



Óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység gyakorlati tapasztalatai az egyéni beavatkozási szinten¹

Herczeg Viktória

HERCZEG VIKTÓRIA: Szegedi Tudományegyetem; herczegv92@gmail.com

ABSZTRAKT Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység feltárása az ország 174 járásának Család és Gyermekjóléti Központjaival való kapcsolatfelvételen alapult. A kvantitatív módszertanon alapuló kutatás 26 kérdésből álló kérdőív segítségével mérte fel a szakemberek gyakorlati tapasztalatait. A kutatás fókuszában az egyéni beavatkozási szint állt – kapcsolatok, problématípusok, ügyeleti idő, jó gyakorlatok. 183 kitöltés érkezett 91 különböző járásból, a jó gyakorlatok jelentős része 4 elmélet köré szerveződik, melyek alapja a Rogers-i szemlélet, ökológiai modell, művészet/játékterápia és kognitív viselkedés lélektan. A területi munka során, explicit módon integrált elméleti háttér mellett így vizsgáltuk az előforduló szociális és pszichológiai problématípusokat, az egyéni beavatkozási szintet és az interprofesszionális kooperációba bekapcsolódó hálózati köröket. A kérdőív elemzéséhez SPSS statisztikai elemzőprogramot használtunk.

Kulcsszavak: óvodai és iskolai szociális segítés, jó gyakorlatok, kapcsolatok, problématípusok, egyéni konzultációk

Practices and experiences of social work in primary and secondary education

ABSTRACT Investigation of helping activities and practices of social work in nurseries and schools was carried out with the assistance of district centres, regional micro units in Hungary (174 pcs). Using a quantitative survey of 26 questions, practices and experiences of professional social workers were investigated with a focus on professional relations, type of problems, duration and methods of consultation and good practices. With 183 completed questionnaires from 91 district centres, results show that good practices are dominantly based on either a Rogerian approach, an ecological model, art and game therapy or a cognitive behavioural approach. During fieldwork, types of social and psychological problems, individual level of intervention and interprofessional cooperation networks were scrutinised with an explicitly integrated theoretical background. Statistical analysis was carried out using IBM SPSS software.

Keywords: social work in nurseries and schools, good practices, professional relations, types of problems, individual consultations

BEVEZETÉS

A nevelési és oktatási intézményekben a gyermekek, fiatalok, pedagógusok, szülők és más szakemberek között mozgó óvodai és iskolai szociális segítő kollégák a híd szerepét ellátva

¹ **Köszönetnyilvánítás:** Szeretnék köszönetet mondani a konzulensemnek, Héderné Berta Edinának és Nagy Teréziának szakmai és emberi támogatásukért, melyek nagymértékben hozzájárultak a szakdolgozaton keresztül a jelen tanulmány elkészüléséhez. Továbbá szeretném megköszönni Papházi Viktornak, akinek javaslatai és észrevételei támogatást nyújtottak a cikk elkészítésének folyamatában.



segítik az ellátórendszer működését és látják, nyomon követhetik óvodától egészen középiskoláig a gyermekeket abban a közegben, ahol a mindennapjaik jelentős részét töltik.

Az óvodai és iskolai szociális segítő rendelkezik azokkal az ismeretekkel, illetve képességekkel, készségekkel, amelyek lehetővé teszik számára, hogy a gyermek fejlődését veszélyeztető problémákat korán felismerje, és azok elhárítása érdekében hatékony segítséget nyújtson az érintetteknek. Az egyszerűbb, hosszabb terápiát nem igénylő pszichológiai nehézségeket is kezelni tudja, míg a valóban terápiás beavatkozásokat igénylő eseteket a megfelelő szakintézménybe delegálja. A társadalmi, szociológiai, pedagógiai, illetve szociálpolitikai és jogi ismeretei által pedig közvetlen segítséget tud nyújtani abban, hogy a problémák megoldásában a személy környezetének támogató erőforrásait is aktivizálni tudja (Máté 2018).

Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység hangsúlya a megelőző és megkereső tevékenységen van (egyéni, csoportos és közösségi szintereken), szolgáltatásai pedig döntően a nevelési-oktatási intézményekben valósulnak meg, ezért kulcsfontosságúvá válik a szociális segítő és az intézmény közötti együttműködés. Jelen állás szerint 1000 főre jut 1 segítő,elynél előfordulhat, hogy nagyon sok intézmény tartozik egy emberhez, sokszor ez több települést is felölel.

Kutatásom célja az országban először mélységeiben feltárni az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység gyakorlati szakembereinek szakmában eltöltött mindennapi tapasztalatait és tevékenységét. Kvantitatív módszerrel, 26 kérdésből álló saját kérdőív segítségével tártam föl a segítőök különböző beavatkozási szinteken végzett munkáját. A kérdéseket a szakmában eltöltött saját és kollégáim tapasztalatai, kérdései, dilemmái ihlették. Jelen tanulmány fókuszában a beavatkozási szintek közül az egyéni konzultációk állnak, hangsúlyt fektetve a segítőök kapcsolataira, az előforduló problémátípusokra, az intézményekben eltöltött (plusz)időre, és a mindennapokban alkalmazott jó gyakorlatokra. A kötelező ügyeleti idő az együttműködési megállapodás értelmében fixálásra kerül, ezen felül azonban *hány segítő tölt el plusz időt az intézményben és ezt mi valószínűsíti*. A tanulmány szerkezetének elméleti keretét azok a modellek, szemléletek és eszközök alkotják, melyek a kérdőívben szereplő, jó gyakorlatokra rákérdező nyitott kérdésre adott válaszok dekódolását követően rajzolódtak ki. A felmerült kutatási kérdésekre adott választ a módszertani összefoglalót követően az eredmények részben alapozom meg.

1. A KUTATÁS ELMÉLETI KERETEI: ROGERS-I SZEMLÉLET, ÖKOLÓGIAI MODELL, MŰVÉSZET- ÉS JÁTÉKTERÁPIÁS ESZKÖZÖK, KOGNITÍV VISELKEDÉSTERÁPIÁS ESZKÖZÖK

A kutatás elméleti keretét a segítőök által megadott jó gyakorlatok szolgálták. Az általuk kirajzolódott elméleti háttér és a szociális munkában való relevanciájuk kerülnek a továbbiakban bemutatásra. A szakirodalom mélységére és terjedelmére való tekintettel az elméleti bevezető egy rövid áttekintést tartalmaz az egyéni konzultációs szinten alkalmazott szemléletről, modellekről, eszközökről.



1.1. Rogers-i szemlélet a szociális munkában

Carl Rogers a XX. század egyik legnagyobb hatású pszichológusa volt. Forradalmi újításai közül a kliensközpontú terápia és a személyközpontú megközelítés a legismertebbek. Központi feltevése az, hogy minden egyén önmagán belül kimeríthetetlen erőforrásokkal rendelkezik (Lakner 2007). Alapvető cél, hogy önmagunk legyünk, így fontos, hogy megértsük a kliens érzésvilágát, hogy elfogadjuk, és megteremtjük azt a szabad légkört, amelyben az egész létezésének megfelelő mozgásteret van. A kliens kezdetben a maszkjai alatt stabilan mozog, később megtanulja szétválasztani, hogy melyek az álarcok és ki saját maga valójában. Beilleszkedés, alárendelődés olykor a mindennapok velejárója. Miután az egyén megtanul szabadon lélegezni, akkor megkérdőjelez bizonyos elvárásokat. A maszkok ezen eltávolítása fontos lépés, mely elmozdulást jelent az elvárásoktól az önirányítás felé (Rogers 2019 [1961]).

