GYAKORLATI JAVASLATOK

TERVEZÉS - JÖVŐKÉP

A témával való foglalkozás célja a jövőképzés tervezésének és megvalósításának tanulása. Fontos, hogy a serdülők és fiatal felnőttek álmódózzanak, gondolkodjanak el a jövőbeli céljaikról, mit szeretnének elérni, megvalósítani. Váljanak képessé a jövőre vonatkozó elképzeléseik megvalósításához szükséges ismeretek, készségek felsorolására, és legyenek képesek tervet készíteni a megvalósítás útjáról, lehetőségeiről. Az elképzelések megvalósításához tervezzenek alternatív utakat. Gondolják végig a nehézségeket, a sikerhez szükséges erőfeszítéseket. Gondolják végig saját erősségeiket és gyengeségeiket és ezek hatását a sikerre. Gondolkodjanak a változás - változtatás lehetőségein.

A jövőtervezés témái

- *A fiatalok képzeljék el, milyen élethelyzetben éreznék magukat jól.*
- *Gondolják át a megálmodott élethelyzetnek milyen környezeti feltételei vannak, ezeket milyen körülmények alakíthatják, befolyásolhatják.*
- *Fogalmazzák meg az elképzelt élethelyzet megteremtéséhez szükséges feltételeket, forrásokat és azok megszerzéséhez szükséges utat.*
- *Ez a folyamat feltételezi a pályaválasztás átgondolását. Melyek azok a reális pályák, melyek számukra elérhetők és forrásokat biztosíthatnak a tervek megvalósításához?*
- *Az anyagi feltételeken túl a társas vonatkozások elképzelése és tervezése is nélkülözhetetlen.*
- *A saját családalapítással és családi életről kapcsolatos elképzeléseket össze kell hangolni az anyagi feltételekre, a munka teremtette lehetőségekre vonatkozó tervekkel.*

Gyakorlat

A cél eléréséhez a fiatalok ismerjék meg a SWOT analízist (erőségek-gyengeségek-támogató-nehezítő körülmények) és a jövő célkitűzéseinek megvalósításához használják fel. A négy dimenziót egyéni, vagy kiscsoportos formában alaposan dolgozzák ki. A SWOT analízisből készítsenek egy példányt saját maguk használatára és egy olyan változatot, amit behoznak a csoportba közös megbeszélésre.

A saját képességeiken túl a támogató és a veszélyeztető tényezőket is gondolják át.

Gondolkozzanak alternatívákban, kezeljék a változás lehetőségét reálisan és rugalmasan.

A megbeszélést mindenki értékelje, jelezze vissza a többieknek, mit tanult belőle.

A tanulási folyamatot több alkalomra lehet bontani a csoport létszámától függően.

A megbeszélést, a folyamat lezárását követően mindenki átdolgozhatja a saját SWOT analízisét, hogy még inkább saját magára illeszkedő legyen.

IDŐGAZDÁLKODÁS

A cél az, hogy a fiatalok megértsék az idő értékét, a hatékonyság és az idő összefüggését, ráébredjenek, hogy az idővel nekik kell bánni és erre vannak már kidolgozott technikái, amik megtanulhatók és alkalmazhatók.

Az időgazdálkodás témái

Az időgazdálkodásban fontos megtalálni az egyensúlyt a kötelező feladatok és a vágyott feladatok között. Azoknak, akik tanulnak, sok idejét köti le az iskolai feladatok köre. Akik elkezdnek dolgozni, a korábbihoz képest szokatlanul sok időt kell, hogy a munkahelyükön, munkával töltsenek. Mindezek mellett vannak kötelező feladatok a családban, a családi munkamegosztás részeként is.

A szabadidő, a vágyott tevékenységekre fordítható idő zsugorodni látszik. A sok kötelező feladat ráadásul nem feltétlenül szolgálja a boldogságot, sokszor lemondásokat követel, ami csalódottá, boldogtalaná teszi. Hatékony eszköz lehet a naptár. A naptár nem csak a feladatok listája, rögzítésére alkalmas, hanem a szükséges ráfordított idő mérését is segíti és ezzel a jövőbeni tervezés sikerét támogatja.

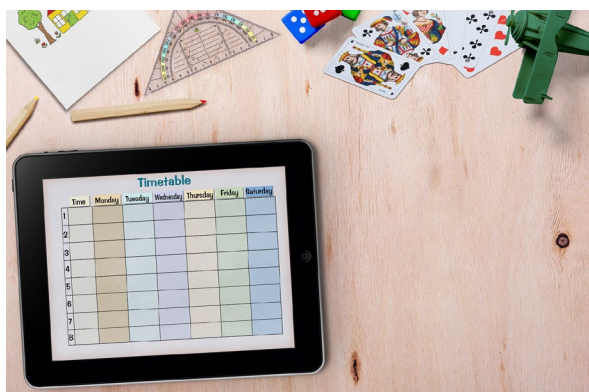
- A jó időgazdálkodás eredményei:
- hatékonyság
- nyugodtság
- kontrolláltság
- elégedettség
- több energia
- több eredmény – nem csak a célok elérése, hanem gyors megvalósulás.

Gyakorlat

A „muszáj megcsinálni” és a „szeretnék rá időt” – tevékenységek megbeszélése. A jó időbeosztás lényege egyensúlyt találni a kétféle tevékenységcsoport között. Csoportos megbeszélés során érdemes az alábbi témákat megvitatni:

- Hogyan érhetjük ezt el?
- Milyen készségek kellene hozzá?
- A „muszáj” elsőbbséget élvez – mik tartoznak ide? Jelen kell lenni: iskola, szakör/edzés, munkahely.
- Kötelező elvégezni: iskolai, munkahelyi, családi feladatok, közösségi vállalások.

Készítsünk naptárt! Első a napi beosztás: megtanít rá, hogy melyik feladatra mennyi idő szükséges, mennyit kell rá tervezni, fordítani. Következő lépés a heti beosztás: segít áttekinteni, mennyi lekötött idő van, mennyit lehet a „szeretnék rá időt” tevékenységekre fordítani. „Próbamenet” után a tapasztalatok megbeszélése. A napi és heti beosztás segíti a jó döntéseket, a vágyak válogatását, ütemezését. Az áttekinthető beosztás segíti a „muszáj feladatokra” fordított idő hatékonyabb kihasználását, csökkenését.



A bevételek és a kiadási vágyak között egyre komolyabb az eltérés a legtöbb ember számára. A lehetőségek egyre távolabb kerülnek a vágyak megvalósíthatóságától.

Időbeosztást/döntést segítő tényezők listázása. A megbeszélés szempontjai:

Mit kell tenni, pontosan, mik a kötelező feladatok?

Mennyi időt fognak ezek igénybe venni?

Vállalható, de nem kötelező feladatok előtti döntés:

Miről kell lemondanom?

Mit nem tudok megtenni emiatt?

Közelebb visz a célomhoz, vagy eltávolít tőle?

A hatékony időbeosztás döntéseit segítő szempontok:

Tudd meghatározni, mit szeretnél – igazítsd hozzá a tetteidet

Tudd világosan megfogalmazni, mit szeretnél

Tudj választani a fontos és nem fontos között.

Tudj dönteni, mi ésszerű, mi nem az.

Tudj nemet mondani: a saját vágyaidnak is, ha az éppen nem célravezető, hanem akadályozó.

PÉNZHASZNÁLATI ISMERETEK

A pénzhasználat módjai sokat változtak az elmúlt évtizedekben. A szülők sem minden esetben képesek okosan élni a lehetőségekkel, és ezért esetenként megtanítani sem tudják a jó használatot.

Sok családban nem kérdés, mire költsek a bevételt, mert az nem is feltétlenül elegendő a szükséges kiadásokra. A bankok pedig kihasználják ezt a helyzetet és bombáznak a hitel hirdetésekkel (legveszélyesebb fajtájával, a gyorshitellel leginkább). A hitel adta lehetőségek életkörülményeket javító erejének csábításával szemben a legtöbb felnőtt is felkészületlen. A csábításnak ellenállni nagyon nehéz, de jól használni az adódó lehetőséget még nehezebb. Hogyan is lehet biztonságosan élni a felkínált hitelekkel úgy, hogy tényleg előnyünk származzon belőle, és ne találjuk magunkat megoldhatatlan nehézségekkel szemben, és ne sodródjunk rosszabb, sokkal rosszabb helyzetbe, mint amilyen a kiindulási pont volt? Vajon mindannyian tisztában vagyunk ezekkel a technikákkal? Ha nem, akkor a fiatalok kitől tanulhatnák meg?

Lassan a napi pénzkezelés része a tervszerű, tudatos bankhasználat is. A bankolás külön tudást igényel. A bankkártya használata is rejt magában veszélyeket, könnyen lehet tévesen élni a lehetőséggel, különösen az önálló pénzkezelésben gyakorlatlan, kezdő időszakban.

A pénzkezelési technikák ismertetésének/ tanításának célja, hogy a serdülők, fiatal felnőttek legyenek tisztában a pénzügyi fogalmakkal és színterekkel, a pénzkezelés lehetőségeivel napi és távlati szinten. Mit jelent a pénz megszerzése (ösztöndíj, munkabér) és biztonságos használata. Hogyan válhatunk képessé a pénzügyi érdek megértésére és a pénz leghatékonyabb tudatos felhasználására.

Öt témához kapcsolódó alapkompenciák tartoznak a pénzügyi készségekhez:

- (1) Bevétel
- (2) Kiadás
- (3) Gyűjtés-befektetés
- (4) Kölcsön
- (5) Megóvás

Ezek alá további kompetenciák és témák tartoznak pl.: járulékok és adózás, a most felvett kölcsönt – később vissza kell fizetni kamatokkal stb.

A jó lehetőségek felismerése, napi szintű jó döntések elősegítése a serdülők és fiatalok nevelésében, támogatásában kiemelten fontos. A felkészítés kiindulópontja a felmérés. Felmérés során kiindulásként érdemes brain-storming (ötletbörze) gyakorlatot végezni a fiatalokkal a meglévő pénzügyi ismeretek, a vágyak, szükségletek, célok és azokhoz vezető utak kérdéskörökben stb. A felmérés adatait összegezhethetjük azonnal a fejlesztési célunknak megfelelően, kiemelve és aztán sorrendbe állítva a folyamatnak megfelelő elemeket. (Pl. bevétel – napi költség – műszaki kiadások – melyik éri meg? – vásárlási lista – vágyak odázása – rövid, közép és hosszú-távra tervezés stb.)

A pénzhasználat témái

Bevétel: bér, járulékok és adók

Kiadás: Hogyan osszam be a pénzem? Mi legyen mindig az első? Miért nem a vágyak az elsők?

- Különbség a szükséglet/szükséges és a vágyott között
- Lakhatás költségei: bérleti díj, számlák;
- Étkezési költség,
- Tisztálkodás és a lakóhely tisztántartása,
- Egészségügyi költségek?

Gyűjtés-befektetés: Milyen formában lehet?

- Hivatalos banki, takarékoság, befektetési lehetőségek stb.
- Lakás-takarékpénztárak, a banki kölcsönlehetőségekről
- Nyugdíj és biztosítás (a mostani fiataloknak maguknak kell majd erről gondoskodni!)

Kölcsön: Előnyök és kockázatok, veszélyek

Megóvás: Bankkártya óvatos használata

Gyakorlatok

Életszerű helyzetek és problémák játékos feldolgozásával lehet a fenti témákat közelebb hozni a fiatalokhoz.

- Mibe kerül?

Fűtés: hagyományos tüzelés, konvektor, egyedi kazán, központi fűtés? stb.

- Mi a drágább?

Az áram vagy a gáz? stb.

- Előnyök és hátrányok

Napi vagy nagy bevásárlás

Személyesen vagy házhozszállítás stb.

- Havi – heti – napi költségterv készítése

A tervek csoportos megbeszélése, értékelése

- On-line gazdálkodó, városépítő játékok „versenye”

A verseny győztesének és vesztesének ismertetni kell a stratégiáit. A csapat elemzi a döntéseket, megbeszéli az alternatívákat, a tévedéseket és a hatékony megoldásokat.

- Kártya vagy társasjáték tervezése, mellyel a gazdálkodási ismeretek és stratégiák fejleszthetők.

TISZTASÁG - MEGJELÉNÉS, TISZTASÁG - EGÉSZSÉG, RENDEZETT - TISZTA KÖRNYEZET

Ennek a témának a tárgyalása során a cél, hogy a serdülők megértsék a személyes tisztaság és a környezet tisztántartásának fontosságát. A személyes higiénia és az egészség megőrzésének kapcsolatát sok oldalról értelmezni kell. Az egyéni gyakorlat és szokások kialakításának tervezésére figyelmet kell fordítani. A tisztaság és a jó megjelenés kapcsolatának megértése alapvető.

A megjelenés fontossága az emberi kapcsolatok kialakításában és pl. a foglalkoztatás szempontjából manapság nagyon hangsúlyos. A tiszta, rendezett környezet igényének kialakítása életre szóló feladat.

A tiszta környezet fenntartásának rutinja sok energiát és időt spórol meg a hétköznapokban.

A személyes megjelenés az első benyomást jelentősen befolyásolja. A fiataloknak meg kell tanítani, hogy mikor mit kell viselni. Új társaságba lépéskor és munkakeresésnél hangsúlyos a tiszta, ápoltság megjelenés, helyzethez illő öltözet. Ilyen esetben nem a kedvenc és nem is a legkényelmesebb ruha viselete ajánlott, hanem a ruházat tisztasága és rendezettsége lesz elengedhetetlen cél. Bármilyen szép lehet azonban a ruhánk, ha piszkos a kezünk, fekete keretes a körmünk, kócosak vagyunk, izzadtságsgzag leng körül és büdös a leheletünk. Az igényes megjelenésben nem csak az számít, amit viselünk, hanem jelentős feltétele a személyes higiéniai állapot.

A környezetünk rendezettsége és tisztasága időt takarít meg a napi készülésben, és hozzájárul testünk és ruházatunk tisztaságához. A környezet tisztántartásának rutinjába beletartoznak napi, heti, havi és évszakokhoz vagy ünnepekhez kötött eseti feladatok. A tiszta környezet megteremtéséhez rendszeres házimunkát kell végezni, a napi szintű feladatokban rutint kell szerezni, alkalmazni. Érdemes megtanítani a fiataloknak, hogy mit kell/jó naponta elvégezni és miért.

A rendszeresen végzett háztartási feladatok megkönnyítik a rend és tisztaság fenntartását, míg azok elhanyagolása később időben és energiában sokszorosan nagyobb befektetést igényel.

A heti – kéthetente elvégezhető feladatok, takarítás, mosás odázható ugyan, de nem éri meg.

A környezet működéskében néha problémák adódnak, elromolhat a vécé, eldugulhat a csap, a mosogató. Kiegészíthet a biztosíték, eltömődhet a mosógép szűrője stb. Az apróbb javításokat érdemes házilag elvégezni, megtanulni elhárításukat. Mindig érdemes ellenőrizni, hogy kell-e szakembert hívni. Amit el tudunk végezni, olcsóbb és gyorsabb, ha magunk végezzük. Szakemberhez akkor forduljunk, ha a házi megoldások próbálkozásunk ellenére nem bizonyulnak sikeresnek pl. a dugulás nem szűnik meg, a mosógép nem szívja le a vizet stb.

Apróbb balesetek a háztartásban mindig előfordulhatnak. Ezek enyhébb esetei az égés, forrázás, vágás, horzsolás, súlyosabb eset pl. az áramütés stb. Ezek elkerülésére háztartási

balesetvédelmi ismeretek szükségesek. A sérülések ellátásához szükséges eszközök körét: fertőtlenítő, kötszer stb. és kezelési technikáit, tárolási módjukat érdemes megtanítani. Pontos tudni kell, hogy azt is, hogy milyen sérülést lehet otthon ellátni – pl. egyszerű szűrt, vágott sebeket, melyeket rendszeresen tisztán tartott eszközök okoztak. Tudni kell azt is, hogy mikor szükséges orvosi ellátást, segítséget igénybe venni, pl. mély vágás, erős vérzés, szennyezett, rozsdás eszköz, vagy pl. mosogatóvízben történt sérülés esetén, mely esetek komoly fertőzések forrásai lehetnek. Ez utóbbi esetekben feltehetően tetanusz oltással együtt lát el az orvos. Arra is fel kell hívni a fiatalok figyelmét, hogy a háztartási tisztítószereken a használati utasítást követően a balesetek elhárításával kapcsolatban is fontos utasítások vannak. Ezek betartása, pl. bő vízzel öblítés, a vegyszer csomagolásának megmutatás az orvosnak stb. jelentős egészségmegővő hatással bír.

Ennél a témánál is szükséges az előzetes felmérés, melyet kiscsoportban, ötletbörzével stb. vagy akár egyénileg végezhetünk.

A tisztaság, tisztálkodás témái

- *Mik a napi, heti, havi gyakoriságú személyes higiéniai és esztétikai tevékenységek?*
- *Hogyan öltözködünk munkába, szórakozáshoz, színházba, sport, kültéri programhoz?*
- *Mikor és hogyan mossunk? Mit szükséges tisztítani?*
- *Hogyan lesz rendezett az otthonunk? Mik segítik a rend kialakítását és fenntartását?*
- *Mik a napi háztartási feladatok? Mikor érdemes elvégezni őket?*
- *Mi a munkamegosztás? Hányan lakunk együtt? Kinek mi a feladata? Hogyan lehet a szerepeket felcserélni? Miért érdemes cserélni?*
- *Mit kell hetente, havonta vagy esetenként elvégezni?*
- *Milyen eszközöket és anyagokat használunk ezeknek a feladatoknak az elvégzéséhez?*

- Milyen javításokat tudunk házilag elvégezni? Mikhez szükséges szakember? Milyen készülékeket kell időszakosan szakemberrel ellenőriztetni, átvizsgáltatni?
- Hol tartuk a sérülések ellátáshoz szükséges eszközöket, szereket?

A felmérés eredménye alapján a fiatalokkal egyetértésben az alábbi tevékenységek közül választunk feladatokat:

A tevékenységek sorrendje, eszközök, szerek, anyagok.

Ízlés és pénztárca adta lehetőségek.

Miben érdemes kompromisszumot kötni, mik az olcsó, de jó megoldások?

Milyen gyakran kell a higiéniai feladatokat végezni?

Mivel kell elvégezni? (pl. férfi – női borotvák stb.)

Hogyan mossunk? Színek, mosószerek, öblítők, folttisztítók, mosási hőfok stb.

Hogyan szárítsunk? Teregetési trükkök. Szárítógép?

A ruhák hajtogatása, akasztása, elrendezése.

Dobozok, polcok. „Dobozolás” általában

Gyakorlatok

Csoportos/társas/egyéni gyakorlatokra is van lehetőségünk ennek a készségcsoportnak a fejlesztése során

-Új lakásba (albérletbe) költöztünk.

Az előző tulajdonos/bérlő nem tisztán hagyta ott a lakást.

Listát adunk ki a tisztítandókról (penészes fürdőszoba csempe, koszos mosogató és mosdó, lassan folyik le a víz, zsíros a tűzhely stb.) Mit kell elsőként megcsinálni?

A lakás helyiségeit felírjuk egy-egy csomagoló papír, flipchart bal oldalára.



Feladat: a másik oldalra fel kell írni, mit kell abban tisztántartani, milyen gyakran szükséges tisztítani? Pl. fürdőszoba – kád stb.

A csoportos – egyéni munkák megbeszélésére mindig hagyjunk kellő időt. A bemutatásnál a többiek észrevételeket tehetnek, kiegészíthetik a bemutatást, javasolhatnak megoldásokat.

A visszajelzéseknél alapszabály, hogy

- kötelező elem kiemelni a bemutatott munka minimum három erősségét,
- egy építő kritikai megjegyzésre van lehetőség,
- egyes szám első személyben mondhatja el az észrevételező, hogy ő miket javasolna még.

Ugyanezt a feladatot lehet felhasználandó eszközök, anyagok felsorolásával végezni. A különböző akasztók, tárolók használatának szükségességét feltérképezni az „új lakásban”

A TÁPLÁLKOZÁS ÉS AZ ÉTELKÉSZÍTÉS

A cél, hogy a fiatalok ismerteket szerezzenek a jó táplálkozásról és tanuljanak meg néhány egyszerű ételt elkészíteni. Tudják, mely ételek szolgálják az egészségüket és melyek azok, amelyek veszélyt jelentenek. Tudják, hol lehet olcsón alap élelmiszereket beszerezni és hogyan lehet azokat könnyen, gyorsan elkészíteni.

A táplálkozás témái

A különböző táplálékok összetevői, a táplálkozási piramis és annak jelentősége. Táplálkozási szokások, alternatívák.

A helyes táplálkozás egészségvédő szerepe.

A finomított élelmiszerek és az édesség káros hatásai és a rostban gazdag élelmiszerek emésztésre, testsúlykontrollra gyakorolt jótékony hatása.

A szükséges folyadékbevitel jelentősége, a szervezet méregtelenítésében játszott szerepe.

Napi háromszori vagy ötszöri étkezés és nem nassolás.

Tápanyagok, vitaminok és ásványi anyagok napi beviteli szükséglete

Az adagok méretének korlátozása, csapjuk be a szemünket, kisebb tányérokot rakjunk tele.

Legyen elsőbbségük a lassan felszívódó szénhidrátoknak.

Soványak és hízásra hajlamosak, ideális testalkatúak

A táplálékok hasznosításának egyéni különbségei

Fontos témák és a serdülők, fiatalok önálló életre felkészítése során újra és újra érdemes erősíteni az étkezés, ételkészítés szempontjait, melyeket spontán vagy irányított beszélgetés során, tananyaghoz vagy a családi élethez kötődően lehet megvitatni.

- A főzéshez friss alapanyagokat érdemes beszerezni.
- Az élelmiszerek címkéi sokat árulnak el arról, mi van a termékben.
- A piacok és nagy bevásárló központok széles választékot és kedvezőbb áron kínálnak árut.
- Az étkezéseket a nap időbeosztás befolyásolhatja.
- A könnyű és gyorsan elkészíthető egészséges reggelik teljes kiőrlésű gabonából, gyümölcsből és natúr tejtermékből állhatnak.
- A tízórait magunkkal vihetjük gyümölcs és zöldség formájában, és bőségesen csomagolva az uzsonnát is megoldják.
- A főétkezést magunkkal vitt főtt étel, salátával-szendviccsel vagy vásárolt meleg étellel is meg lehet oldani.
- A vacsorát, ha csak lehetséges, készítsük magunk.
- Az időgazdálkodás befolyásolhatja, hogy naponta tudunk-e friss ételt készíteni.
- A napi főzéshez a gyors technológiák, hirtelen sülték, könnyű, gyorsan elkészíthető zöldségköreték ajánlottak.

FELKÉSZÜLÉS A CSALÁDI ÉLETRE

Nagyon lényeges, hogy a fiatalok megértsék a családi életre való felkészülés feladatainak fontosságát. A család a legelső közösség életünkben. A családnak előzményei vannak és van szűkebb és tágabb családuink. Optimális esetben van egy családuink, amelyben felnövünk, amelynek a normáit megtanuljuk és megértjük, hogy a család rendszerében élünk. Lesz egy család, melyben mi folytatjuk a sort, mi válunk az előzménnyé. Ennek a családnak a rendszerét mi formáljuk a párunkkal és a gyerekeinkkel, egymásra hatva fejlődünk. Neheztelt fejlődési feltételek esetén sok fiatalnak nincs lehetősége stabil családi környezetben megtapasztalni a szerkezet, normák és szabályok állandóságát és dinamikus változását.

Önálló családhoz önálló anyagi források keltenek, aminek a munka vagy más rendszeres bevételi források teremtik meg a hátterét. Az anyagi feltételek megteremtése az önmagunkért és másokért vállalt anyagi felelősség alapja. Nem csak anyagi felelősséget vállalunk, hanem a hozzánk tartozók fizikai és érzelmi, testi – lelki biztonságáért is felelősséggel tartozunk. Az anyagi alapok teszik lehetővé, hogy lakhatást biztosítsunk magunk és párunk számára. A család tervezése a következő lépés. A szülővé válás felelősségteljes feladat. Az együttélés rendszerének megtanulását követheti a gyermekek érkezése. A várandósság a szülőiségre készülés legintenzívebb szakasza.

Ennek a témakörnek a tanulása során van szerepe a szexuális egészség megőrzésének, a betegségek elkerülésének, a védekezés megtanulásának is. A szexualitással kapcsolatos kérdések tanítására nem mindenki érezheti magát felkészültnek. Megfontolást igényel, hogy ki az, aki mégis vállalkozik rá. A fiatalok koedukált helyzetben hajlamosak elbohóckodni ezeket az alkalmakat. Ezért jó döntés lehet külön fiú és lány alkalmakat is teremteni. Feltétlenül gondolni kell arra, hogy lehet segítséget kérni olyan szakembertől, vagy kollégától, aki otthon érzi magát ezen a területen és nem jön zavarba, ha a fiatalok részéről nyílt és meghökkentő tájékozottságra, tapasztalatra alapuló kérdésekkel szembesül. Meglepően nagy egyéni, csoport különbségek lehetnek az igények és

szükségletek szempontjából a szexualitás területén, beleértve a gender kérdéseket. Az se legyen meglepő, ha a tudás egyoldalú, több a szexuális tapasztalat, mint a szükséges társuló ismeretek köre.

A család működése, szerepvállalások, feladatmegosztás, érzelmek, problémák kezelése.

A családi konfliktusok kezelése, megoldása, a válás elkerülése.

Programok az életszervezésben, életvezetésben.

A család biztonságot nyújtó, bizalmas és szoros viszony.

Milyen szervezési elvek és lehetőségek mentén alakul a család gazdálkodása.

A biológiai nemi sajátosságok, a másik nemmel kapcsolatos társas viselkedési formák.

Nemi identitás és szerepek.

Kortársak, baráti társaság, barátság szerelem, párválasztás és a szexualitás, család és gyermekvállalás. Veszélyek és problémák feltárása, ismeretterjesztés, tájékoztatás és tanácsadás.

Szexualitás és az ezzel járó felelős magatartás magunkért, a társunkért és a jövő generációért.

A szexuális úton terjedő betegségek kivédése.

A nem kívánt, illetve a váratlan, felkészületlen várandósság elleni védekezés egészséget védő megoldásai. Az egyéb gyors vagy tartós fogamzásgátlási lehetőségek.

Gyakorlatok

Csoportos munka a család feladatáról, működéséről – megbeszélés, család modell. A megbeszélések témái lehetnek:

- Férfi és női szerepek
- Vonzó női és férfi tulajdonságok
- A férj és feleség szerepei
- Családi szerepek?

- Milyen a jó férj/feleség?
- Milyen a jó apa/anya?
- Mikor nem jó az anya/apa?
- Miért történik a válás?
- Milyen nehézségekkel jár a válás, hogyan élnek meg a gyerekek?
- Hogyan kerülhető el a válás?

* * *



A fejezetben a felnőtté, önállóvá válás témaköreit tekintettük át. A témák bővebb kifejtése és az ifjúság heterogén csoportjának minden szükségletére, igényére való részletes kitérés nem volt lehetséges. Minden felvetett téma egyenként is, nagyobb terjedelemben kidolgozható lenne, érdemes az adott közösség, csoport szükségleteihez igazítva megtenni ezt a gyakorlati munka során. A területek vázlatos bemutatásával igyekeztünk kiemelni a főbb, a lényeges témaköröket, a gyakorlatok lehetőségeit példázni. Sokat, nagyon sokat kell befektetnünk a fiatalok sikeres önálló életének, társadalmi szerepük teljes betöltésének elérésébe.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Hajduska, M. (2008, 2010, 2012, 2015) Krízislélektan. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest

Kiley, D. (1983) The Peter Pan Syndrome – Man Who Never Grow Up. Avon Books. UK

Kovácsné, H.L. (2013) „Online generáció” versus pénzügyi kultúra. www.irisro.org/tarstud2013aprilis/08Ko

Pao, M. (2017) Defining Success in the Transition to Adulthood. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America. 26(2) 191-198

Gyakorlati vonatkozású angol nyelvű források

Letöltés dátuma: 2018. 11. 09.

A Financial Empowerment Toolkit for Youth and Young Adults in Foster Care. (2014). National Resource Center for Youth Development. A service of the Children’s Bureau. <https://library.childwelfare.gov/cwig/ws/library/docs/gateway/Blob/95262.pdf?w=+NATIVE%28%-27recno%3D%2295262%22%27%29&upp=0&rpp=10&r=1&m=1>

Financial Survivor: Understanding Credit and Banking. In Projekt Life Creating lifelong connections for youth. UMFS (Unwavering champions for children and families) in partnership with and founded by VDSS (Virginia Department of

Social Services). <https://www.vaprojectlife.org/wp-content/uploads/sites/3/2015/12/Understanding-Credit-and-Banking-Leaders-Guide.pdf>

Money Management. Good Sense: Money Management. In Projekt Life Creating lifelong connections for youth. UMFS (Unwavering champions for children and families) in partnership with and founded by VDSS (Virginia Department of Social Services). <https://www.vaprojectlife.org/wp-content/uploads/sites/3/2015/12/Good-Sense-Money-Management-Leaders-Guide-1.pdf>

Housing and Home Management. In Projekt Life Creating lifelong connections for youth. UMFS (Unwavering champions for children and families) in partnership with and founded by VDSS (Virginia Department of Social Services). <https://www.vaprojectlife.org/wp-content/uploads/sites/3/2015/12/Keeping-My-Home-Clean-Leaders-Guide.pdf>

Risk Prevention. Sexual Education. In Projekt Life Creating lifelong connections for youth. UMFS (Unwavering champions for children and families) in partnership with and founded by VDSS (Virginia Department of Social Services). <https://www.vaprojectlife.org/wp-content/uploads/sites/3/2015/12/Sexual-Education-Leaders-Guide.pdf>

2.2 PARANORMATÍV KIHÍVÁSOK

(Bulyáki Tünde - Szécsi Judit)

Tanulási célok

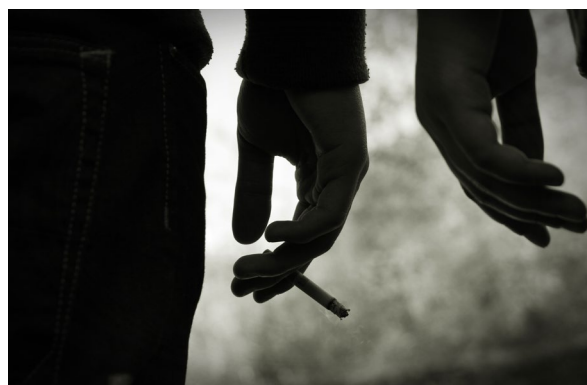
A szakemberek információi bővülnek a sérülékeny és a mentális problémával, droghasználattal veszélyeztetett vagy ilyen problémákkal küzdő fiatal felnőtt személyek élethelyzetével kapcsolatban, a hátrányos helyzet és pszichés sérülékenység természetéről, valamint az ezzel együtt járó jelenségek (mentális problémák, szenvedélyproblémák) kapcsolatáról. Megismerik a stressz jelenségköreit, valamint a hatékony stresszkezelés technikákat. Ajánlásokat kapnak a serdülő és fiatal felnőttek stresszkezelő készségeinek fejlesztésében való hatékony megközelítésekről. Segítséget kapnak az intervenciók technikák és intézményi lehetőségek közötti eligazodáshoz.

A serdülők és fiatal felnőttekkel foglalkozó, a mindennapjaikat vagy a fejlődésüket segítő szakemberek gyakran találkoznak olyan kihívást jelentő helyzetekkel, melyek a fiatalok életében bekövetkező krízisekkel vannak összefüggésben. A mindennapi stresszfaktorok jelenléte mellett a fiatalok életében is előfordulnak olyan krízisek, melyek vagy egy előre nem látható, hirtelen bekövetkezett esemény következményeiből (haláleset, betegség, nem tervezett terhesség stb.), vagy a környezetből fakadó nehézségekből (pl. szegénység, családi konfliktusok, bántalmazás) származnak. Az érintetteknek ezekkel a paranormatív helyzetekkel - különösen egyedül - nehéz megbirkózni.

Sok esetben az említett életesemények kiválthatnak diszfunkciókat, destruktív magatartásformákat, mint például mentális problémák, pszichoaktív szerhasználat, öngyilkosság. A fiatalok környezetében nap, mint nap megforduló szakembereknek, segítőknek a hatékony stresszkezelés kialakításában és a krízishelyzetekre történő adekvát reagálásban meghatározó szerepe van.

Tovább súlyos probléma, hogy a pszichoaktív szerhasználat serdülőkorban, a mentális problémák nagyobb arányban fiatal felnőtt korban jelennek meg. Rengeteg kihívást okozva ezzel az egyénnek és a családnak, valamint a tágabb környezetnek is. A tünetek megjelenése bizonytalansággal, félelemmel töltheti el az érintettet, jellemző a tagadás, a probléma bagatellizálása és a tünetek és

az ezzel kapcsolatos nehézségek oldására sincsenek kész válaszok. Ez a fejezet ezekhez kíván segítséget nyújtani.



A paranormatív krízissel, ezen belül a szenvedély és/vagy mentális problémákkal való szembesülés számos kihívás elé állítja a serdülőkkel és fiatal felnőttekkel foglalkozó szakembereket is. A különböző jelenségek, a tanulási problémák, családi krízisek, gyerekkori traumák, valamint a mentális problémák és pszichoaktív szerhasználat között összefüggések lehetnek, sokszor ezek halmozódást mutatnak, mely még bonyolultabbá teszi a helyzetet, és még inkább elbátortalanítja a segítőköt a beavatkozástól.

A fejezet első felében a témához kapcsolódó elméleti háttérrel tekintjük át, majd bevált és jógyakorlatok példáját bemutatva jutunk el azokhoz a módszertani ajánlásokhoz, melyek a mindennapi munkatevékenységbe beépíthetők.

STRESSZ ÉS TOXIKUS STRESSZ

A stressz fogalma, melyet eredetileg Selye János vezetett be, a magatartás orvostan területén elsősorban, mint pszichoszociális eredetű feszültség fogható fel. Az ember társas közegben él, feszültségforrásai is innen erednek. A krónikus stressz lényegében információ túlkínálat (Tringer, 2010). A stressz azonban lehet pozitív is, amikor sikeresen megküzdünk valamivel (Selye, 1963, 1976). Amennyiben túlterhel bennünket a stressz, létrejön a kimerülés (Harangozó, 2018). Fontos látnunk, hogy különbözőképpen küzdünk meg a stresszel terhelt élethelyzetekkel. Van olyan fiatal felnőttek, akiknek nehezebben megy a mindennapi élet problémáival való megbirkózás, vagy akiknél fennállhat a mentális zavar kialakulásának az esélye.

A társadalom jövője attól függ, hogy képes-e elősegíteni a következő generáció egészséges (testi, lelki) fejlődését. A stressz biológiájáról szóló kiterjedt kutatások azt mutatják, hogy az egészséges fejlődést a szervezetben és az agyban előforduló stressz-válaszrendszerek túlzott vagy tartós aktiválásával nehezíthetik. Az ilyen mérgező stressz káros hatással lehet a tanulásra, a viselkedésre és az egész életen át tartó egészségre. A toxikus stressz növelheti stresszhez kapcsolódó betegségek és kognitív károsodások kockázatát nem csak a gyermek, hanem a felnőtt korban is.

A gyermekek egészséges fejlődésének és annak elősegítésének fontos részét képezi a nehézségekkel való megbirkózás képessége. Mikor fenyegetettséget érzünk, a testünk felkészül arra, hogy reagáljunk a helyzetre a szívverés, a vérnyomás és a stressz hormonok, például a kortizol növelésével. Amikor

egy serdülő stressz-megküzdési rendszere a támogató felnőttekkel való kapcsolat környezetében aktiválódik, akkor ezek a fiziológiai hatások pufferelemek és visszahúzódnak az alap fiziológiai szintre. Az eredmény az egészséges stressz-ellenálló rendszerek kifejlesztése.

Ha azonban a stresszválasz szélsőséges és tartós, és a pufferelelő (ellensúlyozó, támogató) kapcsolatok nem érhetőek el a gyermek

számára, az eredmény, hogy a stressz gyengítheti a rendszereket és az agyi struktúrát, mely egész életen át tartó következményekkel járhat.

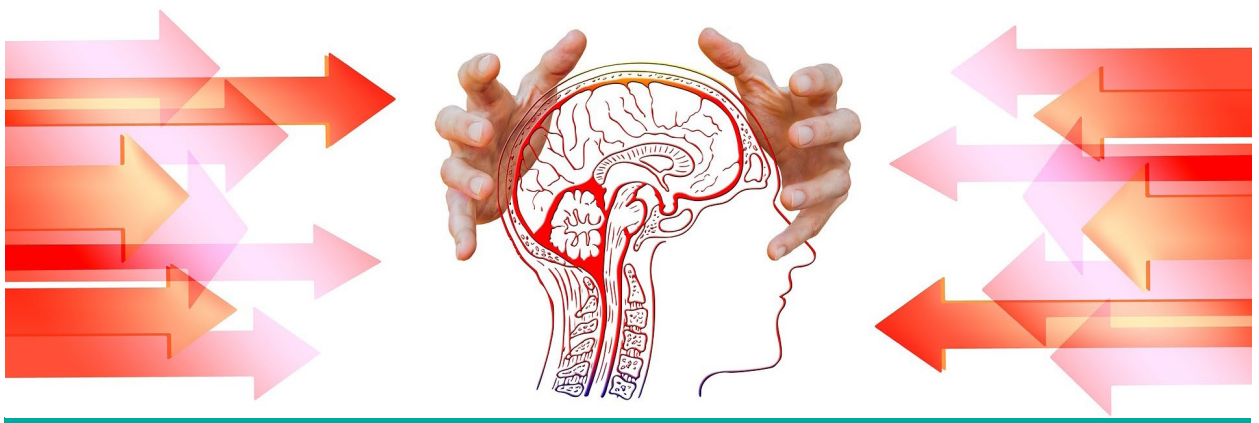
Fontos megkülönböztetni a stresszre adott válaszok három fajtáját:

pozitív, tolerálható és toxikus. A három kifejezés a stressz-válaszrendszerek szervezetre gyakorolt hatásaira utal, nem pedig a stresszes eseményre vagy a tapasztalatra.

- **A pozitív stresszválasz** az egészséges fejlődés fontos része, amelyet a szívfrekvencia és az enyhe hormonszint emelkedése jellemez. Pl.: első nap egy közösségben, iskolában.
- **A tolerálható stresszválasz** nagyobb mértékben fokozza a test riasztási rendszereit a súlyosabb, hosszabb távú nehézségek miatt, mint például egy szeretett személy elvesztése, természeti katasztrófa vagy súlyos sérülés. Ha az aktiválódás időben korlátozott és pufferelelő a felnőttekkel való kapcsolatokban, amelyek segítik a gyermek alkalmazkodását, az agy és más szervek helyreállnak az egyébként káros hatásoktól.
- **A mérgező stresszválasz** akkor fordulhat elő, ha a gyermek erőszakos, gyakori és/vagy hosszan tartó bajban van, ilyen lehet például fizikai vagy érzelmi bántalmazás, krónikus elhanyagolás vagy mentális betegség, erőszaknak való kitettség és/vagy a családi gazdasági nehézségek felhalmozott terhei - megfelelő felnőtt támogatás nélkül. A stresszválaszrendszerek ilyen típusú elhúzódo aktivációja megzavarhatja az agyi struktúra és egyéb szervrendszerek fejlődését, és növelheti a stresszhez kapcsolódó betegségek és kognitív károsodások kockázatát, akár a felnőtt életkorban is.

Ha a mérgező stresszválasz folyamatosan bekövetkezik, vagy több forrásból származik, akkor egy egész életen át ronthatja az egyén testi és lelki egészségét. A gyermekkorban tapasztalható kedvezőtlen tapasztalatok esetében nagyobb a későbbi egészségügyi problémák, például a szívbetegség, a cukorbetegség, az anyagcsere és a depresszió valószínűsége.

<p>Minden stressz káros?</p>	<p>Nem. A test stresszválasz-rendszereinek hosszan tartó aktiválása káros lehet, de bizonyos stressz az élet normális része. A fejlődés elősegítésének fontos része a stressz kezelésének megtanulása. Nem kell aggódnunk a pozitív stressz miatt, ami rövid életű vagy tolerálható stressz, amíg támogató kapcsolatok pufferolják. A krónikus vagy traumatikus tapasztalatoknak köszönhetően a test stresszválasz-rendszereinek állandó aktiválása a felnőttekkel való gondoskodó, stabil kapcsolatok hiányában, különösen a korai fejlődés érzékeny periódusaiban, mérgező lehet az agy fejlődésére és más fejlődő szervrendszerekre.</p>
<p>Mi okozza a stressz mérgezővé válását?</p>	<p>A pozitív, tolerálható és toxikus stressz kifejezések a stresszválaszrendszerek szervezetre gyakorolt hatásait, nem pedig a stresszes eseményt jelzik. A stressz-válaszrendszerek összetettsége miatt a három szint nem klinikailag számszerűsíthető - csupán a stresszes körülményekre adott válaszok relatív súlyosságának kategorizálása. A stresszes események tartós káros hatásait részben befolyásolja az egyén biológiai válasza (amelyet mind a genetikai hajlam, mind pedig a stresszválasz mérséklését elősegítő támogató kapcsolatok befolyásolnak), részben pedig az időtartam, az intenzitás, az időzítés, és a korábbi stresszes tapasztalat.</p>
<p>Mit tehetünk a toxikus stressz okozta károsodások megelőzése érdekében?</p>	<p>A leghatékonyabb megelőzés a gyermekek rendkívüli stresszes körülmények között való tartózkodásának csökkentése, például ismétlődő visszaélések, tartós elhanyagolás, a gondoskodó szülő mentális zavara, vagy anyagi visszaélés és / vagy erőszak vagy ismételt konfliktus. A programok vagy szolgáltatások helyreállíthatják a feltételeket, vagy stabil, támogató kapcsolatokat biztosíthatnak a felnőttekkel.</p>
<p>Mikor kell aggódnunk a toxikus stressz miatt?</p>	<p>Ha legalább egy szülő vagy más felnőtt folyamatosan foglalkozik egy gondoskodó, támogató kapcsolatban a stresszhatásnak kitett gyermekkel, a legtöbb stresszválasz pozitív vagy tolerálható lesz. A stabil, szeretetteljes kapcsolatok ellensúlyozhatják a káros hatásokat, ha a stressz-válaszrendszert helyreállítják.</p>



SZEGÉNYSÉG ÉS HÁTRÁNYOS HELYZET

A szegénység nem kizárólag anyagi nélkülözést, hanem az esélyektől és a lehetőségektől való megfosztottságot is jelenti. Az egyén nem dönthet szabadon az élete különböző dolgaiban (Sen, 2003), gyakran marad távol a közösség életéből, gyéresebb kapcsolati hálóval rendelkezik és az információktól is megfosztott.

Gyermekvédelmi szempontból a gyermekvédelmi törvényi hátrányos helyzetű (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) gyerekeket különböztet meg. A szülők munkanélkülisége, alacsony, legfeljebb nyolc általános iskolai végzettsége, valamint az elégtelen lakókörnyezet a három dimenzió, melyből egy megléte hátrányos helyzetet, kettő pedig halmozottan hátrányos helyzetet jelent (GYVT, 67/a. par.).



A hátrányos helyzet és a családi légkör összefüggései

A gyerek fejlődésének meghatározó tényezője a szülő. A környezet azonban lényeges hatást gyakorolhat erre a kapcsolatra. A meglévő, öröklött adottságok a kedvezőtlen gazdasági, társadalmi és kulturális körülmények között, elsősorban a közeli kapcsolatok gyengébb hatékonysága miatt, gyakran kihasználatlanul maradnak.

A gyermek és ugyanígy a serdülő fejlődését, teljesítményét a szülői, családi légkör, a meleg, törődő, odafigyelő, ugyanakkor irányító, az életkorának megfelelő elvárásokat támogató szülői attitűd határozzák meg. A szülők anyagi helyzete és a családi légkör, a szülői nevelési attitűd összefüggéseket mutathat. A szegénységben élő családok körében az elsődleges cél és feladat a mindennapi túlélés, így kevesebb idő és energia marad a gyerekekkel való törődésre. A megélhetési nehézségek csökkentik a szülők képességét arra, hogy ezt a pozitív légkört biztosítani tudja. A mindennapok több feszültséggel járnak, a családok szűkebb anyagi, kulturális, kapcsolati tőkével rendelkeznek. A szegény gyerekek szegény szülei nevelési attitűdjeit vizsgálva látható, hogy ezek a szülők kevésbé tudják biztosítani a gyermekeik szükségleteit kielégítő légkört és nevelési attitűdöt (Szilvási, 2008). Ennek okai lehetnek a személyes tapasztalatok, illetve azok hiánya, valamint az információ, készség hiánya is.

Ehhez az is hozzájárul, hogy a szülők állandó bizonytalanságban, aggodásban élve, maguk is nélkülöznek, gyerekeikkel türelmetlenebbek, többször mutatnak mentális problémára utaló jeleket (depresszívebbek, szorongóbbak), nevelési stílusuk következtlenebb lehet. A környezeti tényezők enyhe változása is jelentős egyéni fejlődéshez vezethet a tehetség kibontakoztatása terén.

Hátrányos helyzetű egyének, csoportok és területi egységek mindazok, melyek az országos átlaghoz viszonyítva rosszabb gazdasági és szociális helyzetben vannak, és melyek helyzetének javítását állami beavatkozások, támogató programok célozzák. Ezek a területeken az emberek körében magas a munkanélküliség, alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek, aminek következtében szerény anyagi források állnak rendelkezésükre, lakhatási körülményeik sem biztosítják számukra a megfelelő életesélyeket. A közlekedés gyér, melynek következtében kevesebb lehetőségük van más településekre utazni, ott munkát vállalni, ügyeket intézni vagy rekreálódni (Bass, 2013). Ez azt is jelenti, hogy a deprivált helyzetben élők egészségi állapota rosszabb, a várható élettartam rövidebb, a mortalitási és morbiditási mutatók pedig magasabbak a többségi társadalom

tagjaihoz képest (Fónai és mtsai, 2008). A számos szomatikus betegség mellett a pszichoaktív szerek és mentális zavarok öt-hétszeres gyakorisággal fordultak elő, mint a többségi társadalom tagjai körében.

Az anyagi helyzet tehát kihat a lakáskörülményekre, a táplálkozás minőségére, a sportolás gyakorlására, illetve a rekreációs szokásokra is (Bass, 2013). Ezek pedig összefüggésben állnak a kevésbé tudatos életmóddal (Pikó, 2009), gyakrabban fordulnak elő kockázatos magatartási sémák és hiányzik a prevenciós attitűd, magatartás is.

Ennek bizonyítéka, hogy a mélyszegénységben élők körében a szűréseken való részvétel szignifikánsan alacsonyabb, mint az országos szint.

Az egyén kulturális adottságai is hatást gyakorolnak az egészségmagatartásra, a hiedelmekre, értékekre, normákra, szokásokra. Például a roma fiatalok (akik hazánkban felülreprezentáltak a szegénységben élők körében) hagyományai, kultúrája az egészség, betegség, tisztaság, táplálkozás és gyógyítással kapcsolatos ismereteket, szokásokat is felöleli.

Emellett a jövedelmi egyenlőtlenségekből, társadalmi diszkriminációból, iskolai szegregációból, annak pszichológiai megéléséből fakadó frusztráció, toxikus stressz is negatívan hat az egészségi állapotra mind mentálisan, mind szomatikus szinten.

A szegénység következtében a fiatalok táplálkozása is egészségtelegebb. A szegény családok serdülői, fiataljai körében többen vannak, akik egészségügyi, tanulási problémákkal küzdenek éppen a korábbi és jelenlegi egészségtelen táplálkozás, koraszülés, elégtelen fejlődési feltételek megléte miatt. A szülők kevésbé jutnak a megfelelő gyógyítási, fejlesztési lehetőségekhez és maguknak a szülőknek az egészségi állapota is rosszabb.

A társadalmilag kirekesztett emberek a gyógyulásban nem támaszkodnak (nem támaszkodhatnak) saját erőforrásaikra. Ők inkább külső segítséget várnak, ami lehet a sors, a véletlen, valamilyen felsőbb erő, vagy

éppen az egészségügyi ellátórendszer. Ez azonban nem eredményezi automatikusan a szolgáltatások igénybevételét (Bass, 2013), ezt a velük kapcsolatban lévő szakembereknek, iskolai közegben a pedagógusoknak kell kezdeményezni és facilitálni.

VESZÉLYEZTETETTSÉG, ELHANYAGOLÁS, BÁNTALMAZÁS

A gyermekekkel és felnőtt emberekkel szemben elkövetett bántalmazásnak különböző megjelenési formái lehetnek. A bántalmazás típusainak bemutatása előtt fontos néhány fogalmat tisztázni.

Veszélyeztetettség: olyan magatartás, mulasztás miatt kialakult állapot, mely a gyermek és a fiatal felnőtt testi, értelmi, érzelmi vagy erkölcsi fejlődését akadályozza vagy gátolja (Vizi, Ferenczi-Dallos, 2015).

Elhanyagolás: Minden olyan mulasztás vagy baj okozása (ez lehet szándékos, vagy óvatlanságból, nemtörődömségből eredő), mely árt a gyermek egészségének, akadályozza vagy lassítja szomatikus, mentális vagy érzelmi fejlődését (Vizi, Ferenczi-Dallos, 2015). Az elhanyagolásnak három fajtáját különböztetjük meg: érzelmi, fizikai és oktatási-nevelési elhanyagolás.

Aktív (cselekvő) bántalmazás, visszaélés: Ha valaki testi, lelki sérülést, szenvedést, fájdalmat okoz egy gyermeknek vagy felnőttnek, vagy a gyermek sérelmére elkövetett cselekményt nem akadályozza meg, illetve, ha nem jelenti. A gyermekbántalmazásnak tekintjük az érzelmi, fizikai és szexuális bántalmazást.

Egyéb formák:

- koldulásra, lopásra, prostitúcióra, hazugságra való kényszerítés
- szociális bántalmazás alatt értjük a bántalmazott bezárását, a lakóhely elhagyásának akadályozását, szociális kapcsolatok korlátozását, lehetetlenné tételét.
- gazdasági bántalmazás elsősorban partnerkapcsolatban élők között lép fel, és anyagi kiszolgáltatottságot és azzal való visszaélést jelent (Vizi, Ferenczi-Dallos, 2015).

Kortársak egymás közötti bántalmazása. A gyermeket, serdülőt nem csak a családon belül érheti bántalmazás, trauma, hanem az iskolában a kortársaik által is, amit bullyingnak (kortárs bántalmazásnak) nevezünk. Egyik formája, amikor fizikai erőszakhoz fordulnak, ami megjelenhet ütés, verés, rúgás vagy akár viselkedéses agresszióban, amikor követelhetik az áldozattól, hogy adja nekik oda az otthonról hozott élelmét. Másik típusa a szóbeli, verbális, ebben az esetben a gyengébbik fél állandó csúfolásnak, gúnyolásnak van kitéve a társai által (Révész, 2004).



Néhány példa bántalmazást átélt felnőttől:

„Örömteli gyerekkorra emlékszem, de sajnos az én anyukámat bántalmazta az apukám és én erről nagyon sokáig nem beszéltem... Valószínűleg tabunak tekintettem, vagy szégyelltem. Vagy arra gondoltam, hogy ez más családban is így van, csak nem beszélnek róla. Tehát voltak olyan éjszakák, amikor repültek a plafonok és engem, a pufogást nem akarta anyukám, hogy halljam, átvitt a szomszédba aludni. És akkor én hallottam, hogy ő kiabál és sír és veszekszik az apukámmal. A lépcsőházba kihallatszott és én a szomszéd családban kellett, hogy aludjak, amik nagyon rossz éjszakák voltak. Erre nagyon rosszul emlékszem vissza.”

„A sógorom rendszeresen fojtogatott, bántalmazott, terror alatt tartott, rendszeresen járt hozzánk. Az évvel meg mindennel piszkált... Én nem mertem elmondani, hogy bántalmaz a sógorom. Apuék teljesen ellenem fordultak. Kamasz korban elhittem, hogy kövér vagyok, csúnya vagyok, nagy a fejem, amiket mondott.

Odáig fajult a dolog, hogy nem ettem, eleinte csak nem volt étvágyam, de 16 éves koromra 36 kg-mal kórházba kerültem.”

„világ életembe ki voltam közösítve. szóval nem játszottak velem.... folyton beszóltak hogy hülye vagyok”

(Forrás: Bulyáki, 2015)

PARANORMATÍV KRÍZIS

Tág értelemben krízisként jellemezhető minden olyan jelenség, amely vagy a gondolkodásban, vagy az érzelmi - indulati életben vagy a cselekedetekben felkelti a pszichés egyensúlyvesztés gyanúját, továbbá a veszélyeztetés jeleivel is jár.

A krízis definíció szerint lélektani értelemben vett válsághelyzet, mely rövid időtartamú pszichológiai kiegyensúlyozatlanságot jelent, miközben az egyén a számára fontos problémákat sem elkerülni, sem megoldani, az addig használt problémamegoldó eszköztárával nem képes.

A krízisnek alapvetően két fajtája van: Fejlődés krízis a fejlődéshez szükséges, természetes változásokat jelentik, például a serdülőkori krízis, életközép-krízis, időskori krízis. **Akcidentális/paranormatív krízis:** bármely életszakaszban előfordulhat és valamilyen váratlant, hirtelen bekövetkező esemény hatására alakul ki. Olyan történések tartozhatnak ide, mint pl. közeli hozzátartozó váratlan halála, súlyos természeti, anyagi katasztrófák, súlyos érzelmi konfliktushelyzetek (Tringer, 2010).

A krízisben lévő ember főként az adott problémára, és annak is egy-egy részletére koncentrálni. Ismereteit nem tudja strukturálni, rendszerben értelmezni, emellett érzelmeit nem tudja kontrollálni, impulzív, jövőképe összeomlik. A mindennapokban végzett rutintevékenységeit, feladatait ellátása nehézségekbe ütközik, regresszió jellemző. Kapcsolataiban is változik, a segítő attitűdű kapcsolatok kerülnek előtérbe, azonban az egyén fokozottan befolyásolhatóvá válik, függőség-igénye jelentős, „kapaszkodik” a segítőbe. Regressziója a kommunikációjára is jellemző, gyakrabban használ

utalásokat, szimbólumokat, környezete nehezebben értheti meg, melynek következtében elszigetelődése fokozódik.

ÖNGYILKOSSÁG

A krízis-állapot nagyon gyakran szövődik öngyilkossági készlettel, sőt kísérettel is. Az egyénen úrrá lesz a kétségbeesés, a reménytelenség, a kiúttalanság, beszűkül a gondolkodás, a magatartás dezorganizálódik.

Az öngyilkosság magán viseli a krízisállapot jellemzőit:

- A magatartás átmeneti dezorganizációja
- Az adott helyzettel való megbirkózás képzetelensége
- A szokásos problémamegoldó mechanizmusok elégtelensége
- Potenciális radikális megoldások

Az öngyilkossággal kísérletező kényszerpályán mozog, mivel az adott helyzetben nincsenek döntési alternatívái, döntéseit látszólag rajta kívülálló erők determinálják (Tringer, 2010).

Ringel szerint a cselekményt megelőzően az öngyilkosjelöltben törvényszerű folyamat zajlanak le (Tringer, 2010), melyek a következők:

- (1) fokozódó beszűkülés
- (2) agresszív feszültség felhalmozódása és önмага ellen fordulása
- (3) öngyilkossági fantáziák

Minden öngyilkossági krízisben vannak közös vonások (Schniedmann, idézi: Bodrogi A, 2009):

- (1) Ok: megoldáskeresés
- (2) Cél: a tudatos átélés megszüntetése
- (3) Stimulus: elviselhetetlen lelki fájdalom
- (4) Stresszor: frusztrált pszichológiai szükséglet
- (5) Emóció: reménytelenség, kiúttalanság
- (6) Belső attitűd: ambivalencia
- (7) Kognitív állapot: beszűkültség
- (8) Motívum: menekülés
- (9) Interperszonális aktus: a szándék kommunikációja („cry for help”)
- (10) Megnyilvánulás: tartósan rögzült megoldási mintázatok jelenléte

Az öngyilkosságra készülők többsége szándékaról nyílt vagy rejtett formában jelzéseket ad környezete felé. A segélykiáltás gyakran elkerüli a környezet figyelmét, visszhang nélkül marad, ami megerősítheti a szándék tetté fordulását (Tringer, 2010). Fenti jelenségek, különösen a „cry for help” ismerete, ill. felismerése rendkívül fontos a megelőzés szempontjából. Az öngyilkosság és a depresszió kapcsolata kijelöli a megelőzés egyik stratégiáját. Ha a depresszióban szenvedő személy időben megfelelő segítségben részesül várható az öngyilkosságok számának csökkenése.

A fiatal korosztályban az öngyilkosság a második vezető halálok a balesetek után Európában (Balázs és Kapornai, 2012, idézi: Balázs, 2015). Az öngyilkossági kísérletek száma 10-100-szorosa a befejezett öngyilkosságoknak. Öngyilkossági kísérletek esetén minden korosztályban a nők aránya magasabb (Shain, 2007 idézi: Balázs, 2017). Magyarországon 2010-ben az öngyilkosság előfordulási aránya 1,47-szer volt magasabb az EU átlagánál, 2,83-szor magasabb az EU-15 átlagnál. (WHO). Egy befejezett öngyilkosságra a becslések szerint 10-20 kísérlet jut. Korosztályonként nézve azt találjuk, hogy a fiatalok közt

az öngyilkosság a második leggyakoribb halálok (KSH, 2012; Rihmer és Németh, 2014 idézi: Rihmer és mtsai, 2017)

Az öngyilkosság rizikó és védőfaktorai

Az öngyilkosság egy multifaktorális esemény, számos rizikó és védőfaktorral.

Elsődleges rizikófaktorok az egészségügy kompetenciájába tartozó területek. Ezek között első helyen kell említeni a pszichiátriai betegségeket, valamint a korábbi öngyilkossági kísérleteket (Gould és mtsai, 2003, idézi: Balázs, 2015). Az öngyilkosságban meghalt fiatalok kb. egyharmada kísérelt már meg öngyilkosságot korábban. Szintén fontos elsődleges rizikófaktor, ha a családi anamnézisben szerepel öngyilkosság.

Másodlagos rizikófaktorok a negatív életemények. Gyermek és serdülőkorban ilyen lehet például a szülők válása, konfliktus a kortársakkal, az iskolai kudarcok, a bullying (Balázs és Kapornai, 2012, idézi: Balázs, 2015).

Harmadlagos rizikófaktor olyan, ami nem megváltoztatható és elsődleges és a másodlagos rizikófaktorral szövődve növeli az öngyilkosság esélyét: ilyen a férfi nem, a serdülő-és időskor (Balázs és Kapornai, 2012, idézi Balázs, 2015).

Védőfaktornak számít a jó szülő-gyermek kapcsolat, ha a szülők segítenek a gyermeküknek fontos döntéseinek meghozásában. További védőfaktor a jó szociális háló (jó barátok, mint természetes támasz), a könnyen elérhető egészségügyi szolgáltatások, valamint, ha a pszichiátriai betegségek a társadalomban nem stigmaként jelennek meg.

A válás, az egyik szülő halála vagy hosszadalmas, súlyos betegsége krízisként és elhúzódó stresszforrásként jelenik meg a gyerek életében. Az egyszülős családok és a szülők tartós hiánya megélhetési nehézségeket okozhatnak, a szülők is kisebb kapcsolati tőkével rendelkeznek, valamint a gyerekeknek kevesebb szülői felügyeletben, figyelemben lehet részük, melyek kihatnak a gyerek érzelmi fejlődésére.



A családi kapcsolatokban az érzelmi szegénység, a tagok közötti gyenge lojalitás, a családi erőszak, érzelmi, fizikai vagy szexuális bántalmazás, valamint bármilyen pszichotrauma elszívódása egyértelműen kockázati tényezőként jelentkezik a fiatalok és a serdülők tekintetében. Ezek önmagában is jelentős stresszforrások, de destruktív megoldások esetében mélyülő kríziseket okozhatnak.

A segítő szakembereknek érdemes tisztában lennie azzal, hogy melyek a sérülékeny, a droghasználat és/vagy a mentális zavarok szempontjából veszélyeztetett csoportok, rizikót jelentő élethelyzetek és magatartási formák,

melyekre a prevenció és korrekció programoknak kiemelten kell válaszolnia. Az ezeknek a csoportoknak nyújtott célzott prevenció programok (NDF, 2012) hatékonyabban tudnak reagálni a veszélyeztetett gyerekek és fiatal felnőttek meglévő problémáira.

- A tanulási és magatartási problémákkal, kognitív rendellenességekkel küzdő gyerekek (Gerevich és mtsai, 2009)
- Az iskolában a teljesítményben és/vagy a kortárs csoportban sikertelenek (Lantern és mtsai, 2017)
- Korai iskolaelhagyók, vagy iskolából, otthonról szökdősek
- Bizonyos személyiségjegyek és halmozódásukkal rendelkezők (Demetrovics, 2007/a, 2007/b)
- Deviancia vagy szenvedélybetegség jelenléte a családban
- Mentális probléma jelenléte a szülő(k) nél.

- Krízisek a családban: halál, válás, gyakori költözés stb. (Komáromi, 2009)
- Következetlen, túlféltő vagy túl engedékeny nevelési attitűd, elhanyagoló, elutasító, bántalmazó vagy nem következetes szülői magatartás (Demetrovics, 2009), kettős kötést alkalmazó szülők (Demetrovics, 2007/a)
- Bántalmazás áldozatai, traumatizáció
- Gyermekevédelmi intézmények gondozottai (Elekes, Paksi, 2005, Kaló és Szécsi, 2017)
- Fiatalkorú bűnelkövetők (Paksi és Arnold, 2009)
- Hátrányos helyzetű (Kapócs, 2010), mélyszegénységben élő, kirekesztett, diszkriminált emberek (Szécsi, 2017)

MENTÁLIS PROBLÉMÁK

A mindennapi életben keletkező stressz hatékony kezelése a mentális jólétünk fontos pillére.

A magyar társadalom mentális állapota európai összehasonlításban is rosszabb, mint azt hazánk gazdasági helyzete, versenyképessége és kulturális alapjai indokolná.

A hazai lakosság jelentős része lelki egészségzavarral küzd és ezek nemcsak súlyos lelki, szociális és gazdasági terhet jelentenek, hanem a testi megbetegedések kockázati tényezői is lehetnek.

A magyar társadalom mentális állapotát tovább rontják a mentális zavarokhoz kapcsolódó tudáshiány, téves hiedelmek, előítéletek és a megbélyegezettségtől való félelem is. Magyarországon több millió ember küzd lelki egészség problémával, többségük azonban nincs tisztában a valós helyzettel, vagy adekvált információk hiányában és a megbélyegezettségtől, stigmatizációtól való félelmükben nem akarnak szembesülni azzal, hogy akár testi panaszokkal is járó betegségeket mi okozza (Sümegei, 2017).

A szakemberek szerint mentális zavarról beszélünk, ha valakinek súlyos rendellenességek tapasztalhatók a gondolkodásában, az érzelmi kontrolljában és a viselkedésében.

Emiatt a mentális zavarral élő személy gyakran képtelen egészséges kapcsolatokat ápolni és megbirkózni a feladataival.

A mentális zavarok nem csak biológiai tényezőkkel függnek össze, hanem a mindennapi életben keletkezett stresszek is hatnak rájuk (Harangozó, 2018).

Annak érdekében, hogy a közösség minden tagja, aki a mentális zavarral járó hátránnyal él a hatékony bio-pszichológiai beavatkozások optimális kombinációjában részesüljön, célszerű elsajátítani zavarok patogenezisének magyarázatát. A sérülékenység- stressz modell egyike az általános megközelítésnek, amely a legtöbb esetben megfelelő kiindulási alapot biztosít a mentális zavarral élő személy segítéséhez.

A sérülékenység- stressz modell szerint a mentális zavarral járó károsodás megnyilvánulásának valószínűsége akkor a legnagyobb, amikor a sérülékenységi és a stressz tényezők kombinációja meghaladja az adott személy bio-pszichológiai alkalmazkodó képességét, és kiváltja azokat a válaszreakciókat, amelyek az adott személy mentális zavarát jellemzi (Falloon, 1998).

A sérülékenység fogalma olyan tényezőket takar, amelyek hajlamossá teszik az adott személyt arra, hogy bármikor megjelenjen nála bizonyos tünetek. A biokémiai változások önmagukban nem mindig elegendők ahhoz, hogy mentális zavart idézzenek elő, de pszichológiai és szociális tényezőkkel együtt már kialakíthatnak hátránnyal járó mentális zavart (Falloon, 1998). Régebbi elképzelések szerint a mentális betegségek esetében az agy eltéréseit hangsúlyozták, amit legtöbbször úgy képzeltünk el, hogy ezek adottságok. Mára már tudjuk, hogy a környezeti tényezők nyomot hagynak bennünk, és megváltoztatják a belső világunkat. Szinte minden mentális zavar mögött van bántalmazás vagy trauma. (Harangozó, 2018).

A mentális zavarok nagy terhet rónak arra, akinek ilyen problémával kell élnie, legyen szó gyerekről vagy felnőttről. Nemcsak a mentális zavarral élő személyre jelenthet terhet, hanem a környezetére is, és ezen keresztül az egész társadalomra is. Epidemiológiai vizsgálatok azt mutatták ki, hogy

minden negyedik gyermeknek van olyan időszaka, amikor valamilyen pszichés problémával küzd (Costello és mtsai, 2005 idézi Balázs, 2015). Gyermekkorban a pszichés zavarok a gyermekfejlődésére is hatással lehetnek. A probléma jellegétől függően a mentális zavar nehezítheti az iskolai előmenetelt. Szintén kedvezőtlen hatása lehet a mentális zavarnak a szociális kapcsolatokra. Gyakori, hogy a szülő-gyermek vagy a gyermek-pedagógus kapcsolatok sérülnek. Sérülhetnek a kortárskapcsolatok is. Akkor beszélünk pszichiátriai kórképről, ha tünetei, illetve azok következményei tartós funkciókárosodást okoznak, rontják az életminőséget (Balázs, 2015).



Az életminőség egy multidimenzionális fogalom, mely magában foglalja a szomatikus, szociális és pszichológiai területeket (Jekkel, Magyar, 2007 idézi Balázs, 2015). Az életminőség megítélésében fontos az egyén szubjektív értékelése általános egészségre, nehézségeire, hétköznapi működésére vonatkozóan (Argawal és mtsai., 2012 idézi Balázs, 2015).

Mentális zavar esetén mind a gyermek mind a szülő rosszabb életminőségről számol be, mint az egészséges társai (Kiss és mtsai 2009, Velő és mtsai 2014, idézi: Balázs, 2015). Mindezek miatt kiemelt jelentősége van a mentális zavarok prevenciójának, korai felismerésének és kezelésének.

Tekintettel arra, hogy a mentális zavarok jelentős része gyermekkorban kezdődik, a megelőzésnek is már erre a korosztályra is fokozott figyelemmel kell lennie. Fontos, hogy olyan gyermekek és felnőttek, akiknél pszichés probléma áll fenn, időben eljussanak szakemberhez és így életminőségük,

funkcionalitásuk javuljon. Fontos, hogy komplex pszichoszociális rehabilitációban részesüljenek, melyek a felépüléshez segíthetik őket.

A mentális zavarok megjelenése különbözhet gyermek, serdülő és felnőttkorban. A probléma és így a betegség-kritériumok lényegüket tekintve nem változnak, de az életkori/fejlődési jellegzetességek befolyásolják a tüneti képet. A gyermek és serdülőkori mentális zavarok a felnőttkorra megszűnhetnek (diszkontinuitás) vagy folytatódhatnak (kontinuitás). Bizonyos esetekben (pl. specifikus fóbia) a mentális zavarok ugyanazt a megjelenési formát mutatják az életkor előrehaladtával is (homotipus kontinuitás) (Balázs, 2015). A mentális zavarok kontinuitásának/diszkontinuitásának vizsgálata, kutatása nagyon fontos a prevenció szempontjából (Rutter, Kim-Cohen és Maughan, 2006, idézi: Balázs, 2015).

DROGHASZNÁLAT, SZENVEDÉLYBETEGSÉG

Pszichoaktív szerek (a köznyelvben: drogok vagy kábítószer) azok a természetes vagy mesterséges anyagok, amelyek az élő szervezetbe kerülve a központi idegrendszerre hatva megváltoztatják annak működését, funkcióját, illetve hiányuk elvonási tünetekkel jár. Ezeket hívjuk drognak, a kábítószer pedig az illegitím (törvény által tiltott) szerezket jelenti.

A drogok (és a továbbiakban ideértve az alkoholt és minden legális és illegális kémiai pszichoaktív szerezket) rendszeres használata következtében csökken az igény az addig örömet jelentő tevékenységek és a környezetben élő személyek iránt.

Dependencia, függőség akkor alakul ki, ha a szerfogyasztás fontosabbá válik, elsődleges lesz az alapvető szükségletekkel (étkezés), hétköznapi kötelezettségekkel (iskolai feladatok elvégzése) és örömmel (sport, hobbi, barátok stb.) szemben, a fő tevékenység a drog megszerzésére és fogyasztására szűkül le. Ilyenkor

jellemző a kontrollvesztés, ami azt jelenti, hogy az egyénnek nehézséget jelent a droghasználat (vagy viselkedés) szabályozása, a mértéktartás.

A szerhasználó fiatal nem tudja abbahagyni a fogyasztást annak ellenére sem, hogy ezt megpróbálja, illetve a használat az élet különböző területein problémát okoz neki. Fizikai (testi) függőség esetén a hatás kiváltásához egyre nagyobb adagra van szükség (tolerancia), valamint a használat elmara-dásakor kisebb-nagyobb elvonási tünetek, fizikai fájdalom jelentkeznek. A drogfogyasztó ilyenkor már azért használ újból szert, hogy a fájdalmas és megterhelő elvonási tüneteket elkerülje (Rácz, 2008). Bár fizikai függőséget nem minden szer okoz (nikotin, alkohol, ópiátok, nyugtatók, altatók és a designer drogok igen), azonban köztudott, hogy a lelki függőség megélése sokkal erőteljesebb, és kezelése hosszán tartó, gyakran visszaesésekkel szabdalat folyamat.

Függőséget nem csak kémiai szerek okozhatnak, hanem számos **viselkedés** is kialakíthatja a problémás droghasználat ciklikusságát és a lelki függőséget (pl.: számítógép, szerencse- online és videojátékok, mobiltelefon használat, de ide soroljuk a munka, vásárlás mániát (Elekes, 2012, Demetrovics-Kun, 2010).

A fiatalok körében különös figyelmet kell szentelni az internet és játékfüggőségre, mely inkább a fiúkat érinti, valamint az étkezési zavarok különböző

típusaira (anorexia, bulímia), mely a fiatal lányok körében mutat felülreprezentativitást.

A függőség fokozatosan alakul ki, az egyes stádiumok között átmenetekkel. Változó, hogy az egyén melyik drognál melyik stádiumban van, mennyi idő után lép tovább a következőbe és gyakran előfordul, hogy valaki megáll egy-egy lépcsőfokon és nem válik kényszeres használóvá. A pszichodinamikus alapokon nyugvó **kontinuum modell** a kábítószerhasználat öt szakaszát írja le (Wurmser, 1977).

- (1) A kipróbáló az adott szert életében néhány, maximum 10 alkalommal használta. Számos pszichológus és addiktológia szakember szerint a serdülők esetében a kipróbálás inkább normatív, mintsem devianciára utaló jelenség.
- (2) A rekreációs vagy szabadidős használó valamilyen társas, közösségi aktivitáshoz kötődően, heti, kétheti rendszerességgel használ valamilyen pszichoaktív szert. Ilyen például, ha valaki hétvégén, szórakozás kapcsán, a barátaival alkoholt vagy akár marihuánát fogyaszt.
- (3) Helyzeti droghasználatnak nevezzük, amikor az egyén azért használ drogot, mert a feszültségeit, problémáit szeretné aktuálisan elfelejteni, „megoldani”. A veszély abban van, hogy minden problémát, konfliktust – nagyságától függetlenül - a droggal akar majd orvosolni, így a droghasználat gyakoribbá válhat, majd állandósulhat.



- (4) Rendszeres drogfogyasztó – a szert rendszeresen használják, hasonlóan a kényszeres droghasználókhoz, de a kontrol jelen van, társas kapcsolataikat működtetik, munkahelyi, iskolai kötelezettségeiknek eleget tesznek.
- (5) Az utolsó csoport a kényszeres droghasználat, mely esetben intenzív, napi szintű használatról van szó, mely már huzamosabb ideje fennáll és a használó ilyenkor már a droghasználat számos következményével küzd.

Az intenzív használat következtében a serdülők és fiatal felnőttek gyakran néznek szembe iskolai, munkahelyi problémákkal, számos konfliktust élnek át pedagógusaikkal, munkatársaikkal, de az informális kapcsolataikban a barátaikkal, családtagjaikkal, társukkal is. Mindezek következményeként elmagányosodnak, illetve baráti társaságuk kicserélődik, teljesítményük romlik. Sokszor küzdenek anyagi nehézségekkel, lakhatási gondokkal, illetve a droghasználatból fakadó jogi következményekkel is szembe kell nézniük.

Minél fiatalabb korban próbál ki valaki pszichoaktív szereket, annál nagyobb a problémás szerhasználat és a függőség kialakulásának esélye.