Rogers a segítő kapcsolatokat olyan kapcsolatként definiálta, amelyben az egyik résztvevő fél elhatárolása az, hogy a másik fél belső, látens emberi értékei a felszínre jöhessenek, jobban kifejeződhessenek, és hatékonyabban funkcionálhassanak. Kapcsolódás révén létrejött saját tapasztalat hozhatja a valódi változást. Rogers munkásságának központi fogalomrendszerében megjelenő fogalmak: *elfogadás, önel fogadás, hitelesség, visszatükrözés, biztonság, ráhangolódás, odafigyelő hallgatás, non-direktív kapcsolat, kliensközpontúság*.

A felsoroltak közül a legfontosabb segítői aspektusok a következők. A *pozitív elfogadás*: az énkép és a tapasztalat közötti hasadással kapcsolatos hiány kitöltésére bevezette a „pozitív elfogadás szükséglete” fogalmát, mely erősségét tekintve az alapvető biológiai szükségleteket is háttérbe szoríthatja (Rogers 1959). *Érzések visszatükrözése*: a segítőnek az a törekvése, hogy a kliens érzéseit felfogja, megértse, és azokat vissza is jelezze, tükrözze számára (Rogers 1951). Az empátia fogalmát Rogers tanítványai vezették be, az egyik legismertebb definíció pedig Buda Béla nevéhez fűződik (Truax et al. 1967; Buda 1978). *Feltétel nélküli elfogadás*: a segítőnek értékeket kell látni a másokban, hiszen minden ember értékek hordozója. Ez az érték minden esetben feltétel nélküli, semmitől nem függ. Fontos továbbá, hogy a segítő a személy pozitív értékeit vissza is tudja tükrözni. (Tringer 2007 [1992]). *Hitelesség*: kommunikáció-elméleti szempontból összhangban van a közlés és a beszélő belső állapota, ami hiteles viselkedéshez vezet. A személyközpontú irányzatnak ez jelenti a lelki egészséget is, az öntapasztalat egybeesik az önképpel. (Rogers 1980, 1981; Tringer 2007 [1992]).

A segítői hivatás legfontosabb aspektusait a Szociális Munka Etikai Kódexe mellett a módszertani útmutatók is tartalmazzák, melyekben megjelenik a Rogers-i szemlélet (Kaszáné Tóth et al. 2022; Szociális Szakmai Szövetség 2022). Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység egyéni konzultációi során megjelennek a Rogers-i terápiás folyamat típusos szakaszai (Schlien et al. 1984). A szakaszok megjelenése és hossza nagyban függ a személyiségtől: Bizalom épülése, felületes kommunikáció (1). Beinduló kommunikáció, érzések, érzelmek látszódnak kezdenek (2). Szabadabb beszéd. Már kezdi felismerni az élmények, tapasztalatok közötti ellentmondásokat is (3). Intenzívebb érzések. Kezdi felfedezni magukat (4). Szabadon kifejeződő érzelmek. Sokkal elfogadóbbak önmagukkal szemben (5). Később előtörhetnek eddig elnyelt érzelmek. Szubjektíven átéli azokat (6). Már pusztán beszámoló jellegű konzultációk (7) (Szenes 1991).



1.2. Ökológiai modell a szociális munka gyakorlatában

A szociális munkához elengedhetetlen a szükségletek és azok kielégítési módjának, valamint a források ismerete. Kettős funkciója, hogy erősítse a problémákkal való megbirkózást és a lehetőségekhez képest tökéletesítse a környezet minőségét (Pincus et al. 1973). A Welch-féle humán ökorendszerből is következik, hogy az egyént és a környezetét együttesen kell vizsgálni.

Ennek nyomán az „ökológiai szemléletű iskolai szociális munka” rendszerszemléleti modellként definiálható, hiszen a gyermek szükségletorientált segítségét egyfelől a gyermek, másfelől a környezet által okozott deprivációk mérséklése és csökkentése vezényli. A pozitív viselkedés-változásokra helyezi a hangsúlyt: képességekkel való felruházás, kompetencián belüli fejlesztés. Ennek szerves része a nevelési és oktatási intézmények érzékenyítése mindezen eljárásokkal és szemléleti változásokkal kapcsolatban (Máté 2015; Szokolszky et al. 2015). Máig érvényes a Costin-féle ökológiai, rendszerszintű felfogás, amelynek a lényege, hogy pozitív változásokat generáljanak a gyerekek, az iskola, a helyi közösségek és más szinterek kölcsönhatásaiban, melynek célja a gyermekek problémáinak kezelése (Costin 1975).

A Covid megjelenésével újabb kockázati faktorok erősödtek, a gyermekek szociális kompetenciái sérültek, visszamaradtak, melyek az online-ról offline jelenlétre váltva erős problémaként robbantak be a mindennapokba. A humán ökorendszer és a szociális kompetenciák fejlesztése újra központi elemmé vált. Ebben többek között az óvodai és iskolai szociális segítőknek is nagy szerepük van, hiszen a nevelési és oktatási intézményen belül segíthetik a gyerekeket, hogy megismerjék és hasznosítsák önmaguk és környezetük lehetőségeit és forrásait, valamint a (kortárs) kapcsolatrendszerüket újra tudják aktiválni (Mayor 2020; Máté et al. 2020).

Közvetíteni a gyermekek és az iskola, az iskola és a szülők, az iskola, a helyi közösség és szükségszerűen az ellátórendszer között. A híd-szerep célja az egymáshoz igazítás, a beavatkozó tevékenység; az adott két oldalnak egymáshoz közelítésére, kapcsolatuk kibontására irányul. A humán-ökorendszer alkalmazásáról és a problémák, folyamatok sokoldalú megközelítéséről van szó, mert a különböző rendszerek érintkezéséből adódó tényezők jelentősen befolyásolják a munkafolyamatot (Budai 2020).

A kialakult helyzetre, problémára reagálva ahhoz, hogy a megfelelő segítséget és támogatást lehessen nyújtani, elengedhetetlenül fontos nem csupán a természetes támaszok feltérképezése és aktivizálása, hanem ennek hiányában a megfelelő mesterséges támaszok biztosítása. Ehhez szükséges a gyermek és család érdekében a szakemberek team-munkája. Tudjanak egymással minőségben együtt dolgozni, ahol a kompetenciahatárok nem eleve elrendelt, merev határokat jelentenek, hanem az optimális védőháló érdekében minden egyes tagjának megvan az adott probléma esetén, hogy melyek azok a készségek, képességek, amik ott és akkor a legnagyobb segítséget adják. Ez a folyamat előrehaladtával együtt változik dinamikusan, így lehet, hogy aki eddig közvetlenül segített, most egy közvetettebb funkciója lesz.

Nem vesztes-győztes játszmáról, hanem a parciális érdekeken túllépve, a kitűzött célokat megvalósító kooperációról van szó, amelybe mindenki beleteszi saját tudását és ezzel szükségszerűen átlépi saját kompetenciahatárait is. Ehhez az óvodai és iskolai szociális segítőknek (és partnereinek egyaránt) jól kell ismerniük a saját szakmai kompetenciáikat. A komplex szemléletű, többnyire hosszabb időtartamú, folyamatos team jellegű munka vezethet el a tényleges szakmaközi együttműködéshez (Bozó-Kutyifa 2020).