Ezek a fiatalok rosszabbul teljesítenek az iskolában, nagyobb százalékban hagyják abba az iskolai tanulmányaikat, sűrűbben létesítenek védekezés nélküli szexuális kapcsolatot, gyakrabban folytatnak bűnöző életmódot, vagy küzdenek depresszióval. A drogfogyasztás alatt a problémák sokasodnak, a sajátos elkerülő stratégia alakítja ki az ún. drogfogyasztó magatartást és személyiséget. A terápia során ez számos nehézséget okoz, mert a droghasználati időszak alatt az egyén nem tudja elsajátítani azokat a készségeket, melyek az élet hatékony viteléhez, a problémák megoldásához, a keletkező stresszhelyzetek feloldásához és az alkalmazkodáshoz szükségesek.

A kutatási adatok alapján (Paksi et al. 2015) a 18-64 éves népességben minden tizedik (9,9%), a 18-34 éves fiatal felnőtt populációban csaknem minden ötödik személy (17,7%) fogyasztott az élete során valamilyen tiltott drogot. A felnőtt népességben

a legtöbben marihuánát vagy hasist próbáltak (7,4%), illetve közel fele ekkora, de a többi szerhez képest kimagasló az ecstasy (4%) életprevalencia értéke. A tiltott drogok éves prevalencia értéke a felnőtt népességben pedig 2,3%, a fiatal felnőtt népességben pedig 5,3%. A szintetikus kannabinoidok és a designer stimulánsok fontossága a közelmúltbeli droghasználat alapján még inkább megmutatkozik: az elmúlt havi prevalencia értékek alapján a szintetikus kannabinoidok a második, a stimulánsok pedig a negyedik helyen szerepelnek.

A legnagyobb mértékben a 18-34 közöttiek fogyasztanak alkoholt, és a lakosság 5,4%-a számított nagyivónak 2014-ben az ELEF felmérés alapján. Mindezzel világszinten is elől, a WHO adatai szerint a 10. helyen állunk alkoholfogyasztásban.

A 7-9 évfolyam időszakra jellemző a dohányzás, a nagyívás és lerészegezés előfordulási gyakoriságának növekedése egyes csoportokban. Az illegitim szerek fogyasztása 9-11. évfolyamokban figyelhető meg. Az iskoláskorúak körében az életprevalencia értékek alapján (Elekes 2016) a legelterjedtebb kábítószer 2015-ben (is) a marihuána volt a 9-10. évfolyamon. Az ezt követő drogok legális, vagy részben legális szerek. A második helyen új pszichoaktív szer áll, a 2015-ben először kérdezett szintetikus kannabinoidok szercsoport, majd az orvosi javaslat nélkül szedett nyugtatók/altatók, ezek alkohollal történő együttes fogyasztása következik. A szintén először kérdezett, hangulatjavító szándékkal bevett fájdalomcsillapítók is hasonlóan népszerűek a tanulók körében.

A mai Magyarországon leginkább elterjedt szerek a cannabis származékok (marihuána), a party drogok: amfetamin (speed), metamfetamin (ecstasy), valamint **az új pszichoaktív szerek**. A legális szerek közül az alkohol és a gyógyszerek visszaélészerű használata, valamint ezek együttes alkalmazása okozhat problémát. Szintén elterjedt az energitalok mértéktelen fogyasztása is a fiatalok körében, akár iskoláskortól kezdve. Az új pszichoaktív szerek, népszerűbb nevén designer drogok 2009 után jelentek meg és terjedtek el. Könnyű hozzáférhetősége és olcsó ára miatt

a fogyasztása a fiatalok és a szegényebb társadalmi réteghez tartozók körében jellemző. Fontos információ, hogy az olcsó alapanyagokból nagy mennyiségben előállított szerek összetétele és így hatása és a fogyasztással járó következmények is folyamatosan változnak, nemcsak országosan, hanem akár helyi szinten is. Az aktuális trendekről és tendenciákról bővebben a Nemzeti Drogfókuszpont (www.drogfokuszpont.hu), valamint az NSZKK (<https://nszkk.gov.hu/>) honlapján lehet tájékozódni.



Az új pszichoaktív szerek főbb típusai:

- Katinon-származékok (kristály, penta): stimuláló hatású kábítószer, izgalmi állapotot, eufóriát idéz elő, por vagy kristályos anyag, orrba szippantva vagy intravénánosan használják;
- Kannabinoid-származékok (biofű, műfű, herbál, zöld): sokszor a marihuánához hasonló néven árulják (fű, zöld) és fogyasztják, de valójában szintetikus anyagokról van szó. A hatóanyaggal átitatott növényi törmelékét cigarettába sodorva szívják el. Sokszor ezekbe az anyagokba szerves oldószerek, hígítók, csavarlazítók és egyéb kockázatos anyagok kerülnek.

A droghasználat kialakulásának okai között számos veszélyeztető (prediktív) tényezőt különböztetünk meg. A drogok sajátosságai, a fogyasztó személyisége (Demetrovics, 2007/a, 2007/b), a kortársak és a család szerepe (Komáromi, 2009, Kelemen, 2001), valamint számos társadalmi hatás is befolyásolhatja a problémás droghasználat kialakulását (Rácz, 2002, Szécsi-Sik, 2016).

A SZERHASZNÁLAT ÉS A CSALÁDI KOCKÁZATI TÉNYEZŐK

A pszichoaktív szerhasználat veszélyeztető tényezői között meghatározó jelentőségű a családi jellemzők, működési mechanizmusok (Demetrovics, 2009, Komáromi, 2009).

A serdülők és fiatalok droghasználatával összefüggéseket mutat a szülők pszichoaktív szerhasználatára és azzal kapcsolatos attitűdjére és a családban előforduló más devianciákra.

Szintén kockázati tényezőnek tekintjük a szülők nevelési stílusát, ide tartozik mind a tekintélyelvű, mind a megengedő, de hideg nevelési légkör, valamint a jutalmazás mértéke és destruktív alkalmazása.

A korábban gyerek- vagy serdülőkorukban traumatizált szülők, érzelmi fejletlenségük és személyiségfejlődésbeli hiányosságaik révén szintén okozhatnak – akaratlanul is – saját gyerekeiknek hasonló sérüléseket (Komáromi, 2009).

A szerhasználó fiatal családjában jellemző a szülők között gyakoriak a konfliktusok, szexuális problémák. Az egész családi életére jellemző lehet az örömtelenség a felszabadultság hiánya.

A szülő-gyerek kapcsolatot vizsgálva megfigyelhető, hogy az azonos nemű szülővel szokatlan, cinkos kapcsolat van, míg a másik nemű szülővel a kettős kötődés a jellemző.

Az anya szerepe külön kiemelhető. Az anyai túlvédés vagy éppen hidegség, az inkongruens, szoros kötődést kialakító, magas szimbiotikus szükséglettel jellemezhető, kontrolláló, de ugyanakkor a szülői szerepében bizonytalan, érzelmeiben ambivalens anya (Demetrovics, 2007/a, b) családjában a gyerekek inkább hajlamosak az addiktív viselkedésre. Az anyák nevelési stratégiáiban a csecsemőkor állapotot tartják fenn és nem hagyják önállósodni, leválni a fiatalt. Sok esetben ez is a szülők közötti kapcsolati problémákra, valamint az anya korábbi traumatikus élményeire, illetve az ebből származó szülői kompetencia és készség hiányaira vezethető vissza.

Az apa kontrollra vágyó, de valójában az anya által kontrollált vagy negatív érzelmet mutató, versengő, agresszív, narcisztikus, bántalmazó szerepben jelenik meg ezekben a családokban (Demetrovics, 2007/a, b).

Mindez olyan családdinamikai hátteret eredményez, mely gátat szab a gyermek önállósulásának, autonómiája kialakulásának, a belső szabályozás megszilárdulásának. Ezek a szülők nem képesek sem a minták nyújtására, sem a kontroll-funkciók betöltésére. Ebből alakulnak ki aztán azok a személyiségjegyek melyek tovább erősítik a kockázatokat.

A pszichoaktív szert fogyasztó, illetve szenvedélybeteg serdülők és fiatalok családjaira jellemző:

- a családon belüli merev érintkezési formák (pl. magázódás, hierarchiához kötött privilégiumok)
- az állandó címkézések és minősítések („ilyen vagy, olyan vagy!”)
- a konfliktusok nyersebb formában jelennek meg
- gyakoribb a lakóhely és iskolaváltás
- a szülők maguk is használnak valamilyen drogot (alkoholt, gyógyszert vagy illegitim szereket)
- játszanak szerencsejátékokat
- a szenvedélyszerű viselkedés több generáción át is megfigyelhető.

Ez erős mintát jelent a kényszeres viselkedés elsajátítására, valamint nem megfelelő környezetet jelent a gyermeki fejlődés számára.

Ha szenvedélybeteg szülő él a családban, ott a gyerekek sajátos gyermeki szerepeket vehetnek fel, mely egészséges személyiségfejlődésüket erősen hátráltatja, illetve destruktív irányba viszi.

Függő beteg családtaggal élő családokban a kialakuló lehetséges gyermeki szerepek (Kelemen, 2001):

- főnök vagy családi hős (általában a legidősebb gyermek) – stabilizálják a rendszert, a szülők státuszát és megbecsültségét igyekeznek fenntartani.

- *bűnbak (általában a második gyermek) – a család igyekszik „rápakolni” a terheket valakire, aki ezt felveszi, az minden fájdalom okozója lesz.*
- *elveszett gyermek (legkisebb gyermek) – megkönnyebbülést hoz a családnak, legalább vele nem kell foglalkozni.*
- *bohóckodó (bármelyik lehet) vagy hallgatag – a szülők közti feszültséget oldja fel játékaival.*

A droghasználat fennmaradását elősegítő tényező a kooodependens viselkedés, mely egy kényszeres érzés és eredete az egyén saját gyermekkori családjában rejtőzik. A kooodependens személy meg van arról győződve, hogy boldogsága másoktól függ, túlzott felelősséget érez mások iránt, míg számára fontos dolgokat elfojt, elhanyagol. Önértékelésük kicsi, gyakran olyan dolgok gyöttrik, melyeken nem tudnak változtatni, állandóan olyan dolgokat keres, ami hiányzik neki, kimaradt az életéből, és ezen rágódik, öröklődik. A kooodependens személy jelenléte gyakran megtalálható a droghasználó családjában, elsősorban anyaként vagy párcapcsolati személyként.

SZERHASZNÁLAT ÉS SZEMÉLYISÉGJEGYEK ÖSSZEFÜGGÉSEI

A droghasználat szempontjából megfigyelhetőek bizonyos személyiségjegyek, mint kockázati, veszélyeztető tényezők (Demetrovics, 2007/a, 2007/b), melyek megléte arra hívja fel a figyelmet, hogy a serdülő és fiatal felnőtt külön támogatást, szükségletei kiemelt figyelmet igényelnek.

Demetrovics (2007/a, b) a rizikótényezőket két kategóriába sorolja, egyrészt a családi, szülői dimenziók, másrészt a fiatal személyiségjegyei tekintetében mutattak ki a vizsgálatok összefüggéseket. Eredményei alapján a szülői dimenzióknak lényegesen kisebb hatása van, mint a személyiségdimenzióknak.

Előjáróban nagyon fontos leszögezni, hogy egy-egy rizikófaktor megléte, vagy azok halmozódása sem vezetnek szükségszerűen droghasználathoz. A rizikófaktorok,

mint személyiségtényezők meglétére számos viselkedéses válasz létezik a droghasználaton kívül.

A személyiségjegyek közül a magas szenzoros élménykeresés, az unalomtűrés és önszabályozás alacsony szintje kockázati tényezőt jelenthet a pszichoaktív szerhasználat szempontjából. Az alacsony önértékelés és öntisztelet, az alacsony étellel való elégedettség, valamint a produktivitás alacsony szintje és a nagyfokú szorongás is figyelmeztető jelként szolgálhat a kamaszokkal és fiatal felnőttekkel dolgozó szakemberek számára.

A személyiségjegyek másik nagy típusa, mely a társas kapcsolatokban való eligazodással, a társadalmi beilleszkedéssel van összefüggésben, is előreveheti a későbbi problémák kialakulását. Ilyen személyiségjegyek lehetnek a szociális érettség és felelősségérzet alacsony szintje, a lelkiismereti funkciók gyengébb működése. Érdemes figyelni azokra a fiatalokra is, akiknek a szocializáltsága alacsonyabb szintűek, a „felettes-én” funkciói gyengébben működnek. Ez megnyilvánulhat a konvencionális értékek általi gyengébb megkötöttségtől és a társadalmi normákat elutasító szociális magatartástól kezdve egészen az antiszociális, gátolatlan magatartásig. Ezekre a fiatalokra jellemző lehet, hogy a személyközi kapcsolataikban dominanciára törekednek.



Ha szakemberként hasonló jellemzőkkel rendelkező fiatalokkal találkozunk, különösen, ha ezek a személyiségtényezők halmozódnak, egyidejűleg többel is rendelkezik az érintett, akkor érdemes erre a tanulóra kiemelt

figyelmet fordítani, bizalmas, támogató kapcsolat kiépítésére törekedni vele vagy a stresszkezelés valamelyik módszerét alkalmazni.

A személyiségtényezők sok esetben éppen a paranormális krízisekre, a hátrányos helyzetre és/vagy a családi tényezőkre, viszonyokra vezethetők vissza, így ezek a fiatalok sok esetben környezetük áldozatai is eszerre.

A DROGHASZNÁLATTÓL VÉDŐ FAKTOROK

A veszélyeztető tényezők ismerete a preventív és kezelési beavatkozások esetében is elengedhetetlen a droghasználat protektív (védő) tényezőinek erősítése. Természetesen egyértelműen védő faktornak minősülnek a veszélyeztető tényezők hatásának csökkentésére irányuló beavatkozások is. Ezen túlmenően védő faktor lehet a reális önértékelés: ha az egyén tisztában van a pozitív tulajdonságaival, erősségeivel. A másik ilyen tényező az „én-hatékonyság” (Rutter, 1990), mely kialakulását leginkább segítő tényezők a biztonságos és támogató személyes kapcsolatok léte, a megfelelő kihívást jelentő feladatteljesítés az iskolában, otthon vagy más környezetben. Hasonló jelentőséggel bír a személyes életbeli fordulópontok pozitív felhasználása, a problémákkal való megbirkózás, illetve a kurdarcokból való tanulás, melyek szintén erősítik azt a tudatot, hogy hatással van az egyén a saját életére. Az értelmezés pozitív aspektusainak kialakításában, a feldolgozásban azonban a serdülőket és fiatal felnőtteket még segíteni kell, hogy ezek később készség szintűvé váljanak.

További védőfaktorot jelenthet a vallás vagy valamilyen spiritualitás, a nem versenyszerűen, de rendszeresen végzett sporttevékenység is (Piko, 2010). Az erősségek kibontakozásához megfelelő lehetőségek, megfelelő tanulási légkör szükségesek, melyekhez a hozzáférés biztosítása intézményes feladat és meghatározó az egyéni erőforrások felismerésében és kibontakoztatásában.

A háttértényezők között az iskolai légkörnek is fontos szerepe van.

A fiatalokat körülvevő érzelmi légkör az iskolában, a diáktársakhoz és a tanáraikhoz kötődő viszony jelentős védő, de kockázati tényező is lehet. Ha az iskolai közeget a fiatal negatívan éli meg, kudarcok, frusztrációk kapcsolódnak az iskolához, az a későbbi droghasználatra nézve erős rizikó faktort jelent (Lannert és mtsai, 2017).

„A beilleszkedési problémákkal, a tanulmányaikban kudarcokkal küzdő diákok körében magasabb a pszichoaktív szereket használók

száma, illetve a kipróbálás is fiatalabb korban következik be. Az esetleges későbbi szerhasználatot előre jelző körülmények sorában – a család működési zavarain kívül – fontos a diákok iskolájukkal szembeni elégedetlensége, amely a 7. és a 9. évfolyam között erősödik fel.” (NDS, 2013, 73-75. oldal) Ennek alapján kiemelt figyelmet kell fordítani a tanulási nehézségekkel és emiatt az iskolai teljesítmény terén nagyobb kudarcélményeknek kitett fiatalokra.

Honnan lehet felismerni, ha valaki rendszeresen drogot fogyaszt?

A krízishelyzeteket kivéve a szerhasználatot nem könnyű felismerni, inkább „gyanújelekről” beszélhetünk. A rendszeres droghasználónak megváltozik a viselkedése, a teljesítménye, hangulata ingadozik. Elveszti érdeklődését az addig számára fontos dolgok iránt. Nehezebbre esik bármi másra koncentrálni, teljesítménye romlik az iskolában, a munkahelyen. Visszahúzó, titkolódzó lesz, folyton fáradt vagy éppen feldobott. De lehet, hogy ingerült és türelmetlen, olykor agresszív lesz, mindezek következtében kapcsolataiban is szaporodnak a konfliktusok. Megváltozik a társaihoz, tanáraihoz való viszonya, bizalmatlanná, elutasítóvá válhat. Állandó anyagi nehézségekkel küzd, sokszor nem jut pénze az élethez szükséges egyéb kiadásokra. Megváltozik az öltözködése, baráti társasága, beszédmodora. A szerhasználat legbiztosabb jele tehát a magatartásváltozás, a szokások megváltozása, mely természetesen a kamaszkor egyik sajátja is lehet.

A pedagógusoknak ismerniük kell a fiatalok szokásos állapotát, melyhez képest a változás bekövetkezik. Ennek észleléséhez tehát a pedagógusoknak a diákjaival bizalmi, elég jó tanár-diák kapcsolatot kell kialakítani bármiféle krízis megléte előtt, hogy a változásokat felismerje, illetve a kapcsolat minősége a problémák pozitív változásában is segít.

A sérülékenység és a mentális vagy szenvedélyproblémák együttjárása gyakori jelenség, ezt nevezzük komorbiditásnak, amikor kettő vagy több rendellenesség egy időben egy személynél fellép.

A drogfüggőkre jellemző, hogy gyakran más mentális problémával is küzdenek (pl. szorongás, depresszió). Sokszor nehezen kideríthető, hogy a mentális nehézség már a droghasználat előtt kialakult vagy a szerfogyasztás következménye (Demetrovics, 2005).

Emiatt fontos, hogy azok a szakemberek, akik fiatalokkal foglalkoznak, időben felismerjék és kezelni tudják mind a szerhasználat, mind a mentális zavarok tüneteit.

JÓ GYAKORLAT GYŰJTEMÉNY

FIATALOKAT SEGÍTŐ PROGRAMOK

Yelon - tested, lelked, szexed. Online szexedukációs program - Hintalovon Gyermekjogi Alapítvány

A Yelon egy szexedukációs weboldal és telefonos alkalmazás, ami hiteles válaszokat kínál a 10–18 éves fiatalok testképével, kapcsolataival, sexualitásával összefüggő kérdéseire. A chat segítségével névtelenül feltehetik kérdéseiket, és személyre szabott válaszokat kapnak képzett szakemberektől. Az ingyenesen letölthető alkalmazással egyszerű a privát chatelés, és a webes tartalmak offline elérhetőek. Külön oldalon kapnak tabumentes és tényszerű válaszokat a gyerekekért felelős felnőttek (szülők, tanárok, családtagok) a szexuális nevelés kényes kérdéseire.

Együtt az áldozatvédelemben - Tutor Alapítvány a Betegek és Szegények Megsegítéséért

A program célcsoportja sokrétű. A bűncselekmények sértettjei közül az áldozattá válás szempontjából a legveszélyeztetettebbek közé tartoznak a fiatalok is. A projekt több szinten nyújt segítséget az áldozatoknak. Egyrészt trauma feldolgozó egyéni és csoportos terápiás lehetőséget biztosít az érintetteknek, másrészt az áldozatokkal kapcsolatba kerülő szakembereknek is számos képzési lehetőséget nyújt a témában.

Párkapcsolati és szexuális erőszak megelőzését célzó programok - CSAT-projekt az egészségesebb párkapcsolatokért - Dropprevenciós Munkacsoport

A program célcsoportja a középiskolás korosztály. Célja az egészséges, nem bántalmazó párkapcsolatok iránti elköteleződés erősítése, párkapcsolati erőszak megelőzése. A program a felelős párkapcsolat kialakításának, valamint családi életben felmerülő konfliktusok megoldásának képességét fejleszti. A program fontos célkitűzése továbbá, hogy serdülőknek praktikus, gyakorlati

segítséget adjon szociális- illetve kommunikációs készségfejlesztés révén. A program rendelkezik a NEFI ajánlásával.

MIND-projekt az egészségesebb, biztonságosabb iskola közösségeért - Dropprevenciós Munkacsoport

A program elsődleges célja az iskolai erőszak, bántalmazás megelőzése, az egészséges, egymás tiszteletén alapuló, erőszakot elutasító életvezetés iránti elköteleződés erősítése. A program az iskolán belüli kapcsolatokban felmerülő konfliktusok megoldásának képességét fejleszti. A program fontos célkitűzése továbbá, hogy serdülőknek praktikus, gyakorlati segítséget adjon szociális-, illetve kommunikációs készségfejlesztés révén.



Szabadság, Egyenlőség, Párkapcsolat vandorkiállítás - Dropprevenciós Munkacsoport

A program az univerzális megelőzés keretein belül hívja fel a figyelmet a serdülőket leggyakrabban érintő problémaviselkedésekre, a családi-, párkapcsolati- és kortársbántalmazásra, az addikciókra, a kirekesztésre és más társadalmi problémákra.

IFI Kurzus - KILÁTÓ Mentálhigiénés Központ

Előadások az önmagukra kíváncsi és mások iránt érdeklődő fiataloknak, beszélgetésekkel egybekötve. Az összejöveteleken a pályaválasztásról, hivatásról, elköteleződésről, önismeretről, mások megismeréséről, a felnőtt életbe való belépést segítő készségekről, a női- és férfi szerepekről, párválasztásról, házasságról, gyermekvállalásról, kiegyensúlyozott életről volt szó.

Az előadások célja a fiatalok figyelmének ráirányítása az identitás, az önismeret, a felnőtté-válás témáira, segítségnyújtás ezekben a nehéz, sokrétű kérdésekben.

KORTÁRSSEGÍTŐ KÉPZÉSEK

MOZAIK Kortárssegítő Program - INDIT Közalapítvány

A gyakorlat célcsoportja a 14-18 éves korosztály. A program célja, hogy a képzésen részt vevők a jövőben a kábítószer-fogyasztás megelőzésével kapcsolatos tevékenységeket végezzenek, hozzájárulva ahhoz, hogy a fiatalok körében a józanság, mértékletesség kultúrája terjedjen el és mérséklődjön kémiai szerhasználatuk. A képzés során fejlődik önismeretük, és értékes képességekre tesznek szert a pozitív emberi kapcsolatok kialakításában; fejlődik önállóságuk, felelősségtudatuk.

Középiskolai Kortárssegítő képzés - Főegyházmegyei Karitászi Központ Eger - RÉV Szenvedélybeteg-segítő Szolgálat

A program célcsoportját a középiskolás diákok jelentik. A képzés célja, hogy a résztvevők képessé váljanak felismerni a környezetükben lévő fiatalokat veszélyeztető mentális problémák korai jeleit, és a híd szerepét betöltve segítsenek professzionális segítőhöz juttatni az érintetteket. A program fókuszában főleg a kémiai és viselkedési addikciók, valamint az öngyilkosság megelőzése áll.

72 óra kompromisszumok nélkül - Magyar Katolikus Egyház, a Magyarországi Református Egyház és a Magyarországi Evangélikus Egyház

A 72 óra kompromisszum nélkül egy szociális önkéntes akció, amelyet a három történelmi keresztény egyház szervez. Az akció Magyarország fiatalságát hívja közös összefogásra, hogy együtt tegyenek másokért, a környezetükért. Országsszerte fiatalok kisebb-nagyobb csoportjai három napon, azaz 72 órán keresztül teljesítenek közhasznú feladatokat: intézmények, játszótérek felújítása, erdőkarítás, szociális segítségnyújtás, kulturális műsorok szervezése különböző közösségeknek (fogyatékosokkal élők, idősek stb.).

Szeretethíd - Magyar Református Szeretetszolgálat Kh. Alapítvány

A Szeretethíd program egy olyan hídhoz hasonlítható, ami összeköti az egyházat a társadalommal, a generációkat egymással és a rászorulókat a segítőkkel. A programban való részvétel, a segítség lelki folyamatokat indít el, mind a segítőkben, mind a segítettben. Erősíti az összetartozás érzését, közösséget, kapcsolatokat épít. A programban a jelentkezők önkéntes munkát végeznek szeretetotthonokban, fogyatékos személyeket ellátó intézményekben. A fiatalokat társadalmi felelősségvállalásra neveli a program, az idősebbeknek pedig megmutatja, hogy fontos tagjai a társadalomnak. A szeretetszolgálat minden korosztály számára meghirdette a rendezvényt, mindenki találhat olyan feladatot, amivel hasznára lehet a társadalomnak. Az együttműködés által a generációk közötti kapcsolatok is épülnek, akik a hétköznapi életben talán kevésbé érintkeznek rendszeresen egymással.

CSALÁDOKAT SEGÍTŐ KOMPLEX PROGRAMOK

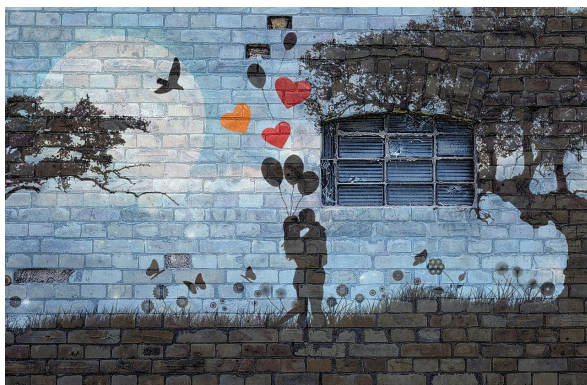
Komplex telepprogram Gyöngyösön - Magyar Máltai Szeretetszolgálat

A telepprogram keretében komplexen, rendszeresléletben dolgoznak a szegregátumban élő, halmozottan hátrányos helyzetű családokkal. A több programelem között a családon belüli szerepekkel, szülői szerepek megerősítésével, a családi alrendszer diszfunkciós működésének rendezésével, szenvedélybetegségekkel, egészségügyi problémákkal stb. szerepelnek. A rendszereslélet több szinten is érvényesül, egyrészt a kliens belső erőforrásainak feltérképezésében, másrészt a kliens és mikrokörnyezete, harmadrészt a társadalmi, támogató intézményrendszerek szintjén. A projektben külön kiemelendő az egészséges életkezelést szempontjából a szülői szerepek erősítését biztosító Baba-mama klub. Hetente egy alkalommal, szerdán délelőttönként tartották a baba-mama klubot.

„Boldogabb családokért” Családi Életre Nevelés - Kecskemét-Széchenyivárosi Közösségépítő Egyesület (SZÉK)

A program szűkebb célcsoportja: a 7-24 éves gyermekek, fiatalok, illetve főiskolások, egyetemisták, akik az iskolákban, kollégiumokban osztályfőnöki-, biológia-, egészségtan-, etika-, hittan órákon stb., illetve szabadidős találkozhatnak CSÉN programmal. A program tágabb célcsoportja: a programba bekapcsolódó pedagógusok, védőnők, szülők és olyan szakemberek, akik a gyermekek/ fiatalok nevelésével foglalkoznak.

Az egy-egy osztályban zajló munka irányát a diákok igényei alapján a pedagógussal való konzultáció során alakítják ki, és a megvalósulást is együtt értékelik. Igyekeznek „csoportra, osztályra szabott” foglalkozásokat tartani. Igénylik, hogy a pedagógus, az osztályfőnök is bent legyen az órákon, és örömmel veszik, ha ő is aktívan bekapcsolódik az ott folyó munkába. A szülőket is igyekeznek tájékoztatni a szülői értekezleteken és más fórumokon a programról, és szülői foglalkozásokat is tartanak. „Család-óráik”-on a tanulók – életkori sajátosságaiknak megfelelően – hiteles és megfelelően képzett személyek segítségével bevezetést kapnak a következő témákba: önismeret, önértékelés, jellemnevelés, kommunikáció, konfliktuskezelés, serdülőkor, barátság, nemiség, szerelem, párválasztás, felkészülés a házasságra, házassélet, szexualitás, termékenységtudatos fogamzásszabályozás, gyermeknevelés, karrier, hivatás, stb.



EDUVITAL Program - EDUVITAL Nonprofit Egészségnevelési Társaság

Szakértői csapatuk az egészségre (= EGÉSZSÉG) vonatkozó sokoldalú oktatási- nevelési programokat fejleszt ki, az elsősorban az ifjúságra közvetlenül ható szakemberek (óvó- és iskolapedagógusok, nevelési tanácsadók, házi orvosok, védőnők, szociális munkások) és szülők számára. Tevékenységeink közül többek között a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával a finn kortársoktatás szakmódszertani koncepció megújításán dolgozik, rendszeres rádióműsort szervez a Kossuth Rádióban, és tanulmányi versenyeket rendez.

Támogatott projekt (TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001, Pedagógusképzés támogatása, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet) keretében kidolgozta a Komplex Egészségnevelési Tanfolyam anyagát és partnerként működött közre két komplex egészségnevelés képzés fejlesztésében, szakemberek biztosításával.

Az EDUVITAL NET tevékenysége kiterjed a tudományosságon alapuló, alapvető orvosbiológiai és pszichoszociális ismeretek nyomtatott és web-alapú oktatási anyagok létrehozására és széleskörű terjesztésére, törekedve érhető, befogadható és szerethető tartalmak létrehozására. Az egészségnevelési programot elsődlegesen azoknak az elkötelezett véleményformálóknak kínálják, akik a társadalom legszélesebb részére hatnak mindennapi tevékenységük során, így a pedagógusok, egészségügyi szakemberek (pl. családorvosok, védőnők stb.), lelkészek, újságírók, véleményformáló közszereplők, civil (kisebbségi- és beteg-) szervezetek képviselői számára kívánnak hiteles, felhasználható, korszerű és gyakorlatban alkalmazható tudást nyújtani.

Netnapközi - Oktatás és szabadidős tevékenység serdülőknek és szüleiknek az internet biztonságos használatáról - Egri Családsegítő Intézet

A program célcsoportja a 10-14 éves gyermekek és szüleik. Célja az internet biztonságos használatának megtanítása, és a viselkedési addikciók szűrése, probléma esetén ezzel kapcsolatos segítségnyújtás. A program során az intézmény munkatársai tematikus

csoportfoglalkozásokat valósítottak meg a nethasználat veszélyeinek kiküszöbölésére és alternatívák bemutatására. A program ösztönzi a szülőket a gyermekeikkel való foglalkozásra, internethasználatuk kontrollálására.

DROGHASZNÁLAT MEGELŐZÉSÉT CÉLZÓ PROGRAMOK

Életvezetési Központ (Life Education Centre) - Sziget Droginformációs Alapítvány

Az Életvezetési Központ egy egyedülálló egészségmegőrző és kábítószer-megelőző program, amely világszerte 12 országban, mintegy 4 millió, 3 - 15 éves korú gyermekkel foglalkozik. A hazai program célcsoportja kiegészül a 15-18 éves korosztállyal is. A program különlegességét az adja, hogy a hagyományos iskolai környezet helyett egy kamion utánfutója – mozgó osztályterem – ad helyet a foglalkozásoknak. A program arra törekszik, hogy ellássa a fiatalokat a jövőjüket érintő egészséges döntések meghozatalához szükséges tudással, képességekkel és önbizalommal. A résztvevők olyan ismeretekhez jutnak, és olyan készségeik fejlődnek, amelyek hatására nagyobb eséllyel hoznak az egészségüket pozitívan befolyásoló döntéseket.

MásKÉP-MÁShogy Iskolai drogprevenció Egerben és környékén - Főegyházmegyei Karitászi Központ Eger, RÉV Szenvedélybeteg-segítő Szolgálat

A program célja a függőségek kialakulásának megelőzése a középiskolások körében. A program egy 10 alkalmas interaktív csoportos foglalkozássorozatról áll, ami az objektív ismeretátadáson túl a fiatalok döntéseivel és a felelősségvállalás kérdésével is foglalkozik. A folyamat végére a fiatalok megismerkednek azokkal a segítő intézményekkel is, ahová probléma esetén fordulhatnak. A program rendelkezik a NEFI szakmai ajánlásával.

Középiskolai kihelyezett tanácsadás a függőségek megelőzése és korai felismerés érdekében - Főegyházmegyei

Karitászi Központ Eger - RÉV Szenvedélybeteg-segítő Szolgálat a RÉV Szenvedélybeteg-segítő Szolgálat

Alacsonyküszöbű ellátás keretében anonim konzultációs lehetőséget biztosít a szerhasználattal összefüggő kérdések kapcsán a tanulóknak, szülőknek és a pedagógusoknak is. A Szolgálat munkatársa heti rendszerességgel ügyfélfogadási időt biztosít az iskolán belül, ahol önként kereshetik fel őt az érintettek. A tanácsadás keretében az érdeklődők hiteles információkhoz juthatnak a különböző legális és illegális szerekéről, a kémiai és viselkedési addikciókról és a különböző egészségügyi és szociális ellátásokról.

Emellett a Nemzeti Drog Fókuszpont az európai standardok alapján jó gyakorlatoknak minősített programjait is érdemes tanulmányozni, melyek további eligazodást adhatnak az egészségfejlesztési és drogmegelőzési tevékenység tervezésében.

ÖNGYILKOSSÁG MEGELŐZÉSÉT CÉLZÓ PROGRAMOK

Multidiszciplináris kamaszambulancia - Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet Családtervezési és Egészségfejlesztési Központ

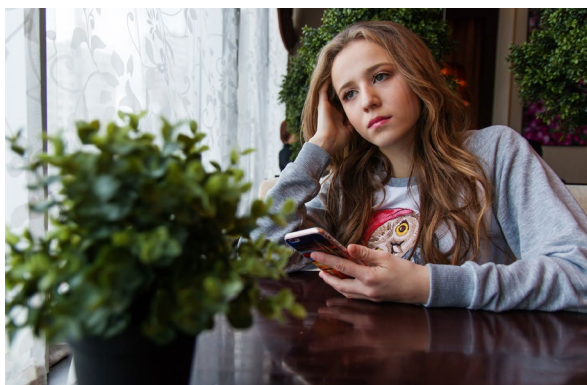
A gyakorlat a serdülők lelki egészségét célzó elsősorban konzultatív, több szakterületet átfogó egészségügyi szolgáltatás. A program a pszichoedukáció módszerét alkalmazza, és kiterjed a bántalmazás és erőszak megelőzése, szuicid rizikó csökkentés és a szenvedélybetegséghez vezető út megelőzésére.

Lelki Elsősegély Telefonszolgálat (116-123) Kezdeményező: ÉLET Alapítvány - Budapesti Lelki Elsősegély Telefonszolgálat, Megvalósító: Magyar Lelki Elsősegély Telefonszolgálatok Szövetsége - LESZ

Nemzetközi normák és protokoll alapján végzett segítő tevékenység. A gyakorlat egy elsősegély telefonszolgálat öngyilkosság-megelőző, krízisintervenciós és mentálhigiénés prevenciós céllal, több évtizedes múlttal.

Ifjúsági Lelki Elsősegély (137-00) - Ifjúságért Mentálhigiénés Szövetség

Az Ifjúsági Lelki Elsősegély egy országosan hívható krízistelefon, amelynek célcsoportja a serdülő korosztály. A program területei elsősorban az öngyilkosság-megelőzés, a krízishelyzetek kezelése és a lelki egészségvédelem. Nemzetközi kutatások igazolják, hogy krízisben, öngyilkossági gondolatok, tervek esetén a telefonos lelki segítség hatékony. A világ összes fejlett országában működik lelkisegélyszolgálat, mely bizonyítottan csökkenti az öngyilkosságok számát.



ASIST – Applied Suicide Intervention Skills Training - ÉLET Alapítvány - Budapesti Lelki Elsősegély Telefonszolgálat

A gyakorlat egy bizonyítékokon alapuló, nagy nemzetközi tapasztalatokkal rendelkező program, ami nagyban hozzájárulhat az öngyilkossági krízisek kezeléséhez. A módszer alkalmas az öngyilkossági veszély felismerésére, a folyamat megállítására, a további kezeléshez juttatásra.

Fiatalok Életének Megmentése és Szerepvállalásuk/Önállóságuk Növelése Európában (Saving And Empowering Young Lives In Europe: Seyle): Youth Aware Of Mental Health Programme (Yam)

A gyakorlat egy univerzális egészségfejlesztő program, amelynek célcsoportja a 14-16 éves diákok. A program több lelki egészséget érintő témát dolgoz fel, többek között a depresszió és öngyilkossági gondolatok, a stressz és krízis, illetve a segítségnyújtás lehetőségeinek témáját.

2009-2012 közt Magyarországról a Vadas-kert Gyermek- és Ifjúságpszichiátriai Kórház és Szakambulancia részvételével hajtották végre a SEYLE projektet az EU támogatásával. A projekt az egészséges életmód fontosságát terjesztette fiatalok számára európai iskolákban, elsősorban a kockázatos viselkedési formákat és az öngyilkossági cselekedeteket célozva, figyelembe véve a kulturális különbségeket a résztvevő 11 országban. A projekt fő céljai voltak: információgyűjtés a fiatalok egészségéről és jóllétéről, öngyilkossági viselkedést csökkentő beavatkozási programok végrehajtása a kutatásba bevont helyszíneken, egészséget célzó programok kidolgozása diákok részére, megfelelő mérőeszközök, szűrőrendszer kidolgozása, közösségi segítőik számára program, ajánlások készítése, amely a kulturális különbségeket is figyelembe veszi. A program során országonként legalább 1000 diákot vontak be a programba (Slezák, Kovács, Pureb, Székely, 2017).

STRATÉGIÁK, PROGRAMOK

A teljesség igénye nélkül röviden bemutatjuk a mentális egészséget célzó főbb stratégiákat és programokat.

A WHO EURÓPAI AKCIÓTERVE A MENTÁLIS EGÉSZSÉGÉRT (2013-2020)

Az akcióterv fókuszában a mentális egészség fejlesztésén túl a betegségteher és a kockázati tényezők mérséklése, továbbá a mentális zavarokhoz kapcsolódó stigmatizáció csökkentése tartozik, célcsoportja az egyes rizikócsoportokon túl, a teljes népesség. A terv célként tűzte ki az elérhető, biztonságos és hatékony ellátás kiépítését is.

Az akcióterv a következő, konkrét célkitűzéseket fogalmazza meg:

Mindenkinek egyforma esélye legyen a lelki jóllétre: ezt a mentális egészséggel kapcsolatos kellő érzékenység kialakításával, tudatosság fejlesztésével és ismeretátadással valósítanák meg, továbbá a tagállamokon belül szuicid prevenciós programokkal. Ezen kívül hangsúlyosak a családok támogatása,

a szülés körüli gondozás, az iskoláskor támogatása, a munkahelyi stresszcsökkentés és egészséges idősödést célzó programok.

A mentális betegségben szenvedőket teljes jogúnak és értékűnek ismerjük el: ezt egyenlő bánásmóddal, emberi jogok és betegjogok alapvető ismeretével és tiszteltével, szükséges jogi segítségnyújtással és akadálymentesítéssel valósítanák meg.

Az ellátás átlátható, elérhető és a szükségletekhez igazodó legyen: ezt kompetens alapellátás, mindenki számára elérhető közösségi ellátás kiépítésével valósítanák meg. Ehhez javasolt tagállami beavatkozások: nemzeti lelki egészség stratégia, közösségi ellátás, korai intervenció és korcsoportoknak megfelelő ellátás biztosítása.

A tisztelet, a biztonság és az egyenlőség mindenkinek jár: ez az egyenlőtlenségekre való reagálással, a diszkrimináció felszámolásával, betegtájékoztatással és a szükséges érdekvédelemmel valósulna meg. Ehhez elengedhetetlen a jó gyakorlatok disszeminálása és a tagállamok együttműködése. Ennek megvalósításához kiemelt tagállami beavatkozás szükséges, annak érdekében, hogy minden egészségügyi képzésben, főleg az alapellátásban fejlesztésre kerüljenek a mentális betegségekkel kapcsolatos kompetenciákat.

Az ellátás mindenkinek megfelelő testi és lelki egészséget egyaránt biztosítson: ez olyan rendszerben valósulhatna meg, melyben a mentális betegek életkilátásai és a kezelés hozzáférhetősége az egészségesekéhez hasonló.

Ennek megvalósulásához a következő tagállami beavatkozások szükségesek: mentális betegek számára elérhető sürgősségi ellátás és életmód tanácsok.

A mentális egészség jól koordinált partnerségben működjön más szektorokkal: e cél megvalósulásának feltétele, hogy a mentális zavarral élő személyek kapjanak meg minden őket megillető támogatást és ellátást. Mindez szükségletfelméréssel, kapacitásnöveléssel és minőségellenőrzéssel valósulhat meg (Szabó, Kis, 2017).

A mentális zavarok megelőzése és a lelki egészség fejlesztése két különböző jelenség. Az egészség fejlesztése inkább a pozitív lelki állapot elérését és fenntartását, az életminőség javítását szolgálja, mely több mint a mentális zavar hiánya és az arra való törekvés (prevenció). A kétféle intervenció között vannak átfedések, de ugyanakkor komplementer viszonyban is állnak. Ezért a mentális egészség témakörében érdemes a kettőt a programokban összekapcsolni, így kollektív együttműködésben, hatékonyabban felhasználni az erőforrásokat.

EU JOINT ACTION MENTAL HEALTH WELLBEING 2016-OS AKCIÓTERV

A terv prioritásai: a mentális egészség legyen kormányzati prioritás, legyen partnerség az érdekhordozók között, emellett fontos az egészségügy kapacitásainak megerősítése és fejlesztése.

Kulcslépések:

Szakpolitikai tartalmak kivitelezése hatékonyan és fenntarthatóan harmonizáljon a mentális egészséget érintő célkitűzésekkel.

Ágazatokon átívelő egészségfejlesztési és betegségmegelőző programok (depresszió megelőzése és kezelése, öngyilkosság megelőzése, e-egészségügyi beavatkozások, munkahelyi lelki egészség programok, iskolai lelki egészség programok).

A pszichiátriai ellátás átfogó átalakítása a közösségi pszichiátriai ellátás irányában (közösségi alapú mentális ellátás, kompetens alapellátás, integrált pszichiátriai és szociális ellátás).

Bizonyítékokon alapuló gondolkodás és jó gyakorlatok gyűjtése.

Konkrét beavatkozások: A mentális egészség minden szakpolitikában (nemzetközi, országos, regionális és helyi szinten is) és az EU egészségügyi programalkotásában is prioritás. Az iskolai lelki egészségfejlesztésben prioritás a mentális és magatartási zavarok korai felismerése az iskolákban, a jóllét különböző fokozataival és a hatékony iskolai

beavatkozásokkal kapcsolatos ismeretek növelése, pedagógusok képzése a mentális egészséggel kapcsolatos ismeretekre.

Depresszió-, és öngyilkosság megelőzési beavatkozások, melyekben népegészségügyi prioritások:

- a közösség erejének növelése,
- megbélyegzés csökkentése,
- szenvedélybetegségek és erőszak csökkentése,
- társas védőháló krízishelyzetekben,
- alacsonyküszöbű krízisellátás, felelős médiatájékoztatás.

Hangsúlyos a társadalmi befogadáson alapuló, átfogó közösségi pszichiátriai ellátás felépítése, melynek célkitűzése, hogy az intézményi ellátás felől a közösségi ellátás felé kell elmozdulni, a mentális ellátást fel kell építeni az alapellátásban, a szakellátókat is közösségi irányba kell tovább fejleszteni, a kórházakban pedig növelni kell a mentális ellátás súlyát.

MÓDSZERTANI JAVASLATOK

A paranormatív krízisekkel kapcsolatos beavatkozások tekintetében számos közös nevező van, mely az iskolai pedagógusok és más szakemberek feladatkörébe tartozhat. A sérülékeny, veszélyeztetett fiatalok azonosításában, korai felismerésében, a krízisek adekvát és mihamarabbi kezelésében kulcs szerepe van a pedagógusoknak és a fiatalokkal foglalkozó más szakembereknek. A területi gyermekvédelmi szolgálattal, illetve az intézményben dolgozó mentálhigiénés szakemberrel, iskolai szociális munkással, pszichológussal együttműködve segíthetik a stressz és a paranormatív krízisjelenségek felderítését, kezelését és az érintettek szakirányú segítséghez való hozzájuttatását.



STRESSZKEZELÉS

A mindennapi életben senki sem tudja elkerülni a stresszt. Megtanulhatjuk, hogy hogyan dolgozzunk a stresszel, hogyan kezeljük ezeket a helyzeteket. Ezek a személyes megküzdési stratégiáink.

Negatív megküzdési stratégiák gyors feszültség csökkenést eredményezhetnek, de hosszútávon károsító hatásuk van.

Ilyen negatív megküzdési stratégia például az alkohol, drogfogyasztás, dohányzás, az iskola elkerülése, a bántalmazás, kontrollálatlan szexuális kapcsolatok létesítése, étkezési problémák (anorexia, bulimia), önbántalmazás. A cél elsősorban nem a stressz elkerülése, hanem a megfelelő kezelése, személyes megküzdési stratégiák erősítése.

Hatékony (érdekérvényesítő) kommunikációt az érzések hatékony kifejezését elősegítő módszerek

A hatékony személyek közötti kommunikáció segíti a mindennapi életünkben a problémák leküzdését. Ha nem tudjuk a gondolatainkat és érzéseinket más emberekkel világosan közölni, akkor ez vitákhoz vezethet vagy agressziót válthat ki. További nehézség lehet, hogy így a problémáinkat és örömteli céljainkat nem beszéljük meg

senkivel. Ez gyakran hozzájárul a fokozott stresszterhelésű környezet kialakulásához. A kutatási eredmények azt mutatják (Leff és Vaughn, 1985 idézi Falloon 1998), hogy négy készség hiányzik a leggyakrabban a stresszterhelés alatt álló családoknál, egyéneknél. Az alábbiak az alapvető készségek (Fallon, 2018/a, b, c.):

- Pozitív érzések kifejezése
- Pozitív (konstruktív) kérés
- Kellemetlen érzések kifejezése
- Aktív figyelem

Megfigyelték, hogy a stresszterhelés alatt nem álló családoknál a pozitív cselekedetek másik családtag részéről történő elismerésének gyakorisága tíz alkalomból egy, míg a negatív cselekedetek szóvá tételének gyakorisága tíz alkalomból kilenc. A stresszterhelés alatt álló családok esetében ez az arány még szélsőségesebb, ugyanis a kellemetlen, negatív cselekedetekre az esetek 99%-ában reagálnak, míg a kellemes, pozitív reakciókra kevesebb, mint 1%-ában reagálnak (Falloon, 1998, idézi Bulyáki, 2016).

Az asszertivitás egyszerű stratégiákon alapul. Az adott helyzetben megfelelő információt adok ki, illetve gyűjtök magamról. Ez nem minden esetben könnyű és egyszerű. Azonban a környezet az információk alapján tud tájékozódni arról, hogy pontosan mit gondolok, érzek, szeretnék, vagy mit nem szeretnék. Nem mindig kellemes például nemet mondani, vagy elmondani, hogy amit csinált a társam az nekem rosszul esett. Nem a másik személlyel van problémám, hanem azzal, amit csinált. Tudnunk kell, hogy a személy nem egyenlő azzal a viselkedésével, hiszen mi is vagyunk úgy, hogy helytelenül viselkedünk, mégsem vagyunk rosszak, értéktelenek.

Az asszertivitás üzenete, hogy én is és a másik ember is ugyanolyan értékes és fontos (Kristóf, 2018).

Sokszor nem könnyű kifejezni a pozitív és a kellemetlen érzéseinket, konstruktív kérést alkalmazni és nem utasítani a másikat. Nem könnyű arról beszélni, hogy mit érzek, mit gondolok, illetve betartani az asszertivitás alapszabályát, mely szerint nem a másik emberről beszélek, hanem magamról.

Kommunikációs készség fejlesztése

A pedagógusok a tanórák keretében a személyes, pozitív szemléletű kommunikáció alkalmazásával segíthetik a serdülők, fiatalok kommunikációs készségeinek fejlődését. A rendszeres dicséret a fiatalok önbizalmát erősíti. Továbbá a pedagógus motiválhatja a diákokat az iskolákban és más közösségekben hozzáférhető személyes hatékonyság növelését célzó programokban való részvételre. Minden fiatal fejlődését támogatja a hatékony kommunikációt elősegítő készségfejlesztések, melyek megvalósulhatnak egyéni és csoportos formában. Az iskolai szociális munkások a pedagógusok közreműködésével szervezhetnek készségfejlesztő csoportokat a diákok és a hozzátartozók részére egyaránt. Napjainkban, amikor a vizualitás egyre nagyobb teret nyer, és az informatikai eszközök túlzott használata a társas kapcsolatok elszegényedésével jár, elengedhetetlenül szükséges a verbális kommunikáció fenntartása, az erre hangsúlyt fektető nevelő munka, és az egyéb kommunikációs csatornák és lehetőségek bemutatása a felnövekvő nemzedék számára.

A kommunikációs készségek fejlesztésének lépései:

- a résztvevők személyek közti kommunikációs készségeinek felmérése
- magyarázatnyújtás az adott készség hatékony használatára vonatkozóan. A készségfejlesztést végző szakember tájékoztatja a fejlesztésben résztvevő személyt, hogy milyen előnyökkel jár az egyes kommunikációs készségek használata.
- a készségek lépéseinek ismertetése. Az adott hatékony kommunikációs készség lépéseinek, technikájának az ismertetése a fejlesztésben résztvevő személlyel.
- a készségek elpróbálása. Szerepjátékkal a fejlesztésben résztvevő fiatalokkal kipróbálják az adott kommunikációs készséget.
- konstruktív visszajelzés. A szerepjáték után a készségfejlesztést végző személy visszajelzést ad, hogy hogyan alkalmazta a fejlesztésben résztvevő személy az adott kommunikációs készséget.

A visszajelzés tartalmazza a sikeresen alkalmazott elemek pozitív megerősítést és a változtatásokra irányuló javaslatokat.

- ismételt próba segítséggel. A visszajelzés után az adott szerepjáték újbóli eljátszása valósul meg.
- valós körülmények közötti gyakorlás és értékelés. A készségfejlesztés akkor lesz hatékony, ha a fejlesztésben résztvevő személy a mindennapi életben is tudja alkalmazni az újonnan elsajátított készségeket. A készségfejlesztést végző szakember házi feladatot ad, hogy a résztvevők próbálják ki az adott készséget a valós életben (Fallon, 1998 idézi Bulyáki, 2016).

A nemet mondani tudás is fontos része az asszertív kommunikációnak. Az asszertív ember jogainak ismerete és gyakorlása tovább növeli a személyes hatékonyságot.

Problémamegoldás, mozgás, szabadidő eltöltés

A hatékonyan alkalmazott kommunikációs készségek hozzájárulnak a problémamegoldó készségek fejlődéséhez (Fallon és Bulyáki, 2018/a). A személyes célok elérése

érdekében, a képessé tevés filozófiáját szem előtt tartva kiemelten fontos foglalkoznunk a problémamegoldó készség fejlesztésével (Bulyáki, 2016).

A probléma-megoldási módszer lépései

- a probléma vagy a cél meghatározása
- lehetséges megoldási javaslatok megfogalmazása (ötletbörze)
- az egyes megoldási javaslatok előnyei, hátrányainak összegyűjtése
- a legjobb megoldás kiválasztása
- kivitelezés megtervezése
- végrehajtásban elért eredmények értékelése

A stresszkezelő stratégiák fejlesztése (Fallon és Bulyáki, 2018/b) történhet egyéni segítő kapcsolatban és történhet csoportos formában is. Hatékonyabb, személyre szabottabb az egyéni fejlesztés.

A stresszel való megbirkózás eszköze lehet a sport és a relaxáció is. Fontos továbbá a megfelelő táplálkozás is. A stresszkezelő készségek fejlesztése kiegészülhet a szabadidő eltöltésének életviteli készség fejlesztésével. A kreativitás fejlesztése és az örömteli szabadidős tevékenységek pl. kirándulás, sport, közösségben eltöltött idő pozitív



megerősítést ad a mindennapi élet stresszeinek legyőzésében. A stresszkezelést támogathatja az iskolákban könnyen hozzáférhető sportolási és relaxációs (pl. jóga gyerekeknek) lehetőségek. Az életviteli készségfejlesztését az iskolai szociális munkás csoportos és egyéni támogatás formájában is megvalósíthatja.

Napirend átalakítása

Milyen további tényezők segíthetik még a stresszkezelést?

- **Testmozgás.** Akik rendszeresen végeznek valamilyen testmozgást, sokkal alacsonyabb pulzusszámot és vérnyomást mutatnak stresszhelyzetekben.
- **Természeti környezet**
- **Jó minőségű lakhatás**
- **Konstruktívan működő, egészséges család, támogató közösségek – önszolgálat**
- **Megfelelő mértékű pihenés, túlhajszoltság kerülése**
- **Stresszkezelés, meditáció**
- **Spiritualitás**

Ezen tényezők erősítése a serdülők és fiatal felnőttek életébe történő beépítése, annak támogatása mind hozzájárulhat a megfelelő stresszkezelő stratégiák elsajátításához és védelmének hatékonyságához. A fiatalokkal együtt gondoljuk át, mikor, hova építhetők be ezek a stresszfaktorokat csökkentő elemek, a beszélgetés során a fiatalok alakítsanak ki saját maguk számára egy napi, hetirendet, melyben tudatosan helyet kapnak a fenti preventív és megoldási alternatívák.

Relaxációs technikák

Számos relaxációs tréninget alkalmazó vizsgálat áttekintése szerint a legfontosabb a relaxáció megtanulása. Néhány ember gyorsabban tanul meg relaxálni, ha biofeedbacket kap. Akik rendszeresen végeznek valamilyen testmozgást, sokkal alacsonyabb pulzusszámot és vérnyomást mutatnak stresszhelyzetekben.

Alternatívák nyújtása

Ez egyrészt jelenthet valamilyen pozitív tevékenységet, mint például ifjúsági központok, közösségi szolgálatok munkájában, önkéntes tevékenységekbe történő bevonódás, amely értelmes és felelősségteljes aktivitást jelenthet.

A serdülőkorúak jelentős részénél természetes a kockázatkeresés, az élménykeresés, ezért érdemes lehet valamilyen társadalmilag elfogadott, hasznos alternatívákat javasolni számukra. Ezek alapvetően kétfélek:

- kockázat-, izgalomszerző programok: kirándulás, barlangászás, hegymászás, evezés stb.,
- "belső élménykeresés": művészeti tevékenységek, zenélés, jóga stb.

Érthetőség növelése

Az alapkompenciák fejlesztése sikerélményt ad a lemaradt, az oktatás területén kudarcokkal küzdő, gyengén teljesítő gyerekeknek. Ezért körükben a kompetencia alapú fejlesztés (Kereszty, 2008), a játépedagógia (F. Lassú, 2011) mind sikeres módszer lehet.

Érzékenyítés

Érzékenyítő órák keretében a serdülők, fiatal felnőttek megismerhetik a különböző mentális és vagy szerhasználattal küzdők nehézségeit és a stresszel szembeni megküzdési stratégiát. Az érzékenyítő órák esetében célszerű külső, tapasztalati szakértők bevonása is. Jó gyakorlatra példa Ébredések Alapítvány antistigma programja, melynek keretében mentális zavarral élő tapasztalati szakértők szociális munkás és pszichológussal közösen látogatnak el középiskolásokhoz. Számos addiktológiai intézmény is vállal felépülők bevonásával beszélgetéseket.

Pszichoedukáció

A pszichoedukáció módszere itt is segítséget jelenthet: ha az érintett fiatalok megértik saját működésüket és helyzetüket, ha tisztába kerülnek saját tüneteiket és állapotukkal az növeli a saját magukkal szembeni

tűrelmet, valamint az intervenciók hatékonyságát. Ugyanígy fontos a veszélyeztetett, sérülékeny fiatal környezetének is az edukációja.

Társas támogatás szerepe

Az, akinek sok társas kapcsolata van, tovább él, és kevésbé valószínű, hogy stresszel kapcsolatos betegség támadja meg. A barátok és a család számos módon jelentenek támaszt: felvilágosításokat és tanácsokat adnak, társaságot nyújtanak, védik önértékelésünket és elvonják figyelmünket a szorongásról.



Kortárssegítés

A hálózat megközelítés egyfajta „mentor-rendszert” jelent, ahol egy idősebb mentor-kortárs segíti az egyént, amely kiegészül csoportos probléma megbeszélésekkel. A fiatalok így jobban ráláthatnak problémáikra és a „mentor” segítheti őket ezek megoldásában, illetve a megfelelő segítőhelyhez irányításában. Kortárs és sorstárs támogatók szerepe és hatása a preventív programok sorában kiemelkedő. A fiatalok életében fontossá válik az önállósodás, felerősödnek a kortárs kapcsolatok jelentősége.

A kortárssegítés hatékonysága azzal is magyarázható, hogy a fiatalok gyakran más társaikkal a legőszintébbek. A kortársak vagy érintettek bevonása a preventív munkába mind a segítőnek, mind a segítettnek pozitív eredményeket hoz. Elengedhetetlen azonban, hogy az így bevont segítőket a munka előtt képezzük és a munka során folyamatosan figyelemmel kísérjük, számukra szupervíziós lehetőséget biztosítsunk a program teljes időtartama alatt.

A bevont segítő feladatai közé tartozhat az információnyújtás, elsősegély, támogató beszélgetés (aktív hallgatás, alternatívák nyújtása, személyes élmények felidézése), kortárs segítő kapcsolat kialakítása (hosszabb ideig tartó, folyamatos kapcsolat, beszélgetésekkel közös időtöltéssel, szórakozással, továbbküldés felnőttöz vagy segítő intézménybe, csoportmunkában történő részvétel (beszélgetés vagy dramatikus munka), valamint kortárs oktatás (az egészséges életmódról, a drogokról, a HIV-vírusról). Szintén fontos, hogy a fiatalok tudják, hogy bárkinek lehet nehézsége az életben és nem szégyen segítséget kérni.

Motiváció felkeltése és fenntartása

A tanulók érdeklődésének felkeltése több módon is történhet, a cél valamilyen az egyén számára vonzó dolog biztosítása vagy általa fontos problémában történő konkrét segítségnyújtás. A kézzelfogható segítség alkalom lehet arra, hogy kapcsolatot teremtsünk, bizalmat építsünk és az így megszólított fiatal inkább bevonható a más problémát is érintő beszélgetésekbe.

A viselkedésváltozások akkor tudnak bekövetkezni és csak akkor fenntarthatók, ha az egyén motivált és elkötelezett.

A motiváció azonban folyamatosan változik, hullámzik. A motivációt lehet, fokozni és ebben a pedagógus vagy más szakember kulcsszerepet vállalhat. A motiváció fokozása az az út, amelyen keresztül valakit a segítő kapcsolatban lehet tartani, illetve tovább lehet utalni a számára célzottabb ellátást nyújtó szakemberhez.

A motivációs interjú technikája (Urbán, 2009)

Empátia kifejezése, a kliens reflektív meghallgatása, a kliens ambivalens a változás tekintetében, ami normális jelenség.

Diszkrépancia kifejezése: Tudatosítani kell a kliensben a következményeket, szembe-síteni kell a jelen viselkedése és a jövőre vonatkozó céljai közötti ellentmondással. Ez motiválhat a változásra, de csak úgy, ha mi kérdezzük, és a kliens mondja ki a változás mellett szóló érveket!

A vitatkozás elkerülése: a vitatkozás fokozza a kliens ellenállását, az ellenállás annak a jelzése, hogy stratégiát kell váltani! A kliensnek nem kell vállalni a „beteg szerepet” vagy „függőséget” - ez a címkézés egyeseket a változtatni tudás erejétől foszthatja meg.

Fontos, hogy igyekezzünk megváltoztatni az értelmezési keretet: a kliens értékes forrás a problémák megoldásában.

A kliens önbizalmának támogatása: a változásba vetett hit - a kliens és a segítő részéről is - fontos motiváló tényező. A kliens a felelős a választásában és hogy a változást végre is hajtsa. Hinnünk és képviselnünk kell nekünk is, hogy mindig van remény, mindig van alternatív lehetőség.

Visszaesés megelőzése

A stresszkeltő helyzetek azonosítása már önmagában sokat segíthet a stresszkezelésben. Fontos azonban megváltoztatni azokat a módszereket, melyeket ezekben a helyzetekben alkalmazunk. A krízishelyzetekben érintett fiatalokat segíteni kell a megfelelő

támogató környezet megtalálásában, valamint türelmesen kell őket kísérni a hiányzó készségek kialakításában és fejlesztésében.

Öngyilkosság prevenció

Mivel az öngyilkosság legjelentősebb rizikófaktorai az ellátás nélküli mentális zavarok, így a prevenció egyik legfontosabb eleme, hogy elősegítsük, hogy a mentális zavarral élő személyek megkapják a szükséges terápiát, ellátást. Ehhez szükséges, hogy eljussanak szakemberekhez, aminek viszont a feltétele, hogy valaki felismerje a mentális zavart. Erre épülnek az úgynevezett kapuőr (gatekeeper) programok. Ezek lényege, hogy azoknak a személyeknek, akik kapcsolatba kerülhetnek olyanokkal, akiknél öngyilkossági rizikó áll fenn, tartanak képzést arról, hogyan ismerhetik fel az öngyilkossági rizikójú személyeket, és ha felismerték ezeket a figyelmeztető jeleket, mi a teendő. Fiatalkorúaknál ilyen kapuőr személy például a szülő és a pedagógus. Nagyon fontosak a fiataloknak szóló képzések arról, hogy hogyan ismerhetik fel magukban és kortársaikban, ha öngyilkossági veszély áll fenn (Balázs, 2015).



Az iskola, intézmény feladatai a megelőzés során

<p>prevenációs szemlélet erősítése</p>	<p>Az iskola és más intézmények az egészségfejlesztés és a célzott megelőzés kiemelt színterei, ahol szükség van e tevékenységek megvalósítására és folyamatos fejlesztésére. Támogatni kell az intézmények szocializációs feladatainak hatékonyabb ellátását (NDS, 2013). Ennek feltételei:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a szociális és szocializációs konfliktusok kezelésében illetékes segítő szakmák jelenlétének növelése a köznevelési intézményekben, • az iskola-egészségügyi ellátás feladatköréhez kapcsolódó módszerek, tevékenységek folyamatos fejlesztése, az alapellátás és az iskolai egészségügyi szolgálat együttműködésének javítása, • szoros együttműködés a társadalmi bűnmegelőzés és a köznevelési terület között, • a pedagógiai módszerek korszerűsítése, a tanulás hatékonyabbá tétele és a tanulók motiválása érdekében az életkori adottságokat tükröző tananyag megjelenése a helyi pedagógiai programban, • a tanórán kívüli tevékenységek tartalmasabb, változatosabb megszervezése, tekintettel arra, hogy ezek a tevékenységek a közvetlen befolyásolás eszközeinél nagyobb hatással vannak a tanulók életvitelének és értékviselkedésének alakulására.
<p>Megfelelő légkör</p>	<p>Az iskola nem csak egyes tanárain, hanem emberi közösségként, illetve pedagógiai rendszerként is illetékes a különböző paranormatív krízisek megelőzésében és kezelésében. Az iskolában törekedni kell olyan egészséges, tanulási légkör kialakítására, mely mind a fiatalok, mind a szakemberek számára kibontakozási lehetőséget biztosít és támogatást jelent.</p>
<p>Mintanyújtás</p>	<p>A pedagógusok és a szakemberek közötti kapcsolat példát nyújt a fiatalok számára, ezért törekedni kell a pedagógusok lelki egészségének megőrzésére, kompetenciáik megélésének elősegítésére. Az együttműködések során pedig a kommunikáció és konfliktuskezelés jelenthet követendő példát.</p>
<p>Diákok, szülők bevonása</p>	<p>Bár e színtér kulcsszereplője a nevelőtestület egésze, illetve a pedagógus, a helyi egészségfejlesztési program megalkotásába és megvalósításába az iskolai egészségügyi feladatot ellátó szakembereket és – a nem pedagógus végzettségű segítő szakemberek közreműködésén kívül – a szülőket és a diákokat is be kell vonni. Az intézményi programokat hosszú távon kell megtervezni (NDS, 2013).</p>
<p>Közös álláspont, stratégia kialakítása</p>	<p>A felmerülő paranormatív krízisek megelőzése és kezelése csak multidiszciplináris team keretei között lehet hatékony. Ezért kiemelkedő fontosságú, hogy a tantestület, a szakemberek közössége közös álláspontot alakítson ki. Az egészség stratégia kialakítása kiterjed mind a megelőzés tudatos és az iskolai élet szerves részét képező kialakításába, mind az esetlegesen bekövetkező krízisekre való felkészülés jegyében, az intervenció lépések kidolgozására.</p> <p>Nagyon fontos, hogy az iskolai szakemberek körében eltérő álláspontok lehetnek egy-egy krízishelyzet kezelésével kapcsolatban, ezért egyeztetni kell ezeket, megbeszélni egymással az eltérő véleményeket és gyakorlatokat és végül egy mindenki számára elfogadható stratégiát kell kialakítani az intézményen belül. Ez lehetővé teszi, hogy a felmerülő krízishelyzetekben ne ötletszerűen, ad hoc módon reagáljanak az éppen érintett szakemberek.</p> <p>Át kell gondolni, hogy az egyes témák iránt érdeklődő szakemberek hogyan tudnak részt venni ilyen irányú képzéseken, tanfolyamokon és hogyan csatolják vissza a szerzett tudást, tapasztalatokat.</p>

KRÍZISKEZELÉS

A mindennapi gyakorlatban külön kell választani azokat a helyzeteket, ahol krízisjelenség és akut vészhelyzet áll fenn. Vészhelyzet esetében orvost (ügyeletes orvost, házi orvost, házi gyermekorvost) kell hívni, a legtöbb esetben pedig mentőt. Alapvető szabály, ha valaki nagyon rosszul van, pszichózis tüneteit

produkálja, eszméletlen, komoly sérülései vannak, és nem tudjuk elsősegélyben részéssíteni: akkor azonnal mentőt kell hívunk. A mentő feladata a diagnózis felállítása és a vészhelyzet (rosszullét) alapján eldönteni a további lépéseket.

Krízishelyzet esetén a krízisintervenció szabályai (Árkovits és mtsai, 2014) szerint kell eljárni.

A krízisintervenció lépései:	
I. fázis	<ul style="list-style-type: none">• kapcsolatteremtés, bizalmas légkör kialakítása, megnyugtatós, támogatásról való biztosítás• érzelmek kimondása, hangulati, indulati töltések, ambivalencia kifejezése• a helyzet definiálása,• a kiváltó esemény megismerése• megküzdési stratégiák és támogató kapcsolati háló feltérképezése
II. fázis	<ul style="list-style-type: none">• A felmerülő megoldási alternatívák kidolgozása• a kliens aktivitásának növelése• a korábban hatékonyan működő és az új, konstruktív megküzdési stratégiák megerősítése
III. fázis	<ul style="list-style-type: none">• a megoldás részleteinek megbeszélése• a döntések támogatása• a cselekvés kivitelezésének, módszereinek tisztázása
IV. fázis	<ul style="list-style-type: none">• a helyzet értékelése: a kedvező változások tudatosítása• a jövő felépítése• esetleges további segítségre vonatkozó információk átadása

A krízisintervenció eszközei lehetnek a krízisbeszélgetés, mely során elsősorban nyitott kérdéseket alkalmazunk, de ha úgy érezzük, hogy a fiatal érzelmi beszűkültsége olyan magas fokú, akkor direkt kérdésekkel kell őt segíteni.

A beszélgetés során a pedagógusnak aktívnak kell lennie, fontos, hogy az érzelmi ráhangolódása fokozottabb legyen.

A támogató kapcsolat, az intervenció munkafolyamatért való közös felelősségvállalás hangsúlyozása, a segítségkérő kompetencia-és kontrollérzését fokozó visszajelzések adása konstruktívan hat. Kerülendő a konfrontációt vagy a bűntudatot előidéző kommunikációs elemek.

Akut és sürgető krízishelyzet esetében mindenkor további szakemberek bevonása szükséges. Ideális esetben az iskolán belül dolgozó mentális szakember, iskolai szociális munkás, iskolapszichológus személyében találhatunk megfelelő partnerre. Ennek hiányában, vagy súlyos esetekben további intézmények szakembereit is be kell vonnunk a megoldási folyamatba. A családsegítő és gyermekjóléti szolgáltatók szociális segítői, valamint a helyi szakintézmények szakemberei is hatékony segítséget nyújthatnak akár a közvetlen beavatkozás, akár az általunk végrehajtott beavatkozások kísérése tekintetében. A speciális szakértőkkel történő konzultáció nagyban megkönnyítheti a beavatkozás megtervezését és kivitelezését.

Paranormatív krízisjelenségek kezelése - nem sürgősségi esetekben

Jogi és etikai vonatkozások: Fontos tisztában lenni a jogszabályi szabályozással és szakmai ajánlásokkal a paranormatív krízisek kezelése kapcsán. Mi a kötelessége, joga, feladata ilyen esetekben a serdülőkkel és fiatal felnőttekkel foglalkozó szakembereknek, pedagógusnak. Egyértelműen el kell választani azokat az eseteket, ahol fiatalkorú (14-18 éves), illetve felnőttkorú személyekről van szó.

Van-e a pedagógusnak és más szakembernek feljelentési kötelezettsége?

A pedagógusnak, az iskolának, az osztálytársaknak, a szülőnek nincs általános feljelentési kötelezettsége! Ez kizárólag államellenes bűncselekmények esetében kötelessége minden állampolgárnak, de a droghasználat, drogkereskedelem stb. nem ilyen (BTK. 150 par.). Más bűncselekmények esetében a hatóság értesítését az állampolgár belátására bízzák.

Az iskola a tanulók drogfogyasztását nem ellenőrizheti szűrőpróba szerűen (Oktatási Jogok Biztosának jelentése a K-OJOG-462/2001. számú ügyben).

Van-e a szakembernek titoktartási kötelezettsége?

Igen, van. (1993. évi LXXIX. Közoktatásról szóló törvény, 2. számú melléklet), mely alól „súlyos veszélyhelyzet” esetén ad feloldást.

A pedagógusoknak „nevelői tevékenységük közben szerzett magántermészetű információkkal kapcsolatban titoktartási kötelezettségük van. Ilyen információkat csak a gyermek érdekét szem előtt tartva adhatnak tovább, csakis olyan személyeknek, akik ezek birtokában várhatóan eredményesebben tudnak majd cselekedni, szintén a gyermek érdekében.” (Pedagógusetikai kódex)

Mikor adhatja ki a pedagógus a bizalmasan közölt információkat?

Kizárólag a gyermek érdekét szem előtt tartva adhatja tovább, olyan megoldás érdekében, mely segítséget jelent a tanuló számára. Nyilvánvalóan nem egyszerű dönteni

abban, hogy melyik az a pont, amikor még pedagógiai eszközökkel lehet a fennálló krízishelyzetek (illegális droghasználat) veszélyeit csökkenteni vagy kezelni egy közösségen belül, és mely az a pont, amikor az ügy súlyosságánál fogva már meghaladja egy oktatási intézmény kompetenciáját. A döntést mindenképpen nagyon körültekintően kell meghozni: a legfontosabb szempont mindig a gyermek mindenekfelett álló érdeke, a rendőrség bevonása, a feljelentés – ami messze nem egyenlő a következetes szigor alkalmazásával – mindig az utolsó eszköz.

Mi történik, ha bevonjuk a rendőrséget, feljelentést teszünk?

A feljelentéssel a rendőrségnek a tudomásra jutó droghasználattal kapcsolatban minden esetben hivatalból büntetőeljárást kell kezdeményeznie! Ezenkívül köteles a bűnüldözőként fellépni a gyanúsítottal szemben is: eszköztárában a motozás, házkutatás, előállítás, kihallgatás, vizeletvétele stb. szerepel. Az eljárás során a gyanúsított mellett a tanárt, osztálytársakat és a szülőket tanúként kihallgatják.

Hogyan szabályozza a törvény a kábítószerekkel kapcsolatos tevékenységeket?

A kábítószerfogyasztás a magyar büntetőjog szerint bűncselekmény, legalább két év szabadságvesztéssel büntetendő, s csak az elterelés (megelőző kezelés) jelent kivételt. Ha az iskolában vagy környezetében kábítószer átadása is történik, az átadó öttől tíz évig terjedő szabadságvesztéssel büntetendő, akkor is, ha osztálytársak közötti ügyről, és nem drogkereskedésről van szó (BTK. 176-185. par.)

Milyen következményei lesznek a rendőrség bevonásának a közösségre nézve?

A kialakulatlan személyiséget a büntetőeljárás szükségképpen megviseli (nem csak a gyanúsítottat, hanem a többi osztálytársat is), rosszabb esetben brutálisan traumatizálhatja.

A bejelentés következményeként indult büntetőeljárás után a diákok sem tanáraikkal, sem egymással nem fognak őszintén beszélni a gondjaikról. Ha a diákok nem fordulhatnak

bizalommal nevelőikhez, elvesz a hatékony segítségnyújtás lehetősége, s a problémákra nem, vagy csak túl későn derül fény.

Hogyan rendelkezik a gyermekvédelmi törvény?