1.3. Művészet- és játékterápiás eszközök a szociális munkában

Általánosságban elmondható, hogy a művészet- és játékterápia jól tud működni, ha a kliens verbális kommunikációja gátolt. Ez életkori sajátosságokból is adódhat, vagy akár súlyos trauma, továbbá értelmi akadályozottság esetében is. Tapasztalatok mutatják továbbá, hogy a negatív közlésekben, negatív érzések kifejezésében gátolt családokból kikerülő gyermekek esetében – akik szép számmal jelennek meg a szerhasználók körében – is jól tud működni ez a típusú eszköz, ahol lehetséges, hogy a verbalitás funkciója csekély.

Azok a szakemberek, akik elismerik és használják, használni tudják a játék és művészet erejét, áttöréseket érhetnek el, akár úgy, hogy észrevétlenül épül be minden alkotás. Szociális munkásként kerülhetünk olyan helyzetbe, amikor nem leszünk kompetensek, viszont felismerve az igényeket segíthetünk abban, hogy melyik művészeti ág áll a legközelebb a kliensünkhöz, és amennyiben lehetőségünk adódik, a megfelelő terapeutához irányíthatjuk (Szabó 2017). A szociális munkában viszont vannak olyan területek, ahol a művészet, a játék a mi munkánkat is közvetlenül segítheti. A családsegítésben például pótolhatatlan előnyt jelenthet, ha a családokkal való közös munka során, a családon belüli interperszonális kapcsolatok nyíltabban, megértően zajló kommunikációt mutatnak. Ez esetben is felhasználhatóak a művészetterápiának bizonyos eszközei, közös rajz, mese vagy akár a többszereplős módszerek (zene, tánc stb.). A másik terület, ahová beépíthetőek a művészet- és játékterápiás eszközök, az a depresszióval küzdő vagy depresszív tüneteket produkáló serdülők, a kórházi szociális munka. Azonban nem a klasszikus értelemben vett osztályok, hanem bármilyen olyan intézmény, ahol a munkánk során találkozhatunk velük. A velük dolgozó számos szakember mellett tudjuk segíteni a pozitív önkép kialakulását, illetve a feszültség kiadását, feldolgozását (Fejes 2017).

Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység az, ahol a legtöbb lehetőség adódik nem csupán intraperszonális módon, de csoport- és közösségi szinten is segítséget nyújtani. Ehhez természetes számos tényező teljesülése szükséges (pl. adott óvoda és iskola általi támogatás stb.). Nagyon sokat tehet a segítő a közösség formálásáért, csapatépítő játékok, csoportos feladatok, szerepjátékok, szabad asszociáció, közös alkotás és rajzolás, akár az osztály peremére szorult diákot is be tudja vonni, megalapozni a bizalmat, mely segítségére lehet az egyéni konzultációk során. Minden alkotás a művész saját értelmezése a benne fellelhető szimbólumokon keresztül, növelve a távolságot a képi ábrázolás és a számára félelmetes valóság között (Starobinski 2006). Ez a távolság biztonságérzetet nyújt, segíti az egyént, hogy félelmét a művészetben keresztül fejezze ki ahelyett, hogy az a mindennapi életben befolyásolná, levezetve a felgyülemlett feszültséget (Benedek 2005; Sarnoff 2004).

Készültek olyan játékgyűjtemények, művészet irányába hajló feladatcsomagok, amik mind a pedagógusoknak, mind a segítő szakembereknek segítenek ötleteket adni. Legtöbbször tematikus csokrokba szedi a fejlesztendő területet és célzottan ajánlanak rá feladatokat a ráhangolódástól a mélyebb bevonódásig, mint a csoportdinamika fejlesztése, kommunikáció fejlesztése drámapedagógiával, tanulástámogató technikák (Antalné Szabó et al. 2019). Többségük továbbá megjelöli a játékok, feladatok forrásait, ami a továbbiakban segíthet bővíteni az ötlettárat, ha az aktuális kimerítésre került (Tóth – Kádár 2009). A frontális problémafeltárás és kifejezés mellett a gyakorlat nagyon sokat profitál a fent említettek miatt a játék- és művé-



szetterápia eszközeiből, melyek az aktuális szakember kompetenciáihoz igazítva, sokrétűen felhasználhatóak.

1.4. Kognitív viselkedésterápiás eszközök a szociális munkában

A viselkedésterápia, mely magára a viselkedésre irányul, egyre nagyobb figyelmet szentel a viselkedés meghatározásában szerepet játszó kognitív tényezőknek úgy, mint a gondolatok, elvárások és az események egyéni hiedelme, valamint egyre inkább alkalmaz kognitív elemeket a gyakorlatban (Bandura 1986). Maga a terápia az átélt eseményekkel dolgozik és segít hatékonyabban értelmezni azokat, elősegítve ezzel azt, hogy a kliensek tudjanak uralkodni a kellemetlen érzelmi reakcióikon (pl. szorongás, depresszív tünetek) (Beck et al. 1979; Beck 1995). A viselkedéses komponense a közös munkának akkor kezd működni, ha a kliens megpróbálja a helyzetét más fényben látni, más narratívából von le következtetéseket. A kognitív stratégiák lényege, hogy tanuljunk meg technikákat a pozitív gondolatok számának növelésére és a negatívak csökkentésére (Folette et al. 2000). Tudjuk azonosítani az irracionális gondolatokat és próbáljuk megkérdőjelezni őket és közelíteni a valósághoz (Atkinson et al. 2005). Általánosítások, katasztrófizálás, öngerjesztő folyamatok mesterséges beindítása, melyekre számos hajlamosító tényező is rátesz, és a vége lehet egészen az öngyilkos gondolatokon keresztül a falcolás, az evészavarok, pánikrohamok, önmagunk büntetése, sanyargatása, vádolása stb.

A közösen megvizsgált valóság sokat segíthet. Mindig sikertelen a dolog? Van olyan, amikor sikerült? Az ellenpéldák megtörhetik a folyamatot. Mennyire befolyásolja ez a délutánomat, jövőmet, életemet? Az irracionális gondolatoktól nehezen lehet szabadulni valamint meglátni azt, hogy sokszor túlzó és a valóságtól messze eső gondolataink vannak (Williams et al. 1988). Sokszor magába az információfeldolgozásba is hiba csúszhat, túláltalánosított emlékezet vagy akár a problémamegoldás alacsony szintje is közrejátszhat (Anastasiades et al. 1990).

A gondolatok érzéseket hoznak létre, az érzések viselkedést hívnak létre, a viselkedés meg erősíti a gondolatokat, mely következtében ciklikus körforgásban halad. A negatív gondolat azonosítása, annak megválaszolása után közösen alternatív, realisabb hiedelem megfogalmazása. Fontosak a segítő kérdések, (pl. „Legjobb barátom mit mondana?”; „Pár év múlva visszatekintve hogyan látom ezt a helyzetet?"). Továbbá a konfrontáció kerülése és kompromisszum kialakítása.