A köznevelési intézmények gyermekvédelmi rendszerhez kapcsolódó feladatot látnak el. Az iskola és munkatársai kötelesek jelzéssel élni a 18 év alatti gyermek veszélyeztettsége esetén a család- és gyermekjóléti szolgálatnál, valamint hatósági eljárást kezdeményezni a gyermek bántalmazása, illetve súlyos elhanyagolása vagy egyéb más, súlyos veszélyeztető ok fennállása, vagy a gyermek önmaga által előidézett súlyos veszélyeztető magatartása esetén (Gyvt. 17. par. (2.) bek.)

Milyen kötelezettségei és jogai vannak a jelzőrendszer tagjának, az iskolának?

A jelzőrendszeri tagként az iskola és más serdülőket ellátó intézmény köteles együttműködni a többi jelzőrendszeri taggal, elsősorban a gyermekjóléti szolgálattal, illetve egymást kölcsönösen tájékoztatni. Ellenkező esetben a gyámhatóság értesítheti az intézményt, illetve a kompetens munkatárs feylelmi jogkör gyakorlóját.

A gyermekjóléti szolgálat a jelzést tevő intézmény, személy adatait zártan kezeli (17. par. (2a) bek.).

A jelzőrendszeri tagként a tanköteles és jogosult a tanulóit érintő ügyekben a gyámhatóság vagy a gyermekjóléti szolgálat által összehívott eszmegbeszéléseken, egyeztető megbeszéléseken, hatósági tárgyalásokon részt venni és ott a véleményét elmondani (Gyvt. 17. par. (3), (4), (5). bek.).

A gyermekjóléti szolgálat iskolai szociális munkát biztosíthat.

Mi a teendő nagykorúak esetében?

A gyermekvédelmi törvény hatálya a nagykorúakra nem terjed ki, kivéve, ha a fiatal felnőtt a gyermekvédelmi gondoskodás keretében utógondozói ellátásban részesül.

A továbbiakban a BTK és a szakmai etikai előírások az irányadók, azzal, hogy a ránk bízott fiatal érdekének és a segítségnek kell a fókuszban állnia a beavatkozások tervezésekor.

A krízishelyzet bekövetkezése előtt	Mit tehet a serdülőkkel, fiatal felnőttekkel foglalkozó szakember?
Bizalmi légkör kialakítása	A serdülőkkel és fiatal felnőttekkel foglalkozó szakembereknek ismerniük kell a rá bízott fiatal szokásos állapotát, melyhez képest, krízis esetén a változás bekövetkezik. Ennek észleléséhez tehát bármiféle krízis megléte vagy észlelése előtt bizalmi, elég jó tanár-diák, segítő-kliens kapcsolatot kell kialakítani. Ez segít majd az esetleges krízis során bekövetkező változások felismerésében. A kapcsolat minősége a problémák pozitív változásában is segít.
Önképzés	Tájékozódjon a szakirodalomban, szerezzen ismereteket egy-egy a serdülőket és fiatal felnőtteket is érintő témákról. Pl.: a bántalmazás formáiról és tüneteiről, a mentális zavarok típusairól, a kábítószerekről, összetételükről, negatív és pozitív hatásairól, a függőség kialakulásának formáiról, stb.

A krízishelyzet bekövetkezésekor	
Megértés	<p>A krízisben lévő fiatal érzelmileg labilis, indulatos. Az érzelmek kinyilvánítása és azok elfogadása lehetővé teszi a konstruktívabb, cselekvő állapotba kerülést.</p> <p>Kiemelkedő jelentőségű a paranormatív helyzetet okozó események megértése, a háttértényezők megismerése.</p> <p>Pl.: A kábítószer (illegális drog) kipróbálását, alkalmi vagy rendszeres fogyasztását kiváltó ok lehet pusztán kíváncsiság vagy divat, mintakövetés, és persze lehet, hogy komoly családi kapcsolati vagy egyéni probléma tünete.</p>
Beszélgetés a fiatalal	<p>Magatartásváltozás, pszichés probléma, bántalmazás vagy droghasználat gyanúja, vagy beigazolódása esetén a pedagógus beszélgessen a helyzetről a fiatalal. Ez négy szemközti és ne az osztály előtt történjen. A pedagógus szükség esetén magyarázza el a viselkedés következményeit, (pl.: a kábítószer fogyasztás jogi értelemben is tiltott, és sok szempontból komoly probléma, számos egészségi kockázattal jár, és semmiképpen sem alkalmas a különböző kapcsolati, érzelmi, életvezetési nehézségek kezelésére). A beszélgetés azonban elsősorban a háttértényezőkről szóljon, ne magáról a hozott problémáról, szerhasználatról. Célszerű, ha ez utóbbi esemény inkább csak „apropó” és nem fő téma. Legfontosabb, hogy a fiatal érezze azt, hogy személyes problémáit megoszthatja tanárával, a szakemberrel, akiben megbízhat, és akitől kellő figyelmet, elfogadást kaphat. Átmenetileg az ilyen beszélgetéseket érdemes rendszeressé tenni. Érezze a fiatal, hogy tanára, segítőtje őszintén érdeklődik iránta és segíteni próbál neki.</p> <p>Fontos továbbá, hogy a beavatkozási folyamat során, ne bűnbakot keressünk (család, környezet, iskola, tanár), hanem próbáljuk a rendszert és az összefüggéseket meglátni, az érintett fiatal teljes személyiségére koncentrálni.</p>
Ki foglalkozzon a tanulóval?	<p>Az a szakember, pedagógus, akiben az adott fiatal a leginkább megbízik, akit a legjobban elfogad. Ez az elfogadás és bizalom nem státuszfüggő és nem presztízsen alapul. Tehát nem az osztályfőnök vagy a kijelölt szakember egyedüli joga és kötelezettsége az érintett fiatalokkal történő foglalkozás.</p>
A család bevonása	<p>A sérülékeny fiatalok esetében kiemelten fontos a családdal való közös munka. A rendszeres kapcsolat az iskola, a gyermekintézmények és a szülők között kedvező hatást gyakorol a gyerekek teljesítményére.</p> <p>Krízis vagy bármilyen egyéb probléma (mentális zavar, droghasználat) esetében lehetőleg ne a szakember vagy kollégája tájékoztassa a családot a fennálló helyzetről. Különösen kerülendő ez nagykorúak esetében. A segítő beszélgetés eszközeivel vegyük rá a fiatalat arra, hogy ő vállalja ezt a beszélgetést, annak következményeivel együtt. Ez igen nehéz feladat, de hatékony és hosszútávon eredményes. Ha szükséges a beszélgetések során fogalmazzuk meg, mit hogyan mond majd el a fiatal szüleinek, partnerének. Vegyük végig a lehetséges reakciókat, játsszuk el, hogyan zajlik majd a beszélgetés. Sok családtag, szülő hárítja a felmerülő problémát és a vele járó felelősséget, sok esetben éppen a pedagógusra, az iskolára (különösen, ha valamilyen mentális zavarról, pszichoaktív szerhasználatról van szó). Ezért is fontos, hogy a fiatal maga forduljon a családjához.</p>

Kompetencia határok	<p>A pedagógus legfőbb feladata tehát a korai kezelésbe vételben történő segítségnyújtás, a motiválás, annak kommunikálása, hogy van kiút. Emellett fontos a különböző intézményekkel való kapcsolattartás, és hogy tudja, milyen esetekben kihez tud fordulni és közvetíteni a rászoruló fiatalot. A napi szinten jelenlévő támogató megatartás fontos, mely során mindig legyünk összhangban az addiktológiai szakemberekkel, konzultáljunk velük rendszeresen fiataljaink érdekében.</p> <p>A pedagógusnak azonban nem lehet feladata a mélylélektani, traumákat feldolgozó terápiák folytatása, vagy akár a probléma megoldásának a felelőssége sem kizárólag az övé.</p>
Konzultáció más szakemberekkel	<p>Célszerű olyan szakembereket, szervezeteket megkeresni, akik kellő szaktudással és tapasztalattal rendelkeznek az adott területen. Tőlük az intézményben dolgozó szakember, pedagógus is tanácsot kérhet, megvitathatja a következő lépéseket, lehetséges teendőket.</p> <p>Ezek a más szakmákat képviselő, specializálódott szakemberek ideális esetben az iskolán belül is megtalálhatók. Például: mentálhigiénés szakképesítésű pedagógus kolléga, az iskola egészségügyi hálózat szakemberei, iskolai szociális munkás, iskolapszichológus. A tanári karral történő megosztás és konzultáció szintén támogató hatású lehet.</p> <p>Intézményen kívül segítséget kérhetünk a nevelési tanácsadótól, család-és gyermekjóléti szolgáltatótól, valamint helyi speciális szakterületi intézményeitől (pszichiátria, ideggondozó, drogambulancia, stb.)</p> <p>Az ilyen konzultációk nagy segítséget jelenthetnek a probléma megértésében, a megfelelő viszonyulás kialakításában és a hatékony lépések megtervezésében.</p>
Delegálás	<p>A megfelelő pedagógus-tanuló, kliens-segítő kapcsolatot a külső szakmai segítség bevonása nem pótolhatja. Azonban súlyosabb krízishelyzetekben (súlyos bántalmazás, önsértés, előrehaladott drogfüggőség, stb.) a megfelelő szakintézménybe történő irányításra lehet szükség.</p> <p>A kapcsolatfelvétel az adott intézménnyel, szakemberrel, valamint a beavatkozás nyomkövetése, támogatása növeli a hatékonyságot és segítséget jelent a külső speciális szakember számára is.</p>
Fiatalkorúak esetében a család-és gyermekjóléti szolgálat bevonása	<p>Az iskola és annak szakemberei a gyermekvédelmi jelzőrendszer tagjaiként, veszélyeztetettség esetén jelzéssel élnek a területi család-és gyermekjóléti szolgálat felé (lásd a Gyvt. szabályozását fentebb).</p>
Speciális teendők öngyilkos magatartás esetén	<p>Első lépésként fontos az öngyilkossági rizikó mértékének a felmérése. A kilátástalanság, az élet értelmének megkérdőjeleződése, a halálvágy, az öngyilkosság gondolata fontos információ a rizikófaktorok felmérése mellett. Öngyilkossági rizikó esetén, még akkor is, ha azt csekélynek véleményezi a becselő, biztosítani kell a serdülő, fiatal felnőtt számára a 24 órán át elérhető segítséget. Közvetlen veszélyeztető állapot esetén, pl. amikor valaki konkrét öngyilkossági tervről számol be azonnali ellátást kell biztosítani, mely gyakran kórházi felvételt is jelent (Balázs J., 2015)</p>

Ajánlások a krízishelyzetek megelőzésére

A fiatalokkal foglalkozó szakemberek egymással együttműködve, hatékonyan segíthetik a serdülőket, fiatal felnőtteket a stresszel való hatékony megküzdésben. Minden fiatal esetében igaz, hogy a hatékony kommunikációs készségek fejlesztése, erősítése, a mentális jólét támogatása segíti az egyes paranormatív krízisek kialakulásának megelőzését.

A sérülékeny, veszélyeztetett fiatalok azonosításában, korai felismerésében kulcsszerepe van a pedagógusoknak. A területi gyermekvédelmi szolgálattal, illetve az iskolai szociális munkással, pszichológussal együttműködve segíthetik az elhanyagolás, bántalmazás,

traumatizáció áldozatainak felderítését szakirányú segítséghez való hozzájutását.

A paranormatív krízisek megelőzése nem kizárólag az egyes jelenségekkel kapcsolatos információk átadását vagy a negatív következmények ismertetését jelenti. Sokkal inkább fókuszban vannak az egyén attitűdjei, a készségei és a kapcsolatai, azok minősége. Különösen fontos, hogy a fiatalok a családi közegben vagy valamilyen egyéb kisközösségben problémáik megoldásában segítséget kapjanak. Ugyanakkor biztosítsuk számukra az életkoruknak megfelelő szabadságot is, hogy egyéni megoldásaikat, döntéseiket képviselhesék, és azok következményeit megélhessék.

A prevenciós programok alapelvei	
A védő faktorok erősítése	A prevenciós programoknak a védő faktorokat kell erősítenie és csökkenteni a kockázati, veszélyeztető tényezők befolyását. Az iskolai programoknak erősíteniük kell az egészség promóciós normákat, minden szinten: az iskolában, a családban és a helyi közösségben.
Komplexitás	A prevenciós programoknak tartalmaznia kell olyan készségek fejlesztését, melyek segítenek a fiataloknak ellenállni az egészséget veszélyeztető magatartásoknak, erősítik a személyes elkötelezettségüket az egészséges élet mellett, fejlesztik a stresszkezelési stratégiáikat és növelik a szociális kompetenciájukat (pl. kommunikációjukat, kortárs kapcsolataikat, én-hatékonyágukat, asszertivitásukat). A prevenció során általánosságban fontos a mentálhigiéné általános erősítése, az egészségfejlesztés kiszélesítése. A leginkább tehát az átfogó, a nem egyszeri és nem egy-egy tényezőt megcélzó prevenciós programok az igazán hatékonyak.
Interaktivitás	Az egészségfejlesztő, megelőző programok interaktívak (pl. csoportos beszélgetéseket, saját gyűjtőmunkát alkalmaznak), és a hangsúly nem a didaktikus előadásokon van. A témáknál kifejezetten fontos kerülni az elrettentő megközelítést.

	A prevenciós programok alapelvei
Minden szereplőre kiterjed	<p>Az egészségfejlesztő programoknak a közösség minden tagját el kell érniük, ezen kívül speciális módszereket kell alkalmazniuk a különösen veszélyeztetett populációkkal kapcsolatban (pl. magatartás-problémás gyerekek, tanulási nehézségekkel küzdő tanulók, potenciális iskolából kimaradók stb.).</p> <p>A család-központú prevenciós programok hatékonyabbak, mint a csak a gyerekeket, vagy csak a szülőket megcélzó programok. Legalább ennyire kiemelkedő jelentőségű a mindenkori érintettek a fiatalok és még fiatal felnőtt korban is a szülők, családtagok bevonása a folyamatba. A szülőknek célzott programok szervezésével elérhetjük, hogy a szülők otthon is támogassák az intézményben végzett egészségfejlesztő munkát. A következetes és hasonló üzenetek közvetítése és betartatása tudja hatékonyan kialakítani az egészségtudatosabb szemléletet. Így erősíthetők meg a fiatalok felé továbbított üzenetek, valamint lehetőséget teremtenek arra, hogy a család ezeket a témákat megbeszélje és kialakítsa a család stratégiáját ezekkel a helyzetekkel kapcsolatban. Ehhez azonban az kell, hogy a fiatalok környezetét és családját, valamint az ő gondolkodásukat is ismerjük.</p>
Hosszú-távúak	<p>A prevenciós programok hosszú-távúak, végigkísérik az iskolai pályafutást, ismétlődnek, megerősítve a korábban kitűzött célok elérését.</p>
Helyi sajátosságokhoz kell igazodnia	<p>A prevenciós programoknak figyelembe kell venni az adott közösségben jelentkező egészségtudatosság, valamint krízisjelenség speciális természetét.</p> <p>Minél nagyobb a kockázatos magatartások gyakorlása egy adott populációban, annál intenzívebb prevenciós beavatkozásokra van szükség és annál korábban el kell kezdeni ezeket a beavatkozásokat.</p> <p>A prevenciós programoknak életkor specifikusnak kell lenni, alkalmazkodni kell a fiatalok fejlettségéhez, valamint a diákok kulturális hátterét figyelembe kell venniük.</p>
Együttműködés	<p>A fiatalokkal foglalkozó szakemberek egymással együttműködve hatékonyan segíthetik a serdülő, fiatal felnőtteket a stresszel való hatékony megküzdésben. Annak érdekében, hogy az egészségfejlesztési programokkal eredményeket tudjunk elérni, együtt kell működnünk különböző partnerintézményekkel és szolgáltatókkal.</p> <p>Helyi család- és gyermekjóléti intézmények szakemberei, a speciális területeket képviselő szakemberek (pszichiáter, addiktológus, pszichológus, stb.), valamint az EFI, LEK irodák bevonása is hatékonyan segíthetik a prevenciós programokat.</p>

* * *



ÚTRAVALÓ

A magyar Selye János igazolta, hogy a stressz lehet pozitív, amikor is sikeresen megküzdünk valamivel. Amennyiben túlterhel bennünket a stressz, létrejön a kimerülés. Fontos látnunk, hogy különbözőképpen küzdünk meg a stresszel terhelt élethelyzetekkel. Vannak olyan fiatal felnőttek, akiknek nehezebben megy a mindennapi élet problémáival való megbirkózás. Vannak, akiknél fennállhat a mentális zavar és/ vagy a szerhasználat kialakulásának az esélye.

Mára már tudjuk, hogy a környezeti tényezők nyomot hagynak bennünk, és megváltoztatják a belső világunkat. A jelentkező paranormatív krízisek háttérében nagyon sokszor valamilyen elszennvedett stressz, trauma áll. A traumás zavarok spektruma az egyszeri esemény viharos hatásaitól, a hosszantartó, visszatérő bántalmazás összetettebb hatásáig terjed. Miként a traumatizált embereknek, nekünk is meg kell értenünk a múltat, hogy magunkévá tehessek a jelent, a jövőt (Herman, 2011).

A serdülőkor a pubertás testi változásaival kezdődik és a huszadik életévig tart. Ez a fejlődési szakasz nagyobb szakadékot teremt a jelen és a múlt között, mint a korábbi fejlődési szakaszok.

Fontos a serdülő, fiatal felnőtt támogatása a paranormatív krízishelyzetekben, a prevenciós és intervenciós eszköztár bővítése, a közösségi erőforrások felhasználása a lelki egészség biztosítására.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Árkovits A. - Csürke J. - Osváth P. - Vörös V. (2014): Mindennapi kríziseink - A lélektani krízis és a krízisintervenció kézikönyve, Budapest, Oriold Kiadó
- Balázs J. (2015): Gyermek-, ifjúság-és felnőtt-pszichiátriai zavarok jelentősége, a betegség terhe. In: Balázs J. - Miklósi M. (szerk.) (2015): A gyermek-és ifjúkor pszichés zavarainak tankönyve. Budapest, Semmelweis Kiadó. 2-4.
- Balázs J. (2015): Öngyilkos magatartás és nem-szuicidális önsértés. In: Balázs J. - Miklósi M. (szerk.) (2015): A gyermek-és ifjúkor pszichés zavarainak tankönyve. Budapest, Semmelweis Kiadó. 185-190.
- Bodrogi A. (2009): A Krízis és a krízisintervenció. In: Bugarszki Zs., Németh A. (szerk.), Közösségi pszichiátriai koordinátor és gondozó képzés, (pp: 296-298). Budapest, NSZFI
- Demetrovics Zs. (2005): A droghasználat pszichiátriai komorbiditása. *Addictologia Hungarica*, 4(3), 319-340.
- Demetrovics Zs. (2007/a): A droghasználat funkciói, Budapest, Akadémia.
- Demetrovics Zs. (2007/b): Drog, család, személyiség - Különböző típusú drogok használatának személyiség-pszichológiai és családi háttere, NDI - Szakmai forrás sorozat, kutatások 7., Budapest, L'Harmattan,
- Demetrovics Zs. (2009): A droghasználat családi háttere, in: Demetrovics Zs. (szerk.), *Az addiktológia alapjai*, III. Budapest, ELTE Eötvös. 130-143.
- Demetrovics Zs., Kun B., (2010): *Az addiktológia alapjai IV. - A viselkedési függőségek*, Budapest, ELTE Eötvös
- Elekes Zs. - Paksi B. (2005): A gyermekvédelmi gondoskodásban részesülő fiatalok alkohol- és egyéb drogfogyasztása. *Kapocs* 5: 2-22.
- Elekes Zs. (szerk.) (2016): *Európai iskolavizsgálat az alkohol- és egyéb drogfogyasztási szokásokról - 2015.: Magyarországi eredmények*. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Intézet.
- Falloon, I. (1998): *Integrált pszichiátriai ellátás*. Budapest, Ébredések Alapítvány. 22-26.

- Falloon, I. (2018/a): A pozitív érzések kifejezése. In: Bulyáki T. - Harangozó J. (szerk.), *Közösségi Pszichiátria Kézikönyve*. Budapest, Ébredések Alapítvány. 27-33.
- Falloon, I. (2018/b): A pozitív kérések kifejezése. In: Bulyáki T. - Harangozó J. (szerk.), *Közösségi Pszichiátria Kézikönyve*. Budapest, Ébredések Alapítvány. 34-39.
- Falloon, I. (2018/c): A kellemetlen érzések kifejezése. In: Bulyáki T. - Harangozó J. (szerk.), *Közösségi Pszichiátria Kézikönyve*. Budapest, Ébredések Alapítvány. 40-46.
- Falloon, I. - Bulyáki T. (2018/a): Aktív figyelem módszere a problémák és célok pontos meghatározására. In: Bulyáki T. - Harangozó J. (szerk.), *Közösségi Pszichiátria Kézikönyve*. Budapest, Ébredések Alapítvány. 47-54.
- Falloon, I. - Bulyáki T. (2018/b) Problémamegoldás és a célkitűzések valóra váltása. In: Bulyáki T., Harangozó J. (szerk.), *Közösségi Pszichiátria Kézikönyve*. Budapest, Ébredések Alapítvány. 55-66.
- F Lassú Zs. Serfőző M., Sándor M., Kolosai N., Pálffy Zs. (2011): Családi struktúra, szülői bánásmód és lélektani rugalmasság összefüggései serdülőkorban. *Alkalmazott pszichológia* 15: (1) 77-92.
- Fónai M., Fábíán G., Filepné Nagy É., Péncs M. (2008): Poverty, health and ethnicity: the empirical experiences of researches in North-east-Hungary. *Review of sociology of The Hungarian Sociological Association* 14:(2) 63-91.
- Gerevich J. - Matuszka B.- Molnár O. (2009): A drogfüggőség pszichiátriai komorbiditása. In: Demetrovics Zsolt (szerk.): *Az addiktológia alapjai II*. Budapest: ELTE Eötvös. 391-406.
- Harangozó J (2018): A stressz szerepe. In: Bulyáki T. - Harangozó J. (szerk.), *Közösségi Pszichiátria Kézikönyve* (pp: 73-79). Budapest, Ébredések Alapítvány
- Herman J. (2011): Trauma és gyógyulás. Az erőszak hatása a családon belüli bántalmazástól a politikai terrorig. Budapest, HáttérKiadó- Nane Egyesület
- Kapócs G. (2010): Egészség, egyenlőtlenség, politika. *LAM (Lege Artis Medicinæ)* - 2010; 20 (06-07)
- Kelemen G. (2001): *Szenvedélybetegség, család, pszichoterápia*, Budapest, Pro Pannonia Kiadói Alapítvány
- Kereszty Zsuzsa (2008): Mindenkinnek jó – a hátrányos helyzetű gyermekek és a kompetencia alapú fejlesztés, Országos Integrációs Hálózat, in: *Esélyegyenlőség – deszegregáció – integráló pedagógia*. Budapest, Educatio Kht. 77-91.
- Komáromi É. (2009): Szülői traumatizáció – gyermeki addikció. in: Demetrovics Zs. (szerk.): *Az addiktológia alapjai, III*. Budapest, Eötvös. 105-126.
- Kristóf R. (2018) In: Bulyáki T. - Harangozó J. (szerk.), *Közösségi Pszichiátria Kézikönyve*. Budapest, Ébredések Alapítvány. 67-70.
- Paksi B. - Arnold P. (2009): Speciális populációk drogérzékenysége. In: Demetrovics Zsolt (szerk.): *Az addiktológia alapjai II*. Budapest: ELTE Eötvös. 327-390.
- Paksi B. (2017): ÚPSZ-használattal kapcsolatos epidemiológiai tapasztalatok az Országos Lakossági Adatfelvétel Addiktológiai Problémákról (OLAAP 2015) című kutatás alapján. In: Felvinczi K. (szerk.)
- Változó képletek: ÚJ(abb) szerek: kihívások, mintázatok. Budapest: L'Harmattan Kiadó. 45-68.
- Pikó B. (2009): Protektív tényezők szerepe az addikciók ifjúkori megelőzésében, in: Demetrovics Zs. (szerk.): *Az addiktológia alapjai, III*. Budapest, Eötvös. 83-101.
- Pikó Bettina (szerk.) (2010): *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban*. Budapest: L'Harmattan.
- Rácz József (szerk.) (2002): *Drog és társadalom - Az addikció mintázatai*. Budapest: Új Mandátum.
- Rácz József (2008): *Addiktológia*. Budapest: Semmelweis Egyetem, Egészségügyi Főiskolai Kar.
- Rihmer Z, Székely A, Purebl Gy, Tóth M (2017): Mentális egészség Magyarországon. In: Sümegi A., Nagy B. (szerk.), *Módszertani, strukturális és kapacitásfejlesztése a lakosság mentális egészségfejlesztésére irányuló beavatkozások támogatására. Záró tanulmány – OTH*. 15-17.
- Rutter, M. (1990): Psychosocial resilience and protective mechanisms. In: Rolf, J. - Masten A.S. - Cicchetti, D. - Nuechterlein K.H. - Weintraub, S. (szerk.): *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. New York: Cambridge University Press, 181-214.
- Sen, A. (2003): Kirekesztés és beillesztés, *Esély* (2), 3-14.
- Selye J. (1966): *Életünk és a stressz*; Budapest, Akadémiai.
- Selye J. (1976): *Stressz distressz nélkül. (Korunk tudománya)* Budapest, Akadémiai, Bp., 1976.
- Slezák A., Kovács B., Pureb Gy., Székely A. (2017): Korábbi Magyarországon zajló projektek. In: Sümegi A., Nagy B. (szerk.): *Módszertani, strukturális és kapacitásfejlesztése a lakosság*

mentális egészségfejlesztésére irányuló beavatkozások támogatására. Záró tanulmány –OTH. 18-22.

Szabó G, Kis N. (2017). Nemzetközi stratégiák és programok és azokból fakadó ajánlások. In: Sümegi A., Nagy B. (szerk.): Módszertani, strukturális és kapacitásfejlesztése a lakosság mentális egészségfejlesztésére irányuló beavatkozások támogatására. Záró tanulmány –OTH. 32-45.

Szécsi J. (2017): ÚPSZ használat a mélyszegénységben élők körében. In: „Változó Képletek – ÚJ(abb) szerek: kihívások, mintázatok, megoldások”. Budapest, Magyar Addiktológiai Társaság - L'Harmattan.

Szécsi J. - Sík D. (2016): Szerhasználat egy hátrányos helyzetű kistérség szegregátumaiban. ESÉLY, 2: 115-131.

Szilvási Léna (2008): Egyenlőtlenségek és gyermeki fejlődés – beavatkozási lehetőségek, in: Sallai (szerk.): Társadalmi egyenlőtlenségek, a nem hagyományos családmódel, a szülői viselkedés és a gyermekek fejlődésének összefüggései. Budapest, Educatio Kht. 13-39.

Tringer L. (2010): A pszichiátria tankönyve. Budapest, Semmelweis Kiadó. 55-58, 415, 420-425.

Urbán R. (2009): A motivációs interjú. In: Demetrovics Zs, (szerk.): Az addiktológia alapjai III. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. 277-293.

Vizi J., Dallos Gy. (2015): Gyermekbántalmazás és igazságügyi gyermekpszichiátria. In: Balázs J. - Miklósi M. (szerk.): A gyermek-és ifjúkor pszichés zavarainak tankönyve. Budapest, Semmelweis Kiadó. 208-218.

Wurmser, L. (1977): Peckniff's horse: Psychodynamics in compulsive drug use. In: Blaine, J.D. - Julius, D.A.: Psychodynamics of drug dependence. NIDA Res. Mon. No. 12, DHEW Publ. No. ADM 77-140, US Government Printing Office, Washington, DC, 36-71.

VONATKOZÓ TÖRVÉNYEK, SZABÁLYOZÓK

2012. évi C. törvény a Büntető Törvénykönyvről, 150. par., 176-185. par.

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról,

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

Oktatási Jogok Biztosának jelentése a K-OJOG-462/2001. számú ügyben

Nemzeti Drogellenes Stratégia, 2013-2020,

A Nemzeti Pedagógus Kar Etikai Kódexe, 2015.,

Szociális Munkások Etikai Kódexe, 2016

WEBOGRÁFIA

Bass L. (2013): A mélyszegénységben szegregáltan élő népesség egészséghez, betegséghez, egészségügyi ellátáshoz való viszonya, Budapest, Gyerekesély Egyesület http://www.gyerekesely.hu/downloads/h_zarotanulmany.pdf Letöltés dátuma: 2018. szeptember 15.

Bulyáki T. (2016): Mentális zavarral élő emberek felépülését támogató pszichoszociális stratégiák (pp: 51-97). ELTE TÁTK http://tat.elte.hu/file/bulyaki_mentalis_zavarral_elok.pdf Letöltés dátuma: 2018. október 20.

Elekes Zs. (2012): Egészségkárosító magatartások és mérési módszerek, Egyetemi Tankönyvtár, Budapesti Corvinus Egyetem,

https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0010_2A_23_Elekes_Zsuzsanna_Egeszsegkarosito_magatartasok_es_meresi_modszerok/adatok.html Letöltés dátuma: 2018. október 15.

F. Lassú Zsuzsa (2011) (szerk.): Gyermekek mentálisan sérülékeny családokban Kézikönyv pedagógusoknak, Budapest, ELTE Eötvös,

<http://mek.oszk.hu/10200/10211/10211.pdf> Letöltés dátuma: 2018. szeptember 15.

Kaló Zs. Szécsi J., Hegedűs J. (2017): Mi lesz a lányokkal? - gyermekvédelmi szakellátásba kerülő lányok szerhasználati mintázata és kezelésbe kerülésének jellemzői. Előadás. Magyar Addiktológiai Társaság XI. Országos Kongresszusa, 2017. XII. 01.

<http://www.akutalapitvany.hu/> Letöltés dátuma: 2018. június 10.

Lannert Judit – Ciboly Ádám – Gyenge Zsuzsanna – Kaderják Anita – Németh Szilvia – Szécsi Judit – Vince Dániel (2017): Kábítószer-használat a szegregátumban élő általános iskolás gyerekek körében. Kutatási beszámoló.

http://www.t-tudok.hu/files/2/vezetoiosszefoglalodrog_korr.pdf Letöltés dátuma: 2018. június 17.)

LEK: <http://lelkiegeszseg.antsz.hu/portal/Tartalom/Rolunk>

Nemzeti Drogfókuszpont www.drogfokuszpont.hu

Nemzeti Szakértői és Kutató Központ <https://nsszk.gov.hu/>

PERK – Eszköztár prevenciós programok tervezéséhez és értékeléséhez, Európai drogprevenciós minőségi standardok, Kézikönyv prevenciós szakemberek számára, (2010), Nemzeti Drog Fókuszpont <http://drogfokuszpont.hu/szakteruleteink/prevencio/prevencio-kapcsolodo-dokumentumok/> Letöltés dátuma: 2018. október 20.

JÓ GYAKORLATOK

Babity M. (2005): Gyermekbántalmazás- felismerés, megelőzés, kezelés. Oktatási segédanyag a „Gyermekbántalmazás, megelőzés, kezelés” c. fakultációhoz (pp. 10-19.) Budapest: Eötvös József Főiskola

http://kulvarosialdozatsegites.hu/files/docs/gyermekbantalalmazas_megelozes_kezeles.pdf. Letöltés dátuma: 2018. szeptember 15.

Asszertívia Applikáció, Ébredések Alapítvány, <https://play.google.com/store/apps/details> Letöltés dátuma: 2018. október 20.

JÁTSZ – MA - A játék, mint fejlesztési módszer a fiatalok, kiemelten a hátrányos helyzetű fiatalok esetében (kaland,- szerepjáték és interaktív önismereti társasjáték), TKKI, Köröm, Lengyel Anett Ifjúsági és családvédelmi munkacsoport által összegyűjtött jó és ígéretes gyakorlatok példatára

<http://lelkiegeszseg.antsz.hu/portal/pfile/file?path=/site/Lakossagi1/Nemzetkozi-es-haza-szakirodalmak-alapjan-felkutott-jo-gyakorlatok---lfjusagi-es-csaladvedelmi-munkacsoport1> Letöltés dátuma: 2018. október 20.

Jó gyakorlatok felkutatásának eljárásrendje, Lelkiegészség projekt, ANTSZ,

<http://lelkiegeszseg.antsz.hu/portal/pfile/file?path=/site/Lakossagi1/Jo-gyakorlatok-felkutatasanak-eljarasrendje1> Letöltés dátuma:2018. október 20.

<http://lelkiegeszseg.antsz.hu/portal/pfile/file?path=/site/Lakossagi1/Jo-gyakorlatok-kutata-sa-felmero-sablon1> Letöltés dátuma:2018. október 20.

http://www.pef.hu/pef/resources/documents/5_csillagos_ertekeles_hj_sa-14-01-10-2.pdf Letöltés dátuma: 2018. október 20.

Bevált gyakorlatok Portál, Nemzeti Drogfókuszpont, 2018. www.bevaltgyakorlat.hu Letöltés dátuma: 2018. október 20.

https://www.jhsph.edu/research/centers-and-institutes/center-for-adolescent-health/_includes/_pre-redesign/Teen_Stress_Guide.pdf. Letöltés dátuma: 2018.08.19.

https://www.aap.org/en-us/professional-resources/Reaching-Teens/Documents/Private/Personal_plan_handout.pdf. Letöltés dátuma: 2018.08.19.





3. ERŐFORRÁSOK A FIATALOK ÉLETÉBEN A FELNŐTTKORI SZEREBTÖLTÉS ALAPJAINAK ERŐSÍTÉSE A BELSŐ ERŐFORRÁSOKRA ÉS A KÜLSŐ TÁMASZOKRA ÉPÍTVE

3.1 VÉDŐFAKTOROK

(Csákvári Judit - Cs. Ferenczi Szilvia)

Tanulási célok

A fejezet célja a modern fejlődéstudomány fejleményei alapján a fejlődést befolyásoló rizikó- és védőfaktorok működési mechanizmusainak ismertetése, a védőfaktorok erősítési lehetőségeinek feltárása, és két erősség-alapú, a serdülőkori fejlődést a meglévő erőforrások, védőfaktorok támogatásán keresztül elősegítő megközelítés bemutatása. A Pozitív Fiatalok Fejlődés megközelítés a fiatalok lehetőségeit, erőforrásait célozza, és többek között negyven fejlődési forrás elősegítésével támogatja a fiatalok sikeres felnőtté válását. A Kibontakozó Ifjúság megközelítés öt védőfaktor erősítésével célozza az optimális fiatalok fejlődés támogatását. A fejezet gyakorlati útmutatóval is szolgál a védőfaktorok erősítéséhez, melyek a szakemberek mindennapi gyakorlatába beépíthető kis változtatásokat jelentenek.

A FEJLŐDÉST BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

Az egyének, családok, közösségek életét és fejlődését számos tényező befolyásolja. Ezek a befolyásoló hatások számos szinten jelentkezhetnek: az egyénen belül, a közvetlen családi, baráti kapcsolatok terén, az intézményekben (bölcsőde, óvoda, iskola stb.), a munkahelyeken, a társadalmi, kulturális elvárásokban és hatásokban, berendezkedésben, a gazdasági környezet szintjén stb. Érhetik az egyént és a családot közvetlenül, vagy közvetetten, valamilyen más faktoron keresztül. Ezek a tényezők, szintjüktől és közvetlenségüktől függetlenül, veszélyeztethetik,

vagy támogathatják az optimális fejlődést. Amennyiben olyan faktorokról van szó, melyek jelenléte, hatása megnöveli a problémák megjelenésének valószínűségét, rizikófaktorokról beszélünk. A védőfaktorok pedig azok a tényezők, hatások, melyek támogatják a fejlődést, és rizikófaktorok jelenléte esetén csökkentik a negatív kimenetel valószínűségét.

Az emberek, és így a serdülők, fiatalok életében is számtalan rizikó- és védőfaktor lehetséges. Példák a különböző szinteken megjelenő, a fiatalok fejlődését befolyásoló rizikó- és védőfaktorokra (Danis és Kalmár, 2011 alapján):



	Rizikófaktorokra példa	Védőfaktorokra példa
Egyéni	<ul style="list-style-type: none"> • Koraszülöttség • Kis születési súly • Bizonyos kultúrákban a nehéz temperamentum • Fogyatékoság • Iskolai kudarcok 	<ul style="list-style-type: none"> • Stabil, érett idegrendszer • Jó képességek • Hatékony önszabályozás • Bizonyos kultúrákban a könnyű temperamentum • Jó iskolai beválás
Családi	<ul style="list-style-type: none"> • Szülő kezeletlen pszichiátriai betegsége • Súlyos családi konfliktusok • Szülő halála • Mélyszegénység • Egyszülős család • Serdülőkori terhesség • Munkanélküliség • Rigid szülői nevelés • Bántalmazás, elhanyagolás • Szülői felügyelet hiánya 	<ul style="list-style-type: none"> • Szülő mentális egészsége • Pozitív családi működés • Szülők közötti jó kapcsolat • Megfelelő anyagi körülmények, biztos gazdasági státusz • Megfelelő lakáskörülmények • Szülők magas iskolai végzettsége • Tervezett gyermek • Rugalmas szülői nevelés • Érzékeny, válaszkész szülők • Megfelelő szülői felügyelet
Tágabb környezeti	<ul style="list-style-type: none"> • Társas izoláció • Sok, tartós stressz • Veszélyes környezet, szomszédság (pl.: magas bűnözés) 	<ul style="list-style-type: none"> • Támogató társas kapcsolatok, közösség • Alacsony stressz • Biztonságos, összetartó szomszédság
Gazdasági	<ul style="list-style-type: none"> • Gazdasági válság • Lakóhely elmaradott térségben 	<ul style="list-style-type: none"> • Konjunktúra • Lakóhely fejlett térségben
Kulturális, társadalmi	<ul style="list-style-type: none"> • Rasszizmus • Háború • Nem megfelelő ellátórendszerek (egészségügy, oktatás, gyermekvédelem) 	<ul style="list-style-type: none"> • Többségi státusz, elfogadó attitűdök • Jól működő ellátórendszerek (egészségügy, oktatás, gyermekvédelem)

Sok, gyermekekkel és serdülőkkel foglalkozó, program fókuszál valamilyen rizikófaktor jelenlétére, és e rizikófaktor hatásainak mérséklésével igyekezik támogatni a gyermekek fejlődését. Ugyanakkor számos kutatás arra mutat rá, hogy ez a megközelítés nem elég hatékony a problémák csökkentésében (pl.: Fergusson & Horwood, 2003). Ennek több oka is van.

(1) Az egyik, hogy a rizikófaktorok ritkán fordulnak elő önmagukban, az esetek többségében több veszélyeztető tényező is jelen van, melyek hatása összeadódhat. A kumulatív rizikófaktorok növelik

a problémák kialakulásának kockázatát, vagy azért, mert több rizikófaktor van jelen (pl.: mélyszegénység, veszélyes lakókörnyezet, izoláció és előítéletek), vagy ugyanaz a rizikó többször fordul elő (pl.: folyamatos bántalmazás hosszabb időn keresztül), vagy a folyamatos nehézségek hatásai összeadódnak, felhalmozódnak (Wright & Masten, 2006).

(2) A rizikófaktorokra fókuszáló intervenciók és prevenciók nem eléggé hatékonyak, a kockázatok csökkentése nem elegendő ahhoz, hogy növeljük annak a valószínűségét, hogy a sérülékeny családban

élő, és/vagy sérülékeny gyermekek (és felnőttek) optimális fejlődési pályán maradjanak, vagy arra kerüljenek (Harper Browne, 2014). A rizikótényezők közép-pontba helyezésével kapcsolatban több probléma és veszély is felmerül (Daniel, 2010):

- A rizikó fogalmának félreértelmezése, determináló hatásként értelmezése.
- A kockázatokkal foglalkozva a szakembereknek sok esetben bekövetkezési valószínűségeket kellene meghatározniuk, mérniük ahhoz, hogy döntéseiket hozzanak.
- A faktorok előre jelző ereje sokszor közepes, vagy még kisebb.
- A kizárólag a rizikók beazonosítására fókuszálás a bizalom és a kapcsolatépítés lehetőségét jelentősen lecsökkenti, pedig ezek alapvetően szükségesek lennének a hatékony munkához.

(3) A harmadik ok, amiért nem elégséges egy-egy rizikófaktorra fókuszálni, az az, hogy a védőfaktorok működése befolyásolja a rizikófaktort, és/vagy azok hatását. Jó pár kutatás kiindulópontja éppen az a felismerés volt, hogy sok gyermek számos rizikó, kihívás és nehézség mellett is optimális fejlődési utat jár be, ezt a jelenséget nevezték el rezilienciának. A védőfaktorok jelentős támogatást nyújthatnak a serdülőknek, immunizálhatják egyes rizikófaktorok hatása ellen, felvértezhetik olyan készségekkel, képességekkel, melyek segítségével könnyebben tud megbirkózni az őt ért nehézségekkel. Emellett, ahogyan a többszörös rizikó megnöveli a problémák bekövetkezésének valószínűségét, a kumulatív védőfaktorok jelenlétében a negatív kimenetel esélye még alacsonyabb.

Gyakorló szakemberként sok esetben nehéz eldönteni, hogy a meglévő erősségek építésére fókuszáljunk vagy a kevésbé jól működő területek erősítésére. Masten (1994) alapján Daniel és Wassell (2002) öt beavatkozási stratégiát ír le, melyek között meg kell próbálni megtartani az egyensúlyt:

- csökkenteni a sérülékenységet és a kockázatokat

- csökkenteni a stresszorok számát és a felhalmozódását
- növelni a rendelkezésre álló forrásokat
- mozgósítani a védőfaktorokat
- megerősíteni a rezilienciával kapcsolatos jellemzőket (egy terület javulása pozitív hatással van más területekre)

Mindenhol, ahol lehetséges, egy meglévő erősséget felhasználva érdemes erősíteni a gyengébb területeket. Pl.: ha a fiatal gyakran kimarad az iskolából, de van olyan jó barátja, aki jár, be lehet vonni a barátot a fiatal támogatásába abban, hogy rendszeresen járjon iskolába, például úgy, hogy közösen mennek reggelenként.

A védőfaktorok erősítése a fentiekből következően minden serdülő, fiatal életében alapvető jelentőségű, mivel ezen keresztül tudják a szakemberek leginkább támogatni optimális fejlődésüket, és a problémák (pl.: szerhasználat, korai szexuális élet, bűnözés, iskolai problémák, korai iskolaelhagyás) megjelenési valószínűségének csökkentését. Ehhez szeretnénk néhány jó gyakorlatot bemutatni.



Az erősségalapú megközelítésekre, a fiatalok védőfaktorainak erősítésére számos megközelítést, módszertant találhatunk a nemzetközi irodalomban és gyakorlatban. Ebből a palettából két olyan megközelítést emelünk ki, mely tágran értelmezi a kérdést, a szakemberek széles körének használható, és kis lépésekben, viszonylag könnyen beépíthető a mindennapi gyakorlatukba.

POZITÍV FIATALKORI FEJLŐDÉS (POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT)

A Pozitív Fiatalkori Fejlődés egy erősség alapú filozófia és megközelítés, mely a serdülők fejlődését és jóllétét segíti elő, támogatja. A megközelítésben alapvető a közösség erejének felhasználása, akkor lehet igazán eredményeket elérni, ha valamennyi intézmény, ellátás, szolgáltatás a fiatalok körül elkötelezett a fejlődésük támogatására.

A Pozitív Fiatalkori Fejlődés egy olyan pro-szociális megközelítés, mely produktív és konstruktív módon segíti elő a fiatalok bevonódását a családokba, kortárs csoportokba, közösségekbe, iskolába, intézményekbe. A fiatalok erősségeit felismeri, hangsúlyozza, hasznosítja és elősegíti a fiatalok pozitív fejlődését azáltal, hogy lehetőségeket nyújt, erősíti a pozitív kapcsolatokat, és megadja a szükséges támogatást a vezetői képességeik erősítéséhez.

A megközelítés kiindulópontja,

hogy minden fiatalnak vannak erősségei, melyeket megerősítve, azokra alapozva, a körülményeket és rendelkezésre álló erőforrásokat figyelembe véve támogatható pozitív fejlődésük.

A kutatások alapján ennek a megközelítésnek az alkalmazása a fiatalok számára számos előnnyel jár (Family and Youth Services Bureau, 2012):

- erősebb védőfaktorok, a veszélyes, kockázatos viselkedések csökkenése
- jobb jegyek, remény a középiskolára
- a felnőttkorba való sikeres átmenet nagyobb esélye
- jobb társas és érzelmi kimenetek
- a közösséghez való aktív hozzájárulás nagyobb valószínűsége
- kevesebb depressziós panasz.

A Pozitív fiatalkori fejlődéssel összefüggő tapasztalatokra több modell is született, melyek közül az egyik a fejlődési források modell (Benson és mtsai, 2006, Kőrössi, 2016). A modell olyan külső és belső tényezőket ismertet, melyek elősegítik a fiatalok jóllétét. 20 környezeti fejlődési forrást és 20 belső készséget, erőforrást írnak le, melyeket a fejlődés építőköveinek tekintenek, és szükségesek ahhoz, hogy a fiatalok sikeres, felelősségteljes, gondoskodó felnőtté váljanak.

A kutatások alapján azok a fiatalok, akiknek sok fejlődési területen vannak erőforrásaik, inkább ki tudnak bontakozni, azaz pl.: jobban teljesítenek az iskolában, jobban bevonódnak a közösség életébe, és értékelik a sokszínűséget, segítenek társaiknak, kontrollálják impulzusaikat, ugyanakkor a kockázatos viselkedés kevésbé valószínű, pl.: kevésbé valószínű, alkohol-, drogproblémáik vannak, erőszakosak, kimaradnak az iskolából, rombolnak, illetve kockázatos szexuális viselkedést mutatnak (Search Institute, 2016).

Külső fejlődési források (Search Institute, 2006; Benson és mtsai, 2006)

1. A család támogatása: a családi élet sok szeretetet és támogatást nyújt	Támogatás	11. Családi kötelék: a családban egyértelmű szabályok és következmények vannak, ellenőrzik, merre van a fiatal	Kötelékek és elvárások
2. Pozitív családi kommunikáció: a fiatal és a szülei között pozitív a kommunikáció, a fiatal hajlandó tanácsot kérni a szüleitől		12. iskolai kötelékek: az iskolában egyértelmű szabályok és következmények vannak	
3. Egyéb felnőtt kapcsolatok: a fiatal három, vagy több felnőttől kap támogatást a szülein kívül		13. Szomszédági kötelékek: a szomszédok felelősséget vállalnak azért, hogy hogyan viselkedik a fiatal	
4. Gondoskodó szomszédság: a fiatal gondoskodást tapasztal a szomszédoktól		14. Felnőtt szerepmodellek: a szülők és más felnőttek pozitív, felelősségteljes magatartást tanúsítanak	
5. Gondoskodó iskolai klíma: az iskolai környezet gondoskodó, bátorító		15. Pozitív kortárs befolyás: a fiatal legjobb barátai felelősségteljesen viselkednek	
6. Az szülők bevonódása az iskolai ügyekbe: a szülők aktívan segítik a fiatal iskolai sikereit		16. Magas elvárások: a szülők és a tanárok is arra biztatják a fiatalt, hogy a legjobbat hozza ki magából	
7. A közösség értékesnek tartja a fiatalokat: a fiatal úgy érzi, a közösség felnőtt tagjai értékeli a fiatalokat	Felhasználás	17. Kreatív tevékenységek: a fiatal hetente három, vagy több órát tölt zenegyakorlással, színházzal vagy más művészeti tevékenységgel	Idő konstruktív felhasználása
8. A fiatalok, mint erőforrások: a fiataloknak hasznos szerepe van a közösségben		18. Fiataloknak szóló programok: a fiatal hetente három, vagy több órát tölt sporttal, szakkörökkel, vagy iskolai, közösségi szervezetekben	
9. Mások iránti szolgálat: a fiatal hetente egy, vagy több órát tölt azzal, hogy tesz a közösségért		19. Vallási közösség: a fiatal heti egy, vagy több órát tölt vallási intézmények tevékenységeivel	
10. Biztonság: a fiatal biztonságban érzi magát otthon, az iskolában és a közösségben		20. Otthon töltött idő: a fiatal heti két, vagy kevesebb estét tölt máshol a barátaival, semmi különöset nem csinálva	

Belső fejlődési erőforrások (Search Institute, 2006; Benson és Mtsai, 2006)

1. Teljesítmény motiváció: a fiatal motivált, hogy jól teljesítsen az iskolában	Elköteleződés a tanulás iránt	12. Tervezés és döntéshozás: a fiatal tudja, hogyan tervezzen előre, és válasszon a lehetőségek közül	Társas kompetenciák
2. Iskolai bevonódás: a fiatal aktívan részt vesz a tanulásban		13. Interperszonális kompetencia: a fiatal empátikus, érzékeny, és tud barátságokat kialakítani, fenntartani	
3. Házi feladat elkészítése: a fiatal elmondása szerint minden iskola napon legalább egy órát a házi feladattal foglalkozik		14. Kulturális kompetencia: a fiatalnak vannak ismeretei más kultúrába, nagyraszba, etnikumba tartozó emberekről, és jól kijön velük	
4. Kötődés az iskolához: a fiatal foglalkozik az iskolájával		15. Ellenállási készségek: a fiatal ellen tud állni a negatív társas nyomásnak és a veszélyes helyzeteknek	
5. Olvasni az örömeért: a fiatal heti háttom vagy több órát olvas az olvasás örömeért		16. Békés konfliktus megoldás: a fiatal erőszakmentesen igyekszik megoldani a konfliktusokat	
6. Gondoskodás: a fiatal magasra értékeli a másoknak való segítségnyújtást	Pozitív értékek	17. Személyes erő: a fiatal úgy érzi, kontrollja van a dolgok felett, amik történnek vele	Pozitív identitás
7. Egyenlőség és társadalmi igazságosság: a fiatal magasra értékeli az egyenlőség előmozdítását és az éhezés, szegénység csökkentését		18. Önbecsülés: a fiatal beszámolója szerint magas az önbecsülése	
8. Integritás: A fiatalok belső meggyőződésük szerint viselkednek, és kiállnak azokért a dolgokért, amikben hisznek.		19. Céltudatosság: a fiatal elmondása szerint az életének van célja	
9. Őszinteség: a fiatal megmondja az igazat, akkor is, ha nem könnyű		20. Pozitív vízió a személyes jövőről: a fiatal optimista a személyes jövőjét illetően	
10. Felelősség: a fiatal elfogadja és vállalja személyes felelősségét			
11. Önuralom: a fiatal úgy gondolja, fontos, hogy ne legyen szexuálisan aktív és ne igyon alkoholt, ne éljen drogokkal			

KIBONTAKOZÓ IFJÚSÁG (YOUTH THRIVE)

A Kibontakozó Ifjúság megközelítés (kidolgozója az Egyesült Államokban a Center for the Study of Social Policy, cssp.org) valamilyeni fiatal egészséges serdülőkorai fejlődésére és jóllétére összpontosít, különös figyelmet fordítva a gyermekjóléti szolgáltatásokra. A gyermekeknek és serdülőknek nyújtott szolgáltatások és gyakorlat elsősorban a biztonságra és az állandóságra törekednek, a jóllétre jóval kevesebb figyelmet fordítanak (Harper Browne, 2014).

A megközelítés azon a meggyőződésen alapul, hogy minden fiatal képes a sikeres, egészséges fejlődésre és jóllétre. A megközelítés öt egymással összefüggő védőfaktor ír le, amelyek megakadályozzák vagy enyhítik a kockázati tényezőkkel és stresszes életeseményekkel való találkozás hatását, és elősegítik az optimális serdülőkorai fejlődést és jóllétet. Ezen faktorok erősítésével a fiatalok optimális fejlődésre való esélye növekszik, akár sérülékeny fiatalokról van szó, akár általában a fiatal korosztályról. Az öt védőfaktor között jelentős kölcsönhatások vannak, összefüggenek egymással.

Az öt, kutatások és gyakorlati munka alapján meghatározott védőfaktor:

- Fiatalok rezilienciája
- Társas kapcsolatok
- Ismeretek a serdülőkorai fejlődésről
- Kognitív és társas-érzelmi kompetenciák
- Konkrét támogatás szükséghelyzetben

A FIATALOK REZILIENCIÁJA

A reziliencia a stressz hatékony kezelését és a jól működést jelenti azokban a helyzetekben, amikor nehézségekkel, kihívásokkal szembesülünk. A serdülőkor nagyon boldog és izgalmas időszak lehet az élet során, de lehet a szomorúság vagy nélkülözés időszaka is. Függetlenül attól, hogy a gyermekkorról a serdülőkorra, a serdülőkorról a felnőttkorra való átmenet zökkenőmentes vagy nehéz, a legtöbb fiatalnak számos olyan,

erre a fejlődési korszakra vonatkozó normatív tapasztalata van, ami stressz forrása lehet (Suldo, Shaunessy & Hardesty, 2008):

- a pubertás okozta változások,
- a testképre vonatkozó aggodalmak,
- a szülőkkel való kapcsolat megváltozása,
- növekvő iskolai követelmények,
- aggodalmak a jövőre nézve,
- elszigeteltség, vagy magány érzése
- barátokkal kapcsolatos problémák,
- romantikus kapcsolatok iránti vágy,
- aggodalmak a szexuális orientációval vagy a nemi identitással kapcsolatban, és
- kortársak nyomása, hogy kockázatos viselkedésben vegyenek részt, ami negatív következményekhez vezethet.

A normatívnak tekinthető kihívások mellett a fiatalok egy része nem normatív (paranormatív) nehézségekkel is szembesül, például bántalmazás, elhanyagolás, a szülők válása stb. Ezek kifejezetten jelentős stressz forrásai a fiatalok életében.

A stressz egy bizonyos fajtája a krónikus környezeti stressz, mely azt jelenti, hogy a fizikai és/vagy a társas környezetben folyamatos veszély áll fenn. Ide tartozik például a rasszizmus, az előítéletek, a gazdasági egyenlőtlenség, de például a társadalmi problémák begyűrűzése a mindennapi életbe is krónikus stresszt eredményez.

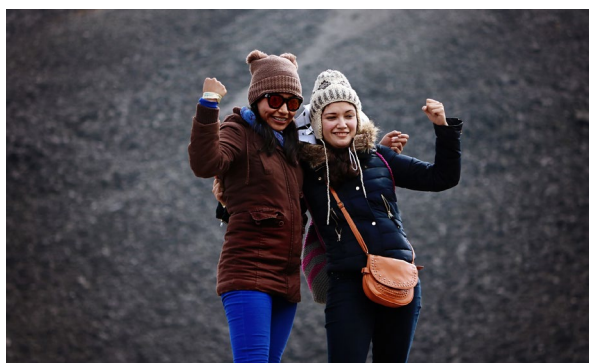
Ezek a stresszorok potenciálisan veszélyeztetik a fiatalok optimális fejlődését és jóllétét, különösen akkor, amikor a normatív kihívásokhoz paranormatív stresszorok is társulnak (Harper Browne, 2014).

A stressz befolyásolja a fiatalok otthoni, iskolai és munkahelyi teljesítményét (például, elhanyagolják a kötelezettségeiket). Mindemellett a fiatalok a felnőttekhez képest kevésbé vannak tisztában a stressz fizikai és lelki egészségére gyakorolt hatásával, ugyanakkor olyan fizikai és érzelmi tapasztalatokról számolnak be, amelyek a stressz tüneteinek tekinthetők (például ingerlékenység, harag, fáradtság). Gyakran nem tudják, hogyan kezeljék a stresszt, és a stressz magas szintje esetén hajlamosak egyhelyben ülő tevékenységekkel kezelni

a stresszt (például videojátékokat játszanak, interneteznek, tévéznek, alszanak) (Harper Browne, 2014). A stresszorokkal való hatékony megküzdést segíti elő a fiatalok reziliens viselkedésének támogatása. A reziliencia erősítésével a 3.2 fejezetben foglalkozunk.

TÁRSAS KAPCSOLATOK

Szinte közhely, hogy az ember társas lény, szüksége van más emberekre, kapcsolatokra ahhoz, hogy mentálisan egészséges legyen, megfelelően fejlődjön, és működjön abban a környezetben, amiben él.



A társas kapcsolatok védőfaktor a fiatalok egészséges, tartós kapcsolatait jelenti az emberekkel, az intézményekkel, a közösséggel és az önmaguknál nagyobb erővel. Ezek elősegítik a bizalomérzet alakulását, a valahová tartozást, melyek alapvető jelentőségűek az emberek életében.

Minden fiatalnak szüksége van felnőttekre, családjukon belül és kívül:

- akik törődnek velük;
- akik ítékezés nélkül meghallgatják őket;
- akihez fordulhatnak, hogy útmutatást és tanácsadást kapjanak;
- akiket stresszes helyzet esetén megkereshetnek, és segítséget kérhetnek a problémák megoldásához;
- akik bátorítják őket és megfelelően magas elvárásokat támasztanak velük szemben;
- akik segítenek nekik érdeklődési körük felismerésében és követésében;

- és akik fejlődési szempontból megfelelő határokat, szabályokat és felügyeletet szabtak (Harper Browne, 2014)

Emellett az egészséges fejlődéshez és jóléthez a fiataloknak szoros, pozitív kortárs kapcsolatokra is szükségük van. A pozitív kortárs kapcsolatok alapvetők a fiatalok számára az autonómia, az intimitás, a szexualitás, az iskolai teljesítmény és a családjuktól megkülönböztetett identitás kialakításában. Ugyanakkor a negatív, elutasító kapcsolatok vagy a kortárs csoportok hiánya szerepet játszhat számos problematikus viselkedés kialakulásában pl.: az iskola leértékelése, rossz iskolai teljesítmény, bűnözés, szerhasználat, mentális egészségügyi problémák (Harper Browne, 2014).

A kortárs kapcsolatok jelentősége a serdülőkorban megnő, a barátok válnak az alapvető vonatkoztatási ponttá, az ő véleményük, elképzeléseik, viselkedésük jelentősen befolyásolja a fiatal fejlődését és identitásának alakulását (de természetesen a kortárs kapcsolatok mellett a biztonságos háttérként szolgáló felnőtt kapcsolatok jelentősége is megmarad). Emellett kiemelt jelentőségűek azok az intézmények, ahova a fiatal tartozik (pl.: iskola, kollégium, gyermekjóléti, -védelmi intézmények), mivel ezek, amennyiben biztonságosak, stabilak és igazságosak, támogatják a fiatalok lelki, társas, érzelmi, erkölcsi, spirituális és fizikai fejlődését egyaránt. Ezek az intézmények lehetőséget nyújtanak a fiatalok számára a szervezett tevékenységekben való részvételre és arra, hogy ők is nyújtsanak valamit a közösségüknek és a szélesebb társadalomnak.

A megfelelő, hosszú távú és pozitív társas kapcsolatok a fiatalok számára a kapcsolódás, valahova tartozás élményét adják, azt az érzést, hogy ők is számítanak.

Ezek az érzések növelik a jóllétet, és csökkentik a sérülékenységet, a problémák előfordulásának valószínűségét. A szűk családon kívüli felnőtt kapcsolatok - felnőtt rokonok, barátok szülei, tanárok, egészségügyi és gyermekjóléti szakemberek - védőfaktorok a fiatalok számára az egészségkárosító viselkedésekre nézve.

A társas kapcsolatok védőfaktor az izolálódás ellentéte, mely jelentős probléma a mai fejlett társadalmakban. Ennek a védőfaktoroknak a kiépítése, fejlesztése különösen nehéz azon fiatalok számára, akik gyakran tapasztalják kapcsolataik megszakadását, megszűnését, pl.: a gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok esetében ennek a védőfaktoroknak az erősítése kiemelt feladat (Harper Browne, 2014)

A kapcsolódás és személyes fontosság érzete, a társas kapcsolatok pufferekként működhetnek a stresszel, viszontagságokkal, traumákkal szemben, mivel csökkentik a stressz válasz intenzitását, és a negatív érzéseket. Ez a puffer hatás serdülőkorban erősödik, így a fiatalok számára különösen jelentősek a társas támogatás pozitív hatásai (Bronfenbrenner Center for Translational Research, 2013).

Amikor a fiatalok képesek kialakítani a valahová tartozás érzését, akkor:

- szeretetre méltónak és értékesnek érzik magukat
- vannak olyan emberek, akik törődnek velük, és akiket érdek, hogy mi történik velük a jövőben
- biztonságban érzik magukat és biztosak abban, hogy megoszthatják serdülő- és fiatalkorral együtt járó örömeiket, fájdalmakat és bizonytalanságokat
- időben keresnek segítséget és erőforrásokat azoknál az embereknél és intézményeknél, melyekre tudják, hogy számíthatnak, ha problémával szembesülnek
- találnak értelmet, pozitív célt az életükben, és optimistán állnak a jövőhöz (Harper Browne, 2014)



A Társas kapcsolatok védőfaktor erősítése

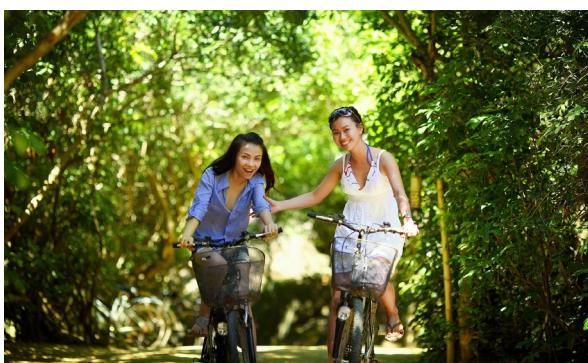
A védőfaktor számos módon támogatható, erősíthető a fiatalok életében. Egyrészt felnőttekkel kell olyan biztonságos, megbízható kapcsolatokat kell kialakítaniuk, melyek biztonságos bázisul szolgálnak a kezdeményezéshez, tevékenységekhez, megfelelő önbizalom, identitás, autonómia kialakításához, másrészt pedig támogató, pozitív kortárs kapcsolatokat kell kiépíteniük.

Az érzelmi biztonság kialakításának, erősítésének tevékenységei lehetnek (Daniel, Wassell, 2002):

- A fiatalok érzelmi biztonságának lényeges eleme a környezetük, a gondoskodás kiszámíthatósága. A fiatalok számára fontos emberek (pl.: családtagok, tanárok, szakemberek) megbízható rendelkezésre állása biztosítja a valahová tartozás érzését. Emellett a rutinok, mivel kiszámíthatóságot, állandóságot biztosítanak, nyugalmat is jelentenek. Bár a rutinokat alapvetően a kisebb gyermekek életében tartjuk nagyon jelentősnek, azoknál a fiataloknál, akiknek sok negatív korai tapasztalatuk van, a rutinok ebben az életkorban is jelentősek a stressz csökkentésében, a megnyugtatóban.
- Az érdeklődés a fiatal személy tevékenységei iránt, a fiatalok ösztönzése a játékokban, feladatokban való kezdeményezésre és a fiatalok autonómiájának fejlesztése. Ezek a tevékenységek a fiatalok önbecsülését is erősítik.
- Az ígéret betartása alapvető jelentőségű a bizalomépítésben.
- Az alkalmak megragadása a különleges élményekre, ünneplésre minden egyes fiatal esetében, karácsonykor vagy más ünnepen, a születésnapjukon, valamint jelentős eredmények vagy események megünneplése során, ezek kiépítik, erősítik a bizalmi kapcsolatot a fiatal és a felnőtt között.
- Minden olyan, a szülőkkel végzett tevékenység (akár egyéni, akár csoportos), amely segíti őket gyermekük adott fejlődési szintjének megismerésében, valamint azok a lépések, amelyeket ők tehetnek meg a fiatalok biztonságérzetének növelésére, felbecsülhetetlen

értékűek. Pl.: a szülők gyakran úgy tekintenek a serdülőkre, mint akik képesek magukra vigyázni, pedig nekik szükségük van arra, hogy tudják, hogy valaki törődik velük.

- Bármely olyan kezdeményezés, legyen akár milyen kicsi, ami azt kommunikálja a fiatal felé, hogy egy felnőttnek van ideje és tere a számára, és hogy a maguk módján egyedülálló és különlegesek, pozitív üzenetet közvetít, és erősíti a bizalmat.
- A dicséretet, bátorítást és megerősítést adó felnőttel töltött, kiszámítható időszakok létfontosságúak. A közös tevékenységben való rendszeres részvétel ilyen időszak lehet.



A pozitív kortárs kapcsolatok erősítése kapcsán figyelembe kell venni a tágabb kortárs környezetet, és a konkrét barátságokat. Előfordulhat, hogy egyes fiataloknak az általános kortárs kapcsolatok kapcsán van szükségük segítségre, mielőtt az egyes barátságokkal foglalkoznának, míg másoknak sok ismerősük lehet, de nincsenek szorosabb barátságaik.

Segítség a barátságok kötésében és megtartásában (Daniel, Wassell, 2002):

- Ha úgy tűnik, hogy a fiatalnak általában problémái vannak a kortárs kapcsolatokkal, akkor a társas készségekkel kapcsolatban lehet szüksége segítségre – erről a „Kognitív és társas-érzelmi kompetenciák” védőfaktoránál lesz bővebben szó.
- A barátkozási készségek fejleszthetők, például szerepjáték segítségével, ahol a felnőtt modellt nyújt a fiatalnak. Ezekben a játékokban mindig fontos arra is időt hagyni, hogy megbeszéljék, reflektáljanak a fiatalokkal az egyes helyzetekre.

- Más területeken meglévő erősségekre építeni, azokon keresztül segíteni a társas kapcsolatok kialakítását. Ha pl.: egy fiatal valamiben tehetséges, vagy érdeklő, beiratkozhat egy klubba vagy egy szakkörre, hogy fejlessze ezt a tehetségét. Ugyanakkor ez azt is lehetővé teszi, hogy kapcsolatot létesítsen más, hasonló érdeklődésű fiatalokkal. Ösztönözni lehet, hogy tudását adja át másoknak, pl.: egy mentorrendszer, mentorprogram részeként.
- Ha a fiatalnak nehézségei vannak a megfelelő barátok azonosításával, akkor időt kell vele tölteni a kortársai között. Elképzelhető, hogy a fiatal nem jól választja ki, kivel szeretne barátkozni, pl.: olyan emberekhez közeledik, akikkel nincs benne semmi közös. *Segíteni kell a fiataloknak, hogy átgondolják, mit akarnak a barátságoktól, és ők mit tudnak adni barátként.*
- Fontos kérdés, hogy van-e elég önbecsülése a fiatalnak ahhoz, hogy felismerje, hogy képes ő is adni valamit a barátságban. Vannak, akik elfogadják, hogy nincsenek barátaik, alkalmazkodnak a helyzethez. Nem vesznek részt a csoportos tevékenységekben sem, így elmulasztják a lehetőséget arra, hogy megváltoztassák a helyzetet.
- Egyes serdülők a barátságokat úgy határozzák meg, mint a kisebb gyermekek: fizikai közelség, vagy a közösen csinált dolgok alapján. Ebben az esetben segíteni kell a fiatalnak, hogy más módokon is gondoljon arra, hogy mire valók a barátok, pl.: hogy megoszson velük bizalmas dolgokat stb.
- Amikor egy fiatal traumákat (pl.: szexuális bántalmazás) élt át, gyakran van nehézsége a barátságokkal, az intimitással. Van, aki nagyon fél, hogy kiderül a társai előtt, mi történt vele, mely megakadályozza, hogy bizalmas dolgokat osszon meg, így zárkózottnak tűnhet. Az is lehetséges, hogy úgy beszél a bántalmazásról, hogy elidegeníti magától a többiüket. Ezekben az esetekben segítségre van szükségük az intimitás kezelésében, a bizalmas dolgok megosztásában és meghallgatásában. A barátságokban a bizalmas dolgok megosztása általában fokozatosan növeli az intimitás szintjét. *Segíteni kell a fiataloknak annak*

megállapításában, hogyan tudják felismerni a kapcsolat bizalmi szintjét, és alkalmazkodni hozzá, vagy enyhén növelni. Érdeemes kidolgozni egy olyan közlést, amelyet akkor tudnak használni, amikor a beszélgetés olyan területre lép, amelyet nem akarnak megosztani. Pl.: „Nagyon sok problémám volt az apámmal, és nagyon ideges leszek, ha túl sokat beszélek róla”.

- A mély barátságok szabályrendszere bonyolult: magában foglalja a titkok megőrzését, de azt is, hogy mikor a legjobb elmondani valakinek, ha aggódunk egy barátunk miatt; meg kell tanulni kezelni a pletykákat és a kibeszélést; megküzdeni a féltékenységgel stb. A fiatalnak tudnia kell, ki az a felnőtt, akitől tanácsot kérhet az ilyen kérdésekben.
- Azok a fiatalok, akik nem mutatnak problémás, veszélyes viselkedést, de nincsenek barátaik, jelentős nyereségre tehetnek szert barátságok kötésével. A veszélyes viselkedésű fiatalok viszont a hasonló barátok számának csökkentésével, és más típusú barátságok kötésével járnak jól.
- A problémákat mutató fiatalok esetében jelentős kihívás, hogy hogyan helyezzük őket nehézségek nélküli fiatalok közelébe. Az iskola vagy a főiskola, illetve minden tevékenység és klub, szakkör, szóba jöhet. Kezdjük a fiatalok számára elérhető hétköznapiabb tevékenységek számbavételével, és utána vegyük figyelembe a speciálisabb lehetőségeket.
- A kortárs segítség is alkalmas út lehet arra, hogy a fiatalokat pozitívabb társas környezetbe juttassuk. Az önkéntes segítők folyamatosan támogatni kell egy képzett felnőttnek, ezek a programok gondos tervezést és folyamatos támogatást igényelnek.

A barátság fejlesztését elősegítő szülői környezet ösztönzése (Daniel, Wassell, 2002):

- A szülők sokat segíthetnek a fiatalok barátságaiban, azonban fiatal- és helyzetfüggő, hogy mire van szükség. Egy viszályzó fiatalnak sokkal több segítségre van szüksége a barátok megszervezéséhez, és pl. találkozások megvalósításához. Azok a fiatalok, akiknek ugyan sok

barátjuk van, de ezek veszélyes kapcsolatok, nagyobb korlátozást és nyomon követést igényelnek.

- A szülőknek segítségre lehet szükségük abban, hogy hogyan könnyítsék meg a barátságokat. Pl.: Lehet a családot és a szélesebb családot arra ösztönözni, hogy fizessen a fiatalnak bizonyos házkörüli munkákért, hogy össze tudjon spórolni magának egy saját telefonra.
- Ösztönözze a szülőt, hogy beszéljen a fiatalal a barátságairól, tanúsítson érdeklődést irántuk, és tekintse őket fontosnak.
- Serdülőkorban a barátságok nagy jelentőségűek lesznek, de a szülők biztonságos bázis szerepe ebben az életkorban is nagyon fontos. A szülőket érdemes arra ösztönözni, hogy biztosítsák, hogy a fiatal töltse velük is időt, és hogy tudja, van biztonságos bázisa, ahova visszatérhet.
- A szülőknek is szükségük lehet rá, hogy beszéljenek arról, hogyan lehet leginkább kezelni a fiatalok barátságainak vitáit és problémáit.

ISMERETEK A SERDÜLŐKORI FEJLŐDÉS RŐL

Nagyon fontos, hogy a szülőknek és a fiatalokkal dolgozó felnőtteknek megfelelő tudásuk legyen a serdülőkori fejlődés sajátos aspektusairól, mert a fiatalokról szóló hírdelmek befolyásolják, hogy hogyan nézünk rájuk és hogyan bánunk velük. Pl.: vannak felnőttek, akik úgy gondolják, hogy a kockázatvállalás önmagában rossz, veszélyes dolog, és a fiatalokat meg kell akadályozni mindenfajta olyan tevékenységben, mely ezzel jár. Azonban tudjuk, hogy el kell különítenünk a kockázatvállalás pozitív és negatív fajtáját, melyek közül csak az utóbbi veszélyes. A pozitív kockázatvállalás minden olyan tevékenység, ahol veszteség, bukás kockázata áll fenn, pl. ilyenek sportversenyek is. Ez a pozitív kockázatvállalás és a saját hibákból való tanulás a felelős és produktív felnőtté válás alapvető elemei (Harper Browne, 2014).

Ez a védőfaktor azonban nem csak a fiatalokat körülvevő felnőttek ismereteire vonatkozik, hanem a fiatalok saját tudására is. Nekik is hasznos tudni, hogy ez az életszakasz általában hogyan zajlik, mivel segít nekik saját élményeik feldolgozásában, hogy tudják, nem csak nekik vannak problémáik pl.

a testükkel, nem csak ők mennek keresztül számos nehézségen ebben az időszakban, míg felnőtté válnak. Az idegtudományok és a fejlődéslélektan újabb eredményei alapján ma már széleskörű ismereteink vannak a serdülőkori fejlődés jellegzetességeiről. Ezek az ismeretek segítenek a szülőknek és a szakembereknek, hogy hatékonyabban működjenek együtt a fiatalokkal, és olyan tapasztalatokat nyújthassanak, amelyek elősegítik az optimális fejlődéshez és jólléthez szükséges kompetenciák fejlődését a felelősségteljes felnőttlét felé vezető úton (Harper Browne, 2014).