Példák kognitív átstrukturálásra:

- „Nem szólaltam meg mikor a tanár kérdezett, biztos rosszat mondtam volna...” → „Bármit mondok, még mindig jobb annál, mint ami meg sem született...”
- „Sanyi nélkül semmi nem vagyok, nem tudok nélküle élni...” → „Mielőtt megismertem is volt életem és nem semmi voltam...”
- „Tökéletesnek kell lennie...” → „Nem az a fontos, hogy tökéletes legyen, hanem minél jobb...”



1.5. A fenti elméletek relevanciája az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység gyakorlatában

A fentiekben kifejtésre került elméletek az óvodai és iskolai szociális segítőik mindennapjait kitevő, fontos alapok, melyek ismeretével és az eszközök használatával széles spektrumon tudnak hatékonyabban, sikeresebben működni a beavatkozási színtereken. Nem csupán az egyéni konzultációk működését segíti akár a Rogers-i szemlélet, vagy a kognitív viselkedésterápiás eszköztár (mely széles körben alkalmazott, mivel a sokproblémás és gyakran emiatt türelműket vesztett kliensek könnyen motiválhatóak a gyors, rövid változás által). A csoportos és közösségi színterek fontos összetevője lehet az önkifejezés, a játék, a csapatmunka, természetesen figyelembe véve a korosztályos jellegeket és a nevelési és oktatási intézmények specifikumait és működését, nem kevesebb hangsúlyt helyezve a gyermekek és fiatalok összetételére az adott intézményben. A segítőik saját eszköztáruk ismeretével és bővítésével tudnak fejlődni és egyre hatékonyabban működni az adott körülmények között.

2. KUTATÁSI KÉRDÉSEK: KAPCSOLATOK, PROBLÉMÁTÍPUSOK, JÓ GYAKORLATOK

A kutatási kérdések a szakma mindennapjaiban felmerülő dilemmák/kérdések köré rendeződtek. Mennyi problémával találkozhat egy segítő a mindennapi munkája során, hány kapcsolata van egy adott intézményben? Az együttműködési megállapodásban rögzített ügyeleti időn kívül töltenek-e az intézményekben ennél több időt? Továbbá milyen jó gyakorlatokat használnak a mindennapokban a segítőik és milyen problémák kapcsán alkalmazzák azokat? A mélységi és minőségi munka szempontjából releváns kérdések, melyek megválaszolásával a mindennapi tevékenység egyéni beavatkozási szintje jobban megismerhető. A kutatás feltáró jellege miatt, mely az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység gyakorlati szakembereinek szakmában eltöltött mindennapi tapasztalatait és tevékenységét *tárja föl* – a fent említettek alapján – az egyéni beavatkozási szinten, az elemzés során *a következő kérdésekre kerestem a választ:*

1. A problémák száma magyarázza-e a kapcsolatok mennyiségét?

Lineáris regresszió segítségével vizsgáltam, hogy a problémák számának növekedésével nő-e az adott eset kapcsán a segítő kapcsolatainak száma. Az eredmény értelmében – szignifikáns összefüggés és pozitív béta érték mellett – minél több problémával találkozik a segítő, annál több személlyel tart kapcsolatot az adott intézményben.

2. Mi valószínűsíti a plusz idő megjelenését az ügyeleti időn felül az intézményekben?

Bináris logisztikus regresszió segítségével vizsgáltam az együttműködési megállapodásban lefektetett kötelező ügyeleti időn felül eltöltött plusz idő kérdését, összevetve a települések számával, az intézmények számával, a problémák és a kapcsolatok számával. Eredményképpen a kapcsolatok- és a problémák száma valószínűsíti majd a plusz idő eltöltését egy adott intézményben.

3. Egy adott jó gyakorlat alkalmazását mely felmerülő problémák valószínűsítik?

Bináris logisztikus regresszióval kerestem a választ a felmerülő problémák által előhívott jó gyakorlatok kapcsán. A többváltozós modell értelmében a szignifikáns összefüggést mutató



problémák esetében a Rogers-i szemléletet a szorongás/frusztráció és a nevelési problémák; az ökológiai modell alkalmazását az iskolai mulasztás és a bullying; a művészet- és játékerápiás eszközöket a pszichiátriai problémák (családon belül) valószínűsítették; a kognitív viselkedésterápiás eszközök esetében a nevelési problémák viszont nem valószínűsítik az adott módszert.

3. MÓDSZER ÉS MINTA

A kutatási kérdések vizsgálatára a szakma mindennapi tevékenységét fókuszba helyezve készült el egy 26 kérdésből álló kérdőív, melynek részét képezték a kapcsolatokra, problémátípusokra és jó gyakorlatokra vonatkozó kérdések, feltérképezve az egyéni beavatkozási szinten végzett mindennapi munkát.

Rákérdeztem a kérdőívben arra, hogy egy egyéni segítő beszélgetés/konzultáció során kikkel tartanak kapcsolatot egy gyermek/ fiatal kapcsán, milyen problémákkal, kérdésekkel szembesül velük és családjaikkal kapcsolatban. A lehetséges kapcsolatok és problémátípusok felsorolásánál segítségemre voltak a terepen dolgozó kollégák mindennapi tapasztalatai, a Tevadmin (kenyzi) adminisztrációs rendszer elemei, az útmutatók és a tevékenység szakmai ajánlása (Andráczki-Tóth 2018; Kaszáné Tóth et al. 2022).

A jó gyakorlatok az egyik fontos kulcskérdése a kutatásnak, így egy kérdés ezeknek a gyakorlatoknak a megosztásáról szóló nyitott kérdés formájában, ahol a segítőik szabadon leírhatják az általuk bevált módszereket - melyek az említett elméletek köré szerveződtek -, tapasztalatokat, kikerülve az adminisztrációra, tárgyi és egyéb eszközökre vonatkozó kérdéseket, melyek vizsgálatára jelen tanulmány nem vállalkozhat. Ezt követően a jó gyakorlatok kódolása mentén rajzolódott ki azok a módszerek és a hozzájuk kapcsolódó elméleti keretek, melyeket a jelen kitöltő segítőik leginkább alkalmaznak a szakmai mindennapokban.

A kérdőív kitöltése előtt a válaszadók tájékoztatva lettek a vizsgálat menetéről és céljáról, továbbá arról, hogy a kitöltés teljes mértékben anonim, személyes adat megadása nem szükséges és a hozzájárulásért nem jár anyagi ellenszolgáltatás. A kérdőív kitöltése a tájékoztató elfogadását követően vált lehetővé. A kérdőívet 174 járás Család és Gyermekegészségügyi Központjának küldtem ki, kérve a kollégák segítségét, melyet 183-an töltöttek ki 91 különböző járásból, melyből mind a 183 értékelhetőnek bizonyult (1. táblázat).