Az 1.2 fejezet szövege részletesen a serdülőkori agyfejlődésről, és végrehajtó működésről. Az agyunk serdülőkorban is igen alkalmazkodóképes, és a tapasztalatokon keresztül formálódik. Amikor a fiatalok támogatást és útmutatást kapnak a gondoskodó, bátorító felnőttektől, ezek a tapasztalatok segíthetik őket abban, hogy megszerezzék, fejlesszék az egészséges felnőtté váláshoz szükséges kompetenciákat, függetlenül attól, hogy elszenvedtek-e a múltban valamilyen traumát (Harper Browne, 2014).

Ebben a rengeteg fejlődési kihívást tartogató, igen mozgalmas fejlődési szakaszban a fiataloknak megfelelő iránymutatásra és tapasztalatokra van szükségük, melyek segítenek nekik abban, hogy

- *alkalmazkodjanak és elfogadják, hogy változik a testük*
- *döntéseket hozzanak a szexuális viselkedésükkel illetően*
- *elköteleződjenek az egészséges viselkedés mellett, mint például rendszeres testmozgás*
- *pozitív kockázatvállalásban vegyenek részt és kerüljék a negatív kockázatvállalást*
- *egészséges kapcsolatokat építsenek ki és tartsanak fenn társaikkal és a felnőttekkel*
- *fejlesszék absztrakt gondolkodásukat és javítsák a problémamegoldó képességeiket*
- *saját maguknak megfelelő identitást alakítsanak ki, beleértve azt is, hogy kivé és mivé akarnak válni*

- *megszerezzék a szülőktől és más felnőttektől való függetlenségüket, miközben erős kapcsolatot tartanak fenn velük*
- *társadalmilag felelősségteljes magatartást kövessenek, például önkéntesség és közösségi szolgálat*
- *azonosítsák érdeklődési körüket, realiztikus célokat állítsanak fel és törekedjenek a kiválóságra*
- *érett értékrendet és viselkedésszabályozást alakítsanak ki, hogy képesek legyenek felmérni az elfogadható és elfogadhatatlan viselkedéseket*
- *megértsék személyes fejlődéstörténetüket és szükségleteiket*
- *megtanulják kezelni a stresszt, beleértve a kudarcból való tanulást*
- *mélyítsék kulturális ismereteiket*
- *felfedezzék a spiritualitást*
- *elsajátítsák az alapvető életviteli készségeket, mint pl. pénzügyi menedzsment és konfliktuskezelés (Harper Browne, 2014)*

A fiatalok idejük jó részét az iskolában töltik, ismereteik, tapasztalataik jelentős hányada innen származik, képességeik fejlesztése részben itt történik. Ebből következően egyáltalán nem mindegy, milyen a viszonyuk az iskolához, és magához a tanuláshoz. A tanulás, akár intézményes formában történik, akár informálisan, alapvető jelentőségű a fejlődésben. A gyerekek és serdülők tanuláshoz való viszonya befolyásolja, hogy hogyan tekintenek az iskolára, hogyan teljesítenek az iskolában, és folytatják-e a tanulást, amikor már nincsenek rá kötelezve.

A fiatalok érdeklődésének ösztönzése a tanulás és az iskola iránt (Daniel, Wassell, 2002):

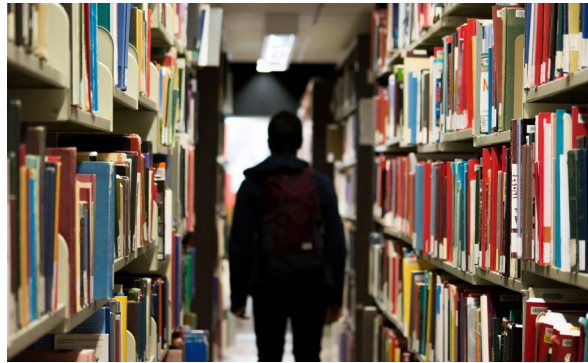
- Van, amikor a fiatalok nehezen értik meg az iskola és a tanult tárgyak fontosságát, célját. Annak bemutatása, hogy a tanulás szórakoztató is lehet, és a fiatalok egyéni életcéljaival is összefüggő, változtathatja a fiatalok hozzáállását. Az alapvető életkészségekhez a mai társadalomban az olvasás-írás, és a számolás elengedhetetlen, legalább ezek elsajátítása szükséges az életben való boldoguláshoz. Így az ezek gyakorlására,

- használatára, fejlesztésére való ösztönzés kiemelt feladata a szakembereknek. Ez akkor lehet hatékony, ha összekapcsoljuk a fiatalok érdeklődési területeivel, pl.: gólarányok számolása, szépségápolási tanácsok írása stb.
- Számos lehetőség lehet arra, hogy a tanuláshoz való pozitív hozzáállást modellezzék a szakemberek, pl.:
 - a) könyveket vinni a fiataloknak, könyvekről való beszélgetés
 - b) könyvtárba és történelmi helyekre vinni a fiatalokat, pl. kastélyokba, fiatal-orientált múzeumokba, könyvesboltokba
 - c) az internet sokoldalú használatának bemutatása, különös tekintettel az ismeretszerzésre
 - d) olyan kártyajátékok, darts és társasjátékok, melyek során számolni kell
 - e) az utazási költségek kiszámítása a kirándulásokon
 - f) a helyi utcatérkép használata a kirándulásokon
 - A feladatadással, felelősség kijelölésével, különösen, ha egybeesik a fiatal érdeklődésével, pozitív változásokat érhetünk el, és a pozitív elváráson keresztül a fiatal önértékelését is növelni tudjuk. Ilyen pl.: az iskolai újság illusztrálása, fiatalabbak mentorálása stb.
 - A sérülékeny fiatalokkal való munka során fontos a következők modellálása, mivel ezeken a területeken alapvető hiányosságok lehetnek:
 - a) a saját magukról, jóllétükről való gondoskodás, pl: a fáradtság és az éhség figyelembevétele
 - b) felkészülés különböző erőforrásokkal, hogy tudjanak maguknak segíteni, ha nehéz feladatokkal szembesülnek
 - c) a teljesítményre vonatkozó aktív reflexió
 - Súlyos, tartós problémák esetén érdemes végiggondolni az iskolaváltás lehetőségét, mely megszakíthatja az ördögi kört, és a fiatal számára lehetőséget teremt arra, hogy új módokon próbálkozzon kapacitásai kihasználásával
 - A fiatalok automatikus, szokásos, negatív túlélési technikáinak alkalmazása az iskolában sokszor okoz problémákat. Az iskolai problémamegoldásra modellezzünk alternatív stratégiákat.
 - Sok olyan fiatal van, aki már számtalan traumán, nehézségen, elváláson esett át, és ennek következtében tehetetlennek érzik magukat, elveszthették hitüket a saját képességeikkel kapcsolatban. Számukra fontos, hogy segítsenek nekik az iskolai sikereken való gondolkodásában és reflektálásban, önbizalmuk kiépítésének érdekében.
 - Bár a fiatalok gyakran úgy viselkednek, mintha nem foglalkoznának az iskolával, valószínűleg kirekesztettnek érzik



magukat az iskolai tevékenységekből és fejlődésből. Bármilyen pozitívum, ami a fiatalokat ösztönözheti arra, hogy kapcsolódni tudjanak az iskolához, az iskolai közösséghez, előrelendíti az iskolához és tanuláshoz való hozzáállásukat.

- A serdülőknél elengedhetetlen, hogy gyakran beszéljenek velük kívánságaikról, érzéseikről, gondolataikról, ötleteikről és élettervezési stratégiáikról, beleértve az iskolai ügyeket is.
- Ösztönözni kell a fiatalok részvételét az iskolai kirándulásokon és más szabadidős tevékenységekben, hogy jobban be tudjanak vonódni kortárs csoportjukba, és hogy segítséget kaphassanak érdeklődéseik, készségeik felismerésében. Az osztályközösségen belül vagy kívül az együttes problémamegoldásra is rendkívül hasznos lehet a fiatalok énhatékonyságának növelésében: pl.: közös problémamegoldás és felelősség egy túrán. A különböző sérülékeny fiatalok szándékos bevonása az ilyen tevékenységekbe, nagyon jelentős a jó kortárs kapcsolatok előmozdításában.
- Az iskolán kívüli tevékenységek is jó alapot adhatnak a tanulás értékelésére, az önbizalom növelésére. A klubok, egyesületek, fiataloknak szervezett programok közösségen jó lehetőséget biztosítanak a fiatalok számára a kiválóságra és a sikerre, majd ezek az előnyök az iskolai környezetre is áttérhetnek, különösen akkor, ha ezeket a tevékenységeket iskolai kortársakkal végzik. Egy ilyen csoportban végzett közös tevékenységek fejlesztik a társas kompetenciát, az empátiát és a kortársak felé való fogékonyságot is. *A fiatal minél inkább részt vesz a helyi közösségben, és azonosul a saját kortárs csoportjával, annál erősebbek lesznek kortárs kapcsolatai, és annál inkább érzi, hogy tartozik valahová.* Pl.: közösségi projektek, ünnepek vagy környezetvédelmi kezdeményezések elősegíthetik a társadalmi felelősségérzetet és az iskolai közösséghez való tartozás érzését egyaránt.



A tanulást, iskolai részvételt elősegítő szülői környezet ösztönzése (Daniel, Wassell, 2002):

- A pedagógusoknak egyértelmű tanulási irányt kell megfogalmazniuk a fiatalok számára, és ezt meg kell osztani a szülővel. Ez elősegíti az ésszerű elvárások megállapítását, mivel a felnőttektől érkező üzenetek az iskola és a tanulás szerepére, fontosságára vonatkozóan megalapozzák a fiatal teljesítményének lehetőségét. Egyes szülőknél nehézséget okoz a megfelelő elvárások és hozzáállás kiépítése, ebben a szakemberek nagy segítségükre lehetnek pl. modellnyújtással. A szülők többféleképpen is részt vehetnek az iskola életében, például iskolai utazások segítőként vagy a szünetekben, és ez igen jelentős lehet azoknak a kulcsfontosságú kapcsolatoknak a kiépítésében, amelyek a sérülékeny fiatalokat az iskolai környezetben tartják.
- A szülőket, a fiatal életében fontos felnőtteket támogatni érdemes abban, hogy hogyan tudják azt közvetíteni a fiatal felé, hogy érdekli őket a fiatal élete, iskolai tevékenységei, előmenetele stb. Például, ha részt vesznek a szülői értekezleteken, ha megkérdezik a fiatalot az iskoláról, ha nyomon követik az előrehaladását és közösen határoznak meg célokat és célkitűzéseket, azzal ezt az üzenetet közvetítik a fiatal felé.
- Lehetőséget kell adni a szülőknél, hogy hozzáférjenek a gyerekük által használt tananyagokhoz, hogy figyelemmel kísérhessék a fiatal fejlődését.
- A fiataloknak az esetek többségében szükségük van egy saját, kényelmes, személyes térre, ahol tanulni tudnak. Ennek közös felkészítése és berendezése,

még akkor is, ha csak egy szoba sarka, a tanulás és a fiatal értékelését közvetíti. A fiatalok kreativitásának és a munkájuk bemutatásának ösztönzése érdeklődéssel, apróbb segítséggel sok kitartást és energiát igényel a felnőttektől, de nagyon sokat jelent. Ha a család túlszűfolt vagy rossz lakhatási körülmények között él, akkor nagyon nehéz lehet a fiatalnak helyet és nyugalmat találni ahhoz, hogy elkészítse a házi feladatát. Érdemes végiggondolni, hogy a szélesebb családban képes-e valaki nyugalmas helyet biztosítani a fiatal számára a tanuláshoz. Ha ez nem lehetséges, további lehetőségeket kell keresni, pl. az iskola, művelődési ház, klubok keretein belül.

- A mentorálás szintén jelentős tényező lehet a fiatal tanulása során. Érdemes keresni valakit a szélesebb családban vagy a szomszédok között, aki tanulási mentorként működhet.
- Vannak olyan szülők, akik számos rossz élménnyel, emlékekkel rendelkeznek saját iskolai tanulásuk, életük kapcsán. Ők nem szívesen lépnek be az iskolai környezetbe, nehézségeik lehetnek a pedagógusokkal való kommunikációban, és hozzáállásuk az iskolával, tanulással kapcsolatban sok esetben negatív. Az ő bevonásuk az iskola életébe és gyermekük tanulásába alapvető jelentőségű a fiatal iskolával és tanulással kapcsolatos attitűdjei szempontjából. Ösztönöznünk kell a szülőket, hogy vegyenek részt a szülői értekezleteken és az iskolai eseményeken. Ezzel a lépéssel a szülők nemcsak kapcsolatot létesíthetnek a tanárokkal, hanem megismerhetik a formális tanulás olyan mintáit is, melyeket a gyerekük megtapasztal. A szülők bevonása a fiatalok nehézségeinek részletes felmérésébe, növelheti ismereteiket és megértésüket a nehézségek természetéről, és nagyobb eséllyel vesznek részt a fiatal támogatásában a nehézségek megoldásában.
- Egyes esetekben a szülőknél is vannak oktatási szükségletei. Ha segítséget nyújtunk a szülőknél abban, hogy ők is tanuljanak, nemcsak számukra lesz előnyös, hanem a fiatalok számára is kifejezett előnyökkel jár.

- Érdemes ösztönözni a szülőket, hogy lehetőségeik szerint járuljanak hozzá saját készségeikkel az iskolai élethez, mellyel szintén pozitív üzenetet küldenek a fiataloknak. Ilyen tevékenység lehet például jelmez készítése az előadásokhoz, vagy az osztályterem kifestése.

KOGNITÍV ÉS TÁRSAS-ÉRZELMI KOMPETENCIÁK

A serdülőkor egy jelentős fejlődési átmenet, melyet neurológiai, testi, pszichológiai, kognitív, társas és érzelmi változások jellemeznek. Azt, hogy a fiatalok mennyire készültek fel ezekre a változásokra, és hogyan küzdenek meg az ebben az időszakban őket érő kihívásokkal, befolyásolja egyrészt a korábbi élettörténetük, tapasztalataik, valamint a jelenlegi kapcsolataik, körülményeik is. A fiataloknak a felnőttek támogatására, pozitív kortárs kapcsolatokra és egészséges tapasztalatokra van szükségük annak érdekében, hogy kognitív és a társas-érzelmi kompetenciáik fejlődjenek, amelyek jelentősen hozzájárulnak ahhoz, hogy mennyire sikeresek a gyermekkorból felnőttkorba tartó átmenetben.

A kognitív és társas-érzelmi kompetenciák védőfaktor arra utal, hogy ezek a kompetenciák összefüggenek egymással, és az idegrendszer változásaival ebben az életkorban. A Kibontakozó Ifjúság megközelítés négy összetevőjét határozta meg ennek a védőfaktoroknak:

- a) önszabályozás és végrehajtó működés
- b) társas megismerés
- c) lehetséges énképek
- d) karakter erősségek

Önszabályozás és végrehajtó működés

A végrehajtó működés mibenlétéről és természetéről részletesen az 1.2 fejezetben lehetett olvasni. Az önszabályozás központi szerepet játszik a mindennapi működésünkben, és abban, ahogy az új, rugalmasságot, kreativitást igénylő, kihívást jelentő helyzeteket kezeljük. Az önszabályozás az a képességünk, hogy gondolatainkat, értelemünket, érzéseinket, viselkedésünket befolyásolni, modulálni tudjuk, szabályozzuk őket, annak érdekében, hogy alkalmazkodjunk a belső és/vagy külső

környezet változásaihoz. Önszabályozásunkban végrehajtó működésünk jelentős szerepet játszik. Koragyermekkorban hatalmas fejlődésen megy keresztül, azonban fiatal felnőttkorig még jelentős fejlődés következik be, melyben a serdülőkor szintén kitüntetett időszak. Az absztrakt gondolkodás, és a gondolkodásról való gondolkodás (metakogníció) a serdülőkor elején kezdődik el, és nagy változásokat hoz az önreflexióban, tudatosságban, a saját vélekedések, érzelmek, érzések elemzésében, értékelésében, melyek hozzájárulnak az önszabályozás fejlődéséhez (Harper Browne, 2014)

Társas megismerés

A társas megismerés alatt a mások, a társas világ és önmagunk megismerését értjük. Serdülőkorban a kortárs visszajelzések jelentősége nagyon megnő, de emellett a felnőttek és a média befolyása is igen erős. Önmagunk és mások megismerése szorosan összefonódik, és énképünk befolyásolhatja azt, ahogyan másokat látunk.

Kognitív folyamatok a társas megismerésben (Harper Browne, 2014, 30.o.)

Személyes képviselő: Felelősséget vállal önmagáért és a döntéseiért, és bízik az akadályok leküzdésében

Perspektíva felvétel: Más személy szemszögének (gondolatok, hiedelmek vagy érzések) figyelembe vétele

Öntudat: Saját fejlődéstörténetének és jelenlegi igényeinek a megértése

Önmagával való együttérzés: Kedvesnek lenni önmagunkkal, amikor saját hibáinkkal vagy szenvedésünkkel szembesülünk

Ön-konceptió: Önmagunkról alkotott stabil vélemény

Énhatékonyság: Realisztikus elképzelések a saját képességeinkről

Önbizalom: A saját magunkról érzett érzések

Önfejlesztés és jártasság: Elköteleződés és felkészülés produktív célok elérésére

Tudatelmélet: Mások elméjéről és mentális állapotairól (hiedelmeikről, vágyaikról és szándékaikról) való gondolkodás

Lehetséges énképek

Serdülőkorban a gondolkodás alapvetően megváltozik, a fiatalok elkezdnek lehetséges dolgokban, forgatókönyvekben, eseményekben gondolkodni, melyeket nem a jelen pillanatban aktuális valóság határoz meg. Ehhez kapcsolódóan önmagukról is elkezdnek a jövőben is gondolkodni, hogy mivé válhatnak, mivé nem, mivé szeretnének válni, és mitől félnek, hogy mi lesz belőlük. Ezek az énképek az önmagukkal kapcsolatos remények, félelmek, célok és fenyegetések kognitív oldalát jelenítik meg (Harper Browne, 2014).

Az optimális helyzet az, ha a vágyott és elkerülendő énképek között egyensúly van, ekkor van a legnagyobb esély rá, hogy a fiatal el tudja érnit, amit szeretne. Ha nincs egyensúly, nagyobb az esélye, hogy a fiatalok úgy cselekednek, hogy nem veszik figyelembe, ez hogyan hat a vágyott énkép elérésére vonatkozóan. Emellett konkrét cselekvési tervekre is szükség van annak érdekében, hogy el tudják érnit, amivé szeretnének válni. Ehhez szükségük van önszabályozásuk mozgósítására, célok meghatározására, tervek készítésére, a jövőbeni tervek és az aktuális viselkedés összekapcsolására, a nem illeszkedő viselkedések legátlására. Ezek a vágyott énképek motivációt jelentenek a jelenben olyan cselekedetekre, melyek elősegítik az énkép elérését, ezen keresztül támogatják a fiatal rezilienciáját is (Harper Browne, 2014).

Karaktererőségek

Az életben való sikeres boldogulás nem csak azon múlik, hogy milyen ismereteink vannak, mennyi mindent tudunk, hanem egyrészt azon, hogy hogyan boldogulunk saját érzelmeinkkel, és a társas kapcsolatokkal, másrészt azon, hogy milyen jellemzőink vannak, és ezeket hogyan tudjuk fejleszteni, ha szükséges. A karaktererőségek olyan jellemzők, melyek elősegítik az iskolában és az életben való sikeres beválást, az étellel való elégedettséget és a jó teljesítményt.

Ezek a jellemzők a következők (Tough, 2012, Harper Browne, 2014):

- Kíváncsiság: érdeklődés az új tapasztalatok iránt ön maga öröme, kutatás és felfedezés
- Hála: tudatában van, és hálás a jó dolgokért, amik történnek vele, hogy időt a köszönet kifejezésére
- Harcoság: szenvedélyes elkötelezettség egy elképzelés iránt, az elérésének szenteli magát
- Optimizmus: a legjobbat várja a jövőben és tesz az eléréséért
- Önkontroll: gondolatok, érzelmek, viselkedés korlátozása
- Társas intelligencia: tudatában van a saját és a mások motívumainak, érzéseinek
- Lelkesedés: izgalommal, energiával közelíti meg az életet, elevennek és aktívnak érzi magát



A kognitív és társas-érzelmi kompetenciák elősegítése

Ideális esetben a gondoskodó és érzékeny családi, iskolai és közösségi helyzetekben a fiatalok lehetőséget kapnak arra, hogy kielégíthessék érdeklődésüket, hogy felfedezzék és megélik személyes, nemi és kulturális identitásukat, hogy nagyobb függetlenséget és felelősséget keressenek, hogy gondolkodjanak az értékekről és erkölcsről, hogy kipróbáljanak új élményeket, és törekedjenek arra, hogy teljes potenciáljukat ki tudják használni. Azonban a korai rossz tapasztalatokat elszenvedett, vagy bizonytalan, veszélyes, tartósan hátrányos helyzetű családi, iskolai környezetben élő fiatalok számára ezek a lehetőségek jóval kevésbé állnak rendelkezésre, és

nagyobb a veszélye annak, hogy rossz lesz az iskolai teljesítményük, hogy társas kapcsolataik károsak, negatívak, destruktívak, hogy gyakori náluk a düh, impulzív, agresszív viselkedés, és a mentális egészségügyi probléma. Ezen problémák előfordulási valószínűsége azonban alacsonyabb abban az esetben, ha a fiatalnak megfelelőek a kognitív és társas-érzelmi kompetenciái, illetve olyan tapasztalatok is érik, melyek ezeket fejlesztik (Harper Browne, 2014).

Az érdeklődés, tehetség támogatása

Az érdeklődés, tehetség előmozdítása nagyon fontos a védőfaktorok erősítése szempontjából. Azt ezt segítő beavatkozások több területet is céloznak. Egyrészt a fiatal potenciális képességeinek felfedezését, másrészt ezen képességek megalapozását, kihasználását, harmadrészt a fiatal saját képességeivel kapcsolatos érzéseinek, vélekedéseinek fejlesztését, képes legyen kimondani azt, hogy „képes vagyok rá”. Ezzel hozzájárulunk identitásának, és önértékelésének fejlődéséhez is (Daniel, Wassell, 2002).

A fiatal ösztönzése saját tehetségében és érdeklődéseiben (Daniel, Wassell, 2002):

- Biztosítsuk a fiatal számára, hogy sokféle tevékenységet kipróbálhasson, így nagyobb az esély arra, hogy kiderül, mi érdekli, mihez van érzéke.
- Egy tehetség az érzések kifejezéséhez is eszközt adhat, például:
 - a) képregény rajzolás
 - b) számítógépes készségek
 - c) tervezési vagy művészi készségek.
- Sok fiatalnak van önbizalomhiánya, különösen, ha semmibe vették vagy elbátorlaltatták őket. A felnőttek részéről sok kitartásra van szükség ahhoz, hogy felfedezzék a fiatal képességeit, tehetségét, hogy kommunikálják a képességeikbe vetett hitet, és folytassák erőfeszítéseiket, még a fiatal passzivitása és nyilvánvaló bizalmatlansága ellenére is.
- A fizikai tevékenységnek pozitív hatása van a feszültség és a szorongás levezetésére. Ez segítheti a fiatalot abban, hogy fejlessze a testével kapcsolatos tudatosságát, és előmozdítsa a jóllét érzését.

- Egy adott tehetségbe vetett hit segíthet felismerni a fiatalnak a hibáktól való félelmeit vagy a tudásbeli hiányosságait. Különösen igaz ez egy olyan fiatal esetében, akinek alapjában véve védekező a hozzáállása.
- Ebben az új életszakaszban a fiatal új képességekre tesz szert, amelyek kihasználhatók érdeklődési területeinek élvezetében, és felhasználhatók arra, hogy segítsenek a fiataloknak értékelni képességeiket. Ilyen pl.: a memória, mely fejleszthető dalok, tánclépések megtanulása révén, vagy a logika gyakorlása a csapatjátékok terén. A lényeg a fiatal lelkesedésének összekapcsolása más készségekkel és területekkel.
- Sok serdülő nem hajlandó beismerni egy képességét, vagy kibővíti a jelentőségét, hacsak egy támogató felnőtt nem ösztönzi szándékosan.
- Néhány fiatalnak több támogatásra van szüksége, mint a többieknek ahhoz, hogy részt vegyenek különböző csoportos tevékenységében. Ilyen pl.: ha a fiatalnak impulzuskontroll problémái vannak, vagy a többiek ugratják, elítélik stb. Ezeknek a fiataloknak bátorításra, támogatásra, segítségre, elismerésre van szükségük ahhoz, hogy ki tudjanak tartani az adott tevékenység mellett.
- A közös érdeklődés közös alapot képezhet a barátsághoz, akár az iskolában, akár a közösség más csoportjaiban, például cserkészknél stb. Ez különösen fontos, ha az érdeklődés egyébként magányos tevékenység, pl. számítástechnika. A csoportos tevékenységekben való részvétel a következő előnyökkel járhat:
 - a) a fiatalokat a kultúrájába tartozó hagyományos tevékenységekhez hangolhatja (pl.: néptánc)
 - b) hozzáférést biztosítanak egy olyan helyhez, ahol készségeket sajátíthatnak el és tökéletesíthetik azokat
 - c) kapcsolatot teremthet más hasonló érdeklődésű fiatalokkal
- Ha egy fiatalot hasonló problémákkal küzdő fiatalokkal van együtt, érdemes olyan tevékenységekbe bevonni, ahol más közösségi környezetben találkozhatnak

más kortársakkal, így megváltoztathatjuk társas tapasztalatainak jellemzőit, hangúlyait.

- Az olyan tehetség, amelyeken keresztül egy csoportos tevékenységben felelősségteljes pozíciót kaphat a fiatal, elősegíthetik az önbecsülést és a magabiztosságot különféle társas helyzetekben. Ilyen lehet pl.: ha az egyik kórustag szervezi a szállást a turnén.
- A szakembereknek rendszeres, kiszámítható időt kell szánniuk a fiatalok tehetségének és érdeklődéseinek gyakorlására, mely önmagában is jelentős tényező. Ugyanakkor fel kell készülni rá, hogy sok fiatal fogja tesztelni a felnőtt elkötelezettségét, megbízhatóságát, a korábbi traumás tapasztalataik, kudarcuk, csalódásaik miatt.

A tehetség, érdeklődés fejlődését elősegítő szülői környezet ösztönzése (Daniel, Wassell, 2002):

- Óriási lendületet adhat a fiatalok önbecsülésének, ha ők taníthatják a felnőtteket, pl.:
 - a) Tanítsd meg nekem a táncot.
 - b) Tanítsd meg nekem ezt a bűvésztrükköt.
 - c) Mutasd meg, hogyan készítetted el azt a papírsárkányt.
 - d) Segítségem a számítógépen dolgozni.
- A kedvenc hobbiban vagy tehetségben való részvétel hasznos lehetőség lehet arra, hogy az szülők értelmesen vegyenek részt a gyermekek életében, beleértve azokat is, akik épp elválnak a házastársuktól vagy a partnerüktől.
- Amennyiben elhanyagoló, bántalmazó környezetből érkező fiatallal dolgozunk, akinek különböző, az abuzív környezetben való túlélést segítő stratégiái vannak, hasznos lehet ennek azoknak a képességeknek a hangsúlyozása, melyek segítették az önvédelmet, a környezethez való alkalmazkodást. Ilyen például, hogy bizonyos fiatalok megtanulják a felnőttek magatartását „olvasni”, nagyon érzékenyek a társas környezet jeleire, változásaira, hogy elkerüljék a kiszámíthatatlan erőszakot. Ezt a képességet

- több, konstruktív célra is fel lehet használni a gondoskodó felnőttekkel és/vagy társaikkal való kapcsolataikban.
- Néhány fiatal pontosan azokat a tevékenységeket választja, amelyhez nyilvánvalóan nincs tehetsége, de ez nem kell, hogy megakadályozza őket a részvételben. A környezet sokat tehet azért, hogy a fiatal gyakorolhasson, fejlődhessen, és elszántságával sokat elérhet. Ráadásul a segítőivel ezen keresztül szorosabb kapcsolatot is ki tud alakítani.
 - A szülőknek segítségre lehet szükségük, hogy higgyenek saját képességeikben, hogy képesek segíteni gyermekeiket tehetségük vagy készségeik fejlesztésében. Például, ha saját gyermekkorukban rossz tapasztalataik voltak a játékkal kapcsolatban, akkor zavarban lehetnek, hogyan teremtsenek lehetőségeket a játékhoz a gyereküknek. Konstruktív lehet, ha támogatjuk a szülőket egyénileg vagy csoportosan, hogy ők maguk élvezhessék a játéklehetőségeket, és (akár életükben először) felfedezhessék vagy elsajátíthassák saját képességeiket.
 - A szülők saját tehetségével, képességével és erősségeivel való munka számos előnnyel jár, mivel a fiatalok számára a magában való hitet és a tevékenység élvezetét modellezi. Pl.: a szülő is képes lehet tanítani a gyermekét, ha hasonló tehetséggel, érdeklődéssel rendelkezik, vagy közösen vehetnek részt a foglalkozásokon.

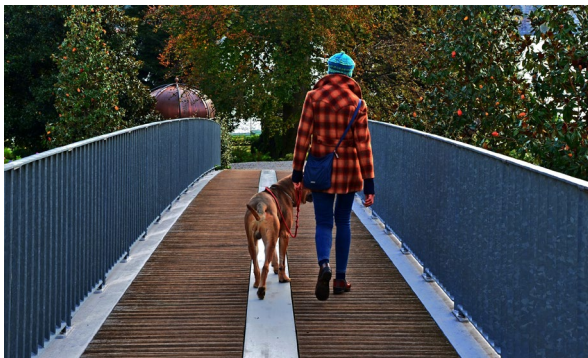
Az empátia és a proszociális viselkedés támogatása

A serdülőknek lehetőség szerint a lehető legtöbb választási lehetőséget kell biztosítani, amikor csak lehet, részt kell venniük a megbeszélésekben, tervekben, döntéshozatalban. Ha szükségleteiket, kívánságaikat és érzéseiket folyamatosan figyelmen kívül hagyják, vagy felülbírálják, valószínűleg nehézségekbe ütközik számukra azonosítani saját igazi preferenciáikat.

A fiatal ösztönzése a segítségnyújtásban és a proszociális viselkedésben (Daniel, Wassell, 2002):

- A szülőt bátorítani kell arra, hogy ismerje fel, fogadja el és dicsérje meg a szóban felajánlott segítséget vagy a segítségnyújtási próbálkozást. A serdülők sokféleképpen segíthetnek, pl.: a saját dolgaikról való gondoskodással (rendrakás, takarítás), a háztartási feladatok elvégzésével, illetve azzal, hogy ők is figyelik, mikor van a szüleiknek segítségre szüksége. Ha szükséges, egy egyértelmű jutalmazási rendszer is bevezethető.
- Vannak olyan családok, ahol a serdülőtől nem várják el, hogy segítsenek a háztartási munkákban, és van, ahol a segítség csak a lányok feladata. A kulturális különbségeket is figyelembe véve érdemes közösen az egész családdal végig beszélni, kinek mi lehet a feladat otthon.
- Ha a saját otthonában a fiatal segítőt nem támogatják, érdemes a fiattal együtt végiggondolni, vannak-e olyan családtagok a szélesebb családi körben, akik segítségre szorulnak, különösen a nagyszülők, vagy a kisgyermekes rokonok. A fiatalabb gyermekek támogatása ösztönözheti az idősebb gyermekek rezilienciájának fejlődését, így ez a serdülők számára különösen hasznos lehet.
- *A fiatalok a pozitív viselkedést legkönnyebben utánozva sajátítják el, többek között ezért is kell a fiatalokkal folytatott minden interakciónak a gondoskodást és a törődést modellálnia.* Egyes esetekben a szülőknek segítségre és tanácsra lehet szükségük ahhoz, hogy aktívan tudják ösztönözni a testvérek és a fiatalok közötti vigasztaló és osztozkodó viselkedéseket.
- A fiataloknak világos szabályokat és határokat kell szabni a mások iránti viselkedésről, és a kegyetlenség, a rosszindulat vagy más fiatalok vagy felnőttek bántalmazásának jeleit azonnal le kell állítani.
- A spontán osztozkodást és a kedvességet meg kell dicsérni és meg kell erősíteni. A szülőknek ennek leghatékonyabb módjaival kapcsolatban is szükségük lehet tanácsra.
- A háziállatokkal és állatokkal való kapcsolat segíthet a kedvesség és gondoskodás fejlesztésében. Ha a saját otthonukban nem lehet háziállat, elképzelhető annak lehetősége, hogy a fiatalok segítséget nyújtsanak egy rokon vagy szomszéd

kedvence számára, például lehet őket arra ösztönözni, hogy felajánlják, hogy megsétáltatják a szomszéd kutyáját.



- Ha egy fiatal kegyetlen másokkal, akkor a viselkedését a szakembereknek fokozottan kell felügyelniük, és a lehető leggyorsabban közbe kell avatkozniuk, határozott és egyértelmű üzenettel arra vonatkozóan, hogy ez tiltott viselkedés. A fiatalok között az osztályban, szakkörön stb. mindenkinek együtt kell dolgoznia azon, hogy a csoportszabályok következetesen és egyértelműen a mások iránti kedvességet írják elő.
- A fiatalokkal kapcsolatos elvárások, a nekik tulajdonított jellemzők önbeteljesítő hatással bírnak (önbeteljesítő jóslat, Merton, 1948), és ezt a hatást felhasználhatjuk a velük való kommunikációban is. Amikor jók és kedvesek, erre rá kell világítanunk, pl.: „Olyan kedves volt tőled, hogy ...”
- Sokat számít, ha a fiatalok olyan közösségi tevékenységekben, kezdeményezésekben vesznek részt, amelyek támogatják a felelősséget és az empátiát, például a helyi folyópart tisztítási kampányok, szemetelés elleni kezdeményezések, a jótékonyági gyűjtések és így tovább. Amennyire csak lehetséges, vonjuk be a fiatalokat a hétköznapi közösségi tevékenységekbe.
- A serdülők részt vehetnek a fiatalabb gyermekeknek szóló mentorálási programokban, segíthetnek nekik az iskolai feladatokban, vagy más, közös érdeklődésen alapuló tevékenységekben.
- Felelős viselkedést kell elvárni a fiataloktól. Néha a szakemberek is abba a csapdába esnek, hogy mivel tisztában vannak a kamasz nehéz viselkedésének

okaival, hajlamosak figyelmen kívül hagyni antiszociális viselkedését. Azonban elengedhetetlen, hogy a fiatalról elvárjuk, hogy bizonyos mértékben felül tudjon kerekedni a korábbi problémáin, ne bántson másokat, és proszociális módon viselkedjen.

Az autonómia, önkontroll, énhatékonyság, fókuszált figyelem elősegítése

A kognitív, és társas-érzelmi kompetenciák védőfaktor sok irányból fejleszthető, támogatható. Az alábbiakban néhány kulcs összetevő elősegítésére térünk ki, melyek fejlesztésével a fiatal könnyebben fog boldogulni a felnőttekkel, kortársakkal, és hatékonyabban tudja kezelni érzelmeit, vélekedéseit. Ezek a kulcs összetevők:

- az autonómia érzés
- az önkontroll
- az énhatékonyság
- a figyelem fókuszálásának, irányításának képessége.

Az autonómia ösztönzése (Daniel, Wassell, 2002):

A serdülőket gyakran a kisgyermekekhez hasonlítják az autonómia iránti törekvésük során, bár ebben az életkorban ez a törekvés már a felnőttkor, az önálló, független lét felé mutat. Az autonómia iránti igény gyakran mutatkozik meg szélsőségekben, a valóságtól elszakadó igényekben a fiatalok részéről. A szülőknek sok esetben van szükségük információra és megerősítésre e tekintetben. A támogatás egy módja lehet, ha a szülő és a fiatal közös megbeszélésen vesz részt a szakember moderálásával az autonómia lehetőségeiről, megfelelő támogatásáról. Ez magában foglalhatja:

- az esti hazaérkezés időpontjában való megállapodást
- tervek készítését, ha a fiatal késik (pl.: hazatelefonálás)
- a fiatal lehető legteljesebb bevonását a döntéshozatali folyamatokba

- véleményének kikérését az őt érintő ügyekben
- annak biztosítását, hogy legyen saját pénze, amit belátása szerint költ el, ez lehet zsebpénz, vagy különböző munkákkal szerzett jövedelem
- a barátaival való találkozások szervezésének lehetőségeit, módjait
- rábízott felelősséget

Az önkontroll, problémamegoldás elősegítése (Daniel, Wassell, 2002):

- A serdülők megtanítása arra, hogy mielőtt cselekednének, álljanak meg és gondolkodjanak: bátorítsuk a gondolkodást a vitákban, csoportokban, vagy készítsünk kis jegyzeteket olyan szempontokkal, amelyeket a fiatalnak meg kell fontolnia egy-egy helyzetben.
- A fiatalok számára sokszor nehézséget okoz, különösen akkor, ha gyermekkorukban sok negatív tapasztalat érte őket, és nem volt lehetőségük gyakorolni a pozitív társas interakciókat, konstruktív probléma- és konfliktusmegoldást, hogy a jelenlegi, nem megfelelő reakciójuk helyett más reakciómódot, viselkedési stratégiát válasszanak. *A szakember mutathat, modellálhat alternatív reagálási módszereket, és ösztönözhet olyan*

szerepjátékokat, melyek közvetlenül relevánsak a fiatal számára, és ahol gyakorolhatják az alternatív stratégiákat.

- A helyzetek által kiváltott gondolatok és érzések azonosításában nagy segítség lehet különböző problémahelyzetek kialakítása, leírása, és gyakorlás közben a fiatal segítése. Meg kell vizsgálni a gondolatok és az érzések közötti kapcsolatokat, és segíteni kell a fiatalokat abban, hogy a gondolataikat más vélekedésekkel kiegészítsék, helyettesítsék. Például, ha a fiatal kölcsön ad a barátjának valamit, és a barátja elveszíti azt, akkor gondolhatja azt, hogy „nem figyelt rá, mert nem is érdelem”, és elutasítva érzi magát, dühös lesz. Ehelyett azonban gondolhatja azt is, hogy „Elég könnyű elveszíteni a dolgokat, én is sokszor vesztettem el a dolgomat”.

Az énhatékonyság elősegítése (Daniel, Wassell, 2002):

- Azok a fiatalok, akik elhanyagolást, bánatalmazást éltek át, gyakran úgy érzik, hogy nincs ráhatásuk az eseményekre, akkor is, ha lenne lehetőségük változtatni. Így vonakodhatnak attól, hogy új feladatokat próbáljanak ki, mert úgy vélik, hogy nem fog sikerülni. A pozitív események (pl. élvezetes kirándulások, a kedvelt felnőttek koncentrált figyelme stb.)



megtapasztalása, segíthetnek annak a meggyőződésnek a megváltoztatásában, hogy nem fognak velük jó dolgok történni.

- A fiatalra kell bátorítani, hogy olyan feladatokat próbáljon ki, amelyekben sikeres lehet. Ehhez a szakembernek úgy kell manipulálnia a helyzeteket, hogy a fiatal úgy próbáljon ki új dolgokat, hogy szinte észre sem veszi. A szabadtéri tevékenységek ideálisak ehhez.
- *A fiatalnak azt is meg kell tanulnia, hogy bizonyos dolgok nem rajta múlnak, és ez nem az ő hibája.* A sporttevékenységek itt hasznosak lehetnek; egy fiatal a sporton keresztül megtanulhatja, hogy a gyakorlás javulást eredményezhet. Az edző olyan példaképet is kínálhat, aki jó a sportban, de elfogadta, hogy nincs megfelelő testfelépítése és képessége ahhoz, hogy olimpiai versenyző legyen.
- Ha a fiataloknak nincs pozitív (vagy egyáltalán bármilyen) jövőképük, agresszív, impulzív, kockázatos vagy önpusztító viselkedésmintát alakíthatnak ki, és azok a figyelmeztetések, melyek arra vonatkoznak, hogy ezzel mennyire károsíthatják saját kilátásaikat, nem érdeklik őket, mivel nem hiszik, hogy egyáltalán vannak kilátásaik. Így a velük való munkának a jövőbeni lehetőségek, jövőkép kialakítására kell összpontosítania, az oktatásra, képzésre koncentrálni, segítve őket abban, hogy kielégítő barátságokat és kapcsolatokat alakítsanak ki, ösztönözve őket arra, hogy el tudják képzelni magukat néhány év múlva.

A fókuszált figyelem elősegítése (Daniel, Wassell, 2002):

A fiataloknak, ahogy minden embernek, képesnek kell lenniük arra, hogy figyelmüket fordítsanak az iskolai és társas helyzetekre, és tudjanak ezekre összpontosítani. Érdeemes megtalálni azokat a felnőtteket (pl.: mentor) aki felkészült arra, hogy rendszeresen tartalmas időt töltsön a fiatalal. Ennek keretében számos tevékenység végezhető, pl.:

- Ösztönzi és jutalmazza a fiatalat, hogy rá nézzen, amikor hozzá beszél.

- Megragadja a fiatal figyelmét, és beszéljen vele azokról a dolgokról, amelyek érdeklik, egész idő alatt megerősítve őt, amiért figyelmesen hallgatja.
- Olyan tevékenységet keres, amely iránt a fiatal érdeklődést mutat, és bátorítja őt, hogy tudjon meg többet róla, és vegyen részt benne.
- Támogatja a fiatal figyelmét azzal, hogy megnézzék közösen egy videót, és feltesz kérdéseket arra vonatkozóan, hogy szerinte mi fog következni. Fogadhatnak az eredményre; rámutat olyan részletekre, amelyeket a fiatal nem vett észre.
- A felnőttek gyakran panaszkodnak, hogy a fiatalok csak a számítógépes/online/okostelefonos játékokra koncentrálnak. Az online világ szeretetét fel lehet használni arra, hogy rámutassunk, így információkat is lehet szerezni, illetve pl.: a fiatal segíthet egy olyan projektben, amely megkívánja, hogy az interneten keressünk információt.
- Ügyelni kell arra, hogy a felnőtt meghallgassa azokat a dolgokat, amiket a fiatal megpróbál elmondani, mutassa ki, hogy érdekli, hogy mit mond, tegyen fel további kérdéseket arról, amiről beszélnek, ha szükséges, vonja be a családtagjokat a beszélgetésbe.
- Gondoskodjon arról, hogy az iskolai feladatokat kezelhető részekre bontsák, és fokozatosan növeljék a részek nagyságát.

KONKRÉT TÁMOGATÁS SZÜKSÉGHELYZETBEN

Mindenkinek szüksége van időnként segítségre, így a fiataloknak is, még akkor is, ha nincs jelentős nehézség az életükben. Maga a serdülőkor és az átmenet a felnőttkorba olyan kihívásokkal teli időszakok, melyekben a fiataloknak támogatásra és iránymutatásra van szükségük. A segítség érintheti a tanulást, házi feladatokat, a kortárs kapcsolat alakulását, a fiatal jövőképét, vagy olyan súlyos körülményeket, helyzeteket (pl.: kortárs bántalmazás), melyekkel optimális esetben egy gyermek, fiatal sem találkozna. A konkrét támogatás védőfaktor két területre fókuszál: a fiatalok segítségét kereső viselkedésére, és a jó minőségű szolgáltatásokra (Harper Browne, 2014)

Segítségkérés

A szükséges segítséget a fiatalok kérhetik informális vagy formális forrástól. Az informális források közé tartoznak a barátok, a családtagok és a családon kívüli más felnőttek. Formális források közé tartoznak a tanárok, pszichológusok, szociális munkások, orvosok, vallási vezetők stb. A meglévő szükséglet azonban nem mindig jelenti azt, hogy a fiatal segítséget is kér.

A segítségkérés az ön-érdekképviselő egyik formája. Azt jelenti, hogy a fiatal felmérte az erőforrásait és szükségleteit, azt, hogy milyen támogatásra van szüksége, és ezt ki is fejezi.

Vannak, akik vonakodnak segítséget kérni, mert az alkalmatlanság jelének tekintik, vagy kínosnak találják, mivel a szükséges szolgáltatásokhoz valamilyen stigma társul (pl.: mentálhigiénés szolgáltatások, menhelyek), vagy nem merik elmondani a problémájukat, mert szégyellik magukat (pl.: szexuális abúzus esetén). Emellett az adott társadalom, kultúra is elítélheti a segítségkérést, pl.: aki nem tudja megoldani a nehézségeit, az önállóan, szerencsétlen stb. A kutatások alapján a fiúk nehezebben kérnek segítséget, és a kisebbséghez tartozás csökkenti annak esélyét, hogy szakmai segítséget kér a fiatal (Harper Browne, 2014).

Nagyon fontos, hogy az összes, fiataloknak szóló szolgáltatás, ellátás és program azt kommunikálja a fiatalok felé, hogy a segítségkérés nem alkalmatlanságot, önállótlan-ságot tükröz, hanem pont az ellenkezőjét. Ez a készség szükséges ahhoz, hogy önálló életet tudjunk élni, hozzájussunk a megfelelő információkhoz és szolgáltatásokhoz és segítséghez, ha szükséges.

A szolgáltatásnyújtás jellege

A konkrét segítségnyújtás módja kritikus tényező, befolyásolja, hogy fognak-e segítséget kérni a fiatalok, és azt is, hogy hogyan válik hasznukra a segítség. A szolgáltatásoknak erősség alapúaknak kell lenniük, és tisztában kell lenniük a traumák működés-módjával és hatásaival is.

Az erősségekre épülő fiataloknak nyújtott szolgáltatások alapelvei (Harper Browne, 2014):

- Alapvető, hogy bizalmi kapcsolat alakuljon ki a fiatalok és a szolgáltatást nyújtók között.
- A szolgáltatásoknak, gyakorlatnak a fiatalok egyedi erősségeire és szükségleteire kell összpontosítaniuk.
- A fiataloknak vannak olyan rejtett erőforrásai és kompetenciái, melyeket fel kell ismerni, és mozgósítani kell, a körülménytől függetlenül.
- A fiataloknak vannak olyan erőforrási is a családon belül vagy a közösségben, melyek felhasználhatók arra, hogy segítsék a stresszhatások enyhítését és a szükséges változtatások megvalósítását.
- Az egyes fiatalok egyéni nehézségei mellett az erősségekre építő szakembereknek fel kell ismerniük és meg kell érteniük azokat a közösségi és a nagyobb társadalmi strukturális egyenlőtlenségeket és körülményeket, amelyek hozzájárulnak a fiatalok nehézségeihez.
- A fiataloknak aktív szerepet kell vállalniuk a változás folyamatában, és nem szabad csak passzív szolgáltatás igénybe vevőnek lenniük, engedni kell számukra az önrendelkezést.

A traumainformált szolgáltatások lehetővé tehetik a fiatalok számára, hogy tovább lépjenek a pusztán a létezés-üzemmódból, ami nagyrészt az alapvető túlélésre összpontosító folyamatok eredménye. Ezek a szolgáltatások lehetővé tehetik a fiataloknak, hogy tanuljanak, fejlődjenek, támogató és gondoskodó felnőttekkel építsenek kapcsolatokat. Egy traumatudatos és a traumainformált szakember megváltoztatja azt a paradigmát, amely azt kérdezi, hogy: „Mi a baj veled?“, azzá, ami azt kérdezi: „Mi történt veled?” (National Center for Trauma-Informed Care, 2012)

Összességében a segítségnyújtást úgy kell megtervezni, hogy a fiatalok alapvető szükségletei ki legyenek elégítve, ezt mindenki megérdemli a növekedés és a kibontakozás érdekében (pl. egészséges élelmiszerek, biztonságos és gondoskodó környezet), ezen túlmenően pedig speciális iskolai, pszichoedukációs, egészségügyi, mentális, szociális, jogi vagy foglalkoztatási szolgálatoknak kell rendelkezésre állniuk. Ezeket a szolgáltatásokat oly módon kell biztosítani, hogy

- megőrizték a fiatalok méltóságát;

- lehetőséget nyújtsanak a készségfejlesztésre;
- elősegítsék az optimális fejlődést, a rezilienciát és az erősségeken alapuló, traumainformált szolgáltatásokért és erőforrásokért való fellépés lehetőségét;
- segítsenek a lehető legkisebbre csökkenteni a kihívásokkal, hátrányokkal és trauma élményekkel járó stresszt.

* * *



A fejlődésmenetet rizikó és védőfaktorok összjáték alakítja. Kizárólag a rizikókra, problémákra való fókuszálás nem teszi lehetővé a támogatás maximalizálását. A fiatalok rezilienciájának fejlesztése, a társas kapcsolatok kiépítésének és fenntartásának támogatása, a minél szélesebb körű ismeretek a serdülőkori fejlődésről, a kognitív és társas-érzelmi kompetenciák jelentőségének felismerése és elismerése, valamint a konkrét támogatás nyújtása szükséghelyzetben olyan védőfaktorok, melyek erősítése optimális és neheztelt élethelyzetben egyaránt a személyre szabott fejlődés útját teremti meg.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., Sesma, A. (2006): Positive youth development: Theory, research, and applications. In: Damon, W. (Editor-in-Chief), Lerner, R. M. (Vol. ed.): Handbook of Child Psychology. 1-4. (6th ed.) Theoretical models of human development. (Vol. 1.). Wiley, New York. 894-941.

Bronfenbrenner Center for Translational Research (2013): Translational Neuroscience: Life and the adolescent brain. Retrieved from Cornell University, College of Human Ecology, Bronfenbrenner Center for Translational Research

Daniel, B. (2010): Concepts of Adversity, Risk, Vulnerability and Resilience: A Discussion in the Context of the 'Child Protection System' Social Policy & Society 9:2, 231-241.

Daniel, B., Wassell, S. (2002): Adolescence. Assessing and Promoting Resilience in Vulnerable Children 3. Jessica Kingsley Publishers, London

Danis, I., Kalmár, M. (2011): A fejlődés természete és modelljei In: Danis I., Farkas M., Herczog M., Szilvási L. (szerk.): Génektől a társadalomig: a koragyermekkorai fejlődés szinterei NCSSZI, Budapest 76-124.

Family and Youth Services Bureau (2012): What is Positive Youth Development? <https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/fysb/what-is-pyd20120829.pdf>

Harper Browne, C. (2014): Youth Thrive: Advancing healthy adolescent development and well-being. Center for the Study of Social Policy, Washington, DC

Kőrössi J. (2016): A pozitív fiatalkori fejlődés elmélete és modelljei Alkalmazott Pszichológia, 16(2), 9-18.

Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects (pp. 3-25). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Merton, R. K. (1948): The self-fulfilling prophecy Antioch Review, 8, 193-210.

Search Institute (2006): 40 Developmental Assets® for Adolescents (ages 12-18) Search Institute, Minneapolis

Search Institute (2016): Developmental Assets: A Profile of Your Youth Search Institute, Minneapolis

Suldo, S. M., Shaunessy E., Hardesty, R. (2008): Relationships among Stress, Coping, and Mental Health in High-Achieving High School Students *Psychology in the Schools*, 45(4) 273-290.

Tough, P. (2012): *How Children Succeed. Grit, Curiosity, and the Hidden Power of Character* Houghton Mifflin Harcourt, Boston

Wright, M. O., & Masten, A. S. (2006): Resilience processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity In: Goldstein, S. & Brooks, R. B. (Eds.): *Handbook of resilience in children* Springer, New York 17-37. Letöltés dátuma: 2018. 10.18.: <https://youth.gov/youth-topics/positive-youth-development>

3.2 REZILIENCIA

(Cs. Ferenczi Szilvia – Csákvári Judit)

Tanulási célok

A fejezet célja, hogy megismertesse az olvasót a reziliencia fogalmával, jellemzőivel, a kapcsolódó egyéni, családi és közösségi faktorokkal, rámutasson a jelenség kiemelkedő jelentőségére a humán fejlődésben. Ismertetésre kerül több, a reziliencia fejlesztését célzó program, kifejezetten a serdülő- és fiatalokra fókuszálva, melyek alapján a hazai oktatási, nevelési gyakorlatba, de más szakmai színterekbe (pl.: egészségügyi, szociális) is beépíthető a gyermekek és serdülők, fiatalok rezilienciájának támogatása, fejlesztése.

A REZILIENS MŰKÖDÉS ÉS HÁTÉRTÉNYEZŐI

Az ember fejlődése nagyon sokszínű, komplex és dinamikus folyamat, melynek során az egyén jellemzői, képességei, készségei, és a szűkebb valamint tágabb környezet jellemzői, elvárásai folyamatosan és kölcsönösen hatnak egymásra. A modern fejlődéstudomány a fejlődést befolyásoló tényezők leírásakor és elemzésekor rizikó és védőfaktorok összjátékáról, sérülékenységről, valamint rezilienciáról beszél, és ez a szemlélet egyre inkább teret nyer a gyermekekkel és serdülőkkel végzett gyakorlati munkában is.

A reziliencia fogalma arra vonatkozik, amikor a rizikófaktor(ok) jelenléte ellenére az egyén fejlődési kimenetele kedvezőnek mondható, vagyis a nehéz körülmények közötti alkalmazkodás pozitív mintázatáról van szó (Masten & Obradovic, 2006, Rutter, 2006, Masten, 2011).

A reziliencia kutatások egyik alapvető célja, hogy meghatározzák, mi az a különbség a gyermekek között, mely rezilienssé teszi egy részüket, valamint segíteni azokat a gyermekeket, akik fejlődése rizikós a nehéz körülmények, illetve sérülékenyséjük miatt (Masten & Obradovic, 2006).

A reziliencia felméréséhez szükséges a rizikó- és védőfaktorok feltárása, de ezekhez képest új dimenzióról van szó, a kimenetek változatoságához vezető folyamatok és mechanizmusok állnak a középpontban (Rutter, 2006). A rezilienciával kapcsolatban fontos tudni,

hogy nem egy egyedi jellemzőről beszélhetünk. Az emberek reziliensek lehetnek bizonyos rizikókkal, környezeti veszélyekkel, egyes kimenetelekkel szemben, másokkal szemben pedig nem. Ráadásul a reziliencia az idő előrehaladtával folyamatosan változik, és fejlődik, az emberek reziliensek lehetnek életük egy adott időszakában, máskor pedig nem (Masten & Tellegen, 2012; Rutter, 2006). A reziliens működés minden életkorban és csoportban kiemelt jelentőségű.

A kutatások szerint a következő készségek és tulajdonságok kapcsolódnak az egyének reziliens működéséhez (Bernard, 2004), gyermek- és felnőttkorban is:

- a társas kompetencia magasabb szintje
- problémamegoldó készségek
- autonómia, vagy érzékelés
- célok, remény és értelmesség érzése

Fergusson és Horwood (2003) 21 éves longitudinális vizsgálatukban több, a rezilienciával összefüggő tényezőt találtak:

- Nem: a lányok (nők) sérülékenyek az internalizáló (befelé forduló, önmagára irányuló pl. szorongás) problémákra, míg reziliensek az externalizáló (láthatóan megjelenő, másokra irányuló pl. rongálás) problémákra nézve, mindemellett a fiúk (férfiak) sérülékenyek az externalizáló problémákra, míg reziliensek az internalizáló problémákra nézve - az eredmények arra is felhívják a figyelmet, hogy az egy bizonyos kimenetelre való reziliencia növelheti egy másik kimenetelre való sérülékenységet.

- Személyiség és kapcsolódó faktorok: például az alacsony újdonságkeresés, a magas önértékelés vagy az érzelmi labilitás. A kutatás alapján két út rajzolódott ki, melyeken keresztül ezek a tényezők növelhetik a rezilienciát, vagy a sérülékenységet. Egyrészt növelhetik azt a küszöböt, melynél az egyén válaszol a környezeti nehézségekre. Másrészt befolyásolják az egyéni viselkedést és döntéseket, melyek növelik vagy csökkentik a negatív kimenetel valószínűségét.
- Kapcsolatok és kötődés: eredményeik konzisztensek azzal a képpel, hogy a szülő-gyermek, valamint a kortárs kapcsolatok minősége erőteljes hatást gyakorol a nehézségekkel szembeni reziliencia vagy sérülékenység kialakulására.

Kutatásukban ezek a faktorok inkább kompenzálták a gyermekkori kedvezőtlen körülményekből adódó hatásokat, nem pedig védelmező hatással bírtak, azaz jótékony hatásuk mind a rizikók jelenlétében, mind pedig hiányában érvényesült.

A rezilienciát nem csak az egyén szintjén, hanem tágabban, a családokra vonatkoztatva is értelmezhetjük. Ebben az esetben

a reziliencia azt jelenti, hogy a család képes eredményesen szervezni az életét, illetve, hogy egy jelentős krízis, életeseemény esetén megfelelően tud alkalmazkodni és működni (Glauber, 2011).

A reziliencia fogalma és kutatása a kedvező kimenetelhez vezető mechanizmusokra és folyamatokra fókuszál, így ez a megközelítés, és a kutatási eredmények jelentős információval szolgálnak, és befolyásolják az intervenciós és prevenciós stratégiákat is (Rutter, 2006). Emellett

ez a megközelítés a humán fejlődés pozitív aspektusát hangsúlyozza. Ennek a hangsúlynak meg kell jelennie a prevenciós és intervenciós programokban is,

melyek az egyéni, családi vagy közösségi erősségekre kell, hogy fókuszáljanak az egyéni, családi vagy közösségi hiányok vagy rizikófaktorok helyett, mellett (Fergusson & Horwood, 2003).

- A reziliens működés egyértelműen segíti a társas és érzelmi jóllétet (Cahill et al., 2015).
- A reziliens embereknek jobb a mentális egészsége (Benard, 2004).
- A reziliencia témája, és erősítésének lehetőségei széles körű érdeklődésre tarthatnak számot, több prevenciós és intervenciós program középpontjában ez áll (pl.: www.fosteringresilience.com).

A gyerekek rezilienciájának erősítését, fejlesztését is sok program célozza, pl. a Building Resilience ausztrál program, mely iskolák számára kínál széles eszköztárat a gyermekek rezilienciájának erősítésére. A 213 iskolára (270.000 diákra) kiterjedő metaanalízis eredményei szerint a résztvevő gyerekek a kontrollcsoporthoz képest jobb társas és érzelmi készségekkel, attitűddel és viselkedéssel, valamint jobb iskolai teljesítménnyel és mentális egészséggel rendelkeztek (Cahill et al., 2015).

A pozitív mentális egészség sokak szerint egyet jelent a rezilienciával (Kovess-Masfety et al., 2005), azaz a mentális egészség meg egyezik a reziliens működéssel, így

a reziliencia erősítése a mentális egészség támogatását is jelenti.

A mentális egészség hatékony támogatása a mentális egészség pozitív, nem patológiázó megközelítésén alapul, mely az erősségekre, és a reziliencia építésére fókuszál (Lahtinen et al., 2005).

A reziliens működést hét tényező támogatja, melyek erősítése, fejlesztése kiemelten jelentős minden korosztályban, így a serdülők és fiatalok között is (Sipler, é.n.):

Saját érzések megnevezése

Érdemes tudni, hogy érzéseink életbevágók, mert pl.: az olyan erős érzések, mint a szorongás vagy a szomorúság meggyengíthetnek. Ha felismerjük, megnevezzük érzelmünket, nagyobb esélyünk van kontrollálni.

Gondolkodási idő

Az impulzust lehet kontrollálni, meg lehet állítani, végig gondolni a lehetőségeket és következményeket, és a lehető legjobbat kiválasztani.

A probléma okának megvizsgálása

Pontosan meg kell határoznunk, mi okozta a gondot. Amit a stresszes eseményről vagy problémáról gondolunk, befolyásolja, mit érzünk és mit teszünk.

Reménykedő, optimista szemlélet

Tudjuk olyannak látni a dolgokat, amilyenek, és kihozni a legjobbat az adott helyzetből. Ez nem azt jelenti, hogy a nehézségekről nem veszünk tudomást, csak azt, hogy nem ragadunk bele a negativitásba. Képesek vagyunk reménykedni.

Együttérzés

Az együttérzés azt jelenti, átéljük, milyen valaki más bőrében lenni. Az erős kapcsolatok fontos részét képezi.

Hit a képességeimben

Hiszünk benne, hogy kezünkben tartjuk és irányítjuk a nehéz helyzeteket is. Ez a hitünk az alapja annak, hogy megváltoztassuk a dolgok menetét.

Kivitelezés

A kivitelezésnek két része van: megragadjuk a lehetőséget és nem félünk a kudarctól. Hozzá tartozik az is, hogy, ha szükséges, segítséget kérünk. Annak elfogadása, hogy időnként mindannyian támogatásra szorulunk, és nem szégyen segítséget kérni, erősségnek számít, nem pedig gyengeségnek.

A fiatalok rezilienciáját a következő tapasztalatok segítik elő (Harper Browne, 2014):

- Biztonságos kapcsolat kialakításának elősegítése legalább egy megbízható, gondoskodó, hozzáértő és támogató felnőttel, aki pozitív útmutatást nyújt a fiatalnak.

- A jelenlegi stresszes események egészséges módon történő kezelésének megtanulása és új stratégiák azonosításának elősegítése a jövőbeni stresszes helyzetek kezeléséhez.
- A magas, de elérhető elvárások és az önfejlesztés biztosítása.
- A fiatalok pozitív önbecsülésének és önértékelésének támogatása.
- A produktív jövő iránti orientáció ösztönzése.
- Lehetőség a produktív döntéshozatalra és az elköteleződésre családjukban, közösségükben, iskolájukban és más intézményekben.
- A fiatalok bátorítása, hogy hallassák a hangjukat, a döntéshozatal és a személyes felelősségvállalás ösztönzése
- Az önszabályozás, az önreflexió, az önbizalom, az önértékelés, az önmagával való együttérzés és a személyiség fejlődésének elősegítése.



A reziliens működés növeli a fiatalok énhatékonyosságát, mert megtapasztalják azt, hogy képesek kompetensen szembenézni a kihívásokkal, megfelelő módon átvenni az életük feletti kontrollt, felelősséget vállalni tetteikért és cselekedeteik következményeiért, és pozitív irányban befolyásolni fejlődésüket és jóllétüket. A reziliencia segít a fiataloknak annak a meggyőződésnek a kialakításában, hogy életük fontos és értelmes. Így ki tudják alakítani saját jövőképüket, és lelkiismeretesen, céltudatosan és optimistán tudnak dolgozni saját magukért, saját jövőbeni lehetőségeikért.

JÓ GYAKORLATOK A REZILIENCIA ERŐSÍTÉSÉRE A NAGYVILÁGBÓL

Számos evidencia alapú program létezik, mely fejleszti a rezilienciát, változatos célcsoportokra kidolgozva. Ugyanakkor a legtöbb program nem így definiálja magát, nem jelenik meg sem elnevezésében, sem leírásában a reziliencia erősítése. Ezek a programok elsősorban a társas-érzelmi készségek fejlesztését célozzák, melyek szoros kapcsolatban állnak a rezilienciával (Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Center for Mental Health Services, 2007). A reziliencia fejlesztésére léteznek univerzális programok, melyek egy nagyobb populációból mindenkit céloznak, függetlenül attól, hogy van-e jelen rizikó, például gyermekek, családok; valamint léteznek célzott programok is, melyeket meghatározott rizikó, vagy feltétel jelenléte esetén nyújtanak, például depresszió, szorongás, krónikus betegség, természeti katasztrófa. Nagyon sok program célozza a gyermekek rezilienciájának fejlesztését, mivel a kutatások alapján tudjuk, hogy a gyermekkori pozitív tapasztalatok elősegítik a felnőttkori megküzdési készségeket, a reziliens működést (Murphey et al., 2013).

A gyermekeknek és serdülőknek szóló programok lehetnek az intézmény, iskola keretein belül zajló, vagy azok kívül szervezett programok. Az esetek többségében tartalmazznak tanári, szülői tréningeket, valamint a gyermekek számára általános készségfejlesztést (pl.: problémamegoldás, én-hatékonyság), illetve specifikus készségfejlesztést (pl.: biztonságos viselkedés, félelem kezelése) (Hosman és Jané-Llopis, 2005). A következőkben két, a reziliencia támogatását, fejlesztését széles körűen célzó programot ismertetünk.

FIATALOK REZILIENCIÁJA (THE YOUTH RESILIENCE PROGRAMME)

A program célcsoportja 14-20 éves fiatalok és szüleik, nevelőik. Kidolgozói (Psychosocial Centre of the International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies Save the Children Denmark) egy különálló, ugyanakkor sok tekintetben hasonló programot dolgoztak ki fiatalabb, 10-16 éves korosztályra is. A program holisztikus szemléletű, és azon az alapelven nyugszik, hogy a fiatalok életében hosszú távú, hathatós javulás csak a fiatalok, szülők, nevelők, és az őket körülvevő közösség aktív részvételével valósítható meg.

A fiataloknak szóló program kialakításában és tesztelésében 5 ország vett részt. A program nagy előnye, hogy iskolai, és iskolán kívüli színtereken (pl.: iskolai szociális munka, krónikus betegséggel élő gyerekek) is megvalósíthatóak.

A Fiatalok rezilienciája programot gyermekkori és fiatalkori reziliencia kutatások eredményei, valamint a kialakító szervezetek és világszerte 45 - gyermekek életének javítását célzó - szervezet jó gyakorlatai alapján alakították ki. A program pszichoszociális támogató módszertanból áll, mely a fiatalok pozitív megküzdésére és rezilienciájára fókuszál. 8-16 félig strukturált workshopból épül fel, melyeket heti egy-két alkalommal tartanak. A program jelentős eleme, hogy több szinten is működik, a fiatalokkal, a szülőkkel, nevelőkkel és a közösséggel egyaránt. Tartalmaz nevelői találkozókat, és erősíti a közösség védőfaktorait, valamint kapcsolódhat további közösségi kezdeményezésekhez (Terlonge, Ager, 2012, Bormann et al., 2015).



Az adaptáláshoz, megvalósításhoz ingyenesen letölthető formában rendelkezésre áll a tréninganyag, útmutatók, és leírások.

BELSŐ REZILIENCIA PROGRAM (THE INNER RESILIENCE PROGRAM)

A Tides Center programja szintén kutatásokon alapul, és a társas érzelmi tanulást támogatását, a stressz csökkentését célozza, integrálja a társas és érzelmi tanulást a tudatos jelenlét alapú gyakorlattal. A programelemek iskolában valósulnak meg, célcsoportja általános iskolai tanárok, szülők, általános iskolás gyermekek. A program először a gyermekek életében lévő felnőttekre fókuszál, csak ezután magukra a gyermekekre. A program eredetileg a traumából való felépülést célozta, kialakításának motivációját a 2001. szeptember 11-i USA-beli események adták. A későbbiekben kiszélesítették, a fókusz elmozdult a traumából felépülés felől a tanárok, szülők és diákok jóllétének szélesebb dimenziója felé. A program lényegi elemei a tanórán a diákok társas, érzelmi és stresszkezelő képességfejlődésének elősegítése, a viselkedés és az osztály kezelésének tudatos jelenlét megközelítése, és biztonságos, gondoskodó, békés iskolai, osztálytermi környezet kialakítása (Simon et al., 2009, Lantieri és Malkmus, 2011).

Az alap program elemei:

Kikapcsolódó visszavonulások

Egy hétvégét felölelő program, bevezeti a tanárokat abba, hogyan tudnak nyugodtak, erősek, kreatívak maradni a munka és az élet kihívásai, stresszei között

Szakmai fejlesztő workshopok

A workshopok különböző témákban szerveződnek az iskolák számára, például:

- dühkezelés
- konfliktuskezelés a mindennapi életben
- az érzelmi intelligencia fogalma és készségei

Belső életet ápoló foglalkozások

Havonta tartott, iskola utáni csoportok a nevelők számára. Interaktív gyakorlatokon, egyéni reflexiókon és kiscsoportos megbeszéléseken keresztül a nevelők felfedezhetik azon készségeiket, melyek a stressz alatti összpontosításhoz szükségesek.

Szülői workshopok

A workshopok segítenek a szülőknek saját rezilienciájuk erősítésében, és annak megértésében, hogy a stressz hogyan hat a gyerekekre. Témák lehetnek például:

- az érzelmi intelligencia fejlesztése
- erőszak a médiában
- bullying és cyberbullying
- dühkezelés

Általános iskolai tanár tréning

Progresszív izom relaxáció és tudatos jelenlét technikákkal a tréning segít a tanároknak optimális tanulási környezetet teremteni az osztályukban, azon keresztül, hogy megtanítják tanulóikat:

- megnyugtatni magukat, ha idegesek
- ellazítani testüket és elméjüket
- erősíteni figyelmi készségeiket

A program holisztikus megközelítésű, a gyermekek környezetében lévő felnőtteket és magukat a gyermekeket célozza, járulékos előnye pedig a pedagógusok körében a kiégés prevenció.

* * *



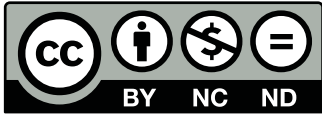
A reziliencia kiemelt szerepet játszik az egyének, családok, közösségek jóllétének kialakításában és fenntartásában, a pozitív mentális egészség elérésében. Ebből következően a reziliens működés megalapozása gyermek-, serdülő- és fiatal korban alapvető jelentőségű a felnőttkori optimális működés, szerepeltetés, az életben való sikeresség szempontjából. A reziliencia egy képességegyüttes, mely minden életkorban fejleszhető.

A szülők, nevelők, és a serdülőkkel, fiatalokkal foglalkozó szakemberek tevékenységeik során támogathatják a fiatalok reziliens működést megalapozó, lehetővé tevő készségeit, erősíthetik rezilienciájukat. Ehhez segítséget nyújtanak az evidencia alapú nemzetközi programok, melyeknek akár elemeiben, akár egészében történő adaptálásával a szakemberek számos eszközt kapnak a fiatalok rezilienciájának fejlesztéséhez.

FELHASZNÁLT IRODALOM

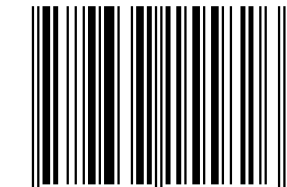
- Bernard, B. (2004): Resiliency: What we have learned WestEd, San Francisco
- Bormann, S. M., Hildrew, S., Kahale, S., Rasmussen, S. M., Tengnäs, K., Yamaguchi-Fasting, K., Strub, J., Ager, W. (2015): Facilitator's Handbook: Theory and Programmatic Guide Save the Children Denmark, Kopenhagen
- Cahill, H., Beadle, S., Farrelly, A., Forster, R., Smith, K. (2015?): Building resilience in children and young people A Literature Review for the Department of education and Early Childhood Development (DEECD) University of Melbourne, Melbourne
- Fergusson, D. M. & Horwood, L. J. (2003): Resilience to childhood adversity: results of a 21 year study In: Luthar, S. S. (ed.): Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities Cambridge University Press. 2003; pp.130-155.
- Glauber, A. (2011): A gyermekek lélektani rugalmassága In: Lassú F., Zs. (szerk.): Gyermekek mentálisan sérülékeny családokban ELTE Eötvös Kiadó Budapest 77-94.
- Harper Browne, C. (2014): Youth Thrive: Advancing healthy adolescent development and well-being. Center for the Study of Social Policy, Washington, DC
- Hosman, C. M. H., Jané-Llopis, E. (2005): The Evidence of Effective Interventions for Mental Health Promotion In: Herrman, H., Saxena, S., Moodie, R. (Eds.): Promoting Mental Health – Concepts, Emerging Evidence, Practice WHO, Geneva 169-188.
- Kovess-Masfety, V., Murray, M., Gureje, O. (2005): Evolution of Our Understanding of Positive Mental Health In: Herrman, H., Saxena, S., Moodie, R. (Eds.): Promoting Mental Health – Concepts, Emerging Evidence, Practice WHO, Geneva 35-45.
- Lahtinen, E., Joubert, N., Raeburn, J., Jenkins, R. (2005): Strategies for Promoting the Mental Health of Populations In: Herrman, H., Saxena, S., Moodie, R. (Eds.): Promoting Mental Health – Concepts, Emerging Evidence, Practice WHO, Geneva 226-242.
- Lantieri, L., Malkmus C. D. (2011): Building Inner Resilience in Teachers and their Students: Results of the Inner Resilience Pilot Program Metis Associates, New York
- Masten, A. S. (2011): Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy Development and Psychopathology 23. 49-506.
- Masten, A. S., & Obradovic, J. (2006): Competence and Resilience in Development Ann. N.Y. Acad. Sci. 1094: 13-27. New York Academy of Sciences.

- Masten, A. S. & Tellegen, A. (2012): Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study Development and Psychopathology 24. 345-361.
- Murphey, D., Barry, B. A. M., Vaughn, B. (2013): Positive Mental Health: Resilience Child Trends, 2013 January
- Rutter, M. (2006): Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding Ann. N.Y. Acad. Sci. 1094: 1-12. New York Academy of Sciences
- Simon, A., Harnett, S., Nagler, E., Thomas, L. (2009): Research on the Effect of the Inner Resilience Program on Teacher and Student Wellness and Classroom Climate Final Report Metis Associates, New York
- Sipler, E. (é.n.): The Bouncing Back Workbook Building Skills That Strengthen Resilience
- Northern Health and Social Care Trust & Public Health Agency
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Center for Mental Health Services (2007): Promotion and Prevention In Mental Health: Strengthening Parenting and Enhancing Child Resilience DHHS Publication No. CMHS-SVP-0175. Rockville, MD.
- Terlonge, P, Ager, W. (2012): Facilitator handbook 1 Getting started IFRC Reference Centre for Psychosocial Support, Save the Children Denmark, Kopenhagen



Ez a Mű a Creative Commons Nevezd meg! - Ne add el! -
Ne változtasd! 4.0 Nemzetközi Licenc feltételeinek
megfelelően felhasználható.

ISBN 978-963-7155-82-6



9 789637 155826 >