1. táblázat

A kérdőívet kitöltők alapstatisztikai adatai

183 kitöltő 91 járásból	
Kitöltők	87,4% nő
Korosztály	70%-ban 30-50 éves korig
Iskolai végzettség	88% a tevékenységhez közvetlenül köthető végzettség
Szakmában eltöltött idő	70,5% 1-4 éve dolgozik a szakmában
Segítőhöz tartozó települése száma	Átlagosan 3 település
Segítőhöz tartozó intézmények száma	Átlagosan 7 intézmény
Kötelező ügyeleti idő (óra/hét/segítő)	Átlagosan 23 óra
Plusz idő eltöltése az intézményekben	69% tölt plusz időt az intézményeiben

Forrás: saját szerkesztés



4. EREDMÉNYEK: KAPCSOLATOK, PROBLÉMA TÍPUSOK, JÓ GYAKORLATOK

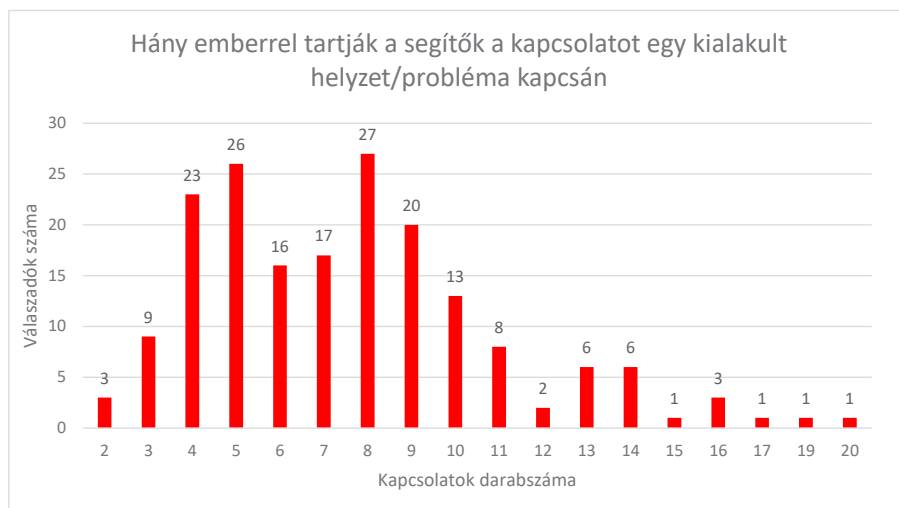
Kapcsolattartás, problématípusok

4.1. A segítői kapcsolattartás és problématípusok bemutatása

Az óvodai és iskolai szociális segítőik kapcsolattartásának átlaga 7,59, miszerint átlagosan egy kialakult helyzettel/problémával kapcsolatban 7-8 emberrel tartanak kapcsolatot. A minimum érték 2, a maximum érték pedig 20 volt. A szórás $SD=3,41$, ennyivel tértek el az adatok az átlagtól, mely egyéni különbségekre is utal (1. ábra). 100 fő fölött érkezett jelölés (176 db) az osztályfőnökökre, (163 db) a családsegítőre, (137 db) az esetmenedzserekre, (136 db) a szülőkre és az iskola vezetésére, akikkel a segítőik a kapcsolatot tartják.

1. ábra

Óvodai és iskolai szociális segítőik kapcsolatai számának alakulása



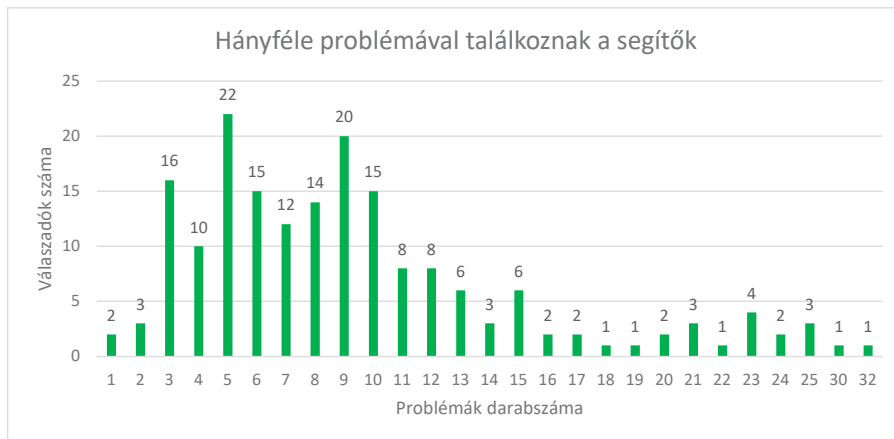
Forrás: saját szerkesztés

A problématípusokkal kapcsolatban a válaszadók átlaga 9,4, ami azt jelenti, hogy átlagosan 9-10 féle problémával találkozunk a segítőik. A minimum érték 1, a maximum pedig 32. A szórás $SD=5,9$, mely egyéni különbségekre is utal, mint az átlagtól való eltérés (8. ábra). 100 fő fölött jelölték meg problémaként (169 db) a magatartási és beilleszkedési nehézségeket, (126 db) az iskolai konfliktust, (115 db) az életkori változásokból adódó lelki nehézségeket, (111 db) a tanulási problémákat, gyenge tanulmányi eredményt, (109 db) az iskolai mulasztást, és (106 db) a szülő- gyerek konfliktust (2. ábra).



2. ábra

Óvodai és iskolai szociális segítők által megjelölt problémátípusok számának alakulása



Forrás: saját szerkesztés

4.2. Plusz idő kapcsolata a problémák mennyiségével, valamint a kapcsolatok számával

A kérdőívet kitöltők 69%-a (126 fő) jelölte, hogy tölt plusz időt az ügyeleti időn felül az intézményekben. A továbbiakban tárgyalásra kerülő regressziós modellek esetében minden alkalommal először kétváltozós, majd többváltozós elemzések történtek. Első lépésként lineáris regresszió-elemzés segítségével vizsgáltam a problémák mennyiségének és a kapcsolatok számának kapcsolatát. A problémátípusok és a kapcsolatok megszámlálásával két folytonos változó a kétváltozós modell alapja (a későbbiekben is). Az elemzés során szignifikáns összefüggést tapasztaltam ($p < 0,05$), a problémák mennyisége magyarázza a kapcsolatok mennyiségét, a modell magyarázóereje közepesen erősnek mondható. A pozitív béta értéknek megfelelően minél több problémával találkozik egy segítők, annál magasabb a kapcsolatainak száma is az adott intézményben. (2. táblázat).

2. táblázat

A problémák száma és a kapcsolatok mennyisége közötti kapcsolat vizsgálata során kapott eredmények (kétváltozós lineáris regressziós modell)

	Problémák száma		
	Béta értéke	Magyarázóerő (R^2)	Szignifikancia-érték (p)
Kapcsolatok mennyisége	0,609	0,371	$p < 0,01$

Forrás: saját szerkesztés



A terepen dolgozó szakemberek esetében, amennyiben a problémák mennyisége magyarázza a kapcsolatok számát, úgy felmerült, hogy ezt benne lehet-e tartani az együttműködésben szereplő ügyeleti időben vagy valószínűsíti a plusz idő eltöltését az adott intézményben.

Következő lépésben bináris logisztikus regresszió segítségével kétváltozós modellben – melyben bináris változók szerepelnek – vizsgáltam, hogy a kapcsolatok mennyisége, illetve a problémák száma valószínűsítik-e a plusz idő eltöltését az intézményekben. Az elemzés során szignifikáns összefüggést kaptunk mind a kapcsolatok mennyisége, mind a problémák számával kapcsolatban ($p < 0,05$).

A *problémaszám* valószínűsíti a plusz idő eltöltését az intézményekben. A magyarázóerő (Nagelkerke pszeudó R^2) ebben az esetben kicsi, viszont pozitívan valószínűsíti a problémák száma a plusz idő eltöltését ($\text{Exp}(B) > 1$; $\text{Exp}(B) = 1,084$), aminek értelmében minél több problémával találkozunk egy segítő az adott intézményen belül, annál valószínűbb, hogy plusz időt fog eltölteni az ügyeleti időn felül.

A *kapcsolatszám* szintén valószínűsíti a plusz idő eltöltését. A magyarázóerő (Nagelkerke pszeudó R^2) ebben az esetben kicsi és pozitívan valószínűsíti a kapcsolatok száma a plusz időt ($\text{Exp}(B) > 1$; $\text{Exp}(B) = 1,108$), azaz minél több kapcsolata van egy segítőnek, annál valószínűbb, hogy szintén fog plusz időt az intézményben tölteni.

Többváltozós modellben vizsgálva a két független változó hatását, erős modellt ugyan nem kaptam, a problémák száma azonban jobban valószínűsíti a plusz idő megjelenését, mint a kapcsolatok száma (3. táblázat).

3. táblázat

A problémák száma, a kapcsolatok mennyisége és a plusz idő közötti kapcsolat vizsgálatának eredménye (bináris logisztikus regressziós modellek)

	Kétváltozós modell				
	Plusz idő eltöltése (0=nem; 1=igen)				
	Magyarázóerő (R^2)*	Szignifikancia-érték (p)	Modell szignifikancia értéke (p)	Találatarány (%)	Esélyhányados ($\text{Exp}(B)$)
Kapcsolatok száma	0,032	0,048	0,04	68,9%	1,108
Problémák száma	0,052	0,015	0,009	68,9%	1,084
	Többváltozós modell**				
	Plusz idő eltöltése (0=nem; 1=igen)				
	Magyarázóerő (R^2)*	Szignifikancia-érték (p)	Modell szignifikancia értéke (p)	Találatarány (%)	Esélyhányados ($\text{Exp}(B)$)
Problémák száma	0,046	0,022	0,02	68,9%	1,108

* minden esetben a Nagelkerke pszeudó R^2 figyelembevételével

** a többváltozós modelleknél minden esetben csak a szignifikáns független változók lettek feltüntetve, melyeket forward-módszerrel egymás után helyeztünk be a modellbe

Forrás: saját szerkesztés



4.3. Plusz idő kapcsolata az intézmények számával, valamint a települések számával

A következő lépésben a plusz idő kapcsolatát vizsgáltam a segítőkhez rendelt intézmények számával és az intézmények településszámával. A bináris logisztikus regresszió eredményeképpen nem kaptam szignifikáns összefüggést egyik esetben sem ($p > 0,05$). Ennek értelmében sem a segítőkhez rendelt intézmények száma, sem pedig a települések száma nem valószínűsíti a plusz idő eltöltését.

Jó gyakorlatok

4.4. Adott jó gyakorlat és a kialakult problémátípusok kapcsolata

Bináris logisztikus regresszió segítségével – melyben független változóként is bináris változók szerepelnek – vizsgáltam, hogy egy adott módszert mely problémátípusok valószínűsítik. Az elméleti bevezetőben bemutatott négy elmélet, melyek köré szerveződtek a válaszadók által megosztott jó gyakorlatok, néhol nem a módszer került leírásra, hanem a szakmával kapcsolatos érzések. Az ilyen típusú válaszokat figyelmen kívül hagyva a körvonalazódó négy elméleti keret: Rogers-i szemlélet, ökológiai modell, kognitív viselkedélmélet és a művészterápia/játékterápia eszközei.

4.4.1. Rogers-i szemlélet és a módszert valószínűsítő problémátípusok

A bináris logisztikus regresszió segítségével kétváltozós modellben az alábbi négy problémátípus valószínűsíti ezt a módszert: a bullying, a munka nélkül maradt szülő/szülők, nevelési problémák és szorongás/frusztráció. Ezen problémák tekintetében szignifikáns összefüggést kaptam ($p < 0,05$). A magyarázóerő (Nagelkerke pszeudó R^2) minden esetben kicsi, egy eset kivételével pozitívan valószínűsíti az adott módszert a kialakult problémátípusok. A bullying ($\text{Exp}(B) > 1$; $\text{Exp}(B) = 1,817$), a nevelési problémák ($\text{Exp}(B) > 1$; $\text{Exp}(B) = 1,982$) és a szorongás/frusztráció ($\text{Exp}(B) > 1$; $\text{Exp}(B) = 2,078$) valamelyikének megjelenése valószínűsíti az adott módszer alkalmazását. A munka nélkül maradt szülők esetében ($\text{Exp}(B) < 1$; $\text{Exp}(B) = 0,113$), amennyiben a probléma kialakul, valószínűleg a segítők nem a Rogers-i módszert fogják alkalmazni.

Többváltozós modellben nem kaptam erős modellt, azonban leginkább a szorongás/frusztráció és a nevelési problémák valószínűsítik a Rogers-i szemlélet alkalmazását, a munka nélkül maradt szülő/szülők esetében valószínűleg a segítők nem az adott módszert fogják alkalmazni (4. táblázat).



4. táblázat

Rogers-i szemlélet és a módszert valószínűsítő problémátípusok
(bináris logisztikus regressziós modellek)

0=nem; 1=igen	Kétfváltozós modell				
	Rogers-i szemlélet				
	Magyarázóerő (R ²)*	Szignifikancia- érték (p)	Modell szignifikancia értéke (p)	Találat- arány (%)	Esélyhányados (Exp(B))
Bullying	0,028	0,049	0,049	57,9%	1,817
Munka nélkül maradt szülő/szülők	0,043	0,045	0,015	60,7%	0,113
Nevelési problémák	0,037	0,024	0,023	58,5%	1,982
Szorongás/ frusztráció	0,042	0,017	0,016	58,5%	2,078
0=nem; 1=igen	Többváltozós modell**				
	Rogers-i szemlélet				
	Magyarázóerő (R ²)*	Szignifikancia- érték (p)	Modell szignifikancia értéke (p)	Találat- arány (%)	Esélyhányados (Exp(B))
Szorongás/ frusztráció	0,086	0,005	0,002	59,8%	2,301
Munka nélkül maradt szülő/szülők	0,086	0,015	0,002	59,8%	0,213
Nevelési problémák	0,086	0,030	0,002	59,8%	1,984

* minden esetben a Nagelkerke pszeudó R² figyelembevételével

** a többváltozós modelleknél minden esetben csak a szignifikáns független változók lettek feltüntetve, melyeket forward-módszerrel egymás után helyeztünk be a modellbe

Forrás: saját szerkesztés

4.4.2. Ökológiai modell és a módszert valószínűsítő problémátípusok

Bináris logisztikus regresszió segítségével kétfváltozós modellben vizsgálva az ökológiai modellt hat problémátípus valószínűsítette: a bullying (Exp(B)>1; Exp(B)=2,801), az iskolai konfliktusok (Exp(B)>1; Exp(B)=2,232), az elhanyagolás (Exp(B)>1; Exp(B)=1,875), a pszichiátriai probléma (családban) (Exp(B)>1; Exp(B)=2.606), az indulatkezelési problémák (Exp(B)>1; Exp(B)=2,109) és az iskolai mulasztás (Exp(B)>1; Exp(B)=3,635), melyek esetében szignifikáns összefüggést kaptam (p<0,05). A magyarázóerő kicsi (Nagelkerke pszeudó R²), és valószínűsítik az adott módszer használatát a kialakult problémátípusok, amennyiben felmerülnek az említett problémák, a segítő valószínűleg az ökológiai szemléletet fogja alkalmazni.



Többváltozós modellként nem kaptam erős magyarázóerőt, azonban leginkább az iskolai mulasztás és a bullying témaköre valószínűsíti az ökológiai modellt és annak alkalmazását (5. táblázat).

5. táblázat

Ökológiai modell és a módszert valószínűsítő problémátípusok
(bináris logisztikus regressziós modellek)

0=nem; 1=igen	Kétváltozós modell				
	Ökológiai modell				
	Magyarázóerő (R^2) *	Szignifikancia- érték (p)	Modell szignifikancia értéke (p)	Találatarány (%)	Esély- hányados (Exp(B))
Bullying	0,064	0,007	0,006	79,8%	2,801
Iskolai konfliktusok	0,030	0,048	0,047	79,8%	2,232
Elhanyagolás	0,024	0,045	0,048	79,8%	1,875
Pszichiátriai probléma (családban)	0,027	0,044	0,045	79,8%	2,606
Indulatkezelési prob- lémák	0,035	0,045	0,044	79,8%	2,109
Iskolai mulasztás	0,081	0,004	0,002	79,8%	3,635
0=nem; 1=igen	Többváltozós modell**				
	Ökológiai modell				
	Magyarázóerő (R^2) *	Szignifikancia- érték (p)	Modell szignifikancia értéke (p)	Találatarány (%)	Esély- hányados (Exp(B))
Iskolai mulasztás	0,081	0,003	0,002	79,8%	4,112
Bullying	0,081	0,005	0,002	79,8%	3,023

* minden esetben a Nagelkerke pszedó R^2 figyelembevételével

** a többváltozós modelleknél minden esetben csak a szignifikáns független változók lettek feltüntetve, melyeket forward-módszerrel egymás után helyeztünk be a modellbe

Forrás: saját szerkesztés

4.4.3. Művészetterápia/ játékkerápia és a módszereket valószínűsítő problémátípusok

A bináris logisztikus regresszió kétváltozós modelljének értelmében a művészetterápia/játékkerápia módszerét négy problémátípus valószínűsítette: a szenvedélybetegség (családban) ($\text{Exp}(B) > 1$; $\text{Exp}(B) = 2,255$), a pszichiátriai probléma (gyereknél) ($\text{Exp}(B) > 1$; $\text{Exp}(B) = 2,532$), a pszichiátriai probléma (családon belül) ($\text{Exp}(B) > 1$; $\text{Exp}(B) = 3,690$) és a szexuális beállítódás kérdésessége ($\text{Exp}(B) > 1$; $\text{Exp}(B) = 2,855$), melyek esetében szignifikáns összefüggést kaptam ($p < 0,05$). A magyarázóerő kicsi (Nagelkerke pszedó R^2), és valószínűsítik az adott módszer alkalmazását a kialakult problémátípusok, tehát amennyiben a fent említett probléma vala-



melyikével találkozok a segítő, úgy valószínűleg alkalmazni fogja a művészet- és játékterápia módszerét.

Többváltozós modellben ezúttal sem kaptam erős magyarázóerőt, azonban leginkább a pszichiátriai probléma (családban) témaköre valószínűsíti a művészetterápia és játékterápia alkalmazását (6. táblázat).

6. táblázat

Művészetterápia/játékterápia és a módszert valószínűsítő problémátípusok (bináris logisztikus regressziós modellek)

0=nem; 1=igen	Kétváltozós modell				
	Művészetterápia/játékterápia				
	Magyarázóerő (R^2) *	Szignifikanciaérték (p)	Modell szignifikancia értéke (p)	Találatarány (%)	Esélyhányados ($Exp(B)$)
Szenvedélybetegség (családban)	0,030	0,047	0,046	80,9%	2,255
Pszichiátriai probléma (gyereknél)	0,043	0,023	0,026	80,9%	2,532
Pszichiátriai probléma (családban)	0,052	0,010	0,014	80,9%	3,690
Szexuális beállítódás	0,028	0,05	0,05	80,9%	2,855
0=nem; 1=igen	Többváltozós modell**				
	Művészetterápia/játékterápia				
	Magyarázóerő (R^2) *	Szignifikanciaérték (p)	Modell szignifikancia értéke (p)	Találatarány (%)	Esélyhányados ($Exp(B)$)
Pszichiátriai probléma (családban)	0,052	0,010	0,011	80,9%	3,710

* minden esetben a Nagelkerke pszeudó R^2 figyelembevételével

** a többváltozós modelleknél minden esetben csak a szignifikáns független változók lettek feltüntetve, melyeket forward-módszerrel egymás után helyeztünk be a modellbe

Forrás: saját szerkesztés

4.4.4. Kognitív viselkedésmélet és a módszert valószínűsítő problémátípusok

A bináris logisztikus regresszió kétváltozós modelljének értelmében a kognitív viselkedésméletet egy problémátípus valószínűsítette, a nevelési problémák, ebben az esetben szignifikáns összefüggést kaptam ($p < 0,05$). A magyarázóerő kicsi (Nagelkerke pszeudó R^2), és negatívan valószínűsíti az adott módszert a kialakult problémátípus ($Exp(B) < 1$; $Exp(B) = 0,293$). Ha a segítő nevelési problémákkal szembesül, valószínűleg nem a kognitív viselkedésterápia eszközeit fogja alkalmazni (7. táblázat).



7. táblázat

Kognitív viselkedésmélet és a módszert valószínűsítő problémátípusok
(bináris logisztikus regressziós modell)

0=nem 1=igen	Kognitív viselkedésmélet				
	Magyarázóerő (R^2) *	Szignifikancia- érték (p)	Modell szignifikancia értéke (p)	Találatarány (%)	Esélyhányados ($Exp(B)$)
Nevelési problémák	0,052	0,045	0,047	93,4%	0,293

* a Nagelkerke pszeudó R^2 figyelembevételével

Forrás: saját szerkesztés

ÖSSZEGZÉS, KONKLÚZIÓ

A kutatás során a nők nagyobb arányú megjelenése volt tapasztalható. A Család- és Gyermekjóléti Központok nagy általánosságban nyitottak voltak a kutatásra, központ vezetőik email-es visszaigazolásából azonban kiderül, hogy nem minden járásban van humán erőforrás hiányában óvodai és iskolai szociális segítő. A kutatás során kiderült, hogy egy segítőhöz átlagosan 3 település, 7 intézmény tartozik és 70%-uk tölt kint a kötelező ügyeleti időn kívül plusz időt az intézményeiben. A plusz idő eltöltését a problémák és a kapcsolatok száma valószínűsíti és a problémák mennyisége magyarázza a kapcsolatok számát. Átlagosan 7-8 fővel tartanak kapcsolatot egy kialakult probléma feltárásánál, és átlagosan 9-10 féle problémátípussal találkoznak a segítők. A jó gyakorlatok tekintetében a Rogers-i módszerek alkalmazását a szorongás/frusztráció, a munka nélkül maradt szülők a családon belül és a nevelési problémák; az ökológiai szemlélet alkalmazását az iskolai mulasztás és a bullying; a művészet- és játékkerápiás eszközök alkalmazását a pszichiátriai problémák a családon belül valószínűsítik. A kognitív viselkedésterápiás eszközök alkalmazásának tekintetében az elemzés során kiderült, hogy a nevelési problémák kapcsán a segítők valószínűleg nem ezt a módszert fogják alkalmazni.

Az elméletek és a gyakorlatok során nagyon sok jól kimunkált és alkalmazott metódus került kidolgozásra és áll rendelkezésre, ám ezek alkalmazásához nem mindig teljesülnek a feltételek. Ámbár szociális munkásként kerülhetünk olyan helyzetbe, amikor nem leszünk kompetensek, viszont felismerve az igényeket, saját kompetenciahatárunkon belül eső eszközökkel dolgozhatunk az elméleti bevezetőben leírt elméletek és módszerek segítségével. A kollégák által megosztott jó gyakorlatok a segítői hivatás alappilléreit képezik. A Rogers-i szemlélet és a kognitív viselkedésterápiás eszközök elengedhetetlenül fontosak az egész tevékenység során, kiemelve az egyéni konzultációkat. A játék- és művészetterápiás eszközök segítségével megalapozzák a bizalmat és a kifejezésnek egy olyan módját adják, mely sokszor szavakkal nehezen kifejezhetőek. Az ökológiai szemlélet pedig felöleli és magában foglalja a mindennapokat, a kapcsolatokat, az optimális védőhálót. A szakmában a segítő sem egymaga létezik, a gyermek és az ő problémái is csak a környezetével együtt értelmezhetőek. A regressziók eredményei rávilágítanak továbbá arra is, hogy az elemszám növelésével, az erre érzékeny mutatók (pl. magyarázóerő, szignifikancia) árnyaltabb képet mutatnának, mellyel a jó gyakorlatok is körülhatároltabbak lehetnének.



IRODALOM

- Anastasiades P. – Clark D. M. – Salkovskis P. M. – Middleton H. et al. (1990): Psychophysiological responses in panic and stress. *Journal of Psychophysiology*, 4(4): 331–338.
- Andráczy-Tóth V. (2018): *Szakmai ajánlás az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez*. Budapest.
- Antalné Szabó Á. – Gonda Zs. – Raátz J. – Szabó É. – Szesztay M. (2019): A tanulástámogató kommunikáció fejlesztése. Budapest: *Eötvös Loránd Tudományegyetem*.
- Atkinson R. C. – Hilgard E. (2005): *Pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Bandura A. (1986): Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. *National Inst of Mental Health*.
- Beck J. S. (1995): Cognitive Therapy: basics and beyond. New York: *The Guilford Press*.
- Beck A. T. – Rush, A. J. – Shaw B. F. – Emery G. (1979): *Cognitive Therapy of Depression*. New York: Guilford Press.
- Benedek L. (2005): Játék és pszichoterápia. Budapest: *Könyvfakasztó Kiadó*.
- Bozók-Kutyifa E. (2020): „Vendég a háznál” – Az óvodai és iskolai szociális segítő szerepe és dilemmái. *Szociálpedagógia* 16. kötet. Vác.
- Buda B. (1978): *Az empátia – a beleélés lélektana*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Budai I. (2020): Az iskolai szociális munka (segítés) egyetemes paraméterei. *Szociálpedagógia* 16. kötet. Vác.
- Costin L. B. (1975): School Social Work Parctice: A New Model. *Social Work* 20/21. (April) 135–39. <https://doi.org/10.1093/sw/20.2.135>
- Fejes R. (2017): A művészetterápia szerepe a serdülőkorú depresszió kezelésében. *Párbeszéd*, 4(2).
- Follette W. C. – Hayes S. C. (2000): Contemporary behavior therapy. In C. R. Snyder and R. E. Ingram (eds.): *Handbook of psychological change: Psychotherapy processes and practices for the 21st century*.
- Kaszáné Tóth K. – László Gy. – Pátkainé Szmulai R. – Dr. Szabóné Szalay Cs. – Szolnoki B. – Vágvölgyi É. – Dr. Anda P. (2022): Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység módszertani útmutatója. <https://szocialisportal.hu/elkeszult-az-ovodai-es-iskolai-szocialis-segito-tevekenyseg-modszertani-utmutatoja/> (Utolsó letöltés: 2023. 03. 29.)
- Lakner Sz. (2007): A Rogers-i szemlélet a tréning- és a coaching munkában.
- Máté Zs. (2015): Iskolai szociális munka. *Esély*, 2015(4): 77–96.
- Máté Zs. (2018): Iskolai szociális munka. *Párbeszéd*, 3(2). <https://doi.org/10.29376/parbeszed/2018/3/2>
- Máté Zs. – Gergál T. (2020): Az iskolai szociális munka gyakorlata. *Szociálpedagógia* 16. kötet. Vác.
- Mayor N. (2020): A különleges bánásmódot igénylő gyermekek helyzete a közoktatásban és az óvodai-iskolai szociális segítő feladatai ezzel összefüggésben. *Szociálpedagógia* 16. kötet. Vác.



- Pincus A. – Minahan A. (1973): *Social Work Practice. Model and method.* Illinois: Peacock Publishers. Itasca.
- Rogers C. R. (1951): *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory.* Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers C. R. (1959): A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In s. Koch (ed.): *Psychology: A study of a science, Vol. III. Formulations of the person and the social context.* New York: McGraw-H.
- Rogers C. R. (1980): *A way of being.* Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers C. R. (1981): The foundations of the person-centered approach. *Dialectics and humanism* 8(1) <https://doi.org/10.5840/dialecticshumanism19818123>
- Rogers C. R. (2019): *Valakivé válni – a személyiség születése.* Budapest: Edge 2000 Kiadó.
- Sarnoff C. A. (2004): *Symbols in Structure and Function Volume 3 – Symbols in Culture, Art and Myths.* Bloomington: Xlibris.
- Schlien J. – Levant R. (ed.) (1984): *Client-centered therapy and the person-centered approach: New direction in theory, research and practice.* New York: Praeger.
- Starobinski J. (2006): *1789 – Az értelem jelképei.* Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Szabó L. (2017): Szociális munkások a terápiák világában. *Párbeszéd, 4(2).* <https://doi.org/10.29376/parbeszed/2017/4/4>
- Szenes A. (1991): *IGEN Élmények és töprengések Carl Rogers személyközpontú pszichológiájáról.* Budapest: Relaxa.
- Szociális Szakmai Szövetség (2022): *A Szociális Munka Etikai Kódexe.* <http://www.3sz.hu/tartalom/etikai-k%C3%B3dex-0> (Utolsó letöltés: 2023. 03. 29.)
- Szokolcsy Á. – Komlósi A. (2015): A reziliencia-gondolkodás felemelkedése – ökológiai és pszichológiai megközelítések. *Alkalmazott pszichológia, 2015(1):* 11–26.
- Tóth I. – Kádár E. (2009): *Szárnyalás, játékgűjtemény pedagógusoknak.* Budapest: Fogyatékos személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány.
- Tringer L. (2007): *A gyógyító beszélgetés.* Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Truax C. B. – Carkhuff R. R. (1967): *Toward effective counseling and psychotherap. Training and practice.* Aldine Publishing Co.
- Williams J. – Watts F. – MacLeod C. et al. (1988): *Cognitive Psychology and Emotional Disorders.* Chichester: Wiley.